

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

***Psychologiczno-pedagogiczne
wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży***

redakcja naukowa
Tatiana Senko

Nowy Sącz 2014

Komitet Redakcyjny

doc. dr Marek Reichel – przewodniczący;
prof. dr hab. inż. Jarosław Frączek; prof. dr hab. Leszek Rudnicki;
dr hab. n. med. Ryszard Gajdosz, prof. nadzw.; dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.;
prof. dr hab. Mariola Wierzbicka; dr hab. Wanda Pilch, prof. nadzw.;
dr Tamara Bolanowska-Bobrek; mgr Agata Witrylak-Leszyńska

Redaktor Naczelny

doc. dr Marek Reichel

Sekretarz Redakcji

mgr inż. Katarzyna Górowska

Redakcja Techniczna

mgr inż. Katarzyna Górowska

Redakcja Naukowa

prof. zw. dr hab. Tatiana Senko

Recenzja

prof. dr hab. Irina Gorkovaja

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu
prof. dra hab. inż. Zbigniewa Ślipka

Autorzy ponoszą odpowiedzialność za poprawność językową tekstu
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, 2014

ISBN 978-83-63196-65-3

Adres Redakcji

33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: W POSZUKIWANIU PRAWDY...	5
--	---

ROZDZIAŁ I

OGÓLNE ZAGADNIENIA ROZWOJU, WYCHOWANIA I EDUKACJI	9
--	---

Janka ŠTULRAJTEROVÁ

Sztuka wychowania i Komeńskiego wiadomość dla współczesności (The art of education and J.A. Comenius's legacy for the present).....	10
---	----

Elena SAPOGOVA

Sztuka bycia samim sobą: „dbanie o siebie” jako zjawisko kształcenia się (Искусство быть самим собой: «забота о себе» как феномен самовоспитания).....	17
--	----

Tetiana SCHERBAN

Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej (Психологические особенности учебного общения)	26
---	----

Tatiana SENKO

Zachowania osobowościowe w relacjach „nauczyciel-uczeń”	40
---	----

Svetlana USTIMENKO

Psychologiczna wiedza nauczyciela jako sposób efektywnego oddziaływania wychowawczego (Психологическая грамотность учителя как условие эффективности воспитательного воздействия).....	47
--	----

ROZDZIAŁ II

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI	56
---	----

Yuri KARANDASHEV

Struktura wieku wczesnego dzieciństwa	57
---	----

Anna PIESTRZYŃSKA

Funkcjonowanie dzieci niesłyszących wśród słyszących rówieśników.....	64
---	----

Anna KALARUS

Muzyczny trening antystresowy w szkołach podstawowych (Anti-stress musical training in primary schools).....	73
--	----

Angelika SZAMNE

Opis oceny objaw, wyników i przeplwy kryzysu dojrzewania przez rodziców, nauczycieli i nastolatków (Особенности оценки симптомов и течения подросткового кризиса родителями, учителями и подростками).....	78
--	----

ROZDZIAŁ III

TOWARZYSZENIE ROZWOJU MŁODZIEŻY	91
Natalia TOKAREVA Dialogowy modus psychologiczno-pedagogicznego wsparcia rozwoju osobowościowego nastolatków (Диалогический модус психолого-педагогического сопровождения личностного становления подростков).....	92
Lucia KUBINOVÁ Korzyści sztuki w rozwijaniu wewnętrznej integralności i sumienia (The contribution of art in development of inner integrity and conscience).....	102
Natalya MAKARENKO Psychologiczno-pedagogiczne towarzyszenie nastolatków, skłonnych do mobbingu (Психолого-педагогическое сопровождение детей, склонных к моббингу)	110
Inokentiy KORNIYENKO Cieleśna reprezentacja siebie czynnikiem stawania się coping-zachowania (Corporal self-representation as the attribute of coping-behaviour).....	116
Dorota KOKOLUS Rodzina wychowawczą płaszczyzną więzi uczuć jej członków	125
Ewelina JAKSZ -RECMANIK Międzykulturowa edukacja zdrowotna a religia.....	131
NOTY O AUTORACH	136

SŁOWO WSTĘPNE

W POSZUKIWANIU PRAWDY...

*Nie zawsze można działać,
ale każde działanie można najpierw
dokładnie przemyśleć.*
Wan Chong

*Nic nie zastąpi człowiekowi wytrwałości.
Tylko wytrwałość i determinacja są wszechmocne.*
Calvin Coolidge

Głównym celem przygotowanej książki jest prezentacja wyników badań, dotyczących psychologicznych i pedagogicznych problemów wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży, ich wychowania i edukacji, myśli i refleksji naukowej, popularyzacja nowych teorii i koncepcji, a także formułowanie nowych pytań i kreślenie perspektyw badawczych przez specjalistów z Polski, Słowacji, Rosji i Ukrainy. Pomysł przygotowania książki powstał w ramach współpracy pracowników naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (Polska), Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy (Polska), Akademii Muzycznej w Krakowie (Polska), Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej (Polska), Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej (Polska), Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja), Tuleńskiego Uniwersytetu Państwowego (Rosja), Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Ukraina), Uniwersytetu Państwowego w Krzywym Rogu (Ukraina) i Uniwersytetu Państwowego w Mukaczewo (Ukraina). Materiały książki poświęcone zostały analizie ważnych problemów, które powstają u dzieci, młodzieży i osób dorosłych – nauczycieli i rodziców – oraz możliwościom ich praktycznego rozwiązania.

Materiały książki zostały zgrupowane w trzech częściach, z uwagi na ich zawartość treściową. Pierwszy rozdział – **Ogólne zagadnienia rozwoju, wychowania i edukacji** – zawiera materiały na temat relacji pedagogów i dzieci, charakteryzują się strategii życia aktywnego człowieka, zjawisko samokształcenia oraz sposoby efektywnego oddziaływania wychowawczego.

W artykule pod tytułem *Sztuka wychowania i Komeńskiego wiadomość dla współczesności* (The art of education and J.A. Comenius's legacy for the present) mgr PhD Janka Štulrajterová omawia najważniejsze dzieła J.A. Komeńskiego. Autorka podkreśla, że ta wiedza i jego prace nawet w XXI wieku są humanistyczne, cieszą się dużym zainteresowaniem i mogą być pomocny w rozwiązaniu kryzysu społecznego i moralnego oraz być w centrum uwagi dzisiejszej edukacji i wychowania.

Celem kolejnego artykułu *Sztuka bycia samim sobą: „dbanie o siebie” jako zjawisko kształcenia się* (Искусство быть самим собой: «забота о себе» как феномен самовоспитания) prof. dr hab. Eleny Sapogovej w tradycji egzystencjalnej psychologii opisuje zjawisko „dbanie o siebie” i podkreśla, że taka strategia jest strategią życia aktywnego człowieka oraz zjawiskiem samokształcenia. To są bardzo ważny pozycji dla młodzieży tak i dla osób dorosłych. Autorka pokazuje, że świadomość własnej człowieka „robi” się samodzielnie: człowiek tworzy własną kulturę, buduje się jako przedmiot działania, kierując się własnymi celami i pomysłami na temat tego, co chce, może i powinno stać. „Dbanie o siebie” – to jest, podkreśla Autorka, „technologia produkcji podmiotowości”, która ujawnia się

poprzez procesy samoorganizacji i samostanowienia młodzieży i osób dorosłych – pedagogów i rodziców.

Celem kolejnego artykułu – *Właściwości psychologiczne komunikacji edukacyjnej* (Психологические особенности учебного общения) prof. dr hab. Tetiany Scherban występuje długa analiza komunikacji edukacyjnej. Autorka przedstawia koncepcje komunikacji edukacyjnej jako systemu „subiekt-przedmiot-subiekt”, pokazując jak buduje się proces tej komunikacji, opisując go funkcjami i właściwościami, zwraca uwagę, że funkcjonalna struktura komunikacji edukacyjnej powinna bazować się na podstawie majeutyki i sugestywności przedmiotów edukacyjnych. Razem z tym autorka przedstawia metodykę budowy dialogu majeutycznego i analizy utworu artystycznego z pozycji postrzegania przez jego ucznia systemu triady: „subiekt-przedmiot-subiekt” oraz proponuje system środków rozwoju zdolności nauczyciela w nauczaniu, który bazuje się na mechanizmach rozwoju kompetencji komunikatywnej i rozstrzygnięcia zadań pedagogicznych.

W artykule *Zachowania osobowościowe w relacjach „nauczyciel-uczeń”* prof. zw. dr hab. Tatiany Senko charakteryzują zachowania osobowościowe w relacjach „nauczyciel-uczeń”. Głównymi problemami badawczymi występują: analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów oraz zachowań osobowościowych nauczycieli i uczniów klas gimnazjalnych na podstawie samooceny i oceny ze strony ekspertów, nauczycieli i uczniów. Wyniki badań Autorki pokazują, że istnieją różnice pomiędzy poglądami nauczycieli na swoje formy zachowań osobowościowych wobec uczniów a poglądami uczniów. Ta wiedza jest bardzo ważną w organizacji procesu wychowawczego dzieci i młodzieży.

W dalszej kolejności w artykule pod tytułem *Psychologiczna wiedza nauczyciela jako sposób efektywnego oddziaływania wychowawczego* (Психологическая грамотность учителя как условие эффективности воспитательного воздействия) dr docent Svetlana Ustimenko zawiera wyniki diagnostyki poziomu psychologicznej piśmienności nauczycieli i porównawczą analizę systemu ich wartości priorytetowych i stylu wykładania. Analiza otrzymanych przez Autorkę danych empirycznych świadczy o przewadze średniego poziomu piśmienności psychologicznej u przesłuchanych nauczycieli. Porównawcza analiza wartości priorytetowych świadczy o tym, pisze Autorka, że dla znacznej części pedagogów, ich fachowa działalność nie jest potrzebą duchową, ale raczej „produkcyjną koniecznością”. Podczas zestawienia poziomu piśmienności psychologicznej ze stylem wykładania, ujawniono związek między niskim poziomem piśmienności i skłonnością do tendencji autorytarnych, które przywodzą do nieadekwatnych sposobów działania wychowawczego.

Wiedza zawarta w części pierwszej może być wykorzystana zarówno w opracowaniach naukowych, jak również w konstrukcjach strategicznych dotyczących organizacji pracy wychowawczą i edukacyjną z dziećmi i młodzieżą. W tej części książki podniesiono również kwestie odkrywania indywidualnych możliwości każdego człowieka w kierunku rozwoju osobowościowego.

Drugi rozdział – *Wspomaganie rozwoju dzieci* – zawiera ciekawy materiał na temat struktury wieku wczesnego dzieciństwa, daje odpowiedź na pytanie o funkcjonowaniu dzieci niesłyszących wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego w grupie rówieśników oraz pokazuje możliwości rozwiązywania stresu szkolnego w szkołach podstawowych.

W pierwszym artykule tego rozdziału – *Struktura wieku wczesnego dzieciństwa* – prof. zw. dr hab. Yuri Karandashev prezentuje strukturę wieku wczesnego dzieciństwa przedstawioną układem wiodących funkcji tworzących okresy rozwoju. Podany materiał opiera się na opracowanej przez Autora koncepcji rozwoju w ontogenezie.

Celem kolejnego artykułu – *Funkcjonowanie dzieci niesłyszących wśród słyszących rówieśników* (mgr. Anna Piestrzyńska) występuje próba odpowiedzi na pytanie o funkcjonowanie dzieci niesłyszących wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego w grupie, w kontekście relacji rówieśniczych oraz trudności w komunikowaniu się. Uzyskane wyniki

wskazują, że dzieci niesłyszące zajmują niskie pozycje socjometryczne, ale mniej korzystny status otrzymuje to dziecko, które przejawia większe trudności w komunikowaniu się. Istnieje zatem, piszę Autorka, prawdopodobieństwo, że nie sama głuchota, ale trudności w komunikowaniu się z niej wynikające mogą mieć wpływ na funkcjonowanie dziecka w grupie.

W artykule *Muzyczny trening antystresowy w szkołach podstawowych* (Anti-stress musical training in primary schools) dr Anna Kalarus zawiera informacje na temat muzycznych działań percepcyjno-zabawowo- twórczych jako formy aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego u dzieci w szkołach podstawowych.

Można powiedzieć, że rozdział drugi zawiera zarówno uniwersalne, jak i szczegółowe problemy dotyczące okresów wieku wczesnego dzieciństwa oraz wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

W trzecim rozdziale książki – *Towarzyszenie rozwoju młodzieży* – autorzy zwracają uwagę na różne fakty dotyczące możliwości pomocy w rozwoju i wychowaniu młodzieży, podkreślają ważność współdziałania osób dorosłych – nauczycieli i rodziców – z młodzieżą, analizują nowe naukowe podjęcia na temat problemów współczesnych młodych ludzi – skłonności do psychologicznego ucisku innych i możliwości pomocy im w takich ciężkich sytuacjach życiowych..

W artykule pod tytułem *Opis oceny objaw, wyników i przeływu kryzysu dojrzewania przez rodziców, nauczycieli i nastolatków* (Особенности оценки симптомов и течения подросткового кризиса родителями, учителями и подростками) dr docent Angelika Szamne podejmuje problem dynamiki, symptomatyki, fenomenologii i nurtu kryzysu nastoletkowego oraz na podstawie aktualnych danych empirycznych opisuje różne typy dynamiki i treści kryzysu u współczesnych nastolatków Ukrainy.

Wyniki analizy możliwości rozwojowych współdziałania refleksyjno-dialogicznego w parze „nauczyciel-uczeń”, jako strategicznego wektora konstruktywnego osobowościowego kształtowania nastolatków w niestabilnych warunkach epoki postmodernizmu przedstawia w artykule pod tytułem *Dialogowy modus psychologiczno-pedagogicznego wsparcia rozwoju osobowościowego nastolatków* (Диалогический модус психолого-педагогического сопровождения личностного становления подростков) dr docent Natalia Tokareva. Zdaniem Autorki dialog w kompleksie celowego psychologiczno-pedagogicznego towarzyszenia osobowościowego sprzyja modelowaniu konstruktywnemu symptomatycznego kompleksu nastolatków.

Celem artykułu *Korzyści sztuki w rozwijaniu wewnętrznej integralności i sumienia* (The contribution of art in development of inner integrity and conscience) mgr, PhD Lucii Kubinovej jest przybliżenie problematyki rozwoju sumienia z punktu widzenia analizy egzystencjalnej i logoterapii. Sztuka, zdaniem Autorki, jest środkiem, który pomaga w płynnym wyrażaniu emocjonalności oraz w ukazaniu egzystencji jako osobistej i autentycznej. Specyficzny, tajemniczy charakter sztuki, piszę Autorka, tworzy przestrzeń do wyrażania podświadomych sił osobowości, przez co ludzkie „ja“ staje się świadomym „ja“, które jest w stanie siebie przyjąć, podejmować decyzje i być odpowiedzialnym.

Ważną pozycję wśród zagadnień tej części zajmują również temat *Psychologiczno-pedagogiczne towarzyszenie nastolatków, skłonnych do mobbingu* (Психолого-педагогическое сопровождение детей, склонных к моббингу). W swoich rozważaniach dr docent Natalya Makarenko analizuje naukowe internetpublikacji na temat problemów współczesnych nastolatków – skłonności do psychologicznego ucisku innych – mobbingu. Badanie problemu mobbingu w ukraińskich szkołach świadczy, zdaniem Autorki, o obecności takiego destruktywnego zjawiska i rozkwitu indywidualistycznego, kolektywnego psychologicznego mobbingu. Autorka piszę, że identyfikacja nastolatków, skłonnych do mobbing oraz psychokorekcyjna praca z nimi po odpracowaniu konstruktywnych form

zachowania z późniejszym przenoszeniem nowego doświadczenia do realnego życia występuję podstawą psychologiczno-pedagogicznego towarzyszenia takiej kategorii dzieci.

W kolejnym artykule *Cielesna reprezentacja siebie czynnikiem stawania się coping-zachowania* (Corporal self-representation as the attribute of coping-behaviour) dr. docent Inokentiy Korniyenko przedstawia wyniki badań cielesności i mechanizmów jej wpływu na rozwój coping-zachowania młodych ludzi w radzeniu sobie ze stresem. Szczególną uwagę autor zwraca na subiektywne znaczenia struktury ciała, behawioralnych strategii i mechanizmów coping-zachowania oraz na możliwość rozpoznania mechanizmów ochronnych, które podświadomie wpływają na zachowanie i indywidualne postawy osobowości oraz wewnętrzne „ja” człowieka.

Na zakończenie książki w artykułach *Rodzina wychowawczą płaszczyznę więzi uczuć jej członków* mgr. Dorota Kokolus i *Międzykulturowa edukacja zdrowotna a religia* mgr. Eweliny Jaksz-Recmanik opisane są ważne problemy dzisiejszej edukacji i wychowania. Pierwszy z tych dwóch artykułów omawia wiadomości o rodzinie, jako środowisku dla współdziałania i życia wszystkich jej członków – dzieci i osób dorosłych. Wiadomo, że tylko zdrowa rodzina może być najlepszym ośrodkiem dla rozwoju człowieka. Ponadto, Autorką dokonano teoretycznej analizy faktu, iż w każdej rodzinie poszczególnych jej członków łączą więzi i uczucia specyficzne i charakterystyczne tylko dla tej, konkretnej grupy społecznej. W drugim – Autorka przedstawia zagadnienie edukacji zdrowotnej, analizując pojęcie edukacji międzykulturowej ich zadania i cele. Razem z tym Autorką przedstawiono definicję pojęcia religii oraz tożsamości religijne, które są elementami kultury i kształtują rozumienie zdrowia oraz stylu życia. Zasady religijne propagowane przez różne religie mają, liczę Autorka, swoje odzwierciedlenie edukacji zdrowotnej prowadzone przez przedstawicieli poszczególnych denominacji.

Adresatami naszej publikacji są nie tylko naukowcy, pracownicy służb społecznych, nauczyciele, pedagodzy, psychologzy, ale także studenci i młodzi adepci sztuki psychologicznej i pedagogicznej.

Dziękujemy w tym miejscu wszystkim autorom artykułów. Mówimy innymi językami, ale nasze myślenie o człowieku i jego problemach jest z gruntu podobne, a odkrywanie PRAWDY o dziecku, młodzieży i dorosłych, staje się dla wielu z nas nie tylko naczelnym zadaniem naukowym i praktycznym, ale także życiowym.

Tatiana Senko

ROZDZIAŁ I

OGÓLNE ZAGADNIENIA ROZWOJU, WYCHOWANIA I EDUKACJI

*Nową miarą człowieka
jest tylko godność własna.*
Kazimierz Zalewski

Janka Štulrajterová

SZTUKA WYCHOWANIA I KOMENSKIEGO WIADOMOŚĆ DLA WSPÓŁCZESNOŚCI

Streszczenie: *Żyjemy w okresie technicznych, komunikacyjnych i informacyjnych zasobów, które wzbogacają wiedzę ludzką i rozszerzonych możliwości człowieka, ale to nie do końca daje rozwiązanie kryzysu społecznego i moralnego. Artykuł omawia najważniejsze dzieła J.A. Komeńskiego w dziedzinie edukacji. Nawet w XXI wieku, jego prace są humanistyczne i cieszą się dużym zainteresowaniem. W centrum uwagi dzisiejszej edukacji są projekty społeczne, reformy szkolnictwa i wizje, które mogłyby poprawić społeczeństwo i edukację. Edukacja jest niezbędnym środkiem dla takiej zmiany.*

Słowa kluczowe: *Sztuka wychowania, wiedzaludzka, możliwości człowieka.*

THE ART OF EDUCATION AND J.A. COMENIUS'S LEGACY FOR THE PRESENT

Introduction

Jan Amos Comenius – an outstanding philosopher, writer, philologist, theologian, polymath, geographer, playwright and teacher – the teacher of the nations. He labeled himself primarily as a theologian and his efforts in all spheres were directed from educational enrichment towards the universal reformation in many human fields – science, politics, religion, in other words reformation of all mankind. He belonged to the tireless fighters for the world peace, understanding and cooperation among nations. He tried to bring forth reforms in many European countries, and his work is so timeless that even today it is an extraordinary and inspiring source of information in the field of education and teaching.

First of all, his work led to the humanization of school, improvement of educational work, motivation of students and an attempt to make learning process easier and more enjoyable. He labelled the educational process as the art. Education from his point of view represented a gateway to knowledge, a mean of improvement of a human-being as such. He claimed that all evil, misery and mistakes come out of not-knowing. In particular it was unbringing and education that are crucial in eliminating these defects. Comenius therefore created a pedagogical system, in which he put forward and treated the key question of the mutual relation of a man and world and this relationship based upon an idea of *pansophism* – an universal wisdom.

Art of teaching and educating

Raising up children since their birth on is a very challenging and demanding process and what is even more important it is a lifetime duty. Comenius rightly called it the art. The art of children upbringing is a part of the art of living. The art to live meaningfully, actively and creatively. All our lives we try to learn how to cope with the various life circumstances effectively, considering our possibilities, strength and time attributes. Comenius elaborated the idea of the lifelong education in his work *Pampedia*, which became a part of his *pansophism*. He treated the principles and basic rules of children education from the earliest period (*schola infantiae*) til the old age period school (*schola senii*) and school of death (*schola mortis*). Several of his educational principles are still valid today, more over they are much more emphasised in the modern pedagogy as they reflect humanizm and topical themes for the present-day pedagogical theory and practice. Thanks to his philosophy of education, Comenius received a specifical position in the European thinking, in the period before

enlightenment and rationalism, however, his work through its timelessness brings new stimuli and ideas even today.

The world, it is the school of wisdom and the path towards the reformation of society leads through the philosophy of school and through the philosophy of education. The idea of the universal world harmony – panharmony and universal wisdom – pansophism (Bilasová, 1995, p. 27). Comprehension of these creates the triad – thinking, activity and speech (*ratio-operatio-oratio*). Comenius strove to unite sensualism and rationalism, to find a path from the sensual notion towards the conceptual mastery of the sensual wealth. His philosophy is the philosophy of the new perspectives, opening new possibilities – *Art of inventing*. As Bilasová states (1995), the work with children is the source of his empiristic optimism. There the sources of knowledge are senses and activities of the sensual perception. He interprets sensualistically not only perception but also conception and memory. Comenius rewrote the principle of sensuality into the didactic principle of charity, which is to be the most important in the period of the pre-primary education.

Comenius expressed demand for activity and own children's activity within education – work belongs to a student and leadership to a teacher (Komenský, 1991a, p. 40). He wanted the school not to be a bogey and torture chamber, but a place of joy, which would motivate and cultivate children – a real school by play (*schola ludus*). School as a workshop of humanity (*officina humana*), where ...“the people would be educated to become the real men and christians and it has to enable them to acquire wise mind, eloquent language, agility to work and purity of manners“ (Komenský, 1960, p. 270). It defines and analyses the goals of the school...“to be wise, to act and speak so, that is sensefully; this is the salt of wisdom – its spices inevitable for the whole man's life, without it everything would be disgusting, smelly and easy to undergo rotting.“ Comenius warns against shallowness and formalism in education and says: *Vystríha pred povrchnosťou a formalizmom vo vzdelávaní a hovorí: “to teach to talk only, while forgetting to teach wisdom, to teach languages without getting to know the things, does not mean to make the human nature improved, but just made-up“* (Ibidem, p. 270).

J. A. Comenius and creativity

Following Comenius' philosophy, the schools should be fulfilled with the spirit of creativity, serve as the places for creative thinking and creative work in every part of human activities. Students should maintain there the real wisdom and education, acquire the real values, become moral beings able to develop and improve further on during all their life. (Komenský, 1992, p. 23) The key means of the art of education is a game. Every child shows a spontaneous interest in the game and therefore it is harmless and efficient way how to fulfill the basic condition of education - to flow nonviolently and peacefully ... “*omnia sponte fluant absit violentia rebus*“ (Komenský, 1956).

Comenius was a propagator of the creative school. Today, having plenty of empirical results, we know that the possibilities of creativity are unlimited and we can carry out them in various forms, through the various means and tools in out of school. Creativity makes the process of education and acquirement of knowledge more effective. To develop creativity and activity of the students to a larger extent means to raise motivation to the level of the natural desire for knowledge, to teach students to work independently, to make them orientate in the heap of information and communication sources, to deduce logically the causes, nature and consequences, mutual relations of the processes and phenomena. A very important part of teaching is the intensive use of the cross-curricular relationships, teacher's efforts to increase an interest in topic content of a subject, inner world and subconscious. Simultaneously it is inevitable to teach students to search for various creative inspiration. Creative mind as a tool to look for miscellaneous options of a problem, originality of problem solving, an ability to

grasp the bonds among the distant facts, new method, procedures and tests creation. An effort to lead students towards the creativity as their life-style.

J.A. Comenius and the school stage plays as the means of creativity

„My method is heading to such school, where the work would be overlapped by play and pleasure“ (Komenský). One of the new and creative method, which Comenius made use of while teaching, was a stage play. He considered drama as very efficient educational means. The theatre from his point of view represented a place, where many didactical principles of illustration, nature and activeness could be applied. It was also a place, which serves for natural comprehension of things, development of all abilities and inclusion of several senses of the students. Comenius dramatized all the subject topic, not only the Ancient drama and biblical subjects, as the Lutheran and Jesuit school did. He, even, refused all the plays, also with the biblical motive, which were to serve only for fun and enjoyment. He preferred only such plays, which would bring moral or educational benefit.

The advantages of the school stage plays were formulated in his *Schola ludus*, where he stated: „the public performance stimulates the students to be diligent more than strict discipline; a play offers in a vivid and playful form the topic, which is easy to remember then, desire for praise and fear from shame make the student more responsible; an interest in successful performance at the same time encourages the teachers, who through the school stage plays publicly present the results of their work with students; parents are pleased seeing their successful children and do not regret then the Money spent on their children's education; the stage enables the more talented individuals to excel easier than anywhere else, then it is easier to choose a specific field study for a particular student, seeing him on a stage; a human life (especially of those chosen to educate) should be fulfilled with discussions, talks and deeds and the youth imitating such models of behaviour absorbs in a peaceful, non-violent manner the ability to observe the miscellaneity of the things around, to answer various questions impromptu, to behave politely, naturally control the face, hands and whole body, change voice, in other words honestly play any role, getting rid of child's shame“ (Komenský, 1991a, p. 64). Interpretations and demonstration of the subject topic by means of the stage play in such a form was something unique and new in that period of time.

Comenius saw in drama and its dialogues an effective way how to absorb information. Drama is very motivating, self-realizing, bringing a sort of mental and spiritual relief. It is a mean of the public control of a teacher over a student and publicly presents the results of school. In the prologue *Schola ludus* Comenius defines the goals of the stage play followingly: „we try to paint all the walls with one bin of colour, that is to form not only the senses and language. We want to form also the manners, deeds and wisdom necessary for life and last but not least our self-confidence“ (Ibidem, p. 257-258). Students should present themselves with humble self-confidence, to declaim the text by heart and with gestures necessary for their roles. Comenius put a stress on the necessity to praise the actors, so that they receive a stimulating feedback so much needed for their further work.

A school stage play was in Comenius eyes an universal mean serving for sensual development and language education. The main goal of school was to train and teach student perfect Latin and practical education in all subjects. Dramatic play served as a mean of mental, social and moral education (Pšenák, 2005, p. 129). Comenius included the stage play into educational process and recommended to perform it once in three months. He was very precise in the interpretation concerning the technical side of realization, the time, place and audience setting, organisation of play repetitions and distribution of tasks. He assigned one task to several students, considering it beneficial as it stimulates competitiveness...“ everyone would study, those who would lose in competition, would watch the performance more

attentively in a desire to reach the similar accomplishment next time“ (Komenský, 1992, p. 259).

Comenius himself is an author of 10 plays written in Latin for the school purposes. (*Diogenes cynicus redivivus*, *Patriarcha Amraham* a osemielny cyklus *Schola ludus seu Encyklopedia viva, hoc est Januae linguarum praxi comica* – the textbook of Latin turned into a dramatic play). Comenius grasped the drama world as a metaphor to the real world. *menský chápal divadlo ako metaforu sveta (theatrum mundi)*. „*We all stand on the scenr of the world theatre and whatever takes part here, it touches each of us*“ (Komenský, 1956). Comenius found in the case of theatre one of the best educational methods. The method very effective and complex. Theatre offered an ideal connection of the visual and sensual teaching. The esthetic function of theatre followed the didactic and educational function. As the most decisive element of theatre, Comenius highlighted its strong motivating and visual side, which affects all senses at once.

Comenius' opinions and recommendations concerning the role of theatre at schools were not much used after his death. However, recently, we have been witnessing a kind of resurrection and renaissance of the use of stage plays at schools. (20s-30s of the 20th century), e.g. Waldorf's school and pedagogical Scene method, which are highly prized due to their abundance of experience and knowledge influence. The fundament of the creative scenical education is formed particularly by the active learning, learning through practise and experience, spontaneous and individual approach to each student, intuition and creativity development in opposition towards the rational learning. In other words, to form a man in all his complexity so that he would be well prepared for the life.

The contemporary scenical education highlights the following goals:

- development of the creative thinking;
- development of the social attitudes and relationships/ group art is a team work;
- development of the emotional stability;
- development of the physical coordination.

The scenical education offers the whole scale of the various useful means and tools, which help school turn into a game (Kovalčiková, I., 2005, p. 71). Comenius conception of the scenical education brings the komplex development of the character features as well as many other social skills.

The art of education and education by art

As we have already indicated above, Comenius was an author of many drama plays, besides that he wrote poems, spiritual songs, rhymed prayers, literary-theoretical, literary-historic, theological-philosophical essays and sermons. He attributed art and beauty to the significant place in his paradigm of education. He paid attention to art and beauty in many of his works. Comenius emphasised the necessity of the complex education, the need for all senses development, because as he said the senses lead our souls towards the knowing. All the branches of art had its place in his school, because each type of art helped to improve a particular sense and has specific esthetical features. The role of art in the education was not only to ameliorate senses, but also the reason, memory, to develop creativity and other abilities of the students. Through the art, the students were to become the co-authors of the educational process.

The sense for harmony was to be developed through the music – everyday singing, playing the instruments or the compositional exercises. Understanding of the harmony supposed to be an important step forward to each piece of activity. The difficulty of the tasks was to be synchronised proportionally with knowledge. He recommended the teachers to take an individual approach to every single student. Comenius also emphasised the importance of the beauty of spirit (ahead of the physical beauty), wisdom, mind and language. Cultivation of

the language, speech and stylization mirror the spirit. An important place within his vision was rendered for an universal language (*panglottia*), which he metaphorically named oil of light. In the present-day school we put forward the questions of importance of art, beauty and education by art implementation. It is a mean for creative thinking, acting and speaking development. The principles of the education by art have been implemented very successfully in Austria and in the conceptions of Roscher, Allesch, Hoerman, Steiner, etc.

J. A. Comenius and the books as the torches of light

Another interesting motivating and educating mean, which Comenius recommended to make use of in the pansophistic school, is reading. He considered reading to be another motivation for students' education, their development, knowledge, diligence and love for knowing. In his work *How to use books ingeniously, the main source of education*, he appreciated not only the importance of the books, but also put forward the particular methodical recommendations for the work with book during and after the lessons. He reveals the secrets, how to reach great, universal education through the use of wisdom hidden in books and the libraries. He emphasized an importance of the school libraries, books, textbooks and encyclopedias, which he titled poetically as the torches of light, which enlighten the world of wisdom.

At present, we can develop the reading abilities at school through the reading and literary interest groups, individual reading activities. Unfortunately, the present-day phenomenon reveals the tendencies towards the decline of interest for reading books, which have been marginalized for the sake of the power of mass media as television and internet. However, gradually, we witness the presence of the various activity movements supporting the reading literacy, creativity and fantasy of children of all ages. The initiative Orava prepares activities as *A week of loud reading, parents meetings for reading support, carousel of loud reading* (the activities for both parents and children in the premises of libraries or schools), etc. (www.zdruzenieorava.sk). Many a project supporting reading literacy and reading took place in Slovakia, for example Slovakia is reading for children, International day of school libraries, Libriada etc.) (Šákalová, 2007).

J. A. Comenius and a man

Comenius turned an attention to the integrity of the universal culture through the well-balanced relationship between a man and the world in the school of life and in the world as school. The basic element of the education is the man's creativity development. A creative being is simultaneously a free being and it is to be characterized by the purity of the life goals and efforts. Freedom means a courage to make decisions, and simultaneously to take responsibility for these decisions and deeds. Free and creative human-being is able to defend their opinion, thoughts, ideas and never betrays them. To be a human-being means to be a complex and integral being, who is able to develop and harmonize his/her body and soul, intellect, heart and conscience. A man is to follow the ideas of humanism and democracy. The contemporary school keeps on searching and following the humanistic conceptions and democratic ideas, it is necessary to activate the spirit of wisdom, to turn attention towards the real value of education, to teach students to grasp and find their own role in the World together with searching truth, love and beauty. Upbringing and education is the art, it should help develop the emotional side of a human-being, ennoble the student's character, positively develop the personal character and values, as for example courage, national pride, formation of the complex attitude to the world.

It is inevitable to make use of the positive emotional demonstrations as happiness from knowing in the course of the educational process. Efforts of the teachers and pedagogists should head towards the creation of the optimal conditions for the students, which would

contribute to individual personality formation. Healthy and creative spirit, neverending thirst for knowing and experiments, revealing the new, love for books, wisdom and truth, these are the basic attributes of the real and true teacher's approach.

The complex cultural quality of the teacher, his/her esthetical and ethical culture of his presentations, his/her behaviour and deeds, language abilities, these all are the conditions for the successful fulfilment of the educational goals (Brezinka, 1990, nr. 4, pp. 289-315). Comenius' requirements for the teachers are very similar. The teachers are to be the best of the best, worshipping, honest, diligent and wise. Apart from the broad scope of their education, they should be methodically well prepared, should be able to give a way to their love for human-beings, in particular children, and teaching life-duty.

Comenius' universal teacher should meet these conditions: „1. Each teacher should be such, as he wants others to become; 2. He should know the means how to reach this; 3. He should be zealous in his mission. In other words, he should be able to create the pansophists“ (Komenský, 1992). It is necessary to include into the educational process the systematical creative activities, develop the students' thinking, support them in their independent thinking, select information on the bases of the quality, develop students' interests and talents, enable them to self-realise, teach them to think critically in the present-day information explosion and mass-media overwhelming influence.

Conclusion

The essence of the Comenius' teaching and philosophy is a human-being. A man as the world itself, a complex personality, whose performance should meet the basic requirements of the harmony. A man receives a central position within the living, and therefore the main and the primary goal should be his/her formation as a complex being.

Comenius emphasised the importance of the complex education, involving his physical and mental health, physical development, development of senses, reason and language in harmony with the formation of will and emotions for the sake of all. Comenius, despite the crucial religious and political climate, understood, that the primary and basic question is the question of the sense of the life Comenius despite the crucial religious-political period he lived in, understood, that the basic and primary question is the question of the sense of life (Vukasovič, 2001, p. 151). The essence and the sense of education is to preserve and forward the cultural success and values.

Comenius, as we mentioned above, was the great humanist and optimist, he believed in the all-mightness of education and also in a man, his possibilities of development, he believed in the power of knowledge and education. Comenius, in his *Panpædia*, talks about the real sense of education. A man needs to be educated to become a man, but not only for the sake of himself. A man has many responsibilities towards the world and *humanitas homini* means, that he fulfils these responsibilities.

According to Comenius, the basic responsibility of a man is to put all the things in the order, and that is the state of the universal (*panharmony*) (Pšenák, 2001). The future depends on the humanity and the decisions are in humans' hands. Comenius and his pansophistic vision of the world inspires and shows the possibilities in solving the interpersonal relationships and through his pedagogical philosophy offers lasting inspiration for educational process improvement. The idea of teaching towards creativity and for the creativity means, that if a man really wants to become a man, he must be active and creative, he must be wise and morally straight. The sense of life, happiness and self-fulfilment can be found in the creative thinking and acting.

Bibliography

Bilasová, V., 1995. *Noetické východiská tvorivosti v diele Jána Amosa Komenského*. In: J.A. Komenský a vorivá škola. Zborník z vedeckej konferencie. Prešov, p. 27-29.

- Brezinka, W., 1990. *Učitelia a morálka ich povolania*. In: *PEDAGOGICKÁ REVUE*, Vol. 42, nr. 4, p. 289-315.
- Komenský, J. A., 1992. *Pampedia*. Bratislava: Obzor.
- Komenský, J. A., 1956. *Škola hrou*. In: *Vybrané spisy J. A. Komenského IV*. Bratislava : SPN, p. 177-316.
- Komenský, J. A., 1991a. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN.
- Komenský, J. A., 1991b. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- Komenský, J. A., 1956. *Škola hrou*. In: *Vybrané spisy J. A. Komenského IV*. Bratislava: SPN, p. 177-316.
- Komenský, J. A., 1960. *Zákony školy dobre usporádané*. Praha: SPN.
- Kovalčíková, I., 2005. *Niektoré aspekty využitia dramatickej výchovy v materskej škole a na 1. stupni základnej školy*. In: *J. A. Komenský a tvorivá škola*. Zborník z vedeckej konferencie. Prešov, p. 70-73.
- Pšenák, J., 2005. *Ján Amos Komenský, tvorca školských divadelných hier*. In: *PAEDAGOGICA*, Vol. 17, p. 127-137.
- Pšenák, J., 2001. *Panpedagogická paradigma J. A. Komenského*. In: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 158-164.
- Sákalová, E., 2007. *Čítanie a rodina*. [online]. [cit. 2014-16-04] available at: http://www.snk.sk/swift_data/source/casopis_kniznica/2007/februar_marec/44.pdf
- Vukasović, A., 1991. *Výchovné hodnoty a milníky pre tretie milénium*. In: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica a odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001, p. 149-157.

SUMMARY

THE ART OF EDUCATION AND J.A. COMENIUS'S LEGACY FOR THE PRESENT

We live in times of technical communication and information resources that enrich human knowledge, enhance the possibilities of man, but does not solve the social and ethical crisis. The present study-paper deals with the most important works of J.A. Comenius in the field of education. The centre of attention in present day educational system lays in social projects, educational reform and vision, which are to improve society. Teaching and education are indispensable tools for such a change. Comenius understanding of teaching and education plays an important role as pansopfie and education is presented as art, as one of the ways to change society. A future depends on humanism and humanity.

Key words: technical communication, human knowledge, the possibilities of man.

Elena Sapogova

**SZTUKA BYCIA SAMIM SOBĄ:
“DBANIE O SIEBIE” JAKO ZJAWISKO KSZTAŁCENIA SIĘ**

Streszczenie: *W tradycji egzystencjalnejpsychologii zjawisko „dbanie o siebie” uważa się za strategię życia aktywnego człowieka, jako zjawisko samokształcenia . W „dbaniu o siebie” jest wszystko, co podlega one odzwierciedlać, jak konieczne jest, aby być stosowane wyłącznie „dla własnego dobra” - nie tyle na poziomie zdrowia i życia, jak doświadczyć wewnętrznej emocjonalne samopoczucie, równowagę w świecie, rozwijać swoje „ja” i swoje „życie duchowe”. Autorka pokazuje, że świadomość własnej egzystencji jako problem, człowiek „robi” się samodelnie: tworzy własną kulturę, buduje się jako przedmiot działania, kierując się własnymi celami i pomysłów na temat tego, co chce, może i powinno stać . „Dbanie o siebie“ – to jest „technologia produkcji podmiotowości”, która ujawnia się poprzez procesy samoorganizacji i samostanowienia.*

Słowa kluczowe: *psychologia egzystencjalna, „ja”, „dbanie o siebie” (epimeleia heautou, cura sui), samowychowanie, życie egzystencjalne, logika własnego życia.*

Елена Сапогова

**ИСКУССТВО БЫТЬ САМИМ СОБОЙ:
«ЗАБОТА О СЕБЕ» КАК ФЕНОМЕН САМОВОСПИТАНИЯ**

Введение

Любой взрослый человек является центром собственной жизни и, осознавая свою единичность и временность своего существования в мире, испытывает желание закреплять, верифицировать, удостоверить свой жизненный путь. Большинство взрослых испытывают своеобразное внутреннее тяготение к тому, чтобы эксплицитировать для себя и других собственные внутренние характеристики. Свою наиболее завершённую форму эти тенденции получают в автобиографировании, результатом которого становится построение удовлетворяющей автора на момент повествования *текстовой идентификации жизни*. Создание биографического или квазибиографического (с примесью фантазий, «ложных воспоминаний», историй, почерпнутых из понравившихся книг и фильмов и пр.) текстов позволяет человеку находиться в беспрестанном диалоге с самим собой, задавать себе значимые вопросы, давать индивидуально пристрастные оценки, подталкивать свои выборы и действия в самостоятельно определённом направлении, то есть быть одновременно и *объектом самонаблюдения*, и *субъектом собственного житнетворчества*, самовоспитания.

Автобиографирование выступает как процесс и результат постоянно текущего во внутреннем плане сознания процесса *индивидуации* — выстраивания и фиксации собственного самобытного «Я» в непрерывно продолжающемся внутреннем диалоге. В нём человек не просто систематизирует, упорядочивает, сохраняет и обогащает в смысловом и эмоциональном плане эпизоды собственной жизни, но создаёт новые смысловые конструкты, отражающие его пристрастное отношение к собственной жизни и жизни вообще – отношение «Я как субъект собственной жизни». В этом плане автобиографирование может быть понято как вариант более общего психологического феномена – «заботы о себе» (М. Фуко, 1998).

Анализ литературы

В самом общем смысле под «заботой о себе» имеется в виду своеобразная экзистенциальная направленность взрослого субъекта на изменение своего бытия в процессе познания и самопознания, внутреннее стремление совершать определённые усилия по «самоочеловечиванию», обретению собственной аутентичности. Она отражает интегральную способность взрослого человека жить осмысленной, индивидуальной, отрефлексированной как собственное «предназначение» жизнью. «Забота о себе» ведёт человека к осознанию «себя-подлинного», «само-для себя-бытного».

В идею «заботы о себе» входит всё то, что человек способен отрефлектировать как *необходимое именно ему и только ему*, совершаемое *исключительно «ради самого себя»* – и не только для поддержания здоровья и жизнедеятельности, но и для ощущения внутреннего благополучия, переживания согласия, гармонии с миром, для своей самости, в том числе для «жизни духа». Для взрослого человека вообще характерна в разной степени выраженная устремленность к духовному, которая окрашивает его действия и чувства. И это стремление выходить за свои телесные границы, «вбрасывать» себя в будущее с помощью рефлексии, фантазирования, выстраивания планов, «разметки» последующей жизни осознается людьми как важный инструмент самоуправления временем и течением жизни.

Уже Платон в диалоге «Алкивиад I» упоминал о заботе о себе (*epimeleia heautou*) как о своеобразной «технике себя», позволяющей человеку трансформировать самое себя, изменять своё бытие, принимая на себя *самообязательства*. Предметом заботы является не тело или имущество человека, а *человеческая душа* как движущий телом «субъект действия». Способом и условием заботы о себе становится владение человеком техникой *самопознания*, с которого, собственно, она и начинается и которое платоновский Сократ связывает с воспоминаниями и эмоциональными катарсисами человека, его умением «властвовать собой». Направленность процесса самопознания – в сторону раскрытия связей жизни человека с чем-то большим, чем он сам, а шире – с открытием в себе божественного начала, высшей сути своей жизни, своего предназначения. Сенека говорит о том, что воля человека может быть направлена им на самого себя, и его истинное желание — желание самого себя. Заботящийся о себе человек делает себя сам, формирует собственный этос, культивирует в себе субъекта действия.

В философско-психологических изысканиях XX вв. эту же мысль мы обнаруживаем и в идеях самоактуализации А. Маслоу (1997, 1999) и самодетерминации М.К. Мамардашвили (1996), само=бытности В.И. Слободчикова (1986) и отказе «Я» от самого себя в некоторых религиозных практиках. М. Хайдеггер говорил о стремлении человека обрести собственную подлинность через осознание собственного бытия как принятие «препорученной ему задачи», выраженное в «решимости» быть самими собой (Хайдеггер, 1997, с. 12). В противовес этому неподлинность личности есть её отказ от самой себя, забвение собственной онтологичности.

В. Франкл рассматривал обретение личностной подлинности как результат принятия и осуществления смыслов (В. Франкл, 1990), а Dasein-анализ уточнил, что для этого нужны не универсальные смыслы, «смыслы вообще», а конкретные смыслы текущих моментов жизни человека (Dasein-анализ..., 2001). С. Мадди (2002, 2005), Г.В. Иванченко (2009) связывают заботу о себе с личностными выборами «желаемых Я», в том числе — с «выбором роста». «Забота о себе» перекликается с «отвагой быть» П. Тиллиха (1995) и современными исследованиями личностного потенциала (*Личностный потенциал...*, 2011), под которым понимается способность человека исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров собственной

жизнедеятельности, сохраняя во времени стабильность выбранных смысловых устремлений, внутренних побуждений и эффективность своей деятельности на фоне изменяющихся обстоятельств существования.

Наиболее развернутой и существенной в понимании «заботы о себе» является позиция М. Фуко (1998), который рассматривает её как принятие человеком своего существования как собственной задачи, как своеобразную индивидуальную *технологию производства субъективности*. Её смысл состоит в том, что человек должен создать собственный модус самообладания, *свободно изобрести, построить себя*, исходя из того, чем он хочет, может и должен быть. «Забота о себе» понимается не просто как самоуправление, самосовершенствование или стремление к личностному благополучию – она есть *деятельное, «участное» отношение к себе и своей жизни*, следование добровольно принятому на себя обязательству такого продуктивного способа существования, который субъект соотносит с собственным пониманием себя, со своей аутентичностью. В «заботе о себе» также присутствует идея перехода от Я наличного к Я-иному, желаемому субъектом.

Методы

На основании библиографического анализа и элементов контент-анализа, использованных в анализе личных историй респондентов нашей консультативной практики, мы сформулировали ряд теоретических положений, раскрывающих содержание концепта «забота о себе».

Результаты исследования

«Заботясь о себе», человек конструирует, верифицирует и утверждает своё «Я», фактически, *порождает его как смысловую систему* путём отбора из непрерывно текущего опыта тех фрагментов, которые что-то для него значат, что-то ему говорят о нём самом, детерминируют его поступки и мысли, задевают его чувства, имеют к нему отношение, одновременно пропуская всё то, что не попадает в *индивидуальную область означивания*.

Говоря о построении «Я» как смысловой системы, можно выделить несколько герменевтических процессов, которые потенциально выполняют эти «жизнетворческие» функции.

Первый процесс относится к интерпретации, амплификации и символизации первичного жизненного опыта – *биографической канвы*. Её образуют происшествия текущей во времени жизни, которые отобрало сознание и сохранила память, которые переводятся или не переводятся автором повествования из «событий жизни» в «события сознания» («Я события») и затем – в «события текста». Человек изначально волен включать в своё повествование одни события, исключать другие, искажать или подменять смысл третьих и даже вообще включать в текст вероятностно-возможностные эпизоды. Автобиографирование легитимизирует значимые для личности эпизоды индивидуального бытия, придавая им если не онтологический, то хотя бы нарративный статус. И тогда события «происходят», если субъект строит рассказ о них, руководствуясь определёнными смыслами и целями, и «не происходят», если он не желает принимать их во внимание, не имеет намерения распаковывать хотя и очевидные для него, но не удобные ему значения.

Поскольку полностью игнорировать биографическую канву в рассказах о себе сложно (у человека всегда есть определённый возраст, известное другим место жительства в течение нескольких лет, полученная профессия, живые свидетели его жизни и т.д.), она образует «внешний слой», своеобразную «границу» между реальностью и ментальностью. Здесь образуются «Я-этого события» и создаётся схема

повествования, которая используется в большинстве социальных практик при необходимости рассказывать о себе. Создаваемыми текстами он отвечает на те вопросы, которые прямо или косвенно формулирует ему социум («Кто ты?», «Какой ты?», «Откуда ты?», «С кем ты?», «Куда идёшь?», «Что сделал?», «Что имеешь?» и т.п.).

Второй процесс – построение и принятие некоего *жизненного проекта* с его комплексом стратегий, целей, задач и т.д. Он выступает как механизм «наводки активности» личности и определяет интегральную организацию жизни, как она видится субъекту из определённой временной точки. Проект очерчивает диапазон текущих жизненных интересов и личных стремлений человека по индивидуально принятой шкале «моё – не моё» и выступает как в той или иной мере осознанный и проработанный план того, что и как человек будет делать как в ближайшие и отдалённые отрезки своей жизни, так и – главное – в жизни в целом. Тесно соприкасаясь с смыслотворческой сферой личности, он многократно творчески корректируется в течение жизни.

