

**KHERSON STATE UNIVERSITY, FACULTY OF PSYCHOLOGY,
HISTORY AND SOCIOLOGY**

**HOLY CROSS UNIVERSITY,
FACULTY OF HUMANITIES AND PEDAGOGY**

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE
**ACTUAL QUESTIONS AND PROBLEMS
OF DEVELOPMENT OF SOCIAL SCIENCES**

June 28-30 // 2016

Proceedings of the Conference

**Kherson – Kielce
2016**

Editors:

Adamczyk M.	Ph.D. of History, Professor, Rector of the Holy Cross University, Kielce (Poland);
Shaposhnykova I.	Doctor of Sociological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, History and Sociology, Kherson State University, Kherson (Ukraine).

International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016. Kherson – Kielce: Publishing House “Helvetica”. 212 pages.

Each author is responsible for content and formation of his/her materials.

The reference is mandatory in case of republishing or citation.

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Wspieranie kreatywności uczniów zdolnych w szkole Giza Teresa	7
Sprawca przemocy w rodzinie w opinii osób dorosłych Kowal Renata	14
Współczesna rodzina polska – kierunki przemian i zagrożenia dezorganizacją Palka Katarzyna	24
Barbarzyństwo potrzebuje społecznej legitymacji Pospiszyl Irena	30
Problemy edukacji seksualnej w Polsce Walendzik-Ostrowska Agnieszka	37
Geneza i rozwój polskiej pedagogiki społecznej w kontekście losów narodu polskiego w XIX-XX wieku Winiarz Adam	43
Обґрунтування життєвих навичок, необхідних для забезпечення соціального здоров'я дошкільників Андрющенко Т. К.	50
Технології соціальної роботи: підходи до класифікації Вайнола Р. Х.	54
До питання про зміст освітньої програми магістратури зі спеціальності «Соціальна робота» Волкова Н. П.	57
Сінематерапія та кіно-тренінг у соціально-педагогічній роботі з родиною, яка виховує дитину з аутизмом Рассказова О. І., Гладун Т. О.	61
Соціальна педагогіка і культурологічна підготовка курсантів ВНЗ системи МВС України Зеленська О. П.	64
Соціально-етичні аспекти соціалізації особистості студента вищої школи Капська А. Й.	67
З досвіду впровадження інноваційного проекту «Ресурсний центр – освітній простір для розвитку здобувачів вищої освіти, педагогів, психологів, батьків та дітей» Коношенко С. В., Аматыєва О. П.	71
Формування компетентностей соціального працівника в галузі геронтології Лякішева А. В.	74

Етапи розвитку законодавства щодо інклюзії в Україні Міщик Л. І., Смик А. С.	77
Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу рівнодоступності навчання в умовах наближення української системи освіти до європейських вимог Петриченко Л. О.	80
Професійна мобільність як соціологічна категорія Сушенцева Л. Л., Сулима Т. С.	82
Соціально-педагогічний супровід непрофесійної фізкультурної освіти студентів Шевяков О. В., Алфьоров О. А.	86
Гуманізм как приоритет социально ответственного поведения Шедяков В. Е.	89

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIOLOGY

Дві стратегії трансформації суспільства: від суспільства споживання до суспільства сталого розвитку Висоцька О. Є.	93
Соціальні аспекти музичного виконавства Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г.	96
Соціальні відносини як основа функціонування суспільства Павлишин Л. Г.	100
Дозвілля як ознака соціального статусу й стилю життя Петрова І. В.	103
Subkultury młodzieżowe jako forma realizacji społecznej młodziży Szaposznikowa Iryna	107
«Генетична соціологія» Михайла Грушевського як методологія історичних досліджень Шатохін А. М.	110
Социология SETI: эвристика и основные направления исследований Щедрин А. Т.	113

ACTUAL PROBLEMS OF POLITICAL SCIENCE

New trends and regularities in the anti-semitism development in modern Denmark Kozerod O.	118
Pluralism as a theory of the state Latygina Nataliia	121
Політична дискусія як поняття, категорія, феномен і явище Савойська С. В.	124

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Does school entrance age matter? Konarzewski Krzysztof	129
Stres i sytuacje trudne w pracy zawodowej funkcjonariuszy zakładów karnych Mazur Eliza	137
Zachowania rytualne piłkarek a ich poczucie kontroli Rutkowska Katarzyna, Rut Anna	145
Kompetencje społeczne a efektywność diad sportowych – na przykładzie piłki siatkowej plażowej Wódka Kamil	154
Теоретичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців Блинова О. Є.	164
Педагогическое взаимодействие в контексте категорий диалектики Велитченко Л. К.	167
Проблема психологічної дезадаптації волонтерів, діяльність яких пов'язана з поїздками в зону АТО, та шляхи її вирішення Глаголіч С. Ю., Маркова М. В.	171
Деякі орієнтири психологам для роботи з Образом Я дезадаптованих осіб Грись А. М.	173
Methodological principles of research of professional mentality of the manager Drobot O. V.	176
Age features of gender difference of the empathy determination of assertiveness in adolescence Zhuravlova L. P., Luchkiv V. Z.	179
Викривлення механізмів психологічного захисту та копінгу як основа постстресової психологічної дезадаптації у співробітників МВС України – учасників АТО Маркова М. В., Козира П. В.	181
Стратегії освітнього вибору в умовах інформаційного суспільства: психолого-педагогічна рефлексія Марченко О. В.	182
Метафізичний страх любові в психоаналізі Мельник В. В.	185
Професійне здоров'я вчителя як показник і умова ефективності педагогічної діяльності Мешко Г. М., Мешко О. І.	189
Мовленнєвий стиль особистості Орап М. О.	192

Психологічні детермінанти екологічно орієнтованої підготовки сучасних фахівців Паламарчук О. М.	195
Становлення ціннісних орієнтацій дитини у вимірі європейських цінностей Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Хартман О. Ю.	198
Інтегративний підхід у роботі з жінками в кризисних станах Маркова М. В., Фальова О. Є.	202
Психофізіологічні особливості підготовки кадрів військових підрозділів, підрозділів поліції та ДСНС України Харченко Д. М., Чистовська Ю. Ю.	205
Розвиток соціального інтелекту майбутнього вчителя початкової школи як складової його здатності до формування соціальної компетентності учнів Ярошинська О. О., Юрченко О. В.	208

REFeree REPORTS

Recenzja wydawnicza: zbiór artykułów przygotowanych na międzynarodową naukowo-praktyczną konferencję Aktualne pytania i problemy rozwoju nauk społecznych), dla Факультет психології, історії та соціології Херсонського державного університету/Cherson/Ukraina i Wszechnica Świętokrzyska Kielce/Polska Pufal-Struzik Irena	212
---	------------

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

WSPIERANIE KREATYWNOŚCI UCZNIÓW ZDOLNYCH W SZKOLE

Giza Teresa

*dr hab. profesor Katedry Edukacji, Kultury i Historii
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Przedmiotem prezentowanych tu badań i analiz jest obszar wsparcia dla rozwoju uzdolnień uczniów w typowej ogólnodostępnej szkole, który został określony jako *klimat dla kreatywności*. Wsparcie obejmuje ogół oddziaływań związanych z rozpoznawaniem predyspozycji oraz pomocą w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych. W warunkach polskiego systemu oświatowego funkcjonują dobre regulacje prawne a także zasady, formy organizacyjne, metody i techniki oraz kompleksowe programy pracy ze zdolnymi.

Typowymi działaniami podejmowanymi wobec zdolnych są olimpiady i konkursy przedmiotowe (88,1%), kółka zainteresowań (67,4%) oraz zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne (55,1%) [1]. Konkursy i olimpiady stanowią ofertę dla części uczniów zdolnych, tych o wysokiej motywacji do osiągnięć i poznawczej. Celem konkursów jest rozwijanie uzdolnień. Od uczestników oczekuje się, że będą nie tylko dysponowali ponadprzeciętną wiedzą przedmiotową, ale także wyróżnią się oryginalnością w rozwiązywaniu zadań konkursowych. Najlepsi–finaliści i laureaci–to ci, którzy zostali najwyżej ocenieni pod względem zarówno wiedzy, jak i kreatywności. Dobry wynik w konkursie jest wskaźnikiem uzdolnień intelektualnych, przedmiotowych i twórczych, co jest zgodne z psychopedagogicznymi definicjami zdolności. Wybitne osiągnięcia są możliwe jedynie, kiedy uzdolnieniom kierunkowym i intelektualnym, towarzyszy wysoki poziom kreatywności. Konkursy przedmiotowe jako forma pracy ze zdolnymi budzą kontrowersje; szczególnie kwestia mechanizmów i skutków rywalizacji. Współzawodnictwo o najlepsze miejsca i nagrody oraz ocena rezultatów pracy, nie sprzyjają kreatywności. Nauczyciele zwracają uwagę na wykorzystywanie przez uczniów udziału w konkursach, jako trampoliny do dalszego sukcesu szkolnego, zwiększającego szanse edukacyjne i zawodowe. Tak więc nie rozwój predyspozycji, zainteresowań i pasji lecz pragmatyzm wpływa na decyzję wielu osób o udziale w konkursie. Takie podejście skutkuje koncentracją na treściach nauczania: zasobach wiedzy, technikach rozwiązywania zadań oraz pisania tekstów, poznawaniu kruczków i tricków. Ostatnio przeprowadzone badanie wśród finalistów konkursu polonistycznego dowiodło, że uczniów tych charakteryzuje wysoki ogólny poziom postaw twórczych, ale w sferze emocjonalno-motywacyjnej ponad połowa (58%) gimnazjalistów (częściej dziewczęta) osiąga wyniki charakterystyczne dla postaw odtwórczych, co świadczy o tendencji do powtarzania gotowych wzorów,

reprodukcji i naśladowania oraz unikaniu ryzyka. Dziewczęta osiągają najwyższe wskaźniki w sferze poznawczej postaw twórczych a chłopcy-behawioralnej [5]. Zadania przygotowywane na konkursy przedmiotowe wymagają kreatywności, ale w ich rozwiązywaniu uczniowie odwołują się do wyuczonych schematów, w obawie przed popełnieniem błędu i niepewnością, jaka towarzyszy dywergencyjnemu myśleniu i działaniu. Trudno radzą sobie w sytuacji ryzyka.

Przygotowanie do konkursu wymaga indywidualizowania i wzbogacania kształcenia o treści wykraczające poza typowy program szkolny. Jest dostępnych wiele psychopedagogicznych metodyk pracy ze zdolnymi. W zakresie rozwijania predyspozycji twórczych stosowane są dwa podejścia: treningi twórczości oraz metody heurystyczne. Od 2013 roku w polskich szkołach możliwe jest prowadzenie specjalnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych (niezależnie od kółek zainteresowań), które służyć mogą wzmocnieniu ich kreatywności. Dodatkowa lekcja raz w tygodniu nie rozwiąże jednak kwestii deficytu wsparcia dla twórczości w szkole. W obowiązującym systemie testowych egzaminów zewnętrznych, których wyniki decydują o szansach edukacyjnych (i dalej–społecznych), sprawdzana jest odtwórczość. W konsekwencji powoduje to zjawisko nauczania i uczenia się rozwiązywania zadań testowych na podstawie kluczy odpowiedzi. Na skutek tego w programach szkolnych następuje marginalizowanie przedmiotów artystycznych, służących rozwijaniu twórczości plastycznej i muzycznej; takich kompetencji testy nie mierzą. Ten typ aktywności dzieci i młodzieży został zepchnięty do czasu wolnego, pozalekcyjnego, pozaszkolnego. Mimo dużej rangi, jaką społeczeństwa przypisują kreatywności i innowacyjności, systemy powszechnej edukacji nie sprzyjają ich rozwojowi. Nauczyciele mają problemy z rozpoznawaniem uczniów kreatywnych. W ich percepcji, twórczymi są najczęściej uczniowie uzdolnieni poznawczo lub artystycznie [1].

Twórczość definiowana jest przez dwie cechy: nowość i cenne. Określając wytwór, właściwość, zachowanie, postawę czy myślenie jako twórcze, przyjmuje się, że w danych warunkach kulturowych, historycznych i społecznych są one nowe i wartościowe. Wobec potencjałów twórczych ludzi stosowany jest też termin *kreatywność*. Termin twórczość kojarzy się z wybitnymi dokonaniem, tymczasem kreatywność odnosi się do pewnych dyspozycji, które nie zawsze ujawniają się w postaci wytworów. Pozycja twórczości w strukturze zdolności człowieka nie jest jednoznaczna. Szerokie rozumienie inteligencji – np. w modelu Joya P. Guilforda–obejmuje także myślenie dywergencyjne. W koncepcji triadowej Josepha Renzulliego zdolności twórcze zostały wyodrębnione–obok inteligencji i uzdolnień specjalnych. Kreatywność jest ujmowana jako zdolność ogólna, co oznacza, że podobnie jak inteligencja, wpływa na wszystkie obszary aktywności ludzi. Istnieją też stanowiska, że jest uzdolnieniem kierunkowym, zatem można ją kształcić podobnie jak inne zdolności specjalne. Uznanie osoby za zdolną lub twórczą a wytworu za twórczy zawsze wymaga uwzględnienia kontekstu środowiska.

Próba połączenia indywidualnej i społecznej perspektywy rozumienia twórczości jest model, jaki przedstawił polski psycholog Edward Nęcka [4]. Autor wyszedł z założenia, że twórczość wymaga opisu na czterech poziomach –

twórczości «płynnej», «skryształizowanej», dojrzałej i wybitnej, a na każdym z nich zastosowania odmiennej perspektywy czasowej. Im wyższy poziom twórczości, tym wzrasta złożoność zjawisk psychicznych oraz ranga społeczna wytworu. Twórczość «płynna», pojawia się już u małych dzieci; występuje u ludzi z częstotliwością i natężeniem zgodnymi z krzywą Gaussa. Można ją rozumieć jako zdolność do wytwarzania nowych pomysłów i zdolność ideacyjną. Twórczość «skryształizowana», to «wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do obranego celu lub w procesie rozwiązywania problemu» [4, s. 217]. Wymaga wiedzy i umiejętności z dziedziny rozwiązywanego problemu oraz myślenia krytycznego. Emocje, motywacje i składniki osobowościowe nie są swoiste, choć może tu działać motywacja zadaniowa. Twórczość skryształizowana pojawia się w wieku przedszkolnym i rozwija aż do dorosłości. Wsparcie kreatywności uczniów, zgodnie z koncepcją Nęczi, polega na zainteresowaniu przedmiotami nauczania szkolnego, wzbogacaniu wiedzy przedmiotowej, rozwiązywaniu problemów. Twórczość dojrzała i wybitna występują zwykle dopiero w dorosłym życiu i są udziałem nielicznych osób.

Zdolności dywergencyjne ludzi nie podlegają prawidłowościom rozkładu normalnego. Cechą tych rozkładów jest koncentracja niskich wyników i mała liczba wyników wysokich; szczególnie dotyczy to oryginalności. Rozwój zdolności myślenia twórczego przebiega specyficznie a w zasadzie wbrew pojęciu rozwoju, ponieważ wraz z wiekiem obniżają się psychometryczne wskaźniki kreatywności i maleje aktywność twórcza. Wyraźny regres obserwowany jest w czwartym i siódmym roku nauki.

Punktem wyjścia do pracy z uczniami zdolnymi powinno być przyjęcie określonej definicji i modelu teoretycznego zdolności i twórczości, ponieważ implikacje praktyczne każdego z nich są inne. Aktualny system kształcenia zdolnych w Polsce, choć modernizowany i rozbudowywany od 2006 roku, nie posiada założeń teoretycznych. To powoduje, że inicjowanych jest wiele działań, ale są one przypadkowe, eklektyczne, wtórne. Drugim etapem projektowania wsparcia jest poznanie warunków rozwoju zdolności i uzdolnień oraz rozważeniu, które z nich można wykorzystać w pracy w konkretnym środowisku. Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi zdolności jest dużo [1]. Tutaj warto wskazać dwa skrajne stanowiska – psychologię humanistyczną i psychoanalizę. Według pierwszego, aktywność twórcza (utożsamiana z samorealizacją) ludzi jest możliwa, gdy zapewniony jest ład zewnętrzny, spokój wewnętrzny oraz poczucie wolności. Teorie psychoanalityczne podkreślają, że aby tworzyć trzeba się zmagać z konfliktem i frustracją.

Od końca lat 80. powstają modele teoretyczne zdolności i twórczości, które nadają wysoką rangę zmiennym środowiskowym. Zbiór zmiennych oraz teorii społecznych możliwych do wykorzystania w wyjaśnianiu procesów wychowania jest bardzo szeroki: od klasy społecznej po nakłady na szkolnictwo, od statusu rodziny po wielkość szkoły i typ środowiska lokalnego, od wyposażenia w komputery po zaburzenia w zachowaniu. W grupie uczniów zdolnych typowe czynniki selekcji szkolnych mają jeszcze większe znaczenie niż w ogólnej populacji uczniów. Potwierdziły to badania, które autorka prowadziła od 1998 roku [1]. Ich

celem była diagnoza społecznych uwarunkowań dla identyfikowania i rozwoju zdolności oraz osiągnięć uczniów zdolnych. Badano grupę 445 uczniów zdolnych, nominowanych przez nauczycieli. Zastosowano dwa kryteria selekcji pedagogicznej: średnią ocen oraz rodzaj uzdolnień. Wśród badanych znalazło się 300 dziewczynek (67,4%) i 145 chłopców (32,6%). Uczniowie pochodzili ze szkół rejonowych z terenów Polski południowo-wschodniej i byli w wieku gimnazjalnym. Zgromadzone wówczas dane dowiodły, że środowisko szkoły jest priorytetowe dla rozwoju zdolności ponad połowy uczniów; tym częściej, im mniejsze otrzymuje wsparcie w rodzinie oraz kiedy swoje zainteresowania wiąże z przedmiotami nauczania. Młodzież uzdolniona akademicko, dobrze zaadoptowana do szkoły najczęściej uczestniczy w zajęciach kółek pozalekcyjnych oraz korzysta ze szczególnych sposobów kształcenia. Co piąty uczeń zdolny (20,3%) zyskuje bardzo mocne oparcie w rodzinie. Co czwarty (26,1%) uzyskuje sukces «skromnymi» nakładami – poprzez samodzielność poznawczą i aktywność autokreacyjną. Osobowościowe wyznaczniki rozwoju są odmienne od dwóch pozostałych grup uczniów; cechuje ich wysokie poczucie podmiotowości i wysoka samoocena.

Mimo krytyki szkoły, warto wciąż przypominać, że dla znacznej części uczniów zdolnych, szkoła pozostaje jedynym miejscem na ujawnienie i rozwój predyspozycji.

Uczniowieolni bardzo dobrze ocenili atmosferę w swoich szkołach. 60,4% wyraziło opinię, że klimat w szkole jest pozytywny. Zmienna „klimat szkoły» objęła wypowiedzi na temat stosunków z nauczycielami, relacji w klasie, samopoczucia, motywowania do nauki. W skromnych warunkach w wielu niedoinwestowanych placówkach udało się wytworzyć się sprzyjający klimat dla nauki i pracy, dla rozbudzania predyspozycji, pasji poznawczych i aspiracji. Te dane dowiodły, że do sukcesu edukacyjnego można skutecznie dochodzić różnymi drogami.

Analiza statystyczna wyników cytowanych tu badań (skonstruowano wskaźniki syntetyczne) pozwoliła na stwierdzenie, że najwyższy poziom wsparcia zdolności charakteryzuje szkoły w małych miastach, następnie w dużych miastach i wsiach. W sposób istotny różniły się między sobą małe miasta i wsie. Pod względem możliwości kształcenia zdolności uczniów w szkołach są to dwa różne środowiska. Najkorzystniejsze warunki stwarzają duże szkoły; dochodzi w nich do kumulacji czynników pedagogicznych, lokalnych i rodzinnych sprzyjających ujawnianiu oraz kształtowaniu predyspozycji.

Wyniki tych badań stały się inspiracją do formułowania dalszych hipotez. Ważną rolę w kontynuowaniu niektórych problemów szczegółowych spełniły nowe koncepcje teoretyczne oraz podejścia badawcze. Tu można wskazać wzrost zainteresowania szkołą z perspektywy nauk ekonomicznych – nauk o organizacji i zarządzaniu. Z tego obszaru wywodzą się terminy: kultura szkoły i klimat szkoły.

Każda instytucja tworzy specyficzną dla siebie kulturę, rozumianą jako ogół jej działań i wytworów. Obok zmiennych osobowościowo--społecznych związanych z uczniami i dydaktycznych, związanych z nauczycielami, polityka oświatową i warunkami technicznymi szkoły, istnieją ich wzajemne interakcje, tworzące niepowtarzalne warunki, nazywane klimatem szkoły. I to one ważą na decyzjach i

wyborach dokonywanych przez nauczycieli i uczniów. Kategorią teoretyczną, jaka zostanie poddana dalszej analizie jest atmosfera dla kreatywności w szkole, zdefiniowana jako *klimat dla kreatywności*. Zakłada się, że są to zasoby szkoły, obejmujące układ zmiennych psychospołecznych sprzyjających kreatywności. Klimat dla kreatywności jest terminem, który został wprowadzony na gruncie tzw. społecznej psychologii twórczości [2], a upowszechnił się dzięki wspomnianym wyżej badaniom w dziedzinie organizacji i zarządzania.

Wpływ na ukształtowanie się nowego podejścia miały badania międzykulturowe. Ich wyniki pozwoliły na wyjaśnianie różnic w kreatywności ludzi z różnych obszarów świata. Należy odnotować też badania nad innowacyjnością gospodarczą i tworzenie indeksów innowacyjności państw i regionów. Pozwoliło to wyjść poza typowe ujmowanie warunków dla zachowań twórczych w obszarze interakcji jednostka-grupa/społeczeństwo, a zatem poza wąski obszar zmiennych jednostkowych lub szeroki układ stosunków społecznych, w których żyje człowiek (jako stymulatorów i inhibitorów).