Жизненным проектом очерчивается та область саморазвития, которая актуально значима для личности на определённом отрезке жизненного пути: это может быть как достижение материального благополучия, социального признания, физической привлекательности, так и сосредоточенность на внутренних ценностях личностного роста, познания, служения и пр. При его разработке человек руководствуется представлениями о себе, своём предназначении, своих возможностях и обязательствах перед другими и т.д. Проектирование включает представления о собственном будущем, иерархически расположенные цели, которых человек намерен достигать, обоснование необходимости их достижения, осознание перспектив и трансформаций себя и жизни, открывающихся посредством достижения выбранных целей. Жизненный проект во многом определяет выбор способа, стиля жизни.

Проектирование касается не только движения к осознанным целям, но и к желаемому «образу Я». Отсюда третий процесс – построение индивидуального *экзистенциального профиля «Я»* в совокупности образов, смыслов, ценностей, отношений, правил, принципов и т.п., которым личность следует *добровольно* в ходе «особствования» бытия (выражение М. Хайдеггера). Здесь лучше всего может быть заявлена и проявлена самобытность личности. Последовательная и цельная реализация внутреннего «замысла себя» («зачем я», «какой я», «к чему стремлюсь», «для чего предназначен» и пр.), стремление жить определённым образом, несмотря на наличие более простых и прагматично-утилитарных образцов для идентификации, могут становиться «экзистенциальным соблазном» для других, «соблазнять чужую свободу» (термины Ж.-П. Сартра) и создавать возможности идентификации с содержанием её базовых паттернов. Профиль выражает ключевые отношения субъекта к своему бытию – к собственной жизни и смерти, к свободе, самореализации, к системе «Я и Мир», к своим человеческим качествам, пределам и возможностям, к своим «возможным селф» и т.д. Часто он присутствует в сознании в форме не до конца вербализованной и почти архетипической *метафоры*, содержание которой полностью понятно только самому субъекту (оно варьирует от представления себя, к примеру, «женщиной-вампом», «рабочей лошадкой» или «белкой в колесе» до восприятия себя как «орудия Господа», «благодетеля человечества» или «Ёжика в тумане») и соотносится им с собственной подлинностью, «яйностью».

Экзистенциальный профиль не является чем-то неизбежным, раз и навсегда заданным человеком самому себе. Будучи своеобразным личностным регулятором, соединённым с образом будущего, он варьируется и амплифицируется, обретает конкретные «воплотимые» черты в зависимости от текущего целеполагания, накапливаемого опыта и жизненных свершений.

Четвёртый процесс — интегральная аутентичная *оценка своих жизненных достижений и обрётённых характеристик, экзистенциальная рефлексия самовоплощённости*, осуществляемая субъектом по собственным критериям и служащая основанием для переживания удовлетворённости жизнью и дальнейшего самопроектирования. Она результирует жизнь при сопоставлении с проектом и профилем и также осуществляется по собственным критериям, собственному «гамбургскому счёту» личности («достиг того, что было предназначено», «осуществил своё предназначение», «стал тем, кем должен был стать»).

Эта интегральная оценка самовоплощённости служит основанием для переживания чувства удовлетворённости жизнью - часто даже вне зависимости от того, что она может существенно расходиться с оценкой, которая даётся субъекту извне социумом. Будучи позитивной, она стимулирует доверие к себе, укрепляет веру человека в собственную способность контролировать события, происходящие в его жизни, и определяет чувство «истинности» выбранного жизненного пути, «необходимости Я» в бытии (термин М.К. Мамардашвили). И даже если сопоставление не вполне удовлетворяет личность, оценка побуждает через преодоление лиминальности выйти на новые просторы смыслов творчества и обретать новые стимулы для саморазвития. Тем самым оценка способствует «укоренению» личности в бытии, способствует «мужеству жить», снижает «тревожность бытия» (термины П. Тиллиха).

Стоит добавить, что оценка самовоплощённости базируется на представлениях о достижении лишь тех целей, которые субъект принимает как свои («сам себе должен», «перед самим собой обязан», «должен совершить ради самого себя») – в качестве экзистенциальных обязательств, которые со стороны вовсе могут не казаться обязательными для достижения. Некоторые взрослые люди в этом смысле отчётливо различают свою внешнюю жизнь с её текущими социальными обязательствами и свою «истинную», «подлинную» жизнь, в которой они делают именно то, что им должно делать в соответствии с их экзистенциальной обязанностью.

Основным процессом здесь является преодоление нарастающей с возрастом жизненной инерции (если что-то признанное и одобренное социумом уже достигнуто личностью, ради чего ей развиваться и двигаться куда-то ещё? – только ради себя, будучи влекомой *самой себе поставленной экзистенциальной обязанностью*), движение в направлении целей, которые, может быть, даже лежат на пределе возможностей данной личности, но переживаются как образ необходимого и значимого для субъекта способа существования. Эта оценка касается по большей части того, что человеком сделано как бы «сверх нормативности» (термин В.А. Петровского), ради самого себя – из чувства должного перед самим собой.

Описанные четыре процесса всякий раз определяют то, что именно субъект волен считать своей жизнью и отражается в биографических и квазибиографических историях.

На созидание «Я» как смысловой системы оказывают влияние разнообразные факторы, в частности:

1) ненасильственное радикальное сокращение всей жизни или её больших фрагментов: ранняя немощь, инвалидность, травма, тяжёлая болезнь, одиночество, отсутствие семьи и/или детей, наличие работы только ради заработка, а не для самоактуализации т.д.;

2) насильственное радикальное сокращение жизни или её частей в результате преступных действий, военных конфликтов, природных и техногенных катастроф и т. д.;

3) умножение этапов жизненного цикла: наличие нескольких браков, многократная смена работы или рода занятий, мечущиеся «поиски себя», «мытарства идентичности», дауншифтинг и т.п.;

4) деформация целостного течения жизни в результате социальных катаклизмов (революций, социальных трансформаций и пр.) - радикальной смены привычного способа жизни или места жительства;

5) социальный «лифтинг» – внезапное везение, достижение успеха, резкое повышение уровня жизни, расширение социальных возможностей и пр.;

6) социальное падение в результате масштабной неудачи, неуспеха, утраты собственности, неоправдавшихся надежд, разочарование в своих способностях и возможностях, «выгорание»;

7) преодоление препятствий: жизнь осуществляется в задуманном личностью направлении, но всё достигнутое даётся ей таким большим трудом и напряжением, что требует существования на пределе своих возможностей; перенапряжение рождает сомнения в правильности выбранного пути и попытки скорректировать его;

8) появление внутренних микроциклов в целостном течении жизни (наступление «на одни и те же грабли») – многократное «повторение» отдельных жизненных эпизодов, как правило, с неудачным исходом (неудачные влюблённости, неправильные выборы работы, друзей, профессии и пр.), после которых субъекту надо возвращаться в исходную точку и начинать жить с начала, «с чистого листа»;

9) захваченность жизни «не своими» целями: несовпадение внешнего и внутреннего в личности, ведущее к сильной фрустрации, стрессу, лиминальности (внешнее благополучие при глубокой внутренней неудовлетворенности: например, престижная, но не приносящая удовлетворения работа или должность, супружество без любви и т.п.);

10) свержисполненность жизни: достижение «абсолютного» социального первенства в чём-то (славе, накоплении капитала, власти, профессии и т.п.), влекущее за собой утрату подлинных желаний достигать, преодолевать, стремиться и ведущее к «самообожествлению», стабилизации и абсолютизации своей жизни (В.Т. Третьяков, 2004).

Во взрослом возрасте к большинству людей приходит осознание необходимости жить аутентичной жизнью, преодолевая «они требуют» во имя «я считаю нужным», то есть жить в соответствии с понятием предназначением, со своей внутренне сформулированной жизненной миссией. Ответ на вопрос «зачем я делаю то, что делаю» вообще является ключевым для зрелой личности. В зависимости от индивидуально данного ответа на него жизнь начинает разворачиваться в своеобразной экзистенциальной логике. Опираясь на наш консультативный опыт, мы выделили несколько вариантов организации жизни во взрослости в зависимости от занятой взрослым позиции.

1. **Функционально–гомеостатическая жизнь** («Живу, удовлетворяя свои потребности»): человек сводит жизнь по преимуществу к распознаванию своих потребностей и «сканированию» реальности на предмет их объективации и удовлетворения. Своими чувствами и действиями он откликается на регулярно вспыхивающие первичные (витальные) и вторичные (достижения, аффилиации, доминирования, защиты и т.д.) потребности, находя смысл в поиске и/или изобретении способов их удовлетворения. Системообразующая смысловая единица – «поддержание “психологического гомеостаза» как некоторого условного равновесия между «внутренним» и «внешним». Взаимодействия человека с миром при такой ориентации сужаются до тех аспектов реальности, в пределах которых могут быть удовлетворены и объективированы потребности, но она всё же оставляет некоторый простор для

«самосозерцания» в моменты, когда равновесие кажется достигнутым. Кроме того, такой модус жизнеосуществления и сам по себе может приводить к непредсказуемым результатам, принципиально способным «распахнуть горизонт». Такая жизнь, может быть, и не является высоким образцом активности или творчества, но вполне способна создавать чувство удовлетворённости и гармонии со средой.

2. **Индукцированно–императивная жизнь** («Живу так, потому что жизнь заставила»): человек делает нечто и «жертвует» этому жизнь, поскольку для этого был или есть сильный стимул, индуцирующий, вменяющий определенное поведение и действия, фактически, ограничивающий возможность личного выбора. Речь идёт о случаях, когда что–то, происшедшее вне человека или, по крайней мере, не по его выбору, желанию и не вследствие его собственных действий, вынуждает его жить именно так, а не иначе (например, инвалидность, статус беженца, уход за тяжело больным близким человеком и т.п.). Системообразующая смысловая единица – почти кантовская: «делать, что должно, и будь, что будет». Поскольку здесь присутствует «экзистенциальное принуждение» и даже самопринуждение, человек вынужден ограничивать свою жизнь, подчинять её неизбежной необходимости делать нечто, даже если это ведёт к «уносимости в “никтовость”», по М. Хайдеггеру, добровольному отказу от вызовов и альтернатив жизни и даже – к смыслоуничтожению. Попадая в подобную ситуацию, человек, по И. Ялому, заключает повседневный мир «в скобки», сознательно уводя себя от соблазнов выбора.

3. **Стереотипно–нормативная жизнь** («Живу так, как принято»): человек «плывёт по течению» – не выходит своей жизнью за границы воспроизведения «классических» схем и стереотипов, усвоенных в социализации и очерчивающих общепринятый вариант жизненного пути. Системообразующая смысловая единица – «следовать заданному образцу». Это – довольно экономный способ жизни, который, как кажется, обеспечивает достижение социально одобряемых результатов при простом следовании нормативу, образцу, испытанному многими поколениями.

4. **Хронотопическая жизнь** («Живу так, потому что сейчас все так живут»): следование клише и шаблонам текущего хронотопа, формирующимся в нём социальным нормативам, образцам и ожиданиям. Системообразующая смысловая единица – «быть как все сейчас». В этом плане жизнь часто приобретает процессуальный характер (в ней важно «делать», но не «сделать», «казаться», но не «быть» и т.п.), утрачивая необходимые и значимые только для данной личности, ценностно–смысловые и целевые константы и следуя за модой, трендом, меняющимся современным укладом («у меня должно быть всё то же, что и у других», «не хочу выделяться, делаю, как все»). Она, безусловно, создаёт ощущение бытия «в гуще событий» и «свойности/современности», но, тем не менее, в ней силён элемент конформности и подражательности. Человек в любой момент готов отказаться от того, что считал «важным» сколько–то времени назад ради модной новинки.

5. **Осмысленная жизнь** («Живу, делая то, что для меня действительно важно»): человек ставит хорошо продуманные, ориентированные на себя и обоснованные цели, следует выбранным принципам, действует определённым образом, поскольку связывает со всем этим некие значимые последствия в индивидуально выстраиваемой системе отношений «Я–Мир». Системообразующая смысловая единица – «следовать тому, что считаю значимым». Как думается, это довольно цельный, очень индивидуальный (часто даже «беловоронный», по словам одного из респондентов), порой даже чреватый конфликтами и напряжённый образ жизни, позволяющий личности создавать новые смысловые синтагмы, всё время стимулировать и отстаивать собственное развитие – «отливать жизнь по себе» (выражение П.А. Флоренского). Выделенное смысловое ядро, вероятно, определяет и уровень ассертивности субъекта, обуславливающей чувство

удовлетворённости жизнью и переживание себя счастливым в ней. Такие люди часто говорят о том, что «и жизнь хороша, и жить хорошо», несмотря на то, что с позиций внешнего наблюдателя, их жизнь не является «хорошей» в общепринятом, житейском смысле слова.

6. Вероятностно–возможностная жизнь («Почему бы не попробовать жить так?»): человек демонстрирует постоянные индивидуальные отклонения от нормативного и одобряемого социумом построения жизненного пути в пользу обретения нового опыта, открытия неизвестных ранее жизненных возможностей, экзистенциальных «прорывов». Системообразующая смысловая единица – «искать иное, становиться иным», усложняя собственную организацию и добровольно принимая ответственность за «творение» собственного «Я», за «авторство» жизни. Даже сам факт осознания возможности отклоняться от жизненной магистрали уже способен обострить экзистенциальные переживания человека и усилить экзистенциальную рефлексию. Понятно также, что выбор этой жизненной логики часто чреват одиночеством, постоянным преодолением личной неопределённости, толкающей человека в разных потенциально возможных направлениях, и даже франкловскими экзистенциальными неврозами. Такая экзистенциальная нагрузка делает человека тревожным и неуспокоенным: он всё время «раскачивает лодку жизни», даже с риском вывалиться из неё, в поисках новых способов приложения себя, отыскания такого пути, который был бы максимально конгруэнтным его текущему самоосмыслению. Его мало беспокоят достижения прошлого этапа жизни или возможные будущие риски, он всё время движется вперёд, в неизведанное. Такой способ жизни, конечно, встречается нечасто – он труден и редко осознаётся как необходимый. Более типичной является ситуация, когда человек испытывает страх перед осознанием необходимости самоконституирования и, «делая себя нечувствительным к своим желаниям или чувствам, отказывается от выбора или перекладывает выбор на других людей, институты или внешние события» (А.П. Мерсиянова, 2010, с. 155–156). Но зато и «экзистенциальная выгода» в этой логике несоизмеримо больше, чем при других способах организации жизненного пути – человек острее переживает полноту, ценность и многогранность собственного бытия.

7. Холистическая жизнь («Живу так, потому что так устроен мир»): человек строит свою жизнь, осознавая себя как часть, «сколок», микрофрагмент универсума, «вброшенный» в обстоятельства данной реальности и должный свершать в ней свой жизненный путь по всеобщим законам мироустройства. Системообразующая смысловая единица – «быть частью всеобщего целого, исполнять предназначенное». Это – довольно редко выбираемый способ жизни, тем не менее, и ему находят косвенные автобиографические свидетельства.

Описанные варианты жизненных логик не являются неизменными. В пределах каждой из них возможно как прогрессивное, так и регрессивное движение. Оно может осуществляться как при столкновении с необходимостью решать конкретную жизненную задачу, так и в результате «работы над собой» (самопознания, саморегуляции, саморазвития) – «продвижения себя к иному», пусть даже не определенному в сознании, а лишь интуитивно чувствуемому («это – не моё, мне нужно что–то другое», «чувствую, что должен жить иначе», «хочется чего–то принципиально иного»).

Один из критериев смены логики – переживаемое человеком «чувство верного пути» или его утрата, стимулирующая поиск новых смыслов. В отличие от целеполагания или интенциональности, в нем нет неизменно заданного направления саморазвития как такового («стану таким», «буду другим»), но есть пронизывающий всю жизнь эмоциональный фон удовлетворения от правильности всего того, на что

человек ориентируется, что выбирает, что делает «здесь–и–теперь». В этом случае большинство собственных выборов и поступков переживаются как аутентичные, продуктивные и наполненные смыслом. В противном случае повседневная жизнь становится источником многочисленных внутренних конфликтов и сопротивлений, создающих чувство «мытарства идентичности», личностной стагнации и навязанности способа существования.

Выводы и рекомендации

Подводя краткие итоги, сделаем следующие заключения:

1) феномен «заботы о себе» является одним из существенных новообразований взрослого возраста, отражающих его интегральную способность быть самим собой – жить осмысленной, самобытной, отрефлексированной как аутентичное «предназначение» жизнью;

2) «заботясь о себе», человек конструирует, верифицирует и утверждает своё «Я», порождая его как смысловую систему;

3) можно выделить несколько герменевтических процессов, которые потенциально выполняют для личности функции жизнетворчества и самовоспитания: интерпретации, амплификации и символизации первичного жизненного опыта – биографической канвы; построение и принятие некоего *жизненного проекта* с его комплексом стратегий, целей, задач, ценностных ориентиров; построение индивидуального *экзистенциального профиля «Я»* в совокупности образов, смыслов, ценностей, отношений, правил, принципов и т.п., которым личность следует абсолютно добровольно; интегральная аутентичная оценка своих жизненных достижений и обретенных характеристик, экзистенциальная рефлексия самовоплощённости, осуществляемая субъектом по собственным критериям и служащая основанием для переживания удовлетворённости жизнью и дальнейшего самопроектирования;

4) созидание «Я» как смысловой системы является более чем динамическим процессом, на который оказывают влияние разнообразные факторы: насильственное и ненасильственное радикальное сокращение всей жизни или её больших фрагментов; умножение этапов жизненного цикла; социальный «лифтинг» и социальное падение; преодоление жизненных; захваченность жизни «не своими» целями;

5) как результат «заботы о себе» формируются разные экзистенциальные логики жизни: функционально–гомеостатическая жизнь, индуцированно–императивная жизнь; стереотипно–нормативная жизнь; хронотопическая жизнь; осмысленная жизнь; вероятно–возможностная жизнь; холистическая жизнь.

6) одной из задач терапевтической работы является анализ принятой субъектом логики и её расхождений с экзистенциальным профилем и индивидуальным проектом.

Литература

- Иванченко, Г.В., 2009. *Забота о себе: История и современность*. Москва: Изд-во «Смысл».
- Кучинский, Г.М. (ред.), 2001. *Dasein-анализ в философии и психологию* Москва: Изд-во «URSS».
- Леонтьев, Д.А. (ред.), 2011. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Москва: Изд-во «Смысл».
- Мадди, С., 2005. *Смыслообразование в процессах принятия решения. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ* т. 26, № 6, с. 87-101.
- Мадди, С., 2002. *Теории личности: сравнительный анализ*. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь».
- Мамардашвили, М.К., 1996. *Необходимость себя. Введение в философию. Доклады, статьи, философские заметки*. Москва: Изд-во «Лабиринт».

- Маслоу, А., 1997. *Психология бытия*. Москва: Изд-во «Рефл-бук», Киев: Изд-во «Ваклер».
- Маслоу, А., 1999. *Новые рубежи человеческой природы*. Москва: Изд-во «Смысл».
- Мерсиянова, А.П., 2010. *Основные признаки экзистенциального выбора*. Вестник ТГУ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 335 (июнь), с. 153-156.
- Слободчиков, В.И., 1986 *Психологические проблемы становления внутреннего мира человека*. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ № 6, с. 14-22.
- Тиллих, П., 1995. *Мужество быть*, [в:] *Избранное. Теология культуры*. Москва: Изд-во «Юристъ», с. 7-131.
- Третьяков, В.Т., 2004. *Как стать знаменитым журналистом: курс лекций по теории и практике современной русской журналистики*. Москва: Изд-во «Ладомир».
- Франкл, В., 1990. *Человек в поисках смысла*. Москва: Изд-во «Прогресс».
- Фуко, М., 1998. *История сексуальности-III: Забота о себе*. Москва: Изд-во «Дух и литера», Киев: Изд-во «Грунт», Москва: Изд-во «Рефл-бук».
- Хайдеггер, М., 1997. *Бытие и время*. Москва: Изд-во «Ад Маргинем».

SUMMARY

THE ART OF BEING YOURSELF: “SELF-CARE” AS A PHENOMENON OF SELF-EDUCATION

In the tradition of existential psychology the phenomenon of “taking care of yourself” (epimeleia heautou, cura sui) is considered as a strategy for the active one's attitude to his life, as a phenomenon of self-education. The «self-care»-concept includes all that the subject reflects as necessary to be applied exclusively for him - not so much at the level of health and vitality, but rather how to experience one's inner emotional comfort, harmony with the world, how to develop one's “Self” and “life of the spirit”. The author shows that, considering his own existence as his own problem, the subject “makes” himself: creates his own culture, builds himself as the subject of action, guided by his own goals and ideas about what he wants to be, able to be and should become. “Self-care” is argued as the “technique of subjectivity production” and demonstrated as the processes of self-organization and self-determination.

Key words: existential psychology, self, “taking care of yourself” (epimeleia heautou, cura sui), life, self-education, existential life-logic.

Tetiana Scherban

WŁAŚCIWOŚCI PSYCHOLOGICZNE KOMUNIKACJI EDUKACYJNEJ

Streszczenie: W artykule przedstawiono koncepcję komunikacji edukacyjnej jako systemu „subiekt-przedmiot-subiekt”. Autorka pokazuje jak buduje się proces komunikacji edukacyjnej, opisuje go funkcji i właściwości, podkreśla, że funkcjonalna struktura komunikacji edukacyjnej powinna bazować się na podstawie majeutyki i sugestywności przedmiotów edukacyjnych. Razem z tym autorka przedstawia metodykę budowy dialogu majeutycznego i analizy utworu artystycznego z pozycji postrzegania przez jego ucznia systemu triady: „subiekt-przedmiot-subiekt” oraz proponuje system środków rozwoju zdolności nauczyciela w nauczaniu, który bazuje się na mechanizmach rozwoju kompetencji komunikatywnej i rozstrzygnięcia zadań pedagogicznych.

Słowa kluczowe: komunikacja edukacyjna, system „subiekt-przedmiot-subiekt”, dialog majeutyczny, sugestia.

Татьяна Щербан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ОБЩЕНИЯ

Введение

Оптимизация учебного общения с целью стимулирования актуальных и потенциальных возможностей личности как субъекта собственного жизнетворчества относится к приоритетным направлениям современного этапа развития педагогической психологии. Как сущностный способ бытия и условие трансценденции личности учебное общение выступает двусторонним процессом, в котором, с одной стороны, осуществляется трансляция ученику культурно-исторического опыта человечества, а с другой – его способность к самостоятельному обогащению собственного интеллектуального и личностного опыта.

При определении содержательных характеристик деятельности традиционно рассматривается такой ее ключевой признак как отношение субъекта и объекта. Деятельность, как свидетельствуют результаты исследований последнего времени, включает и отношение человека к другим людям, при этом конкретные функции и сущность последнего остаются нераскрытыми (в лучшем случае лишь предполагается, что отношение имплицитно присуще деятельности). К тому же психологический анализ и понятийный аппарат, как правило, разрабатывались в одном из аспектов отношений «субъект-объектного» или «субъект-субъектного». Однако вопрос о соотношении различных видов, форм и уровней деятельности в психологии, в частности педагогической, разработаны недостаточно. В связи с этим возникает необходимость дополнения категории общения такой ее стержневой характеристикой, как отношение «субъект-субъект (ы)», ведь для педагогической психологии особую весомость играют ситуации, когда субъекты общения имеют разный объем знаний, умений и навыков, в частности, в системе «учитель-ученик». Таким образом, указанный контекст образует новый предмет исследования педагогической психологии, а именно – учебное общение.

Учебное общение как разновидность общения, в котором реализуются способности учителя и ученика к взаимодействию имеет целью актуализацию отношений, а именно: превращение потенциального в ученике и учителе на актуально-творческие способности ученика и мастерство учителя как транслятора культуры.

Учебное общение является продуктом развития межличностных связей в системе субъект-предмет-субъект, отношений в групповой динамике, сотрудничества людей в больших группах. Учитель, как субъект учебной деятельности, способствует продуктивному усвоению содержания предмета обучения, его пониманию, отражению и воспроизведению учеником, как субъектом учебной деятельности. Общение рассматривается как процесс обмена образами, идеями, переживаниями, в котором используются различные средства воздействия (речевые и не речевые) и др. Динамика общения проявляется в периодах, которые бывают либо завершенными или незавершенными (если тема не исчерпана и сохраняется потребность в дальнейшем общении). Последняя ситуация является распространенной для учебного общения. Общение выступает как открытая и подвижная система распределения (и перераспределения) функций его участников, изменения ролей при решении задачи, взаимного благоприятствования (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации. Неотъемлемыми составляющими общения является эмпатия и рефлексия.

Анализ исследований

Проблема общения исследовалась сторонниками семиотического направления в социолингвистическом и герменевтическом аспектах (Белянин, 2001). В актах общения осуществляется презентация "внутреннего" субъекта другому субъекту, а именно общение понимается как акт взаимодействия субъектов, как сочетание действий участников, объединение их в такое целое, которому присущи качества, не имеющих места в других формах интеракции.

Истоки научного исследования проблемы учебного общения представлены в информационной концепции общения, которая определяет направления движения сообщений и их смысловой нагрузки; тезаурусно-целевой концепции, которая рассматривает образование совокупности понятий для понимания людьми друг друга в процессе общения; кибернетической концепции, которая изучает общение, исходя из законов получения, хранения, передачи и преобразования информации в сложных системах (с которыми мы сталкиваемся и в учебном общении); ассимилятивно-контрастной концепции общения, в которой определяющая роль отводится установкам и позициям общающихся: если позиция реципиента далека от позиции субъекта воздействия, то возникает контрастная иллюзия; теории личностного смысла, которая отмечает роль смысловых соотношений компонентов и продуктов общения; концепции функциональной структуры общения, которая включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека; критериях продуктивности общения – установках на влияние, мотив и обучаемость.

При всей значимости указанных подходов, считаем наиболее перспективными концепции, основанные на личностных смыслах. Именно последние, на наш взгляд, могут быть положены в качестве тех психологических основ, трансформация которых выступает критерием продуктивности общения и его влияния на сознание человека. Анализ научных тенденций изучения проблемы общения позволил сделать вывод о недостаточном уровне разработки именно теории учебного общения, которая предусматривает отказ от линейной „субъект-объектной” или „субъект-субъектной” схемы процесса общения и обращения к в „субъект-предмет-субъектной”, при которой:

- получатель информации понимается уже как активный субъект, сам влияет на возникновение и передачу информации, а не как пассивный элемент коммуникативного процесса;

- понятие „продукт” и „продуктивность” имеют разный смысл: первое – отвечает объективной сущности любого взаимодействия (в том числе и механического), а второе

– предстает как социальная характеристика, включающей личностные, этнонациональные, классовые и другие моменты.

Особое внимание уделялось общению в контексте изучения его влияния на сознание субъекта в трудах таких психологов как В.С.Библер (1975), Ю.Б.Борев (1981), А.К.Дусаевичкий (2003), Ю.Н. Кулюткин (1990) и др. Однако, ни в одном из приведенных выше подходов проблема учебного общения не выделялась в качестве предмета специального исследования. Следовательно, недостаточное теоретическое и экспериментальное изучение проблемы учебного общения, ее значимость в совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей обусловили изучение психологических особенностей учебного общения.

Объект исследования: учебное общение. Предмет исследования: характеристики и закономерности учебного общения и психологические основы его совершенствования.

Цель исследования: разработать концептуальные основы психологии учебного общения между учеником и учителем и на этой основе определить пути совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей.

Методы исследования. Предмет исследования определил характер методического инструментария. Применены методы логико-психологического анализа и обобщения, комплекс психологических экспериментов, методы конструирования и реконструирования, систематизации, типологизации и моделирования.

Методы, примененные в исследовании: системный анализ и деятельностный подход. Системный анализ теорий деятельностей, созданных в психологии, позволил определить структуру учебного общения как систему «субъект-предмет-субъект»; систему способностей, образующих компетенцию учителя; функциональную структуру учебного общения, которое создается на основе майевтики; суггестивность учебных предметов. Деятельностный подход определил структуру процесса общения, его функции и свойства: взаимоотношения, особенности учебного диалога и его разновидности, способы проверки точности отображения и развитие творческих потенций ученика и учителя в учебном общении.

Исследование особенностей стиля учебного общения осуществлялись нами на выборке из 830 учителей общеобразовательных школ. Исследованием учебных способностей было охвачено, с разной степенью полноты, 3590 человек. Исследование уровня подготовленности учителей к решению дидактических задач проводилось на выборке 83 человек. Это были учителя с различным стажем педагогической деятельности. Исследование эффективности воздействия суггестии происходило в двух сериях экспериментов. В первой серии исследовались психологические особенности восприятия исследуемыми художественного произведения (в частности, поэзии) и содержание возникающих ассоциаций. В исследовании приняли участие ученики начальных классов (24 лица в возрасте 9-10 лет), а во второй - ученики старшего возраста (20 человек в возрасте 13-14 лет).

Итоги исследования

В педагогической деятельности общение не просто ее сопровождает, а составляет профессионально значимую, существенную ее сторону. Это обстоятельство вызывает необходимость специального рассмотрения коммуникативной стороны педагогической деятельности, имея в виду, что учебное общение при этом выступает: во-первых, как средство решения учебно-воспитательных задач, во-вторых, как социально-психологическое обеспечение учебного процесса и, в-третьих, как способ организации взаимоотношений учителя и учеников, которые должны обеспечивать эффективность обучения, воспитания и развития личности.

В процессе анализа учебного общения как деятельности выделяют, в частности, следующие структурные компоненты: предмет общения – учебник, другой человек, партнер как субъект общения; потребности в общении - стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке; мотивы общения - то, ради чего человек включается в общение. В соответствии с заданным предметом общения мотивы последнего должны воплощаться в тех объектах, ради познания и оценки которых человек вступает во взаимодействие с окружающими, в данном случае – педагогическое; действие общения - единица деятельности (в данном случае - педагогической), целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на нее как на свой объект; задачи общения – то, на достижение чего в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения; средства общения – прежде всего те умственные операции, с помощью которых осуществляются действия общения; продукты общения – образование материального и духовного характера, возникающие в результате общения.

Таким образом, учебное общение рассматривается нами как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью установления и налаживания взаимоотношений и достижения общего результата обучения. Соответственно, логика учебного взаимодействия предполагает учет таких составляющих:

- а) учебная задача и ее решение;
- б) система методов обучающего воздействия, выбранных для реализации принятого решения;
- в) система задач общения, решение которых необходимо для реализации влияния;
- г) учебное взаимодействие учителя с учениками. В учебном общении выделяют ряд этапов (рис.1).

Сравнение классификаций процесса общения позволяет выделить инвариантные характеристики и дифференцировать стили общения на диалогический, альтруистический, конформистский, пассивный, манипулятивный, авторитарно-монологический, конфликтный.

Наиболее продуктивным уровнем с точки зрения организации учебного процесса и реализации присущего ему развивающего, воспитательного и творческого потенциала, является диалогический стиль. Во время обучения его участники реализуют реальный психологический контакт; преодоление разнообразных психологических барьеров, возникающих в процессе взаимодействия учителя с учащимися; трансформацию позиции ученика в позицию сотрудничества и преобразования тем самым учащихся на субъектов педагогической деятельности; продуктивные межличностные отношения учителя с учениками.

Учитель
Морально-мировоззренческие установки
Педагогическая направленность личности
Профессиональный уровень коммуникабельности и способности к общению
Умения и навыки общения
Этапы профессионально-учебного общения
I этап: Моделирование будущего общения с учениками в процессе подготовки к непосредственной деятельности
II этап: Начальный этап общения
III этап: Управление общением в педагогическом процессе

IV этап: Анализ реализованной системы общения и моделирование ее на будущую деятельность
Стиль общения
Ученики (коллектив учеников)

Рис. 1. Модель процесса профессионально-учебного общения

Если *пассивный стиль общения* осуществляется таким образом, что в развертывании процесса общения, позиции взаимодействующих (прежде всего учителя), окончательно не выяснены, а само взаимодействие имеет поверхностный характер и находится на начальном этапе, то можно говорить о наличии двух противоположных тенденций в развитии учебного общения учителя: личностно-диалогическое и личностно-монологическое.

Личностно-диалогическое общение имеет целью установление отношений сотрудничества. Сначала имеет место альтруистическое сосредоточение на другом (ученике) как на партнере по общению, но постепенно оно развивается в безоценочное принятие другого, признание личностной равноценности собственной и его позиций в доверительном диалоге и совместном творчестве.

Личностно-монологическое общение – противоположная стратегия, часто указывает на эгоцентризм, сосредоточенность учителя на собственных потребностях, манипулирование или откровенную агрессивность по отношению к партнерам по общению.

Исследование особенностей стиля учебного общения учителей общеобразовательных школ. Полученные результаты (с учетом наблюдений, экспертных оценок, самохарактеристик студентов, учителей) позволили констатировать следующее. Устойчивые установки в сфере общения для решения педагогических задач сформированы у выпускников педвузов лишь в 9,0%. Это вызвано недостатками организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. Поверхностные установки (30,0%) имеют постоянный характер и легко могут измениться в диаметрально противоположном направлении. Авторитарно-монологический стиль общения имеет треть выпускников (30,0%). Последний характеризуется установками, которые направляют действия учителей на авторитарно-монологическое, манипулятивное или конфликтное общение с учениками. В 31,0% выпускников указанные установки не наблюдаются.

Для нашего исследования весомее были те установленные тенденции развития компетентности учителей в общении, которые оказывались непосредственно на этапе развития учебных способностей учителя. Обнаружено, что у учителей в процессе приобретения педагогического опыта меняется отношение как к профессии в целом, так и к отдельным аспектам учебного процесса. В частности, 55,0% опрошенных считали, что их прежние представления об учительской профессии не совпадают с тем, с чем они столкнулись в реальной школьной практике. В суждениях усиливаются критические (35,0%) и отрицательные (10,0%) тенденции. По сравнению с вузовским периодом снижается привлекательность общения с учениками, особенно неформального, и наоборот, в определенной степени возрастает привлекательность преподавательской деятельности.

Удовлетворение профессией имеет выраженный характер и зависит не только от стажа, но и от ориентации в сфере учебного общения. Нарастает недовольство учителя в зависимости от стажа. Доля таких лиц среди учителей со стажем до одного года, от одного до трех лет, от трех до пяти лет составила соответственно 21,0%, 9,0% и 28,0%. Изъявили желание при случае поменять свою профессию на другую в соответствии 32,0%, 14,0% и 40,0% опрошенных. Выявлено, что представление учителей о себе,

самосознание и учебное общение составляют взаимообусловленную систему, имеет тенденцию к стабильности и внутренней непротиворечивости. В установках и стилях общения ними апробируются, обнаруживаются, подтверждаются образ «Я» и самоотношение. Психологическая защита обеспечивает сохранение определенного эмоционально-ценностного отношения к самому себе как через внутренние ментально-рефлексивные действия, так и через соответствующую организацию общения с другими людьми. В данном случае, речь идет о конкретизации более общей психологической стратегии в данных условиях: склонность объяснять успехи внутренними и стабильными факторами собственной деятельности, а неудачи - влиянием внешних нестабильных факторов. Указанная тенденция тем более выражена, чем значимее для человека является результат деятельности.

Анализ особенностей учебного общения и компетентности учителей осуществлялся, исходя из концептуальной модели трехкомпонентной структуры общения: последнее рассматривалось как процесс взаимодействия людей, которые определенным образом отражают друг друга, относятся друг к другу и влияют друг на друга. Установлено, что молодые учителя в процессе вузовской подготовки овладевали определенными знаниями по решению тех или иных межличностных ситуаций, однако не овладевали способностью занимать собственную рефлексивную позицию в таких ситуациях. Установлено, что функциональную структуру учебного общения составляют процессы и продукты: отображение, понимание, доказывание, с помощью которых процессы обмена информацией в системе субъект - предмет - субъект стимулируют возникновение в ученике новых мыслей, образов и чувств, развитие творчества. Для диагностики учебных способностей учителей в работе использован метод взаимного оценивания. Процедура получения обобщенных характеристик осуществлялась путем критического обсуждения свойств каждого участника с каждым. Показателями результатов обсуждения служили стихийный уровень – как произвольное составление характеристик личностей (когда «все обо всех знали все» и все были «как на ладони»). В более скрытом, а иногда и социально замаскированном виде они имели место во всех контактных группах; целенаправленный уровень – сплетни и общественные представления, состоящие из результатов голосования, выборов на должность, оценки на экзаменах; научный уровень – объективизация субъективных впечатлений специалиста по оценке способностей своего коллеги по заранее определенным критериям.

Составление независимых характеристик завершалось созданием „профиля учебных способностей учителя”. Последние составляли основу компетентности учителя в системе «субъект-предмет-субъектных» отношений с учениками. В составе указанного профиля выделялись такие способности:

- *дидактические* – способность преподавать ученикам материал доступно, ясно, просто и понятно, вызывать интерес к нему, возбуждать в них активную самостоятельную мысль, использовать инновационные методы обучения;
- *речевые* – умение образно выразить свои мысли;
- *перцептивные* – способность проникать в психологию ученика, учебная наблюдательность;
- *экспрессивные* – способность ясно и четко выражать мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики;
- *научно-исследовательские*;
- *организаторские* – способность организовывать процесс обучения и воспитания;
- *коммуникативные* – способность устанавливать правильные взаимоотношения с учениками, уравновешенность и постоянство;

- *конструктивные* – способности в соответствующей области знаний, способность проектировать активность учащихся;
- *чувственные* – любовь к детям, эмпатийность, выдержка, настойчивость, терпение;
- *исследовательские* – наблюдательность, способность предвидеть последствия своих действий, способность проектировать развитие личности ученика;
- *гуманистические* – педагогический такт, высокая степень распределения эмпатийного внимания;
- *суггестивные* – способности внушать и помогать рождению новых чувств и образов;
- *гностические* – знание возрастных психологических особенностей каждого ученика с целью определения индивидуальных возможностей;
- *синектические* – способность объединять различные, непохожие между собой элементы в новые целостности;
- *майевтические* – способность помогать ученику формировать собственные мысли.

Исследованием было охвачено, с разной степенью полноты, 3590 человек. Представленные в таблице результаты независимой экспертной оценки учебных способностей учителей средних и старших классов показывают, что наименее развитыми в учебном общении являются способности: к внушению, воздействию на учащихся (суггестивные); помощь в формировании новых мыслей, чувств и образов (майевтические). Суггестия изучалась как метод воздействия на психическую сферу человека, восстановление оптимальных состояний, образование ассоциаций, стимуляции механизма творчества. Развитие способности к ассоциативному восприятию происходит в процессе овладения всей учебной программой. Однако при изучении литературы, особенно поэзии, ярче проявляется суггестивное влияние образа и его переживания учащимися.

Исследование влияния суггестии на процесс формирования системы образов осуществлялось в процессе изучения литературы, поэтики. Причем ассоциативное восприятие рассматривалось в триаде: «субъект-предмет-субъект». Предмет изучения – художественный образ, который непосредственно включался в учебное взаимодействие ученика с учителем. Ученик, усваивает художественное произведение и авторскую идею, переживает его как собственное достижение и потенциальный регулятор собственной активности. Исследование эффективности воздействия суггестии происходило в двух сериях экспериментов. В первой серии исследовались психологические особенности восприятия исследуемыми художественного произведения (в частности, поэзии) и содержание возникающих ассоциаций. В исследовании приняли участие ученики младших классов, а во второй серии – ученики старшего возраста.

Результаты исследований позволили утверждать, что в процессе восприятия учеником произведения содержание его соответствует тому смыслу, который согласуется с собственным смысловым опытом испытуемого. Его опыт требует от него видеть и слышать то, что ему психологически близко и привлекательно. Установлено, что восприятие художественного произведения учеником имеет личностный характер, активность его тесно связывается с механизмами возникшего воображения и образного мышления. Несмотря на то, смысл текста стимулирует развитие представлений учеников, хотя и накладывает определенные ограничения на их объем и содержательность (Борев, 1981, с. 153).

Полученный в процессе анкетирования материал позволил выделить четыре уровня восприятия старшеклассниками художественного произведения:

экзистенциальный (3 человека), чувственный (10 человек), социальный (2 человека) и чувственный (5 человек). Анализ полученного материала позволил сделать следующие выводы: одни и те же слова способны вызвать у ученика разные смысловые ассоциации, которые образуются, связываются с определенными впечатлениями, настроениями, воспоминаниями, получают ту или иную смысловую и эмоциональную характеристику; воспринятый и осмысленный учеником смысл произведения существенно зависит от его индивидуального опыта.

Итак, активность и глубина ассоциаций напрямую зависят от характера переживаний ученика при восприятии им поэтического образа. Ассоциации заполняют пустоты, оставленные автором. Эти пустоты заполняются собственным видением реципиента, вследствие чего претерпевает изменения истинный смысл произведения. Возникает иерархия разночтений, нарушается процесс общения с автором, даже на уровне ближайшего значения слова (Мейлах, 1971, с. 19-22). Явление понимания художественного образа заслуживает особого внимания. Качественный анализ данных, полученных в процессе наблюдения за младшими школьниками, бесед с ними, а также анализ продукции детского творчества позволили установить три уровня восприятия ими стихотворного текста. К первому уровню относятся учащиеся (12 человек), которые целостно воспринимают текст путем образования смысловых ассоциаций, а дополнениями конкретизируют содержание стихотворения; во второй (8 человек) – учащиеся, которые целостно воспринимают текст, но их внеконтекстные ассоциации ведут к искажению поэтических образов; к третьему уровню (4 человека) – те, которые воспринимают отдельные детали текста, не схватывают целостности, возникающие в них произвольные ассоциации нарушают адекватность восприятия.

Анализ результатов исследования свидетельствует, что понимание и восприятие учащимися художественного произведения зависят от уровня развития образного мышления ученика, наличия у него опыта, от овладения им необходимыми умениями восприятия поэтического слова, а также возрастных психологических особенностей. Трудности восприятия и оценки учащимися произведений художественной литературы обусловлены отсутствием творческой активности, которая определяет успешность усвоения на уроках художественного содержания литературы и недостатком знаний и умений работы над лирикой и эпосом.

Обобщая, отметим, что главными условиями ассоциативного восприятия являются: высокое художественное качество стихов в качестве учебного материала; соответствие индивидуального опыта ученика и поэтической коммуникации; эмоциональная настроенность ученика на восприятие стихотворения; развитие поэтического слуха, поэтическое видение мира; умение анализировать образно-эмоциональное содержание стихотворения, давать ему чувственную оценку; склонность к преобразованию воспринятого; наличие схемы ассоциации; активное использование межпредметных связей, способных создавать подобные образы предметов и осуществлять их синтез. Суггестивность художественного образа заключается в том, что последний порождает множество дополнительных образов и связывает в целостность индивидуальный опыт ученика и замысел автора.

Результаты применения метода майевтики показали, что он формирует у учащихся умение создавать новые мысли на базе собственного опыта. В свою очередь сформированное умение способствует налаживанию творческого взаимодействия учителя с учеником в ходе учебного общения; выявлению условий, способствующих реализации внутренних потенций и интеллектуальных способностей. Исследование осуществлялось в два этапа: на первом – учителя (5 человек) усваивали теоретические аспекты формирования мысли у другого человека путем ответа на логически построенный вопрос, усваивали умение задавать вопросы и подводить другого к

самостоятельной мысли; на втором этапе умение применения майевтического диалога реализовывалось при обучении в дифференцированных группах. В завершение исследования учащиеся указанных групп показали более высокие результаты (согласно экспертной оценки учителей), чем в других классах.

В итоге анализа результатов применения приемов майевтики были разработаны рекомендации учителям для проведения майевтического диалога, в частности, от собеседника требуется определение предмета обсуждения; если ответ поверхностный или ложный, ведущий обращается к примерам из повседневной жизни и тем самым уточняет первое определение; в результате достигается большая точность дефиниции, которая снова уточняется с помощью новых примеров или аналогов, и так до тех пор, пока для ученика не наметится непонятный в начале диалога предмет обсуждения. Майевтический диалог опирается на такие механизмы учебного общения, как:

1) ирония, используемая для раскрытия противоречивости высказываний, мыслей или незнания собеседником свойств предмета;

2) индукция, помогающая ученику осознать общее понятие, исходя из понимания привычных, обыденных представлений и примеров;

3) дефиниция, предусматривающая постепенное приближение к правильному определению понятия через применение положений, содержащихся в системе суждений (Платон, 1986, с. 437).

Итак, майевтика является приемом, который способствует рождению мысли, и поэтому истоки ее идей составляют центральную цепь учебного общения через активизацию «воспоминаний души», преобразования образа в содержание мысли. Действенную роль в методе майевтики играет ирония как стимул осознания неизвестного, искусство рассуждать, применять диалектику и использовать возможности эристики. Майевтический диалог должен начинаться со спора, его умышленного обострения до предела, использование иронии. Цель этого приема заключается в определении интеллектуальных потенций собеседника и свойств его личности; подъеме психической напряженности собеседника, при которой осознание факта незнания становится условием его интеллектуального развития. Умственное напряжение возникает тогда, когда субъект майевтического действия углубляется в задачу, тем самым он решает как ее предметное содержание, так и личные проблемы. В процессе аргументации способов решения задачи сталкиваются противоположности «знание-незнание», благодаря которым и происходит развитие знаний (Библер, 1975, с. 328).

Двуголосие слова – условие диалога (в частности, диалога с текстом), сущность которого заключается в том, что последний выступает фактором развития сознания, представляет собой в этом смысле структурно-генетическую исходную единицу общения. Иными словами, диалог становится моделью творческого акта. Таким образом, процесс создания автором и читателем художественного образа выступает как специфический диалог посредством текста. Читатель-соавтор, который создает художественный образ, согласно авторскому замыслу. Текст представляет собой совокупность мыслей, чувств и воображения в форме завершенной целостности и связанности, включает в себя проблемные ситуации, имеет скрытый контекст, возможность к перекодировке и переводу на другие языки, включает в себе скрытые и неосознанные побуждения к определенным действиям, отражает художественными средствами действительность, раскрывает определенный участок картины мира. В итоге проведены обобщение и систематизация критериев целостности текста как предмета понимания и его интерпретации. Результаты применения в процессе учебного общения методов суггестии и майевтики позволяют расширить и углубить

представление об особенностях учебного общения в системе его субъект-предмет-субъектных координат.

Теоретический анализ подходов к процессу подготовки учителя к продуктивной педагогической работе показал, что субъект-предмет-субъектная парадигма является одним из перспективных направлений совершенствования развития способностей учителя, в частности к профессиональному мышлению, рефлексии и эмпатии как ключевых для эффективного решения учителем разнообразных педагогических задач. Профессионализм учителя является системообразующим синтезом качественно своеобразных знаний, педагогических умений учебного общения и практического опыта.

На начальном этапе развития учебных способностей учителей ведущей психологической линией является практическое овладение специальностью, тенденция к самоутверждению в системе новых для себя отношений между профессиональной подготовкой в вузе и предварительным представлением об учительском труде; социально-психологическими ожиданиями и реальными требованиями. Эти задачи решаются в педагогической деятельности непрерывно. Подчеркнем, что диалектическое снятие противоречия в отношениях достигается путем овладения учителями интегральным умением решать педагогические задачи и развития потенциала учебного общения. Результаты исследования уровня подготовленности учителей к решению дидактических задач свидетельствуют о невысокой эффективности стихийного освоения учителями своей профессиональной деятельности. Так, по оценкам экспертов, даже в группе учителей со стажем от 3 до 8 лет в 57,0% наблюдается низкий или очень низкий уровень способности к решению педагогических задач (в группе учителей со стажем до одного года таких оказалось 68,0%).

Причиной этого являются отрицательное отношение учителей к использованию психолого-педагогической теории решения педагогических задач; недостаточная теоретическая обоснованность педагогических решений; профессиональные функции выполняются на эмпирическом уровне, методом проб и ошибок; пользования интуитивным способом решения задач или применением аналогий с действиями других; трудности в определении целей и задач урока, непонимание значимости целевой установки для достижения должной эффективности педагогического процесса; большое количество ошибок при анализе педагогических ситуаций, выделение собственно педагогических задач, принятия теоретически обоснованных решений. Следовательно, при стихийном освоении функционального содержания педагогической профессии наблюдается параллельность процессов накопления практического опыта и освоения психолого-педагогических знаний, они существуют как бы отдельно, что возникает на пути формирования у учителей обоснованных конструктивно-методических средств решения педагогических задач.