Model klimatu dla kreatywności obejmuje trzy sfery ludzkiego współdziałania: relacje interpersonalne, relacje zadaniowe oraz dynamizm [2, s. 12]. Klimat jest cechą obiektywną organizacji, co oznacza, że nie zależy od indywidualnej percepcji jej członków. Dotychczas w pedagogice klimat był ujmowany jako styl kierowania/styl wychowania. Badania nad kreatywnym klimatem nie dają jednoznacznych dowodów na rozstrzygnięcie tezy czy klimat wpływa na kreatywność, czy też osoby twórcze postrzegają klimat swojego otoczenia jako bardziej twórczy. Podobnie jest też z odpowiedzią na pytanie: Czy klimat instytucji wpływa na rozwój twórczości jej członków czy też ludzie kreatywni szukają miejsc kreatywnych i dołączają do nich? [2, s. 86]. W odniesieniu do opisanych wyżej kwestii socjopedagogicznych uwarunkowań wspierania rozwoju zdolności uczniów w szkole, zadano pytanie: Jak uczniowie zdolni postrzegają klimat dla kreatywności w swoich szkołach? Zawężono obszar zdolności do uzdolnień twórczych, zakładając, że są one niezbędnym komponentem w strukturze talentu.

Badania własne przeprowadzono wśród zdolnych gimnazjalistów: laureatów oraz finalistów konkursów przedmiotowych z języka polskiego oraz z matematyki, przeprowadzonych w roku szkolnym 2015/16 w województwie świętokrzyskim. Młodzież w ten sposób wyłoniona jest już mocno wyselekcjonowana. Badani są w wieku dorastania. Stanowią elitę w swoich środowiskach. Założono, że ich sukces edukacyjny jest konsekwencją ponadprzeciętnego wsparcia, także w zakresie ich kreatywności i oceny szkół będą wysokie.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Kreatywnego Klimatu Szkoły (KKKS), którego autorem jest Maciej Karwowski [3]. Autor nawiązał do koncepcji klimatu dla kreatywności szwedzkiego psychologa Gorana Ekvalla. Kwestionariusz jest stosowany od 2002 roku. Badania empiryczne potwierdzają jego trafność i rzetelność. Wynika z nich, że nasilenie wymiarów klimatu dla kreatywności jest większe w instytucjach postrzeganych jako bardziej protwórcze (np. w szkołach społecznych wyższe niż w szkołach państwowych). Percepcja klimatu jako sprzyjającego twórczości rośnie wraz ze wzrostem zdolności twórczych. Dziewczęta

postrzegają klimat dla kreatywności swoich szkół jako bardziej sprzyjający niż chłopcy.

KKKS zawiera 44 twierdzenia, zakwalifikowane do trzech skal: swoboda i podmiotowość (sfera interpersonalna), zaufanie i niekonfliktowość (sfera zadaniowa) oraz ryzyko i niepewność (sfera dynamizmu). Szkoły o wysokim nasileniu klimatu osiągają na poziomie zagregowanym wartości odpowiednio: 44,45; 83,60; 22,31 (dokładne normy i opis: [2], [3]).

Tab. 1

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności
w szkołach a płeć i rodzaj uzdolnień uczniów**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Ogółem N=160	44,89	82,51	19,61
Dziewczęta N=106	45,34	84,56	19,32
Chłopcy N=54	44,00	77,94	20,14
Uzdolnieni z języka polskiego N=117	44,78	83,17	19,62
Uzdolnieni z matematyki N=43	45,30	80,26	19,60

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 1. średnie wartości skal *Swoboda i podmiotowość* oraz *Zaufanie i niekonfliktowość* dla szkół, w których uczą się finaliści i laureaci konkursów przedmiotowych, świadczą o wysokim nasileniu klimatu dla kreatywności w tych placówkach. Szczególnie dotyczy to sfery interpersonalnej, w której wysokie wyniki są niezależne od płci i rodzaju uzdolnień uczniów. W sferze zadaniowej chłopcy niżej niż dziewczęta oceniają poczucie *swobody i podmiotowości* w szkole; co lokuje ich szkoły między przeciętnym a wysokim poziomem wsparcia dla kreatywności. Nieco bardziej surowi w ocenach są uczniowie uzdolnieni matematycznie. W sferze dynamizmu wyniki ukształtowały się na poziomie zagregowanym między szkołami o niskim i przeciętnym nasileniu klimatu; i nie były zróżnicowane ze względu na płeć ani rodzaj uzdolnień. Można zatem uznać, że wsparcie w szkołach dla kreatywności uczniów zdolnych uczestniczących w konkursach przedmiotowych opiera się na stwarzaniu korzystnych relacji interpersonalnych oraz zadaniowych, natomiast ograniczane są sytuacje niosące ryzyko i niepewność.

Tab. 2

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności w szkołach uczniów
uzdolnionych matematycznie a płeć i typ miejscowości (N=43)**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Dziewczęta N=11	44,82	81,64	19,00
Chłopcy N=32	45,31	79,78	19,81
Duże miasto N=18	44,50	76,00	19,55
Małe miasto N=11	45,36	83,45	20,18
Wieś N=14	45,07	83,21	19,21

W tabeli 2. zamieszczono średnie wartości wskaźników klimatu dla kreatywności ocenianego przez uczniów uzdolnionych matematycznie. Sfera interpersonalna jest jednolicie wysoko oceniana. Poczucie swobody i podmiotowości na poziomie typowym dla przeciętnego klimatu dla kreatywności występuje u uczniów w szkołach ulokowanych w dużych miastach. Nieco niższe są te oceny u chłopców. Nie występuje zróżnicowanie w ocenie sfery dynamizmu.

Największe różnice stwierdzono w postrzeganiu klimatu dla kreatywności w grupie uczniów uzdolnionych z języka polskiego (tabela 3.). Zwracają uwagę wyższe oceny sfery zadaniowej przez dziewczęta (oceny wysokie) niż chłopców (oceny przeciętne). Miejszem szczególnie sprzyjającym rozwojowi uzdolnień humanistycznych są gimnazja w małych miastach. Średnie tych szkół w trzech skalach lokują się powyżej przeciętnych wyników szkół o wysokim wyniku klimatu dla twórczości. Najlepszy wynik osiągnięto w sferze zadaniowej (107,09). Na podstawie tych danych można powiedzieć, że szkoły w małych miastach są miejscem o wyjątkowej atmosferze dla wspierania uzdolnień; innym niż gimnazja na wsiach i zupełnie odmiennym od gimnazjów w dużych miastach (poziom przeciętny).

Tab. 3

**Wskaźniki klimatu dla kreatywności w szkołach uczniów uzdolnionych
z języka polskiego a płeć i typ miejscowości (N=117)**

	Średnie wartości skal KKKS		
	Zaufanie i niekonfliktowość	Swoboda i podmiotowość	Ryzyko i niepewność
Dziewczęta N=95	45,40	84,86	19,35
Chłopcy N=22	42,14	75,41	20,77
Duże miasto N=33	41,21	74,64	20,27
Małe miasto N=29	54,00	107,09	24,79
Wieś N=55	46,76	85,98	19,36

Przedstawione powyżej dane z badań kreatywnego klimatu szkół (KKKS), w których uczą się uczniowie zdolni, dowodzą, że różnic w zakresie pracy szkół warto szukać w niepowtarzalnych układach zmiennych psychospołecznych. Pozwalają by na wsparcie uczniów zdolnych w szkole spojrzeć z perspektywy „cech miękkich». To nie specjalistyczne programy i metodyki, lecz atmosfera sprzyjająca inwencji, inspiruje do aktywności twórczej. Na tym etapie analiz nie można rozstrzygnąć, czy uzyskane wyniki odzwierciedlają cechy szkół czy właściwości uczniów zdolnych. Potwierdzono znaną już prawidłowość o szczególnym znaczeniu kreatywnym środowisk małych miast.

Bibliografia:

1. Giza T., Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole / T. Giza. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
2. Karwowski M. Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania / M. Karwowski. – Warszawa : Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o., 2009. – 186 s.
3. Karwowski M. Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii / M. Karwowski // Ruch Pedagogiczny. – 2009. – Nr 80. – s. 39-65.
4. Nęcka E. Psychologia twórczości / E. Nęcka. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001. – 256 s.
5. Pasich L., Konkurs języka polskiego jako forma pracy z uczniami zdolnymi / L. Pasich // Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne. – 2016. Nr 27. – w druku.

SPRAWCA PRZEMOCY W RODZINIE W OPINII OSÓB DOROSŁYCH

Kowal Renata

*dr, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji
Wszchnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Przemoc w rodzinie, sprawca przemocy – krótki opis teoretyczny

Przemoc jako słowo, zagadnienie czy też termin istnieje nie tylko w literaturze naukowej, ale także w mowie potocznej. Ma ono też wiele zamienników, jak *agresja* (patrz «*Słownik pojęć socjologicznych*» M. Pacholskiego [5, s.7-8]; A. Słabonia), brutalność, okrucieństwo, opresyjność, przestępczość. [8, s. 472].). Rozumiana jest jako nacisk jako nacisk fizyczny (siła fizyczna) albo zastosowanie bodźców (chemicznych, elektrycznych itp.), które «sprawiają, że podmiot działania jest wtrącony w sytuację przez niego niepożądaną i staje się przedmiotem czyjegoś działania». Może mieć charakter aktów podejmowanych przez jednostki, grupy,

instytucje, szersze zbiorowości; okazjonalnie i systematycznie; bywa także wyrazem ustosunkowań emocjonalnych. [10, s. 474 – 476].

Przemoc w rodzinie zamiennie nazywana jest przemocą małżeńską, przemocą domową. Jak pisze E. Jarosz przemoc w rodzinie i jego definiowanie ewaluowało na przestrzeni ostatnich lat. Początkowo traktowano ją, jako zjawisko występujące głównie w perspektywie związku partnerskiego (przemoc wobec kobiet) i rodzicielskiego (przemoc wobec dzieci), by rozszerzyć je o różne typy relacji, w których może dojść do przemocy w rodzinie. Współcześnie podkreśla się, że jej ofiarami mogą być różne osoby (dzieci, starsi, rodzeństwo) i różne osoby mogą być jej sprawcami (żona, mąż, dziecko, jedno z rodzeństwa). [2, s. 1063-1064]. *Przemoc domowa* nie jest czynem jednorazowym, ma swoją dynamikę, którą *L. Walker* nazwała to cyklem przemocy. Píše, iż mamy trzy fazy składające się na cykl przemocy. Jest to *faza narastającego napięcia, faza ostrej przemocy, faza wybuchu oraz faza «miesiąca miodowego», faza skruchy*.

Każde zachowanie ma swoje przyczyny, jak i skutki – konsekwencje. Wśród pierwszych istotne znaczenie ma wiek i płeć ofiary i sprawców; problemy osobiste i cechy osobowościowe; własne doświadczenia przemocy; niskie dochody rodziny, złe warunki mieszkaniowe, konflikty małżeńskie, zaburzenia relacji interpersonalnych, zakłócenia tzw. systemu rodzinnego, utrzymujący się stres o różnych źródłach, izolacja społeczna rodziny; normy kulturowe aprobowane przemoc jako sposób rozwiązywania konfliktów. [2, s. 1067-1069]. A jak pisze *I. Pospiszyl* *przemoc niczego mądrego nie uczy – nawet popełniania przez autorytety nie uczy poprawnych zachowań, nie wzmacnia psychicznie ofiary, nie buduje zdrowych więzi międzyludzkich, nie ułatwia życia jej uczestnikom i nie poprawia zdolności adaptacyjnych jednostki. Przemoc realizuje wyłącznie interesy sprawcy i to na krótką metę*.

J. Mellibruda wyróżnia przemoc spontaniczną (gorącą) od instrumentalnej (chłodnej). U podstaw pierwszej leży «furia, która rodzi się z frustracji i niemocy. Furia jest erupcją skumulowanych i niemożliwych do powstrzymania uczuć gniewu i wściekłości. Dla wielu osób jest to doznanie fascynujące, a równocześnie wstydlive. Często doświadczenie takiej furii ma charakter ekstazy, w wyniku, której dochodzi do utraty kontroli emocjonalnej i kontroli nad zachowaniem». [5] Człowiek stosujący *chłodną przemoc* realizuje utrwalony wzór postępowania, którego wcześniej nauczył się, często we własnym rodzinnym domu. Sam próbuje dokonać zemsty z premedytacją, którą uważa za usprawiedliwioną.

Sprawcą przemocy – agresorem w rodzinie praktycznie może stać się każdy, bez względu na wykonywany zawód, pozycję społeczną czy zamożność. To jednostka, która chce odreagować niepowodzenia i w pracy, i w rodzinie; wyładować frustrację, ukryć kompleksy, zmanifestować swoją dominację. Takimi osobami są mężczyźni, którzy niejednokrotnie powielają wzory wyniesione z domu rodzinnego; mają poczucie bezkarności (ona rozzuchwała sprawcę); bywają zazdrośni o dzieci, o sukcesy zawodowe żony; nie radzą sobie z rolą męża, ojca, kochanka; wykazują zaburzenia osobowościowe; karzą za złe stopnie, za przypaloną zupę itp; bywają zmęczeni rzeczywistością społeczno-polityczną; mają szare bezbarwne życie.

Pochodzi z rodziny, gdzie ojciec był dominującą osobą, a matka uległą, podporządkowaną mężowi; jest manipulatorem. Za swoje frustracje obwinia kogoś, kto jest słabszy od niego; sam nie ma zaspokojonych własnych potrzeb, nie czuje się szczęśliwy w życiu. Przemoc często tłumaczy stereotypami lub zasłania się brakiem pamięci. Lubi dominować, relacje z najbliższymi opiera na przymusie. Często nadużywa alkoholu, co stanowi zarzewie wielu konfliktów z partnerką.[4, s.139].

Sprawcą przemocy jest też kobieta wykazująca cechy lidera, która w 25% często krzyczy i grozi, 16,7% wyzywa, przeklina, ośmiesza oraz stosuje agresję fizyczną – 16,7% mężczyzn przyznało, że zostali wypędzeni z domu. *«Kobiety dominujące w rodzinie są – ogólnie – bardziej skłonne do stosowania przemocy wobec członków rodziny niż mężczyźni; kobiety zdominowane przez mężczyzn są bardziej skłonne do przemocy niż kobiety w związkach partnerskich; mężczyźni dominujący nad członkami swojej rodziny częściej dopuszczają się aktów przemocy wobec nich niż mężczyźni bardziej ulegli; mężczyźni zajmujący niższą pozycję w rodzinie mają większą skłonność do przemocy w porównaniu z mężczyznami pozostającymi w związkach egalitarnych; gdy w rodzinie pozycja współmałżonków jest względnie wyrównana, przemoc obu stron jest niższa niż w pozostałych sytuacjach¹.* [7, s. 53].

Założenia metodologiczne przeprowadzonego badania

Jak wspomniałam wcześniej celem niniejszego artykułu jest poznanie opinii dorosłych osób na temat sprawców zachowań przemocowych w rodzinie. Na potrzeby niniejszego artykułu określono dwa problemy badawcze: jaki jest poziom wiedzy dorosłych na temat przemocy w rodzinie oraz jej sprawców?; jakie zdaniem ankietowanych są przyczyny stosowanie przemocy w rodzinie przez sprawców?. Dodatkowo poruszono również zagadnienie pomocy, wsparcia oraz przeciwdziałania omawianym zachowaniom.

Metodą wiodącą był sondaż diagnostyczny, techniką ankietowa, zaś kwestionariusz ankietowy zawierający 18 pytań półotwartych.

Badaniami objęto 230 osób, w tym studentów, pracowników instytucji i zakładów pracy, administracji publicznej, mieszkańców Kielc. Analizie empirycznej poddano materiał wypełniony przez 196 respondentów (34 ankiety zostały odrzucone z powodu niepełnego ich wypełnienia). Należy również zauważyć, iż w odpowiedzi na niektóre pytania wyniki nie sumują się do 100%, bowiem respondenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi.

Sprawca przemocy w rodzinie w opinii dorosłych osób – analiza wyników badań

Jak wspomniałam wcześniej w badaniu wzięło udział 196 osób, w tym 157 ankietowanych to kobiety (80%), 39 osób to mężczyźni (20%). W mieście mieszka 61% badanych, na wsi 38% respondentów.

Wśród ankietowanych osoby aktywne zawodowo stanowiły 57,2%; 42,8% tzw. osoby «nieaktywne zawodowo». Do tej kategorii zaliczono osoby bezrobotne, studentów oraz osoby w wieku poprodukcyjnym – renciści i emeryci. W grupie «pracujących» są osoby zatrudnione w instytucjach administracji państwowej, w firmach, organizacjach prywatnych, bądź prowadzące własną działalność

¹ H. Rylke: *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli*, WSiP, Warszawa 1980, s. 53.

gospodarczą. Respondenci «legitymują» się stażem pracy od kilku miesięcy po ponad dwudziestoletni okres zatrudnienia.

Omówienie wyników badań rozpoczne od sposobu definiowania i rozumienia terminu przemoc. Dla 64% – 126 osób to zamierzone wywieranie wpływu na proces myślowy, zachowanie lub stan fizyczny osoby bez jej przyzwolenia, naruszające prawa i dobra osobiste, powodujące cierpienie psychiczne i szkody fizyczne; 38 osób wskazało, że jest to zachowanie wobec drugiej osoby o charakterze skrajnym i dramatycznym w skutkach, zaś dla 32 jednostek to zachowanie ukierunkowane na zewnątrz lub do wewnątrz, mające na celu spowodowanie bólu, szkody fizycznej lub psychicznej. Ankietowani mają negatywny stosunek do osób stosujących przemoc wobec siebie samego, własnej rodziny, innych osób czy też wobec zwierząt.

Zachowania przemocowe kojarzą się respondentom głównie z rodziną i szkołą. Oba te środowiska powinny być dla każdej osoby «miejscem» bezpiecznym, wypełnionym miłością, akceptacją; gdzie rozwijana jest osobowość i poglądy. A w rzeczywistości mamy wzorce takich samych lub bardziej brutalnych postaw wobec drugiego człowieka (67%); zmniejszenie się oporów przed stosowaniem przemocy (48%); wzrostu poczucia zagrożenia (45%); zobojętnienie i przyzwyczajanie się – codzienność, na którą nie zwraca się już uwagi – 36%.

Rozpoczynając omówienie problemu przemocy w rodzinie rozpoczne przedstawienia zdaniem ankietowanych najczęściej stosowanych form przemocy w rodzinie. Wyniki badań zostały przedstawione w tabeli 1.

Tab. 1

Formy przemocy najczęściej stosowane w środowisku rodzinnym

Kategoria	N	%
Fizyczna: bicie, szarpanie, kopanie	116	59,00
Słowna: dokuczanie, poniżanie, obrzucanie obelgami	57	29,00
Psychiczna (emocjonalna); izolowanie, odrzucenie, szantaż emocjonalny	49	25,00
Seksualna: wykorzystywanie partnera do zaspokajania własnych potrzeb seksualnych, gwałt, zmuszanie do oglądania nagości lub pornografii	45	23,00
Zaniedbywanie: niezaspokajanie potrzeb życiowych i emocjonalnych, brak ciepła, czułości, uwagi	31	16,00

Źródło: Obliczenia własne: suma wyników nie wynosi 196, bowiem ankietowani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Można było się spodziewać powyższych wskazań, bowiem dla dużej części polskiego społeczeństwa przemoc kojarzy się przede wszystkim z biciem, szarpaniem i kopnięciami. Na tę formę działań zwanych przemocą fizyczną wskazało 59% ankietowanych, co stanowi 59% wskazań. Kolejne miejsce zajmuje przemoc słowna (29%), której przejawy to dokuczanie, poniżanie i obrzucanie obelgami i nieocenzurowanymi zwrotami. Przemoc psychiczną jako formę oddziaływania na drugą jednostkę wyróżniło 49 respondentów, nieco mniej, bo 45 osób seksualną, zaś zaniedbanie jako zachowanie przemocowe uznało 31 osób.

Wiedza zdobyta w systemie szkolnym, doświadczenie życiowe (doznane formy przemocy), wiadomości medialne należy przypuszczać sprzyjają powyższym wskazaniom. Nawet, kiedy zapytamy małe dziecko, kogo bardziej się boi – odpowie, że tego kto daje klapsy w pupę, a nie tego, kto krzyczy czy wyzywa. Obelg nie odczuwa na swojej skórze tak jak uderzenia. Zresztą wśród dorosłych również istnieje przekonanie, że lepiej dostać w twarz, poprzez uderzenie rozwiązać problem niż być ofiarą znęcania się psychicznego, «dostawać» obelgi zaniżające poczucie własnej wartości i samooceny. Należy również zwrócić uwagę na dość wysokie wskazanie przemocy seksualnej, pod którą nie tylko kryje się gwałt, ale także inne formy zaspokojenia seksualnego sprawcy nie uznawane przez ofiarę. Można domniemywać, iż wpływ na taki wynik mają głównie wiadomości medialne a w nich stale bez mała goszczący wątek molestowania seksualnego dzieci czy też współpracowników.

Zgoła odmienne wyniki dotyczą samych zachowań i działań, które są charakterystyczne dla różnorodnych form przemocy. Tutaj najwyższe wskazania uzyskały przezywanie/wyśmiewanie – 154 odpowiedzi, używanie wulgaryzmów – 136; dopiero na trzecim miejscu mamy bicie, szarpanie czy poszturchiwanie – 87 respondentów zwróciło na nie uwagę.

Zdaniem 59 ankietowanych współcześnie występuje przyzwolenie społeczne na jedną formę oddziaływania przemocowego, jaką okazuje się klaps, żadne pozostałe nie powinny mieć odniesienia do drugiego człowieka i nie da się je niczym usprawiedliwić.

Tutaj widać pewną niestabilność w systemie myślenia: jako formę najczęściej stosowaną wymienia się przemoc fizyczną, ale już patrząc na same zachowania i działania «popularnością» cieszy się przemoc psychiczna. Czyżby to było najczęściej stosowane zachowanie, którym podlegają badani lub czyżby oni sami te zachowania preferowali wobec innych jednostek (bo nie zostawia siniaków)? Czyżby to też był rezultat panującego wyścigu szczurów wśród dużej części społeczeństwa?

Jednym z celów prowadzonych badań było poznanie zdania respondentów na temat przyczyn i skutków przemocy w rodzinie oraz na określeniu ofiar i sprawców omawianych działań.

I tak wśród przyczyn ankietowani uznali występowanie w środowisku rodzinnym zjawisk patologicznych (49%), a wśród nich między innymi: alkoholizm – 89 osób, narkomania – 19 studentów, przestępczość – 29 osób). W następnej kolejności wymieniono złą sytuację materialną rodzin (bieda) – 37% oraz złe wzory wyniesione ze swoich biologicznych środowisk rodzinnych – 32%. Jako kolejne źródło uznano media (34%), przesiąknięte wzorami zachowań agresywnych. Znaczenie ma także brak perspektyw dla młodego pokolenia (szczególnie tego kończącego edukację) – 31% oraz wzorce zachowań przejmowane przez młodzież od rówieśników – 27%. Rolę odgrywa także niewrażliwość jednostek na problemy innych osób – 25% oraz mała skuteczność instytucji pomocowych i przeciwdziałających (policji, sądów, prokuratur) – 22% .

Za skutek powyższych zachowań w środowisku rodzinnym uznano aspekt obniżenia się progu oporu przed nią (76% ankietowanych); przyzwyczajenia się i wytworzenia tzw. bierności wobec niej, uznania ją za «pewną normę» (139 odpowiedzi); kształtowania brutalnych postaw poprzez proces obserwacji i uczenia się co oddziałuje na jednostki – 48% oraz wytworzenie się w ofiarach przemocy poczucia stałego zagrożenia – 56 odpowiedzi.

Powyższe konsekwencje stanowią pewnego rodzaju odzwierciedlenie skutków przemocy omawianych wcześniej. W obu przypadkach ankietowani zwracają uwagę na obniżenie się progu oporu przed nią, na dość dobrze rozwinięty proces zwany «edukacją» oraz na współtowarzyszące poczucie permanentnego zagrożenia.

W roli sprawcy w rodzinie 79% ankietowanych ustawia męża (chyba ze względu na ogólnie panujące przekonanie, iż jak się kobiety nie zbije to wątroba jej zgnije); mniej, bo tylko 29% widzi kobietę, (mimo, że współcześnie ujawnia się coraz więcej sprawców przemocy wśród przedstawicielek płci pięknej); «małymi terrorystami» dla 25% są dzieci, a «starymi» (ze względu na wiek życia) dla 18% są dziadkowie. Poza środowiskiem rodzinnym tę rolę i wynikające z niej zadania przypisuje się koleżance/koleżce (56%), szefowi/dyrektorowi (41%), nauczycielowi (34%) oraz współpracownikom (24%).

Cechy osobowościowe, okoliczności, towarzystwo oraz zachowanie to najczęściej sprzyjające okoliczności wchodzenia i stawania się sprawcą.

Cechuje go głównie: brak opanowania (na co wskazało 68 osób), poczucie wyższości – 51 odpowiedzi oraz «dbałość o tzw. dobro ofiary» zdaniem 47 ankietowanych. Jednakową liczbę – po 37 uzyskały cechy takie, jak brak współczucia dla innych, chęć panowania i dominacja nad innymi oraz element sprawiania bólu i cierpienia. Chorobę psychiczną uznał 31 osób; chęć dobrego wychowania młodego pokolenia, współmałżonka, współpracownika – 29 respondentów. Poniżej 20 wskazań uzyskały następujące cechy: dążenie do władzy i zyski materialne, brak zasad moralnych oraz zaniżona samoocena – poczucie bycia gorszym od innych.

Powyższe cechy stanowią zdaniem badanej grupy konsekwencje, jakich oczekuje sprawca po swoim zachowaniu. Pragnie być autorytetem, wzorcem do naśladowani – guru; marzy mu się panowanie nad innymi ludźmi i posiadanie dóbr materialnych; co ma przyczynić się do zmiany postrzegania własnej samooceny i posłuszeństwa wobec innych.

Sprawca przemocy postrzegany jest negatywnie. Przeważa wobec niego nastawienie restrykcyjne i odrzucające, bowiem działając pod wpływem stresu, próbując odreagować na najbliższych swoje niepowodzenia spotyka się z potępieniem. Wykorzystuje asymetrię sił w rodzinie do wyrządzenia krzywdy. Jego działanie jest intencjonalne, związane z naruszeniem praw i dóbr osobistych ofiary i jej zdolności do samoobrony. Jednocześnie może być ofiarą przemocy dzieciństwa, co skutkuje w życiu dorosłym opieraniem relacji z innymi na przymusie.

W roli ofiary w środowisku rodzinnym najrzadziej ankietowani ustawili męża (21%), najczęściej wskazała żona – kobieta (72%); dzieci wskazało 41% respondentów, zaś osoby starsze – dziadków 33%. Poza rodziną ofiarą najczęściej

bywają rówieśnicy (63%), współpracownicy – 31%, kadra nauczycielska – 30% oraz szef/dyrektor – 11%.

1Zdaniem ankietowanych «zostajemy» ofiarą bowiem mamy określone cechy osobowościowe, co ma znaczenie dla 107 badanych, a co za tym idzie określony sposób zachowania – 57 odpowiedzi. Wszystko to dzieje się w określonych i istniejących okolicznościach (49 odpowiedzi) oraz w towarzystwie, którym taki sposób postępowania odpowiada – 34 jednostki zwróciły na to uwagę.

Tak, jak i sprawcom, tak i ofiarom przypisuje się określone «elementy» charakterystyczne – opinie na ten temat przedstawia tabela 2.

Tab. 2

«Elementy» charakteryzujące ofiary przemocy w rodzinie

Kategoria	N	%
Poczucie bycia gorszym od innych	78	40,00
są «nieudacznikami»	69	35,00
Brak przyjaciół, poczucie samotności	56	28,00
Zachowują się prowokacyjnie w stosunku do innych osób	42	21,00
Bierność, uległość	38	19,00
Niepokój	33	16,00
Słabość fizyczna	33	16,00
Zmienny humor	0	0,00
są «inne» wyróżniają się ze swojego środowiska	0	0,00

Źródło: Obliczenia własne: suma wyników nie wynosi 196, bowiem ankietowani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Pierwszą cechą «obrazu» ofiary, na którą 40% ankietowanych zwróciło uwagę było poczucie bycia gorszym od innych (zaniżona samoocena), 35% respondentów przypisuje im cechę «nieudacznictwa», natomiast 28% zauważa u nich brak przyjaciół i poczucie samotności. Zachowują się prowokacyjnie w stosunku do innych osób zdaniem 42 badanych, ale jednocześnie bywają wobec nich ulegli i bierni (38 osób), przepełnienie niepokojem i słabi fizycznie (po 33 jednostek wskazało na te cechy).

Powyższy zestaw cech wpływa na częstotliwość ataków ze strony sprawców, przynosi za sobą określone skutki i konsekwencje (patrz tabela 3).

Tab. 3

Skutki i konsekwencje wywołane u osoby – ofiary doświadczającej zachowania przemocowe w środowisku rodzinnym

Kategoria	N	%
Obniżenie własnej samooceny	78	38,00
Zachowują się prowokacyjnie	61	31,00
Powoduje nerwicę, zaburzenia psychiczne	59	30,00
Samotność	52	26,00
Może prowadzić do samobójstwa	49	25,00
Powoduje wrogie nastawienie do otoczenia	46	23,00
Bezsilność	38	19,00
Poczucie krzywdy	35	18,00
Kalectwo, poważną chorobą	29	15,00
Powoduje wytwarzanie się tendencji do krzywdzenia innych	25	13,00

Źródło: Obliczenia własne: suma wyników nie wynosi 196, bowiem ankietowani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Zauważalną konsekwencją, na którą zwróciło uwagę 78 respondentów jest obniżenie poczucia własnej wartości oraz zachowania prowokacyjne istotne dla 61 badanych. Oddziaływanie sprawcy sprzyja nerwicom, zaburzeniom psychicznym (zdaniem 59 ankietowanych), samotności (na nią wskazało 52 respondentów), może prowadzić do samobójstw (49 odpowiedzi). Bezsilność, poczucie krzywdy może stać się przyczyną wrogiego nastawienia oraz wytworzenia się tendencji do krzywdzenia innych osób – czyli powolnego wchodzenia w rolę sprawcy.

Sytuacja ofiary przemocy jest niezwykle trudna. Uwikłana w przemoc próbuje uruchomić mechanizmy obronne, które nie zawsze powodują przerwanie koła przemocy. Doznaje urazów, które rzutują na jej życie oraz działanie. Wzrost przestępczości w kategorii przestępstw przeciwko rodzinie stwarza liczne implikacje ekonomiczne. Trudno jest jednak wyrazić skutki działań przestępczych w kategoriach kosztów. Finansowe obciążenie przedsiębiorstw, służby zdrowia i poszczególnych obywateli tego rodzaju przestępczością mogą być spowodowane do kosztów usuwania skutków zamachu na życie i zdrowie ofiar przemocy.²

Nikt spośród badanych nie był ofiarą zachowań przemocowych we własnej rodzinie ani ze strony członków swojego środowiska rodzinnego, ale za to była nią matka lub jedno z dziadków. I znowu pada pytanie: czy to prawda?

W zjawisku przemocy w rodzinie występuje również trzecia osoba – świadek czyli ten ktoś przy kim najczęściej odbywa się negatywne oddziaływanie jednostki na jednostkę (lub też oddziaływanie pozytywne).

Z grona 196 przebadanych osób 83% wystąpiło w tej roli, zaś 17% nie. I tak z grona 169 osób (83% na tak) ponad 56% szukało pomocy na zewnątrz; 37% zareagowało «apatycznie» czekając na czas opamiętania się sprawcy, tylko 16% uciekło bojąc się konsekwencji i skutków wobec siebie.

²J. Mazur: *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s.122-124.

Pomocy najczęściej szukano by u odpowiednich służb (na co wskazało 69% studentów), 26 osób zwierzyłoby się przyjacielowi/przyjaciółce, znajomej/znajomemu. Przykre jest to że bez mała jedna czwarta spośród ankietowanych nie ma takich osób, które mogłyby im pomóc rozwiązać określone problemy, a 11% nikomu by nie powiedziało wstydząc się że zostali wciągnięci w tego typu zjawisko.

Za to typowymi zachowaniami wobec ofiar przemocy w opinii 76% studentów powinna być postawa obronna wobec niej; blisko 40% zwróciłoby uwagę napastnikowi, 38% zawiadomiłoby policję lub prokuraturę, natomiast 15% zadzwoniłoby do telefonu zaufania, a tylko 12% uważa, że najlepiej nic nie robić.

W dalszej części respondenci określili, że za rozwiązaniem problemu przemocy w rodzinie powinna stanąć przede wszystkim policja (51% wskazań), wszelkiego rodzaju specjalistyczne ośrodki wsparcia to dla ofiar, to dla sprawców przemocy (82 odpowiedzi). Poszukiwaniem sposobów rozwiązania powinien zająć się Sejm/Senat/ (w sumie taką odpowiedź udzieliło 47%), pomoc społeczna (28%) prokuratura i sądy (w sumie 32%), organizacje społeczne (23%). Respondenci uważają, że za rozwiązaniem stoją członkowie rodziny (39%), sami rodzice (9%) oraz sąsiedzi i całe społeczeństwo (po 7% wskazań dla każdej z odpowiedzi).

I po raz kolejny prawie całą odpowiedzialność za występowanie i neutralizowanie pewnych zjawisk, zachowań czy też postaw zrzucana jest na system instytucjonalny i prawny. Mało kto z ankietowanych zwrócił uwagę na rolę rodziny i rodziców w całym procesie reagowania czy też wychowania potencjalnych «sprawców i ofiar» (a to przecież pierwsze środowisko życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży).

Badani studenci wypracowali również sposoby zmniejszenia rozmiarów omawianego problemu – wyniki umieszczono w tabeli 4.

Tab. 4

Sposoby zmniejszenia rozmiarów przemocy w rodzinie w opinii ankietowanych

Kategoria	N	%
Zmniejszyć liczbę scen przemocowych w telewizji, filmach, «usunąć» przemoc z gier komputerowych	124	63,00
Świadomie samemu nie stosować przemocy	91	46,00
Stosować surowe sankcje za przejawianie przemocy wobec innych	61	31,00
Poprawić sytuację materialną rodzin	57	29,00
Ograniczać dostęp do używek	49	25,00
Wychowywać dzieci bez stosowania przemocy	36	18,00
Uczyć ludzi postępowania z drugim człowiekiem	32	16,00

Źródło: Obliczenia własne: suma wyników nie wynosi 196, bowiem ankietowani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Sami respondenci w liczbie 124 uważa, że na zmniejszenie zjawiska przemocy wpłynie przede wszystkim ograniczenie liczby scen przemocowych w mediach

(telewizji, filmach, grach komputerowych). Dla 91 znaczenie ma świadome postępowanie wobec innych osób, pozbawione zabarwień negatywnych, 31% zwraca uwagę na zastosowanie surowych sankcji i konsekwencji wobec jednostek przejawiających niniejsze zachowania, znaczenie odgrywa także poprawa sytuacji ekonomicznej rodziny (57 odpowiedzi) oraz zmniejszenie dostępu do używek i substancji psychoaktywnych (18% wskazań). Istotną rolę przypisują badani również procesowi wychowania dzieci bez przemocy i uczenia postępowania jednostek postępowania z drugim człowiekiem. A może by tak naprawdę wystarczył szczerzy dialog i rozmowa, by ograniczyć wszystko co złe nie tylko w naszych rodzinach, w społeczeństwie, ale i na świecie?

Kilka zdań na zakończenie

Tak prezentują się wstępne wyniki badań realizowanych w ramach Gminnego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na terenie Kielc. W opinii badanych żadna forma przemocy nie może być usprawiedliwiona, a za nią powinny stać określone sankcje dla «oprawców». Jakakolwiek by ona nie była jest brutalna i uwłacza godności jednostki, powoduje zmianę samooceny do siebie samego.

Jednakże opinie na temat zjawiska przemocy w rodzinie są wyidealizowane i nie do końca zgodne ze stanem faktycznym. Ankietowani sami zapomnieli, jak często sami wchodzili w rolę sprawcy (znęcali się psychicznie nad rodzeństwem, rówieśnikami, wyśmiewali i wyszydzały z nauczycieli czy też rodziców), ofiary (sami niejednokrotnie odczuli na własnej skórze nietolerancję i niezrozumienie ze strony rodziców, dziadków, rodzeństwa, rówieśników czy też nauczycieli – wykładowców) czy też świadka (kiedy to nie potrafili stanąć w obronie drugiej osoby będącej tematem drwin, bicia czy wyzwisk).

Reasumując należy wspomnieć, iż wyniki napawają nadzieją na zmianę całego systemu podejścia do zagadnienia, podejścia szczególnie osób młodych stojących bardzo często przed perspektywą wchodzenia w związki z drugim człowiekiem, wejścia w struktury życia zawodowego i społecznego.

Bibliografia:

1. Browne K., Herbert M., Zapobieganie przemocy w rodzinie, PARPA Warszawa 1999,s.53.
2. Jarosz E.: Przemoc w rodzinie-analiza zjawiska, (w): Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku (tom IV), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005
3. Mazur J.: Przemoc w rodzinie teoria i rzeczywistość, Wydawnictwo Akademickie «Żak», Warszawa 2002
4. Mellibruda J.: Oblicza przemocy, «Remedium», Warszawa 1993.
5. Pacholski M., Słaboń A.: Słownik pojęć socjologicznych, Wyd. Akademia Ekonomiczna, Kraków 1997, s. 7-8.
6. Pospiszyl I.: Przemoc w rodzinie (w): B. Urban, J. Stanik (red), Resocjalizacja (tom II), wyd. PWN 2007
7. H. Rylke: Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli, WSiP, Warszawa 1980

8. Szewczuk W. (red.): Encyklopedia Psychologii, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998

WSPÓŁCZESNA RODZINA POLSKA – KIERUNKI PRZEMIAN I ZAGROŻENIA DEZORGANIZACJĄ

Palka Katarzyna

*doktor, Katedra Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Znaczenie rodziny jako podstawowego środowiska wychowawczego

W ujęciu pedagogicznym rodzina traktowana jest jako mała grupa pierwotna, środowisko

i system edukacyjny, instytucja socjalizacyjno-wychowawcza oraz wspólnota emocjonalno-kulturowa. Jako podstawowe środowisko wychowawcze, środowisko życia i edukacji zawsze znajdowała się w centrum zainteresowań pedagogiki społecznej, która bada instytucjonalnie stwierdzone zaburzenia w wydolności wychowawczej rodzin, zajmuje się korektą i wsparciem środowisk rodzinnych oraz zapobieganiem ich dezorganizacji.

Rodzina jest najkorzystniejszym i równocześnie najbardziej znaczącym środowiskiem dla dziecka, ponieważ darzy je uczuciem, wiąże z nim osobiste oczekiwania, pielęgnuje, otacza opieką i poddaje wpływowi wychowawczym. W niej dziecko zaczyna poznawać świat i nawiązywać z nim kontakt, w niej gromadzi pierwsze społeczne doświadczenia, rozwija się emocjonalnie w okresie największej psychicznej plastyczności, co jest ogromnie ważne w złożonym procesie rozwoju osobowości człowieka [3, s. 107].

Rodzina podlega nieustającym zmianom w czasie. Jest zależna od uwarunkowań społeczno-kulturowych, gospodarczych, ekonomicznych, które determinują jej strukturę i funkcje. Mimo szybkich zmian społecznych i cywilizacyjnych ciągle pełni pierwszoplanową rolę w wychowaniu młodego pokolenia oraz w socjalizacji dziecka. Stwarza społeczne i ekonomiczne ramy tej socjalizacji, a także silnie na nią oddziałuje poprzez wpajanie norm i wartości, kształtowanie wzorów osobowych i wzorów zachowań, motywów działania, potrzeb i aspiracji.

Dzieje ludzkości pokazują, że najbardziej stabilny okazał się patriarchalny model rodziny, który występował zarówno w starożytności, feudalizmie jak i kapitalizmie. Jego załamanie nastąpiło dopiero w epoce postindustrialnej cechującej się między innymi obniżeniem liczby zawieranych małżeństw, wzrostem wskaźnika rozwodów oraz matek samotnie wychowujących dzieci, spadkiem dzietności, a także pojawianiem się i rozwojem nowych form życia małżeńsko-rodzinnego, czy też jak podają J. Papież [5, s. 355] alternatywnych form życia rodzinnego. Do obserwowanych współcześnie form życia w społeczeństwie można zaliczyć między

innymi: życie w samotności, monoparentalność („samotne rodzicielstwo»), czy związki kohabitacyjne [5, s. 355].

Pomimo wielu zmian jakie następowały w rodzinie i dzieją się nadal, życie rodzinne czy przynależność do rodziny należały zawsze do najwyższej cenionych wartości w polskim społeczeństwie. Potwierdzają to liczne badania empiryczne między innymi J. Chałasińskiego, L. Kocika, Z. Frączka.

Obecnie obserwujemy stale rosnące wymagania społeczne, którym rodzina powinna sprostać. Spełnienie tych oczekiwań decyduje o jej jakości jako środowiska inicjującego rozwój jednostki we wszystkich wymiarach i wyposażającego człowieka na całe życie.

Cel artykułu: Celem artykułu jest dokonanie analizy aktualnych danych charakteryzujących współczesną rodzinę polską. Przedstawienie kierunków oraz społecznych uwarunkowań jej przemian i zagrożeń.

Metoda i technika: Wykorzystano metodę analizy treści publikacji, wyników badań empirycznych nad rodziną oraz danych ilościowych z raportów społecznych.

Analiza materiału badawczego

Prowadzone w Polsce w końcu XX wieku i na początku XXI wieku badania nad rodziną (J. Brągiel, S. Kawula, A. Przeclawska, B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, B. Matyjas) koncentrują się wokół takich problemów jak: dziecko skrzywdzone, pomoc w rozwoju dziecka i rodzinie, dzieciństwo, zniewolone dzieciństwo, rodzina w kryzysie [4, s. 507]. Nowe obszary badań w pedagogice społecznej skupiają się wokół problematyki dziecka i dzieciństwa w różnego typu środowiskach rodzinnych. Bada się różne oblicza dzieciństwa oraz czynniki różnicujące jego jakość (bieda, bezrobocie, dysfunkcjonalność, czas pracy rodziców – zwłaszcza matek, niepełnosprawność). Uwzględnia się w nich również czynniki, zjawiska i procesy zachodzące w skali globalnej [4 s. 507, 512].

Współczesna rodzina polska jest najczęściej dwupokoleniowa. Składa się z rodziców i jednego, bądź dwojga dzieci (tzw. rodzina nuklearna). Charakteryzują ją zmiany we wzorcach i modelach stosunków wewnątrz rodziny i to zarówno w relacjach między małżonkami jak i w relacjach rodzice-dzieci. Zmienia się również jej model z patriarchalnego na egalitarny, który cechuje się równością praw, dzieleniem obowiązków i władzy w rodzinie. W stosunkach rodziców z dziećmi dominują osobiste więzi emocjonalne, młodzież często stara się uwolnić od arbitralnej władzy rodziców. Zmienił się również stosunek do dziecka. Stało się ono wartością samą w sobie. Wyraźnie rośnie zainteresowanie rodziców przyszłością dzieci chociażby w zakresie zapewnienia im możliwości zdobycia dobrego wykształcenia.

Następują również zmiany w zakresie posiadania dzieci z wyraźną tendencją do zmniejszania się liczby rodzin wielodzietnych. Obserwujemy również wzrost liczby rodzin z jednym rodzicem. W ich wyniku dietność pozostaje na poziomie znacznie poniżej prostej zastępowalności pokoleń. Następuje przejście od rodziny skoncentrowanej na dziecku do rodziny skoncentrowanej na rodzicach [8, s. 183]. Ponadto obserwuje się również wzrost liczby związków, w których małżonkowie

(partnerzy) rezygnują z posiadania dzieci poświęcając się karierze zawodowej *dual career family*.