Исследование особенностей формирования у учителей умения решать психодидактические задачи установило существование динамики развития этого умения. По завершении эксперимента не стало учителей с очень низким уровнем; существенно увеличилось количество начинающих со средним уровнем (от 19,0% до 52,0%), за счет перехода к ней учителей с низким и очень низким уровнем готовности в начале. При этом растет систематичность и осмысленность теоретических знаний, стремление операционализировать психолого-педагогические знания, выработать на их основе конструктивно-методические схемы анализа педагогических ситуаций и принятия продуктивных педагогических решений; выработки личностного отношения к тем или иным психолого-педагогическим идеям и концепциям.

Исследование способностей к учебному общению – составной профессионально-педагогической деятельности – выявило значительные резервы для актуализации потенциальных возможностей учителей. Результаты наших наблюдений за учебно-воспитательным процессом в школах, общение с опытными учителями и теми, которые только начинают свою профессиональную деятельность, обнаружили, что овладение искусством учебного общения является острой проблемой для современного корпуса педагогических кадров. Структура учебного общения, как выявлено, характеризуется единством внешней, поведенческой, операционно-действенной стороны и внутренней, глубинной, которая включает в себя мотивационно-смысловые, ценностные характеристики и эмоционально-эмпатийные возможности личности и играет определяющую, детерминирующую роль в первой.

Исследование уровня готовности к общению, в котором приняли участие 35 учеников, 10 учителей и 40 студентов высших учебных заведений имело целью решение следующих задач: изучение личностных психологических свойств и возможностей учителя; выявление оптимальных путей актуализации потенциала учебного общения; исследование роли такой готовности как фактора эффективности учебной деятельности. Результаты исследования подтвердили, что индивидуальные особенности учебного общения будущего специалиста, а также соответствующие возможности студенческой группы существенно влияют на успешность общения. Важнейшими факторами для учителей являются одни, а для учеников – другие, даже противоположные оценки.

Это противоречие и порождает систему конфликтов во время учебного общения. Анализ полученных результатов свидетельствует также о низком уровне искусства общения учителей, прежде всего молодых специалистов, которые испытывают значительные трудности в налаживании контактов и общении с учениками (60-65% опрошенных студентов). С целью преодоления указанных трудностей была разработана и реализована программа психологического тренинга „Искусство учебного общения учителей”. *Цель тренинга* заключалась в повышении мастерства учебного общения на этапе вузовской подготовки. *Содержанием тренинга* предполагалось: овладение исследуемыми комплексом способностей, составляющих ядро компетентности учителя, проведение практических занятий, посвященных формированию способностей, а также рефлексия участниками тренинга имеющихся способностей к общению как источники разработки программы самосовершенствования.

Анализ полученных результатов свидетельствует о значительном росте в экспериментальной группе количества студентов, которые оценили свой уровень готовности к осуществлению диалогового общения с учениками как высокий (до 23,33%), и существенное уменьшение количества тех, кто признал свой уровень готовности низким (до 5,0%). Опираясь на полученные результаты, мы выделяем следующие компоненты профессионально-учебной компетентности учителей: наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в различных сферах; органическое взаимодействие общечеловеческих и профессиональных показателей; эмоциональный комфорт на всех этапах общения; продуктивное влияние общения на другие компоненты учебной деятельности; наличие способностей к учебному общению; наличие навыков и умений общения. Органическое единство указанных компонентов образует профессиональный уровень компетентности учителя.

Итак, предлагается система факторов, влияющих на успешность процесса общения учителя: уровень развития знаний и умений, наличие профессионально необходимых способностей и качеств, уровень психологической готовности осуществлять данный вид деятельности, степень интеграции собственной деятельности с деятельностью студенческой группы, степень адаптации личности

к социокультурному контексту общения, умение общаться в эмоционально напряженной (конфликтной) ситуации и т. Разработана программа формирования у будущих педагогов знаний, умений и навыков общения, а также обоснованы пути оптимизации подготовки студентов к педагогическому труду.

Выводы

На основании литературных и собственных результатов исследования разработана концепция учебного общения, основу которой составляет триада субъект-предмет-субъект. Раскрыто содержание понятия учебного общения как особого вида отношений между людьми (в котором осуществляется не только передача знаний, но и развиваются стремление и умение самостоятельно приобретать новые знания, опыт), как процесса совместной работы учителя и ученика, в которой эта форма взаимодействия строится на активной обратной связи, которая организует, регулирует и обогащает каждого из участников этого процесса. Результаты теоретического и экспериментального исследования позволили установить, что функциональную структуру учебного общения составляют процессы отображения, понимания, доказательства. Выявлено, что оптимальный обмен информацией между учеником и учителем осуществляется при условии образования системы субъект-предмет-субъект.

Теоретико-методологический анализ процессов коммуникации позволил уточнить структуру, функции и системный характер учебного общения. Продуктивность учебного общения определяется уровнем компетентности учителя, степенью овладения им комплексом способностей, который образует „профиль учебных способностей”. К указанному комплексу относятся, в частности: наблюдательность (исследовательские способности); педагогический такт (гуманистические); любовь к детям, эмпатия (чувственные); способности к внушению, воздействия на учащихся (суггестивные); способности проэктировать активность учащихся (конструктивные); умение словом выражать свои мысли (речевые способности); способности использования инновационных методов обучения (дидактические); умение усиливать мысли мимикой и пантомимикой (экспрессивные); организовывать процесс обучения и воспитания (организаторские); способность проникать во внутренний мир ученика (перцептивные); знание психологии учащихся (гностические); умение устанавливать взаимоотношения с людьми (коммуникативные); научно-исследовательские; способность объединять вместе разные, непохожие элементы (синектический); способность помогать рождению мысли, чувств и образа (майевтические).

Внедренные в содержание экспериментального обучения психологические приемы майевтики способствуют установлению творческого взаимодействия учителя с учеником во время их учебного общения. Благодаря овладению приемами майевтического диалога ученик учится успешно различать: известное от неизвестного, ложное, обманчивое и действительное; развивает способности к адекватному отображению, пониманию, доказательству. Разработаны концептуальные основы психологической подготовки специалиста, опора на которые ускоряет процесс профессионального роста и развития учебных способностей учителя, в частности, к общению, профессиональному мышлению, рефлексии и искусству решения педагогических задач.

Представлена характеристика профессионально-педагогической деятельности учителя как непрерывного процесса решения им системы педагогических задач (задач рефлексивного управления деятельностью учащихся). Разработанные на ее основе приемы (суггестии, майевтики, деловых педагогических игр) позволили учителям уже на начальном этапе своей профессиональной деятельности овладевать интегральным умением решать педагогические задачи, формировать у них продуктивный стиль

педагогического общения, а также использовать последний в процессе реализации педагогической деятельности.

Литература

- Белянин, В.П., 2001. *Введение в психолингвистику*. Москва: Изд-во Черно.
- Библер, В.С., 1975. *Мышление как творчество*. Москва: Изд-во Политиздат.
- Борев, Ю.Б., 1981. *Эстетика*. Москва: Изд-во Политиздат.
- Дусавицкий, А.К., 2003. *Психология личности в социальном измерении, ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГИЯ ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА* №2-3, с. 1-4.
- Кулюткин, Ю.Н., Сухобская, Г.С., 1990. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Москва: Изд-во Педагогика.
- Мейлах, Б., 1971. *Художественное восприятие как научная проблема*. Москва: Изд-во Художественное восприятие.
- Платон, 1986. *Диалоги*. Москва: Изд-во Мысль.

SUMMARY

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL COMMUNICATION

The concept of academic communication as a system “subject-object-subject” has been presented in the paper. The structure of the process of educational communication, its functions and properties have been shown. It has been determined that the performance of educational communication depends on the level of teacher mastery of abilities system, and the content of the system has been revealed. It has been revealed that functional structure of educational communication is based on the principles of maieutics and suggestibility of subjects. The methods of maieutics dialogue composition and analysis of the artistic work from the position of a schoolchild perception in the system of triad: subject-object-subject have been presented. The system of teacher abilities development in teaching, based on the mechanisms of communicative competence, solving of educational problems has been suggested.

Key words: educational communication, system “subject-object-subject”, performance of educational communication, maieutic dialogue, suggestion, pedagogical task, professional thinking, reflection.

Tatiana Senko

ZACHOWANIA OSOBOWOŚCIOWE W RELACJACH „NAUCZYCIEL – UCZEŃ”

Streszczenie: W artykule autorka charakteryzuje zachowania osobowościowe w relacjach „nauczyciel-uczeń”. Głównymi problemami badawczymi występującymi w badaniu były: analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów oraz zachowań osobowościowych nauczycieli i uczniów klas gimnazjalnych na podstawie samooceny i oceny ze strony ekspertów, nauczycieli i uczniów. Badania przeprowadzono wśród nauczycieli oraz uczniów. W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiadu oraz autorska metoda diagnozy zachowań osobowościowych. Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne. Wyniki badań pokazują, że istnieją różnice pomiędzy poglądami nauczycieli na swoje formy zachowań osobowościowych wobec uczniów a poglądami uczniów.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, formy zachowań osobowościowych.

Wstęp

Problem relacji *nauczyciel-uczeń* jest bardzo ważny z punktu widzenia edukacyjnej roli szkoły XXI wieku. Wiele czynników może mieć wpływ na tę relację, jednak warto przywrócić się znaczeniu, jaką w tym zakresie odgrywa *osobowość* oraz tzw. *zachowania osobowościowe* zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Szkoła jest instytucją, w której dziecko spędza dużą ilość czasu, rozwija się i zdobywa w jej ramach nowe umiejętności. Istotne jest, aby proces wzbogacania wiedzy nie był w żaden sposób zakłócany (Bocheńska, 2006; Chętkowski, 2010; Bajan, Żurek, 2011; Hamer, 1994; Kochanowska, 2007; Mieszalski, 1997; Petlak, 2007; Robertson, 1998; Rogers, 2006; Szoltysek, 2010).

Relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami mogą być przyjazne lub wrogie. Nauczyciel dostarczający uczniowi ciągłych przykrości bywa narażony na traktowanie go z ukrytą niechęcią. Z kolei ten, który stale pomaga dzieciom w ich dążeniach, nieustannie dodaje ducha w trakcie pokonywania różnych trudności i wspólnie cieszy się z ich powodzenia, będzie akceptowany i lubiany (Łaski 1999, s. 40; Śnieżyński, 2007, s. 45).

Zadaniem nauczyciela jest zdiagnozowanie i zrozumienie przyczyn trudności w funkcjonowaniu dziecka, a potem podjęcie trudu wspomoczenia go w procesie zmian i w realizacji oczekiwań związanych z rolą ucznia i wychowanka. W tym celu niezbędna staje się współpraca z innymi nauczycielami, psychologami, pedagogami, rodzicami bądź opiekunami dziecka. Powodzenie takich działań zależy może m.in. od charakteru wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, a także od uwzględniania w tych interakcjach podmiotowego podejścia do wychowanka. W artykule ukazano wagę wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem i dzieckiem.

Metoda

Cel badań – analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów oraz zachowań osobowościowych nauczycieli i uczniów na podstawie samooceny i oceny ze strony ekspertów, nauczycieli i uczniów. Badania przeprowadzono wśród *nauczycieli* oraz *uczniów*. Uczestniczyło w badaniach 30 uczniów III klasy gimnazjum (przeważali chłopcy – 56%, natomiast badanych dziewczyn było 44%) oraz 30 nauczycieli (przeważały kobiety – 75%, natomiast badanych mężczyzn było 25% (Bielsko-Biała, 2006-2007).

W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, ankiety, wywiadu oraz autorska metoda *diagnozy zachowań osobowościowych* (Сенько 1998; Senko 2005;

Senko 2007, 2012). Proponowana metoda daje możliwość dość dokładnego badania różnych form zachowań osobowościowych, które przejawiają się we współdziałaniu międzyosobowym, oraz dynamiki procesu współdziałania jednostek.

W ramach metody diagnozy zachowania osobowościowego w tym badaniu wykorzystane techniki *samooceny* (nauczyciele oceniają swoje formy zachowań osobowościowych wobec uczniów i uczniowie oceniają swoje formy zachowań osobowościowych wobec nauczycieli) oraz techniki *oceny eksperckiej* (nauczyciele, jako eksperci, oceniają formy zachowań osobowościowych uczniów i uczniowie, jako eksperci, oceniają formy zachowań osobowościowych nauczycieli). Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

Wyniki badań

1. Analiza interakcji w parze nauczyciel – uczeń

Badanie wypowiedzi nauczycieli i nastolatków, wykazało, iż zarówno nauczyciele jak i dorastający uczniowie, mają *odmienne spojrzenie* problemy interakcji w parze nauczyciel - uczeń.

1.1. **Nauczyciele** dokonali różnych wyborów odpowiedzi na temat uczniów. Zaznaczyli oni, iż:

1.1.1. w *klasie*, jak i w *szkole*, *panuje* normalna przyjazna atmosfera (87%), czasami powstają sytuację trudne (13%);

1.1.2. w jego *klasie* nie zauważono dzieci będących ofiarą przemocy (60%), nie wie czy taka sytuacja ma miejsce (23%), do klasy uczęszczają uczniowie będący ofiarami przemocy (17%);

1.1.3. aby *przeciwdziałać* młodzieżowym „wybrykom” w *szkole*, należałoby by pogłębić współpracę między rodzicami a nauczycielami lub poradniami pedagogicznymi (60%), zwiększyć dyscyplinę (23%), zmniejszyć liczbę uczniów w klasie (13%), nie wiedzą, co należałoby zrobić (4%);

1.1.4. nauczyciele bywają *świadkami negatywnych zachowań* uczniów na lekcjach – oszukiwania nauczycieli, np. ściąganie (70%), przemocy w stosunku do kolegów (23%), przemocy słownej lub fizycznej w stosunku do nauczycieli (7%) lub innych negatywnych zachowań i nikt nie odpowiedział, że problem nigdy nie występował;

1.1.5. nauczyciel *najwyżej sobie ceni* pracowitość uczniów (67%), poczucie humoru (20%), koleżeństwo wobec innych (13%).

1.2. **Uczniowie** też dokonali różnych wyborów odpowiedzi. Uczniowie zaznaczają, iż:

1.2.1. nauczyciele *bardziej lubią* uczniów aktywnych, którzy się starają (57%) oraz lizusów (23%), uczniów pokornych (13%) i posłusznych (7%);

1.2.2. dość często nauczyciele *nie mają dobrego podejścia do uczniów* (54%), w szkole panuje niemiła atmosfera (27%), w szkole się nudzi (17%), lubi szkołę (2%);

1.2.3. w *sytuacjach budzących niepokój* nie zwróciłaby się do nikogo (62%), porozmawialiby z rówieśnikami (23%), zwróciliby się do rodziców lub opiekunów (13%) i zwróciliby się do nauczycieli (2%);

1.2.4. nauczyciele czasami są nerwowi w stosunku do uczniów (23%);

1.2.5. często spotkają się uczniowie z *wyzwiskami* ze strony nauczycieli (67%).

2. Analiza porównawcza relacji nauczycieli i uczniów

Wyniki tej analizy pokazują, że:

2.1. Ważną kwestią jest **obraz nauczycieli w oczach uczniów**, a konkretnie próba odpowiedzi na pytanie dotyczące *autorytetu* nauczyciela:

- większość nauczycieli (86,5%) czuje się autorytetem bądź ideałem dla uczniów,

- jednak większość uczniów (71,0%) jest zdania, iż nauczyciele nie są dla nich autorytetem.

2.2. Analiza odpowiedzi na pytania związane z **konfliktami pomiędzy nauczycielami i uczniami** pokazuje:

- zdaniem nauczycieli (64%) i uczniów (17%) nie występują zbyt często konflikty podczas ich wzajemnych oddziaływań;

- oprócz tego uczniowie (67%) uważają, iż konflikty z nauczycielami doprowadzają do pogorszenia ich międzyludzkich stosunków oraz psują klimat panujący w ich klasie.

Jak wykazują powyższe wyniki, *istnieje różnica* w widzeniu sytuacji szkolnej oczami nauczyciela i uczniów. Niektóre problemy uczeń odbiera *inaczej* niż nauczyciel. Nauczyciele nie posiadają pełnej wiedzy o sytuacji panującej w szkole i w rodzinie uczniów, nie mówią o wpływie własnego zachowania i własnych poglądów na tę sytuację. Istnieją różne *zaburzenia w interakcjach „nauczyciel – uczeń”*:

- uczniowie *posiadają własny pogląd* na relacje z nauczycielem;

- nauczyciel *też posiada własny pogląd* na relacje z uczniami;

- *istnieją problemy w porozumiewaniu się* między nauczycielami i uczniami;

- różnica między poglądami nauczycieli a uczniów na ich wzajemne interakcje *sprzyja powstawaniu konfliktów* w klasie.

Uzyskane wyniki pokazują, na ile ważna jest dalsza głęboka analiza takich *form zachowań osobowościowych* zarówno nauczycieli jak i uczniów, które powodują problemy w kontaktach międzyosobowych.

3. Analiza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec uczniów na podstawie samooceny nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, że charakterystycznymi formami *zachowań osobowościowych nauczycieli* w stosunku do uczniów, są:

3.1. formy *dominacyjne* (77%): *pozytywnej dominacji* (67%), które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* (10%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

3.2. formy *podporządkowania* (23%); wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* (22%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* (1%), które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

3.3. *pozytywność* (89%), która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;

3.4. *negatywność* (11%), która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

4. Analiza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec uczniów na podstawie ocen eksperckich uczniów

Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia uczniów, dla nauczycieli charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do nich:

4.1. formy *dominacyjne* (85%); wśród nich formy *pozytywnej dominacji* (55%), które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* (30%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

4.2. formy *podporządkowania* (15%); wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* (10%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”,

„angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* (5%), które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

4.3. *pozytywność* (65%), która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;

4.4. *negatywność* (35%), która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

5. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych nauczycieli wobec uczniów na podstawie samooceny nauczycieli oraz na podstawie oceny eksperckiej uczniów

Wyniki tej analizy pokazują, że *nauczycieli* uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do uczniów, ale występuje przewaga *pozytywnych* form zachowań ($r=0,68$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy nauczycielami a uczniami. Oprócz tego formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które nauczyciel, ich zdaniem, wykorzystują wobec uczniów – mogą prowokować różnego rodzaju *problemy i konflikty*.

Uczniowie zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym nauczycieli w stosunku do nich jest dość dużo form *dominacji*, ale to formy *pozytywnej dominacji* oraz *pozytywność* i czasami *negatywności* ($r=0,61$, przy $p<0,01$). Przy czym występuje przewaga *pozytywnych dominacyjnych i pozytywnych podporządkowanych* form zachowań osobowościowych ($r=0,64$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja korzystna dla ustalenia *pozytywnych* emocjonalnych kontaktów pomiędzy nauczycielami a uczniami. Razem z tym, formy *negatywnej dominacji* i *negatywnego podporządkowania*, które nauczyciel, zdaniem uczniów, wykorzystuje wobec nich – mogą prowokować *nieporozumienia, konflikty i negatywny stosunek* do szkoły.

6. Analiza zachowań osobowościowych uczniów na podstawie ich samooceny

Wyniki tej analizy pokazują, iż dla nich charakterystycznymi formami w stosunku do nauczycieli są:

6.1 formy *dominacyjne* (48%); wśród nich formy *pozytywnej dominacji* (36%), które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy *negatywnej dominacji* (12%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

6.2. formy *podporządkowania* (52%); wśród nich formy *pozytywnego podporządkowania* (42%), które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy *negatywnego podporządkowania* (10%), które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

6.3. formy *pozytywności* – „pomaga” „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” charakterystyczne są dla 78% uczniów;

6.6. formy *negatywności*, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” występują u 22% uczniów.

7. Analiza zachowań osobowościowych uczniów na podstawie oceny eksperckiej nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, że z punktu widzenia nauczycieli, dla uczniów charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do nich:

7.1. formy *dominacji* – 66%, zarówno *pozytywnej* (30%), jak i *negatywnej* – (36%) ;

7.2. formy *podporządkowania* – 34%, tak *pozytywnego* (24%), jak i *negatywnego* (10%);

7.3. formy *pozytywności* – 54%;

7.4. formy *negatywności* – 46%.

8. Analiza porównawcza zachowań osobowościowych uczniów na podstawie ich samooceny oraz na podstawie oceny ekspertowej nauczycieli

Wyniki tej analizy pokazują, iż *uczniowie* zauważają w swoim zachowaniu osobowościowym dużo jak *dominacyjnych*, tak i *podporządkowanych form* zachowań osobowościowych w stosunkach do nauczycieli. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują nauczyciele, uczniowie *podporządkowują się* w sposób pozytywny lub w sposób negatywny ($r=0,59$, przy $p<0,01$).

Uczniowie zauważają, że w ich zachowaniu są także formy *pozytywności* – w większym stopniu i mniej *negatywności*. Taka sytuacja w stosunkach uczniów do nauczycieli *pozwala mieć komfort emocjonalny w relacjach z nauczycielami*. Razem z tym formy *negatywnej dominacji i negatywności* mogą prowokować różnego rodzaju *problemy*.

Nauczyciele uważają, iż w zachowaniu osobowościowym uczniów w stosunku do nich dość dużo jest form *dominacji* ($r=0,61$, przy $p<0,01$). Taka sytuacja nauczycielom bardzo się *nie podoba*. Przy tym występuje nie istotna przewaga *negatywnych form* zachowań osobowościowych. Taka sytuacja *nie może być dobra dla ustalenia pozytywnych kontaktów* pomiędzy nauczycielem a uczniem i może prowokować *problemy i konflikty*.

Zakończenie

Wyniki badań pokazują, iż *istnieją różnice* pomiędzy poglądami nauczycieli na swoje formy zachowań osobowościowych wobec uczniów a poglądami uczniów:

- nauczyciele uważają, że oni mają przewagę w *dominacyjno-pozytywnych* formach zachowań i często nie mogą zrozumieć, dlaczego im tak trudno nawiązać *pozytywne* emocjonalne kontakty z uczniem i dlaczego w klasie czasami powstają różnego rodzaju *konflikty*.

- uczniowie uważają, iż w zachowaniu osobowościowym nauczycieli w stosunku do nich występuje przewaga *dominacyjnych form* zachowań osobowościowych i że taka sytuacja prowokuje *nieporozumienia i negatywny stosunek* uczniów do szkoły.

Nauczyciel, jeżeli on tego chce, *może zmienić* negatywny stosunek ucznia do szkoły oraz do nauczycieli, zmieniając swój stosunek do niego. Natomiast *nastolatek*, niestety, dojrzewając *nie zawsze chce* skorzystać z dodatkowego wsparcia od wychowawcy. Dlatego nie da się dorastać bez popełniania błędów – niekiedy nawet tych największych.

Badania własne potwierdzają, że komunikacja w środowisku szkolnym stanowi zarówno jedno z *najczęstszych źródeł komfortu*, jak też *dyskomfortu* dla uczniów i dla nauczycieli. Nawiązanie kontaktu z uczniami wymaga od nauczyciela stworzenia przyjaznej atmosfery.

Uzyskane wyniki mają wartość poznawczą oraz praktyczną.

Poznawcza wartość polega na tym, że w artykule szczegółowo opisane są formy *zachowań osobowościowych* nauczycieli i uczniów w ich wzajemnych relacjach; wykazano, na ile ważne jest w teoretycznej i empirycznej analizie komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, zwrócenie uwagi nie tylko na to, w jaki sposób nauczyciel odbiera zachowanie oraz charakterystykę osobowości ucznia, ale i na to, jak uczeń widzi swojego nauczyciela. Oprócz tego, wyniki wskazują na konieczność dalszej głębokiej empirycznej analizy *form zachowań osobowościowych* zarówno nauczycieli jak i uczniów, które powodują *komfort emocjonalny* lub *problemy* w kontaktach międzyosobowych.

Przypatrując się opisanym wynikom można stwierdzić, że dla ucznia nauczyciel i dla nauczyciela uczeń, są ważnym punktem odniesienia oraz, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym nauczyciela a zachowaniem osobowościowym ucznia. *Pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym nauczyciela tworzy warunki dla powstania *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym uczniów, również i *pozytywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym uczniów może tworzyć warunki dla powstania form *pozytywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem *rozwoju osobowościowego* ucznia i jego *stosunku do nauki* oraz prowadzi do *komfortu* pomiędzy *nauczycielem a uczniem*, co w efekcie daje możliwość odniesienia *sukcesu* nie tylko w komunikacji i ich wzajemnych relacjach, ale i w nauce.

Oprócz tego *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli tworzy warunki dla powstania *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym uczniów i jest jedną z głównych przyczyn powstawania u nich problemów w zachowaniu. Również *negatywna dominacja* w zachowaniu osobowościowym uczniów może tworzyć warunki dla powstania form *negatywnej dominacji* oraz *negatywnego podporządkowania* w zachowaniu osobowościowym nauczycieli.

Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy nauczycielami a uczniami i przeszkadza *pozytywnemu rozwojowi osobowościowemu* uczniów i ich *pozytywnemu ustosunkowaniu do nauki*, co w efekcie prowadzi do dyskomfortu we wzajemnych relacjach nauczycieli i uczniów oraz w komunikacji pomiędzy nimi, a także w komunikacji w obrębie całego środowiska szkolnego.

Praktyczna wartość wyników polega na tym, że mogą one być wykorzystane w pracy psychologów oraz pedagogów-terapeutów z nauczycielami, uczniami i rodzicami w ramach programów rozwojowych, terapeutycznych i korekcyjnych oraz w pracy z przyszłymi nauczycielami w ramach przygotowania ich w szkołach wyższych do pracy zawodowej w szkole.

Bibliografia

- Bocheńska, K., 2006. *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Chętkowski, D., 2010. *Nauczycielskie perypetie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Etyka nauczyciela*, 2011. M. Bajan, S. J. Żurek (red.). Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hamer, H., 1994. *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.

- Kochanowska, E., 2007. W poszukiwaniu modelu „nauczyciela nauczycieli”, [w:] T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczec-Werner (red.) *Edukacja jutra: Tom 1* (s. 349-354). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Łaski, A., 1999. *O wychowaniu. Sentencje – myśli – aforyzmy*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Mieszalski, S., 1997. *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Rogers, B., 2006. *Trudna klasa: Opanować, wychować, nauczyć...* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Petlak, E., 2007. *Klimat szkoły. Klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Robertson, J., 1998. *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Senko, T., 2012. Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych. *HORYZONTY PSYCHOLOGII*, 2, 105-118.
- Senko, T., 2013. Charakterystyka zachowań osobowościowych w relacjach "nauczyciel-uczeń trudny", *HORYZONTY PSYCHOLOGII*, tom 3, s. 91-106.
- Senko, T., 2007. Możliwości diagnozy zachowań osobowościowych w kształceniu nauczycieli, [w:] T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczec-Werner (red.) *Edukacja jutra: Tom 1* (s. 355-360). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Senko, T., 2005. Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego, [w:] D. Czubała, G. Grzybek (red.), *Zagadnienia społeczne: Wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: Oświata i kultura na Podbeskidziu: Tom 2* (s. 219-224). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.
- Senko T. 2014. Organizacja terapii psychologiczno-pedagogicznej, [w:] *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*. Wydanie drugie uzupełnione. T. Senko (red.). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 11-55.
- Senko, T., 2007. *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, [w:] Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne. Tom 1*, s. 215-230). Bielsko-Biała: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej.
- Szołtysek, A., 2010. O etyce nauczycielstwa. *NAUCZYCIEL I SZKOŁA*, 1-2 (46-47), 27-42.
- Śnieżyński, M. 2007. Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami a uczniami liceów ogólnokształcących, [w:] K. Zatoń, T. Koszczyc, M. Sołtysik (red.) *Edukacja jutra: Tom 2* (s. 45-50). Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Сенько, Т.В., 1998. *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*. Минск: Издательство Карандашев.

SUMMARY

BEHAVIOUR PERSONALITY IN RELATIONS “TEACHER – PUPILS”

The goal of the study was to research communication between teachers and pupils employing empirical analysis of the individual behaviour forms in pairs teacher- pupil. Author's method of diagnostics of individual behaviour forms was used. Statistical analysis was conducted with standard statistical criteria. In conclusion, the relations between various individual behaviour forms of teachers and pupils are revealed and described.

Key words: teacher, pupil, individual behaviour forms.

SvetlanaUstimenko

PSYCHOLOGICZNA WIEDZA NAUCZYCIELA JAKO SPOSÓB EFEKTYWNEGO ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO

Streszczenie: Artykuł zawiera wyniki diagnostyki poziomu piśmienności psychologicznej nauczycieli i porównawczą analizę systemu ich priorytetowych wartości i stylu wykładania. Analiza danych świadczy o przewadze średniego poziomu piśmienności psychologicznej u nauczycieli. Zestawienie poziomu piśmienności psychologicznej ze stażem nauczycielskiej działalności pozwoliło ujawnić tendencję do użycia adekwatniejszych przyjęć i sposobów wychowawczego wpływu zależnie od stażu pracy w szkole. Dla znacznej części pedagogów ich fachowa działalność nie jest duchową potrzebą i tylko jedna trzecia część pedagogów uważa za priorytetową wartość swoją fachową działalność i rozpatruje ją jako tę, która daje możliwości dla twórczej samorealizacji. Istnieje także związek między niskim poziomem piśmienności i skłonnością do autorytarnych tendencji. Niski poziom piśmienności psychologicznej nauczycieli i skłonność do autorytaryzmu uwarunkowały przyjęcie nieadekwatnych sposobów działania wychowawczego.

Słowa kluczowe: fachowa kompetencja, psychologiczna piśmienność, wychowawcze działanie, system priorytetowych wartości, styl wykładania, twórcza samorealizacja.

Светлана Устименко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Введение

Практика воспитательного процесса убеждает в том, что воспитательное воздействие должно быть адресным, то есть направленным на отдельного ученика или группу учащихся и осуществляться с учетом их индивидуальных, возрастных и личностных особенностей, а также социально-психологических закономерностей педагогического взаимодействия. Выбор адекватных методов, средств, форм и приемов воздействия определяется профессионализмом учителя. Одним из условий эффективности любой профессиональной деятельности является компетентность субъекта этой деятельности. Проблема профессиональной компетентности нашла свое отражение в многочисленных исследованиях 80-90-х годов прошлого столетия. В наиболее общем виде профессиональная компетентность определяется как совокупность знаний и умений, необходимых для эффективного выполнения деятельности. М. Холодная, определяя компетентность, указывает на то, что это особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей деятельности (Холодная, 2002, с. 128).

Однако понятие компетентности не исчерпывается только общепрофессиональными знаниями. К структурным компонентам профессиональной компетентности относят и профессиональные умения, и готовность к выполнению соответствующей деятельности и уровень способностей, и определенные свойства личности, обеспечивающие эффективность деятельности. Таким образом, компетентность рассматривается как системное образование, позволяющее субъекту качественно и продуктивно выполнять соответствующую деятельность. Так, Е. Власова, (2005) рассматривает компетентность как общую способность, которая базируется на знаниях, опыте и ценностях. Как совокупность знаний и умений, необходимых для

эффективной профессиональной деятельности определяет компетентность М. Савчин (2007). А. Маркова (1995) указывает на способность и готовность специалиста выполнять личную профессиональную деятельность как признак профессиональной компетентности. Значительная часть исследований посвящена изучению профессионально-педагогической компетентности. Наиболее известными являются работы В. Кан-Калика (1987); Н. Кузьминой (1990); А. Марковой (1993, 1995, 1996); В. Сластенина (2004); Г. Сухобской (1987) и других. Среди отечественных психологов проблема компетентности рассматривалась С. Гончаренко (2000); И. Гушлевской (2004); О. Кульчейко, Н. Шараевской (2011); О. Овчарук (2003); С. Тищенко (2001); И. Ящук (2004) и др.

Таким образом, в психологической литературе понятие компетентности рассматривается как целостное образование, как совокупность различных характеристик субъекта деятельности и условие профессионального мастерства. Анализ основных подходов к определению компетентности показывает, что нет однозначной трактовки данного понятия, но все исследователи едины в том, что профессиональная компетентность обеспечивает продуктивность деятельности.

Анализ литературы

Неоднозначность подходов к пониманию профессиональной компетентности преломляется и в трактовке психолого-педагогической компетентности учителя. Рассматривая условия продуктивности педагогической деятельности, Н. Кузьмина (1990), А. Маркова (1995) среди субъектных свойств педагога выделяют компетентность как их структурный компонент. Согласно А. Марковой (1993), профессиональная компетентность обеспечивается профессиональными знаниями, профессионально-педагогическими умениями, профессиональными позициями, установками, профессиональными психологическими личностными свойствами. Таким образом, автор достаточно широко трактует профессиональную компетентность педагога, относя к ее структурным компонентам различные психологические составляющие. Так же широко определяет психологическую компетентность М. Калашникова (2000) указывая, что это интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности системы знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающейся в теоретической и практической потребности и способности к эффективному осуществлению профессиональной деятельности (Калашникова М., 2000, с. 56).

Таким образом, данный автор значительно расширяет понятие компетентности, вводя в определение и мотивацию и другие виды деятельности и уровень культуры. Более узко психолого-педагогическую компетентность определяет исследователь М. Лукьянова (2001), понимая под компетентностью педагога прежде всего совокупность определенных свойств личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися. К числу таких свойств личности автор относит такие социально-психологические качества как рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, эмоциональную привлекательность и способность к сотрудничеству (Лукьянова М., 2001, с. 56-62). Н. Кузьмина (1990) психологическую компетентность рассматривает как систему умений педагога как субъекта педагогического влияния особым способом структурировать научные и практические знания с целью наилучшего решения педагогических задач (с. 90). Данный автор в структуре психолого-педагогической компетентности выделяет различные виды компетентностей, среди

которых социально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность.

А. Алферов (1988) в качестве составляющих психологической компетентности выделяет совокупность психологических знаний и умение педагога грамотно воздействовать на психику ребенка для его развития (Алферов А., 1988, с. 116). Первостепенное значение в структуре профессионально-педагогической компетентности в системе психологических знаний придают многие психологи. Владение социально-психологическими, дифференциально-психологическими и аутопсихологическими знаниями определяет уровень психологической грамотности учителя. Понятие *психологической грамотности* является более узким по отношению к *психологической компетентности* и рассматривается как один из ее компонентов. Так М. Лукьянова (2001) считает, что психолого-педагогическая компетентность состоит из трех блоков: психологической грамотности, умений педагога использовать имеющиеся знания в педагогической деятельности и профессионально значимых личностных качеств.

Психологическая грамотность заключается в наличии глубоких и действенных знаний возрастных и индивидуальных особенностей детей, закономерностей развития их психики, закономерностей обучения и воспитания, социально-психологических закономерностей и механизмов общения людей, управления детским коллективом, знания способов психологического воздействия. Система *аутопсихологических знаний* проявляется в педагогической и личностной рефлексии, предполагающей осознание своих качеств как профессионала, сформированных и несформированных компонентов собственного профессионального опыта, знание своих возможностей и ограничений, способов саморегуляции состояний, способов саморазвития и самосовершенствования.

Практика обучения и воспитания свидетельствует о недостатке психологических знаний у современных педагогов. Так, по данным М. Калашниковой (2000), 57% учителей отмечают, что уровень их психологических знаний достаточно низкий. Отсутствие психологических знаний определяет живучесть склонности к авторитаризму, стереотипности в педагогической деятельности. Однако наличие таких знаний само по себе не определяет эффективности воспитательного воздействия. Эти знания должны трансформироваться в *гуманистическую установку* учителя по отношению к воспитанникам. Это позволит учителю относиться к ученику как к самостоятельной ценности независимо от его индивидуальных особенностей, а воздействие должно быть направлено на раскрытие творческих возможностей учащихся. Психологические знания не должны оставаться на когнитивном уровне, они должны иметь действенный характер, использоваться для выбора способов воспитательного воздействия в конкретных ситуациях педагогического взаимодействия и осуществления психологического влияния на воспитанников.

Воспитательное воздействие рассматривается психологами Е. Власовой (2005), М. Савчиным (2007) как процесс совместной активности педагога и учащегося с целью изменения психологических характеристик и перестройки поведения объектов воспитательного воздействия. Особое внимание при этом должно быть уделено рефлексивным способностям педагогов (Н.В. Смирнова, 2007). Включение в данное определение активно действующего учащегося акцентирует внимание на его субъектности, хотя он и называется объектом воздействия. В данном контексте он является субъектом тех изменений, которые происходят в его поведении, деятельности, личности. Известны факты из практики воспитания, когда воспитательное воздействие не достигает своей цели, воспитанник оказывает пассивное либо активное сопротивление попыткам воспитателя изменить его поведение, что делает воздействие неэффективным. Эффективность воспитательного воздействия определяется многими

факторами, в том числе такими, как характер субъект-субъектных взаимоотношений, учет различных детерминант воспитательного процесса, уровень эмпатичности педагога, отсутствие смысловых барьеров, отказ от негативных стереотипов воспитания, референтность воспитателя для ребенка, адекватный подбором способов и приемов воспитательного воздействия и многими другими. Важным, по мнению Е. Власовой (2005), является не только учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, но и учет их психических состояний, адекватное использование оптико-кинетической, пара- и экстралингвистической системы и проксемической организации общения.

Систематизируя подходы к выделению видов воспитательного воздействия, автор выделяет несколько классификаций на основе различных критериев, таких как стимуляция психической активности, психическое состояние воспитанников, форма организации воздействия, интенсивность, по содержательному критерию (2005, с. 230-232). По первому критерию выделяют воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и волевыми сферами; по второму критерию воспитательные воздействия делятся на фасилитирующие и ингибирующие в зависимости от того, стимулирующее или тормозящее влияние они оказывают; согласно третьего критерия, воздействие может быть индивидуальным, групповым и массовым. По содержательному критерию выделяют текстовое, контекстовое и подтекстовое в зависимости от того, прямое или непрямое воздействие осуществляется воспитателем.

С точки зрения М. Савчина (2007), воздействия могут быть императивными, манипулятивными и развивающими в зависимости от того, какая стратегия воспитательного воздействия реализуется: объектная, при которой воспитанник рассматривается как пассивный продукт воздействия; манипулятивная, рассчитанная на отсутствие осознания этого воздействия воспитанником и диалоговая или развивающая, основанная на вере в возможности ребенка (Савчин М., 2007, с. 114). В исследовании С. Кондратьевой (1984) установлена связь между уровнем понимания учеников педагогом и стратегией педагогических воздействий: чем выше уровень понимания, что предполагает психологическую грамотность учителя в том числе, тем больше осуществлялось организационных воздействий, а чем меньше коммуникативная компетентность учителя, тем больше представлены дисциплинирующие и оценивающие воздействия. Наиболее эффективной считается развивающая стратегия воспитательного воздействия. Именно она является более гуманной и личностно ориентированной.

Таким образом, психологическая грамотность учителя рассматривается многими психологами как важнейшее условие эффективности воспитательного воздействия и является одним из компонентов профессиональной компетентности педагога.

Методы исследования

Выявление уровня психологической грамотности учителей осуществлялось методом тестирования при помощи методики с одноименным названием. Данная методика представляет собой 10 ситуаций педагогического взаимодействия, к которым прилагается 8 вариантов ответов. Отвечающие должны были выбрать два наиболее верных с их точки зрения решения и пометить их буквами А и Б. Количественный результат подсчитывался следующим образом: в случае совпадения с ключом ответов А-А выставлялось 2 балла, в случае совпадения ответов Б-Б, А-Б, Б-А выставлялся 1 балл. Ответ А считался наиболее эффективным решением, ответ, помеченный буквой Б, - близким к первому, но несколько менее эффективным. Минимальное количество баллов, которое может набрать отвечающий, составляет 3 балла, а максимальное – 30 баллов. Соответственно, чем больше баллов набрал отвечающий, тем выше уровень его

психологической грамотности. Различаются три уровня психологической грамотности в соответствии с количеством набранных баллов: 0-10 баллов – низкий уровень; 11-20 – средний уровень; 21-30 – высокий уровень. Качественный анализ осуществляется по содержательным характеристикам выбираемых педагогами ответов.

Высокий уровень психологической грамотности предполагает выбор ответов, в которых проявляется гуманное отношение к ребенку, вера в его возможности, вежливость и стимуляция его активности.

Низкий уровень грамотности характеризуется проявлением авторитарных тенденций, выражающихся в давлении на ребенка, угрозах, высказывании своего недовольства его действиями, возмущении, замечаниях, запугивающих требованиях.

Средний уровень связан со стремлением учителя переложить ответственность за разрешение ситуации на других лиц либо самостоятельное разрешение ситуации без учета потребностей и интересов детей. Второй методикой, которая применялась к этой же группе учителей, была методика Г. Резапкиной „Психологический портрет учителя” (2009), позволяющей выявить систему ценностей учителя, уровень его самооценки, преобладающую мотивацию, стиль преподавания и эмоциональное состояние.

В качестве испытуемых выступали учителя математики и информатики, а также воспитатели группы продленного дня, пребывающие на курсах повышения квалификации в Криворожском педагогическом институте. Общее количество опрошенных учителей составило 50 человек.

Результаты исследования

Результаты тестирования показали преобладание среднего уровня психологической грамотности (80% учителей), остальные 20% - демонстрируют низкий уровень психологической грамотности. Обращает на себя внимание полное отсутствие высокого уровня грамотности. С целью сопоставления уровня грамотности со стажем работы в школе были выделены три возрастные группы: группа педагогов, стаж работы которых от 1 до 10 лет; во вторую группу были отнесены педагоги со стажем работы от 11 до 29 лет и третью группу составили педагоги, стаж работы которых от 30 до 40 и более лет. Среди учителей, работающих более 40 лет в школе, выявилось только двое и выделять их в отдельную группу было нецелесообразно. В количественном отношении эти группы распределились следующим образом: первая группа – 10 человек, вторая – 25 человек, третья – 15 человек. Преобладающее большинство учителей со значительным стажем работы в школе объясняется условиями проведения исследования и не отражает реального их соотношения в учебных заведениях.

В третьей группе педагогов, стаж которых более 30 лет, полностью отсутствует низкий уровень. Видимо, жизненный и профессиональный опыт убедили педагогов в неэффективности прямого воздействия на ребенка в процессе воспитания. Соотношение среднего и низкого уровней меняется в зависимости от стажа в пользу среднего уровня, то есть имеется некоторая тенденция к повышению уровня психологической грамотности, однако не будем забывать, что речь идет о повышении грамотности только в пределах среднего уровня.

Качественный анализ ответов учителей, стаж которых не превышает 10 лет свидетельствует о том, что 40% педагогов выбирают способы воздействия без учета возрастных особенностей учащихся, социально-психологических характеристик ситуации взаимодействия и склоняются к императивным формам воспитательного воздействия либо к манипулятивному общению. Примером императивного воздействия являются ответы типа: „Выскажу недовольство и заставлю сделать...”, „Возмущусь и потребую...”, „Если не послушается сын, то применю физическое наказание” и т.п.

Манипулятивное воздействие можно проиллюстрировать такими ответами: „Предложу самому послушному ученику убрать бумагу, если будет отказываться выполнить задание, пригрожу ему соответствующей оценкой”, „Выскажу недовольство ситуацией и потребую убрать книги, иначе сын не получит конфет”, „Предложу двум-трем ученикам собрать бумажки за хорошую оценку по предмету”. Педагоги первой группы часто выбирали ответы типа „Выскажу недовольство и уберу сама”, что свидетельствует скорее об отказе от осуществления педагогического воздействия либо о незнании адекватных способов воздействия и неуверенности педагога.

Приведенные примеры ответов свидетельствуют о низком уровне психологической грамотности педагогов, неумении выбирать оптимальные способы и приемы воспитательного воздействия, оказывать учащимся психологическую поддержку. Причинами такой воспитательной практики является либо незнание возрастных закономерностей психического развития, как, например, в ситуации когда подростки на транспортной остановке бросаются бумажками, выбирают такой способ воздействия как „Обращу внимание на неподобающее поведение, обращусь к окружающим с осуждением их поведения и заставлю поднять бумагу” либо незнание приемов эффективного общения с учащимися, либо неуверенность в своих силах и недостаток педагогического опыта. В группе педагогов, стаж которых составляет от 11 до 29 лет, также встречаются ответы типа „Выскажу недовольство и заставлю сделать”, „Возмущусь и потребую...”, однако их количество снижается по сравнению с ответами учителей первой группы и составляет 24% против 40%.

Среди ответов педагогов этой группы преимущество (76% педагогов) составляют ответы типа „Выскажу удивление и предложу...”, „Постараюсь убедить в том, что нужно выполнить”, которые свидетельствуют о том, что в выборе способов приемов воспитательного воздействия эти педагоги стараются в большей мере учитывать личность учащихся, наладить с ними необходимый контакт, подчеркнуть их положительные качества, использовать методы убеждения. Ответы педагогов третьей группы свидетельствуют о большем педагогическом мастерстве, умении выбрать правильный способ взаимодействия с учащимися. В арсенале их способов воздействия преобладают убеждение, просьба, совместное выполнение действия, понимание и поддержка ребенка, однако они не имеют системного характера, поскольку в других ситуациях те же педагоги выбирают менее оптимальные приемы и способы воспитательного воздействия.

Таким образом, можно констатировать, что уровень психологической грамотности принимавших участие в исследовании учителей, преимущественно средний, что свидетельствует о наличии стереотипности в выборе приемов и способов воспитательного воздействия, что оно осуществляется часто без опоры на знание возрастных закономерностей, без учета личностных особенностей учащихся и социально-психологических закономерностей общения. Преимущественно средний, а также низкий уровень психологической грамотности может свидетельствовать также об отсутствии педагогической рефлексии у таких педагогов. Практика должна была убедить их в неэффективности выбираемых способов воздействия, однако отсутствие рефлексии либо соответствующей мотивации не позволяют им быть более гибкими в выборе средств воспитательного воздействия. В то же время, следует заметить, что имеется некоторая тенденция к использованию более оптимальных способов воздействия в зависимости от стажа, хотя и на среднем уровне. Имеет место переход некоторой части учителей от императивной педагогики к гуманизации отношений в системе учитель-ученик, к стремлению строить равноправное сотрудничество, что более соответствует требованиям времени и может быть связано с организацией

образовательной системы в Украине на принципах гуманистической педагогики, во всяком случае декларируемой как таковой.

Проанализированные данные сопоставлялись с результатами исследования педагогов при помощи методики Г. Резапкиной (2009) „Психологический портрет учителя”. Из пяти параметров, оцениваемых по этой методике, нами были выбраны два, а именно *приоритетные ценности педагога* и *стиль его педагогической деятельности*, которые в наибольшей степени могут оказать влияние на выбор способов воспитательного воздействия.

Результаты показывают, что 30 % учителей и среди них только те, кто находится на среднем уровне психологической грамотности, считают своей приоритетной ценностью педагогическую деятельность, им близки интересы учащихся, общение с ними доставляет им удовольствие и не является производственной необходимостью. Они способны создавать благоприятную эмоциональную обстановку, что дает возможность положительно влиять на учащихся. Из оставшихся 70% учителей для 30% – отношения с детьми не носят личностной окраски, часто пронизаны чувством недоверия и отчуждения, что затрудняет сотрудничество в учебно-воспитательном процессе, а для 40% – круг интересов не исчерпывается школьными проблемами, возможности творческой самореализации находятся за пределами школы.

Это свидетельствует о том, что педагогическая деятельность не рассматривается ими как единственная возможность для самореализации, что круг их интересов не исчерпывается школьными проблемами, что им важнее признание коллег и их поддержка, а отношения с детьми не носят личностной окраски, что затрудняет сотрудничество и снижает возможности эффективного воспитательного воздействия. Среди педагогов, уровень психологической грамотности которых низкий, вообще отсутствуют ответы первого типа, что говорит о том, что педагогическая деятельность не является для них значимой, приоритетной ценностью либо духовной потребностью.

Сопоставление уровня психологической грамотности со стилем преподавания позволило выявить, что в группе со средним уровнем грамотности 50% учителей склонны к авторитарным тенденциям, в соответствии с которыми ученик – это объект воздействия, а не равноправный партнер. В этой группе полностью отсутствуют ответы третьего типа, которые характеризуют стиль сотрудничества в учебно-воспитательном процессе. В группе с низким уровнем психологической грамотности 70% учителей склонны к авторитарным тенденциям.