Młodzi ludzie coraz później usamodzielniają się zakładając własne rodziny. Polska jest w pierwszej dziesiątce krajów Unii Europejskiej, w których dorosłe dzieci bardzo długo nie opuszczają domu rodzinnego. Dla kobiet to wiek powyżej 28 lat, a dla mężczyzn blisko 30 lat. Głównym powodem tej sytuacji jest wydłużona edukacja młodzieży. 54,8% młodych ludzi w wieku 18-24 lata nadal się uczy. Drugim, również ważnym czynnikiem dłuższego pozostawania w domu rodzinnym jest sytuacja materialna. Wielu młodych osób nie posiada wystarczających środków finansowych na wyprowadzenie się z domu [8, s. 184. 186].

Duża grupa młodych Polaków (do 35 roku życia) pozostaje w stanie wolnym (to jest 61,5%), ale nie zawsze oznacza to jednak życie w pojedynkę, ponieważ w związkach partnerskich funkcjonuje 48,7% kobiet i 37,2% mężczyzn w tym wieku. Osoby żonate lub zamężne w wieku 15-35 lat stanowią prawie 35%, natomiast po trzydziestym roku życia (w wieku 31 – 35 lat) 71,5% młodych ludzi zawiera związki małżeńskie, co wskazuje, że jest to okres podejmowania najważniejszych decyzji dotyczących zakładania rodziny [8, s. 188, 192].

Obserwujemy również wyraźną zmianę modelu stosunków wewnątrzrodzinnych. Kierunek dokonujących się przemian prowadzi do demokratyzacji relacji panujących w rodzinie oraz indywidualizacji poszczególnych jej członków. Podjęcie zatrudnienia przez kobiety, które stało się powszechne, spowodowało między innymi zmiany w relacjach pomiędzy małżonkami, wpłynęło na zmniejszenie się autorytetu męża i ojca oraz spowodowało wzrost pozycji żony, matki. Preferencje w zakresie modelu rodziny oddalają się od stosunków patriarchalnych zmierzając w kierunku relacji coraz bardziej egalitarnych, w których kobieta i mężczyzna w porównywalnym stopniu angażują się w sprawy rodzinne. Funkcjonowanie małżeństw najczęściej opiera się na partnerstwie, coraz rzadziej obserwuje się związki preferujące model nieproporcjonalny tradycyjny, bądź żeński.

Zmiana współczesnego modelu małżeństwa i rodziny w związki partnerskie jest zdaniem J. Papieża uwarunkowana między innymi: rozpadem rodziny wielopokoleniowej, ogólnym wzrostem dobrobytu, ale również biedą, zmianami w zatrudnieniach, podnoszeniem poziomu wykształcenia, wzrastającą niezależnością ekonomiczną kobiet oraz ogólnie mówiąc zmianą mentalności współczesnych społeczeństw [5, s. 355]. Najważniejszymi czynnikami są jednak przemiany cywilizacyjne w świecie (globalizacja świata) i tendencje do uniwersalizacji zjawisk społecznych i kulturowych. Doprowadziły one do powstania odrębnej formacji społeczno-kulturowej tzw. ponowoczesności, w którą społeczeństwa zaczęły wkraczać pod koniec XX wieku. Znakiem nowego typu społeczeństwa jest brak uporządkowanej wizji życia, jednoznacznej hierarchii wartości oraz głównych punktów odniesienia dla życia codziennego [2, s. 87]. Ponadto w dzisiejszym świecie wyraźnie widać tendencję do akceptacji alternatywnych form życia małżeńskiego, liberalizację opinii, która wynika nie tylko z wejścia w dorosłość kolejnych pokoleń, ale również ze zmian światopoglądowych osób dojrzałych i starszych.

Obraz rodziny byłby niepełny, gdyby nie wspomnieć o licznych jej zagrożeniach, czy rozkładzie struktur rodziny. Nie można w sposób jednoznaczny wyrokować, że dzisiejsza rodzina znajduje się w kryzysie, ale na pewno się zmienia w zakresie struktury, pełnionych funkcji i wartości jakie prezentuje. Jest jednak wiele symptomów, które świadczą o jej braku stabilności, czy dysfunkcyjności oraz czynników zagrażających jej prawidłowe funkcjonowanie. Z punktu widzenia pedagogiki społecznej jest to zjawisko niekorzystne biorąc pod uwagę fakt, że rodzina jest podstawowym i jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych kształtujących rozwój kolejnych pokoleń. Stanowi podmiot wychowania, element środowiska życia i systemu wychowania.

Wskazuje się obecnie wiele na zagrożenia, które mogą powodować dysfunkcyjność rodziny. Są to między innymi:

- bezrobocie, bieda, bezdomność (syndrom 3xB),
- dezorganizacja struktury wewnętrznej (np. rodziny niepełne, rozbite),
- mediatyzacja rodzin (media elektroniczne zakłócające organizację życia rodzinnego, funkcjonowanie wychowawcze rodzin),
- zjawiska destrukcyjne (np. alkoholizm) lub patologiczne (przemoc, przestępstwa) [4, s. 514].

Szerszą klasyfikację przyczyn dysfunkcyjności rodziny polskiej prezentuje Z. Tyska. Wśród negatywnych zjawisk wyróżnił między innymi:

- postępujący proces dezintegracji wewnątrzrodzinnej,
- osłabienie więzi wspólnotowych poprzez zwiększanie się dystansu międzypokoleniowego,
- wzrost atomizacji społecznej oraz anonimowości jednostki,
- spadek autorytetu rodziców, zmniejszający się zakres i siła ich oddziaływania,
- zmiany w pozycjach i rolach wewnątrzrodzinnych wynikające z podjęcia pracy zawodowej przez matki oraz ze spadku autorytetu ojca,
- znaczny spadek dzietności,
- zmniejszenie wewnątrzrodzinnej spójności, wzrastająca liczba konfliktów,
- pluralizm norm i wartości wszechobecnych w społeczeństwie stojących często w konflikcie z tradycyjnymi wartościami,
- brak przygotowania rodziców do radzenia sobie w realiach dzisiejszego świata, rodzący potrzebę pedagogizacji,
- wzrost liczby rodzin problemowych i patologicznych, pociągający za sobą wzrost liczby dzieci słabo uspołecznionych [9, s. 31-34].

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania współczesnej rodziny są również takie niekorzystne zjawiska jak: pogarszająca się sytuacja demograficzna Polski spowodowana spadkiem dzietności oraz wysokie wskaźniki rozwodów.

Jak wskazują dane Głównego Urzędu Statystycznego od 1989 roku Polska znajduje się w tak zwanej depresji urodzeniowej, co oznacza, że poziom dzietności nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń, a liczba urodzeń jest obecnie o około 40% mniejsza od rejestrowanej podczas ostatniego wyżu demograficznego [7, s. 1].

Rozwód mimo wyraźnych zagrożeń, które ze sobą niesie, jest coraz częściej wykorzystywanym sposobem rozwiązywania problemów w małżeństwie, na co

wskazują rosnąca ich liczba wraz z postępującą akceptacją społeczną jego dopuszczalności. Według danych OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) jesteśmy jednak krajem o dość ustabilizowanych wskaźnikach rozwodów i o niewielkiej ich dynamice, co świadczy o silnym przywiązaniu Polaków do instytucji małżeństwa [8, s. 195]. Z drugiej strony widać wyraźnie wzrastającą tendencję społecznego przyzwolenia na rozwody. Wśród młodych ludzi zdecydowani zwolennicy rozwiązania małżeństwa stanowią grupę dwukrotnie większą liczebnie niż ich zagorzali przeciwnicy [6, s. 1].

Obecnie sądy orzekają rozpad niemal co trzeciego małżeństwa w Polsce. W roku 2011 odnotowano prawie 65 tysięcy rozwodów, z czego ok. 60% stanowiły rozwody małżeństw posiadających dzieci. Jest to o tyle istotne, że rozstanie rodziców jest dla dziecka zawsze przeżyciem traumatycznym. Wiąże się nie tylko ze zmianami w dotychczasowym trybie życia, ale także z osłabieniem więzi rodzicielskich i zachwianiem przyjętych w społeczeństwie wartości i postaw. Warto jednak dodać, że na przestrzeni lat 2005-2011 obserwuje się malejącą tendencję rozwodów wśród małżeństw posiadających dzieci. W roku 2005 odnotowano ich ponad 45 tysięcy, a w roku 2011 ponad 37 tysięcy [1, s. 32]. Jeśli chodzi o przyczyny rozwodów Polacy najczęściej wskazują na: przemoc w rodzinie, opuszczenie rodziny, alkoholizm, zdradę małżeńską oraz niezgodność charakterów [6, s. 1]. Akceptacja rozwodów, czy też alternatywnych form życia rodzinnego stopniowo wzrasta w kolejnych pokoleniach, co pozwala sądzić, że tego rodzaju liberalizacja opinii wynika nie tylko z wchodzenia w dorosłość kolejnych pokoleń, ale również ze zmian światopoglądowych osób z coraz większym bagażem doświadczeń życiowych. Konsekwencją tego zjawiska jest między innymi pojawianie się różnorodnych kolejnych związków z dziećmi z poprzednich małżeństw tak zwanych *patchwork family*.

Warto również podkreślić obserwowane coraz częściej zjawisko deprivacji wśród wielu matek, które mają poczucie niezadowolenia z własnego poziomu zaangażowania w sprawy rodzinne oraz niespełnienia na płaszczyźnie zawodowej. Kobietom doskwiera przede wszystkim brak czasu dla domu i rodziny. Mimo stopniowej egalitaryzacji relacji małżeńskich w dalszym ciągu głównie na nich spoczywa troska o domowe ognisko. Kobiety coraz bardziej cenią sobie aktywność zawodową. Taka sytuacja zyskuje wyraźną społeczną akceptację, ponieważ w przekonaniu wielu osób fakt, że kobieta pracuje zawodowo wpływa korzystnie zarówno na jej pozycję społeczną jak i rodzinną.

Wnioski i rekomendacje do dalszych badań

Rodzina stanowi mikrostrukturę ściśle związaną ze społeczeństwem, wraz z nim podlega przeobrażeniom. Te przemiany determinują sposób organizowania życia rodzinnego, system wychowania dzieci i stopień zapewnienia im niezbędnej opieki i poczucia bezpieczeństwa.

Pomimo wielu zmian obserwowanych wśród współczesnych rodzin, zarówno korzystnych jak i tych zagrażających jej prawidłowemu funkcjonowaniu, rodzina polska zachowuje swoje pewne specyficzne cechy, które też nie są efektem

wyłącznie uwarunkowań historycznych, ale efektem krzyżowania się nurtu tradycjonalistycznego z wpływami świata ponowoczesnego.

Pomimo zmian zachodzących w zakresie podejmowania decyzji dotyczących zakładania rodziny i posiadania dzieci oraz utrzymującej się na stosunkowo wysokim nadal poziomie liczbie rozwodów, rodzina ciągle pozostaje podstawową wartością w naszym społeczeństwie. Preferowany model stanowi rodzina dwupokoleniowa z dwojgiem dzieci. Popularne obecnie jest również życie w stanie wolnym, co nie zawsze oznacza jednak życie w pojedynkę. Z drugiej jednak strony, w dobie intensywnych przemian społecznych rozumienie rodziny staje się coraz mniej jednoznaczne. Zdaniem niektórych, aby mówić o rodzinie nie potrzeba już sformalizowanego związku, a wystarczy wspólnie wychowywać dzieci.

Obserwacja życia rodzinnego wskazuje na nasilające się tendencje konsumpcyjne i indywidualistyczne oraz wzrost znaczenia ról zawodowych, co może determinować podejmowanie decyzji dotyczących zakładania rodziny. Kwestie indywidualne, zawodowe stają się niejednokrotnie ważniejsze od zawierania małżeństw i posiadania dzieci. Przejawem odejścia od tradycyjnych wartości jest rezygnacja z małżeństwa na rzecz konkubinatu, lub bycia singlem. Mimo ogólnego przywiązania do instytucji małżeństwa zwiększa się równocześnie akceptacja konkubinatów.

Bardzo istotną kwestią jest również funkcjonowanie dziecka w rodzinie. Współczesne rodziny dążą do zapewnienia dzieciom możliwości uczestnictwa w życiu społeczeństwa globalnego. Rośnie zainteresowanie rodziców przyszłością dziecka, coraz wyżej w rodzinach ceni się wykształcenie mimo, że zdobycie go coraz bardziej wiąże się z wysokimi kosztami. Rodzina nadal jest tym środowiskiem gdzie przekazuje się dzieciom wartości i normy społeczne. Jednocześnie coraz większą rolę w socjalizacji odgrywają zglobalizowane wzorce medialne.

Obecnie obserwujemy stale rosnące oczekiwania i wymagania społeczne, jakie rodzina powinna spełniać. Nowe perspektywy i wyzwania edukacyjne rozszerzają powinności rodziców wobec dzieci, zmuszając ich do podejmowania określonych oddziaływań wychowawczych. Rodzina potrzebuje wsparcia w realizacji swoich zadań, a wszelkie działania służące podniesieniu poziomu kultury i zamożności rodzin sprzyjają mniej lub bardziej właściwemu rozwojowi i wychowaniu dzieci.

Na społeczny problem dezorganizacji rodziny składa się wiele zjawisk. Obejmują one różne sfery życia, mają różnorodne uwarunkowania, a także różne kierunki przemian. Zmiany obserwowane w środowiskach rodzinnych są różnorodne i tylko część z nich wpływa destrukcyjnie na jednostki, rodziny oraz funkcjonowanie całego społeczeństwa. Niemniej społeczny problem dezorganizacji rodziny jest problemem trudnym i skomplikowanym. Nie oznacza to jednak, że jest nierozwiązywalny, stanowi jednak ogromne wyzwanie dla pedagogiki społecznej i polityki społecznej [2, s. 100].

Istnieje potrzeba dalszych badań w kierunku poszukiwania rozwiązań zapewniających wsparcie rodzinie, edukowanie w kwestii unikania zagrożeń zaburzających jej prawidłowe funkcjonowanie i zabezpieczających przed rozpadem.

Bibliografia:

1. Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. Dzieci w Polsce / E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak – Warszawa: Wyd. Polski Komitet Naukowy UNICEF, 2013. – 60 s.
2. Grzeško-Nyczka M. Istota i przejawy społecznego problemu dezorganizacji rodziny w Polsce po 1989 r. / M. Grzeško-Nyczka // Rodzina, młodzież, dziecko. – ed. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka – Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 2013. – 576 s.
3. Matyjas B. Rodzina i jej wspomaganie / B. Matyjas – Kielce: Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, 2005. – 355 s.
4. Matyjas B., Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań / B. Matyjas // Pedagogika społeczna T 2, ed. E. Marynowicz-Hetka – Warszawa: PWN, 2007. – 668s.
5. Papież J., Przemiany współczesnej rodziny w kontekście pytań o wybrane normy / J. Papież // Różnice, edukacja, inkluzja, ed. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek – Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2015. – 420 s.
6. Polacy o rozwodach. Komunikat z badań. Warszawa: CBOS, 2013. – 10 s. [Źródło elektroniczne]. – Dostęp : <http://www.cbos.pl>.
7. Stańczak J., Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2012 roku / J. Stańczak – Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2013. – 23 s.
8. Szafraniec K., Boni M. ed. Raport Młodzi 2011 / K. Szafraniec, M. Boni – Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011. – 426 s. [Źródło elektroniczne]. – Dostęp : http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf.
9. Tyszka Z., Istota zmiany w socjalizacji rodzinnej / Z. Tyszka „Problemy Rodziny» – 2000, nr 2-3, 31-34 s.

BARBARZYŃSTWO POTRZEBUJE SPOŁECZNEJ LEGITYMACJI

Pospiszyl Irena

*dr hab., profesor Katedry Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej
Wszechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Niewątpliwie jednym z największych osiągnięć zachodnich demokracji liberalnych jest akceptacja złożoności kulturowej społeczeństwa, szacunek dla indywidualizmu, potrzeba wyrównywania szans osób nie dysponujących porównywalnymi do innych możliwościami korzystania z dorobku tych społeczeństw, tolerancja. Przejawy owego szacunku zawarte zostały w odpowiednich aktach prawnych. W relacjach społecznych zaś wyraża je tzw. polityczna poprawność uznająca że wszelkie formy lansowania nierówności, naruszania godności i szerzenie nienawiści są społecznie niewłaściwe, że prawo do godności jest wartością niezbywalną. Darzony wielkim szacunkiem społecznym polski dyplomata Władysław Bartoszewski więzień obozu Auschwitz i jeden z sygnatariuszy pojednania Polsko-Niemieckiego uważa, że to co obecnie definiujemy

jako polityczna poprawność dawniej nazywano po prostu przyzwoitością. Wydawałoby się, że takie podejście do stosunków społecznych nie powinno budzić wątpliwości. Każdy ma prawo do tego co najważniejsze dla wolnego człowieka; gwarancji wolności, szacunku, godności i prawo do realizacji własnych potrzeb w sposób zgodny z normami.

Tymczasem obecnie, polityczna poprawność coraz częściej traktowana jest jako określenie negatywne, opresyjne, wręcz naganne. W postaci łagodnej traktuje się ją z przymrużeniem oka jako naiwną utopię. W opiniach bardziej radykalnych postrzegana jest jako niewidzialna forma przymusu, społeczne zło ubrane w szlachetne hasła, wymyślane przez manipulatorów sceny społecznej, lub ludzi oderwanych od rzeczywistości. W *prime timowych* programach mówi się o «dyktaturze politycznej poprawności». Na scenie politycznej coraz większym poparciem cieszą się ludzie, którzy bezpieczeństwo i ład społeczny widzą w zamkniętych enklawach, społeczeństwo najchętniej pozamykali by w wielkich gettach nadzorowanych przez strażników i na wszystkie problemy mają proste recepty.. Osoby pełne uprzedzeń, autorytarianie, społeczni mizogini.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości że w każdym społeczeństwie istnieje pewna grupa ludzi kierujących się w relacjach z innymi uprzedzeniami społecznymi. W różnych badaniach szacuje się ich na ok. 8 -12% jednak to czy posługiwanie się uprzedzeniami zyska społeczny mandat i stanie się powszechnym sposobem relacji międzyludzkich zależy od przyzwolenia społecznego większych zbiorowości, szczególnie jeżeli są wspierane przez autorytety, grupy dominujące i reprezentujących ich polityków. Wzrost uprzedzeń jest procesem budowanym przez tworzenie klimatu niepewności, pogłębiania różnic między ludźmi, naznaczania innych nieprzyjaznymi etykietkami, faworyzowania własnej grupy, przypisywania jej prawa do szczególnych przywilejów. Towarzyszy temu zaostrenie języka debaty publicznej, charakteryzujący się skłonnością raczej do tabuizowania problemów, niż rzeczywistej refleksji. W takiej debacie zwolenników aborcji nazywa się mordercami, popierającymi zbrodnie gorsze od Holokaustu, demolujących ulice awanturników prawdziwymi patriotami, przeciwników politycznych złodziejami, a ludzi innych kultur terrorystami Tzw. autorytety moralne, swoje mizoginiczne wypowiedzi ubierają w sofistykę typu; hierarchia ważności celów, obrona własnej suwerenności, walka z patologią, potrzeba ochrony życia przed cywilizacją śmierci itp. Wielkie słowa dla niecnym myśli.

Paradoks «drapieżnych osobowości»

Powstaje wobec tego pytanie o to dlaczego tzw. polityczna poprawność przegrywa z niebezpieczną retoryką społecznych uprzedzeń, dlaczego tak niebezpieczne przekonania zyskują tak duży poklask i kto ma największy wpływ na pomnażanie zwolenników społecznych uprzedzeń?

Jeżeli chodzi o odpowiedź na pierwsze pytanie, to sprawa jest dość dobrze zbadana. Jak to już wcześniej zasygnalizowano, w każdym społeczeństwie jest pewna grupa ludzi kierująca się uprzedzeniami społecznymi, żywiącymi przekonania pełne teorii spiskowych, pragnących silnego wodza który zrobi porządek ze skomplikowanym (a dla nich chaotycznym) życiem społecznym. W

społeczeństwach stabilnych ludzie ci jednak nie stanowią zagrożenia. Żyją we własnych środowiskach, karmiąc się nawzajem różnymi bardziej lub mniej prawdziwymi teoriami, przekonani, że tylko oni przejrżeli prawdziwą złowrogość świata. Problemem stają się dopiero wówczas kiedy ich przekonania zaczyna podzielać większość. A dzieje się to wówczas kiedy rośnie poczucie zagrożenia, kiedy powszechnym staje się przekonanie że mamy do czynienia z kryzysem.. W społeczeństwach stabilnych ludzie skupieni są wokół własnych spraw, celów, potrzeb, problemów, własnych mniejszych grup. W społeczeństwach w kryzysie problemy zaczynają być wspólne, ponadgrupowe, koncentrują się wokół potrzeby bezpieczeństwa, poczucia nieprzewidywalności przyszłości, lęku o potrzeby podstawowe, utraty nadziei. Kiedy ludzie zaczynają nabierać przekonania, że świat idzie w złą stronę, jest zbyt niesprawiedliwy, zbyt upokarzający, zbyt nieprzewidywalny, zbyt skomplikowany wtedy jest tylko kwestią czasu pojawienie się silnego przywódcy, który twierdzi że doskonale rozumie ich problemy i zna na nie rozwiązanie. Mechanizm ten znakomicie opisał Erich Fromm w swoim wspaniałym dziele *Ucieczka od wolności*. Do akcji wkraczają osobowości drapieżne. Liderzy, którzy znajdują proste rozwiązanie dla trudnych spraw i obiecują powszechną krainę szczęśliwości, gdy tylko wyeliminuje się z życia publicznego dawnych destruktorów, których koniecznie trzeba zdefiniować, bo tylko wtedy można sformułować owe proste recepty na uzdrowienie sytuacji i którzy w istocie odgrywają rolę kozłów ofiarnych [3].(Więcej na ten temat piszę w książce *Ofiary chroniczne*).

Kiedy analizuje się cechy osobowości owych silnych liderów, szczególnie tych którzy wywierają największy wpływ na innych, którzy mają talent przyciągania do siebie tłumów, to najbardziej zdumiewa fakt, że często są to osobowości mające jak najgorsze zdanie o człowieku w ogóle. Ludzie którzy świat społeczny definiują w kategoriach dychotomicznych opartych na prostych podziałach typu; kto nie jest z nami jest przeciwko nam, świat wypełniony nikczemnikami, niewiernymi, skorumpowanymi, złodziejami, manipulatorami gotowymi do każdej podłości. Tacy właśnie animatorzy procesów społecznych mają największe wzięcie w sytuacji kryzysu, posiadają niezwykłą moc przyciągania do siebie tłumów.

Trzy typy osobowości wykazują szczególne zdolności wywierania wpływu społecznego, osobowość o wysokim natężeniu narcyzmu, makiawelizmu i psychopatii. Jak wiadomo narcyzm charakteryzuje miłość do samego siebie, nierealistycznie zawyżona samoocena, przekonanie o własnej wyjątkowości, która daje jednostce poczucie prawa do traktowania innych z góry i wykorzystywania ich do własnych celów. Makiawelizm wyraża się skłonnością do manipulowania ludźmi, instrumentalnego traktowania ich również dla własnych potrzeb i przekonaniem o wyjątkowej własnej skuteczności. Psychopatia natomiast, termin nieco archaiczny acz ciągle używany, opisuje cechy osobowości o najwyższym nasileniu wymienionych wyżej charakterystyk, połączony z niskim poczuciem winy i czasami impulsywnością, oraz niezdolnością do odraczania gratyfikacji [4]. Ta ostatnia, jako jedyna traktowana jest jednoznacznie jako zaburzenie osobowości i najczęściej funkcjonuje pod nazwą antyspołecznego zaburzenia osobowości.

Wspomniane powyżej cechy osobowości nazwane przez Delroya Paulusa i Kevina Williama *ciemną triadą* odznaczają się jednocześnie bardzo niskim poziomem empatii, niskim poziomem ugodowości, słabą zdolnością wyrażania własnych emocji, a wreszcie niskim poczuciem wspólnotowości. U osób o szczególnym nasileniu wspomnianych wyżej cech zaobserwowano także silną negatywną korelację z wymiarem uczciwość.

I na tym właśnie polega paradoks. Wydawałoby się bowiem, że wszystkie te cechy dyskwalifikują umiejętność człowieka wywierania wpływu na innych. Intuicja i społeczne stereotypy każą nam wierzyć, że to raczej osoby które doskonale rozumieją innych ludzi, potrafią się wczuwać w ich stany emocjonalne, czy wreszcie współbrzmieć z innymi powinny mieć większą zdolność wywierania wpływu. Przecież skądinąd wiadomo, że najbardziej podobają nam się osoby do nas podobne, a ponieważ większość uważa się za osoby wrażliwe, to powinny nam się podobać inni wrażliwi. Tymczasem badania pokazują coś wręcz przeciwnego. Ujawniają, że największą zdolność wywierania wpływu mają ludzie drapieżni, definiujący świat społeczny w kategoriach instrumentalnych, ludzie w gruncie rzeczy bardzo aspołeczni. Skąd się więc bierze owa umiejętność mobilizowania innych do zachowania zgodnie z własnymi oczekiwaniami ludzi aspołecznych. Istnieją trzy hipotezy wyjaśniające ten fenomen.

1. Osoby takie posiadają szczególną zdolność wychwytywania i wykorzystywania słabości innych, ich lęków, kompleksów, wstydlivych pragnień. Starają się więc wykorzystywać owe słabości w realizowaniu własnych celów.

2. Hipoteza druga zakłada, że skuteczność w zakresie wywierania wpływu społecznego jednostek aspołecznych wynika stąd, że osoby takie relacje z innymi postrzegają jako grę i potrafią włożyć wiele wysiłku i cierpliwości w opracowywanie skutecznych strategii manipulowania innymi ludźmi. A ponieważ towarzyszy im również słaba zdolność odczuwania dyskomfortu w wyniku wykorzystania, manipulowania, czy krzywdzenia innych, to skuteczność ich gier jest wyższa, niż w relacjach opartych na wzajemności i empatii.

3. Hipoteza trzecia zaś odwołuje się do rachunku prawdopodobieństwa. Zakłada, że zdolność wywierania wpływu «drapieżców» na innych wynika z większego dynamizmu w wykorzystywaniu sprzyjających sytuacji. Nie hamują ich żadne inne okoliczności takie jak np. nadużycie zaufania, lojalności, empatia, czy naruszenie dobrych obyczajów. Liczy się tylko skuteczność. Badania Pamelii J. Black i współpracowników, ujawniły, że siła sukcesu drapieżnych osobowości wcale nie zasadza się na szczególnej inteligencji, czy umiejętności odczytywania potrzeb innych ludzi, ale na zręczności w wykorzystywaniu nadarzających się okazji i częstotliwości podejmowanych prób [1]. Niemal wszyscy badacze zajmujący się ciemną triadą wskazują przy tym na fakt, iż osobowy o takich cechach osobowości są skuteczne do momentu dopóki nie zostaną zdemaskowane.

Sprawa nie jest jednak tak prosta. O ile bowiem w relacjach interpersonalnych zdemaskowanie drapieżców są stosunkowo łatwo policzalne, na przykład biorąc pod uwagę poniesione straty ofiar, o tyle w działaniu większych grup ocena tych strat jest trudna, ofiary są rozproszone, jedni zyskują drudzy tracą. Przy odpowiedniej

narracji łatwo na krótko, stworzyć złudzenie sprawiedliwej zamiany beneficjentów. A poza tym zmiana rodzi nowe nadzieje, które mobilizują zarówno jednostki jak i grupy do poszukiwania nowych rozwiązań i zwykle zostaje rozłożona w czasie.

Jednak w ostatecznym rozrachunku, skutki działania osobowości drapieżnych są dewastujące zarówno osobiste losy ludzi jak i grupy. Najgroźniejsze są straty powstałe w mentalności grupy dominującej, w sposobie postrzegania przez członków tej grupy, ludzi do niej nie należących takich jak; dyskryminacja osób będących przedstawicielami grup mniejszościowych, utrata bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej, brak szacunku dla innych, a wreszcie przyzwolenie na pobicia, niszczenie mienia i dehumanizację. Groźba wynika nie tylko z rzeczywistych strat, ale również z tego że postawy tego rodzaju kształtują się w sposób niezauważalny. Metodą śnieżnej kuli zataczają coraz szersze kręgi, obejmują coraz więcej społecznych norm, wzajemnych relacji, aż w pewnym momencie zaczyna podzielać je większość. Część grupy dlatego, że zaczyna w nie wierzyć, a inni dlatego że nie wierzą aby można je zmienić. W psychologii mechanizm ten opisany jest pod nazwą *śluszości społecznego dowodu*.

Proces barbaryzacji

Tak więc, posługiwanie się uprzedzeniami jest wypadkową trzech najbardziej niebezpiecznych elementów ludzkiej egzystencji; niewiedzy, lęków i potrzeb separatystycznych umiejętnie podsycanych przez drapieżców. Do najgroźniejszych następstw pogłębiania się różnic między ludźmi należy zaliczyć:

- spadek zapotrzebowania na wiedzę o innych
- problem z kategoryzacją
- wyolbrzymianie różnic pomiędzy swoimi i obcymi
- wzrost niepokoju międzygrupowego
- skłonność do wykluczania

Brak własnych przekonań i ograniczenie możliwości porównań społecznych do własnej grupy, są wystarczającym czynnikiem aby przejąć uprzedzenia grupy dominującej. Ich efektem jest zmniejszenie się zdolności do identyfikacji z nimi, spadek zdolności rozumienia osób zdefiniowanych jako obcy, formułowania wobec nich oczekiwań, a w konsekwencji większa gotowość do kształtowania negatywnych sądów o tych osobach.

Proces redukowania potrzeby wiedzy o innych bardzo obrazowo opisuje Heatherton wraz ze współpracownikami (2008) w swojej *Společnej psychologii piętna*. Zdaniem wspomnianych autorów odbywa się to w stosunkowo niezauważalny sposób. W pewnym momencie podejmujemy rozmowy tylko z ludźmi podobnymi do siebie, czytamy tylko prasę i książki które potwierdzają słuszość naszych przekonań, do swojego grona włączamy tylko ludzi o podobnych poglądach itp. Wszystko to paradoksalnie rodzi przekonanie, że o innych ludziach wiemy wszystko, chociaż nasza wiedza jest wyjątkowo stronnicza i właściwie bardziej oparta na naszych przekonaniach niż na informacji. Jednak wcześniej czy później tworzy obraz świata, poznawanego na podstawie incydentalnych zdarzeń zapamiętanych tylko w tych szczegółach które potwierdzają nasze przekonania lub przekazanych nam przez ludzi o

podobnych poglądach. Przed tak postrzeganym światem należy się chronić. Świat którego nieznany jest niezrozumiały, obcy i groźny.

Problem z kategoryzacją.

Tajfel twórca koncepcji tożsamości społecznej uważa, że człowiek postrzega świat poprzez kategoryzowanie go, czyli przypisywanie ludziom i sytuacjom określonych znaczeń. Kategoria to właśnie zdefiniowanie osoby lub sytuacji w określonym kontekście znaczeniowym. Kategoryzacja rzeczywistości jest podstawowym wyznacznikiem poczucia orientacji w świecie. Świat nienazwany jest odrzucony, bo nie potrafimy sformułować wobec niego właściwych oczekiwań. Dlatego właśnie tam gdzie brakuje nam wiedzy o świecie uzupełniamy ją posługując się naiwnymi teoriami, najczęściej stereotypami. Dodatkowym problemem jest to, że świat społeczny jest najbardziej złożonym, a jednocześnie niemożliwym do zlekceważenia elementem egzystencji człowieka. Nieznajomość tego świata musi więc prowadzić do uproszczonych i często fałszywych etykietyzacji.

Siła wpływu grupy jest zresztą ogromna, dlatego też, nawet jednostka o ukształtowanych względnie poglądach na temat innych, może stracić poczucie słuszności własnych przekonań wobec przytłaczającej przewagi opinii innych. Na przykład, w Polsce regularnie wzrasta liczba przeciwników aborcji, przekonania o niewyjaśnionej katastrofie smoleńskiej, przeciwników przyjmowania imigrantów itp. Wystarczy narracja opatrzona przekonaniem, że podziela ją większość narratorów. To właśnie w sytuacjach niejasnych niosących za sobą istotne prawdopodobieństwo porażki, lub zagrożenia samooceny najczęściej kreuje się kozłów ofiarnych, do roli których «delegowane» są jednostki lub grupy do których mamy największy dystans

Wyolbrzymianie różnic pomiędzy swoimi i obcymi,

Ostateczną konsekwencją takiej postawy może być coś co bywa nazywane eufemistycznie «delegitymizacją grupy», a co oznacza próbę wyeliminowania grupy ze społeczności na przykład, przez gettyzację, delegalizację, inkarcerację, lub nawet eksterminację. Spadek zapotrzebowania na wiedzę o innych, powoduje skłonność do uproszczonych kategoryzacji negatywnych, uproszczona kategoryzacja negatywna sprzyja budowaniu dystansu, a wzrost dystansu skłonność do zamykania się we własnym kręgu i wzrost nastrojów ksenofobicznych i w ten sposób przysłowiowe koło się zamyka.

Wyolbrzymianie różnic pomiędzy grupami okazuje się szczególnie przydatne w sytuacji potrzeby poprawy samooceny własnej grupy co udowodniono wielokrotnie w badaniach nad poczuciem tożsamości społecznej. Wyolbrzymianie różnic między grupami sprzyja wreszcie nastawieniom rywalizacyjnym zamiast kooperacyjnym, oraz promuje osobowości drapieżne, a ponieważ jest to tendencja względnie trwała, to po jakimś czasie to właśnie takie osoby stają się swoistymi *frontmeanami* zachowań społecznych. Niefortunność powyższej tendencji polega nie tylko na tym, że postawy rywalizacyjne ostatecznie przynoszą dużo mniej korzyści, niż postawy kooperacyjne, ale również na tym że drapieżni liderzy jeszcze bardziej pogłębiają podziały między ludźmi.

Wyolbrzymianie różnic pomiędzy ludźmi pełni wreszcie rolę ważnego mechanizmu obronnego. Potrzebne jest po to aby usprawiedliwić własne niezbyt

szlachetne cechy jakimi są: zawiść, podejrzliwość, wrogość, odsuwanie od siebie odpowiedzialności za własne błędy. Takie cechy, które nie są społecznie akceptowane, chyba że potraktuje się je jako uzasadnioną obronę przed atakami innych.

Niepokój międzygrupowy

Wszędzie tam gdzie wiedza o innych jest niska pojawia się niepokój międzygrupowy. Brak wiedzy o innych powoduje brak wspólnych doświadczeń, wspólnej historii, wspólnego kontekstu przeżyć, pogłębia poczucie dystansu między swoimi a nie swoimi i ostatecznie redukuje potrzebę porozumienia. Działa przy tym jak samospełniające się proroctwo. Niewiedza pogłębia dystans i poczucie obcości innych, to z kolei powoduje wzrost niepokoju międzygrupowego, który pogłębia dystans. Jednak na tym nie koniec, niewiedza jest jak lawina która uruchamia cały szereg innych niekorzystnych zjawisk. Na przykład, wzrost konfliktów między grupowych, zmniejszenie zdolności do identyfikacji z innymi ludźmi, nastawień empatycznych, aż do skrajnej dehumanizacji. Nie warto nawet podawać przykładów, wszyscy je z historii znamy.

Skłonność do wykluczania

Nieuchronną konsekwencją niewiedzy o innych, zmniejszenia się zdolności do identyfikacji z nimi, jest pogłębianie się podziałów społecznych i wzrost tendencji do wykluczania niektórych jednostek i grup. Jak to już wcześniej zasygnalizowano, istnieje wiele badań m.in. przytoczonych wyżej potwierdzających, że im bardziej odczuwamy różnice pomiędzy nami i innymi, tym mniejszą mamy potrzebę kontaktu z tymi innymi, tym mniej jesteśmy empatyczni wobec nich.

Najbardziej paradoksalne jest jednak to, że skłonność do wykluczania jest jak przysłowiowa tęsknota karpia do świąt Bożego Narodzenia. W pewnych okolicznościach każdy z nas może być naznaczony piętnem. Na przykład, możemy zachorować, doświadczyć niepełnosprawności, znaleźć się w obcym środowisku, zostać wciągnięci w nielegalne działanie, utyć, zestarzeć się itp. Wszystkie te cechy mogą nas wepchnąć w negatywny stereotyp i w jakiś sposób zmarginalizować. Ludzie postrzegają siebie i swój świat przez pryzmat opowieści jakie słyszą na własny temat najpierw od rodziców, potem od nauczycieli, autorytetów i wszystkich ludzi, od których uczą się wiedzy o świecie i sobie samych. Jeżeli więc, słyszymy, że świat jest groźny, że jesteśmy niepotrzebni, że urodziliśmy się aby być przestępcą, że nasza choroba jest karą za grzechy, że pewnych spraw nigdy nie zrozumiemy to prawie nieuchronnym staje się dostosowanie do tych narracji. Proces ten najczęściej opisywany jest pod nazwą samospełniającego się proroctwa. Samospełniające się proroctwo jest wykorzystywane w wielu sytuacjach, zarówno przez narratorów jak i obiekty narracji i pełnić może wiele funkcji np. potwierdzać słuszność własnych przekonań, podnosić samoocenę, podnosić poczucie przynależności grupowej, chronić przed niechcianymi doświadczeniami i wiele innych. W przypadku pogłębiania się różnic między ludźmi chodzi jednak o utwierdzenie się w deterministycznych przekonaniach ludzi z własnej grupy, że świat jest takim, jakim go widzą obserwatorzy, najczęściej podzielony na lepszych i gorszych, swoich i obcych, zasługujących na więcej, lub mniej.

Tak więc stosunek do innych jest w pewnym sensie kreowaniem własnego losu. Albo przyjmiemy ich jako doświadczenie wspólne, albo uznamy że nas nie dotyczy. Albo otworzymy się na różnorodność świata, spróbujemy go poznać, zrozumieć, doświadczyć zasymilować i w ten sposób zapanować nad upiorami własnych lęków, albo uznamy że to nas to nigdy nie spotka, zastosujemy różne sztuczki ucieczkowe, wyeliminujemy z własnej przestrzeni społecznej i sami kiedyś podzielimy los wykluczonych. Nie jest przypadkiem że, w społeczeństwach akceptujących silne podziały istnieje równie silna tendencja do segregacji grup. Ostatecznie wszyscy przegrywają. Świat pełen uprzedzeń jest trudniejszy dla wszystkich, nawet dla uprzywilejowanych bo w gruncie rzeczy ich status jest równie niepewny jak pozostałych. Nawet dla tych należących do większości, bo społeczeństwo w którym liczą się tylko prawa większości jest w gruncie rzeczy niezwykle zatowizowane, nieustannie trzeba potwierdzać swoją przynależność a marginalizacja jednostki jest bardziej prawdopodobna niż w każdym innym systemie. Społeczeństwa w których się liczy tylko wola większości są w gruncie rzeczy bardzo aspołeczne.

Bibliografia:

1. Black P.J. Woodworth M., Porter S. The big bad Wolf ?The relation between the dark triad and the interpersonal assessment of vulnerability. *Personalisty and Individual Differences* – 2014, t. 67, s. 52-56.
2. Paulus D.L., Williams K.M. The dark triade of personalisty. narcism machiavellianism and psychopatya. *Journal of Research in Personalisty* – 2002, t 36, s. 556-563.s
3. Pospiszyl I. Ofiary chroniczne; przypadek czy konieczność. Warszawa , PWN, 2003
4. Pospiszyl K. Psychopatia. Warszawa PWN – 1985
5. Tajfel H. The social psychology of intergroup relations. *Anual Review Psychology* – 1982 t.33, s. 1-39.

PROBLEMY EDUKACJI SEKSUALNEJ W POLSCE

Walendzik-Ostrowska Agnieszka

*dr, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Zagadnienia edukacji seksualnej wzbudzają w Polsce wiele, często skrajnie różnych emocji. Z jednej strony reakcje te są zrozumiałe: seksualność dotyczy każdego człowieka i szeroki jej zakres należy do obszaru prywatnego, intymnego i bardzo osobistego. Podnoszenie tematu edukacji seksualnej wywołuje sprzeciw – bo naturalnie pojawia opór się, gdy to, co intymne, zaczyna być przenoszone do sfery publicznej. Problematyczna jest także sama warstwa językowa – jak rozmawiać, jak edukować, skoro dla wielu osób tematyka seksualności zamyka się w

enigmatycznym (ale jednak bardzo czytelnym) określeniu «te sprawy». Jednocześnie coraz szersze grono specjalistek i specjalistów, ale również rodziców rozumie, że nowe zjawiska w przestrzeni publicznej oraz rewolucje, jakich doświadczamy w ostatnich dziesięcioleciach, wymuszają konieczność realizacji edukacji seksualnej od najmłodszych lat.

Nie sposób zrozumieć atmosfery wokół edukacji seksualnej w Polsce bez odniesienia do źródeł norm społeczno-kulturowych i obyczajowych, które określają ramy i granice tego, co wolno, a co jest zakazane. Źródła te leżą w naszej kulturze w chrześcijaństwie – a ściślej – w katolicyzmie i poglądach kościoła katolickiego na ludzką seksualność. Ewaluowały one od początków chrześcijaństwa (szczególnie po roku tysięcznym) do współczesności, choć nie zmieniły się przez ostatnie 1000 lat w jakiś znaczący sposób. Przez całe wieki Kościół nauczał, że sfera cielesna – a więc i seksualna – jest grzeszna i brudna. W ciele tkwią pokusy, które należy pokonywać poprzez odmawianie wszystkiego, co przyjemne i poprzez umartwianie: post, zadawanie sobie bólu, unikanie wygod. Wartością samą w sobie było dziewictwo, a za jego ochronę niektóre kobiety zostały uznawane za święte. Co ciekawe – nie zajmowano się specjalnie prawictwem mężczyzn a celibat duchownych, choć obowiązujący od VIII wieku, jednoznacznie wprowadził dopiero Sobór Trydencki w 1563 roku. Seks miał jeden cel – prokreację i jedyne miejsce – małżeństwo. Wszystkie inne zachowania seksualne a także współżycie bez celu prokreacyjnego, są grzechem. Trzeba też zauważyć, że normy obyczajowe dotyczące zachowań seksualnych bardzo rygorystyczne i wyraźnie określały granice tego, co wolno a czego nie, wyraźniej i bardziej surowo dla kobiet niż dla mężczyzn. A działało się tak dlatego, że kobiety uznano za bardziej «brudne» od mężczyzn, gdyż to one kusily, wabiły i podniecały. Gdyby nie kobiety, nie byłoby problemu seksu. Pewne zmiany w podejściu do seksualności pojawiły się po Soborze Watykańskim II (1962-1965). Dostrzeżono znaczenie relacji seksualnej dla tworzenia i utrzymywania więzi małżeńskiej i z tego powodu dopuszczono stosowanie naturalnych metod planowania rodziny. Seks mógł się już dziać nie tylko dla prokreacji, ale również dla bliskości. Łatwo jednak można zauważyć, że to, co przekazywano przez setki lat w kościołach, stworzyło podstawy rozumienia seksualności i nadawania jej określonego wymiaru na kontinuum dobro – zło. Dokumenty posoborowe zmieniły te podstawy w formie pisanej. Ale w naszej kulturze (przekazach, kodach, znaczeniach, kontekstach) ta zmiana nie dokona się jeszcze bardzo długo i być może jest niemożliwa.