Преобладание авторитарных тенденций проявляется в том, что учитель устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявленных требований, единолично принимает решения, не считаясь с мнением учащихся, что, несомненно, ограничивает возможности эффективного воспитательного воздействия на учащихся, подавляет их самостоятельность и активность и способствует склонности к агрессии как форме психологической защиты.

Заключение

Таким образом, сопоставление уровней психологической грамотности учителей с системой их приоритетных ценностей и стилями преподавания показало, что склонность к авторитаризму и отсутствие среди приоритетов педагогов духовной потребности в общении с учащимися, отсутствие стремления жить их интересами, отсутствие доверия и любви к ним могут быть связаны с низким уровнем психологической компетентности и обуславливать неадекватные способы и приемы воспитательного воздействия.

Литература

- Алферов, А.Д., 1984. *Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ* № 1, с. 116-120.
- Гульшесвська, І., 2004. *Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології. ШЛЯХ ОСВІТИ* № 3, с. 22-24.
- Калашникова, М.Б., 2000. *Формирование психологической компетентности педагогов. ПЕДАГОГИКА* № 2, с. 55-60.
- Кондратьева, С.В., 1984. *Учитель – ученик*. Москва: Изд-во Педагогика.
- Кузьмина, Н.В., 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Изд-во Высшая школа.
- Кульчейко, О., Шаранская, Н., 2011. *Психолого-педагогическая компетентность педагога. ВІДКРИТИЙ УРОК* № 5, с. 61-66.
- Лукьянова, М.И., 2001. *Психолого-педагогическая компетентность учителя. ПЕДАГОГИКА* № 10, с. 56-62.
- Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б., 1990. *Формирование мотивации учения: Книга для учителя*. Москва: Изд-во Просвещение.
- Маркова, А.К., 1995. *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. ПЕДАГОГИКА* № 6, с. 55-63.
- Маркова, А.К., 1993. *Психология труда учителя*. Москва: Изд-во Просвещение.
- Маркова, А.К., 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Изд-во Просвещение.
- Митина, Л.М., 2004. *Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие*. Москва: Изд-во Т.Ц. Сфера.
- Овчарук, О., 2003. *Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах. ШЛЯХ ОСВІТИ* № 2, с. 17-21.
- Реан, А.А., Коломинский, Я.Л., 1999. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Изд-во Питер КОМ.
- Резапкина, Г.В., 2009. *Психологический портрет учителя. опыт психодиагностики. ПСИХОЛОГИЯ И ШКОЛА* № 1, с. 64-75.
- Смирнова, Н.В., 2007. *Возможности развития рефлексии студентов-психологов в учебном процессе, [в:] Социальное образование в высшей школе: теория и практика: сб. науч. ст. филиал Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске; редкол.: И.В. Тимошенко (гл. ред.) [и др.], Минск: Изд. центр БГУ, с. 140-144.*
- Тищенко, С.П., 2001. *Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ* № 3-4, с. 81-96.
- Холодная, М.А., 2002. *Психология интеллекта: парадоксы исследования*. Санкт-Петербург: Изд-во Питер. 272 с.

SUMMARY

TEACHER'S PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS AN EFFECTIVE EDUCATIVE INFLUENCE CONDITION

The article reveals diagnostic results of the teachers' level of psychological literacy and comparative analysis of their prior values and teaching styles' system. The obtained results detect the prevalence of the middle - level psychological literacy among the respondents. The correlation of the level of the psychological literacy with the teaching experience made it possible to identify tendency of using more accurate techniques and methods of education impacts depending on the teaching experience. The comparative analysis of the prior values determines that the professional activity of the majority of educations is not a spiritual need, but 'a production necessity'. Only one-third of the pedagogues suggests their professional activity as a prior value and regard it as the one providing the possibility of creative self-realization. While comparison of the psychological literacy level with the teaching style the connection between a low literacy level and inclination to autocratic tendencies has been

revealed. The conducted survey showed that a low level of teachers' psychological literacy, the absence of a spiritual need of communication with children in the prior value system among the majority of pedagogues and the inclination to autocracy served as reasons of inadequate methods and techniques of educational impact the teachers demonstrated throughout the survey.

Key words: the professional competence, the psychological literacy, educational impact, the prior value system, a teaching style, a creative self-realization.

ROZDZIAŁ II

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI

*Kto nie umie daleko spoglądać,
ten blisko ma kłopoty.*
Konfucjusz

STRUKTURA WIEKU WCZESNEGO DZIECIŃSTWA

Streszczenie: W artykule zaprezentowana została struktura wieku wczesnego dzieciństwa przedstawiona układem wiodących funkcji tworzących okresy rozwoju. Podany materiał opiera się na opracowanej przez autora poziomowej koncepcji rozwoju w ontogenezie.

Słowa kluczowe: rozwój, wczesne dzieciństwo, poziom organizacji, formacja, naczelną funkcja, wiodąca funkcja.

Wstęp

Wśród wielu różnorodnych tematów psychologia rozwoju rozważa także tematykę okresów rozwojowych. Istnieje wiele teorii (Flammer, 1988) i periodyzacji rozwoju (Liberska, 2011), i każda z nich wprowadza swój sposób podziału ontogenezy na okresy. Od dawna istnieje potrzeba, aby znaleźć ogólny mianownik dla wszystkich podejść teoretycznych. Jednak odkrycie go, nie stworzywszy teorii lepszej od pozostałych podejść zdolnością opisywania, objaśniania, prognozowania, zarządzania, a także modelowania zjawiska rozwoju, – chyba nie jest możliwe. Dlatego pozostaje czekać na to, aby wymienione zadanie zostało zrealizowane.

Opracowywana przeze mnie teoria rozwoju ontogenetycznego (Karandashev, 1913) zbliża nas do owego rozwiązania, czyli odnalezienia ogólnego mianownika w podziale i opisie okresów rozwojowych. Stąd celem tegoż artykułu jest opis i objaśnienie wieku wczesnego dzieciństwa. Co do wieku późnego dzieciństwa i wieku dorosłości, już je opisywałem i objaśniałem (Karandashev, 2011), a co do wieku wczesnego dzieciństwa, mimo wszystkich starań (Kielar-Turska, 2011; Kołodziejczyk., 2011), dotychczas przedstawia się nam jako biała plama, na której jeszcze nie ma schematu, który by wyjaśniał przebiegające w nim procesy. Nie ma sporu, są próby opisanie wczesnego dzieciństwa, ale owe nie wzbudzają natchnienia ani swoim teoretycznym uzasadnieniem, ani szczegółowością przewidywań.

Model

Trzeba przyznać się, że współczesna psychologia rozwoju nie ma teorii. Istniejące periodyzacje rozwoju mają charakter empiryczny, a zatem teoretycznej zdolności przewidywania rozwoju w różnych okresach nie posiadają. Cała teoria psychologii rozwoju jest jedynie omówieniem różnego rodzaju pojęć, kategorii, zasad, w końcu periodyzacji, jednak żadna z nich nie jest narzędziem, za pomocą którego można utworzyć rzeczywiście działające metody opisu, wyjaśnienia, prognozowania, zarządzania i modelowania rozwoju. Reszta psychologii rozwoju jest powtórzeniem tradycji, która teorią rozwoju się nie zajmowała. Nawet w modelu L.S. Wygotskiego mamy do czynienia jedynie z zasadą wzbogacenia poprzednich funkcji wiodących przez nowonarodzone (Karandashev, 2011). Co dotyczy określenia funkcji wiodących, zostaje Wygotski w tej istotnej dla teorii rozwoju sprawie przy podejściu empirycznym.

Sedno koncepcji rozwoju, na której opieram się w tym artykule, podane jest w mojej książce „Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego”. Dlatego nie widzę sensu powtarzać podany tam materiał w szczegółach, zupełnie starczy odwoływać się na niego w trakcie dalszego opisu. Nie widzę również sensu powtarzać ani powszechnie znanych periodyzacji, skuteczność których już dawno poddaje się wątpliwości, ani przestarzałej empirii tradycyjnie podawanej w podręcznikach z psychologii rozwoju. Nie ma w tym nic nowego, a zatem nie ma sensu o tym pisać. Nie ma drogi od empirii do teorii, jest to podejście wyłącznie indukcyjne, a teoria wymaga wstępnych aksjomatów oraz wyprowadzenia empirii z nich w sposób dedukcyjny. Jedynie integralna teoria może

prognozować, gdzie, czyli *na którym z poziomów organizacji*, i co, czyli *jakiego rodzaju zjawisk*, – nam szukać. Każde inne podejście będzie powtórzeniem już znanych błędów metodologicznych.

Przedstawiony w mojej książce model pokazuje, że rozwój dokonuje się, po pierwsze, jako rezultat przejścia od danego poziomu organizacji do następnego, które odbywa się poprzez *integrację elementów poprzedniego poziomu*, i, po drugie, jako rezultat przetworzenia tego jeszcze pustego nowego poziomu organizacji w pełny poziom poprzez *afiliację elementów poprzedniego poziomu*. Reszta to są szczegóły, do których przechodzimy w dalszym ciągu.

Poziomy organizacji

Tutaj będą rozpatrywane tylko poziomy dotyczące bezpośrednio wieku wczesnego dzieciństwa. Bez wątpliwości poprzednie poziomy także mają znaczenie, ale raczej wtórne, poboczne. Otóż, rozpatrujemy następujące poziomy:

- atrybucyjny,
- percepcyjny,
- sensoryczny.

Pierwszy poziom organizacji nazywa się *atrybucyjny*. To słowo pochodzi od «atrybucja», co znaczy «przypisywanie». Chodzi o to, że atrybucyjne, czyli przypisujące, relacje pojawiają się tylko między obiektami. Na przykład, w jednym przypadku obiekt występuje w charakterze znaku wskazującego na inny obiekt, czyli wykonuje funkcję odsyłania, referencji, wreszcie, po prostu sygnału. W drugim przypadku obiekt staje się znakiem swej własnej funkcji: ołówek „żąda”, aby nim pisali. W trzecim przypadku struktura jednego obiektu przenosi się na inny obiekt, w skutek czego ten ostatni przetwarza się w pierwszy. Mówimy wtedy o symbolach, których podstawą jest najmniejsze albo największe podobieństwo do oryginału. W powyższe sposoby relacje atrybucyjne wiążą pojedyncze obiekty w sytuację.

Poziom *atrybucyjny* powstaje na początku wieku wczesnego dzieciństwa (9 miesiąc 1 roku życia), a w jego końcu (8 miesiąc 3 roku życia) kończy swój samodzielny rozwój, ustępując miejsca kognitywnemu poziomowi organizacji. Rola relacji atrybucyjnych, na których on bazuje, polega na integracji różnych obiektów i przetworzeniu ich w sytuację, czyli układy obiektów, wobec których ostatnie występują jako części składowe. Dlatego atrybucyjny poziom organizacji jest w istocie swej poziomem przypisującym, czyli przenoszącym pewne znaczenia zarówno znakowe, jak i funkcjonalne, od jednego obiektu do drugiego.

Kolejny poziom nazywa się *percepcyjny*. To słowo pochodzi od słowa «percepcja», czyli «postrzeżenie». Sens postrzeżenia w odniesieniu do wrażeń polega na tym, aby zebrać je w obraz obiektu mający strukturę wewnętrzną. Inaczej mówiąc, percepcyjne relacje scalają obrazy wrażeń w obrazy postrzeżeń, które cechują się ze strony wewnętrznej przez zróżnicowane odbicie rzeczywistości, a ze strony zewnętrznej przez wyróżnienie otoczenia, na tle którego ów obiekt występuje.

Ostatni z rozpatrywanych tutaj poziomów nazywa się *sensoryczny*. To słowo pochodzi od słowa «sens», co znaczy również «wrażenie». Znaczenie wrażeń w odniesieniu do poprzedniego poziomu refleksów polega na tym, aby zebrać je w obraz bodźca mającego lokalizację w otoczeniu. Inaczej mówiąc, sensoryczne relacje scalają obrazy refleksów w obrazy wrażeń, które cechują się przez współzależne bodźca w otoczeniu zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym.

Formacje poziomów

Formację każdego poziomu organizacji określa jego podstawowy element, który pojawia się dzięki relacjom tego poziomu scalającym elementy poprzedniego poziomu. W języku polskim używa się również przekładu „nowa forma rozwojowa”, jednakże bez słowa „rozwojowa” sens terminologiczny tego wyrazu w pewnych przypadkach zatracą się. Systemowe myślenie preferuje jednak używania bardziej uniwersalnych oznaczeń, a nie ograniczania siebie analogiami regionalnymi.

Formacją poziomu atrybucyjnego jest *sytuacja*, która wiąże wchodzące w nią obiekty poprzez relacje funkcjonalno-znakowe. Przy czym, jak wykazano powyżej, podział na znakowe (gest i słowo) i funkcjonalne (wyznaczenie obiektu) relacje nosi zasadniczy charakter. Nie pozwala on ograniczyć poziomu atrybucyjnego ramami wyłącznie znakowymi, czyli językowymi.

Formacją poziomu percepcyjnego jest *obiekt*, który, będąc przedstawianym obrazem postrzeżenia, wiąże wchodzące w niego wrażenia w całościowy obraz przedmiotu albo zjawiska. Ponieważ formacją poziomu sensorycznego jest *lokus*, czyli bodziec będący źródłem wrażeń, to integracja wrażeń, jako oddzielnych obrazów bodźca, rodzi obraz postrzeżenia, w którym przedstawia się obiekt.

Formacją poziomu sensorycznego, jak wspomniano wyżej, jest *lokus*, czyli bodziec, który, będąc przedstawianym obrazem wrażenia, wiąże wchodzące w niego refleksy w niezróżnicowany obraz przedmiotu albo zjawiska na tle otoczenia zewnętrznego. W dalszym ciągu formacją poziomu propriocepcyjnego jest refleks będący źródłem wrażeń. Wtedy to integracja refleksów, jako oddzielnych obrazów bodźca, rodzi obraz wrażenia, w którym przedstawia się lokalizacja bodźca.



Na podstawie definicji poziomów organizacji oraz ich formacji, sformułujemy podany wstępny schemat periodyzacji wieku wczesnego dzieciństwa (tab.1).



Zwróćmy uwagę na ułożone jeden do drugiego koła koncentryczne. Największe koło symbolizuje obecność poziomu atrybucyjnego, czyli sytuacji. Jednak ponieważ obydwie okresy: pierwsza i druga połowa – należą do poziomu atrybucyjnego, to wszystkie formy rozwojowe wieku wczesnego dzieciństwa cechują się sytuacją. Dlatego w lewej kolumnie mamy słowo sytuacja, a w każdym rysunku znajdujemy wspomniane największe koło.

Dalej wszystkie rysunki dzieli się na dwie grupy co dwa rysunki: pierwsza – brak obiektu i druga – obecność obiektu. Tego obiektu, należącego do poziomu percepcyjnego, nie ma w pierwszej połowie wczesnego dzieciństwa, jednak pojawia się on w drugiej połowie. Dlatego w pierwszym rzędzie rysunków nie ma koła sąsiedniego do atrybucyjnego, czyli przypisującego. Natomiast w drugim rzędzie to koło pojawia się, co świadczy o włożeniu obiektu w sytuację. Z tego przecież wynika nie tylko strukturalna różnica okresu pierwszej połowy wczesnego dzieciństwa od drugiej połowy, lecz również różnica rozwojowa, czyli pochodzeniowa. W tabeli to widać nie tylko z cech charakteryzujących formy rozwojowe, ale też z numeracji faz rozwoju: w pierwszym rzędzie mamy cyfry 1 i 2, a w drugim – 3 i 4.

Tabela 1.

Wstępny schemat periodyzacji wieku wczesnego dzieciństwa

FORMACJE		lokus		nr	PODOKRESY
		brak lokusu	obecność lokusu		
sytuacja	brak obiektu			I	pierwsza połowa
		1	2		

	obecność obiektu			II	druga połowa
		3	4		

Źródło: Opracowanie własne.

Zostaje tylko omówić treść dwóch prawych kolumn tabeli. Z nich wyraźnie widać, że każda połowa wieku wczesnego dzieciństwa dzieli się również na dwie połowy, czyli ćwierci. Pierwsza ćwierć polega na formie rozwojowej 1, z czego wynika, że nie ma ona ani napełnienia percepcyjnego, ani sensorycznego. Druga ćwierć polega na formie rozwojowej 2, z czego wynika, że zawiera ona tylko sensoryczne napełnienie. Trzecia ćwierć polega na formie rozwojowej 3, z czego wynika, że zawiera ona tylko percepcyjne napełnienie. I czwarta ćwierć polega na formie rozwojowej 4, z czego wynika, że zawiera ona zarówno percepcyjne, jak i sensoryczne napełnienie.

Mając ten ogólny schemat rozwoju dla wieku wczesnego dzieciństwa, można teraz przejść do jego empirycznego napełnienia w postaci naczelnych i wiodących funkcji. Nazwa każdej funkcji powoduje pewne skojarzenia empiryczne. Główna część ich polega na łacinie, reszta korzysta z języków regionalnych. Nazwa funkcji nie jest jeszcze metoda badawczą lub diagnostyczną, jednak jest wskazówką, gdzie ją szukać i w jaki sposób opracowywać. To właśnie jest głównym celem tego artykułu, żeby wiedzieć, gdzie i co szukać, w jaki sposób interpretować już istniejące wyniki badań zarówno empirycznych, jak i diagnostycznych.

Naczelne funkcje

Słowo «naczelny» kojarzy się z pojęciami «pierwszy», «pierwotny», «główny». To znaczy, że naczelną funkcją każdego poziomu organizacji powinna być funkcja określająca ten poziom. Jednak jeśli pojęcie formacji daje nam obraz głównego działającego elementu poziomu, to pojęcie naczelnej funkcji daje obraz całościowego procesu rozwoju w ramach danego poziomu organizacji. Naczelna funkcja tego poziomu obejmuje cały okres rozwoju: od poziomu poprzedniego do poziomu następnego. Inaczej mówiąc, określa się ją jako proces stawania się i rozwinięcia systemu danego poziomu organizacji.

Naczelną funkcją atrybucyjnego poziomu organizacji jest funkcja *reprezentacji*. Jest rozumiana jako powtórne przedstawienie czegokolwiek; stąd właśnie mamy przedrostek «re». I to jest zrozumiałe: każdy obiekt wchodzący w sytuację w postaci formacji atrybucyjnego poziomu organizacji, znajduje się w niej nie sam w sobie, a przez jego znaczenie w odniesieniu do innych elementów sytuacji, czyli w sposób wtórny, pośredni. Dlatego właśnie mówimy o atrybucyjnych, przypisujących relacjach między obiektami, w których jeden obiekt jest przedstawiony, czyli *prezentowany*, przez, czyli *re*, inny.

Naczelną funkcją percepcyjnego poziomu organizacji jest funkcja *identyfikacji*. Jest rozumiana jako proces utożsamienia struktury obrazu ze strukturą obiektu. Z tego właśnie wynika nazwa tej funkcji. Co dotyczy procedury, określa się ona integracją wrażeń z oddzielnych bodźców w całościowy obraz postrzeżenia odzwierciedlający obiekt w jego strukturze.

Naczelną funkcją sensorycznego poziomu organizacji jest funkcja *lokalizacji*. Jest rozumiana jako proces określenia współrzędnych lokusu, czyli bodźca, na tle otoczenia zewnętrznego. Z tego właśnie wynika nazwa tej funkcji. Co dotyczy procedury, określa się ona integracją przeżyć z oddzielnych refleksów w niezróżnicowany obraz wrażenia odzwierciedlający bodziec na tle otoczenia.

Funkcje poziomu percepcyjnego

Następne zadanie polega na tym, aby pokazać, z jakich funkcji wiodących składa się wiek wczesnego dzieciństwa. Zaczynać należy z górnego, atrybucyjnego poziomu organizacji, ponieważ naczelną funkcją reprezentacji obejmuje cały wiek wczesnego dzieciństwa, a podrzędne funkcje powinno rozpatrywać jako jej składowe, czyli też wiodące, ale na niższych poziomach. Jednak skoro już określiliśmy naczelną funkcję reprezentacji jako wiodącą funkcję wieku wczesnego dzieciństwa, to nie ma sensu ponownie do tego wracać, ponieważ oprócz funkcji reprezentacji na atrybucyjnym poziomie organizacji nie znajdziemy nic więcej. Dlatego też można od razu przejść do funkcji percepcyjnego poziomu organizacji.

Naczelną funkcją reprezentacji przedstawiana jest na poziomie percepcyjnym po kolei funkcjami sygnalizacji i symbolizacji. Funkcja *sygnalizacji* występuje jako integracja, czyli powstawanie, funkcji reprezentacji (wyraz ten dotyczy celu, a nie źródła transformacji), czyli stan, w którym istnieje ona sama w sobie, jeszcze nie afiliując poziomu percepcyjnego. Dlatego pierwsza połowa wieku wczesnego dzieciństwa ma charakter nieobiektywny, czyli atrybucyjnie dziecko już potrafi zastąpić jeden obiekt drugim, jednak nie jest w stanie odzwierciedlić obiektu w tej sytuacji.

Pierwsza połowa wieku wczesnego dzieciństwa, czyli okres powstawania atrybucyjności, zaczyna się, jak powiedziano wyżej, w 9 miesiącu 1 roku życia. Co do granicy górnej, jest ona też znana, ponieważ w wieku 1 rok 9 miesięcy zaczyna powstawać napełnienie merytoryczne drugiej połowy wczesnego dzieciństwa, w wyniku czego pierwsza połowa wczesnego dzieciństwa przestaje istnieć jako samodzielna. Wobec tego pierwsza połowa wczesnego dzieciństwa trwa od około 9 miesiąca życia do 1 roku 8 miesięcy, a zatem nazywa się też okresem pierwszej połowy okresu wczesnego dzieciństwa.

Funkcja *symbolizacji* występuje w postaci afiliacji poziomu percepcyjnego, z czego wynika, że sytuacja jest już wyposażona w mechanizm odbicia obiektu. Dlatego druga połowa wczesnego dzieciństwa ma charakter obiektywny, czyli atrybucyjnie dziecko jest już w stanie zastąpić jeden obiekt drugim. Ta druga połowa wczesnego dzieciństwa zaczyna się od wieku około 1 roku 8 miesięcy i trwa do wieku około 2 lat 8 miesięcy, póki nie zacznie powstawać poziom kognitywny.

W związku z powyższym warto zaznaczyć, że rozwój człowieka na przestrzeni całego życia ma podwójny charakter. Wszystkie formy, które rozpatrujemy tutaj, są właśnie tylko *formami* istnienia psychiki człowieka, a nie jej treścią. Podobnie, jak w dzban można nalać wody, mleka albo wina – w tej samej formie psychiki mogą znajdować się różne treści (u różnych ludzi). I w ramach każdej formy psychiki, jej treść wzbogaca się nie powodując przejścia do następnej formy.

Funkcje poziomu sensorycznego

Każda z funkcji poziomu percepcyjnego (chodzi o wczesne dzieciństwo) jest w pewnym sensie analogiczna do naczelnej funkcji reprezentacji. One to dzielą się na dwa okresy, w pierwszym z których ma miejsce integracja naczelnej funkcji poziomu atrybucyjnego, a w drugim – afiliacja odpowiedniej funkcji percepcyjnego poziomu organizacji.

Funkcja sygnalizacji przedstawiana jest na poziomie sensorycznym po kolei funkcjami rozumienia i adresacji. Funkcja *rozumienia* występuje jako integracja, czyli powstawanie, funkcji sygnalizacji, tzn. stan, w którym istnieje ona sama w sobie, jeszcze nie afiliując poziomu sensorycznego. Dlatego pierwsza połowa pierwszej połowy (inaczej – pierwsza ćwierć) wczesnego dzieciństwa ma charakter niebodźcowy, czyli dziecko, umiając zastąpić jeden obiekt na drugi, nie jest jednak w stanie odzwierciedlić ani obiektu (sygnalizacja), ani bodźca (rozumienie). Ten podokres wczesnego dzieciństwa nazywa się pierwszą ćwiertcią

wczesnego dzieciństwa, zaczyna się w 9 miesiącu życia i kończy się w wieku około 1 roku 2 miesiący.

Funkcja *adresacji* występuje jako afiliacja poziomu sensorycznego, czyli stan, w którym sygnalizacja już asymiluje poziom sensoryczny. Dlatego druga połowa pierwszej połowy (inaczej – druga ćwierć) wczesnego dzieciństwa ma charakter bodźcowy, czyli dziecko nie jest w stanie odzwierciedlić obiektu (sygnalizacja), jednak jest w stanie odzwierciedlić bodziec, czyli jego lokalizację. Ta druga ćwierć wczesnego dzieciństwa zaczyna się około 1 roku 2 miesiący i trwa do wieku około 1 roku 8 miesiący. Okres ten nazywany jest drugą ćwiercią wieku wczesnego dzieciństwa.

Funkcja symbolizacji przedstawiana jest na poziomie sensorycznym po kolei funkcjami imitacji i zastąpienia. Funkcja *imitacji* występuje jako integracja funkcji symbolizacji, czyli stan, w którym istnieje ona sama w sobie, jeszcze nie afiliując poziomu sensorycznego. Dlatego pierwsza połowa drugiej połowy (inaczej – trzecia ćwierć) wczesnego dzieciństwa ma charakter niesensoryczny, czyli dziecko:

- a) już jest w stanie zastąpić jeden obiekt drugim, jednak
- b) w jego ramach jeszcze nie może wyróżnić bodźca sensorycznego.

Ten okres wczesnego dzieciństwa nazywa się jego trzecią ćwiercią, zaczyna się w wieku około 1 roku 9 miesiący i trwa do wieku około 2 lat 2 miesiący.

Funkcja *zastąpienia* występuje jako afiliacja poziomu sensorycznego, czyli stan, w którym funkcja symbolizacji asymiluje poziom sensoryczny. Dlatego druga połowa drugiej połowy (inaczej – czwarta ćwierć) wczesnego dzieciństwa ma charakter sensoryczny, czyli dziecko już w stanie zarówno zastąpić jeden obiekt drugim, jak i wyróżnić bodziec w tym obiekcie. Przy tym trzeba podkreślić, że wszystko to przebiega w ramach obiektowości sytuacyjnej. Ta czwarta ćwierć późnego dzieciństwa zaczyna się w wieku około 2 lat 3 miesiący i trwa do wieku około 2 lat 8 miesiący. Nazywa się dany okres czwartą ćwiercią wieku wczesnego dzieciństwa.

Schemat rozwoju

Łącząc w całość materiał wyżej przedstawiony, można podać strukturę wieku wczesnego dzieciństwa w postaci następującej tabeli:

Tabela 2.

Struktura wieku wczesnego dzieciństwa

okres	połowy	fazy	wiek	sensoryczny	percepcyjny	atrybucyjny
wczesne dzieciństwo	I	1	8 mies.	rozumienie	sygnalizacja	reprezentacja
		2	1 r. 3 mies.	adresacja		
	II	3	1 r. 9 mies.	imitacja	symbolizacja	
		4	2 l. 3 mies.	zastąpienie		

Źródło: Opracowanie własne.

Zakończenie

Dany schemat nie jest periodyzacją rozwoju (zbyt mało parametrów kształtujących), jednak opisuje on strukturę wieku wczesnego dzieciństwa, która składa się z okresów rozwojowych formujących się przez wiodące funkcje.

Bibliografia

Flammer, A., 1988. *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern-Goettingen-Toronto-Seattle.

Liberska, H., 2011. *Teorie rozwoju psychicznego*, [w:] Trempała J. (red), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 71-126.

Karandashev, Yu., 2011. *Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny*, *Horyzonty psychologii*, Tom 1, nr 1, s. 37-60.

Karandashev Yu., 2011, *Wiek dorosłości w układzie strukturalnym*, [w:] *Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się*. Yu. Karandashev, T. Senko (red.). Mysłowice: Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Augusta Hlonda w Mysłowicach, s. 83-100.

Karandashev, Yu., 1913. *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*, Bielsko-Biała. – <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/>

Kielar-Turska, M., 2011. *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] Trempała J. (red), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 202-233.

Kołodziejczyk, A., 2011. *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*. [w:] Trempała J. (red), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 234-258.

SUMMARY

STRUCTURE OF DEVELOPMENT IN LATER CHILDHOOD

The article presents the structure of development in the age period of earlier childhood, described by system of leading functions forming developmental periods. The given materials are based on the author's theory of ontogenetic development.

Key words: structure of development, earlier childhood, ontogenetic development.

Anna Piestrzyńska

FUNKCJONOWANIE DZIECI NIESŁYSZĄCYCH WŚRÓD SŁYSZĄCYCH RÓWIEŚNIKÓW

Streszczenie: *Celem artykułu była próba odpowiedzi na pytanie o funkcjonowanie dzieci niesłyszących w grupie, w kontekście relacji rówieśniczych oraz trudności w komunikowaniu się. W badaniach o charakterze jakościowym wykorzystano analizę dokumentów w postaci opinii pedagogicznych i psychologicznych oraz orzeczeń o niepełnosprawności, wywiad z nauczycielami i socjometrię. Badania przeprowadzone zostały w szkole podstawowej ogólnodostępnej oraz w przedszkolu integracyjnym, w grupach do których uczęszczają bliźnięta z uszkodzonym słuchem. Uzyskane wyniki wskazują, że dzieci niesłyszące zajmują niskie pozycje socjometryczne, ale mniej korzystny status otrzymuje to dziecko, które przejawia większe trudności w komunikowaniu się. Istnieje zatem prawdopodobieństwo, że nie sama głuchota, ale trudności w komunikowaniu się z niej wynikające mogą mieć wpływ na funkcjonowanie dziecka w grupie.*

Słowa kluczowe: *niepełnosprawność, dzieci niesłyszące, komunikacja.*

Wstęp

Artykuł 23 Konwencji o Prawach Dziecka obliguje Państwa-Strony, aby zapewniły dziecku psychicznie lub fizycznie niepełnosprawnemu „pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”[1]. Owo aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa, poza rodziną, winno kształtować przedszkole i szkoła podczas procesu dydaktyczno-wychowawczego i socjalizacyjnego. Zadanie to spoczywa na każdej instytucji oświatowo-wychowawczej, a u jego podłoża leży konieczność przyjęcia dziecka niepełnosprawnego jako pełnoprawnego członka społeczności.

Funkcjonowanie dziecka niesłyszącego w grupie

Funkcjonowanie dziecka w grupie w dużej mierze uzależnione jest od postaw jakie przyjmą wobec niego rówieśnicy. Z kolei postawy rówieśników warunkowane są zachowaniami przejawianymi przez dziecko względem nich. W literaturze przedmiotu problem relacji dziecka niesłyszącego z dziećmi słyszącymi podejmowany był wielokrotnie. Autorzy badań wskazują na zróżnicowaną pozycję socjometryczną dzieci z wadą słuchu, od akceptacji i przeciętnej akceptacji po izolację i odrzucenie (Chodakowska, Kazanowski, 2007; Jagier, Kosowska, 2011; Grzebinoga, 2013). A. Jagier i M. Kosowska (2011) twierdzą, że „sytuacja dziecka z uszkodzeniem słuchu [...] nie jest ustabilizowana, a to czy będzie ono akceptowane w gronie rówieśników, czy też nie, może wynikać z czynników tkwiących w dziecku, a także z nastawienia otoczenia do niepełnosprawnego dziecka”(s. 91).

Aby zrozumieć trudności dziecka niesłyszącego w funkcjonowaniu szkolnym należy przyjrzeć się konsekwencjom uszkodzenia słuchu. Brak możliwości odbioru dźwięków utrudnia funkcjonowanie na następujących płaszczyznach (Sowa, 1997): poznawania cech przedmiotów i zjawisk (brak możliwości odbioru dźwięków z otoczenia, które są nośnikiem określonych informacji), doświadczenia przeżyć estetycznych (brak możliwości odbioru np. muzyki, która jest źródłem uczuć i przeżyć); realizacji działań praktycznych (brak możliwości odbioru dźwięków wydawanych przez urządzenia mechaniczne); orientacji przestrzennej i poruszania się (brak możliwości odbioru dźwięków ostrzegawczych i zachowania równowagi w ciemności). Konsekwencją utraty słuchu są również „zaburzenia w zachowaniu, mające charakter psychologiczny i społeczny. Nie upośledzając sprawności fizycznej, a potencjalnie także i umysłowej człowieka, uszkodzenie narządu słuchu utrudnia i ogranicza jego kontakty społeczne, stwarzając na ogół sytuację, w której osoba dotknięta tą niesprawnością zostaje

częściowo wyizolowana ze środowiska” (Szczepankowski, 1999, s. 77). A. Korzon dodaje, że owowyzolowanie ze środowiska jest związane z trudnościami w porozumiewaniu się i wynika z tego, że najczęściej środowisko w którym żyje niesłyszący jest środowiskiem ludzi słyszących, nieznających języka migowego (2007, s. 268).

Skutki uszkodzenia słuchu uzależnione są między innymi od wieku, w jakim ono nastąpiło, od stopnia uszkodzenia, od protezowania (korzystania z aparatów słuchowych i innych urządzeń wspomagających odbiór dźwięków), od możliwości wykorzystania pozostałych resztek słuchu, od tzw. czynników środowiskowych okresu dzieciństwa (głuchota w rodzinie, działania rewalidacyjne, pomoc logopedyczna i inne), od czynników środowiskowych wieku szkolnego (rodzaj szkoły, kontakt z rówieśnikami), od warunków rodzinnych (głuchota w rodzinie, metoda porozumiewania się, kontakty z przyjaciółmi), od metod porozumiewania się z otoczeniem (język migowy, odczytywanie mowy z ust, mowa dźwiękowa i inne) oraz od indywidualnych cech osobowości, takich jak poziom inteligencji, zdolność do kompensacji, motywacje i możliwości integrowania się (Szczepankowski, 1999).

Komunikowanie się jako istotny czynnik budujący relacje

Skuteczne porozumiewanie się z innymi należy do podstawowych umiejętności w życiu każdego człowieka. Jakość relacji które budujemy, a zatem i jakość naszego życia w dużej mierze uzależniona jest od umiejętności komunikowania się. Ze względu na uczestników tego procesu, komunikowanie się spełnia następujące funkcje (Sobkowiak, 1997, s. 12): umożliwia budowanie satysfakcjonujących więzi społecznych, zaspokajając potrzebę kontaktu z innymi ludźmi; umożliwia samodoskonalenie się człowieka, pozwalając na lepsze zrozumienie siebie, innych i otaczającego świata oraz funkcję regulacyjną, która umożliwia wywieranie wpływu na postępowanie ludzi, poprzez upowszechnianie i egzekwowanie pewnych wartości, norm i wzorów zachowań.

Komunikowanie się jest umiejętnością, którą kształtuje się od najwcześniejszych lat życia. Trudność tego procesu może zaistnieć w przypadku dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, szczególnie wtedy, kiedy najbliższe środowisko dziecka nie posługuje się preferowanym przez niego sposobem porozumiewania. W związku z tym, że brak słuchu utrudnia lub uniemożliwia opanowanie mowy dźwiękowej, osoby niesłyszące korzystają z innych metod umożliwiających komunikowanie się. Metody te nie mają jednolitego charakteru. Wynikają z możliwości i preferencji uczestników aktu komunikacji. Do najpowszechniejszych form porozumiewania się osób niesłyszących ze słyszącym otoczeniem zaliczamy m.in. odczytywanie mowy z ust, fonogesty wspierające artykulację (Krakowiak, 1995, 2012), totalną komunikację (Korzon, 1996), gesty i język migowy. Bez względu na udział elementu fonicznego, daktylograficznego, ideograficznego, graficznego (pismo) lub innych środków niewerbalnych można przypuszczać, że mniej sposób, a bardziej jakość wybranej formy porozumiewania się rzutuje na jakość relacji osób niesłyszących ze słyszącym otoczeniem.

Założenia metodologiczne

Cel badań - próba odpowiedzi na pytanie o funkcjonowanie dzieci niesłyszących w grupie słyszących koleżanek i kolegów, w kontekście relacji rówieśniczych oraz trudności w komunikowaniu się. Badania miały charakter jakościowy. Wykorzystano analizę dokumentów w postaci opinii pedagogicznych i psychologicznych, wywiad z nauczycielem i wychowawcą grupy oraz socjometrię. Badania przeprowadzone były w przedszkolu integracyjnym w grupie cztero- i pięcioletków oraz w klasie drugiej szkoły podstawowej ogólnodostępnej w Krakowie, w grupach do których uczęszczają bliźnięta z uszkodzonym słuchem.

Do badania wykorzystano Kartę Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym słuchem (KOZK) autorstwa K. Krakowiak i M. Panasiuk (1992, s. 29-68).

KOZK umożliwia opis i ocenę sposobu porozumiewania się dziecka z otoczeniem społecznym. Ma postać diagramu kołowego, na którym zaznacza się poszczególne obszary (wycinki koła) dotyczące określonych umiejętności cząstkowych zaobserwowanych w codziennych działaniach dziecka. Narzędzie zawiera 30 różnych przejawów zachowań komunikacyjnych. Dotyczą one zachowań oralnych (B – gotowość do komunikowania się słownego, C – poznawanie słów, D – umiejętność posługiwania się słowami, E – cechy komunikowania się słownego), zachowań gestowo-mimicznych (B₁ – gotowość do komunikowania się gestowo-mimicznego, C₁ – poznawanie znaków gestowo-mimicznych, D₁ – umiejętność posługiwania się znakami gestowo-mimicznymi, E₁ – cechy komunikowania się gestowo-mimicznego) oraz zachowań, w których możliwe jest wykorzystanie jednego lub drugiego przekazu oraz pisma (A – dążenie do kontaktów i współdziałania z innymi ludźmi, F – znajomość języka, G – znajomość pisma). Każda z kategorii (od A do G) składa się z pięciu zdań uporządkowanych zgodnie z fazowym przebiegiem nabywania umiejętności komunikacyjnych przez dziecko z uszkodzonym narządem słuchu.

Test socjometryczny (klasyczna technika J. L. Moreno) dostarczył informacji z zakresu funkcjonowania dzieci w grupie rówieśniczej. W badaniach przyjęto dwa kryteria socjometryczne: atrakcyjność osobista oraz zdolności i umiejętności. Pytania dostosowane były do możliwości dzieci. Dla grupy przedszkolnej sformułowano je następująco: Z kim lubisz bawić się w piaskownicy?; Z kim nie lubisz bawisz się w piaskownicy?; Z kim lubisz siedzieć przy obiedzie?; Z kim nie lubisz siedzieć przy obiedzie?; Z kim najbardziej lubisz sprzątać po zakończonej zabawie? Z kim najmniej lubisz sprzątać po zakończonej zabawie? Z kolei dla dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej pytania brzmiały: Kogo najchętniej zaprosiłbyś na swoje urodziny? Kogo najmniej chętnie zaprosiłbyś na swoje urodziny?, Z kim najchętniej przygotowałbyś gazetkę klasową? Z kim z najmniej chętnie przygotowałbyś gazetkę klasową? W odniesieniu do każdego kryterium badany dokonywał wyborów pozytywnych i negatywnych, a liczba wyborów była ograniczona do trzech. Każde z zastosowanych kryteriów socjometrycznych było rozpatrywane odrębnie. Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwoliła na określenie pozycji socjometrycznej dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Dodatkowo zastosowano technikę „Zgadnij kto”. W tym badaniu każde z dzieci wskazywało koleżanki i kolegów, których zachowanie odpowiadało przedstawionej charakterystyce (np.: To jest ktoś, kto ładnie bawi się z innymi; To jest ktoś, kto jest grzeczny; To jest ktoś, kto przeszkadza w zabawie; To jest ktoś, kto brzydko je; itp.). W przeciwieństwie do klasycznej techniki J. L. Moreno dzieci nie kierowały się sympatią czy antypatią do osób wybieranych, a przekonaniem dotyczącym sytuacji społecznej całej grupy. Dzięki tej technice zebrano informacje o tym, jak członkowie grupy postrzegają relacje pomiędzy sobą i jak na tle tych relacji wypadają dzieci z uszkodzonym narządem słuchu.

Analiza i interpretacja wyników badań

***Dawid i Daniel* (wiek: 4 lata)**

Bliźniacy z rozpoznaną głuchotą obustronną mają słyszających rodziców. Są wcześniakami, ze zdiagnozowaną hipoksją okołoporodową. Z opinii psychologa wynika, że rozwój motoryczny chłopców jest nieco opóźniony, z tym, że Daniel przejawia większe zaburzenia w tym zakresie. Jako roczne dziecko Daniel w przeciwieństwie do Dawida nie siedział samodzielnie, nie pęzał i nie raczkował. Jego zdolności manipulacyjne pozostawały na niższym poziomie. Podczas manipulowania zabawkami występowało drżenie ciała. U chłopca zauważono zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej. Umiejętności manipulacyjne Dawida również nie osiągnęły poziomu dla przeciętnego wieku, jednak oceniono je lepiej, niż u brata. W przypadku Dawida stwierdzono lepiej rozwiniętą koordynację wzrokowo-ruchową. Dawid koncentrował wzrok na obrazku, śledził ruch

spadającego przedmiotu i patrzył we wskazanym kierunku. Daniel miał z tym kłopoty. Chłopcy pomimo posiadania protez słuchowych nie reagowali na dźwięki. Żaden z chłopców nie naśladował wokalizacji, ale u obydwu pojawiało się melodyjne głużenie, zwłaszcza w stanach zadowolenia. Dzieci reagowały uśmiechem na uśmiech dorosłego, ale Daniel mniej chętnie niż jego brat podejmował wspólną aktywność. Z uwagi na zaburzoną sprawność motoryczną, obniżone zdolności manipulacyjne oraz trudności w zachowaniach społecznych u braci zdiagnozowano opóźnienie rozwoju psychoruchowego, wskazując na konieczność podjęcia oddziaływań rewalidacyjnych i rehabilitacyjnych. W wieku 2,5 lat rodzice zapisali chłopców do przedszkola. Dzieci zostały objęte wczesnym wspomaganie rozwoju. Obecnie, jako czterolatki, uczęszczają do 15-osobowej grupy. W przedszkolu chłopcy uczestniczą w zajęciach, których celem jest wychowanie słuchowe i rehabilitacja mowy oraz nauka komunikowania się przy pomocy gestów języka migowego. Oprócz bliźniaków w grupie jest jeszcze dwoje dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności: chłopiec z zespołem Downa i dziewczynka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Wywiad z wychowawcami dostarczył informacji na temat podstawowych funkcji psychofizycznych, umiejętności, cech charakteru, kontaktów społecznych oraz sposobów komunikowania się z otoczeniem. Bliźniacy pomimo posiadania protez w postaci aparatów słuchowych nie reagują na dźwięki z bliskiego i dalszego otoczenia. W związku z tym, dopóki chłopcy nie zobaczą twarzy osoby mówiącej nie reagują na żadne polecenia. W opinii wychowawcy Dawid jest spostrzegawczy, ma dobrą koordynację wzrokowo ruchową, dobrą pamięć i umiejętnie skupia uwagę. W zakresie tych umiejętności wyprzedza brata. Bliźniacy przejawiają zainteresowania typowe dla wieku rozwojowego. Chłopcy są samodzielni w wielu czynnościach (np. jedzenie), choć czasami wymagają wsparcia wychowawcy (np. zapinanie guzików). W ich zachowaniu dominują emocje pozytywne. Daniel, zdaniem wychowawcy, jest jednak mniej posłusznym i bardziej upartym przedszkolakiem niż jego brat, częściej przejawia zachowania agresywne w stosunku do innych dzieci. Najbardziej lubi bawić się sam lub z bratem.

Ocenę umiejętności komunikacyjnych Dawida i Daniela przedstawia odpowiednio Diagram 1 i Diagram 2. Ocena umiejętności komunikacyjnych Dawida sygnalizuje trudności dziecka w porozumiewaniu się ($\Sigma_o = 57$ (38%)). Dostrzega się znaczną przewagę (41 punktów na 60 możliwych) komunikowania gestowo-migowego nad fonicznym (8 punktów na 60 możliwych). Współczynnik preferencji ($w_p = 0,19$) świadczy o skłonności chłopca do korzystania z gestowo-mimicznego sposobu porozumiewania się. Mimo iż maksymalna ocena wszystkich kategorii jest bardzo niska ($M_o = 1,9$) i wskazuje na ograniczenia możliwości porozumiewania się, to maksymalna ocena wszystkich kategorii w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej ($M_{gm} = 3,42$) oznacza poziom zadowalającego opanowania umiejętności komunikowania się przy pomocy gestów. Zaawansowanie rozwoju tej formy komunikacji ($M_{gm} \geq 3$, czyli $\Sigma_{gm} \geq 36$, czyli równa lub większa niż 60% oceny maksymalnej) wystarczy do nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z osobami, które znają ten (migowy) sposób porozumiewania się.

Drugi chłopiec przejawia większe ograniczenia komunikacyjne ($\Sigma_o = 37$ (24%)). Podobnie jak jego brat bliźniak preferuje gestowo-mimiczny sposób komunikowania się ($\Sigma_{gm} = 27$, $\Sigma_{fn} = 6$). Przewaga tej formy porozumiewania się nad foniczną, widoczna jest na *Diagramie 2*. Dodatkowo potwierdza to współczynnik preferencji ($w_p < 1$). U Daniela maksymalna ocena wszystkich kategorii jest niższa niż w przypadku Dawida. Co prawda wartość $M_{gm} \leq 3$, i oznacza wcześniejszą fazę rozwoju komunikacyjnego, zdominowaną przez przedjęzykowe formy przekazu gestowo-mimicznego, ale w przypadku tego chłopca może stanowić punkt wyjścia do dalszych działań rehabilitacyjnych, rozwijających kompetencje komunikacyjne.

W badaniu socjometrycznym bliźniacy zajęli niskie pozycje. Dawid okazał się dzieckiem izolowanym – nie otrzymał ani wyboru pozytywnego, ani negatywnego, natomiast Daniel otrzymał aż 5 wyborów negatywnych (trzy w kategorii atrakcyjności osobistej, dwa w kategorii zdolności i umiejętności), nie otrzymując żadnego wyboru pozytywnego. Taki wynik przyniósł mu status dziecka odrzuconego. Ze względu na trudności w porozumieniu się z chłopcami, bliźniacy nie uczestniczyli czynnie w badaniu. Z wywiadu z wychowawcą i z obserwacji zachowań chłopców wynika, że bracia preferują wzajemne towarzystwo. W badaniu socjometrycznym „Zgadnij kto” Dawid nie zaistniał wcale, ani w pozytywnym, ani w negatywnym aspekcie, natomiast Daniel otrzymał sześć wskazań: dwa dla sformułowania: „To jest ktoś kto dokucza innym”, trzy dla sformułowania: „To jest ktoś kto jest niegrzeczny” i jedno dla sformułowania: „To jest ktoś kto nie bawi się z innymi dziećmi”. Potwierdza to fakt, że Daniel jest mniej akceptowany przez grupę rówieśniczą niż Dawid.

Diagram 1. Wynik badania Dawida

Diagram 2. Wynik badania Daniela

Piotr i Paweł (wiek: 8lat)

Bracia urodzili się z wadą słuchu (70-80 dB). Ojciec dzieci ma głęboki niedosłuch, stąd wada u chłopców uwarunkowana jest genetycznie. Chłopcy mają straszą o trzy lata siostrę. Dziewczynka jest słysząca. Z inicjatywy ojca w rodzinie sporadycznie używany jest język migowy. Od pierwszych lat życia Piotr i Paweł objęci byli opieką specjalistów prowadzących rewalidację. Chłopcy korzystali z aparatów słuchowych. Systematyczny trening słuchowy, oraz wsparcie logopedyczne sukcesywnie przynosiło pożądane efekty. Chłopcy reagowali na dźwięki z otoczenia i głosy najbliższych. Umieli też głosem sygnalizować swoje potrzeby. Choć bracia chętnie uczestniczyli w ćwiczeniach, ich rezultaty szybciej widoczne były u Piotrusia. To on jako trzylatek rozumiał proste wypowiedzi i adekwatnie na nie reagował. Na opanowanie tej umiejętności Pawełek czekał kolejny rok życia. Od trzeciego roku życia chłopcy uczęszczali do przedszkola integracyjnego. U Piotra badanie psychologiczne wykazało przeciętny rozwój intelektualny, a u Pawła poniżej przeciętnej. Chłopiec przejawiał zaburzenia w zakresie spostrzegania i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Z opinii psychologicznej wynika, że Piotr w lepszym stopniu niż jego brat opanował reguły języka polskiego, posiada bogatsze słownictwo, wykazuje lepsze zrozumienie pytań i poleceń. Uspołecznienie chłopców oceniono jako dobre, choć i tu okazało się, że Piotr, chętniej niż Paweł nawiązuje kontakty z osobami z otoczenia. Paweł jest dzieckiem bardziej nieśmiałym niż jego brat i częściej przejawia zachowania nadpobudliwe.

Obecnie bliźniacy uczęszczają do klasy drugiej szkoły podstawowej ogólnodostępnej. Grupa liczy 16 uczniów, a chłopcy są jedynymi dziećmi z orzeczeniem o niepełnosprawności w klasie. Z opinii wychowawcy wynika, że zespół klasowy akceptuje bliźniaków. Są oni radośni, pogodni, otwarci na relacje z rówieśnikami. U Pawła wychowawczyni dostrzega nadpobudliwość psychoruchową oraz dużą zmienność nastrojów. Ten chłopiec mniej chętnie niż jego brat przebywa w grupie. Jest to widoczne szczególnie podczas przerw oraz zadań zespołowych. Piotr chętniej niż Paweł angażuje się w różne inicjatywy. Bardzo lubi pełnić funkcję dyżurnego klasy. Bierze też udział w licznych konkursach, np. w konkursie tańca towarzyskiego. Bracia osiągają przeciętne wyniki w nauce.

Ocenę umiejętności komunikacyjnych Piotra i Pawła przedstawia odpowiednio *Diagram 3* i *Diagram 4*. Ocena umiejętności komunikacyjnych Piotra w K O Z K ukazuje jego sytuację w kontekście porozumiewania się jako korzystną i sprzyjającą jego rozwojowi. Chłopiec w ogólnej ocenie poziomu umiejętności komunikacyjnych uzyskał zadowalający wynik ($\Sigma_o = 65$ (43%)). Mimo ograniczeń spowodowanych wadą słuchuzdobył wysoką ocenę w zakresie komunikacji fonicznej ($\Sigma_{fn} = 45$ (75%)) i ten sposób komunikacji odznaczył się jako dominujący ($w_p = 1,7$). Wsparcie komunikacją gestowo-mimiczną ($\Sigma_{gm} = 27$ (45%))

wskazuje na celowe posługiwanie się znakami, a u podłoża tej umiejętności może leżeć relacja z ojcem, który czasami korzysta z języka migowego w porozumiewaniu się z otoczeniem. Na uwagę zasługuje fakt, że w maksymalnej ocenie ogólnej Piotr uzyskał wynik ($M_o = 3,0$), oznaczający opanowanie umiejętności komunikowania się (fonicznie i migowo), oraz umiejętności czytania i pisanie w sposób umożliwiający nawiązanie i podtrzymanie kontaktu z najbliższym otoczeniem. Takiego optymistycznego wyniku nie uzyskał brat Piotra. W przypadku Pawła maksymalna ocena ogólna ($M_o = 2,17$) świadczy o ograniczeniu możliwości porozumiewania się z najbliższym otoczeniem społecznym. Pożądaney wartości ($M_{gm} \geq 3$) chłopiec nie uzyskał ani w zakresie komunikacji gestowo-mimicznej, ani w zakresie fonicznej, choć współczynnik preferencji wskazuje na tę drugą.

W badaniu socjometrycznym bliźniacy zajęli zróżnicowane pozycje. Piotr otrzymał status dziecka akceptowanego, uzyskując 8 wyborów pozytywnych: pięć z kategorii atrakcyjności osobistej, trzy z kategorii zdolności i umiejętności. Paweł otrzymał wskazania pozytywne od brata, i dwa wybory negatywne od jednego z kolegów. Po rozmowie z wychowawcą okazało się, że w tygodniu, w którym było przeprowadzane badanie Paweł zniszczył koledze zabawkę i od tego czasu chłopcy przejawiali względem siebie wrogie postawy. Pomijając ten incydent można przypisać Pawłowi status dziecka izolowanego, ponieważ ani w badaniu klasyczną techniką J.L. Moreno ani w badaniu techniką „Zgadnij kto” nie otrzymał znaczących wskazań pozytywnych i negatywnych. Z powyższego wynika, że Piotr jest akceptowany przez grupę rówieśniczą, natomiast jego brat bliźniak jest dzieckiem izolowanym.

Diagram 3. Wynik badania Piotra

Diagram 4. Wynik badania Pawła

Zakończenie

Z analizy wynika, że w każdej parze bliźniąt jeden z braci przejawia większe trudności w porozumiewaniu się. Na podstawie wyników badań, stwierdzono, że te dzieci, które uzyskały gorszy wynik w K O Z K, otrzymały niższy wynik w badaniu socjometrycznym. W pierwszej parze bliźniąt obaj bracia preferują gestowo-mimiczny sposób komunikowania się, ale tylko jeden z nich – Dawid, w maksymalnej ocenie ogólnej tej formy komunikowania się osiągnął wynik wskazujący na umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktu z bliskim otoczeniem społecznym. Ten chłopiec uzyskał również lepszy wynik w badaniu socjometrycznym. Identyczna sytuacja zaistniała w przypadku drugiej pary bliźniąt. Tym razem preferowanym sposobem komunikowania się dla obu braci okazał się sposób foniczny, ale i tu chłopiec, który uzyskał lepsze wyniki w ocenie zachowań komunikacyjnych zdobył wyższy wynik socjometryczny. Z powyższego wynika, że nie tylko sposób komunikowania się, co jego jakość jest czynnikiem istotnym w relacjach.

Z pewnością nie można łączyć zjawiska odrzucenia lub izolowania tylko i wyłącznie z trudnościami w komunikowaniu się, jednakże istnieje prawdopodobieństwo, że podwyższenie kompetencji komunikacyjnych dzieci w wadą słuchu może pomóc im w osiągnięciu lepszego statusu w grupie rówieśniczej, a tym samym poprawi jakość funkcjonowania dziecka w środowisku. W przypadku dzieci preferujących gestowo-mimiczny sposób porozumiewania się, tę jakość relacji może podnieść również wyposażenie słyszających rówieśników w umiejętność komunikowania się przy użyciu znaków języka migowego. Doświadczenie (autorki) wskazuje, że dzieci w młodszym wieku chętnie do tej nauki przystępują, trzeba więc tylko chcieć dać im taką szansę.

Bibliografia

- Chodakowska, M., Kazanowski, Z., 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec integracji edukacyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grzebinoga, A., 2013. *Sytuacja szkolna dziecka z uszkodzonym słuchem – status socjometryczny i stopień przystosowania do roli ucznia*, [w:] B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek, *Segregacja – Integracja – Inkluzja* (s. 75-89). Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, WAM.
- Jagier, A., Kosowska, M., 2011. *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Korzon, A., 1995. *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

- Korzon, A., 2007. *Zaburzenia biorozwojowe u dziecka z wadą słuchu*. [w:] B. Cytowska, B. Winczura. *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i biopedagogiczne* (s. 267-273). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krakowiak, K., 1995. *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K., 2012. *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Panasiuk, M., 1992. *Umiejętności komunikacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego.
- Sobkowiak, B., 1997. *Komunikowanie społeczne*. W: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania się* (s. 10-21). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sowa, J., 1997. *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niestyszący-Głusi-Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.

SUMMARY

OPERATION OF DEAF CHILDREN AMONG HEARING PEERS

The objective of the research study was an attempt to answer the question on how hard-of-hearing children function in a group, in terms of peer inter-relations and communication difficulties. The study was a qualitative research and comprised analyses of such documents as references written by teachers, psychological assessments, certificates of disability; furthermore, the research study included interviews with teachers and sociometry. The research was carried out in a public primary school and in a mainstream kindergarten; hearing-impaired twins attended the groups investigated. The results obtained prove that the sociometric status of hard-of-hearing children is low; however, the status of a child with greater communication difficulties is even less favourable. Thus, it is quite probable that the factor affecting the functioning of a child in a peer group is not his/her deafness (hearing loss) but communication difficulties being the result of deafness.

Key words: disability, deaf children, communications.

[1] Konwencja o Prawach Dziecka, art. 23, § 1.

Anna Kalarus

MUZYCZNY TRENING ANTYSTRESOWY W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

***Streszczenie:** Artykuł zawiera informacje na temat muzycznych działań percepcyjno-zabawowo-twórczych jako formy aktywności o charakterze prewencyjnym wobec stresu szkolnego. Autorka przedstawia metodologię badań własnych oraz prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w pięciu szkołach podstawowych. W podsumowaniu zawarte są wnioski i informacje na temat trwającego obecnie II etapu badań.*

***Słowa kluczowe:** stres, prewencja, aktywność muzyczna.*

ANTI-STRESS MUSICAL TRAINING IN PRIMARY SCHOOLS

Introduction

“Music has charms to soothe the savage breast” – this saying was often reminded by a memorable expert and propagator of art – Jerzy Waldorff. In his mission of promoting and reviewing musical art, he may not have thought that we could go a step further and use music differently. Music not only seems to “soothe the savage breast”, but also creates behavior which can be an example of anti-stress programmers designed for students as a part of their lessons. This article is a brief depiction of an experiment whose project came into being in 2011. Its practical phase (I stage) was conducted in the school year 2012/2013, and the second stage is currently being carried out. The idea and conceptualization of the research are on the one hand a continuation of a pedagogic experiment carried out within the framework of PhD thesis (Kalarus, 2007), in which the use of music in school classes as a suboptimal stimulus (working in the acoustic background of a classroom) proved positive influence on school achievements. On the other hand, it is an answer to a vital problem of school stress.

Statistical research give evidence of the seriousness of the problem concerning school fears. A good example is research carried out at the beginning of the previous decade. The answer to the question: to what extent is school the essence of students' fears? is given, for instance, in the research carried out among 260 secondary school students from Szczecin (Furmańska, 2000, za: John-Borys, Dołęga, 2006). It shows that 70% of the tested students regarded stressful situations in lessons as the main source of their problems. Other research (Bulla, 2006, za: John-Borys, Dołęga, 2006) confirmed the fact that among over a dozen causes of fear mentioned by the students, *school* occupied the first place. Such answer was given by fifth-grade students – 28,1% of girls and 33,4% of boys. *Threats from other people* were considered the second. They were mentioned respectively by 23,9% and 31,7% of the tested. The next causes of fear constituted considerably lower percentage. As far as the essence of fears is concerned, the causes of every second fear experienced by fifth-grade students of primary school (mainly boys) are *tests, quizzes and dictations*, as well as a vision of getting a bad mark. The share of fears connected with a threat from higher class students is decreasing. Similar research was carried out among children and youth from Podlaskie voivodeship in 2012 (Rajewska -Ikonowicz, 2012).

Its results correspond with the ones cited earlier. On answering the question: where and when do you face stressful situations?, children from Class VI of primary school pointed to school (68%). To question: what factors/situations, according to you, are the cause of stress? Failures at school were pointed by 50,8% of students of the same, previously mentioned group of the surveyed. Similar data was collected in the research carried out in Poland by I. R. Galicka-Płachta (Galicka-Płachta, 2005) and in other countries (Witkin, 2000;

Hart, 1995). The above-mentioned statistics disillusion as to the scale of the problem. However, there is a question if there is a place and time within the typical process of teaching at school for actions which can be a form of stress prevention? For a teacher and a musician, the endemic area of possible actions focused on optimisation of a student's stimulation level (limiting excessive stress) is Music classes.

The aim of the attempts taken by the author of the paper at the turn of the years 2012 and 2013 was to work out such a course of Music classes in Class V of elementary school in which: there will be no elimination of fundamental aims of education described in curricular minima of the subject; there will not be any short – term relaxation actions, but a possibility of equipping a student with a certain immunal resource, preventive against school stress will be created.

The following assumptions were taken:

1. There is a cause-effect connection between properly assorted *games, amusements and creative tasks* used during Music classes and a state of active relaxation elicited in students by these actions.

2. There is a possibility of using a properly prepared musical signal (a five minute medley of artistic music fragments which combined with each other create a whole) to initiate a reaction reducing excessive excitation that appeared as a response to school stress factors.

In designing the research: the amusements (most often musical games) were treated as unconditional stimulus which, because of its character, would elicit unconditional reaction in the form of lowering the level of negative emotions and, at the same time, maintaining an optimal level of stimulation (The First Yerkes-Dodson Law). Musical signal directly preceding games, musical amusements and creative exercises can play a role of conditional stimulus which, when repeated many times, should elicit a conditional reaction similar to unconditional reaction. If conditioning appears, it should cause a decrease of the fear level during other school subjects' tests. Thus, perceptive-amusement-creative actions were called anti-stress musical training.

Methodology

The above assumptions were a base to work out a methodology of the personal research. *The main problem* was included in the question: *Is there a possibility of using perceptive – amusement-creative actions during music classes as a form of activity preventing school stress?*

The main problem encompassed the following detailed problems:

1. What actions during music classes should be introduced to be able to use them as school stress preventive measures?

2. How to plan the lesson to make cause-effect connections appear between musical activities and expected emotional states of a student, expressed by optimal level (state) of stimulation.

3. How to use the cause-effect connections created during music classes to limit negative impact of stress during the verification of knowledge of other subjects acquired by students?

Hypothesis:

Hypothesis I: It is assumed that musical games and amusements preceded by acoustic stimulus (listening to music) can condition the optimisation of the level of students' stimulation in stressful situations.

Hypothesis II: Using creative musical activities, we assume that by creative problem solving and presentation of one's ideas in front of the class in the conditions of an experiment, a student becomes acquainted with stressful school situations caused, for instance, by the competence test or emotions that accompany social communication like, for example, a public

appearance (a stress of social exposure) in which a student is subject to public judgement by a teacher and peers.

Variables

In these experimental assumptions, an experimental factor was selected to be the independent *variable: the independent variable*: the use, during music classes, of amusements and musical games together with creative actions, preceded by perception of music (musical signal) in constant arrangement, in definite time. The dependent variable were the effects of musical–amusement-creative actions on the decrease of the school stress level.

Indexes:

- fear level index,
- knowledge and skills index.

Methods, techniques and research tools

In order to answer the questions asked in the main problem and the detailed problems, *the method of natural pedagogic experiment and the method of diagnostic survey* were used. The *experiment* was to check the influence of the perceptive-amusement-creative actions on the decrease of the school stress level.

The *method* of the experiment was carried out with the use of parallel groups technique according to J.S. Mill's direct method of agreement. The research encompassed the students both in the control and experimental group.

Techniques and research tools:

- the fear test measurement (feature and state), fear test questionnaire, Feature and State C.D. Spielbergera,
- *Me and my school* test measurement. *Me and my school* questionnaire E. Skrzypek-Siwińskiej,
- the didactic measurement (the competence test) A. Nożyńskiej-Demianiuk, E. Oczkoś,
- opinion poll (musical preferences of the students). The questionnaire sweet,
- observation and a class observation sheet,
- interview with teachers of Music. The conversation plan.

The area and range of the research

The research included five primary schools in the area of Krakow. All the institutions are situated in Śródmieście quarter or its vicinity. The choice of the schools depended on the existence of at least two branches of Class V in a particular school, what allowed to create experimental and control classes, necessary to carry out a natural pedagogic experiment. The choice of students' age was not accidental. It was justified by the fact that musical education finishes in Class V. The total number of the examined students of Class V was 273. 142 students attended experimental classes and 131 students attended control classes.

Organization and the course of the research

After the research got the approval of the Regional Superintendent of Education, the particular schools were selected. The approval was also obtained from the headmasters and pedagogic boards of the particular institutions, the teachers of Music and the students' parents. The next stage was to prepare research tools and music recordings on CD. The next step was to choose the amusements, musical games and creative musical tasks intended for fifth-grade students.

The initial research was carried out in the last week of September and the first week of October 2012. The first part of the research was *Me and my school* test, the next was the Fear Test – Feature, both were performed during Educational lesson. The next tests were carried out during Music lessons. It was the Competence Test and Spielberg Test – State – carried out twice, directly before and after the Competence Test. The questionnaire concerning interests and musical preferences was carried out as the last one. After the initial research was

performed in each of the five schools, the selection of groups to be divided into experimental and control classes was made. Music lessons in control classes were taught by the teachers of the subject according to the curriculum, but in 4 experimental classes, the first parts of the lessons with the presence of the experimental factor were taught by the author of the experiment (in order to limit the influence of the intermediary variable).

The lessons in experimental Class 5 in Primary School nr 7 were taught by the music teacher because the lesson hours in that school overlapped the hours in another school. The course of each lesson was discussed in detail beforehand. The lessons in experimental classes proceeded as follows. In the Music lessons (once a week), for the first five minutes, specially selected artistic music from different epochs with positive emotional charge (fragments of music pieces from Baroque to contemporary music) was played. After the presentation, for 5-7 minutes, specially prepared for every lesson *musical amusement* was proposed thus creating unfettered, friendly atmosphere. Afterwards, some creative musical activities were suggested: improvisation in the range of rhythm, melody, dynamics etc. With every lesson, the level of difficulty of creative activities is gradually raised.

At the beginning of June 2013 the final research was carried out in the same sequence as the initial one. The Competence test was changed. Before the Fear test questionnaire – State was filled, experimental classes were presented music in the form of, so called, signal disc starting each Music lesson in experimental classes to remind the feelings connected with actions performed during experimental lessons. The final effect was undoubtedly influenced by the fact of perception of musical meanings present in suggested music.

The preliminary results of the research

At this stage I want to present the results of *Me and my school* test by E. Skrzypek - Siwińska, got in the initial research by all the engaged students. *Me and my school* test is a tool designed for the purpose of emotional and motivational diagnosis. It contains 73 questions (closed) concerning school fear and motivation. It also contains the lie scale. 10 areas connected with fear were separated, exemplary questions relating to these areas will be presented, as well as the proportional results for the “yes” answer.

1. Fear connected with a lesson: During the break I get nervous because of the approaching lesson – 23,8%,
2. Unsatisfactory achievements: I feel sorry when I get a bad mark – 83,2%,
3. The teacher's behaviour: I get nervous when the teacher walks around the classroom – 28%,
4. Tests: I am scared of tests – 56,4%,
5. Questioning: I get nervous when I know that I will be questioned – 53%,
6. Institution of school: I am afraid to enter the classroom when I'm late – 5,7%,
7. Emotional sensitivity: At the end of holidays, when I think of the beginning of the school year, I become sad – 46%,
8. Symptoms of fear: I have worse appetite in the morning than in the evening (I often can't eat breakfast) – 42,9%,
9. Reduction of self-esteem: I like sitting at the back of the classroom – 23,4%,
10. Anticipation of negative states: At home I'm often haunted by the thought of school – 28%.

The presented results allow to initially estimate the scale of the problem connected with school fear. In summary, it is worth indicating that the above presented concept of actions focused on the fight with stress and, as a matter of fact, the optimisation of the level of students' stimulation makes up a series of actions which: 1) can be used during typical teaching process in primary school; 2) do not violate the main aim of the teaching process; 3) can make up permanent effect in optimisation of the level of emotional stimulation.

Conclusion

One school takes part in the 2-nd stage of the research. Experimental classes are carried out similarly to the 1-st stage ones but were extended by the research on executive functions, which are conducted by a research team of psychologists under the guidance of Prof. Maria Kielar-Turska.

In conclusion, I want to emphasise that on the basis of the research and my own observations made during the experimentation, the suggested actions, except for the above-mentioned features, had yet another very important aspect. They provided the children with lots of authentic joy, satisfaction and creative inspiration. It was an additional reason for the author to decide that it was worth the trouble to carry out the above experiment.

Bibliography

- Galicka-Płachta, I.R., 2005. *Stress at school*. Białystok: Studio astropsychologii.
- John-Borys, M., Dołęga, Z., 2006. *From the research on mental health of students – introduction to preventive actions*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kalarus, A., 2007. *Music as an element of acoustic environment stimulating creative actions of the second grade elementary school students*, [in] *Creative aspects of education*, red. E.A.Zwolińska, Bydgoszcz: Wydawnictwo Kreska, p. 131-133.
- Witkin, G., 2000. *Children's stress*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Hart, A., 1995. *Your child and stress*, Warszawa: Wydawnictwo Rodzinny Krąg.

SUMMARY

ANTI-STRESS MUSICAL TRAINING IN PRIMARY SCHOOLS

The paper contains information concerning the first stage of the performed research on musical perceptive – amusement – creative actions as a form of activity preventing school stress. The author of the paper presents the methodology of her own research and its results obtained after the completion of the first stage of the research carried out in five primary schools. The summary contains the conclusions and information about the second stage of the research that is currently in progress.

Key words: stress, prevention, musical activity.

Angelika Szamne

ОПИС ОЦЕНЫ ОБЖАВÓВ, WYNIKÓВ I PRZEПЫWU KRYZYSU DOJRZEWANIA PRZEZ RODZICÓВ, NAUCZYCIELI I NASTOLATKÓВ

Streszczenie: W artykule są przedstawione wyniki badania dynamiki, symptomatyki, fenomenologii i nurtu kryzysu nastolatkowego. Na podstawie bazowych koncepcji teoretycznych wieku nastolatkowego opracowana ankieta dla oceny głównych wskaźników kryzysu. Zrealizowana porównawcza analiza wyników ankietowania różnych grup respondentów: nauczycieli z dużym stażem pracy w szkole, studentów, współczesnych ukraińskich nastolatków, ich nauczycieli i ojców. Wykorzystane są różne aspekty oceniania (retro- a aktualne ocenianie, obiektywne a subiektywne ocenianie). Są określone właściwości postrzegania przez różne grupy respondentów symptomatyki i fenomenologii kryzysu dorastania. Na podstawie aktualnych danych opisane są różne typy dynamiki i treści kryzysu u współczesnych nastolatków Ukrainy.

Słowa kluczowe: wiek dorastania, symptomatyka, fenomenologia, wskaźniki kryzysu nastolatkowego, przedkrytyczny, krytyczny i pokrytyczny etapy kryzysu, ojcowie, nauczyciele, współcześni nastolatkowie, czynnik analiza, kryzys jaźni, kryzys subiekta.

Анжелика Шамне

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СИМПТОМОВ И ТЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВОГО КРИЗИСА РОДИТЕЛЯМИ, УЧИТЕЛЯМИ И ПОДРОСТКАМИ

Введение

Сейчас в развитых странах мира подростковый период жизни (отрочество, от англ. – «adolescence») имеет тенденцию к постепенному увеличению и по современным данным охватывает почти десятилетие – от 11 до 20 лет (Л.Ф. Обухова, М. Кле, Г. Крайг и др.). Этот факт определяет непреходящее значение и *актуальность исследования* проблем нормативного подросткового кризиса, в закономерных проявлениях которого в сжатом виде отражается суть и смысл процесса перехода от детства к взрослости, его содержание, направленность, противоречия и трудности. Поэтому по-прежнему концепции отрочества отличаются тем, какое понимание кризиса в них преобладает.

Анализ литературы

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового кризиса как одного из сложнейших в развитии личности. Его классические исследования представлены достаточно широко как в отечественной, так и в зарубежной литературе (П.П. Блонский, Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, К. Левин, Г. Мид, А. Фрейд, З. Фрейд, Ст. Холл, Е. Шпрангер, К. Юнг и др.). Во второй половине прошлого (в работах Л.И. Божович, А. Валлон, Т.А. Гавриловой, Т.В. Драгуновой, М. Кле, А.Н. Леонтьева, Б. Ливехуд, Д.Б. Эльконица, Э. Эриксона) и в начале нынешнего века (в работах Л.И. Бершедовой, П. Блос, Р. Гоулд, И.В. Дубровиной, Л.Ф. Обуховой, К.Н. Поливановой, А.М. Прихожан, Г.А. Цукерман, С.С. Худоян, Г. Шихи и др.) накоплен колоссальный массив сведений об источниках, механизмах и

симптоматике подросткового кризиса, созданы разнообразные эвристические объяснительные схемы и т.д.

Но, несмотря на относительно большое количество исследований, остается много проблемных областей и спорных вопросов. Например, некоторые авторы считают, что понятие кризиса теряет свою познавательную ценность и объяснительный потенциал (Kruger, 1994), подчеркивается несоответствие теоретических моделей переходного возраста (adolescence) результатам многочисленных эмпирических исследований, отмечается возможность (и желательность) бескризисного протекания подросткового периода, и то, что кризис не типичен для подросткового возраста (Гаврилова, 1985; Крайг, 2000; Coleman, 1980; Douvan, Adelson, 1966; Mitchel, 1980; Oldham, 1978; Rutter, Graham, Chadwick, Jule, 1976 и др.). Опровергают представления о неизбежности кризиса и необходимости конфликта в подростковом возрасте и классические исследования отечественных психологов (Т.В. Драгунова, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Анализ исследований показывает, что проблема подросткового кризиса имеет ряд других особенностей и существенных противоречий. Данная статья не претендует на ее исчерпывающий анализ. *Цели исследования:* на основе теоретических представлений разработать опросник «Кризис отрочества» для сбора данных о подростковом кризисе; за счет привлечения различных информантов и использования различных аспектов анализа сопоставить разные позиции и оценки проявлений и течения кризиса (учителей с большим опытом работы, родителей взрослых детей, взрослых студентов, современных подростков, их родителей и учителей); уточнить содержательную вариативность феноменологии подросткового кризиса и его динамики.

Методы исследования.

Теоретической основой создания опросника „Кризис отрочества” были классические представления о подростковом кризисе, сформированные в отечественной и западной психологии: совокупность идей Л.С. Выготского о подростничестве (структура и симптомы возрастного кризиса), традиционные представления о отрочестве как эмоциональной буре (формула «storm and stress» Ст. Холла), содержание основных признаков фазы психической пубертатности Ш. Бюлер, идеи о содержании и особенностях подросткового кризиса Е. Шпрангера, концепции кризисов развития П. Блоса, К. Н. Поливановой и т. д. В обсуждении вопросов, коррекции их формулировки и отнесении к конкретной группе принимали участие психологи общеобразовательных учреждений г. Кривого Рога. Было сформировано 22 утверждения (см. текст опросника), отображающих кризисные проявления подростка:

1. Симптомокомплекс „*Трудновоспитуемость*” (утверждения 4+, 10+, 15+, 17+, 22+) отражает резкие изменения в поведении ребенка, который становится трудновоспитуемым и будто бы выпадает из системы педагогического воздействия (Л.С. Выготский). Основные характеристики трудновоспитуемости: строптивость, борьба против воспитательного авторитета, обесценивание взрослых, протест-бунт, негативизм, ревность к собственности, упрямство, конфликты с окружающими и т.д.

2. Четыре утверждения опросника (1+, 4+, 18+, 21-) отражают симптомокомплекс „*Эмоционально-поведенческие особенности и реакции*”, которые принято считать «кризисными» в контексте психофизиологического развития (неуравновешенность, раздражительность, неустойчивость настроения, противоречивость влечений, уязвимость, эмоциональная напряженность взаимоотношений с окружающими, импульсивность, агрессивность и т.д.).

3. Симптомокомплекс „*Психосоциальные характеристики кризиса*” (2+, 7+, 13+, 22+) отражает изменения социальной ситуации развития: появление трудностей во

взаимопонимании со взрослыми, увеличение значения общения со сверстниками (поиски друга, того, кто может понять), "отход" от школы, новые переживания, связанные с появлением новой потребности – полового влечения и становлением гендерной идентичности.

4. Пять утверждений опросника (8+, 11+, 15+, 18+, 19+) отражают симптомокомплекс „Изменения в ценностно-мотивационной сфере и самосознании”, который воплощает стремление к самоутверждению, самовыражению, поиску «Я» и обретению чувства идентичности, стремление к взрослости, появление новых интересов (Л.С. Выготский).

5. Симптомокомплекс „Конструктивная составляющая кризиса” (3+, 6+, 12+, 16+, 19+, 21+) отражает связанное с окончанием кризиса появление конструктивных процессов развития, которые проявляются в повышении самоконтроля, самостоятельности, ответственности, переоценке значения обучения, стабилизации характера, формировании мировоззрения, в стремлении занять более самостоятельную, «взрослую» позицию в жизни .

6. Четыре вопроса опросника (5+, 9-, 14-, 20-) отражают симптомокомплекс „Резкие изменения в поведении как признак кризиса”. Кризисы – это стадии, в течение которых происходят „резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности” (Выготский, 1984, с. 249). Наличие скачкообразных, быстрых изменений – это важный признак кризисного развития.

УТВЕРЖДЕНИЯ ОПРОСНИКА

1. Я стал (а) раздражительным (ой), эмоциональным (ой), настроение часто меняется.
2. Больше времени стал (а) общаться с друзьями, чаще прислушиваюсь к их мнению.
3. Стал (а) серьезнее относиться к учебе.
4. Иногда я веду себя вызывающе, как бы назло всем (родителям, учителям, взрослым вообще).
5. Я очень изменился (лась) за последнее время.
6. Я стал (а) более целеустремленным (ой) и ответственным (ой).
7. Отношения с учителями стали более напряженными, участились конфликты по разным поводам.
8. Я потерял (а) интерес к прежним увлечениям и занятиям, появились новые интересы и увлечения.
9. Я остался (лась) как и раньше послушным и безпроблемным ребенком.
10. В моем поведении появились признаки упрямства, бунтарства.
11. Хочу, чтобы родители и учителя признавали меня самостоятельным (ой) и взрослым (ой)
12. Я стал (а) более самостоятельным (ой) в суждениях и поступках.
13. Появились новые друзья, своя компания, интерес к противоположному полу.
14. Особых проблем с родителями и учителями нет.
15. Я стал (а) меньше интересоваться учебой и оценками, стал (а) хуже учиться.
16. Отношения с родителями улучшились, появилось взаимопонимание и эмоциональный контакт.
17. В школе (институте) появились проблемы с успеваемостью и поведением.
18. Меня раздражает и возмущает то, что меня «опекают», «контролируют», «воспитывают».
19. У меня появились новые идеалы, ценности и собственные взгляды на жизнь.
20. В последнее время особенных изменений в моем поведении не произошло.
21. Я стал (а) более уравновешенным (ой) и дисциплинированным (ой).

22. Родители (учителя) считают, что со мной стало трудно, что мое поведение ухудшилось.

Утверждения опросника оценивали информанты, которые представляли различные подходы и аспекты в оценках кризиса:

1) объективный подход: анкетирование взрослых, которые могут предоставить сведения о проявлениях подросткового кризиса как результата длительного наблюдения „со стороны”;

2) субъективный подход: анкетирование подростков и студентов, которые могут отчитываться о субъективных переживаниях кризиса как феномена *собственного* развития.

3) актуальный подход: традиционные субъективные самоотчеты подростков 12-17 лет и взрослых, взаимодействующих с ними *в данный момент времени*;

4) ретроспективный (биографический) подход: анкетирование респондентов, которые „пережили” период подросткового кризиса (молодежь в возрасте 21-22 лет) или имели возможность наблюдать длительное время его проявления «постфактум» (учителя со стажем и родители повзрослевших детей).

В исследовании принимали участие *пять групп информантов*:

1. Выборка студентов Криворожского Национального университета (4-5 курсы), заполнявших вопросники "ретроспективно", составила 345 чел. (193 девушки, 152 парня, средний возраст $21,15 \pm 1,2$ года).

2. Выборку учителей со стажем составили 189 педагогов в возрасте $44,7 \pm 9,4$ лет.

3. Выборку родителей студентов-старшекурсников 21-23 лет составили 36 матерей, которые вернули заполненные вопросники с отчетами о кризисных проявлениях их детей в период от 11 до 20 лет (средний возраст $49,5 \pm 8,1$ года).

4. Выборку современных подростков (юношей) составили 455 учащихся 5-11 классов различных типов учебных заведений в возрасте 11-17 лет и 367 студентов 1-2-х курсов КНУ в возрасте 17-20 лет.

5. Выборку родителей и учителей современных подростков 6-11 классов составили 129 родителей (преимущественно матери, средний возраст $37,5 \pm 7,2$ года) и 245 учителей (классные руководители и учителя-предметники, средний возраст $39,5 \pm 10,4$ года).

Важность накопления информации из различных источников очевидна, хотя синтез этой информации является весьма трудной задачей. С учетом этого текст анкеты для всех выборок (учителей, родителей, студентов-старшекурсников, подростков) был содержательно подобным, что позволяло сопоставлять полученные результаты (несколько изменялась формулировка вопроса, но не его содержание). Несколько отличался только характер сбора данных: в случае ретроспективного опроса родителей, учителей и студентов старших курсов каждое утверждение предусматривало выбор возрастных периодов (лет/классов), для которых было характерно то или иное утверждение. Процедура анкетирования современных подростков 5-11 классов, их учителей и родителей осуществлялась по принципу семантического дифференциала: от 1 (полностью похоже) до 6 (полностью не похоже).

Статистическая обработка полученных данных типа „ретро” осуществлялась на основе подсчета процента ответов по каждому возрастному периоду (года/классы) и утверждению (100% составляла общее количество ответов выборки учителей, родителей или студентов-старшекурсников). Обработка данных типа „актуал” осуществлялась с применением t-критерия Стьюдента, факторного и корреляционного анализа. С целью обобщения данных и определения общей структуры исследуемого

явления на начальном этапе была проведена процедура *факторного анализа* всех данных „актуал – типа”. Она позволила выделить 4 фактора.

1. В *первый фактор* (вариативность 18,7%, при $p < 0,05$), названный нами „Кризис личности” (утверждения № 1, 4, 5, 7, 10, 17, 18, 22), вошли утверждения, связанные с классическими поведенческими („трудновоспитуемость”, протест-бунт и т.д.) и эмоциональными (неуравновешенность, эмоциональная возбудимость) признаками кризиса.

Большинство утверждений фактора *во внешнем, поведенческом аспекте* отображает конфликтность отношений со взрослыми, трудновоспитуемость, проблемы с поведением, а *во внутреннем, феноменологическом* – стремление к взрослости по сценарию отрицания „Я уже не ребенок”. Содержание этого фактора обычно и вкладывается в понимание классического подросткового кризиса как „педагогического”, возникновение которого трактуется как результат неправильного отношения взрослых, общества в целом к подросткам (Д.Б. Эльконин, М. Кле, А.Н. Леонтьев, М. Ратгер и др.).

Утверждения фактора воплощают кризисность характерных для подростка *отношений*, которые составляют «ядро» его личности и манифестируют дефицит личности (Я-концепции) как субъекта этих отношений. Сущность *кризиса личности* заключается, таким образом, в компенсаторном „нахождении” личностью своего Я во внешнем конфликте с окружением и связана с проблемой экстернализации – отстаиванием себя в субъективно новой системе отношений. Используя терминологию Н.И. Сарджвеладзе, это становление позиции „быть для себя” через сепарацию от „быть для других” (прежде всего от взрослых и привычной системы нормативных требований и правил). „Отстоять” себя, чтобы „быть для себя” – это процесс, связанный с внутренними и внешними конфликтами личности, поэтому акцент ставится на идее перелома, конфликта, протеста, внезапных изменений в поведении.

2. *Второй фактор*, названный нами „Кризис субъекта” (вариативность 13,83%, при $p < 0,05$) отражает комплекс внутренних, преимущественно мотивационных признаков кризиса (№ 2, 8, 11, 13, 15, 19). В этот фактор вошли вопросы, связанные с изменением вектора мотивации общения и деятельности: усиление психосоциальных мотивов ориентации на сверстников и друзей (в том числе противоположного пола), появление новых идеалов и ценностей, стремление к их реализации во взрослом, самостоятельном поведении, изменение интересов, увлечений, занятий, снижение мотивации обучения.

3. Большинство вопросов отображают признаки субъектной активности, направленной на поиск себя и самоопределение в новых кругах общения и деятельности, и воплощают *кризисность ее реализации* в условиях ее реального ограничения, связанного с *позицией подростка* в современном обществе (Д.И. Фельдштейн). Кризис субъекта – это свидетельство дефицита субъектной активности и проблемы интернализации личности (самовыражения, поиска себя в новых кругах общения и деятельности, обретения чувства идентичности), поэтому основными являются психологические сдвиги, связанные с действенными, целевыми, смысловыми, операционно-техническими и мотивационными компонентами «Я» как субъекта деятельности и отношений.

3. *Третий фактор* (вариативность 12,3%, при $p < 0,05$) (№ 3, 6, 12, 16, 19, 21) объединяет внутренние и внешние показатели личностной и субъектной зрелости (ответственность, самостоятельность, более зрелые отношения с родителями и т.д.). Поскольку большинство утверждений отражает признаки конструктивного выхода из кризиса, фактор был назван нами „Послекризисная интеграция” (далее „Послекризис”).

4. *Четвертый фактор* (вариативность 8,7%, при $p < 0,05$) названный нами „Изменения” объединил утверждения, связанные с быстрыми и резкими изменениями как непосредственного показателя кризиса (утверждение № 5 как прямое, № 9, 14, 20 как обратные).

На основе выделенных факторов (шкал) осуществлялся дальнейший анализ ретро- и актуал- данных всех информантов.

Ретро-результаты и их обсуждение

По фактору „Кризис личности” ретроспективные воспоминания родителей и учителей о подростковом кризисе в целом сходны, но есть отличия:

1) кризис личности в результатах учителей имеет четкую возрастную локализацию: его кульминацией является период 13-15 лет (в 5-6 классе его признаков у подростков *еще* нет, а в 10-11 классах – *уже* нет). По данным родителей кризис личности более „размыт”, по большинству вопросов он присущ и периоду 13-15 лет; а у 25-30%, по воспоминаниям родителей, он продолжался и позже – в 10 и 11 классе;

2) родители у большего процента детей регистрировали признаки эмоциональных проблем (утверждения № 1, 10, 18), а учителя – поведенческих (№ 17, 18, 22). Вероятно эмоциональные проявления в школе находятся под большим контролем, чем дома;

3) родители не регистрируют как значимые (низкие проценты) показатели, содержанием которых являются проблемы конфликтов с учителями (№ 7) и поведения в школе (№ 17). Это является свидетельством определенной „отвлеченности” родителей от проблем поведения ребенка в школе и их фиксации на других аспектах кризиса (например, эмоциональной нестабильности, раздражительности и т.д.);

4) учителя по сравнению с родителями (а также по сравнению со студентами) у большего числа подростков 7-9 классов (13-15 лет) отмечают признаки кризиса личности („педагогического кризиса”). Проценты учителей является значительно выше, чем родительские (по критерию Фишера, $p < 0,05$) почти по всем утверждениям этого фактора (№ 1, 7, 10, 17, 18, 22). Например, учителя считают, что 55,2 % подростков 13 лет (7 класс) присущи проблемы с учебой и поведением, а родители отмечают только 12,5 % таких подростков. В 8 классе этот разрыв еще больше (у учителей – 84 %, у родителей -14 %), в 9 классе – соответственно 61,2 % и 18,7 %.

Это может объясняться тем, что с позиции учителя, основными задачами подросткового возраста (что регистрируется учителями как наиболее значимый результат развития) является приобретение знаний, академическая успеваемость, усвоение нормативного поведения. Многие «кризисные» поведенческие реакции подростков можно рассматривать как отражение распространенных в обществе возрастных стереотипов, которые включаются в содержание возрастных идентификаций самих подростков, направляя соответствующим образом их поведение в процессе взросления (Микляева, 2009). Опираясь на эти выводы, можно предположить, что существенная часть тех поведенческих реакций, которые принято считать «типично кризисными», спровоцированы соответствующими педагогическими установками и ожиданиями со стороны учителей.

По данным студентов (ретроспективный/субъективный аспект) в период 13-15 лет (7-9 классы) процент тех, кто переживал признаки классического подросткового кризиса, ниже по всем вопросам по сравнению данными учителей (по критерию Фишера, $p < 0,05$). Но признаки «ухудшения» поведения (№ 10, 17, 18, 22) по воспоминаниям студентов они переживали дольше (22-33 % в период окончания школы и первого курса института), чем это видят учителя.

По большинству поведенческих признаков (например, № 4, 7, 17) кризисные проявления «размыты» - характерны для разных респондентов на протяжении подросткового (8-9 кл.), раннего юношеского (10-11 кл.) и даже юношеского возраста (1 и 2 курса института, 18-19 лет). Так, например, протестное поведение (№ 4) по субъективным воспоминаниям переживали 20,8% в 8 классе, 28,5% – в 9 классе, 29,3% – в 10 классе, 24% – в 11 классе, 21,6% , 17,5% – соответственно на 1 и 2 курсах института.

Ретроспективные данные родителей и студентов, таким образом, отражают значительную *продолгованность* индивидуальных проявлений кризиса отношений в период 11-20 лет. Эти данные могут свидетельствовать в пользу того, что: 1) классический (нормативный) возрастной кризис как *кризис отношений* переживают не все подростки; 2) он характерен не только для «типично» подросткового возраста 13-15 лет; 3) поведенческие проявления *кризиса отношений* (протест, бунт) могут иметь другую (не кризисную) каузальность.

По фактору „*Кризис субъекта*” в 7-9 классах проценты родителей и студентов оказались также заметно ниже, чем учительские (например, по № 11 – в 8 классе соответственно 9,7% – у студентов, 12,5% – у родителей, 43,3% – у учителей). По данным учителей, в 8 классе большинство (76,8%) подростков характеризует снижение мотивации учения, в 9 классе (63,6%) – появление новых мотивов (идеалов и ценностей). В последующих после 9 класса возрастах эта тенденция меняется на обратную: по многим утверждениям этого фактора проценты 10-11 класса у родителей и студентов выше данных учителей (исключение составляет только стремление к взрослости и самостоятельности, которое по оценкам учителей, характерно как для 8-9 класса (у 43,3% и 50% подростков), так и 10-11 класса (29,1% и 31,6%)).

Таким образом, студентов и родителей объединяет то, что кризис субъекта выступает как онтогенетический „более поздний”. Так, начало его проявлений у значительного процента подростков в ответах учителей – это 7-8 класс (по разным вопросам у 25-40%), у студентов-старшекурсников и родителей – это 10-11 классы (по разным вопросам у 28-56%). По воспоминаниям студентов проявления кризиса субъекта сохранялись (он продолжался) в течение 17-20 лет, то есть первых лет обучения в институте. Например, значение реализации себя в своей компании и в общении со сверстниками противоположного пола в ответах студентов было важным как в 10 классе (для 31,4%), так и на 3 курсе в 19/20 лет (для 37,1%).

Итак, дефицит субъектной активности и связанные с ним процессы являются длительными во времени и значительно индивидуализированными. Сам «сдвиг» этих процессов в направлении взрослости, судя по оценкам студентов, связан с недавним опытом и свидетельствует об их актуальности и в период юности.

Если сопоставить эти результаты с данными предыдущего фактора, оказывается, что учителя акцентируют большее внимание на проблемах обучения и поведения, а родители и студенты – на проблемах субъектной активности. Это может объясняться тем, что проблемы педагогического кризиса для учителей более заметны, актуальны и легче поддаются регистрации по сравнению с проблемами кризиса субъекта (интернализации), который „менее открыт” для них. Следовательно, регистрация последних связана с частотой и спецификой контактов между подростками, родителями и учителями как различными информантами.

По фактору „*Послекризисная интеграция*” (показатели личностно зрелого поведения) данные учителей, студентов и родителей также отличаются. У учителей, четко локализованный в периоде 13-15 лет кризис личности, заканчивается в 10 классе периодом стабилизации: по всем параметрам в 10-11 классе большинство подростков (50-88%) демонстрируют ответственное, самостоятельное, уравновешенное

поведение. Возможно, здесь мы имеем „контрастные” представления: на фоне подросткового кризиса старшеклассники воспринимаются учителями как более личностно зрелые. Не исключено и то, что перед нами факт „педагогической иллюзии” внезапной личностной и субъектной зрелости, критерии которой для учителей сосредоточены преимущественно на сфере обучения и академических достижений (как известно в 10 классе остаются преимущественно дети, ориентированные на поступление в ВУЗ).

Заметим, что, во-первых, уже описанные результаты ретро-анализа опровергают представления о «внезапной зрелости» учеников 10-11 классов, ведь довольно много юношей и девушек отмечают появление у них признаков *кризиса* (личности и/или субъекта) именно в этот период. Во-вторых, по данным родителей и студентов настоящее личностно зрелое поведение большинство демонстрирует лишь в 17-20 лет (окончание школы и начало обучения в институте) (кроме утверждения № 3 „Стал (а) серьезно относиться к обучению” – для 50 % характерно уже в 10 классе).

По фактору „Изменения” значительные различия связаны с самой возможностью резких психологических сдвигов. Большинство родителей и студентов отрицают наличие скачкообразных изменений в период взросления. Они считают, что резких изменений поведения (утверждение № 14) и проблем в школе и дома (№ 20) в период 11-20 лет не было. Это вызывает сомнения в попытках интерпретации подросткового кризиса только как революционных сдвигов и генерализации его в этом качестве на всех подростков.

Возможность эволюционного пути *перехода* к взрослости должна рассматриваться как один из вариантов взросления. Учителя в этом вопросе имеют разные позиции: большинство считает, что особых изменений поведения и проблем в школе (утверждения № 9, 14, 20) нет у учащихся 5-6 и 10-11 классов; многие из них отмечают, что быстрые изменения происходят в 8-10 классах, причем особенно заметно 35-45% детей меняется в 9 классе.

Итак, по большинству позиций восприятие подросткового кризиса в воспоминаниях родителей (объективная ретро-оценка) и студентов (субъективная ретро-оценка) имеет более близкие содержательно и количественно результаты, которые отличаются от ответов учителей.

Актуал-результаты и их обсуждение

Для анализа актуальных самоотчетов была сформирована единая выборка (всего 169 учащихся 6-10 классов, их родителей и учителей). Сопоставление их оценок с целью определения сходства/различия между собой (по t-критерию Стьюдента) показало, что статистически значимыми оказались различия по показателю „Послекризис” между учениками и учителями ($p < 0,05$) и между родителями и учителями ($p < 0,05$). Учителя более низко оценили способность к личностно зрелому поведению учащихся (среднее – 20,2 баллов), чем сами ученики (среднее – 26 баллов) и их родители (среднее – 24 балла).

Это подтверждает, то что критерии оценки учителей более педагогически ориентированы. Низкий уровень ответственности и самостоятельности в учебной деятельности, очевидно, не является критерием личной зрелости в целом. С другой стороны, психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что оценки учителей являются весьма важным предиктором академических, психологических и поведенческих проблем, иногда даже более значимым, чем родительские оценки.

По сравнению с учителями, родители (что близко к самооценкам подростков) оценили своих детей ниже по шкале «Кризис личности» (отрицая таким образом наличие глубоких проблем в отношениях и конфликтность поведения), «Изменения»

(отрицая наличие скачкообразных изменений) и выше по шкале «Кризис субъекта» (фиксируя значимую роль субъектной активности подростков в поиске себя). Очевидно, что различия между родительскими и учительскими оценкам поведения детей не могут объясняться лишь спецификой диагностики в этих группах информантов. Причиной может быть, например, разное поведение подростков дома и в школе.

Анализ корреляционных связей данных выборки учащихся, учителей и родителей показал, что по большинству показателей (кроме „Послекризиса“) они имеют значимые корреляционные связи. Совпадение объективного и субъективного "видения" кризисных проявлений в подростковом возрасте, таким образом, говорит в пользу двух фактов: 1) для ряда подростков действительно характерны признаки кризиса; 2) взрослые достаточно компетентны в оценке симптомов кризиса (но не позитивных личностных проявлений).

Подростки и их родители (в оценках своих детей) совпадают в оценке наличия/отсутствия признаков кризиса личности ($r = 0,31$, при $p < 0,05$), кризиса субъекта ($r = 0,25$, при $p < 0,05$) и кризисных изменений ($r = 0,27$, при $p < 0,05$). Оценки подростков и учителей совпадают *меньше*: по показателям „Кризис субъекта“ ($r = 0,24$, при $p < 0,05$) и „Кризис личности“ ($r = 0,19$, при $p < 0,05$) они имеют значимые корреляционные связи (хотя их сила меньше, чем между результатами детей и родителей), по двум другим („Послекризис“ и „Изменения“) – связь отсутствует.

Это значит, что оценки родителями особенностей взросления и переживания кризиса являются более близкими к субъективным самооценкам их детей. По "послекризисным" проявлениям взрослые (родители, учителя) и сами подростки имеют разные позиции. Не подтвержденной статистически, но заметной является тенденция подростков более высоко оценивать себя как более зрелых (более ответственных и самостоятельных), чем это видят взрослые.