Jednocześnie mamy dziś do czynienia z zupełnie nowymi zjawiskami społecznymi, które przeformułują współczesne postrzeganie seksualności, szczególnie u młodszych pokoleń. Tymi zjawiskami są: zmiana wzorca funkcjonowania kobiet i mężczyzn (gender) i przemiany obyczajowe w obrębie rodziny, powszechna dostępność treści seksualnych w przestrzeni publicznej (reklamy, pornografia oraz treści erotyczne w telewizji, filmach i teledyskach) oraz Internet dostępny praktycznie wszędzie i od najmłodszych lat, będący źródłem nieograniczonych informacji, ale również nawiązywania kontaktów i relacji.

Szczególnie niebezpiecznym zjawiskiem jest także seksualizacja, która polega na tym, że:

- wartość osoby wynika tylko z jej atrakcyjności seksualnej lub zachowania, do tego stopnia, że wyklucza inne cechy;
- osoba jest dopasowywana do normy, według której atrakcyjność fizyczna (wąsko zdefiniowana) oznacza bycie seksownym;
- osoba jest uprzedmiotowiona pod względem seksualnym, czyli staje się dla innych raczej przedmiotem seksualnego wykorzystania niż osobą zdolną do podejmowania niezależnych działań i decyzji;
- seksualność jest narzucona osobie w niewłaściwy sposób [1, s. 12].

Z jednej strony pojawiają się więc przekazy kulturowe mówiące o tym, że seksualność tak do końca nie jest w porządku, a z drugiej – mnóstwo bodźców o charakterze seksualnym i komunikaty mówiące wprost «seks jest ok». Trudno jest radzić sobie z takimi ogromnymi rozbieżnościami, a jest to trudne szczególnie wtedy, gdy brakuje wiedzy, dystansu i samoświadomości a także autorytetów, które pomogą poradzić sobie z problemami wynikającymi z owych rozbieżności.

I w tym momencie dochodzimy do potrzeby edukacji seksualnej. To już nie jest kwestia odpowiedzi na pytania o to, czy jest ona potrzebna – bo to jest jasne – potrzebna jest jak nigdy wcześniej. Dziś musimy zastanowić się, jak ona ma wyglądać, biorąc pod uwagę rzeczywiste warunki, w jakich żyją dzieci i młodzież a nie wyobrażenia dorosłych o tym, jak one powinny wyglądać. I kto ma być za nią odpowiedzialny.

Edukację seksualną można rozumieć jako całokształt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, dotyczących seksualności człowieka [2, s. 244]. Ma ona wspierać rozwój psychoseksualny dziecka, pomagać w podejmowaniu dobrych wyborów i służyć zdrowiu seksualnemu. Pierwszym środowiskiem, gdzie edukacja ma (może mieć) miejsce, jest oczywiście rodzina. To naturalne miejsce wychowania i socjalizacji, nabywania kompetencji społecznych, zdobywania wiedzy o sobie i innych. Rodzice są pierwszymi nauczycielami – a więc i edukacja seksualna w ich wykonaniu wydaje się być najbardziej oczywista i naturalna. Czy tak rzeczywiście się dzieje? Ciekawych danych na ten temat dostarcza raport z badania oczekiwań odnośnie edukacji seksualnej rodziców dzieci w wieku szkolnym [3, s. 33-38]. Okazuje się, że im starsze dziecko, tym częściej rodzice odpowiadają na pytania dotyczące seksualności: zadeklarowało tak 64% rodziców dzieci w wieku 6-8 lat, 79% rodziców dzieci w wieku 9-11 lat, 85% rodziców dzieci w wieku 12-14 lat i 86% rodziców dzieci w wieku 15-17 lat (pytanie: *Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzało się w Pana/i domu, rodzinie rozmawiać z dzieckiem na tematy związane z seksualnością człowieka?*; zsumowane odpowiedzi: raz w miesiącu i częściej, raz na 2-3 miesiące, 2-3 razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy, raz w ciągu ostatnich 12 miesięcy). Te dane są bardzo optymistyczne, choć jednocześnie 25% rodziców twierdzi, że dzieci nie pytają o żadne kwestie związane z ludzką seksualnością (ciekawa kwestia – dlaczego nie pytają?, a mniej niż połowa radzi sobie z odpowiedziami bez żadnego problemu (a więc dla co drugiego rodzica jest to problem). Główne obawy rodziców odnośnie edukacji seksualnej dotyczą tego, aby

za wcześnie nie poruszyć niektórych tematów oraz tego, że sami nie są dostatecznie przygotowani do prowadzenia z dziećmi takich rozmów. Nie wiedzą, co, jak i kiedy można powiedzieć, aby nie zaszkodzić.

O ile badania pokazują wysoki poziom świadomości części rodziców na temat ich udziału w procesie edukacji seksualnej, o tyle wciąż pozostaje pewna grupa nie angażująca się w ten proces w ogóle. Warto zastanowić się, z czego wynikają takie postawy i czy są one możliwe do modyfikacji. Przede wszystkim należy podkreślić również, że przywołane wyżej badania dotyczą rodziców dzieci powyżej 6 roku życia. Tymczasem przejawy seksualności występują już wcześniej – rozwój seksualny trwa przecież od momentu zapłodnienia. Wiekiem, w którym dziecko zaczyna przejawiać zainteresowanie sprawami płci i ciała, jest wiek 3-4 lat. Ciekawość dotycząca płci i ciała jest czymś absolutnie naturalnym i świadczy o prawidłowym rozwoju dziecka. Dzięki obserwacji, która jest podstawowym sposobem uczenia się, dziecko określa własną płeć oraz dostrzega tą drugą, odmienną. Definiuje siebie przez pryzmat zachowania i funkcjonowania dorosłych kobiet i mężczyzn. Słyszy komunikaty na temat własnej płci, tego, jakie powinno w związku z tym być, jakie są dziewczynki a jacy chłopcy, co wolno jednym i drugim a czego nie. Bardzo szybko «wchodzi w role», chociażby bawiąc się w określone zabawy, dostając konkretne zabawki. Często zadaje pytania. Reakcje i zachowania dorosłych (rodziców, opiekunów, wychowawców) są w tym momencie bardzo ważne – jeśli są negatywne i dorosły nie podejmuje dialogu, a dodatkowo karze dziecko za ciekawość i pytania, daje mu bardzo wyraźny sygnał, że o pewnych sprawach rozmawiać nie wolno. To «nie wolno» przekładać się może na kojarzenie zagadnień związanych z cielesnością, płciowością jako tych zakazanych, gorszych a przez to złych. Dziecko pozostaje zdane same na siebie. Poszukuje informacji w miejscach i źródłach, które nie gwarantują wiedzy prawdziwej, rzetelnej, dostosowanej do wieku i poziomu rozwoju. Ale co najgorsze: dorośli tracą wtedy szansę na bycie najlepszym i najbezpieczniejszym przewodnikiem po świecie seksualności. Dla wielu dorosłych seks i seksualność to tematy intymne, osobiste, wstydliwe, czasami bolesne, drażliwe. W związku z tym ich reakcja na seksualność dziecięcą może być niewłaściwa i szkodliwa. Reakcje dorosłych można podzielić na dwa obszary: odczuć i zachowań. Na poziomie odczuć pojawić się mogą: niepokój (związany z pytaniami: czy to normalne, o czym to świadczy); lęk (reakcja na objaw czegoś groźnego, przejaw zaburzenia); wstyd, zażenowanie (naruszanie granic, problem z oddzieleniem zachowań dziecka od własnego obszaru intymnego). Natomiast na poziomie zachowań wystąpić mogą dwa rodzaje reakcji: karanie, agresja słowna i fizyczna (jako reakcja na przekroczenie norm) oraz brak reakcji (reakcja obronna). Dla pewnej grupy rodziców barierą nie do pokonania jest wstyd związany z naruszeniem tabu, jakim jest seksualność. Są też pewne tematy, które dla rodziców będą szczególnie trudne, są to kwestie dotyczące samego współżycia seksualnego, przygotowania do inicjacji seksualnej, techniki współżycia. Wzajemna aseksualność rodziców i dzieci (jako ochrona przed kazirodztwem) nie pozwala dostrzegać rodzicom seksualności ich własnych dzieci – trudno więc wprowadzić do edukacji wspomniane wyżej wątki.

Dlatego bez względu na to, jak bardzo rodzice są zaangażowani w edukację seksualną i biorąc pod uwagę potrzeby dzieci rodziców, którzy w tym zakresie są bierni, obowiązkowa szkolna edukacja wydaje się być konieczna. Nowoczesna edukacja seksualna w Polsce ma kilkudziesięcioletnią tradycję. Jej początki to lata 60. ubiegłego wieku. Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa (obecnie Towarzystwo Rozwoju Rodziny) zdefiniowało wtedy założenia teoretyczne, na jakich ma się ona opierać. W późniejszych latach wprowadzano eksperymentalne zajęcia w wybranych szkołach. Na początku lat 70. edukacja seksualna zyskała status nieobowiązkowego przedmiotu w wymiarze jednej godziny tygodniowo, a w 1981 roku począwszy od V klasy do końca szkoły średniej, zajęcia były obowiązkowe. Po przełomowym 1989 roku rozpoczęły się dyskusje nad formalnym kształtem szkolnej edukacji seksualnej. Obowiązek jej realizacji zapisano w ustawie o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży. Po bardzo wielu (ale raczej kosmetycznych) zmianach¹ na dzień dzisiejszy przedmiot pod nazwą «Wychowanie do życia w rodzinie» (WDŻ) jest obowiązkowy od II etapu edukacyjnego (od V klasy), ale rodzice i uczniowie oraz uczennice po 18 r. ż. mogą wypisać dziecko/się z zajęć.

Edukacja jest więc realizowana w szkołach (przynajmniej formalnie). Ale bliższa analiza jakości i zawartości podstawy programowej oraz podręczników do WDŻ pozwala na postawienie tezy o niskiej przydatności takiego kształtu edukacji dla poradzenia sobie z wyżej opisaną dwoistością przekazów docierających do dzieci i młodzieży [5, s. 140-166]. Świat zaprezentowany w podręcznikach opiera się na następujących założeniach: kobiety i mężczyźni różnią się w sposób kategoriyczny a te różnice uwarunkowane biologicznie determinują rozwój psychiczny, przez to określają inne miejsce dla każdej z płci w społeczeństwie. W związku z tym optymalny jest tradycyjny model rodziny, w którym kobieta zajmuje się domem i dziećmi a mężczyzna jest odpowiedzialny za ich utrzymanie. Stereotypy płci są tam bardzo silnie podkreślone. Wszystkie inne modele życia społecznego są ukazane w negatywnym świetle. W podręcznikach ani razu nie pojawia się określenie «przyjemność seksualna» – bo też główną funkcją seksualności jest funkcja prokreacyjna. Wielką wartością jest seksualna abstynencja a miejscem realizacji seksualnej jest wyłącznie małżeństwo. Aborcja jest jednoznacznie zła a antykoncepcja szkodliwa. Podsumowując: podręczniki prezentują bardzo tradycyjny model funkcjonowania kobiet i mężczyzn, który w dzisiejszej rzeczywistości uległ przecież bardzo poważnym zmianom. Polska szkoła zdaje się ich jednak nie zauważać. Osadzenie w przeszłości nie pozwala odnieść się do nowych zjawisk poza jednym tylko momentem – gdy mówi się o nich kategoriycznie negatywnie, nie próbując ich zrozumieć i pomóc zrozumieć wychowankom tę nową rzeczywistość.

Pojawia się w związku z tym pytanie o to, jak powinna wyglądać właściwa i skuteczna edukacja seksualna. W tym celu Kirby [4] dokonał analizy przeglądowej 20 programów edukacji seksualnej i profilaktyki HIV/AIDS realizowanych w

¹ Więcej na ten temat w: A. Walendzik-Ostrowska Historia wychowania seksualnego w Polsce, «Remedium», nr 9, wrzesień 2010.

amerykańskich szkołach. Podzielił je na trzy grupy. W programach z pierwszej grupy (A) zalecano wyłącznie abstynencję oraz unikano tematu antykoncepcji. Z kolei podczas zajęć z drugiej grupy (B) mówiono zarówno o wstrzeźliwości jak i o antykoncepcji. Natomiast programy trzeciej grupy (C) obejmowały takie zagadnienia jak: współczesne problemy zdrowotne związane z płodnością i reprodukcją oraz sposoby ich rozwiązywania, usługi medyczne dostępne dla młodych ludzi, abstynencja i planowanie rodziny. Kirby badał wpływ tych zajęć na postawy i zachowania młodych ludzi w zakresie zachowań seksualnych. Nie udało się ustalić czy zajęcia grupy A miały jakiś wpływ na odroczenie decyzji o inicjacji seksualnej i innych związanych z życiem seksualnym i antykoncepcją. Miały natomiast wpływ na pozytywniejsze niż przed zajęciami postawy wobec abstynencji seksualnej. Programy typu B miały wpływ mieszany, tzn. u części uczestników zanotowano zmianę zachowania a u innych jedynie zmianę nastawienia. Natomiast programy trzeciej grupy (typu C) przyniosły efekty zarówno w postaci zmiany nastawienia uczestników, co do wczesnego rozpoczynania życia seksualnego jak i opóźniania inicjacji seksualnej, zmniejszenia częstości praktykowanych zachowań, zmniejszenia liczby partnerów seksualnych oraz częstszego stosowania środków antykoncepcyjnych. Badania te potwierdzają konieczność realizowania «całościowych programów edukacji seksualnej» a więc uwzględniania w nich maksymalnie wielu treści dotyczących seksualności człowieka. Oczywiście standardem powinny być również programy edukacji oparte o rzetelną naukową wiedzę, pozbawioną reinterpretacji wynikającej ze światopoglądu autorek i autorów programów.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na potrzebę edukacji seksualnej dzieci w wieku przedszkolnym. Rozwojowo dzieje się wtedy bardzo dużo, jeśli chodzi o seksualność, zarówno w wymiarze poznawczym jak i w ekspresji seksualnej. Zdecydowana większość zachowań dzieci mieści się w normie rozwojowej. Pomocy ze strony dorosłych dzieci potrzebują po to, aby dobrze zrozumieć następujące fakty: ludzie różnych płci są inaczej zbudowani, ludzie tej samej płci, ale w różnym wieku wyglądają inaczej, płci nie można zmienić. Ponadto ważnym wątkiem jest edukacja na temat tego, skąd się biorą dzieci i jaka jest tu rola mamy i taty. Te absolutnie podstawowe informacje są bazą, na której dziecko będzie budowało swoje rozumienie tego, czym jest seksualność i jak ją przeżywać.

Wokół tematu edukacji seksualnej wciąż toczy się wiele sporów i dyskusji. Zderzają się tu różne wizje tego, czym jest i czemu ma służyć ludzka seksualność. Jednak bez względu na źródło i kształt tych wizji, seksualność człowieka powinna być zawsze przedstawiana w pozytywnym świetle, jako pewna wartość, stała i ale i zmienny element ludzkiej osobowości, bez względu na orientację psychoseksualną, tożsamość czy identyfikację płciową.

Bibliografia:

1. APA Raport Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego na temat seksualizacji dziewcząt / APA. – Stowarzyszenie Twoja Sprawa, 2013. – 61 s.

2. Dec-Pietrowska J., Długołęcka A., Paprzycka E., Walendzik-Ostrowska A., Waszyńska K. Gender w edukacji seksualnej / Dec-Pietrowska J., Długołęcka A., Paprzycka E., Walendzik-Ostrowska A., Waszyńska K. // Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, Tom 1. O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne. – ed. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. – Warszawa : Fundacja Feminoteka, 2016. – 427 s.

3. IBE Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastoletków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności, Raport z badania / IBE. – Warszawa: IBE, 2016. – 75 s.

4. Kirby D., Shurt L., Collins J. et al. School based programs to reduce sexual risk behaviors: A review of effectiveness / Kirby D., Shurt L., Collins J. et al. // Public Health Report. – 1994. – № 109. – p. 339-360.

5. Paprzycka E., Dec-Pietrowska J., Walendzik-Ostrowska A. Gender w podręcznikach do WDŻ. Analiza jakościowa. Różnica versus różnorodność – konteksty definiowania kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie / Paprzycka E., Dec-Pietrowska J., Walendzik-Ostrowska A. // Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport, Tom 3. Raporty przedmiotowe i rekomendacje. – ed. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak. – Warszawa : Fundacja Feminoteka, 2016. – 358 s.

GENEZA I ROZWÓJ POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W KONTEKŚCIE LOSÓW NARODU POLSKIEGO W XIX-XX WIEKU

Winiarz Adam

*dr hab. profesor Katedry Edukacji, Kultury i Historii
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Uwagi wstępne

Celem artykułu jest ukazanie genezy i dróg historycznego rozwoju pedagogiki społecznej w kontekście sytuacji politycznej narodu polskiego w XIX i XX wieku. Nauki pedagogiczne, w tym zwłaszcza kształtująca się pedagogika społeczna, miała w polskich warunkach do 1918 r. silne zabarwienie narodowe bez względu na to z jakich pozycji politycznych i religijnych była uprawiana. Nie oznaczało to bynajmniej zamknięcia się w niewielkim kręgu polskiego obszaru narodowego. Zdawano sobie bowiem w pełni sprawę z tego, że z po-znawczego punktu widzenia szkodliwe byłoby ignorowanie dorobku pedagogiki społecznej innych narodów, podobnie jak i błędem byłoby bezkrytyczne z niego korzystanie. Należy podkreślić, że mimo silnego rysu narodowego i patriotycznego polska myśl pedagogiczna doby niewoli narodowej była niemalże w całości przeniknięta duchem internacjonalizmu. Artykułowane w niej pojęcia *naród* i *narodowość* były dalekie od traktowania ich w wymiarze skrajnego nacjonalizmu czy wręcz szowinizmu, co tym bardziej zasługuje na uwagę w sytuacji narodu pozbawionego własnego państwa i rozczłonkowanego

przez trzech imperialistycznych sąsiadów (katolicką Austrię, protestanckie Prusy i prawosławną Rosję). Po-winni to mieć na uwadze współcześni «tropiciele» polskiego «nacjonalizmu». Wówczas, kiedy inne narody, począwszy od naszych zaborców, uprawiały politykę skrajnego nacjonalizmu, Polacy szermowali hasłem *za waszą i naszą wolność*. I nie były to bynajmniej dla nich puste słowa, skoro przelewali za nią własną krew i oddawali życie.

1. Kształtowanie się podstaw ideowo-programowych polskiej pedagogiki społecznej w dobie niewoli narodowej

Pokonani militarnie i zepchnięci do drugiej lub nawet trzeciej kategorii obywateli w państwach zaborczych, Polacy zaczęli się bronić na niwie społeczno-oświatowej, chcąc utrzymać ciągłość biologiczną narodu i jego tożsamość. W pełni za takimi przedsięwzięciami opowiadał się już Stanisław Staszic (1755-1826), jeden z największych polskich działaczy społecznych przełomu XVIII i XIX w. Teoretyczną podstawę jego poglądów pedagogicznych stanowiła racjonalistyczna filozofia Oświecenia, mocno akcentująca idee utylitaryzmu i filantropizmu. Pod jej wpływem doszedł on do przekonania, że edukacja i środowisko społeczne w zasadniczy sposób determinują to, czym ludzie są i do czego dążą. Jak mało który z ówczesnych teoretyków wychowania wdrożył do praktyki ideę powiązania szkoły ze środowiskiem społecznym w utworzonym (1816 r.) przez siebie Towarzystwie Rolniczym Hrubieszowskim [6, s. 307-314].

Przekonanie S. Staszica o wychowawczej i socjalizującej roli społeczeństwa i funkcjonujących w jego ramach instytucji podzielał w dużej mierze znany filozof i ceniony nauczyciel Karol Libelt (1807-1875). Traktując wychowanie jako ważne zagadnienie społeczne i narodowe, Libelt sformułował w nawiązaniu do koncepcji historiozoficznej Johanna Gottfrieda Herdera i Gottholda Ephraima Lessinga ideał «wychowania ludów». Według Libelta odbywające się w łonie społeczeństwa wychowanie jednostki jest sprawą jej godności moralnej i obywatelskiej. Przy czym sam proces wychowania realizowany jest w toku dziejów przez Boga objawiającego się poprzez naturę, religię, porządek prawny i historię [5, s. 405-425].

Znacznie szerzej rolę społeczeństwa w procesach wychowania i socjalizacji widział filozof, ekonomista i działacz społeczno-polityczny August Cieszkowski (1814-1894). Jego zdaniem człowiek rozwija się i dojrzewa tylko wówczas, gdy jest mocno osadzony w konkretnej społeczności, z której nie tylko czerpie podniety, ale i na jej rzecz pracuje. Mówiąc o tym zaangażowaniu, podkreślał znaczenie czynu twórczego, przez który rozumiał świadomą działalność jednostki skierowaną na przekształcanie różnych dziedzin życia społecznego. Za czyny społecznie użyteczne uznawał filantropię, rozwijanie oświaty i wychowania, organizowanie stowarzyszeń samopomocowych, zakładów opiekuńczych i ochronek wiejskich. W swojej mesjanistycznej wizji szczęśliwego społeczeństwa szczególną rolę wyznaczył edukacji realizowanej w szkołach. W odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym opowiedział się za prymatem wychowania nad nauczaniem. Postulowane przez niego ochronki miały bowiem pełnić funkcję opiekuńczo-wychowawczą [1, s. 367-413].

Znaczący wkład w kształtujące się w dobie rozbiorów podstawy ideowo-programowe polskiej pedagogiki społecznej wniósł Ludwik Krzywicki (1859-1941),

socjolog, publicysta i działacz społeczny. Postulował on upowszechnienie wykształcenia ogólnego, które uważał za warunek osiągnięcia równości społecznej. Na podstawie własnych badań sformułował teorię idei społecznych oraz określił współzależność ideału i praktyki wychowania z przemianami społecznymi. Postulował upowszechnienie wykształcenia ogólnego jako koniecznego warunku równości społecznej, propagował samokształcenie, informując jednocześnie o wprowadzanych nowych formach upowszechniania kultury i kształcenia dorosłych. Określił wzór osobowy młodego człowieka, podkreślając przy tym znaczenie ideałów jako głównych determinantów kształtowania osobowości jednostek i aktywności grup społecznych i [4, s. 13-58].