Больше всего (по всем показателям и с более высокой силой связью – от 0,25 до 0,41) совпадают данные наблюдений самих взрослых. Наиболее согласованными являются оценки родителей и учителей по показателям „Кризис личности“ ($r = 0,44$, при $p < 0,01$) и „Послекризис“ ($r = 0,33$, при $p < 0,01$), менее согласованными – по шкалам „Кризис субъекта“ ($r = 0,21$, при $p < 0,05$) и „Изменения“ ($r = 0,19$, при $p < 0,05$). Это может объясняться тем, что поведенческие признаки педагогического кризиса (как и зрелости) более заметны (особенно если конфликт подростка с окружающими явный и имеет много внешних проявлений в школе и дома) и легче поддаются регистрации по сравнению с проблемами мотивационного кризиса субъекта.

С другой стороны, показатели корреляции между родительскими и учительскими оценкам поведения детей в целом являются относительно низкими, что может быть связана со спецификой диагностики в этих группах информантов, их социально-психологическими особенностями, а также с ситуационно – специфическим поведением детей дома и в школе.

В результате факторизации данных актуал – информантов было выделено 2 фактора: первый – это оценки учителей и родителей, который мы назвали „Взрослые“ (вариативность 26,33%, при $p < 0,05$), второй – детей и родителей, который мы назвали „Семья“ (вариативность 22,33 % при $p < 0,05$). Основу выделенных факторов составляют оценки учителей (первый фактор) и детей (второй фактор). Первый фактор составляют все показатели учителей и два – родителей („Послекризис“ и „Кризис личности“).

Это подтверждает, что представления учителей и родителей о взрослении подростков совпадают по характеристикам, связанным с желательными (послекризисные проявления личностной и социальной зрелости подростка) и

нежелательными эффектами воспитательных воздействий (трудновоспитуемость, конфликтность как проявления кризиса личности).

Во второй фактор вошли с положительными значениями все показатели детей и два – родителей (показатели субъектной активности и наличия/отсутствия резких изменений). Следовательно, оценка внутренних изменений, связанных с кризисом субъекта (изменения в мировоззрении, проявления чувства взрослости, стремление к реализации себя в новых кругах общения и видах деятельности), более „доступна” родителям, которые является более надежным источником информации (если основным критерием считать соответствие этих представлений самооценку самих подростков).

Заключение

В результате исследования получены выводы, связанные с прояснением сущности, феноменологии и содержания подросткового кризиса, а также практически значимые результаты, касающиеся различий в оценках информантами (учителями, родителями, студентами, подростками) его признаков и особенностей в период 11-20 лет.

Факторизация данных анкетирования позволила дифференцировать два варианта развития подростка: по сценарию противостояния (отстаивание личностью себя) и по сценарию „поиска себя” (выбора своей субъектности). Статистически доказано, что эти сценарии являются двумя типами кризиса: кризисом личности и кризисом субъекта. Сущность первого заключается в кризисе психосоциальных отношений и компенсаторном отстаивании (нахождении) своего Я во внешнем конфликте с окружением, сущность второго – в том, что подросток переживает дефицит субъекта и активно „ищет” свою субъектность в условиях экспериментирования с различными видами деятельности, ролями, идеалами и субкультурами в различных условиях и группах.

Результатом конструктивного выхода из кризиса любого типа является послекризисная интеграция, выход на новый уровень личностной и субъектной зрелости. На основе этих выводов был осуществлен тщательный анализ ретро- и актуал-оценок всех информантов.

Зафиксированы отличия в *ретро-оценках* особенностей течения подросткового кризиса (*генетический аспект*) учителями, родителями и студентами-старшекурсниками. Для оценок учителей характерны: онтогенетически более раннее появление как кризисных, так и посткризисных признаков у подростков; возрастная „зональность” и локальность проявлений кризиса (возраст 13-15 лет характеризуется как „очевидный” кризис, а возраст 16-17 лет – как „очевидный” этап послекризисной зрелости), стереотипная генерализация „признаков” кризиса личности на большинство подростков 13-15 лет.

Ретроспективные данные родителей и студентов отображают значительную контекстуальность и индивидуальную вариативность проявлений кризиса в период 11-20 лет. Согласно их данным классический подростковый кризис оказывается „размытым” во времени, пролонгированным процессом, который не имеет „обобщенных”, единых для всех подростков временных границ и признаков и существенно флуктуирует по времени и содержанию в зависимости от социальной ситуации развития и индивидуальных задач взросления.

Существенные различия связаны также с выбором *ведущих признаков оценки кризиса (содержательный аспект)*, которые являются косвенным отражением феноменологии перехода глазами учителей, родителей и студентов. Учителя более „педагогически” фиксированы на проблемах обучения и поведения в школе, чаще акцентируют внимание на воспитательных аспектах кризиса личности.

Родители чаще отмечали признаки кризиса субъекта (дефицита субъектности) и отсутствия скачкообразных изменений, что свидетельствуют о возможности эволюционного перехода от детства к взрослости без кризиса психосоциальных отношений (конфликтного противостояния, отстаивания личностью своего Я), но путем активного поиска себя и своей субъектности.

Ретро-отчеты студентов, которые акцентировали наибольшее внимание на признаках кризиса субъектной активности, подтверждают значимость и развивающее значение кризиса субъекта, которое выходит далеко за пределы классического подросткового кризиса 13-15 лет.

Согласно ретро-отчетам учителей, родителей и студентов можно выделить *три типа протекания подросткового кризиса*:

- по сценарию конфликтного противостояния личности старым моделям поведения и отношений со взрослыми в школе (на чем акцентируют внимание учителя);
- по сценарию постепенного, эволюционного личностно-субъектного взросления в кругу ближайшего социального (семейного) окружения (что заметно родителям);
- по сценарию поиска (выбора) себя в разных видах деятельности, сферах жизни и общения вне школы и семьи (что отмечают в ретро - воспоминаниях студенты).

Описывая именно кризисные периоды, Л.С. Выготский (1984) ставил вопрос об индивидуальных типах развития нормального ребенка: «У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» (Выготский, 1984, с. 250).

Ретро-данные также косвенно подтверждают высказанное Г. Крайгом (2000) теоретическое предположение о двух моделях подросткового возраста – модели *перехода* и модели *кризиса*. Модель *кризиса* представляет в полученных нами эмпирических данных *кризис личности* (преобладают внешние конфликты и противостояние, основная симптоматика – поведенческая), а модель *перехода* – *кризис субъекта* (преобладают внутренние противоречия, основная симптоматика – изменение форм деятельности, круга общения, интересов).

Есть основания считать, что эти типы подросткового кризиса определяют характерный для личности *тип взросления*, „выбор” которого обусловлен взаимовлиянием культурно-исторических и социальных условий, возрастных, психосоциальных и индивидуальных особенностей (индивидуальных задач развития подростка, его места в системе отношений и т.д.), совокупность которых детерминирует содержание, природу и границы кризиса психического развития, его направленность и вариативность.

Анализ *актуал-оценок* информантов показал степень и содержание совпадений в оценке кризисных и посткризисных характеристик подростка им самим, его родителями и учителями. Определено, что оценки взрослых и подростков не совпадают прежде всего по послекризисным признакам. В связи с тем, что оценки учителей базируются на критериях, связанных преимущественно с учебной деятельностью, они более низко оценивают способность к личностно зрелому поведению подростков, чем они сами и даже их родители. Тем не менее по показателям „педагогического” кризиса данные наблюдений самих взрослых совпадают.

Это свидетельствует о *не-видении* позитивных личностных изменений и значимости кризиса субъекта взрослыми (прежде всего учителями). Педагогическое значение этих результатов очевидно: *не-видение* конструктивной составляющей развития личности (признаки взросления, поиска идентичности, субъектной активности) и акцент на негативной составляющей кризиса (конфликт отношений, протест, отстаивание своего Я) закрывают для взрослых адекватное видение

содержания взросления глазами самих подростков, что безусловно усложняет процесс установления диалогового, субъект-субъектного взаимодействия в ходе обучения и воспитания.

Факторизация данных (факторы „Взрослые” и „Семья”) подтвердила, что представления учителей и родителей о течении кризиса у детей совпадают по наиболее явным и „педагогически окрашенным” характеристикам, которые более заметны и легче поддаются регистрации (по сравнению, например, с признаками кризиса субъекта). С одной стороны, это осознание взрослыми кризиса отношений, конфликтности, трудновоспитуемости, с другой – акцент на признаках личностной зрелости, которые представлены во взрослой позиции как желаемый результат воспитательных воздействий.

Фактор „Семья” свидетельствует о большей близости представлений детей и родителей о ходе взросления. Но позиция родителей достаточно противоречива: с одной стороны, они имеют много общего с оценками своих детей, с другой – с оценками их учителей. Это соответствует их двум различным социальным ролям: взрослых как воспитателей (что объединяет их с учителями) и как близких членов семьи (объединяет их с подростками).

Обобщение полученных эмпирических данных обращает нас как минимум к четырем более широким проблемам:

1) *психолого-педагогическая* проблема взаимодействия учителей, родителей и подростков как субъектов социализации (в широком смысле), а не только учебно-воспитательного процесса. Восприятие и интерпретация взрослыми кризисных проявлений подростка *с позиции его воспитания* приводит к тому, что он остается заложником возрастных стереотипов, ожиданий и педагогических установок взрослых относительно подросткового кризиса. Взрослые, которые не видят конструктивной и субъектной составляющих кризиса, оказываются в роли капитана корабля, который видит шторм, но не видит берег;

2) *психологическая* проблема осознания взрослыми того, что увеличение индивидуализации развития и вариативность кризисных проявлений подростков (кризис личности и/или кризис субъекта, их возможное последовательное протекание или „наслоение”) должна определять разнообразие форм реализации индивидуального подхода в процессе коррекционно-воспитательных *воздействий* и субъект-субъектных *взаимодействий* взрослого и подростка;

3) *социально-психологическая* проблема учета учителями и родителями психосоциальных особенностей *нового поколения подростков* („первое интернет-поколение”, „глобальные дети”, „цифровая нация” (digital nation), „сетевое поколение” (net generation), медиа – поколение, поколение „next” и т.п.), которое выступает носителем новых тенденций социально-исторического развития и культурных сдвигов в обществе, а значит реализует новые адаптивные, конструктивные (дезадаптивные, не конструктивные) пути и возможности решения проблем подросткового кризиса;

4) *социально-педагогическая* проблема целенаправленного культивирования пространства реализации *подростков как субъектов* общения и деятельности, расширение возможностей осуществления реальных личностно значимых путей их социализации.

Значимость постоянной рефлексии взрослым сообществом этих проблем связана не только с проблемой подросткового кризиса, но определяет эффективность реализации непосредственно связанных с ней основных задач процесса взросления нового поколения подростков в новых социально-исторических условиях.

Литература

- Выготский, Л.С., 1984. *Проблема возраста*. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4. Москва: Изд-во Педагогика, с. 244-268.
- Гаврилова, Т.А., 1984. *Новые исследования подросткового и юношеского возраста*. *ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ* № 1, с. 152-156.
- Гольцова Н.В., 2012. *Супружеское взаимодействие в молодых семьях и «гражданских» браках*, [w:] *Социальная психология сегодня: наука и практика*, ред. Б.Д. Парыгин, Т.И. Короткина, Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного педагогического университета, с. 50-56.
- Крайг, Г., 2000. *Психология развития*. Санкт Петербург: Изд-во Питер.
- Микляева, А.В., 2009. *Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен*. Санкт Петербург: Изд-во Речь.
- Сарджвеладзе, Н.И., 1989. *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Изд-во „Мецниереба“.
- Coleman, J. C., 1980. *The nature of adolescence*. London: Methuen – New York: John Wiley, 214 p.
- Douvan, E., Adelson, J., 1966. *The adolescent experience*. New York: John Wiley.
- Kruger A., 1994. *The midlife transition: crisis or chimera*. Psychological reports. dec. 75 (3 pt 1), p. 1299-1305.
- Mitchel, J. R., 1980. *Normality in adolescence*. Adolescent Psychiatry. V. 8, p.200-213.
- Oldham, D., 1978. *Adolescent turmoil: A myth revised*. Adolescent Psychiatry. V. 6, p. 267-279.
- Rutter, M., Graham, R., Chadwick, O., Jule, W., 1976. *Adolescent turmoil: Fact or fiction*. J. of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. V. 17, nr 1, p. 35-56.

SUMMARY

THE DELINEATION OF THE EVALUATION OF SYMPTOMS, RESULTS AND COURSE OF THE CRISIS OF THE ADOLESCENCE BY PARENTS, TEACHERS AND TEENAGERS

The results of investigation of dynamics, symptomatology, phenomenology and course of the crisis of the adolescence (by means of the sampling of 11-20 years) are being submitted in the article. Due to the basic theoretical concepts of the adolescence the questionnaire for evaluation the principal features (indicators) of this age-related crisis was developed. The comparative analysis of the results of survey of various groups of informants (respondents) is implemented: by teachers with a great experience of working at school, students, contemporary Ukrainian adolescents, their teacher and parents. Different aspects of evaluations are being employed (retro- and actual-estimation, objective and subjective estimation). The peculiarities of perception by various groups of informants of symptomatology and phenomenology of the crisis of maturing are being defined. Different types of dynamics and content of the crisis of contemporary adolescents in Ukraine are being described on the basis of the actual data.

Key words: the adolescence, symptomatology, phenomenology, the features (indicators) of the adolescence, pre-critical, critical and post-critical phases of the crisis, parents, teachers, contemporary adolescents, the factorial analysis, the crisis of personality, the crisis of subject.

ROZDZIAŁ III

TOWARZYSZENIE ROZWOJU MŁODZIEŻY

*Lepiej dać człowiekowi wędkę zamiast ryby.
Wędka posłuży na stałe, ryba na jeden dzień.*
Przysłowie chińskie

Natalia Tokareva

DIALOGOWY MODUS PSYCHOLOGICZNO- PEDAGOGICZNEGO WSPARCIA ROZWOJU OSOBOWOŚCIOWEGO NASTOLATKÓW

***Streszczenie:** W artykule przedstawiono wyniki analizy możliwości rozwojowych współdziałania refleksyjno-dialogicznego w systemy nauczyciel-uczeń, jako strategicznego wektora kształtowania osobowościowego nastolatków w niestabilnych warunkach epoki postmodernizmu. Przeprowadzono badania konstruktywne osobowościowych nastolatków (poczucie kontroli, czynniki osobowościowe podejmowania racjonalnych decyzji, skłonność do ryzyka) w dynamice. Udowodniono, że dialog w kompleksie celowego towarzyszenia osobowościowego sprzyja modelowaniu konstruktywnemu symptomatycznego kompleksu nastolatków.*

***Słowa kluczowe:** dialog, współdziałanie refleksyjno-dialogiczne, komunikacja pedagogiczna, konstrukty osobowościowe, nastolatek, kompleks symptomatyczny.*

Наталья Токарева

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ МОДУС ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Введение

Трансформационные тенденции современного социально-культурного пространства (ускорение истории, вхождение общества в эпоху постмодернизма (postmodern age), усиление роли информационных систем в жизни человека, обострение проблемы личностной идентичности, поиски социокультурной идентичности и ее эстетики, наработки постнеклассической методологии науки и т.д.) в нестабильных условиях кризисной эпохи бытия постиндустриального общества Украины детерминируют перспективы критического переосмысления парадигм научных исследований в контексте постмодернистской мысли. Развитие компьютерных технологий и средств коммуникации в современном мире обусловили уход от централизованного распределения информации в пределах социальной среды, создают неограниченные возможности доступа к информационным потокам, благодаря чему человек может находиться в том фрагменте информационного пространства, который является наиболее интересным для него в режиме реального времени. Глобальный рост накопленных человечеством объемов информации в рамках современного общества свидетельствует не только о значимости социальной памяти, но и выступает инструментом личностного роста и принятия субъективных решений по выборам культурно-исторического континуума самореализации.

Важны также эпистемологические дискуссии и культурно-историческая психология (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Д. Максименко, и др.), позиционирующая себя как гуманитарно-герменевтическую дисциплину. Адекватное освещение объекта ее научных исследований – человека как субъекта саморазвития в контексте динамических миров культуры – возможно лишь в плоскости диалогического модуля в парадигме постнеклассической рациональности и культурного релятивизма (в

традиции Р. Барта, М. Вебера, В. Дильтея, Г. Тарда, К.-Г. Юнга и др.), доказывающего свою эвристичность при изучении уникальных стратегий жизнестворчества личности.

Усвоение социального опыта, формирование социально-личностных моделей поведения возможны лишь в условиях коммуникации, отличающейся субъект-субъектными связями и взаимоотношениями (Г.М. Андреева, Г.А. Балл, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев и др.). В контексте межличностного взаимодействия различают два основных модуса коммуникативных стратегий (Ковалев, 1987) – монологический и диалогический, выделяемые на основании внутриличностной позиции человека в общении (в координатах «Я – Другой») и детерминирующих выбор средств реализации коммуникативного замысла. Ярко выраженную коммуникативно-диалогическую природу имеет учебно-воспитательный процесс, в контексте которого методологическое значение приобретает постановка проблемы педагогического общения (диалога) как смыслообразующего элемента коммуникации в диалогическом по своим глубинным источникам мире (Бахтин, 1979).

Анализ исследований по теме

Основой большинства современных психолого-педагогических (А.Г. Волынец, Г.В. Дьяконов, С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский, С.О. Мусатов и др.) и философско-культурологических (И.И. Васильева, С.О. Копылов, В.М. Юрченко и др.) исследований феномена диалога признана антропофилософская концепция М.М. Бахтина, согласно которой «глубины души» человека, его бытия (внешнего и внутреннего) раскрываются только в напряженном общении (Бахтин, 1979).

В наследии М.М. Бахтина диалог представлен как специфическая общечеловеческая реальность, что есть не только предпосылкой развития сознания и самосознания человека, а также и основной формой их реализации (Бахтин, 2000, с. 338), движущей силой психогенеза. В диалоге человек конституирует и раскрывает себя как личность, как субъект самодетерминации, свободного самоопределения относительно действительности, осознавая собственную «самобытность, которая приобретает свое полное и универсальное выражение именно в процессе диалога. Один голос ничего не завершает и ничего не решает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» (Бахтин, 2000, с. 121). Существование человека напрямую связано с Другим, что обуславливает формирование мировоззренческих позиций личности (ценностно-смысловых интенций), усвоение репертуара доступных для осмысления ролей и поведенческих стратегий в плоскости межличностного взаимодействия. Диалог интерпретируется как особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями (Бахтин, 1979, с. 327). Известный теоретик диалога отмечает наличие абсолютной эстетической нужды человека в другом субъекте жизнестворчества, в активности Другого, что созерцает, запоминает, собирает и объединяет, и которая единственная может создать внешне законченную личность. Референтные Другие способствуют процессу формирования представлений человека о себе и окружающей среде, поддерживают (а иногда и существенно влияют на процесс) принятие решений и осуществление выборов в контексте ментального поля субъекта.

Теоретические основы концепции диалога, разработанные в трудах М.М. Бахтина, определяют главные признаки этики диалога как доминанты коммуникативной культуры, раскрывают информационное и морально-интегративное содержание функций диалога в системе конструктивного человеческого общения. Методологические идеи М.М. Бахтина получили дальнейшее развитие также в научном наследии В.С. Библера, С.Л. Братченко, Г.А. Ковалева, Г.М. Кучинского, А.М. Матюшкина, Е.А. Родионовой, А.У. Хараша и др. Традиции изучения диалогического общения в отечественной психологии предусматривают несколько

плоскостей анализа, среди которых наиболее распространенным является анализ диалога как высшего уровня организации отношений и общения между людьми, наиболее органического первичной межсубъектной природе психики человека, а потому наиболее оптимального для нормального психического функционирования и личностного развития людей, реализации их потребностей. В частности Г.А. Ковалев, как и М.М. Бахтин, исходит из того, что сущность психической организации человека является диалогической, а психологическим условием реализации развивающей стратегии влияния, наиболее релевантной для субъект-субъектного подхода, является диалог. Говоря о психологическом содержании диалога в контексте многокомпонентной структуры коммуникации между людьми, Г.А. Ковалев отмечает, что диалог как высший уровень организации общения разворачивается в условиях адекватного (когнитивно сложного) отражения людьми друг друга, положительного (личностного) отношения их друг к другу и «открытого» поведения в отношении друг друга (Ковалев, 1987, с.46 -48).

Диалогическое общение создает предпосылки для обмена духовными ценностями, выявления субъектности и субъективности личности как носителя коммуникативной культуры. Культура диалогической формы общения, таким образом, становится необходимым условием гуманизации педагогического общения – многопланового процесса организации, установления и развития контактов, взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и учащимися, обусловленного целями и содержанием их совместной деятельности. Как форма учебного взаимодействия педагогическое общение является условием оптимизации обучения и развития личности самих учащихся в контексте обмена личностными смыслами, что обуславливает понимание моделирующего характера указанной деятельности. В педагогической деятельности общение выступает как открытая и динамичная система распределения (и перераспределения) функций его участников, изменения ролей при решении учебных задач, как фактор социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса: организации совместной деятельности, управления ее ходом, регулирования взаимоотношений субъектов (А.А. Брудный, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, О.В. Нестерова, А.А. Реан, В.М. Целуйко, Т.Д. Щербан и др.).

Логической формой реализации диалогического модуса психолого-педагогического сопровождения становления личности в системе учебно-воспитательного процесса является модель рефлексивного диалога (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов), в контексте которой научное объяснение и прогнозирование феноменологии экзистенции человека рассматривается как сторона развития рефлексивно-творческого потенциала личности и коммуникативно-информационных способов адекватного диалогического общения с партнерами по социально значимым интеракциям (событийное взаимодействие) (Давыдова, Семенов, 2008). В указанной плоскости диалог является моментом актуализации личностью своей психологической сущности, непосредственно связанным с преодолением различных форм противостояния и защиты, опирающихся на инерцию привычно-адаптивного, недиалогического поведения (закрытого, игрового, невротического, манипулятивного и т.д.). Событийное взаимодействие определяется Г.И. Давыдовой как психологическая (диалогическая) поддержка проблемно-конфликтной, эмоциогенной, экзистенциальной ситуации, связанная с культивированием рефлексивной способности личности более адекватно осмысливать и оценивать личностно-потребностный контекст ситуации общения, служит предпосылкой повышения адекватности планирования и реализации собственного поведения человека (Давыдова, Семенов, 2008, с. 65).

Пространство рефлексивно-смыслового отношения субъекта к ситуации взаимодействия гарантирует чувство поддержки, связанное с переосмыслением имеющихся стереотипов, не зависящее от качества ситуации и характера самовосприятия. Рефлексивная поддержка личности выступает как сложный аффективно-когнитивно-поведенческий конструкт взаимодействия и отношения, и является, по утверждению Г.И. Давидовой, «возможностью и следствием коммуникативной компетентности личности, ее способности к оптимально-творческому поведению и взаимодействию в сложных ситуациях выбора, осуществления вербального и невербального диалога» (Давыдова, Семенов, 2008, с. 66). Сущность рефлексивного диалога в образовательном процессе предполагает переосмысление традиционных функций педагогической деятельности:

- открытие проблемности и смыслов реальности, окружающей человека;
- создание педагогических условий, обеспечивающих дистанцированную социальную защиту, связанную с развитием рефлексивной способности, творческого мышления и позитивного самоотношения;
- психологическая поддержка, обеспечивающая культивирование различных форм творческой активности личности.

Кроме того, технологические возможности данной концептуальной модели предусматривают выделение различных по содержанию типов активного (конструктивного) поведения: адаптивно-стереотипного, стандартно-целевого, рефлексивно-личностного; типов деструктивного поведения, целью которого является защита собственной самооценки (защита Я), а средствами реализации – опровержение смысла проблемной ситуации, своей роли в данной ситуации и роли Других в ней; формального поведения, реализация которого для индивида предполагает избегание взаимодействия (Давыдова, Семенов, 2008, с.69). В данном контексте рефлексивный диалог рассматривается как прием групповой целенаправленной развивающей работы с учащимися, в частности – с подростками, на основе демонстрации желаемого поведения (действий) и интерпретации личностных конструктов.

Личностный конструкт (*personal constructs*) мы определяем как относительно устойчивую биполярную категорийную шкалу, представленную на уровне глубинных структур образа Я личности и определяющую контент осмысления, интерпретации и прогнозирования персонального опыта. Личностные конструкты выполняют функцию дифференциации и оценивания реальных объектов, ситуаций, других людей и т.д. В контексте осознания персональных способов конструирования и реконструирования жизненных смыслов (см. Kelly, 1970, с. 11-12) посредством операций, равнозначных процессу индуктивных умозаключений. Способность подростка сознательно или бессознательно изменять позиции восприятия в соответствии с контекстом жизнедеятельности детерминирует адекватность стратегий реагирования личности и увеличивает количество доступных альтернатив самореализации.

Решающим фактором адекватного коммуникативного моделирования личностных конструктов является психическая стимуляция в плоскости рефлексивно-диалогического взаимодействия (комфортная контекстная среда, эффективная обратная связь, диалог равных, баланс между проблемным полем ситуации и поддержкой личности и т.п.). В данных условиях актуализируются потенциальные возможности субъекта в направлении внутренней конгруэнтности и увеличения вариативности личностных конструктов.

Методы исследования

Новые реалии развития современного нестабильного общества заставляют по-новому взглянуть на особенности психического развития личности, в частности –

подростков, в процессе личностного становления которых часто встречаются ситуации, не имеющие однозначного решения. Подростки во многих случаях действуют в ситуации неопределенности, затрудняющей понимание вероятностных вариантов развития событий и собственных возможностей в принятии рациональных решений. В основу изучения личностных факторов определения подростками поведенческих стратегий были положены результаты предварительного анализа психолого-педагогической литературы. Психодиагностический эксперимент имел целью выявление личностных качеств, предопределяющих особенности произвольного поведения подростков и принятия ими рациональных решений. В организации исследования использован сравнительный метод (поперечный срез), позволивший выявить динамику личностных факторов принятия подростками рациональных решений и сравнить полученные данные. Базой исследования была гимназия № 91(г. Кривой Рог, Украина). Выборочную совокупность составили 99 учащихся в возрасте 11 – 15 лет.

Эмпирическая группа методов представлена наблюдением и тестированием. В ходе эксперимента нами были использованы методики:

- тест-опросник определения локуса контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голинкиной, А.М. Еткинда, являющийся модификацией шкалы уровня субъективного контроля (*locus of control scale*) Дж. Роттера (Rotter), используемый для определения характера объяснений респондентами особенностей собственного поведения и готовности нести ответственность за собственные поступки;

- опросник Т.В.Корниловой «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25), направленный на изучение особенностей сознательной саморегуляции личности, проявляющихся в готовности к риску и рациональности, влияющих на принятие решения респондентами;

- методика «Измерение рациональности», предназначенная для оценки способов принятия и постановки целей исследуемыми (Е.П. Ильин).

Особым отличием данного психодиагностического инструментария является высокая валидность методик, их адаптированность в отечественной психологической науке, что предопределяет надежность использования (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и др.). С целью установления причинно-следственных связей между выявленными факторами использовались методы математической статистики.

Итоги исследования

Уровень субъективного контроля (локус контроля) рассматривается нами как обобщенная характеристика волевой сферы личности, отражающая склонность приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам или собственным способностям и усилиям. Использование шкалы уровня субъективного контроля Дж. Роттера в модификации Е.Ф.Бажина, Е.А.Голинкиной, А.М.Еткинда позволило выявить тенденции к локализации подростками субъективного контроля над значимыми ситуациями, атрибутивно объясняя поведение респондентов личностными усилиями (интерналы) или воздействием внешних сил (экстерналы).

Анализ средних величин уровня субъективного контроля подростков в возрастной динамике (11 – 15 лет) обнаружил доминирование тенденции к экстернальности (средние величины ≥ 26 баллов диагностического профиля) у школьников-подростков всех возрастных групп. Экстерналы, как правило, объясняют все события персонального жизненного дискурса вмешательством внешних сил (Бога, других людей, судьбы), снимая с себя всякую ответственность за происходящее; им свойственно внешненаправленное защитное поведение, необязательность,

безответственность (Дж. Дигман, Р. Кеттелл, Дж. Роттер). Наибольшее количество экстерналов оказалось в группе 13 – 14-летних подростков (70,37 % и 72,2% соответственно). Подростки с высоким уровнем экстернальности почти не прослеживают связи между своими поступками и важными для них жизненными событиями, не считают себя способными контролировать развитие таких событий. У них низкий уровень саморегуляции и самоконтроля и высокая тревожность, что не может оставаться вне зоны внимания психологов и педагогов.

Достаточно представленным в выборочной совокупности является количество подростков со средним уровнем субъективного контроля (сбалансированность тенденций интернальной и экстернальной направленностей): максимальное количество (52,94 %) – среди 11-летних респондентов; минимальное количество – 22,2 % – среди 14-летних учеников 8-9-х классов. Особенности выявления субъективного контроля подростков данной группы могут несколько изменяться в зависимости от восприятия проблемной ситуации как сложной, противоречивой или как простой, понятной. Поступки и психологическое чувство ответственности за них подростков данной группы зависят от конкретной социальной ситуации и индивидуального опыта.

С целью уточнения и обобщения особенностей личностного профиля подростков была выполнена дальнейшая психодиагностика. Опросник Т.В. Корниловой «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) позволил нам выявить динамику особенностей личности, влияющих на принятие решений подростками. Рациональность и готовность к риску – личностные диспозиции, формирующиеся на базе предыдущего опыта и определяющие стратегии поведения, в частности – принятие решений: рациональность предполагает готовность обдумывать свои решения и действовать, по возможности, с учетом основных факторов ситуативного поведения и относительно полного ориентирования в проблеме; готовность к риску интерпретируется как способность к самоконтролю в ситуации явной неполноты или недоступности необходимых ориентиров выполнения действий, готовность полагаться на свой личностный потенциал в принятии решений.

Анализ средних величин параметров ЛФР по возрастным группам подростков 11–15 лет в плоскости распределения долей рациональности и риска обнаружил значительное преимущество рациональности в поведении (7,8621 против 4,5556 при максимальном выявлении величин у респондентов 12 и 13 лет соответственно), что свидетельствует о склонности подростков к осмыслению всех параметров ситуации и уверенного ориентирования в знакомом, понятном контексте жизнетворчества.

Подростки выборочной совокупности демонстрируют высокий уровень рациональности как личностного фактора принятия решений, который несколько снижается у школьников 13 лет (8 класс), в поведении которых преимущественно (48,15%) проявляется средний уровень рациональности. Именно подростки данной возрастной группы (66,67%) проявляют достаточно выраженную (средний уровень) готовность к риску (средняя величина по выборке 4,5556), что толкуется как готовность к самоконтролю действий в ситуации явной неполноты информации или недоступности необходимых ориентиров в принятии решений, готовность полагаться на свой личностный потенциал. Однако значимость выявления данного показателя у подростков всей выборочной совокупности является относительной, поскольку респонденты демонстрируют в большинстве низкий уровень готовности к риску (максимально выраженный среди подростков 14 лет – 83,33%) на фоне абсолютного отсутствия высокого уровня. Значит, можно констатировать, что подростки неуверенно чувствуют себя в ситуациях, требующих проявления инициативы, творческой активности, ответственности за принимаемые решения. Динамика развития личностных факторов принятия решений не имеет явного положительного характера в

возрастном отрезке 11 – 15 лет. Указанная тенденция подтверждается и результатами исследовательской работы с использованием методики «Измерение рациональности» (Е.П. Ильин), субшкалы которой позволили проанализировать симптомокомплекс рациональности подростков, детерминирующий принятие рациональных решений. Ранжирование личностных факторов структуры симптомокомплекса рациональности в возрастных группах подростков (11 – 15 лет) позволило выделить наиболее значимые личностные качества, которые обуславливают принятие решений подростками: импульсивность (средняя величина проявления по совокупной выборке – 4,0101), прагматичность (средняя величина проявления по совокупной выборке – 3,9394) и осторожность при принятии решений (средняя величина проявления – 2,3737).

Импульсивность (лат. *impulses* – «толчок, побуждение») психологами рассматривается как особенность поведения человека (или черта характера), обозначающая устойчивую склонность действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций (Ильин, 2012, с. 89). Высшая ранговая позиция данной личностной характеристики у респондентов позволяет констатировать недостаточность развития рефлексивности школьников подросткового возраста: подростки мало обдумывают свои поступки и их последствия, быстро и непосредственно реагируют на ситуацию.

Данное проявление связано с эмоциональной неустойчивостью подростков в период кризиса возрастного развития и недостаточным уровнем реализации функции контроля за поведением. Прагматичность (от др.-греч. Πράγμα, родительный падеж πράγματός – «дело, действие») определяется как склонность ранжировать свои приоритеты, выбирать наиболее важные и последовательно воплощать их в жизнь, следуя во всем узкопрактическим интересам, представлениям о собственной выгоде. В поведении подростков явно выраженный прагматизм обуславливает эгоцентризм, нигилизм, неумение строить общественно значимые взаимоотношения с окружающими, нежелание брать на себя ответственность за свои поступки и их последствия. Прагматичность в поведении подростков не противоречит осторожности в принятии решений, что проявляется в колебаниях при принятии рациональных решений во избежание неизвестных обстоятельств и опасных для себя рисков. Соединение таких противоречивых личностных факторов в целостности поведенческих реакций предопределяет непредсказуемость поведенческих сценариев подростков.

Наименее выраженными в структуре симптомокомплекса рациональности подростков оказались такие качества как мечтательность (средняя величина проявления по совокупной выборке – 0,4949), готовность к риску (средняя величина проявления по совокупной выборке – 0,6364) и настойчивость в осуществлении принятого решения (средняя величина проявления по совокупной выборке – 0,7374). Данная тенденция сохраняется в течение всего исследуемого возрастного периода (11 – 15 лет), что позволяет предположить отсутствие явной конструктивной динамики развития личностных факторов ответственного поведения в подростковом возрасте.

Использование однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA – analysis of variance) для сравнения средних значений для трех и более выборок позволило зафиксировать значимость различий между возрастными группами только по фактору целеустремленности ($p = 0,008^*$) при статистической достоверности $p \leq 0,05^*$. Апостериорный анализ достоверно значимой разности (ДЗР) средних по методу Тьюки для выборок неравного объема подтвердил статистически достоверные различия между группами подростков 13 и 14 лет по параметрам целеустремленности ($p = -1,07407^*$) и неустойчивости намерений ($p = 1,14815^*$). Таким образом, можно считать достоверным утверждение об отсутствии конструктивной динамики личностного становления

подростков (в контексте рационального поведения) вне поля целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Анализ эмпирического материала доказывает недостаточность спонтанного формирования конструктивных моделей поведения подростков и предопределяет необходимость стимулирования субъектогенеза личности в специально созданных условиях психолого-педагогического сопровождения, в том числе с использованием диалогического типа коммуникативного моделирования. Эффективное моделирование личностных конструктов предполагает исследование определенного явления (или события) как многомерного образования в нескольких ракурсах, что позволяет на основе эклектического синтеза расширить понимание воспринятого дискурса субъектом поведенческой стратегии и обеспечивает гибкость вариаций ментального опыта. Реализация обозначенной динамики смысловой системы личности осуществляется в парадигме рече-мыслительной деятельности, в контексте которой субъекты коммуникации (в частности – в пространстве педагогического диалога) выступают для личностных конструктов в качестве валидирующих агентов (Bieri, Kelly, Mayo & Crockett, Sechrest & Jackson, Landfield), определяющих вектор изменения структуры субъективного информационного пространства личности.

Изучение процесса формирования теоретической (концептуальной) модели личностного конструкта в плоскости рефлексивного диалога позволяет выделить ключевые этапы данного процесса в системе психолого-педагогического сопровождения подростков:

- диссоциация или разрушение ригидных элементов личностного конструкта, противоречащих требованиям поведения субъекта в изменяющихся условиях жизнедеятельности;
- осознание неопределенности представлений о векторах конструирования новых личностных конструктов;
- моделирование гибких (адаптивных) конструктов на основании личностного изменения и конструирования новой идентичности.

Эффективность процесса моделирования персонального опыта подростков определяется условиями психолого-педагогического сопровождения личности периода взросления в ситуации неопределенности, реализующей направленную активность субъектов моделирующего взаимодействия и произвольный автономный выбор альтернативных сценариев жизнестворчества подростков. Целенаправленное коммуникативное моделирование личностных конструктов подростков должно отвечать стратегическим принципам диалогического взаимодействия:

- диалогизм и открытость в отношениях со всеми субъектами психолого-педагогического взаимодействия;
- акцент на потенциальных ресурсах личности, учет индивидуальных возможностей и особенностей поведения;
- позитивистский подход к психолого-педагогическому сопровождению подростков: признание альтернативных сценариев решения проблемы, выбор наиболее благоприятных субъективно валидных форматов адаптивного гибкого функционирования человека в нестабильных условиях бытия и т. п.;
- ориентация на перспективное развитие личности в генезисе бытия;
- техническая пластичность, владение необходимыми знаниями и умениями психологической помощи личности.

Реализация указанных принципов в системе психологического сопровождения личности подростка позволит качественно изменить эффективность моделирования инновационной деятельности и личностных конструктов личности. В дальнейших исследованиях семантическое поле анализа специфики субъектогенеза в подростковом

периоде развития может быть расширено за счет уточнения условий и определения механизмов коммуникативного моделирования личностных конструкторов.

Выводы

Обобщение теоретических и эмпирических контентов субъектогенеза личности в изменяющихся условиях информационного общества эпохи постмодернизма позволяет утверждать необходимость переосмысления моделей психолого-педагогического сопровождения взрослеющей личности, в частности, при формировании рационального поведения как сложного, нелинейного личностного феномена.

Эмпирическое исследование личностных факторов рационального поведения подростков позволило выявить доминирование тенденции к экстернальности у подростков 11 – 15 лет, обозначившей недостаточный уровень социального развития школьников подросткового возраста, зависимость, пассивность жизненной позиции подростков в онтогенезе, что затрудняет формирование социальной зрелости и самостоятельности. Анализ средних величин распределения долей рациональности и риска в поведенческих конструкторах подростков выявил значительное преимущество рациональности поведения испытуемых в знакомом, понятном контексте жизнетворчества. Менее уверенно подростки чувствуют себя в ситуациях, требующих проявления инициативы, творческой активности, ответственности за принимаемые решения.

Наиболее значимыми личностными факторами симптомокомплекса рациональности поведения подростков (11 – 15 лет) являются импульсивность, прагматичность и осторожность в принятии решений, что обуславливает противоречивость поведенческих сценариев подростков, в динамике которых отсутствуют значимые конструктивные изменения. Однофакторный дисперсионный анализ и апостериорный анализ достоверно значимой разности (ДЗР) средних (критерий Тьюки для выборок неравного объема) подтвердили статистически достоверные различия между группами подростков 13 и 14 лет по параметрам целеустремленности ($-1,07407^*$) и неустойчивости намерений ($1,14815^*$). Качественный анализ выявленных изменений свидетельствует о недостаточности стихийного формирования конструкторов рационального поведения подростков и предопределяет необходимость стимулирования субъектогенеза личности в специально созданных условиях. Результаты исследования позволяют рассматривать возрастной период 13 – 14 лет в качестве переломного момента личностного развития подростков, требующего повышенного внимания в плоскости психолого-педагогического сопровождения процесса целенаправленного формирования личностных конструкторов подростков с использованием стратегий диалогического моделирования.

Условием осуществления рефлексивно-диалогического взаимодействия в контексте психолого-педагогического сопровождения личности подростка является активная личностная позиция участников диалога (конструктивное поведение в ситуации решения творческих задач, предполагающее высокую степень ценностной идентичности и личностной включенности в процесс преодоления проблемно-конфликтной ситуации).

Полученные данные могут быть положены в основу дальнейшей исследовательской работы по определению специфики поведенческих тенденций подростков.

Литература

Бахтин, М.М., 1979. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Изд-во Искусство.

- Бахтин, М.М., 2000. *Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук*. Санкт Петербург: Изд-во Азбука.
- Давыдова, Г.И., Семенов, И.Н., 2008. *Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия*. *МИР ПСИХОЛОГИИ* № 1, с. 59-71.
- Ильин, Е.П., 2012. *Психология риска*. Санкт Петербург: Изд-во Питер.
- Ковалев, Г.А., 1987. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. *ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ* № 3, с. 41-49.
- Kelly, G.A., 1970. *A brief introduction to personal construct theory*. Perspectives in personal construct theory. Ed. D. Bannister. London, New York: Academic press, P. 1-29.

SUMMARY

DIALOGICAL MODUS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF THE TEENAGER'S PERSONAL FORMATION

There are the analysis results of the reflexive-dialogical interaction of the developing opportunities in the system “teacher-student” presented as a strategic vector of the adolescent’s personal formation under unstable postmodern circumstances. In this context, the psychological characteristics of a dialogic modus of a pedagogical communication as a factor in the educational process of humanization are examined. Based on theoretical considerations, an empirical study of personal adolescents’ constructs (locus of control, personal factors of making rational decisions, risk tolerance) was conducted in the dynamics. It’s proved that a dialog in a complex of a purposeful psychological-educational accompany of personal formation is conducive to a constructive simulation of adolescents’ behavioral symptom complex.

Key words: dialog, reflexive-dialogical interaction, pedagogical communication, personal constructs, teenager, behavioral symptom complex.

Lucia Kubinová

KORZYŚCI SZTUKI W ROZWIJANIU WEWNĘTRZNEJ INTEGRALNOŚCI I SUMIENIE

***Streszczenie:** Celem artykułu jest przybliżenie problematyki rozwoju sumienia z punktu widzenia analizy egzystencjalnej i logoterapii. Sumienie rozumiane jest jako „organ zmysłu”, a nie jako część superega. Sumienie staje się miejscem zjednoczenia przeciwnych sił osobowości, miejscem, gdzie kończy się dualna walka tendencji emocjonalnych i racjonalnych. Sztuka pomaga w płynnym wyrażaniu emocjonalności oraz w ukazaniu egzystencji jako osobistej i autentycznej. Pełne przeżycie emocji jest podstawowym krokiem w procesie rozwijania wewnętrznej integralności i sumienia. Specyficzny charakter sztuki tworzy przestrzeń do wyrażania podświadomych sił osobowości, przez co ludzkie „Ja” staje się świadomym „Ja”, które jest w stanie siebie przyjąć, podejmować decyzje i być odpowiedzialnym.*

***Słowa kluczowe:** superego, sumienie, sens, arteterapii, proces edukacyjny.*

THE CONTRIBUTION OF ART IN DEVELOPMENT OF INNER INTEGRITY AND CONSCIENCE

Introduction

In scientific pedagogical literature, education is often defined as a systematic and deliberate process focused on developing a personality in accordance with the goals of a society, culture. Newer conceptions of education are not about a direct invasive influence applied to a personality of an individual, rather the conditions of environment the individual is in are influenced. A child therefore becomes an active creator, subject of education (Pelikán, 1995).

For a child to become an authentic, integrated, responsible and creative personality, we need to delve deeper into its inner processes, understand it, understand its discontent and rebellion, which can increasingly be seen nowadays.

World of Left and Right Hemispheres

To better understand the current state children and the youth are in, I'll briefly point out basic differences between the left and the right hemisphere perception, between the super-ego and conscience. Before humanistic tendencies started to intensively get into educational environment, school was predominantly based on thinking. Assembling of facts dominated over understanding of wider dependencies. School was characteristic for discipline, preferring frontal teaching and competition. He who achieved the most was labelled as „the best“. Because of the number of pupils in a class, it was not possible to adapt educational methods to the needs of individuals. Teachers' style was predominantly executive, putting emphasis on performance. The pupil was therefore systematically receiving a confirmation that it was very important what he or she does. Performance secured acceptance, appreciation and a respected place in society (Kubinová, 2014, p 42). Today's children and youth are increasingly becoming resistant to a system based on the left-hemisphere perception. They have difficulties boxing up into the specified limits and requirements, accepting artificial authorities, they are restless, and may seem non adaptive to us. These children are often diagnosed with ADHD, ADD. If we take a look at what these children are looking for, we will see the world of Harry Potter, The Lord of the Rings, talent competitions such as Superstar, the world of many colours, tones, sounds, dance. It is a world of fantasy and art. That is a

domain of the right hemisphere. Children and the youth refuse the process of becoming acceptable for the society, they want to live their lives in the present, not only after achieving and meeting some criteria.

The left hemisphere has dominated our society for too long. Life asks for balance, nature evokes homeostasis. Our frustration and disappointment of the current maturing generation is understandable, as the situation seems hopeless to us. It is not the case, though. If we look at the real needs and desires of children and the youth and we learn to understand them, we can realize a big shift in pedagogy. That way, we will not lose science (technicality) and will not sink into an eyeless pedocentrism. It is a humble acceptance of the fact that life requires a new approach. An approach that does not put emphasis on performance and rules, but rather aims to developing authenticity and conscience.

Super-ego or conscience?

We consider it cardinal to explain the difference between Freud's super-ego and conscience as perceived by V. E. Frankl and his disciple, A. Längle. And that's because this discernment has a cardinal impact on pedagogy. If our goal is to contribute to the development of a child's personality, we need to know what it is that we are developing. And if it is conscience, what conscience exactly are we talking about?

We could say that developing Freud's super-ego was related to the left hemisphere perception and the explanation of reality. Freud thought of conscience as a part of super-ego, which is itself an internalized parental authority. According to him, humans are naturally amoral, and follow the moral principles only because of the fear of punishment (Cherry, 2013). Super-ego is a rational principle, which motivates an individual to the effort of keeping a good image in society and control dark impulsive forces. Keeping the good image about oneself often leads to the suppression of emotions and uprise of neurosis or psychosomatic illnesses. We can hear the super-ego in our head in the form of thoughts that command or forbid. It creates pressure - „I must“, and if I do not oblige, I feel guilt. However, the guilt quickly dissipates as soon as we realize that the society has not discovered our failure. Super-ego tends to rate things as either good or bad.

Conscience in Frankl's perception is a silent voice. We perceive it as a feeling in the area of the heart or solar plexus. It is not rational, it is rather intuitive. It is bound to a specific person or situation. Therefore, it is subjective. One person may behave differently from another person in an identical situation, whereas both follow their conscience. Conscience may change according to the situation, it can even ill-advise, but we as humans have nothing but our conscience (Krausová, 2009). Conscience does not push, does not say „you must“, it rather pulls one to „I should“. If we do not oblige, we feel a long-term feeling of emptiness, but not guilt. That's because conscience does not judge and dissect to strictly good or bad. It advises, but does not command. It lets us choose, conserving freedom. It is more related to the right hemisphere world of colours and tones, it can best be cultivated by art and its wide spectrum of colours. An individual who follows his or her conscience is virtuous / moral from the inside. He or she does not have to struggle to become responsible, they naturally live responsibility all by themselves. Conscience allows to accept various options, sensible handling of imperfect reality without any requests to define it as good or bad. Such an individual accepts their own imperfection, dark features. If he or she can accept their own negatives, they do not project them into the outer world and onto other persons. The strife with the environs therefore ends. The heart as a place of conscience is also: A place where antinomies converge: logos and eros; the masculine and the feminine; thinking and feeling; rationality I and irrationality of unconsciousness. It has its own guidance and truth. Heart is home to conscience, understanding, conciliatoryness, grace and our ethical attitude; it is a place of

dialogue. (Becker, 2010, s. 17). The transcendence of antinomies creates rare room for unity, internal integrity.

Personal existential analysis as a basis of a newly designed education

An education that attempts to shape the morality of a person from the position of thought can, in time, manifest as authoritarian, manipulative. It designates what is desirable and what is not from the viewpoint of norms. A child accepts a thought about what is right even before having a real life experience with it. Emotivity therefore does not develop, the super-ego steps in between the child and the natural situation. This is how an individual loses his personal participation in the world. Even though this effect has long been known and debated in the pedagogy area, the aforementioned tendencies still strongly prevail in practice. For understanding of the process of the cultivation of conscience, we present a simplified version of the model of personal existential analysis by A. Längle.

We see personal analysis as a permanent dialogue of a person with the world. An individual actively forms his own life with the conscience of being responsible for his decisions. For a human being to be capable of active and personal existence, to act in line with his conscience, it is necessary to accept the situation itself (what happened?) and also to openly live and accept his own emotions (what am I experiencing?). Only when these conditions are met, it is possible to understand the situation, understand self and consequently other people (how do I understand it?). Emotions come first, because the source of them are the older parts of the brain from the evolution viewpoint. After weathering them, it is possible to open to own conscience, start perceiving what to do best in the given situation, what standpoint to assume (how do I react?). Out of one's position comes an internally responsible action (what do I do?).

The process peaks by wholly feeling out values. An individual chooses the value that he, in his depth, perceives as the best for the given situation. He decides to go with it. We talk about conscience here (Längle, 2010, p. 14). Even though personal existential analysis is a psychotherapy method, in our understanding, it is useful in pedagogy as well, which the author actually confirms himself (Längle, 2010). This method copies the natural principles of life; the process shown on the picture scheme below is under way in all of us naturally every day, if no major blockades appear.

Picture 1. Schema of personal existential analysis (Kubinová, 2014, p. 46).

Art is an instrument that can significantly help children and the youth in the initial phases of this process. Weathering an emotional charge in the process of artistic creation is

well suitable where it is difficult to be in conscious contact with personal stress. Art takes the emotions into its reins, the child can therefore express internal emotional contents safely and without difficult confrontations. Accepting myself with all that goes on inside me is a prerequisite for understanding myself, other people and the whole situation. Based on this understanding, a person can make decisions in line with the logic of the situation and himself. A child can therefore become a subject, making decisions, assuming a standpoint, becoming responsible.

Conscience is an organ of meaning

„Most children of up to 8 to 10 years of age almost exclusively depend on being loved -- on being loved for what they are“ (E. Fromm). The effects of the consequences of globalization on children are very often pointed out in scientific literature. They talk about the crisis of values, revitalization of values, crisis of relationships, consumer lifestyle and a lot of social-pathological effects. We believe that the multidimensional crisis has already peaked a few years ago. Natural powers of life strive to bring about balance, the desire for relationships, spirituality and health is getting to the foreground. In real life, this manifests as a tendency of young people to pull out from the mainstream and rather go to natural environments (outdoors) to found various alternative communities. There is an uprise of tendencies to treat diseases by natural medicine, to avoid pharmaceutical corporations. There is an ever increasing number of people who practice yoga, tai chi, meditation or various seminars focused on the support of artistic talent.

The deficit of experiencing meaning in life cannot be withstood in the long term. Every one of us has a will for meaning anchored in oneself (Frankl, 2006). Today's children and youth need meaningful experience so much that they are intensively looking for it (Kubinová, 2014 p. 42.). If they have not yet managed to act authentically according to their conscience, they look for fulfillment in the dimension of pleasure -- in material things or virtual relationships, shopping, phoning, drugs, alcohol, food, in ventilating aggression, etc. If they are in contact with the dimension of meaning, which leads them to values, they experience expansion in their lives, discover the world of emotions, colours, music and dance. These creative and experienced values are the meaning for them, the source of vitality, activity and motivation. If we try to invade this world with requirements too limited and too strict, it will cause a massive wave of resistance and resentment. The artificial authority, the asymmetric relationship between the teacher and the pupil are ceasing to be effective. Simply put, today's children refuse an education based on forming their super-ego, they rather require an accompanying based on the cultivation of conscience.

This requires pedagogical love (Podmanický in Kratochvílová, 2007). We understand pedagogical love as accepting a personality of an individual without conditions. Here, we need to highlight the fact that this approach is not the opposite of the traditional approach. We are giving up this dualistic concept, where it is the rational education against the educative naturalism. We are looking to find a way of integration and transcendence, put the opposites at peace. This laid out perspective emphasizes the transcendence of the dualistic system of the mind by moving the pivot from the centre of thought to the centre of so called essential Self, which „holds integrity and the authenticity of a personality“ (Becker, 2007, p. 16).

The rational and emotional aspects of a personality unify in the centre of the essential Self. On a personal-individual level, it is about reaching an imaginary centre in the so called essential Self; on a pedagogical level, it is about a pedagogy based on the development of conscience as a mediator organ of meaning. A person can go upon an experience of value of self, which does not report to the blind conformity, but at the same time it is not controlled by narcissistic individualism. In the ethical process of individuation, the inner morale of an

individual develops at the place of giving up the struggle. This place is the heart -- home to conscience.

By accepting one's feeling (first phase of personal-existential process), we can avoid the aforementioned duality, avoiding dividing emotions to acceptable and unacceptable. Emotivity can therefore flow, a child can also be negativistic, by which we prevent the suppression of negativity into the subconscious or into the physical body (Dahlke, 2005). If a child's negativity is refused and considered wrong, the child will learn to negate its „darkness“ in front of itself, which can later manifest as an obstinate effort to keep the positive self image.

This kind of living with a mask of a perfect human will eventually demand an antinomy in the form of exhaustion. To support a child in all of its physical and psychical states will create a safe dialogue between its inner world and the outer reality. Nothing needs to be hidden, held in, because I am always accepted as a person. In the education based on pedagogical love and conscience cultivation, duality becomes obsolete. Negative emotional charges are conciliated with rational sympathy. This concept is being developed by recent child therapist Naomi Aldort in her work - *Raising our Children, Raising Ourselves* (2010). Our goal is to look at ways of how to make an individual contact his own conscience in an inner ethical process, with art being a strong help.

Art as a premise for the process of conscience cultivation

The conscience cultivation in a personal-existential process is a pedagogical process as well. We talk about a conscience as an organ of meaning, not as a part of super-ego. Developing the organ of meaning requires living out the emotional charge truthfully, in other words, meeting oneself in an experience. A powerful tool to uncover the layers of personality, which we don't want to see, is art therapy. Although its name implies healing (art therapy as healing), we can use its elements in pedagogical practice. For instance, in educational counselling.

Art therapy uses various types of art (art therapy using art techniques, music therapy, drama therapy, dance therapy) and causes a precious integration of human in the process of art creation (Šicková-Fabrice, 2006). Two forces of personality meet in the place of heart - emotional and rational. The way to the heart is the way to our morality, but it also includes meeting our own subconscious immorality (Becker, 2007, p. 146). A new transcending power of a human is created, representing the unity of all parts of personality. In this unity, not only a healing of wounded parts of personality is realized, but also the whole being is held, its full entire existence is manifested.

That is a premise for next phases of the process - taking a stance and making responsible decisions. „Heart knows its own reasons, has its own mind and it is able to be a mediator between human consciousness and a world“ (Hillman in Becker, 2007, p. 145). Art creation allows for emotivity to flow freely, get on the stage without censorship and be seen. We see drawing, we hear music, we see dance. We do not judge these expressions, we let them exist in peace. Emotional charges can be lived out safely and mainly accepted without judgement. Acceptance is the pedagogical love children are looking for.

Pet'ko

A 10-year old boy Pet'ko was one of the group of respondents of a qualitative research at an elementary school. It was about verifying a the development programme, which was supposed to help children to contact their conscience. Pet'ko's behaviour was problematic at the beginning. He was nervous, speaking non stop, shouting, interrupting others. He took things from other children, fought, cursed and had a tendency to hurt not only others but also himself (for example by hitting himself in the legs). Most teachers dealt with his behaviour by

warnings which he saw as a confirmation that he was bad. We were getting to know each other the first weeks, it was difficult for him to cooperate with other children. He tended to isolate himself, he finished his artworks, but then he destroyed them intentionally. When we did music therapy, he wanted to stand out and get attention at all costs, which disturbed the rest of the children.

Picture 2. Pet'ko's drawing

Picture 3. Pet'ko's drawing depicting depicting himself

At first, I myself struggled with my own fears of this situation. During the first session, the simplest mechanism of solution pushed into my mind – remove him from the group. The research seemed impossible in the atmosphere of noise and disturbance. After a while, though, I began to think what it is that Pet'ko was manifesting through his behaviour, what he required, what he needed. Looking at his drawings, it was obvious he was suffering.

He drew himself with a giant head, which seemed as if his mind had been filled with thoughts. He drew characters with a knife stabbed into them, which signalled great anger at the people around him. He found himself in a vicious circle: I'm going to be bad, they will confirm that I'm bad, and therefore I will have another reason to be bad again. I felt sympathy for him and during the first months of our sessions, I completely abandoned the thought that he should leave the group.

Unconditional acceptance

I felt great hunger for love and acceptance in Pet'ko. When he destroyed his works, I told him I felt sorry that his pictures weren't going to be in the group. Sometimes he told me he wouldn't come any more. I told him what a pity it would be, as I wanted him to be there. At first, Pet'ko was afraid of such reactions, he retreated and didn't trust them. For the following sessions, I focused on holding Pet'ko's emotions in an atmosphere of acceptance, without any judgement. I protected the other children from his attacks, but I didn't give names or valuation to Pet'ko's person. I always expressed that I understood his anger and that I was sorry if his work wasn't to be with the others. Pet'ko's behaviour alternated between nervous and restless, but he had periods of joyance and cooperation.

After about half a year, he started to bring me flowers and gifts. I felt he trusted me and this was how he expressed affection. He was able to draw with me on a single drawing, copying what I drew. I intentionally chose a flower, where I saw the root as the basic anchoring in the world, the stem as emotional forces moving towards life, and the bloom as the individuality of a person. Pet'ko's flower is on the right; on the level of roots, he was already able to come close to mine.

At the end of the year, very interesting thing happened. The children were to create a joint drawing. Pet'ko retreated to the corner of the room. The children told me not to watch them, because they wanted to show me the artwork when it is done. It was amazing to see, that they did not draw according to the assigned topic at all. They made a drawing for Pet'ko. They contacted with their own conscience and were able to ignore the assigned topic and decide by their own heart. To create a piece of art for Pet'ko was what was meaningful to them at that moment.

The children drew Pet'ko surrounded with hearts and under him: „Join us!“ He was not able to accept it, ran out of the room and did not even want to take a look at it. But I noticed he had been much calmer since then and his need to destroy his artwork was gone. During the final sessions, his behaviour was significantly different from what it was at the beginning. He expressed himself calmer, quieter and was able to cooperate (Kubinová, 2010).

After a year of art therapy work in a developing programme with a group of 7 children, I could see how powerful the process of art creation combined with the existential process of conscience cultivation is.

Picture 4. Joint drawing by Peťko

Picture 5. Joint drawing of all children and me another person

Conclusion

Our goal was to focus on the phase of feeling and allow to express emotions with the help of art for the following reasons: the child trusts the right hemisphere „world“, because fantasy precedes thinking in evolution, the need to lead a child to its own experience is getting to the foreground in education, childhood is a time with its own principles, needs, values etc., it is not just a time, when the child does not know yet, does not understand..., if an individual knows himself well and accepts his own inner processes, he has a much easier time understanding and getting acquainted in his surrounding, he does not „get lost“ in the world, the character can be developed when the lower motivations are fulfilled such as the need for safety in the world and emotional feeling of the value of self and the values of life, the present requires a new concept of education, with reflect the integration of personality parts into a harmonical wholeness, the teacher is „dethroned“ by children and the youth from the pedestal of great authority; he is required to become a natural friendly authority (Kubinová, 2014, p. 49).

Art cultivates sensibility, tolerance and acceptance of everything what appears in reality. Whether it is the reality in ourselves or the reality of the outer world. In the group of children, took place an integration of emotional charges and rational understanding not only on the level of individualities, but also on the level of the group. The children as a group touched their own conscience, when they intentionally broke a rule and they gave the picture to Peťko. Art became a way of expressing their stance.

References

- Aldort, N., 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh.
- Becker, Ch., 2007. *Jádro věci. Individuace jako etický proces*. Praha: Emitos.
- Cherry, K., 2013. *The Id, Ego and Superego*. Retrieved September 06.09.2013: <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/personalityelem.htm>
- Frankl, V.E., 2006. *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Fromm, E., 1996. *Umění milovat*. Český klub.

- Dahlke, R., 2005. *Agrese jako šance*. Praha: Ikar.
- Johnson, S., M.A., 2006. *Charakterová proměna člověka*. Brno: Press.
- Kratochvílová, E., 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Krausová, D., 2009. *Superego a svědomí*. Nepublikované prednášky.
- Kubínová, L., 2010. *Existenciálna analýza a logoterapia ako východiská pre školský rozvíjajúci program*: dizertačná práca. Bratislava: UK.
- Kubínová, L., 2014. *Pravou hemisférou k autentickej existencii*. In Komplexná starostlivosť o dieťa v školskom prostredí [e-publikácia]. Bratislava: O.Z. Artea, Univerzita Komenského v Bratislave, p. 40-50.
- Längle, A., 2001. *Osobní existenciální analýza*. Praha: SLEA.
- Pelikán, J., 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J., 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Šicková-Fabricsi, J., 2006. *Arteterapia – úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus.

SUMMARY

THE CONTRIBUTION OF ART IN DEVELOPMENT OF INNER INTEGRITY AND CONSCIENCE

The goal of the submission is to zoom in on the topic of the conscience development from the viewpoint of existential analysis and logotherapy. In this conception, conscience is an „organ of meaning“ and not a part of the super-ego. Conscience becomes a place where the opposite forces of a personality unite; a place where the dualistic struggle of emotional and rational tendencies ends. Art is an instrument that helps express emotions freely and therefore allow existence to become personal and authentic. The primary step in the process of developing inner integrity and conscience is to experience emotions fully. The specific arcane nature of art creates room to express unconscious powers of a personality, by which the human self becomes a conscious existential Self, able to accept itself, make decisions and be responsible.

Key words: super-ego, conscience, meaning, art therapy, pedagogical process.

Natalya Makarenko

PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE TOWARZYSZENIE NASTOLATKÓW, SKŁONNYCH DO MOBBINGU

***Streszczenie:** Analiza współczesnych naukowych internetpublikacji pozwoliła wydzielić jeden z głównych problemów współczesnego nastolatka – skłonność do psychologicznego ucisku innych – mobbing (mobbing, bullying, ganging). Empiryczne badanie problemu mobbinga w ojczystych ukraińskich szkołach również świadczy o obecności takiego destruktywnego zjawiska i rozkwitu indywidualistycznego, kolektywnego psychologicznego mobbing. Identyfikacja nastolatków, skłonnych do mobbingu, psychokorekcyjna praca z nimi po odpracowaniu konstruktywnych form zachowania z późniejszym przenoszeniem nowego doświadczenia do realnego życia – podstawa psychologiczno-pedagogicznego towarzyszenia takiej kategorii dzieci. Towarzyszenie spełnia się do trzech etapów: orientowano-zapoznawczym, rekonstrukcyjnym, przymocowującym.*

***Słowa kluczowe:** mobbing, psychokorekcja praca, psychologiczne, pedagogiczne towarzyszenie, konstruktywne formy zachowania*

Наталья Макаренко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, СКЛОННЫХ К МОББИНГУ

Введение

Одна из насущных проблем современности – усиление и обострение психологического давления на окружающих – моббинг. Моббинг, по информации Википедии – коллективный или индивидуальный психологический террор, в том числе и в школе. Способом достижения цели в этом процессе является не физическое давление, а распространение сплетен, запугивание, унижение, социальная изоляция, бойкотирование. Также моббинг предполагает длительное преследование, унижение достоинства. Подобное явление, как правило, возникает из любого конфликта: унижая жертву, преследователи ощущают себя настоящими героями. При этом жертву загоняют в глухой угол: если она пытается избежать преследования – она трус; если пробует найти общий язык с преследователями – подлиза; пробует обратиться за помощью к другим – «стукач».

Анализ литературы

Как указывает А.Линден (2010), впервые это явление определил и описал 45 вариаций его проявления психолог и врач Ханц Лейман. Конрад Лоренц наблюдал подобное поведение в животном мире, при котором стадо травоядных нападает и преследует хищника. Первое исследование психологической природы моббинга провел в 80-е годы Д.Роланд (1983). С того времени теория стала более полной, ее основные положения проверили эмпирическим путем Галловой (2004); Д.Роланд (1995, 2000) и др.

К сожалению, это явление интенсивно распространяется в учебных учреждениях. Моббинг, можно отнести к проблемному экстернализованному (направленному на других) поведению. В проведенных научных исследованиях С.Абрамовым (2009) признано, что причины моббинга иррациональны, также определены основные причины появления мобберов: успеваемость одного из учащихся

(или, наоборот, проявление признаков задержки психического развития), необъективное отношение учителей к какому-то ученику, виктимное поведение некоторых учащихся, чрезмерное хвастовство, попытка претендовать на роль нового лидера, физические недостатки, зависть и т.д.

Как известно, дети жестоки в своей непредсказуемости. А объединение в группы и целенаправленное давление (моббинг) на конкретного человека, может привести к фатальным последствиям (неединичные случаи суицида именно в результате моббинга зарегистрированы среди учащихся школ Кривого Рога). Моббинг удовлетворяет две основные потребности преследователей, действующих сообща: потребность во власти и принадлежности к группе. Если преследователей несколько, то у них активизируются сдерживающие механизмы, которые потом ослабевают в процессе преследования жертвы. Принадлежность к группе и легитимизация посягательств ослабляет сдерживающие механизмы. Повторение эпизодов так же содействует восприятию посягательств как нормы. Кроме того, существует «буллинг» – преследование один на один и, так называемый «сэндвич-моббинг» – давление на ученика, как со стороны учителя, так и со стороны одноклассников.

Проведенные нами ранее исследования межличностных отношений в подростковом возрасте свидетельствуют, что основным компонентом такого взаимодействия есть поведенческий, на втором месте – эмоциональный, на третьем – когнитивный. Следовательно, главным для подростка является потребность быть признанным любыми способами, доминировать в коллективе или компании. При этом полностью отсутствует рефлексия, усиливающая когнитивный компонент, демонстрируется амбициозность, враждебность, агрессия, цинизм по отношению к субъектам, которые либо успешнее в этом стремлении, либо беззащитнее, либо препятствуют осуществлению таких планов.

По утверждению Б. Братуся (1988), отношение индивида к другим людям характеризует степень его личностного здоровья: чем ближе отношение индивида к другому как к цели, самостоятельной ценности, тем выше степень его личностного здоровья и наоборот. Такой критерий носит достаточно общий характер, но может быть операционализирован для применения в конкретной диагностической и коррекционной работе с мобберами.

Результаты исследования

Преподаватели кафедры общей и возрастной психологии на основе теоретического материала разработали анкету и провели исследование в среде подростков общеобразовательных школ города. Выборка – 406 учащихся (возраст 12-15 лет).

Исследование проводилось анонимно, что определенным образом снизило уровень социальной желательности. 81,3% опрошенных ответили, что наблюдали явление моббинга часто и достаточно часто (до 3-х раз в неделю); 18,7% опрошенных подобного явления не наблюдали. Определено, что 265 человек (65,3%) относят себя к тем, кто защищается от подобного давления, 141 (34,7%) – к тем, кто такое давление оказывает, нападает – мобберам. На первом месте проявление моббинга в системе отношений «ученик-ученик» (277 респондентов - 63,7%), на втором – в системе отношений «учитель-ученик» (158 респондентов, 36,3%). Настораживает тот факт, что следующий показатель 88 респондентов (20,2%) называют проявление моббинга в системе отношений «ученик-учитель». В исследовании определены и основные виды школьного моббинга: оскорбление в отношениях «ученик-ученик» (49,5%), критика, оскорбление учителем (30,0%), доносы и наговоры среди учеников (29,3%), мелкие «гадости» друг другу (26,9%), сплетни о тебе (25,1%), критика «ученик-ученик»

(23,9%), сплетни о других (22,3%), необоснованная агрессия (17,6%), «бойкот» одноклассников (15,8%), агрессия учителей (13,2%).

На основе полученных результатов с практическими психологами школ города был разработан проект – «Антимоббинг», содержащий рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению учащихся, склонных к соответствующему поведению. Эти рекомендации, разработанные на основе исследований Е.Федосеенко (2009), предлагаются участникам учебно-воспитательного процесса на научно-практических семинарах, курсах повышения квалификации учителей школ. Как свидетельствуют данные, полученные в результате опросов на курсах повышения квалификации, учителя очень слабо ориентируются в таких понятиях как «типологические, личностные, возрастные особенности учащихся, особенности их взаимоотношений, эффективные способы поощрения, наказания, мотивации». Потому в первую очередь им предоставлялись опорные конспекты по возрастной психологии с информацией о социальной ситуации развития, ведущей деятельности, новообразованиях, специфике подросткового возраста.

Основные *причины моббинга*, названные респондентами (лексика опрошенных сохранена): самоутверждение за счет других (39,0%), зависть (13,0%), условия среды (10,0%), повышенная агрессия (6,8%), недостаток воспитания (5,4%), особенности менталитета (2,9%), потому, что «идиоты», «тормоза», «галимые», дебилы, «недогоняемые» (2,7%), скучная жизнь (1,8%), не знаю (5,7%).

Самостоятельно учителя «обновляли» и дополняли информацию, обрабатывая предложенную научную литературу. Особое внимание лектор уделял информации о специфике личности подростка, склонного к моббингу, у которого наблюдается: слабая способность к эмпатии; непонимание мотивов, определяющих поступки других людей; недостаточный самоконтроль; эмоциональная неразвитость», неумение видеть в другом человеке личность.

Основная деятельность по профилактике моббинга и коррекции проблемного экстернализованного поведения (предложенных в проекте «Антимоббинг») должна осуществляться в три этапа.

I. Ориентировочный этап. Первоисточником проблемного, экстернализованного поведения выступает совокупность объективных и субъективных факторов, детерминирующих искажение поведения подростков в конкретных условиях: отсутствие у подростков полноценных знаний о культуре межличностных взаимоотношений, административной и криминальной ответственности за моббинг, неразвитая когнитивная, личностная и социальная рефлексия, неумение управлять собственным поведением. Потому, структурированная профилактическая работа начинается с пополнения теоретических знаний подростка о конструктивных межличностных отношениях и ответственности за деструктивные. При этом, привлекать к работе следует специалистов (психологов, медиаторов в разрешении конфликтных ситуаций, социальных педагогов, работников органов внутренних дел). Очень результативной становится создание в школе «службы примирения», органа ученического самоуправления, который встраивается в структуру школы. Опора на детскую экспертность и инициативу активизирует интерес и высокую социальную активность самих учащихся без использования ресурсов только педагогического коллектива. А если этой деятельностью занимаются педагоги, то они должны быть психологически адекватны, психологически совместимы с подростками и авторитетны. Работа должна проводиться с небольшим количеством (4-5 человек) подростков группы риска, сформированной на основе тщательной диагностики. Теоретический материал подается с помощью активных методов (словесных и наглядных), с опорой на жизненный опыт подростков.

II. *Реконструктивный этап.* На этом этапе происходит актуализация и реконструкция (моделирование) ситуаций, в которых может проявляться моббинг, формирование адекватного способа поведения в ситуациях, объективирование негативных тенденций личностного развития, развитие коммуникативной компетенции, эмоциональное отреагирование чувств и переживаний, способности к их осознанию. При этом следует отметить, что в основе работы лежат принципы коррекции, предложенные Б. Элькониным: деятельностный принцип (во время занятий моделируются соответственные жизненные ситуации); принцип привлечения значимых людей (после проведения разъяснительной работы с родителями, учителями).

Каждое занятие структурируется: определяется цель, наличие у подростков интереса и потребности в его проведении, формулируются проблема и задачи для ее решения, планируются поэтапная деятельность.

Особо эффективными следует считать:

- моделирование жизненных ситуаций;
- написание анонимных интернет-эссе на заданную тему;
- ролевые игры, в которых выполняются роли как преследователя, так и жертвы;
- метод «публичности поступка» - сами подростки проводят разъяснительную «антимоббинговую» работу среди сверстников;
- метод «дуэли аргументов» - пытаются определить все позитивные (?) и негативные последствия моббинга;
- метод позитивного и негативного подкрепления - система накопления баллов, выплаты штрафов;
- метод «реалити-шоу» – подросток в течение дня ведет себя как под включенным объективом камеры).

III. *Закрепляющий этап,* на котором осуществляется обобщение сформированных способов действий, перенос нового конструктивного опыта в реальную жизнь.

Выводы и рекомендации

К сожалению, закрепляющий этап, который как бы «завершает гештальт» антимоббинга – наиболее серьезный и наименее применяемый (по ряду причин) на практике. А именно он дает возможность судить о результативности проведенной работы, определить субъективное совместное чувство удовлетворения от проведенной работы, изменение отношения к проблеме, наличие положительных изменений в поведении, межличностных отношениях, появление положительных изменений в других сферах развития личности. Если явления моббинга, буллинга в школе имеют место, то очень важно развивать институт медиаторства, содействия третьей стороны в поиске соглашения в возникшем конфликте.

В роли медиатора, по утверждению Е. Гребенкина (2013), может выступать или специально подготовленный человек (независимый, внепартийный), группа лиц или организация. Медиатор собирает информацию о возникшей ситуации, ее участниках, внимательно выслушивает участников (жертву и преследователя), дает возможность выразить все свои эмоции, переживания, пробует, чтобы пути примирения были предложены самими участниками, рекомендует свои варианты, в случае согласия с ними, контролирует последующие действия, изменения в отношениях. Также можно внедрять в систему работы школы «уроки вымывания мусора из отношений», на которых в специально созданной практическим психологом, безопасной, располагающей обстановке подростки могут узнать об отношении к ним сверстников, высказать свои претензии к ним.

Или практиковать в конце недели «час критики» для учащихся, недовольных родителей. На таких встречах можно высказывать недовольство происходящим, параллельно, не скатываясь до критиканства, предлагать конструктивные способы решения подобных проблем. Инновационные способы профилактики моббинга и его коррекции, как правило, воспринимаются педагогами с энтузиазмом. Но чрезмерная загруженность текущими делами, большой, неадекватный зарплате объем должностных обязанностей, наличие профессиональных деформаций, социальные проблемы нарушают основной принцип данной работы – системность, что не может не проявляться в росте моббинга.

Литература

- Линден, А., 2010. *Что такое моббинг, буллинг, боссинг, и как с ними бороться*. Электронный ресурс: FashionStylist.kupivip.ru/.../
- Абрамов, С., 2009. *Моббинг в твоём классе*. Электронный ресурс: parta.ru/.../3523-mobbing-bul...voem-klasse.html
- Братусь, Б.С., 1988. *Аномалии личности*. Москва: Изд-во Наука.
- Википедия*. Электронный ресурс: mind-control.wikia.com/wiki/Моббинг
- Гребенкин, Е.В., 2013. *Школьная конфликтология для педагогов и родителей. Психологический практикум*. Ростов на Дону: Изд-во Феникс.
- Моббинг, буллинг, боссинг*. (2011) Электронный ресурс: planetahr.ru/publication/3929
- Федосеевко, Е.В., 2009. *Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей*. Санкт Петербург: Изд-во Речь; Москва: Изд-во Сфера.

SUMMARY

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN INCLINED TO MOBBING

The analysis of modern scientific internet publications has allowed to distinguish one of the main modern teenager problems – inclination to psychological pressure of other people – mobbing (bullying, ganging). The empirical research of the mobbing problem in the Ukrainian schools indicates also about the existence of such destructing phenomena and developing of the individual, collective psychological terror (mobbing). The identification of the teenagers inclined to mobbing, psychological intervention work with them to practice the constructive behavioral forms to transit them later in real life is the basic of psychological pedagogical support of this teenager category. The support is provided in three periods: the acquaintance oriental, reconstructive, strengthening.

Key words: mobbing, psychological intervention work, psychological, pedagogical support, constructive behavior forms.

Inokentiy Korniyenko

CIELESNA REPREZENTACJA SIEBIE CZYNNIKIEM STAWANIA SIĘ COPING-ZACHOWANIA

Streszczenie: *W artykule przedstawiono wyniki badań cielesności i mechanizmów jej wpływu na rozwój coping-zachowania osobowości w radzeniu sobie ze stresem. Szczególną uwagę autor zwraca na subiektywne znaczenia struktury ciała, behawioralnych strategii i mechanizmów copingu oraz na możliwość rozpoznania mechanizmów ochronnych, które podświadomie wpływają na zachowanie i indywidualne postawy osobowości i wewnętrzne „ja” człowieka. Analiza korelacji danych i porównanie wyników badań z różnych grup wiekowych respondentów była oparta na kryterium testu U-Manna Whitneya.*

Słowa kluczowe: *coping, radzenie sobie ze stresem, przedstawicielstwo konstytucyjne, cielesność, strategie radzenia sobie ze stresem, zasoby radzenia sobie, mechanizmy radzenia ze stresem, nastawienie własne.*

CORPORAL SELF-REPRESENTATION AS THE ATTRIBUTE OF COPING-BEHAVIOUR

Introduction

Corporeity as a phenomenon has been attracting the attention of scientists already for a long time, but unfortunately, up to date, its study was conducted only by natural scientific disciplines. In this field the scientific psychology is far behind practice, the gap is particularly noticeable in the domestic psychology. Corporeity as it is, has not been the subject of study in scientific psychology. Scientists, mostly O.Leontyev (1975), K.Platonov (1681), S.Rubinshteyn (1935) started to study the role of body component in the development of the personality long ago. Therefore the researches of the body component of the personality are not numerous and have mostly theoretical and descriptive nature.

Research analysis

Psychological mastering of difficult situations still has not been reviewed as a related component to the corporal structure and its representation in the consciousness and as a factor of psychological growth of the personality. This is the reason of the relevance of this study, based on the search for new approaches to psychological research of corporeity and mechanisms of its influence on the development of coping-behavior of the personality. Indeed, main mechanism of the adaptation of the personality to variable social conditions is its ability to deal with new difficult situations, which require special efforts from the person and force it to develop qualities invisible in normal conditions. The ability to cope with difficult situations at the psychological level, largely determines the effectiveness of social and psychological adaptation to changing life conditions.

Methods and results of the study

Thus, in the study students from first and fourth courses of Mukachevo State University took part, namely 60 persons from the Faculty of Humanities, specialty “Applied Psychology”.

Based on the theoretical study of the constitutional representation as determinants of coping strategies formation of the personality the results obtained by “The coping strategies indicator” (CSI) by D. Amirkhan (1990) questionnaire were analyzed. The purpose of this questionnaire was the study of behavioral coping strategies. After analyzing the results given

by this questionnaire, it was found that the studied groups used the following coping strategies: “Problem solving strategy” (Xav 1c = 8,5 ($\sigma = 1.35$), Xav 4c = 8,8 ($\sigma = 1.74$) and the strategy of “search of social support” (Xav 1c = 7,6 ($\sigma = 2.97$), Xav4K= 8,3 ($\sigma = 2.03$). For a visual representation of the results, data is given graphically in Fig.1.

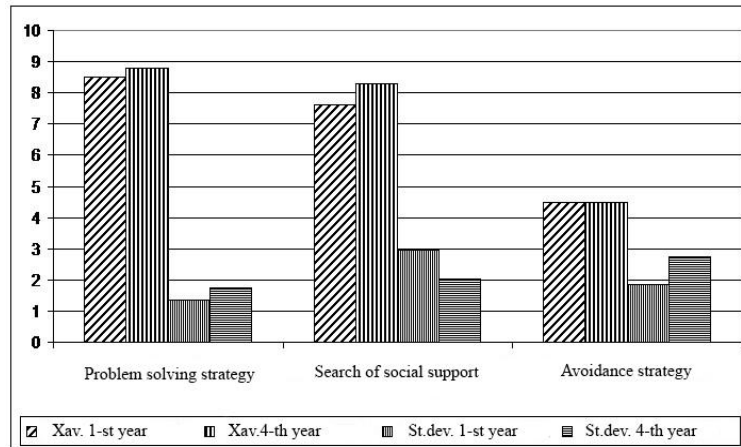


Fig. 1. Primary statistical data “Coping strategies indication”

With the help of graphical representation of the results, we can see that both the first and fourth courses in the ways to overcome stress, mainly aimed at solving problems and finding social support. This suggests that students are trying to use all their resources to find possible ways to solve problems effectively, based not only on their own strength, but also engaging other persons who are able to help in solving it. Speaking about the scale “avoidance strategy” (Xav 1c = 4,5 ($\sigma = 1.85$); Xav 4c = 4,5 ($\sigma = 2,75$), we can conclude that the students do not try to avoid stressful situations as well as their solving. Thus, we can say that the investigated subjects choose appropriate behavioral strategies of problem-solving, generally based on the life experience filled with all sorts of stressful situations what in its turn affects the formation of adequate responses to these stress-factors.

To investigate the coping mechanisms and find out how students react on the stressful situation and how cope with them at the behavioral, cognitive and emotional level, “Coping mechanism test” by E.Heim (1988) has been applied. Results are presented graphically in Fig. 2.

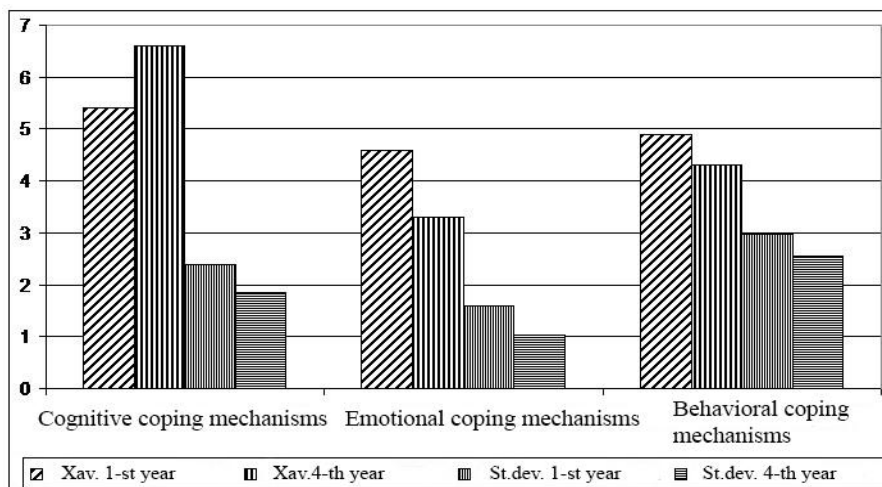


Fig. 2 Primary statistical data "Coping mechanism test"

These results are the evidence that the studies students try not only to understand and analyze the situation of high emotional tension, but also respond to them toward to their importance in relation to themselves. As for emotional coping mechanisms ($X_{av} = 4.6$; $\sigma = 1.59$), we can conclude that for the first year students it is most typical to show signs of optimism and attempts to suppress emotions. This reaction to a stressful situation increases self-confidence and increases the probability of the adequate response to stress, which would not depend on the actual emotional state.

For the fourth year students, among emotional coping mechanisms ($X_{av} = 3.3$; $\sigma = 1.04$), the most common strategies were signs of optimism and emotional release, which in its turn helps the person to free itself from unnecessary emotions and form constructive approach to deal with the problem.

Regarding behavioral coping mechanisms it can be concluded that both the first ($X_{av} = 4.9$ ($\sigma = 2.98$)) and the fourth year students ($X_{av} = 4.3$; $\sigma = 2.55$) most commonly used such strategies as “constructive activity” and “search for social support”. The presence of such behavioral coping mechanisms indicates that the respondents make attempts to respond stressful situations constructively and appropriately and involve others to find solutions or help.

To investigate constitutional representation and its impact on the formation of coping behavior we applied “Body image test”. The purpose of this test was to find out the subjective importance of one’s physical structure and detect emotions and feelings that are produced by a negative attitude to own body. The results ($X_{av} = 56,8$ ($\sigma = 19.49$), $X_{av} 4k = 53,6$ ($\sigma = 19,84$)) are shown graphically in Fig. 3.

Thus, we can say that respondents quite adequately perceive body component of their personalities, but still there are moments and situations in which dissatisfaction of their bodies is growing, producing negative emotions and experiences. Based on this, we can assume that the formedness of an adequate constitutional representation not only affects the stress level of the individual, but also determines how the personality will react to stressful factors. We observe the trend: adequate constitutional representation is connected to the constructive ways of coping with stress. This is confirmed by a comparative analysis of the results obtained by the “Coping strategies indicator”, “Research coping mechanisms” and “Research of body image”, questionnaires.

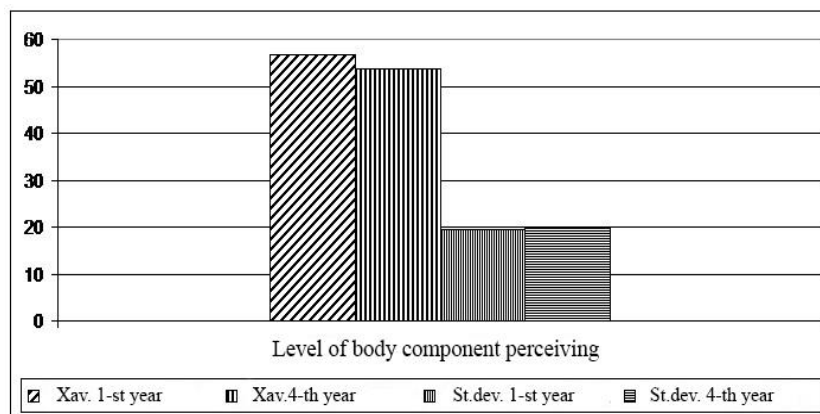


Fig. 3. Primary statistical data “Body image test”

So the following conclusion can be made: students with low levels of satisfaction of their own bodies choose less constructive ways of dealing with stress than respondents with high level of satisfaction.

To determine the nature of the person’s attitude to its inner “I” we used questionnaire “Self-attitude test” by S.Panteleev (1989). For a visual presentation, we summarized initial

results graphically (Fig. 4).

Analyzing the results given in the graph, we note that respondent groups have minor differences in the structure of self-attitude.

Thus, for the first-year students the highest results are fixed in such scales as “self-confidence” (Xav. = 7,4; σ = 2.15) and “Self value” (Xav. = 7,4; σ = 1.68). First scale states that the respondents represent themselves as independent, strong-willed, energetic, reliable persons. “Self value” scale reflects the emotional assessment of self “I” on internal criteria of love, spirituality, wealth, inner peace, sense of self value.

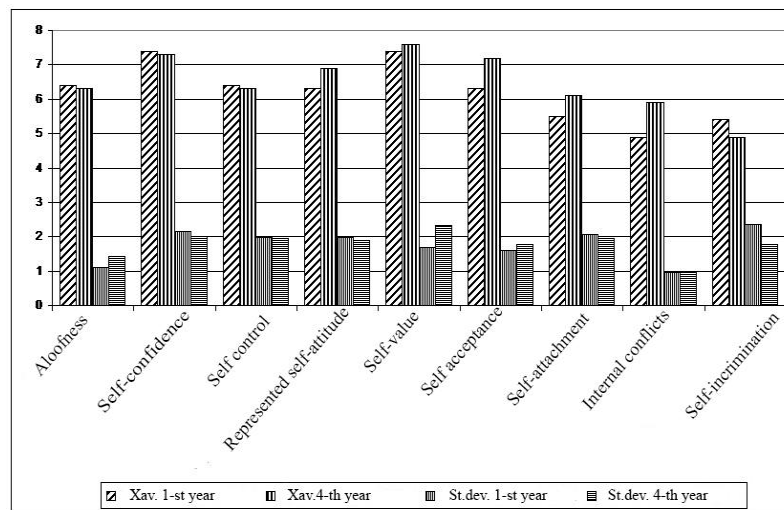


Fig.4 Primary statistical data “Self-attitude test”

For the fourth year students the following results were received: “Self value” (Xav. = 7,6; σ = 2,32), “Self-confidence” (Xav. = 7,3; σ = 2,02) and “Self-acceptance” (Xav. = 7,2; σ = 1,78). That characterizes the respondents as persons with friendly self-attitude, approval of their plans and desires, emotional unconditional acceptance of themselves as what they really are.

These results give us the possibility to state, that students of both first and fourth years of studying accept themselves for what they really are: with all the advantages and disadvantages they appreciate their own uniqueness and are confident in their own abilities.

To check which subconscious defense mechanisms influence the choice of coping strategies we applied “Lifestyle Index” by Plutchik-Kellerman & Conte (1979). The results received by this survey are depicted graphically in Fig. 5.

Analyzing the data, we can conclude that the first year students express such defense mechanisms as “projection” (X av.= 79; σ = 14,3) through which the unconscious and unacceptable thoughts and feelings are located outside, namely attributed to the others and thus become secondary. “Rationalization” (X av. = 64,3; σ = 18,02) which means they try to reduce values of unavailable experience by reducing the relevance of the causes of traumatic situations, and also avoiding emotions that were caused by frustrating situation with the help of logical instructions and manipulations, even in the presence of compelling evidence to the contrary.

Compensation (X av.= 62; σ = 21,11), which is manifested in attempts to compensate the problems of the individual mostly through assignment of the properties, preferences, values and behavioral characteristics of another person. Mostly this type of defense is used to prevent conflict and enhance the sense of self-sufficiency, while borrowed values, attitudes and opinions are accepted without analysis or restructuring and therefore do not become the part of the personality. This group is also characterized by a fairly high level of general stress

of using psychological defense ($X_{\text{sr.}} = 53$; $\sigma = 11,82$).

The fourth year students most commonly used such defense mechanisms as: projection ($X_{\text{av.}} = 77.2$; $\sigma = 19.18$), rationalization ($X_{\text{av.}} = 66$; $\sigma = 16.72$) and hyper compensation ($X_{\text{av.}} = 64$; $\sigma = 24,9$). This means that the respondents are trying to prevent the expression of unpleasant or unacceptable thoughts, feelings or actions by emphasizing the opposite desires. Thus, the transformation of internal impulses into a subjective understanding of the opposite takes place. Fairly high level of general stress of using psychological defense ($X_{\text{av.}} = 54,3$; $\sigma = 10,70$) is also customary for the fourth year students.

The next stage of our work was to analyze the correlation of the data collected by “The coping strategies indicator” (CSI) by D. Amirkhan, “Coping mechanism test” by E.Heim, “Self-attitude test” by S.Pantelev, “Lifestyle Index” by Plutchik-Kellerman & Conte (1979). The purpose of this analysis in the first place, was to identify interdependencies between the formation of coping strategies and the nature of self attitude, as well as analysis of the role of defense mechanisms in the formation of coping behavior and their impact on the perception of inner I. To achieve this goal, we used the “SPSS” software. As a result a correlation matrix was obtained based on which we found the scales from the listed questionnaires’ that correlated at statistically significant level (0.05 and 0.01). Summary correlation data is shown in the following table 1.

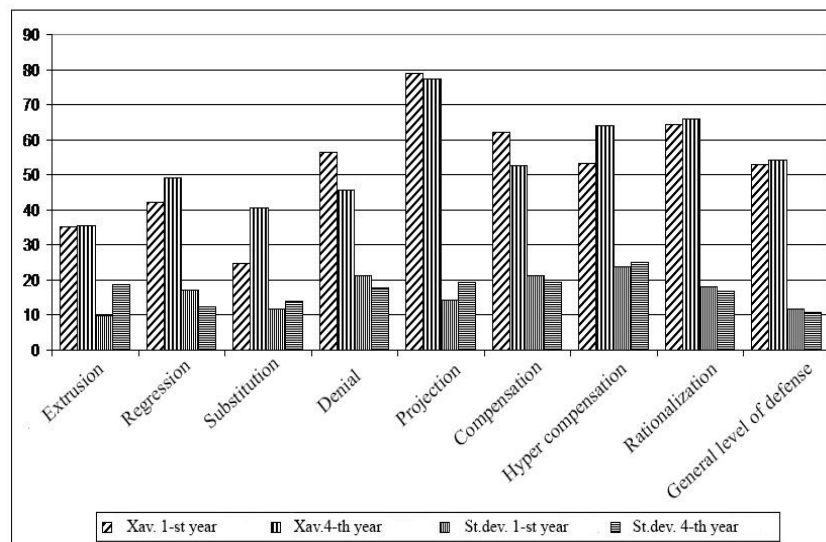


Fig. 5 Primary statistical data “Lifestyle Index”

The highest correlation, at the 0.05 level of significance was observed between the scales:

“Problem solving” and “Self-confidence” ($R=0.413$). The interdependence of these scales reflects the fact that the choice of problem solving strategy depends on the level of self-confidence.

“Problem solving” and “Represented self-attitude” ($R=0.431$). Correlation is reflected in the choice of a strategy aimed for problem solving, depending on the expected positive attitude to the person by the important people.

“Search of social support” and “Emotional coping strategies” ($R = 0.459$). Interdependence of these scales can be explained by the fact that the effectiveness of searching for social support to solve problems depends on the nature of emotions and feelings that overwhelm a person in a stressful situation.

“Avoidance strategy” and “Projection” ($R=0,454$). The interdependence of these scales can be explained by assumption of the fact that the use of avoidance strategies mainly

depends on how often one uses projection, therefore performs the transfer of their unconscious and unacceptable feelings, emotions and thoughts to others.

“Avoidance strategy” and “Hyper compensation” (R =0,421). This correlation is explained by the fact that the basis hyper compensation is the process of replacing the emotions and feelings caused by stressful events with more acceptable feelings, which in turn leads to the selection of strategies which guide to the avoidance of problem solving.

Table 1.

Correlation analysis

Scale 1	Scale 2	R	P
CSI: Problem solving	Self-attitude test: Self-confidence	0.413	< 0.05
CSI: Problem solving	Self-attitude test: Represented self-attitude	0.431	< 0.05
CSI: Search of social support	Coping mechanism test: Emotional coping strategies	0.459	< 0.05
CSI: Avoidance strategy	Lifestyle Index: Projection	0.454	< 0.05
CSI: Avoidance strategy	Lifestyle Index: Hyper compensation	0.421	< 0.05
CSI: Avoidance strategy	Coping mechanism test: Cognitive coping strategies	0.401	< 0.05
CSI: Problem Solving strategy	Self-attitude test: Self control	0.485	<0.01
CSI: Problem solving strategy	Self-attitude test: Self value	0.555	<0.01
CSI: Search of social support	Lifestyle Index: Rationalization	0.552	<0.01
“Lifestyle Index”: Regression	Self-attitude test: Internal conflict	0.573	<0.01
“Lifestyle Index”: Substitution	Self-attitude test: Inner proneness of conflict	0.659	<0.01
“Lifestyle Index”: Compensation	Self-attitude test: Self-rule	0.468	<0.01

Source: author’s research results.

“Avoidance strategy” and “Cognitive coping strategies” (R = 0.401). Bindings between these scales are based on the assumption that the choice of “Avoidance strategy” depends directly on the mental analysis which is sometimes based on the ideas related to unwillingness to solve the problems.

At 0.01 level of significance the following correlations has been fixed:

“Problem solving strategy” and “Self control” (R=0.485). The interdependence of these scales can be determined by the assumption that problem solving strategy depends on the intensity of the person's living through its inner “I” as the inner core, which organizes and activates its identity.

“Problem solving strategy” and “Self value” (R=0.555). This correlation can be explained by the fact that the self-value is characterized by a sense of self value and, at the same time, it's demonstration to the others, thus the more personality feels its own value, the more it chooses a strategy aimed for problem solving.

“The search of social support” and “Rationalization” (R=0.552). Rationalization is characterized by the decrease of the importance of the reasons that caused conflict situation

and termination of unpleasant experience with the help of logical manipulations and instructions which in its turn leads to the activation of the “search of social support” strategy.

“Regression” correlates with the scale “Internal conflict” (R=0.573). The presence of internal conflicts and, as a result negative emotional experiences leads to regression.

“Substitution” correlates with the scale “Inner proneness of conflict” (R = 0.659). Use of substitution is like a attempts to find a suitable replacement for existing unbearable feelings thus replacing the factors that caused conflict situation.

“Compensation” and “Self-rule” (R =0.468). This interdependence is triggered by the fact that the more internal “I” is integrated as inner core, the more compensatory individual properties increase to preserve self-rule. Therefore, analyzing the results of the correlation analysis we can conclude that the existence of direct interdependencies between coping strategies, coping mechanisms and self-attitude allows to state that the nature of attitudes and perceptions of the individual's own inner I affects the formation of coping-behavior.

Also, the presence of correlations between psychological defenses and self-attitude gives the possibility to conclude the fact that the use of the defined psychological defenses is determined by “how” oneself perceives and based on what features it forms in own self-perception.

In order to measure the differences between the studied groups we used nonparametric method of comparing samples: U-Mann Whitney test. Conclusion of the difference or similarity of the studied groups is being done based on the empirical value that reflects how the same series of values for each of the scales match (Table 2).

Thus, analyzing the results, statistically significant differences were identified with such scales as: “Replacement”, “Internal conflict” and “Emotional coping strategies”.

Discussing the difference between the results by a scale “Replacement” we should note that the results by this scale for the first year students is $X_{av.} = 24.7$ ($\sigma = 11.75$), while for the fourth's $X_{av.} = 40.6$ ($\sigma = 14$). Results received by a scale “Emotional coping strategies” vary trough different reactions on stressful situations.

Table 2.