Wpływ na kształtowanie się podstaw ideowo-programowych polskiej pedagogiki społecznej miał również Edward Abramowski (1868-1918), socjolog, filozof i psycholog, którego pisarka Maria Dąbrowska nazwała wielkim myślicielem o «znamionach geniuszu». Opracował on teorię pracy społecznej traktowanej jako proces społeczny oraz teorię «zjawiska społecznego», według której obejmuje ono uduchowione zjawisko fizyczne i zobiektywizowane zjawisko psychiczne. Jego idee oraz koncepcje inspirowały wielu polskich działaczy społecznych i kulturalno-oświatowych do podejmowania ważnych inicjatyw w różnych środowiskach. Przywiązywał duże znaczenie do organizowania dobrowolnych stowarzyszeń społecznych (szkół samorządowych, spółdzielni, związków zawodowych itp.), które powinny przyjąć na siebie obowiązek kształtowania ustroju sprawiedliwości społecznej [3, s. 78-93].

Mówiąc o prekursorach polskiej pedagogiki społecznej, warto także wspomnieć Stanisława Karpowicza (1864-1921), innowacyjnego pedagoga i publicystę. Jego poglądy pedagogiczne ukształtowały się pod wpływem pozytywizmu i filozofii materialistycznej. Uważał on, że głównym zadaniem wychowania jest przygotowanie młodzieży do życia społecznego, nauczanie zaś winno stać się szkołą pracy pozbawioną kar i wszelkiego przymusu, co nie oznaczało, że był zwolennikiem pozostawienia dziecku całkowitej swobody. W reformie wychowania upatrywał możliwość zmiany niesprawiedliwych stosunków społecznych. Własne przemyślenia oraz metody wychowawcze weryfikował i doskonalił w założonym przez siebie (1911 r.) Domu Dziecięcym w Warszawie [2, s. XVI, XIX, 363, passim].

W dobie zaborów ukształtowały się także w dużej mierze poglądy pedagogiczne Heleny z Rajchmanów Radlińskiej (1874-1954). Mając bogate doświadczenie w jawnej i tajnej pracy oświatowej oraz znając polski i zachodnioeuropejski dorobek pedagogiczny, położyła ona do I wojny światowej podwaliny pod polską pedagogikę społeczną. Podstawowe pojęcia tej nowej wtedy subdyscypliny pedagogiki przedstawiła w artykule «Z zagadnień pedagogiki społecznej», opublikowanym w czasopiśmie «Muzeum» (1908, t. 1, cz. 2, s. 52-63). Utożsamiała ją wówczas z pedagogiką narodową, czemu dała wyraz między innymi w referacie wygłoszonym w 1909 r. na II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie. W rozwijaniu szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej widziała drogę do wzmocnienia sił moralnych narodu i wybicia się na niepodległość. Przygotowywanie materiałów metodycznych, źródeł historycznych i podręczników traktowała jako swój moralny i

patriotyczny obowiązek [7, s. XLVIII-XLIX, 3-20, 219-231]. Tym samym wpisała się ona w popularyzowaną wówczas we wszystkich trzech zaborach ideę pracy społecznej, traktowaną jako powinność i czyn narodowy przez wszystkie w zasadzie stany i klasy narodu polskiego. Wprawdzie ówczesna stratyfikacja społeczna rodziła różne konflikty, ale starano się je łagodzić w imię jedności narodowej. Każdy świadomy narodowo Polak, bez względu na swoją przynależność stanową i klasową, dążył w miarę swoich możliwości intelektualnych i materialnych do zmanifestowania swojej polskości czynem. Najbardziej bodajże znamionem tego przykładem był pomnik grunwaldzki chłopów z Albigowej koło Łańcuta w postaci zasadzenia 400 drzewek owocowych upamiętniających pięćsetną rocznicę tej bitwy. Wybuch I wojny światowej zahamował dalszy rozwój polskiej pedagogiki społecznej, ale jednocześnie wzmocnił nadzieję na odzyskanie niepodległości.

2. Polska pedagogika społeczna w okresie II Rzeczypospolitej

Wraz z zakończeniem I wojny światowej i odzyskaniem niepodległości po 123 latach niewoli narodowej polska pedagogika społeczna weszła w nowy okres rozwoju, przebiegający jednak w trudnych warunkach odbudowy państwowości polskiej. Zarówno przed pedagogiką, jak i pracą socjalną stanęły trudne wyzwania. Z powodu wielkich obszarów biedy i zapóźnienia cywilizacyjnego, będącego w dużej mierze skutkiem niewoli narodowej, konieczne stało się łączenie działalności pedagogicznej z akcją socjalną. Opieka i pomoc moralno-materialna miały bowiem nie tylko zaspokajać doraźne potrzeby, ale także kształtować postawy i odpowiedzialność za swoje życie oraz wyzwalać własne siły.

W kształtowaniu takiego programu pedagogiki społecznej, a także pracy socjalnej wielki udział miała H. Radlińska, która zdawała sobie w pełni sprawę z tego, że proces wychowania realizuje się równolegle poza rodziną i szkołą w środowiskach życia i pracy jednostek. Według niej wychowawcami byli nie tylko nauczyciele, ale wszyscy obarczeni odpowiedzialnością za funkcjonowanie zespołów ludzkich, instytucji i placówek. Sens realizowania planowanych procesów wychowawczych widziała w budzeniu aktywności jednostek i grup społecznych, w usuwaniu przeszkód ograniczających rozwój i kompensowanie braków. Należy podkreślić, że w swojej szeroko zakrojonej działalności pedagogicznej kierowała się nadal wektorem narodowym. Lapidarnie, ale jakże pięknie wyraziła to w swojej pracy «Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego» (Warszawa 1935, s. 8), pisząc: «Pedagogika społeczna w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury i współtwórcę jej przyszłości».

W 1922 r. Radlińska rozpoczęła współpracę z Wolną Wszechnicą Polską w Warszawie. Trzy lata później (1925 r.) objęła kierownictwo Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wydziale Pedagogicznym tej uczelni, które stało się w okresie międzywojennym głównym ośrodkiem inspirowanym wiele przedsięwzięć teoretycznych i praktycznych w dziedzinie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Po habilitacji została mianowana w 1927 r. profesorem nadzwyczajnym na tym Wydziale, zaś dziesięć lat później profesorem zwyczajnym. W Studium zorganizowała zwarty zespół, mimo zróżnicowania zawodowego i wiekowego słuchaczy. W jego ramach prowadzone były między innymi badania nad: wpływem środowiska na rozwój

jednostek, językiem dzieci różnych warstw społecznych, wpływem stosunków rodzinnych, jakością odżywiania i warunków mieszkaniowych na osiągnięcia szkolne dzieci. Interesowała ją zwłaszcza zagadnienie zależności dróg życiowych i losów jednostek, także zespołów ludzkich od czynników środowiskowych oraz możliwości świadomego przetwarzania środowiska dla określonych zadań wychowawczych. Coraz bardziej była bowiem przekonana, że wpływ wychowawczy różnych czynników społecznych jest nie-jednokrotnie silniejszy niż intencjonalne oddziaływanie szkoły. Dlatego kształtowanie środowiska, czyli planowe jego organizowanie, uważała za jedno z podstawowych zadań pedagogiki społecznej, którą uznawała za naukę praktyczną «(...) rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia» [7, s. 361].

Oprócz szeroko zakrojonej działalności organizacyjnej i dydaktycznej, H. Radlińska potrafiła znaleźć czas na pracę naukową, której wyniki przedstawiła w szeregu publikacji. Do najważniejszych wydanych w okresie międzywojennym, w których rozwinęła poglądy na temat teorii i praktyki pedagogiki społecznej, należą: «Studium pracy kulturalnej» (Warszawa 1925), «Szkoły pracy społecznej w Polsce» (Warszawa 1928), «Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej» (Warszawa 1935), «Planowanie pracy społecznej na tle środowiska. Podstawy badania środowiska. Wskazania wychowawcze» («Ruch Pedagogiczny» 1933/1934, s. 157-168, 189-199, 229-237).

W pogłębianiu refleksji nad różnymi zagadnieniami pedagogiki społecznej istotne znaczenie miała współpraca H. Radlińskiej z Kazimierzem Korniłowiczem (1892-1939), znanym działaczem społecznym i oświatowym, dyrektorem Instytutu Spraw Społecznych. Współpracował on z Radlińską przy organizowaniu Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, zostając członkiem jego Rady Naukowej. Realizował także w nim do 1939 r. zajęcia dydaktyczne (wykłady i seminaria). Prowadził badania nad czasem wolnym robotników, upowszechnianiem twórczości kulturalnej oraz zajmował się charakterystyką polskich organizacji i instytucji kulturalno-oświatowych i społeczno-wychowawczych [7, s. XXIV].

Dalszy rozwój polskiej pedagogiki społecznej zahamowany został przez wybuch II wojny światowej. Wspólna agresja dwóch sojuszników: Niemiec (ówcześnie III Rzesza Niemiecka) i Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR) spowodowała wielkie zniszczenia materialne i straty ludzkie. W 1939 r. w czasie bombardowania Lublina przez Niemców zginął K. Korniłowicz. Helena Radlińska zaś zaangażowała się w tajne nauczanie, prowadząc wykłady i seminaria dla studentów podziemnego Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz publikowała w wydawnictwach konspiracyjnych.

3. Pedagogika społeczna w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej

Pozbywszy się okowów niemieckiego barbarzyństwa naród i państwo polskie zna-laży się, po zdradzie zachodnich aliantów, w strefie zawoalowanej okupacji ZSRR. Zdecydowane wspólnie przez zachodnich sojuszników (Wielka Brytania i Stany Zjednoczone) i ZSRR wielkie przesunięcie terytorialne państwa polskiego (od 1952 r. nosiło nazwę Polska Rzeczpospolita Ludowa) ze wschodu na zachód oraz

przesiedlenie ludności polskiej na tak zwane ziemie zachodnie było wielkim wyzwaniem dla pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Szybko wprowadzane pod presją Związku Radzieckiego radykalne zmiany polityczne i ekonomiczne pod pociągnęły za sobą daleko idące przemiany społeczne. Dotychczasowa stratyfikacja społeczna zastąpiona została szybko nową, wykreowaną ze względów ideologiczno-politycznych.

W nowych realiach społeczno-politycznych i ekonomicznych przed pedagogiką społeczną stanęły nowe, trudne wyzwania, początkowo głównie w zakresie pracy opiekuńczej. I znowu H. Radlińska, podobnie jak po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., zabrała się z właściwą sobie energią do pracy organizacyjnej. Już w końcu marca 1945 r. przyjechała do Łodzi i zaczęła organizować Zakład Pedagogiki Społecznej na powstającym wówczas miejscowym uniwersytecie. W następnym roku, przy dużym jej zaangażowaniu, powstał w Łodzi Polski Instytut Służby Społecznej. W 1948 r. przekształcono go w Polskie Towarzystwo Studiów Społecznych, które zostało zlikwidowane trzy lata później. Zajmując się kwestiami organizacyjnymi, nie zaniedbywała pracy naukowej. Wspólnie z Józefem Wojtyniakiem opublikowała wartościową poznawczo pracę «Sieroctwo. Zasięg i wyrównywanie» (Łódź 1946), w następnym zaś roku artykuł «Zagadnienia opieki społecznej. Ze skrzyżowań teorii i praktyki» («Praca i Opieka Społeczna» 1947, z. 4, s. 277-285). Dla studentów wydała drukiem zwięzły zarys pedagogiki społecznej [7, s. 359-395]. Nadchodziły jednak trudne lata dla H. Radlińskiej i całego środowiska pedagogów społecznych. W następstwie podjętej przez Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą (PZPR) ofensywy ideologicznej w szkolnictwie zlikwidowano uniwersyteckie studia pedagogiczne. Zarówno Radlińska, jak i inni pedagodzy społeczni zostali w 1950 r. wysłani na urlopy lub na wcześniejszą emeryturę. Likwidacji uległy wszystkie placówki naukowo-dydaktyczne zajmujące się pedagogiką społeczną, której z powodów ideologicznych zarzucono burżuazyjny rodowód i zupełną nieprzydatność w warunkach ustroju socjalistycznego «gwarantującego» wszystkim równość i sprawiedliwość.

Zarówno zmarła w 1954 r. H. Radlińska, jak i wielu pedagogów społecznych-praktyków nie doczekało się «rehabilitacji» przedmiotu swoich zainteresowań. Stosunek do pedagogiki społecznej zaczął ewoluować dopiero po zmianie kursu politycznego w Moskwie, który w Polsce umożliwił Władysławowi Gomułce powrót w 1956 r. na stanowisko I sekretarza Komitetu Centralnego PZPR. W następnym roku wznowione zostały uniwersyteckie studia pedagogiczne, w programie których znalazła się również pedagogika społeczna. W tym też roku powołano Katedrę Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, zaś cztery lata później na Uniwersytecie Łódzkim pod kierunkiem Aleksandra Kamińskiego (1903-1978). Po nim tę katedrę objęła Irena Lepalczyk (1916-2003), uczennica i bliska współpracowniczka H. Radlińskiej. Jeszcze później, bo dopiero w latach 70-tych i 80-tych minionego stulecia powołane zostały zakłady pedagogiki społecznej w innych uczelniach. Przykładowo Zakład Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Poznańskim powstał w 1970 r., natomiast na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu w 1976 r.

Mimo siedmioletniej luki w rozwoju polskiej pedagogiki społecznej w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej posiada ona znaczące osiągnięcia, będące w dużej mierze rezultatem współdziałania pedagogów społecznych – teoretyków i praktyków. Należy podkreślić, że podejmowane i realizowane były badania nad takimi ważnymi z poznawczego i aplikacyjnego punktu widzenia zagadnieniami, jak: organizowanie i doskonalenie systemów wychowania w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, miejskim i wiejskim, wychowaniem w placówkach pozaszkolnych, w organizacjach i stowarzyszeniach społecznych, czasem wolnym dzieci i młodzieży, funkcjonowaniem szkoły środowiskowej, wychowaniem równoległym, wychowawcami nieprofesjonalnymi oraz metodologią pedagogicznych badań środowiskowych. Badania nad tymi zagadnieniami, istotnymi ze względu na potrzebę poznania skali i zasięgu zmian dokonujących się w społeczeństwie polskim (między innymi wielka migracja ludności ze wsi do miast) wspierane były przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej i Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, a ich wyniki były prezentowane zarówno w samoistnych publikacjach zwartych, jak i w czasopismach naukowych.

Zakończenie

W dziejach polskiej pedagogiki społecznej odbijają się – jak w lustrze – losy narodu i państwa polskiego w ciągu XIX i XX stulecia. Zaczęła się ona kształtować w dobie niewoli narodowej, co wywarło wpływ na jej oblicze ideowo-programowe. Rozwinęła się i uzyskała tożsamość subdyscypliny pedagogiki akademickiej w okresie międzywojennym, głównie dzięki badaniom i dorobkowi naukowemu seminarium pedagogiki społecznej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Zarówno ten dorobek, jak i w ogóle potrzeba naukowego uprawiania pedagogiki społecznej zostały zakwestionowane z powodów ideologiczno-politycznych na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku. Odbudowywanie organizacyjne i kadrowe tej subdyscypliny pedagogiki rozpoczęło się dopiero w 1957 r. wraz ze wznowieniem uniwersyteckich studiów pedagogicznych. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych polska pedagogika społeczna rozwijała się szybko, doskonaląc metody badań i rozszerzając swoje pole badawcze. Obecnie posiada już ugruntowaną pozycję wśród nauk pedagogicznych, ale jej naukowa tożsamość coraz bardziej jest związana z teorią i praktyką pracy socjalnej. Na znaczeniu zyskuje bowiem problematyka wsparcia społecznego i pracy socjalnej. Współcześnie praca socjalna, która tradycyjnie była opisywana w kontekście interdyscyplinarnym, kreuje własną tożsamość zarówno w Polsce, jak i w innych krajach europejskich. Przyszłość polskiej pedagogiki społecznej jako subdyscypliny naukowej zależeć będzie od rozwoju kadr, które zdołają znaleźć dla niej właściwe miejsce w programie uniwersyteckich studiów pedagogicznych i potrafią swoimi badaniami odpowiedzieć na wyzwania współczesnego życia społecznego. Obecnie jest ono bardziej złożone niż w poprzednich okresach historycznych. Dostarcza bowiem całe bogactwo podmiotów rozwojowych, ale jednocześnie z całą ostrością ujawnia zjawiska i trudności, które wymagają stałego diagnozowania oraz organizowania skutecznego przeciwdziałania i kompensacji.

Bibliografia:

1. Cieszkowski A. O ochronkach wiejskich /A. Cieszkowski «Biblioteka Warszawska» 1842, t. 1. – Warszawa. – 726 s.
2. Karpowicz S. Pisma pedagogiczne /S. Karpowicz. – Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 1965. – 504 s.
3. Krawczyk Z. Funkcje społeczne teorii socjologicznej Edwarda Abramowskiego «Studia Socjologiczne» 1964, z. 4. Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. – 300 s.
4. Krzywicki L. Takimi będą drogi wasze (Sic itur ad virtutem) /K. Krzywicki. – Łódź: Wydawca Stowarzyszenie «Obywatele Obywatelom»: 1983. – 58 s.
5. Libelt K. Pisma o oświacie i wychowaniu /K. Libelt. – Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowym im. Ossolińskich: 1971. – 454 s.
6. Panasiewicz J. T. Człowiek i dzieło. Stanisław Staszic i Towarzystwo Rolnicze Hrubieszowskie /J. T. Panasiewicz. – Kraków: Stowarzyszenie Wychowanków Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica w Krakowie 2015. – 430 s.
7. Radlińska H. Pedagogika społeczna /H. Radlińska. – Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 1961. – 416 s.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК, НЕОБХІДНИХ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКІВ

Андрющенко Т. К.

*доктор педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної освіти
та професійного розвитку педагогів
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних
працівників Черкаської обласної ради»
м. Черкаси, Україна*

Дошкільне дитинство – найважливіший період життя людини. Він відіграє особливу роль в її особистісному зростанні. Це період оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування із близькими дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками. Саме в перші шість (сім) років життя дитини важливо допомогти їй сформувати уявлення про саму себе і навколишній світ, умови повноцінного існування в ньому. Необхідно виховати в дошкільника здатність встановлювати доброзичливі взаємини з людьми різного віку, статі, культури, соціального статусу, роду занять тощо. Це дасть змогу дитині жити повноцінним життям, усвідомлювати себе у світі, своє місце в соціумі, динамічно розвиватися, жити у злагоді з довкіллям і в гармонії з собою. Вважаємо, що правильне поведіння в соціальному середовищі є підґрунтям забезпечення соціального здоров'я покоління, що зростає.

Зазначене вище підтверджено дослідженнями Л. Артемової, О. Богініч А. Богуш, Н. Денисенко, О. Кононко, Т. Поніманської, І. Рогальської та ін. Формуванню соціального здоров'я сприяють виділені Т. Поніманською такі якості дитини, як уміння керувати своєю поведінкою і способами спілкування, здатність вибирати адекватну альтернативу власних дій та вчинків, орієнтуватися в нових обставинах, відчувати своє місце серед інших людей [6, с. 3]. Погоджуючись з авторами, вважаємо, що соціальне здоров'я дошкільників являє собою «комфортне самопочуття дитини в соціумі, яке досягається через уміння ефективно спілкуватися, проявляти турботу про інших, коректно й обґрунтовано відмовлятися від небезпечних для здоров'я пропозицій, доброзичливо взаємодіяти з однолітками та дорослими людьми» (Т. Андрющенко).

У дошкільному віці діти мають отримати знання про чинники збереження соціального здоров'я, з якими вони стикаються у процесі життєдіяльності. Такими є:

- добрі, культурні, безконфліктні стосунки між людьми;
- здатність вислухати і зрозуміти співрозмовника;
- уміння домовлятися, чітко висловлюючи свої бажання або претензії;
- гармонія в інтонації, міміці й жестах під час спілкування;
- емпатійне ставлення до людей, що оточують;
- готовність надати допомогу тим, хто її потребує;
- доброзичливе ставлення до людей з особливими потребами;
- упевнене протистояння пропозиціям, які можуть зашкодити здоров'ю;
- уміння діяти в команді при виконанні спільних справ з однолітками.

Зазначене вище сприятиме формуванню у дітей на різних етапах дошкільного дитинства життєвих навичок, які є основою соціального здоров'я особистості, а саме: навичок ефективного спілкування, навичок співчуття, навичок спільної діяльності. *Діти мають усвідомити, що стосунки між людьми мають бути доброзичливими, культурними: необхідно навчитися керувати своїми емоціями, сприймати вчинки інших на основі розуміння їхніх мотивів і причин.*

Обґрунтуємо необхідність, можливість і доцільність формування зазначених життєвих навичок.

Навички ефективного спілкування. У спілкуванні людина задовольняє свою потребу в іншій людині. Особливість спілкування проявляється в тому, що в цьому процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. У ньому вона проявляє свої індивідуальні особливості – риси характеру, темперамент, рівень освіченості і культури. Активно спілкуючись, діти прагнуть до самовираження, підтримання контактів. Спілкування людей є повноцінним лише тоді, коли один говорить, а інший слухає. Уміння слухати не менш важливе, ніж уміння говорити. Невміння слухати є свідченням низької культури і причиною конфліктів. Перебиваючи того, хто говорить, людина демонструє свою неповагу до нього (і до себе). Діти мають навчитися уважно і терпляче вислуховувати співрозмовника, щоб отримати нову інформацію, продемонструвати ввічливість і вихованість, виявити повагу до людини, зберегти з нею добрі стосунки.