U Mann Whitney values

Scale	U	W	Z	Apprx.	Sig.
CSI Problem solving	94.0	214.0	-0.785	0.432	0.461
CSI Search of social support	102.5	222.5	-0.420	0.674	0.783
CSI Avoiding problems	102.5	222.5	-0.420	0,675	0.683
“Lifestyle Index” Extrusion	95.0	215.5	-0.748	0.455	0.486
“Lifestyle Index” Regression	83.5	203.5	-1.213	0.225	0.233
“Lifestyle Index” Substitution	43.5	163.5	-2.927	0.003	0.003
“Lifestyle Index” Denial	79.0	199.0	-1.403	0.161	0.174
“Lifestyle Index” Projection	107.0	227.0	-0.231	0.817	0.838
“Lifestyle Index” Compensation	84.5	204.5	-1.180	0.238	0.250
“Lifestyle Index” Hyper compensation	95.0	215.0	-0.733	0.464	0.486
“Lifestyle Index”Rationalization	106.5	226.5	-0.253	0.800	0.806
“Lifestyle Index” General level of defense	103.0	223.0	-0.395	0.693	0.902
Self-att. test Aloofness	109.5	229.5	-0.129	0.897	0.902
Self-att. test Confidence	108.5	228.5	-0.168	0.866	0.870
Self-att. test Self control	111.0	231.0	-0.065	0.948	0.967
Self-att. test Self-attitude	95.0	215.0	-0.744	0.457	0.486
Self-att. test Self-value	96.5	216.5	-0.681	0.496	0.512
Self-att. test Self-acceptance	76.5	196.5	-1.523	0,128	0.137

Self-att. test Self-attachment	91.0	211.0	-0.910	0.363	0.389
Self-att. test Internal conflicts	59.5	179.5	-2.282	0.022	0.026
Self-att. test Self-incrimination	102.5	222.5	-0.422	0.673	0.683
Coping mechanism test Cognitive coping strategies	84.5	204.5	-1.176	0.240	0.250
Coping mechanism test Emotional coping strategies	68.5	188.5	-2.023	0.043	0.067
Coping mechanism test Behavioral coping strategies	97.5	217.5	-0.633	0.527	0.539

Source: author's research results

So, first-year students on an emotional level respond to stressful situations, usually by inhibition of their emotions, while the fourth course – with the emotional release. The results indicate that for the first course it is common to suppress emotions that were caused by stressful situations. This indicates that on the emotional level, students respond to situations of high emotional stress without emotional overtones, which in its turn increases the level of taking the right solution of stressful situations. While the fourth year students' reaction to stressful situation corresponds with emotional discharge, allowing to get rid of emotionally saturated senses before finding the best alternative solution of the problem situations to ensure that they did not affect taking the right decision.

Results by “Internal conflict” scale for the first course is $X_{av.}=4.9$ ($\sigma = 0.96$), while for the fourth $X_{av.}=5.9$ ($\sigma=1$). These results show that the expression of internal conflict is lower for the first-year than for the fourth year, indicating a greater availability of internal conflicts among the students of the fourth course, although the results are medium both for the first and fourth year students.

Conclusion

Consequently, the analysis of the results showed the presence of minor differences between the students of the first and fourth courses of "Applied Psychology" specialty in their response to stress, use of defense mechanisms and the nature of self-attitude. These results are quite unexpected, as students of the fourth year should have had more advanced skills to respond the situations of high emotional stress and more sophisticated strategies to overcome stressful situations in their coping behavior repertoire. It also relates to the use of defense mechanisms, which parameters are relatively high for both the first and for the fourth year students.

Bibliography

- Amirkhan, J. H., 1990. *A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY* Vol. 59, p. 1066-1074.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., 1990. *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Folkman, S., 1988. *Ways of Coping Questionnaire sampler set: Manual, test booklet, scoring key*. S.Folkman, R.S.Lazarus. Palo Alto CA: Mind Garden Inc. for Consulting Psychologists Press.
- Heim E., 1988. *Coping and psychosocial adaptation. JOURNAL OF MENTAL HEALTH COUNSELING*, Vol. 10. p. 13-144.
- Plutchik, R, Conte, H., 1979. *A structural theory of ego defenses and emotions*, [in:] Izard C. (ed.) *Emotions in personality and psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Панталеев, С.Р., 1991. *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. Москва: Изд-во МГУ.

SUMMARY

CORPORAL SELF-REPRESENTATION AS THE ATTRIBUTE OF COPING-BEHAVIOUR

The results of a research of the corporeality and the mechanisms of its influence on the development of coping behavior, namely, the subjective importance for the individual his body structure, behavioral strategies and its mechanisms to cope with stress. The collerational analysis of the received data and the comparison of the results of studies of respondents belonging to different age groups are made on the basis of the U-Mann Whitney criterion. The study was used to allow efficient methods to explore the physical components of the personality's structure, mechanisms and strategies of students behavior in stressful situations, protective mechanisms and type of self-relation, namely the coping strategies indicator (D.Amirkhan), test study of coping mechanisms (E. Heim), test study of body image, self-relation test (S.Panteleev), life style test (Plutchik-Kelerman-Konte). On the basis of these tests it was conducted empirical research that made possible to learn what direct relationship between coping strategies, coping mechanisms and self-attitude exists and makes it possible to judge that the formation of coping influences the type of perception of the relationship and the perception by the personality it's inner "I".

Key words: coping, overcoming, constitutional representation, physicality, coping strategies, coping resources, coping mechanisms, self-attitude.

Dorota Kokolus

RODZINA WYCHOWAWCZĄ PŁASZCZYZNĄ WIĘZI I UCZUĆ JEJ CZŁONKÓW

Streszczenie: W artykule autorka przedstawiła ogólne wiadomości o rodzinie, jako środowisku dla współdziałania i życia wszystkich jej członków. Zdrowa rodzina jest najlepszym ośrodkiem dla rozwoju jednostki. Ponadto, w artykule zwrócono szczególną uwagę na fakt, iż w każdej rodzinie poszczególnych jej członków łączą więzi i uczucia specyficzne i charakterystyczne tylko dla tej, konkretnej grupy społecznej. Dokonano teoretycznej analizy w zakresie tej tematyki.

Słowa kluczowe: rodzina, dzieci, wychowanie dzieci, uczucia w rodzinie, więzi rodzinne, miłość w rodzinie.

Wstęp

Rodzina jest najbliższą sercu grupą ludzi, powiązanych ze sobą delikatnymi i jednocześnie najbardziej trwałymi więzami. Dobre samopoczucie członków rodziny świadczy o jej prawidłowym funkcjonowaniu. Rodzina charakteryzuje się wzajemnie uzupełniającymi się właściwościami: 1) rodzina musi wytworzyć własną „rodzinną tożsamość” oraz 2) musi umieć odpowiadać zmianą wewnętrzną na nowe okoliczności zewnętrzne. Istnieje nieodłączny związek między jednostką i rodziną. Rodzina istnieje dla każdego jej członka, jednostka natomiast istnieje wewnątrz rodziny (Barbaro, 1994, s. 45). Ponadto jako rodzinę określa się grupę ludzi, którzy: pełnią określone role i mają ustalone miejsca w jej strukturze, są ze sobą powiązani wzajemnymi relacjami, tworząc środowisko społeczne, w którym rozwija się dziecko (Lis, 1992, s. 57).

Terminem „rodzina” posługujemy się zarówno w języku potocznym, a także „w praktycznym życiu społecznym człowieka i w różnych dziedzinach nauki. (...) Społeczny psycholog M. Sherif rodzinę określa jako grupę, która jest formacją społeczną, składającą się z pewnej liczby jednostek, które pozostają w określonych pozycjach i rolach wobec siebie nawzajem (Kawula, Brągiel, Janke, 2002, s. 11). W każdej rodzinie występuje indywidualny zbiór wartości oraz zasady, które określają i jednocześnie regulują zachowanie jej członków w sprawach dla rodziny ważnych. Tak więc, i rodzice i dzieci pełnią w rodzinie określone pozycje i role. Ze względu na strukturę wewnętrzną rodzinę określa się jako układ pozycji, wzajemnych stosunków międzypokoleniowych i międzyludzkich, kierowanych zespołem wartości i norm (Ibidem, s. 11). Niepowtarzalny charakter rodziny skłania do określenia, iż: 1) rodzina jest jedyną, opartą na czynnikach biologicznych i naturalnych grupą społeczną, w której najważniejszego znaczenia nabierają więzi miłości i pokrewieństwa; 2) rodzina jest jedyną grupą zbudowaną na miłości, gdzie prawo ingeruje i interweniuje jedynie dla jej wzmocnienia; 3) rodzina jest najmniejszą społecznością ludzką, najbardziej naturalną i konieczną, wcześniejszą od wszystkich innych grup ludzkich, od państwa; 4) rodzina, w każdym czasie, i w każdym społeczeństwie ukazuje swoje znaczenie zarówno dla harmonijnego rozwoju osobowości człowieka, jak również tworzonych przez niego struktur społecznych. Rodzina, nawet w okresach kryzysu, jest najlepszym, sprawdzonym środowiskiem dla rozwoju jednostki (Rzepecki, 1999, s. 144-145). Wielu badaczy zajmujących się problematyką tożsamości uznaje, że w procesie kształtowania się tożsamości dziecka najważniejszą rolę odgrywają osoby dla dziecka ważne, znaczące – tak więc we wczesnych latach życia dziecka, przede wszystkim rodzice. Oni to, poprzez tworzony układ interakcji z dzieckiem przekazują mu określone wartości, wzorce pełnienia ról, symbole, znaczenia (Hawras-Napierała, 2010, s. 12).

Bardzo ważnym życiowym celem większości społeczeństwa jest mieć szczęśliwą rodzinę. Ta najbliższa człowiekowi społeczność, podobnie jak wszystkie społeczne systemy ma podstawowe potrzeby. Są to: poczucie wartości, bezpieczeństwa fizycznego i zdolności do zaspokojenia materialnych potrzeb; poczucie związku i intymności, jednolitej struktury; poczucie afirmacji i duchowego zakorzenienia oraz radości. Rodzina potrzebuje i matki, i ojca, zaangażowanych w zasadniczo zdrowy wzajemny związek i którzy czują się bezpieczni na tyle, żeby wychowywać swoje dzieci bez obciążania ich swoimi problemami (Bradshaw, 1994, s. 47).

Więzi i uczucia w rodzinie

Wewnętrzna funkcją rodziny jest troska o swoich członków, opiekowanie się nimi i ochranianie ich. Poprzez fakt, iż rodziną jest strukturą mającą zapewnić jednostce ochronę i psychologiczny rozwój, rodzina musi również umieć przystosować się do zachodzących w społeczności i kulturze zmian. Owe zmiany, zachodzące na zewnątrz rodziny zawsze jej w jakiś sposób „dotykają” i sprawiają, że musi ona na te zewnętrzne, socjokulturowe zmiany reagować. Zadanie to jest tym trudniejsze, im drastyczniejsze i bardziej gwałtowne są zmiany środowiska, w którym żyje rodzina (Barbaro, 1994, s. 46). W niemal nierozzerwalny sposób rodzinę łączą ograniczone więzi ze społeczeństwem. Więzy ta stanowi podstawę społeczeństwa i stale je zasila poprzez zadanie służenia życiu. W rodzinie rodzą się obywatele, i znajdują w niej pierwotną szkołę tych cnót społecznych, które decydują o życiu i rozwoju samego społeczeństwa. Rodzina na mocy swojego powołania i natury nie zamyka się w sobie, ale otwiera się na inne rodziny i na społeczeństwo, oraz podejmuje swoje zadania społeczne. Społeczność, która naturalną rodzinę odrzuca jako normę jest wystawiona na cierpienie i chaos.

Prawa rodziny są szczególnie bliskie w stosunku do praw człowieka. Rodzina to coś więcej niż każdy człowiek z osobna. Jest to wspólnota rodziców i dzieci, a nie raz wspólnota wielu pokoleń. Kochająca się rodzina wychodzi ze służbą i miłością do potrzebujących ludzi i środowisk lokalnych. Prawa rodziny powinny być popierane przez wszystkie instytucje społeczne i kulturalne. Szczególna rola rodziny w rozwoju dzieci jest związana z osobowością rodziców, która to osobowość oddziałuje: 1) jako model-przez procesy identyfikacji, naśladownictwa; 2) jako nosiciel standardów i ważny czynnik tworzonych świadomie sytuacji i wpływów wychowawczych; 3) jako psychologiczny kontekst tychże standardów i ideałów wychowawczych.

Zdrowa, prawidłowo funkcjonująca, stabilna rodzina stanowi istotną wartość w kształtowaniu osobowości jednostki jest najbardziej wartościowym środowiskiem rozwoju indywidualnego w dorosłości (Harwas-Napierała, 2009, s. 16). Naturalna rodzina jest optymalnym środowiskiem dla rozwoju dzieci. Zdrowe życie rodzinne zaspokaja dążenie ludzkiego serca do przyjmowania i dawania miłości. W małżeństwie zarówno mąż, jak i żona budują wspólne życie we wzajemnej miłości, szacunku, wspieraniu się (Гольцова, 2012, s. 50-51). Człowiek jako istota ludzka nie została stworzona do samotności, ale potrzebuje łączności i relacji z innymi. To przecież w rodzinie zachodzą tak ważne relacje. Rodzina, związek małżeński pozostają wciąż najbardziej akceptowaną kulturowo i najbardziej powszechną formą życia współczesnego człowieka. Życie w małżeństwie może być pełne zarówno szczęścia, namiętności, zaangażowania, ale też rozczarowań i dramatów, mających swoje skutki zarówno w poczuciu jakości życia małżonków, ale także innych członków rodziny, przede wszystkim dzieci (Płopa, 2004, s. 31).

W komunikacji werbalnej i niewerbalnej jaka zachodzi między rodzicami a dziećmi powstaje cała wielka sieć stosunków będąca filarem rodziny. W obliczu zewnętrznych i wewnętrznych wydarzeń, które zaburzają równowagę, rodzina za wszelką cenę i różnymi sposobami dąży do zachowania stabilności. Jest to w dużej mierze związane z jej dynamiczną

strukturą, a tym samym narażeniem na stres i różne sytuacje kryzysu. Ważnym jest, żeby właśnie z takich sytuacji rodziny potrafiły w umiejętny sposób wyjść, a jeśli nie są w stanie zrobić tego o własnych siłach, w rozwiązywaniu trudnych spraw powinny pomóc odpowiednie instytucje. Zatem pomoc państwa powinna zaczynać się dopiero tam, gdzie rodzina sama sobie nie radzi. Współczesna kultura zachęca do związków poza małżeńskich, co w efekcie ma destrukcyjny wpływ i na rodzinę, i na społeczeństwo. Władze powinny prowadzić taką politykę, a społeczeństwo przyjąć takie normy zachowań, aby zniechęcać do rozwodów, podejmując jednak odpowiednie kroki prawne w przypadkach patologii. Prawidłowo funkcjonujące małżeństwo, rodzina daje bezpieczeństwo wszystkim jej członkom, ale przede wszystkim dzieciom.

Obserwacje wykazują, że wychowywanie dzieci jest procesem bardzo złożonym. Rodzice nie mogą dać im dostatecznej ochrony, bez równoczesnego kontrolowania ich i nakładania na nie ograniczeń. Dzieci natomiast nie mogą dorastać i stawać się niezależnymi, bez sprzeciwiania się tym naciskom i bez „walki” o własne racje. W samym sercu procesu socjalizacji leży konflikt (Barbaro, 1994, s. 50). Dzieci potrzebują i mają prawo do miłości obojga rodziców, troski zarówno ojca, jak i matki. Potrzeba ta jest zaspokojona jedynie poprzez trwanie rodziców w małżeństwie. Wspólnoty społeczne, różnego rodzaju instytucje pozarządowe, tj. instytucje i stowarzyszenia religijne powinny troszczyć się o rodziny i domy, które pozostają w sytuacji dalekiej od ideału i będące w kryzysie rodzinnym.

Mówiąc o rodzinie zwraca się uwagę, że jest to zazwyczaj pierwszy mikrosystem o specyficznych właściwościach, związanych z ogromnym bogactwem i zróżnicowaniem form podmiotowych i przedmiotowych interakcji. Bardzo ważnym elementem rodziny prawidłowo funkcjonującej jest dbanie rodziców o dziecko i jego rozwój, przez co staje się ono stałym obiektem zainteresowania członków tej najmniejszej grupy społecznej (Lis, 1992, s. 57). Rodziny są ośrodkami, w których jednostki doświadczają bliskich więzi. Więzy rodzinne są najściślejsze, najdelikatniejsze i najświętsze ze wszystkich, jakie istnieją na ziemi, a ich przeznaczeniem jest przynosić błogosławieństwo ludzkości.

Każda rodzina ma swoisty układ więzi wewnętrznych, które warunkują kształtowanie się równowagi psychicznej jej członków. Jego główną cechą jest bliskość, spójność wewnętrzna, serdeczność, bezpośredniość i intymność. Dotyczy to szczególnie związku między małżonkami oraz rodzicami i dziećmi. Jednak emocjonalna atmosfera w rodzinie nie jest stała. Jej dynamika i rozwój zależą od wielu czynników. Stosunki pomiędzy rodzicami i dziećmi ściśle zależą od ogólnej atmosfery w rodzinie, szczególnie, od pożycia rodziców między sobą i ich stosunku do dzieci. Jeżeli rodzice nawzajem się kochają, dziecko też ich kocha; jeżeli się nienawidzą, dziecko jest najczęściej zmuszone opowiedzieć się którymś z nich, za jednym przeciw drugiemu, lub przeciw obojgu. Często tak się zdarza, gdy jest starsze i mądrzejsze. Więzy wewnątrzrodzinne mają podstawę biologiczną, psychiczną i formalnoprawną. Ich połączenie daje członkom rodziny świadomość wzajemnej jedności, łączności i poczucia „my”. To wyróżnia rodzinę od innych grup. Więzy wewnątrzrodzinne nie jest stałym układem stosunków. Jest specyficzna i charakterystyczna dla każdej rodziny i dla różnych faz jej rozwoju. Zarówno małżeństwo, jak i rodzina odgrywają doniosłą, moralną, społeczną i kulturową rolę. Uszlachetniają życie człowieka i stanowią naturalną zaporę przeciwko egoizmowi, różnym deformacjom moralnym, a także negatywnym postawom społecznym. Dobrane, kochające się i szanujące, prawidłowo funkcjonujące małżeństwo i rodzina są źródłem niezwykle silnych i angażujących pozytywnie życie człowieka uczuć, zainteresowań i działań.

Członkowie zdrowej rodziny związani są ze sobą rodzinnymi uczuciami opartymi na więzach krwi i najszlachetniejszych emocjach. Rodzina, jest przede wszystkim przystanią życia, szkołą różnych charakterów, żywą i pulsującą życiem moralnym, społecznym, narodowym i kulturalnym komórką, stanowi najmniejszą cząstkę społeczeństwa i narodu. Jest

też najlepszym sprzymierzeńcem szkoły, państwa i kościoła (Łyko 1987, s. 183-184). Członkowie rodziny powinni nawzajem okazywać sobie szacunek i mieć dosiebie zaufanie. Miłość rodzicielska powinna opierać się na dobroci i mądrości. Mądrość to zdolność rozumienia ludzi i świata, to wynikająca z tej zdolności umiejętność stawiania celów i zadań; to także umiejętność przewidywania efektów tych działań. Mądrość w znacznym stopniu ułatwia przystosowanie się do zmieniających się warunków życia, zmniejsza liczbę konfliktów w kontaktach międzyludzkich, ułatwia współzycie z ludźmi. Mądrość wzbogacona dobrocią i miłością pozwala na harmonijne i życzliwe kontakty z ludźmi. Dobroć natomiast, to nie słabość, ale sympatia dla ludzi i tak niezbędna w życiu rodzinnym umiejętność współodczuwania. W miłości rodzicielskiej mieszczą się najpiękniejsze ludzkie pragnienia i ogarniające ufność i bezinteresowną życzliwość, zdolność do służenia innym, a także rozumienie „inności” zainteresowań i zamiłowań poszczególnych członków rodziny oraz tolerancja dla odmiennych od rodzicielskich poglądów. Powinna ona być zarazem rozumna jak i wymagająca. Miłość rodzicielska to nade wszystko otwarta postawa na potrzeby dzieci, to rozumienie ich spraw i, co chyba najważniejsze, umiejętność niesienia pomocy w sposób wychowujący. Miłość rodzicielska toruje sens naszemu życiu, jest bowiem potrzebą psychiczną, ale jednocześnie wyraża się w postawie. „Kocha się sercem”, ale też intelektem, który angażuje się w poznanie przedmiotu miłości. Dopiero połączenie tych dwu: intelektu i emocji daje miłość mądrą, pełną, człowieczą (Maciaszkowa, 1980, s. 35-36).

Rodzicielska miłość jest istotnym elementem socjalizacji jednostki, kształtowania jej życzliwych, zrównoważonych i odpowiedzialnych postaw, które mają duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Miłość ta ma charakter głęboko humanistyczny, ogarniający szeroko świat ludzkich spraw i uczuć. Miłość rodzicielska powinna być siłą ludzkiej woli i prawego charakteru, nie powinna być tylko uczuciem pełnym sentymentu. Rola rodziców jest ogromna i bardzo trudna, i nie zawsze od razu widać efekty ich pracy i poczynania. Za to najlepszą nagrodą za ich trud jest, gdy dzieci wyrastają na ludzi wykształconych, o społecznie aprobowanych poglądach, a w swym środowisku cieszą się sympatią i uznaniem. Rodzice i dzieci reprezentują dwie różne jednostki. Dziecko nie jest małą kobietą, ani małym mężczyzną, jest po prostu dzieckiem. „Dziecko jest to kielek – mówi F. Dunbar – który wyrasta w lesie gigantów. Kiedy warunki niezbędne do symbiozy są dobre, rozwój i przyszłość sadzonki nie jest zagrożona. Istnienie lasu jest możliwe, gdy sadzonki mają zarówno odpowiednio dużo miejsca, światło oraz cień” (Dunbar, 1952, s. 809-824). Parafrazując myśl F. Dunbara możemy powiedzieć, że trwałe współzycie rodziców i dziecka może istnieć tylko wtedy, gdy rodzice (i z czasem także dziecko) uświadamiają sobie swą biologiczną, psychologiczną i społeczną odrębność. Symbiotyczne życie całej rodziny zależy od wielu czynników, ale głównie od równowagi emocjonalnej ojca i matki, od wytworzonej potrzeby bycia ze sobą i z dziećmi. Ogromne znaczenie ma także swoboda w nawiązywaniu przyjemnych stosunków towarzyskich z innymi ludźmi, swoboda cieszenia się pięknem, rozwijania nowych zainteresowań i idei, bawienia się i pracy, dostosowania się rodziców do kultury.

Ludzkie istnienie jest zdeterminowane bezwzględną walką o utrzymanie życia, zarówno własnego gatunku, jak również wszystkich istot żywych otaczających człowieka. Kiedy jednak słowo „życie” użyjemy przenośnie, i będziemy przez nie rozumieć pewną formę współistnienia, to określenie „szczęśliwe życie razem” da nam przybliżony obraz rodzinnej symbiozy. Nieodłączną treścią pojęcia symbiozy jest wzajemne współdziałanie na zasadzie obopólnych korzyści tych, którzy przez życie idą razem (Rembowski, 1986, s. 37). W psychologii rozwojowej, szczególnie w procesie kształtowania się osobowości dziecka, rozwoju form zachowania się, adaptacji do nowych sytuacji i reakcji na niepowodzenia, a także dla zrozumienia osobowości i zachowania altruistycznego ma znaczenie uczucie empatii. W miarę rozwoju dziecka pojawia się u niego potrzeba współdziałania z innymi

osobami, kształtuje się uczucie altruizmu, rozwija się świadomość w kierunku przeżywania innych ludzi, co zdeterminowane jest zdolnością do empatii. W ten sposób dziecko przechodzi od niższych form reakcji emocjonalnych do wyższych, na którym to etapie pojawia się wrażliwość empatyczna (Wallton, 1949).

Stosunki między rodzicami a dziećmi w kontekście rodzinnego ciepła lub zimna i empatii rozpatrywali H. Raush i E. Bordin. Rodzinę traktowali jak arenę, na której dokonuje się ciągły przepływ uczuć, a rodziców jako pewnego rodzaju terapeutów w stosunku do dzieci i innych członków rodziny. Empatię uważają za jeden z ważniejszych czynników stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi. Jest ona połączeniem emocjonalnego ciepła, koncentracji uczuciowej do dziecka ze strony rodziców i pełni funkcję regulatora bilansu pomiędzy potrzebami dziecka, a możliwościami rodziców w zaspokajaniu tychże potrzeb. Rodzic, jako terapeuta, musi charakteryzować się gotowością przychodzenia z pomocą w każdej chwili, i w każdej sprawie. Musi również wykazać zrozumienie sytuacji, która wywołała napięcie, stres lub problem u dziecka. Jego działanie powinno być spontaniczne, pełne uczuciowego zaangażowania, zrozumienia potrzeb i współdziałania w usuwaniu przeszkód obecnych na drodze do osiągnięcia przez dziecko psychicznej równowagi (Raush, Bordin, 1957, s. 13-22). Rodzina jest areną, na której formułowane są od urodzenia i trwają przez cały bieg życia różnorodne relacje społeczne. Jest to pierwsza grupa przywiązania, w której kreuje się potrzeby jednostki, koncepcja siebie samego i psychologiczne zasoby. Rodzina w największym stopniu decyduje o jakości relacji emocjonalno-społecznych jednostki i tym samym ma duże znaczenie w procesie stresowym. Wpływy rodziny przenikają się ze środowiskiem społecznym, politycznym, kulturowym, ekonomicznym, zakładem pracy, szkołą, szerszą rodziną, różnymi organizacjami. Jest ona środowiskiem rozwoju i funkcjonowania każdego z jej członków na każdym etapie jego życia i najsilniej wpływa na możliwość radzenia sobie z różnymi życiowymi trudnościami (Plopa, 2004, s. 31).

Ważnym elementem warunkującym rodzinne ciepło jest zdolność słownego komunikowania się rodziców z dzieckiem i dziecka z rodzicami. Nierzadko uważa się, że dziecko niejako automatycznie identyfikuje się uczuciowo ze swoją matką lub ojcem, że jest w dobrym lub złym nastroju, w zależności od tego, jak ona lub on się czuje. Stan emocjonalny rodziców udziela się dziecku przez dotyk, głos, wyraz twarzy itp. Zachowania te stają się impulsami, które kojarzą się z negatywnym lub pozytywnym afektem rodzica. Gdy dziecko zauważa u matki bardzo silny lęk, wtedy jego zachowanie fizyczne, myśli i uczucia uświadamiają mu ten stan, który dziecko odsuwa od siebie ku „nie ja”, impulsy sygnalizujące u matki euforię, stają się częścią dziecka, „ja tak”. Jest to jakby częścią pozytywnego pojęcia o sobie samym (Rembowski, 1986, s. 132).

Zakończenie

Naturalna, zdrowa rodzina jest najlepszym środowiskiem dla prawidłowego rozwoju dzieci. Zdrowe życie rodzinne jest podstawą ludzkiej przynależności, zaspokaja dążenie ludzkiego serca do dawania i przyjmowania miłości. W rodzinie wspólne życie powinno być budowane na wzajemnej miłości, szacunku, wspieraniu się i współodczuwaniu, na bezinteresowności i poświęceniu. Rodziny są ośrodkami, w których jednostki doświadczają bliskich więzi. Więzy i uczucia rodzinne są najdelikatniejsze, najściślejsze i najświętsze ze wszystkich, jakie na ziemi istnieją, a ich przeznaczeniem jest przynosić błogosławieństwo i szczęście ludzkości.

Bibliografia

- Bradshaw, J., 1994. *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- De Barbaro, B, 1994 (red.) *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków, Collegium Medicum UJ.

- De Barbaro, M., 1994. *Struktura rodziny* [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Bogdan de Barbaro (red.), Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, Kraków, s. 45-48.
- Dunbar, F., 1952. *Symbiosis of parent and child*, American journal of Orthopsychiatry.
- Harwas –Napierała, B., 2009. *Rodzina jako wartość a współczesność*, [w:] *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, B. Harwas-Napierała (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 16-20.
- Hawras -Napierała, B., 2010. *Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, [w:] *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin SA, s. 12-16.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A., 2002. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń .
- Lis, S, 1992. *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Łyko, Z. 1987. *Socjopatologie w aspektach chrześcijańskiej etyki*, Warszawa, Wydawnictwo „Znaki czasu”.
- Maciaszkowa, J. 1980. *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Płopa, M., 2004. *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Raush, H., Bordin, E., 1957. *Warmth in personality development and in psychotherapy*.
- Rembowski, J., 1986. *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Rzepecki, T., 1999. *Studium rodziny*, Oficyna Współczesna, Poznań.
- Senko, T., 2007. *Metoda diagnozy zachowań osobowościowych*, [w:] *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne. Tom 1*, red. Yu. Karandashev, T. Senko, WSA, Bielsko-Biała, s. 215-230.
- Wallton, H., 1949. *Les origines du caractere chez l'enfant*, Paris Universitaires de Fance.
- Гольцова Н.В., 2012, *Супружеское взаимодействие в молодых семьях и «гражданских» браках*, [w:] *Социальная психология сегодня*, ред. Б.Д. Парыгин, Т.И. Короткина, СПбГУП, Санкт-Петербург, с. 50-56.

SUMMARY

FAMILY TIES EDUCATIONAL PLANE AND FEELINGS OF ITS MEMBERS

In the article the author has presented general information about the family as an environment for interaction and life of all its members. A healthy family is the best center for the development of the individual. In addition, the article draws attention to the fact that in every family its individual members combine ties and feelings specific and unique to that of a particular social group. Made a theoretical analysis of the subject.

Key words: family, children, education of children, the feelings in the family, family ties, love of family.

MIEDZYKULTUROWA EDUKACJA ZDROWOTNA A RELIGIA

Streszczenie: W artykule przedstawiono zagadnienie edukacji zdrowotnej jak również przybliżono pojęcie edukacji międzykulturowej ich zadania i cele. Przedstawiono również definicję pojęcia religii oraz tożsamości religijnej, które są elementami kultury i kształtują rozumienie zdrowia oraz stylu życia. Zasady religijne propagowane przez różne religie mają swoje odzwierciedlenie w edukacji zdrowotnej prowadzonej przez przedstawicieli poszczególnych denominacji.

Słowa kluczowe: edukacja zdrowotna, edukacja międzykulturowa, religia, styl życia, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego.

Wstęp

W dobie rozwoju nauk pojęcie „zdrowia” nie może być rozpatrywane tylko i wyłącznie w aspekcie medycznym. Swój wkład w jego definiowanie mają także takie nauki jak psychologia, socjologia oraz pedagogika. Ważnym elementem edukacji i wychowania młodego pokolenia stało się „wychowanie zdrowotne” które jest jednym z elementów kształtujących osobowość. Polega ono na ukształtowaniu umiejętności zarówno bezpośrednio jak i pośrednio związanych z ochroną, poprawą zdrowia. Poza tym polega ono na kreowaniu motywacji i postaw, zachowań z zastosowaniem zasad higieny, skuteczną pielęgnacją, zapobieganiem chorobom oraz ich leczeniem. Zadaniem wychowania zdrowotnego jest pobudzanie pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez spontaniczne i systematyczne wzbogacanie wiedzy o swoim organizmie, jego rozwoju, prawach rządzących zdrowiem publicznym” (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz, 2008, s. 51).

Wychowanie zdrowotne

Wychowanie zdrowotne we współczesnej literaturze często określane jest jako edukacja zdrowotna, która jest jej integralną częścią składową i jest terminem wokół którego toczy się dyskusja dotycząca zdefiniowania zarówno kręgu jego zainteresowań, przedmiotu badań oraz metodologii. Jedną z propozycji jej definicji jest ta podana przez E.Syrek, iż „Pedagogika zdrowia jest subdyscypliną pedagogiki. Jej przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej” (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz, 2009, s. 19). Jak podaje literatura celami edukacji zdrowotnej są: „podnoszenie poziomu wiedzy dotyczącej zdrowia z uwzględnieniem jego determinantów (w tym społeczno-ekonomicznych” i religijnych), „podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności dotyczących prozdrowotnego stylu życia w różnych warunkach życiowych z uwzględnieniem samooceny, samo skuteczności i wsparcia społecznego, (...) kształtowanie nawyków prowadzących do wyboru zachowań prozdrowotnych” (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz, 2009, s. 107).

Edukacja zdrowotna

Edukacja zdrowotna jest podstawową i komplementarną częścią składową promocji zdrowia, której zadaniem jest kształtowanie stylu życia opartego na zachowaniach prozdrowotnych. Definiuje się ją, iż jest to „proces w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i społeczności, w której żyją” (Williams, 1989, s. 159-161). Jednym z głównych jej celów jest „uświadomienie ludziom, że oni sami podejmują decyzję i dokonują wyborów w sprawach swojego zdrowia i stylu życia, a tym samym ponoszą odpowiedzialność za zdrowie własne oraz oddziałują na zdrowie innych ludzi” (Syrek, Borzucka-Sitkiewicz, 2009, s.20) „Pola zdrowia” wg Lalonda przedstawiają w jakim stopniu zdrowie zależy od czynników je determinujących, a są nimi: styl życia, zachowania zdrowotne (w 50-60% mają wpływ na zdrowie), środowisko fizyczne, kulturowe i psychospołeczne (20-25%), czynniki genetyczne, służba zdrowia (Syrek, Borzucka- Sitkiewicz, 2009, s. 49).

Według badaczy zajmujących się zagadnieniami promocji zdrowia, styl życia uwarunkowany jest zarówno cechami osobowościowymi, temperamentem, wiedzą, poglądami jak i czynnikami społeczno- kulturowymi. Styl życia definiowany jest jako zespół „(...) codziennych zachowań, specyficznych dla danej jednostki lub zbiorowości. Zakłada się, iż styl życia kształtuje się w procesie wzajemnego oddziaływania bardzo szeroko pojętych warunków życia oraz indywidualnych wzorów zachowań, zdeterminowanych przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy osobiste jednostek” [2].

Styl życia jest determinowany w największej mierze przez czynnik kulturowy. Wartości kulturowe odnoszące się do zdrowia są elementem złożonego systemu wierzeń i wiedzy z zakresu przyczyn chorób, ale również symboliki chorób. Ten system wierzeń i wiedzy najczęściej jest podyktowany kulturą, filozofią życia czy doktrynami religijnymi. W literaturze znajdujemy wiele definicji pojęcia *kultura*, ponieważ jest to termin wieloznaczny i w różny sposób interpretowany przez przedstawicieli różnych nauk. Pierwszą definicją „kultury” jaka zyskała uznanie jest ta przedstawiona przez Edwarda B. Tylora w 1871 r., który stwierdził, że kultura to „zestaw zjawisk, który łączy wiedzę, wierzenia, sztukę, zasady moralności, zwyczaje oraz inne nawyki nabywane przez członków określonej społeczności”(Szopski, 2005, s. 9). „Kultura polega na swego rodzaju porządku ludzkiego życia ukształtowanym na historycznych doświadczeniach ludzkich grup”(Kłoskowska, 2005, s. 12). Erich Fromm zwrócił uwagę, iż „Nie było kultury w przeszłości i – jak się zdaje- nie może być kultury w przyszłości, która by nie miała religii” (Adamski, 2006, s. 218). Również Christofer Dawson uważał, że „po przez większość dziejów ludzkości, we wszystkich wiekach i na wszystkich stopniach rozwoju społeczeństw, religia stanowiła w kulturze wielką, centralną siłę jednoczącą”(Adamski, 2006, s. 218).

Podobnie jak jest wiele definicji kultury, podobnie jest z definicją religii, ze względu na funkcjonującą dużą różnorodność systemów religijnych. Ponadto religia posiada zarówno aspekt zewnętrzny, społeczny jak i wewnętrzny, indywidualny. Religia jest niejako częścią kultury, relacje jakie zachodzą pomiędzy kulturą a religią mają charakter wielopłaszczyznowy, złożony (Korzeniowska, Murzyn, Lukášovej-Kantorkovej, 2008).

Żadne z przeżyć nie ogarnia człowieka tak wszechstronnie jak przeżycia religijne. Żadne też z ludzkich doznań nie wzbudziło i nie wzbudza tyle emocji, niemal namiętności, co właśnie religia, która bywała i bywa motorem niewiarygodnych ludzkich przedsięwzięć” (Korzeniowska, 2008, s. 171). Z przytoczonych wcześniej definicji wynika, iż religia odnosi się do wierzeń i praktyk odnoszących się do rzeczy świętych, ale równocześnie religia odnosi się i determinuje również inne aspekty egzystencji człowieka tj. np. styl życia którego elementami są między innymi dieta, aktywność fizyczna, zachowania seksualne, używki, formy relaksu, odpoczynku i radzenia sobie ze stresem. Każda religia posiada swoje przesłanie, zasady dotyczące elementów stylu życia i kształtując nowe pokolenie swoich wyznawców przekazuje im te zasady. Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat Polska stała się

krajem tworzącym swoistą mozaikę religii. Jak pisze Korzeniowska W. zmiany zachodzące w obecnym świecie pokazują „że z jednej strony jest coraz silniejsze dążenie do jedności, na upowszechnianie się postaw otwartych (...), ale z drugiej spuścizna dążności do akcentowania potrzeb narodowych, etnicznych, religijnych, do podziału na swoich i obcych nadal daje o sobie znać, wciąż podkreśla się istniejące różnicowania kulturalne (jak również religijne), a w związku tym rodzą się antagonizmy” (Korzeniowska, 2008, s. 172). Swoją ważną rolę odgrywa tu edukacja międzykulturowa, która staje się nieodzownym elementem swego rodzaju modyfikacji sposobu postrzegania zarówno dziedzictwa kulturowego, jak również samej religii. Zadanie edukacji międzykulturowej jest „uwrażliwienie na odmiennosc rozumiana teraz jako szansa rozwoju jednostki” (Korzeniowska, 2008, s. 174). Rozwój ten opiera się na poznaniu innych co z kolei daje możliwość efektywnej komunikacji, jednocześnie podkreśla oryginalność i niepowtarzalność każdej jednostki biorącej udział w tej relacji, a tym samym daje prawo do wyboru własnego stylu życia.

Kształtowanie stylu życia

Kształtowanie swego stylu życia bezwątpienia jest kreowane między innymi poprzez tożsamość religijną, która jest „wieloaspektowym sposobem rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości poprzez pryzmat osobistego doświadczania wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie” (Różańska, 2012, s.59). Każda religia, każdy kościół kształtuje u swoich wyznawców tą tożsamość religijną. Jak pisze W. Różańska „uwzględniając współczesne uwarunkowania społeczne, zwłaszcza pluralizm religijny społeczeństw, należy ją rozumieć nie jako tożsamość „odziedziczoną” po rodzicach lub nadaną we wspólnocie religijnej raz na zawsze, lecz jako tożsamość ciągle kreowana, efekt osobistego doświadczania wiary i indywidualnych wyborów.

Każdy człowiek pod wpływem doświadczeń jakie są jego udziałem kształtuje swój własny, niepowtarzalny styl życia, filozofię życia. Rozumienie wszystkiego co dzieje się wokół człowieka zależne jest od wpływu kultury, religii na jednostkę. Zasady wychowania, religii, kultury kształtuje zasady postępowania również w aspekcie stylu życia. Dzięki temu społeczeństwo jest zróżnicowane, ale fakt ten nakłada to jednocześnie na członków społeczeństwa konieczność odnalezienia wspólnego języka, zdobycie umiejętności komunikacji. Jak pisze M. Nowak „mozaikowa wielokulturowość społeczeństw, stwarza możliwości wielorakich spotkań, konfrontacji, dialogu i komunikowania się ludzi, które owocują nowymi rezultatami” (Nowak, 2012, s.79). Kościół Adwentystów Dnia Siódmego jest kościołem który wywodzi wywodzącym się z grona denominacji protestanckich. Jego powstanie jest efektem przebudzenia adwentowego, w pierwszej połowie XIX wieku na terenie USA, a do Polski dotarło w roku 1888. W swojej nauce kładzie szczególny nacisk na:

- Pismo Święte, Biblię, jako autorytet w sprawach tejże wiary,
- świętuje chrześcijańską sobotę, jako siódmy dzień tygodnia, zgodnie z przykazaniem Bożym,
- oczekuje powrotu Jezusa, jako kulminacyjnego wydarzenia bliskiej już przyszłości, zgodnie z biblijnymi prorocत्वami[1].

Szczególny nacisk wyznawcy Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego kładą na sprawy z zakresu zdrowia. „W dziedzinie zdrowia adwentyści mogą służyć za wzór. Badania lekarskie potwierdzają, że jest to najzdrowsza grupa społeczna w USA” (Tworduschka M., Tworduschka U., 2009, s. 193). Głównymi zasady w aspekcie zdrowia jakimi kierują się wyznawcy są:

- niespożywanie pokarmów określonych przez Boga w Biblii jako nieczyste tzn. zwierze musi przeżuwać oraz mieć rozdwojone kopyto, czyli wyznawcy nie spożywają wieprzowiny, ani niczego co zawiera wieprzowinę np. jogurty zawierające żelatynę

wieprzową, a ponadto spożywają ryby które mają łuski. Biblia III Księżdzę Mojżeszowej (Leviticus) w rozdziale 11; 1-47 bardzo wyraźnie i jasno określa jakiego rodzaju zwierzęta można jeść;

- nie spożywają alkoholu, ani nie palą tytoniu, ani nie stosują innego rodzaju używek;
- podkreślają ważną rolę w życiu człowieka aktywności fizycznej;
- według Przykazań Bożych zwracają uwagę na odpoczynek, jaki stanowi Dzień Święty Sobota, w dniu tym nie wykonują żadnych prac, poświęcając go na szczególnie bliski kontakt z Bogiem, spotkania z rodziną, przyjaciółmi;
- wielu wyznawców stosuje dietę wegetariańska, która według wielu badań naukowych, jest dietą prozdrowotną, mającą korzystny wpływ na organizm człowieka.

Jak napisała Ellen White „Ruch jest prawem naszego istnienia. Każdy narząd ma wyznaczoną pracę, od której wykonywania zależy rozwój i zdrowie organizmu. Normalne funkcjonowanie wszystkich narządów daje siłę i tężyznę, w wyniku bezczynności jest zanik i śmierć” (White, 1997, s. 166). Ruch, aktywność fizyczna jest koniecznym elementem życia człowieka aby ten mógł prawidłowo funkcjonować.

Powyższe zasady jakimi kierują się wyznawcy są równocześnie elementami edukacji zdrowotnej prowadzonej przez Kościół Adwentystów Dnia Siódmego. Zasady te są powszechnie znane, popierane przez środowisko medyków oraz naukowców. Wydawać by się mogło, iż zasady te (oprócz niespożywania wieprzowiny) nie są niczym zaskakującym. Ale obecnie nawet naukowcy, lekarze zwracają uwagę również na fakt spożywania mięs, w tym również wieprzowiny, iż wpływa on niekorzystnie na ciało ludzkie. Coraz częściej spotykamy się z podkreśleniem istotności zwiększenia ilości spożywanych jarzyn i owoców. Kościół Adwentystów Dnia Siódmego w ramach edukacji zdrowotnej mającej charakter również międzykulturowej, prowadzi liczne sanatoria, szpitale, domy opieki, szkoły zdrowego gotowania (gdzie przedstawia się dietę wegetariańską), kursy zdrowego stylu życia, akcje antynikotynowe. Ta edukacja zdrowotna ma również swoje odzwierciedlenie w codziennym życiu wyznawców oraz wychowywaniu dzieci, przyszłych, potencjalnych wyznawców.

Propagowanie zasad stylu życia jakimi kierują się wyznawcy oraz działalność jaką prowadzą na rzecz społeczeństwa są elementami edukacji zdrowotnej, ponieważ wpływają oni na zmianę stylu życia ludzi przebywających w prowadzonych przez nich placówkach, kursach czy wykładach zdrowotnych. Odmienność zasad kościoła z kolei nadaje tej edukacji charakter międzykulturowy, między religijny.

Zakończenie

Każda religia charakteryzuje się odmiennymi zasadami stylu życia i każda propaguje je w społeczeństwie. Istnieją jednak wspólne cechy, podobne zasady dla kilku religii. Zadaniem międzykulturowej edukacji zdrowotnej jest odnalezienie tych elementów, tak aby te najcenniejsze, niosące największe korzyści były podkreślane.

Bibliografia

- Adamski, F., 2006. *Hasło: Kultura*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Korzeniowska, W., Murzyn, A., Lukášovej-Kontorkovej, H. (red), 2008. *Rola religii w edukacji międzykulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korzeniowska, W., 2008. *Wychowanie religijne jako kształtowanie postaw na rzecz wielokulturowości*, [w:] Korzeniowska W., Murzyn A., Lukášovej-Kontorkovej H. (red), *Rola religii w edukacji międzykulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 167-175.
- Kościół Adwentystów Dnia Siódmego Kim jesteśmy? Pobrane z : <http://www.adwent.pl/o-kosciele/kim-jestesmy> dostęp z dnia 22.10.2014.
- Lewowicki, T., Różańska, A., Klajmon- Lech, U., 2012. *Religia i edukacja międzykulturowa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Nowak, M., 2012. *Szkoły, parafie i wspólnoty religijne jako laboratoria międzykulturowości*, [w:] Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U., *Religia i edukacja międzykulturowa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 79- 96.
- Kłóskowska, A., 2005. *Kultura masowa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Różańska, A., 2012. *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej*, [w:] Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U., *Religia i edukacja międzykulturowa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 59-75
- Siciński, A., 1980. *Problemy teoretyczne i metodologiczne stylów życia*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS.
- Słońska, Z., Misiuna, M., 1994. *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szopski M., 2005. *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wyd. WsiP.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., 2009. *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne.
- Williams, T., 1989. *Szkolne wychowanie zdrowotne w Europie*, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 7/8, s. 159-161.
- Tworduschka M., Tworduschka U., 2009. *Chrześcijaństwo*. Warszawa: Wyd. AGORA.
- White, E., 1997. *Śladami Wielkiego Lekarza*. Warszawa: Wydawnictwo Znaki Czasu.

SUMMARY

INTERCULTURAL HEALTH EDUCATION AND RELIGION

This article presents the problem of health education as well as the concept of intercultural education brought closer to their tasks and goals. It also presents a definition of religion and religious identities that are part of the culture and shape the understanding of health and lifestyle. Religious principles promoted by various religions have their reflection of the health education carried out by representatives of various denominations.

Key words: health education, intercultural education, religion, lifestyle, Seventh Day Adventist Church.

[1] Źródło <http://www.adwent.pl/o-kosciele/kim-jestesmy> (dostęp z dnia 22.10.2014)

[2] Źródło <http://zakladepidemiologii.ikard.pl/slownik.html> (dostęp z dnia 22.10.2014)

NOTY O AUTORACH

Ewelina JAKSZ -RECMANIK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska: ewja7@poczta.onet.pl

Anna KALARUS

dr., Akademia Muzyczna w Krakowie, Polska: ann.kal@onet.pl

Yuri KARANDASHEV

prof. zw. dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy;

prof. zw. dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Polska: yu-kara@gmx.net

Dorota KOKOLUS

mgr., Dom opieki Samarytanin, Bielsko Biała, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Polska: dorotakokolus@wp.pl

Inokentiy KORNIYENKO

doc. dr., Państwowy Uniwersytet w Mukaczewo, Ukraina: innokasha@gmail.com

Lucia KUBINOVA

mgr, PhD, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja: lucia.kubinova.phd@gmail.com

Natalya MAKARENKO

doc. dr., Państwowy Uniwersytet w Krzywym Rogu, Ukraina: wellbook@rambler.ru

Anna PIESTRZYŃSKA

mgr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska: anna.piestrzynska@ignatianum.edu.pl

Elena SAPOGOVA

prof. dr hab., Tulski Państwowy Uniwersytet, Rosja: esapogova@yandex.ru

Tatiana SENKO

prof. zw. dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy;

prof. zw. dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Polska: tv-senko@gmx.net

Janka ŠTULRAJTEROVA

mgr PhD, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja: jana.stulrajterova@gmail.com

Angelika SZAMNE

doc. dr., Nacjonalna Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów, Ukraina: shamne@ukr.net

Tetiana SCHERBAN

prof. dr hab., Państwowy Uniwersytet w Mukaczewo, Ukraina: t.tata2@yandex.ru

Natalia TOKAREVA

doc. dr., Państwowy Uniwersytet w Krzywym Rogu, Ukraina: tokareva15268@mail.ru

Svetlana USTIMENKO

doc. dr., Państwowy Uniwersytet w Krzywym Rogu, Ukraina: ola-49@bigmir.net