Допоможе ефективному спілкуванню вміння чітко висловлювати свою думку. Як зазначає С. Ладивір, для формування у дітей цього вміння дорослим необхідно «давати дитині можливість вільно висловлювати свою оцінку, своє ставлення, розуміння ситуацій. Не варто поспішати із власними оцінними судженнями з приводу почутого від дитини. Краще спонукати її до самостійних висновків. Свою ж думку слід висловлювати чітко, зрозуміло, пояснюючи її» [5, с. 9], щоб дитина мала приклад для наслідування.

Отже, формуванню навичок ефективного спілкування сприятиме оволодіння дітьми вмінням слухати, чітко висловлювати свою думку, засвоєння не-вербальних засобів мовлення.

Навички співчуття. У дошкільному віці виникає і розвивається потреба співпереживати, співчувати, яка проявляється, за дослідженнями В. Кутішенко, в емоційній децентрації. У дітей виникають такі новоутворення, як здатність підпорядковувати свої безпосередні бажання свідомим намірам, уміння управляти собою, своєю поведінкою і здатність правильно відтворювати соціальні норми поведінки. Старші дошкільники прагнуть зайняти нове місце в системі доступних суспільних відносин. Виникає потреба в соціальній відповідності. Дитина починає усвідомлювати свої вміння і деякі якості, відкривати для себе власні переживання [4, с. 37].

«Схильність творити добро чи зло не притаманна дитині від природи, зауважувала С. Ладивір, – вона виробляється у процесі життя. Це – основа людської культури, і закладається вона від народження, формуючись протягом перших семи років дитинства. Слід учить дитину бачити прояви добра у житті й виробляти відповідне ставлення до нього. Учть дивитися і помічати добро в буденному, викликати позитивні реакції на добрі вчинки і прищеплювати звичку (як основу потреби) робити щось добре для рідних, друзів, знайомих і незнайомих людей. Ідея добра, що править світом, має міцно увійти в душу кожної дитини – у думки, погляди, переконання – стати тією мірою, за допомогою якої оцінюються людські стосунки» [5, с. 8].

Формування навички співчуття відбувається через спрямування дітей на розуміння почуттів, потреб і проблем інших людей; розвиток уміння допомагати і підтримувати, налаштованість на доброзичливе ставлення до людей з особливими потребами.

Навички спільної діяльності. У дошкільному віці через недостатню розвиненість емоційно-вольової сфери діти не завжди можуть керувати власною діяльністю та поведінкою, адекватно відреагувати на труднощі та невдачі, що спіткали їх при виконанні певних дій. Це є причиною конфліктів між дітьми, особливо при спільній діяльності, які призводять до порушення взаємин.

Розкриваючи питання педагогіки успіху у вихованні особистості, І. Бех наголошує, що слід якомога раніше залучати дітей до організованої колективної діяльності. Оптимальною у контексті формування навички спільної діяльності, за І. Бехом, є та форма колективної діяльності, яку відносять до кооперативної. У кооперативній діяльності мета і, відповідно, результат є спільними. Кожен учасник діяльності робить свій внесок у єдине досягнення-продукт. Цим зні-

мається проблема формування і прояву конфліктності й конкуренції, натомість серед учасників кооперативної діяльності утверджується співпраця і злагода [1, с. 59]. Це підтверджують і дослідження В. Котирло і Т. Дуткевич, які свідчать: міжсуб'єктні взаємодії не виникають стихійно – для їх виникнення і розвитку необхідна організація спільної діяльності з поступовим ускладненням завдань, щоб діти набували досвід спільної роботи у певній послідовності, отримували уявлення про способи узгодження дій [3, с. 50–60].

Н. Гавриш і О. Ліннік переконливо доводять: «якщо спонукати дітей до співпраці, при цьому поступово навчати певних правил, то співробітництво для них стане найулюбленішою формою роботи. Щоб навчати дітей співпрацювати, треба частіше створювати ситуації спільної взаємодії, поступово зменшуючи ступінь своєї присутності, участі в управлінні діяльністю дітей, делегуючи їм повноваження лідерів, організаторів, ведучих [2, с. 24]. Отже, при формуванні навички спільної діяльності, доцільно навчати дошкільників співпрацювати в команді, плануючи діяльність, підтримуючи один одного, узгоджуючи свої дії з діями інших членів команди, а також визнавати внесок інших у спільну роботу.

Таким чином, сформованість у дошкільників навичок ефективного спілкування, співчуття, спільної діяльності забезпечить збереження соціального здоров'я дітей та комфортну соціалізацію особистості в сучасному суспільстві.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : Наук. видання / І. Д. Бех. – К. : «Либідь», 2006. – 272 с.
2. Гавриш Н. В. Цікава філософія для дітей : методичний посібник для творчих педагогів і батьків дошкільного і молодшого шкільного віку / Н. Гавриш, О. Ліннік. – К. : Шк. світ., 2011. – 128 с.
3. Котырло В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. Котырло // Вопросы психологи. – 1991. – № 2. – С. 50–60.
4. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : [навч посіб.] / В. П. Кутішенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.
5. Ладивір С. Сім'я – перша школа морального зростання / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2014. – № 6. – С. 6–9.
6. Поніманська Т. І. Гуманність: ціннісний аспект: Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят / Т. І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3–5.

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ

Вайнола Р. Х.

професор кафедри соціальної педагогіки

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Потреба сучасного українського суспільства в свідомому управлінні соціальними процесами з метою оптимізації їх функціонування виводить на рівень найактуальніших проблем визначення алгоритму функціонування соціальних інститутів, технологізації їх діяльності, класифікації, обґрунтування змісту та ефективного впровадження технологій соціальної роботи з метою забезпечення оптимізації розв'язання завдань соціального розвитку.

Технологізація соціального простору розглядається нині одна з основних функцій соціальної науки та метод пізнання й перетворення соціальної дійсності.

Сутність поняття «соціальна технологія» в різних аспектах розкривали як зарубіжні (В. Іванов, В. Курбатов, Є. Холостова, М. Шакурова та ін.) так і українські (С. Архіпова, Л. Завацька, Н. Заверико, О. Безпалько, С. Харченко та ін.) вчені.

Проте в науковій літературі не повною мірою представлено взаємозв'язки та взаємозалежності соціальних технологій та технологій соціальної роботи, не існує обґрунтованого підходу до їх структуризації та класифікації.

Тому *метою даних тез* є обґрунтування підходів до визначення та класифікації технологій соціальної роботи.

У сучасних дослідженнях [1; 4; 5] соціальні технології розглядались як прикладні соціальні науки, що покладені в основу соціального планування та соціального проектування як соціального управління; як інноваційна єдність методів виявлення та використання прихованих потенціалів соціальної системи, отримання оптимального соціального результату при найменших управлінських витратах. Найбільш повним та різновекторним нам видається підхід Є. Холостової [5], що розглядає соціальні технології як узагальнення набутих і систематизованих знань, досвіду, умінь і практики роботи суб'єктів соціальної діяльності; сукупність способів професійного впливу на соціальний об'єкт з метою його покращення, забезпечення оптимізації функціонування при можливому тиражуванні даної системи.

Узагальнення існуючих підходів до визначення *соціальних технологій* дозволило нам запропонувати їх визначення як сукупності методів, форм, прийомів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку; упорядковану сукупність процедур та операцій, за допомогою яких реалізується певний соціальний проект або конкретна ідея перетворення (реорганізації, модернізації або вдосконалення) соціальної реальності.

Багатогранність трактувань поняття «соціальні технології» [1; 2], дозволяє розглядати їх як технології забезпечення соціального функціонування суспільства та назвати такі основні їх *види*: правового забезпечення функціонування суспільства; політичні технології адміністративно-владного регулювання; еко-

номічного функціонування суспільства та розвитку власності; інформаційного забезпечення функціонування суспільства засобами масової інформації та комп'ютерної мережі; духовно-культурного функціонування суспільства тощо.

Аналіз принципів класифікації соціальних технологій призвів до визначення таких *класифікаційних ознак*: залежно від рівня суспільних відносин (макросистем; мезотехнології; мікротехнології); за ступенем практичного втілення в організаційний процес (інноваційні; конструкторські; традиційні); за місцем експериментальної перевірки та апробації (кабінетні; лабораторні; польові); за масштабною соціальних операцій (глобальні; регіональні; локальні).

Технології соціальної роботи постають окремою групою професійних технологій, що забезпечують підвищення рівня соціального благополуччя населення. Ми пропонуємо бачення *технологій соціальної роботи*, як алгоритмізованих операцій з застосуванням форм, методів соціальної роботи, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, забезпечення його соціально-позитивних потреб та активізації його ресурсів.

Ми здійснили спробу запропонувати перелік тих підходів, за якими класифікують нині технології соціальної роботи та надати їх характеристику:

Середовищний підхід. Передбачає визначення технологій соціальної роботи залежно від середовища їх впровадження. Це такі групи технологій: технологій соціальної роботи в громаді, технологій соціальної роботи в умовах вуличного простору; технологій соціальної роботи за місцем проживання тощо.

Закладовий підхід дає назву технологій соціальної роботи відповідно до тих закладів, на забезпечення соціального функціонування яких спрямовані дані технології. До них, наприклад, належать: технології соціальної роботи у вищих навчальних закладах, технології соціальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, технології соціальної роботи в закладах пенітенціарної системи тощо.

Клієнтоцентрований підхід передбачає спрямування технології соціальної роботи на покращення соціального стану певної групи клієнтів. Основними з таких технологій є технології соціальної роботи з сім'єю. До технологій соціальної роботи з сім'єю, наприклад, належать: технології соціальної роботи з сім'ями в складних життєвих обставинах, технології соціальної роботи з прийомними сім'ями, технології соціальної роботи з асоціальними сім'ями тощо.

Окремою групою в даному напрямку постають технології соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, що в свою чергу містять такі види: технології соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми та молоддю, технології соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми девіантами, технології соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, які мають обмеженнями фізичних та інтелектуальних можливостей, технології соціально-педагогічної роботи з волонтерами тощо.

Діяльнісний підхід є найбільш представленим в характеристиках видів технологій соціальної роботи. Сутністю його є визначення технологічного процесу відповідно до змісту професійної діяльності соціального працівника і

провідних професійних завдань. Такими технологіями соціальної роботи є: технології соціальної профілактики, технології соціальної експертизи, технології соціального контролю, технології соціальної діагностики, технології соціальної терапії, технології соціальної корекції, технології соціальної реабілітації, технології соціального страхування, технології соціально-правового захисту, технології посередництва, технології соціального супроводу, технології консультування, рекламно-інформаційні технології тощо.

Проте даний класифікаційний аналіз технологій соціальної роботи не є сталим, оскільки кожна з названих вище технологій має свою внутрішню архітектуру, підрядні структури та властиві їм технологічні операції.

Так, наприклад, характеристика технологій соціальної профілактики потребує деталізації таких її складових, як: технології превенції, локалізації, мінімізації шкоди тощо.

Варто відзначити, що у підходах до звучання, назв технологій соціальної роботи нерідко існує невмотивований дубляж, неузгодженість у визначенні пріоритетних та другорядних технологічних процесів.

Зокрема існує стале визначення та розуміння сутності технологій соціальної діагностики. Проте по змісту та характеристиці функціоналу фахівця вони перегукуються з технологіями соціальної експертизи, технологіями оцінки стану соціуму, технологіями оцінки потреб клієнта та сім'ї тощо. На нашу думку, при визначенні пріоритетної назви варто згадати про звучання професійних функцій соціального працівника. Отже, провідною групою технологій ми будемо вважати технології соціальної діагностики, а решту технологічних процесів розглядати як їх складові.

Сучасні підходи до класифікації технологій соціальної роботи часто будуються на трансформації зарубіжного досвіду і, відповідно, виникає відчуття не дуже толерантного «накладання» термінів. Так нині отримало широке розповсюдження поняття «ведення випадку». Більшість дослідників [2; 3; 5], використовують його, ототожнюючи з технологією соціального супроводу. Проте технології соціального супроводу є вищими за типологією, оскільки містять такі технологічні складові: інспектування, контроль, ведення випадку, кризове втручання, переадресація клієнтів, консультування, супервізія тощо.

Отже розроблена нами класифікація технологій соціальної роботи передбачає угруповання технологій за такими підходами: середовищним, закладовим, клієнтоцентрованим та діяльнісним. Кожен з визначених підходів потребує деталізації та подальшої змістової характеристики, що стане нашою науковою перспективою.

Література:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с
2. Методи та технології роботи соціального педагога: [Навчальний посібник] / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2011. – 496 с.

3. Соціально-педагогічні технології: Навч.-метод. посібник для студентів вищих навч. Закладів. / Харченко С.Я., Краснова Н.П., Харченко Л.П. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

4. Сурмин Ю.П., Туленков Н.В. Теория социальных технологий: Учеб. Пособие. –К.: МАУП, 2004. – 608 с.

5. Технологии социальной работы: Учебн.под ред. проф. Е.И Холостовой. – М.: ИНФРА, 2001. – 400с./ Серия «Высшее образование»/.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ МАГІСТРАТУРИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Волкова Н. П.

доктор педагогічних наук, професор

завідувач кафедри педагогіки та психології

ПВНЗ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля»

м. Дніпро, Україна

Важливість розробки освітньої програми магістратури зі спеціальності «Соціальна робота» обумовлена: новими можливостями отримання якісної освіти, які з'явилися завдяки ухваленню Закону України «Про вищу освіту»; створенням єдиного освітнього простору із залученням українських фахівців.

Метою освітньої програми магістратури зі спеціальності «Соціальна робота» є підготовка висококваліфікованих магістрів, які володіють системним баченням соціальних проблем, здатних оцінити можливості розвитку різних структур, застосовувати сформовані компетентності в практиці соціальної роботи, приймати ефективні рішення в нестандартних ситуаціях.

Узагальненим об'єктом діяльності магістра з соціальної роботи є соціальна діяльність, яка реалізується у наступних видах професійної діяльності: науково-дослідна, організаційно-управлінська, педагогічна, соціально-проектна та соціально-технологічна.

Результатами засвоєння освітньої програми є сформовані у випускника:

– *інтегральна компетентність* (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі професійної діяльності – соціальній роботі або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог),

– *загальні компетенції*, не залежні від конкретного напрямку підготовки (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; знання та розуміння предметної області та розуміння професії; здатність спілкуватися рідною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися другою мовою; здатність спілкуватися другою мовою; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися і бути сучасно навченим; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність до адаптації та дії

в новій ситуації; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді; навички міжособистісної взаємодії; цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність працювати автономно; прихильність безпеці; здатність діяти на основі етичних міркувань);

– *професійні компетенції*, що визначаються спрямованістю програми підготовки здобувачів другого рівня із спеціальності «Соціальна робота» (готовність проводити фундаментальні та прикладні наукові дослідження у галузі соціальної роботи, за допомогою сучасних дослідницьких методів, із використанням сучасної апаратури, устаткування, інформаційних технологій; здатність професійно складати і оформляти науково-технічну документацію, наукові звіти, представляти результати дослідницької роботи з урахуванням специфіки дослідження теорії та практики соціальної роботи; готовність самостійно набувати і використовувати у практичній діяльності нові знання та вміння, у тому числі в сферах, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності; здатність проводити аналіз науково-дослідних робіт у соціальній сфері та використовувати їх результати у практичній діяльності; здатність залучати та використовувати ресурси держави, бізнесу і громадських організацій для рішення проблем соціального благополуччя; здатність до реалізації маркетингових технологій з метою дослідження і розвитку ринку соціальних послуг, привернення уваги до соціальних проблем, формування позитивного іміджу соціальної роботи і соціальних працівників; виявляти та інтерпретувати джерела ризиків та ступінь їх розповсюдження і впливу на професійне середовище; готовність до використання науково-педагогічних знань у соціально-педагогічній та освітній діяльності; здатність до розробки та реалізації соціальних програм і проектів, спрямованих на вирішення актуальних проблем життєдіяльності індивіда, групи, громади, суспільства; здатність до експертно-аналітичної діяльності у сфері соціального проектування; здатність конструювати та реалізовувати технології надання соціальних послуг; готовність до розробки і реалізації пілотних та інноваційних проектів щодо вирішення складних життєвих ситуацій різних груп населення; готовність до організації міжвідомчої взаємодії та використання потенціалу соціальної інфраструктури; здатність до здійснення оцінки і контролю якості у сфері реалізації соціальної роботи; готовність керувати колективом у сфері професійної діяльності, толерантно сприймати соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; здатність прогнозувати результати прийнятих організаційно-управлінських рішень та готовність брати відповідальність за їх наслідки; готовність до управління процесами консультування і експертизи по нормативно-правовим, соціально-психологічним і соціально-педагогічним питанням соціальної роботи, методам її проведення і формам захисту прав населення; здатність до попередження та профілактики особистої професійної деформації, професійної втоми, попередження та профілактики професійного «вигорання»).

Дана освітня програма передбачає виділення дисциплін двох видів: основних дисциплін та дисципліни за вільним вибором студента, які розподілені за двома циклами підготовки: *гуманітарний* («Сучасна філософія і методологія

науки», «Методологія і організація наукових досліджень», «Соціальна відповідальність», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)»; *професійний* («Менеджмент і маркетинг в соціальній роботі», «Соціальні служби як об'єкт управління», «Організаційні основи системи соціального захисту населення», «Організація та методика соціально-просвітницького тренінгу», «Теоретичні та практичні основи інноваційної діяльності в соціальній сфері», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Управління проектами в соціальній сфері», «PR-технології в соціальній сфері», «Зміст та методика психосоціальної роботи»).

Загальний обсяг програми у кредитах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи складає 90 кредитів ЄКТС. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» тривалість підготовки магістрів в рамках опанування освітньої програми становить півтора роки.

Програма має дві складові: основні навчальні дисципліни (65,5 кредитів) та дисципліни вільного вибору студента (24,5 кредитів).

Розподіл змісту освітньої програми та навчальний час за циклами основних навчальних дисциплін: гуманітарний – 180 год. / 6 кред.; професійний – 855 год. / 28,5 кред.; курсові проекти – 30 год. / 1 кред.; практика – 360 год. / 12 кред.; атестація – 540 год. / 18 кред. Розподіл змісту освітньої програми та навчальний час за циклами навчальних дисциплін вільного вибору студента становить: гуманітарний – 270 год. / 9 кред.; професійний – 465 год. / 15,5 кред.

Передбачено такі форми організації навчання: аудиторні (лекційні, практичні, семінарські), позааудиторні (індивідуальні, консультації, написання та захист проектів, практика, науково-дослідна робота), самостійна робота, майстер-класи. Можливе застосування електронного навчання і дистанційних освітніх технологій. Серед методів навчання превалюючими є методи проблемного, проблемно-пошукового, інтерактивного навчання (диспути, дискусії, «круглі столи», тренінги, мозкові атаки, презентації, ділові й рольові ігри).

Загальне оцінювання роботи магістрів здійснюється за результатами проміжного та підсумкового контролю у вигляді екзаменів, заліків, звітів з оцінюванням досягнень відповідно до внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Атестація осіб, які здобувають ступінь магістра, здійснюється екзаменаційною комісією, до складу якої можуть включатися представники роботодавців та їх об'єднань. Атестація магістрів за спеціальністю «Соціальна робота» проводиться у формі публічного захисту кваліфікаційної роботи.

Визначено результати навчання випускника освітньої програми: *знання* (здатність продемонструвати знання та розуміння сучасної методології, методики та методів наукового дослідження; здатність продемонструвати знання та розуміння основних підходів до соціального проектування в соціальній роботі; володіти знаннями основних принципів соціального маркетингу; викладати етичні принципи стосовно до своєї професійної діяльності та діяльності інших організацій, політичних інститутів, професійних товариств; здатність інтегрувати знання наукових дисциплін і моделі методологічного аналізу у свій аналіз соціальної ситуації), *уміння* (співвідносити знання теоретичних парадигм соціальної роботи з осо-

бливостями практики; використовувати міждисциплінарні знання для рішення професійних завдань; застосовувати на практиці результати наукових досліджень в області психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи; використовувати інновації в наданні соціальних послуг з соціального обслуговування населення; оцінювати соціальну ситуацію клієнта та виділяти її кризові аспекти, які потребують корекції із залученням фахівців; складати соціальні проекти і програми, що реалізуються в практиці психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи; розробляти критерії та показники оцінки ефективності соціальних проектів; аналізувати і просувати на ринку освітні та соціальні послуги, програми; обирати і застосовувати методи маркетингових досліджень в професійній освіті та практиці соціальної роботи; будувати стратегію своєї діяльності з метою представлення та захисту інтересів клієнта у різних установах і організаціях; аналізувати якість соціальних послуг, які надаються цільовим групам; виявляти та залучати ресурси), *комунікація* (координувати зусилля відповідних фахівців з вирішення проблем клієнтів; встановлювати комунікативні взаємозв'язки із структурами, організаціями та особами на різних владних і суспільних рівнях; публічно презентувати результати досліджень, які мають практичну значущість для розвитку соціальної роботи), *автономність і відповідальність* (брати відповідальність за прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах; застосовувати самоосвіту для набуття нових та розвитку вже отриманих знань, умінь з урахуванням змін в суспільстві і в технологіях; виявляти творчу автономію; відповідально керувати окремими напрямками проектної діяльності та проекту в цілому).

Підсумовуючи, зазначимо, що на сьогодні вкрай необхідний високопрофесійний, компетентний соціальний працівник нової генерації, який змінив би сенс і характер професійної діяльності, комунікації відповідно до вимог оновленого соціуму, поклавши в основу професіоналізм, гуманізм, неупереджене ставлення до клієнтів. Презентована освітня програма підготовки магістрів зі спеціальності «Соціальна робота» зумовлена сучасними викликами міжнародної, української спільноти.

СІНЕМАТЕРАПІЯ ТА КІНО-ТРЕНІНГ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З РОДИНОЮ, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З АУТИЗМОМ

Рассказова О. І.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Гладун Т. О.

*аспірант
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

В умовах розбудови нового гуманного та демократичного суспільства, відкритого для дітей з обмеженими можливостями та їх батьків, гостро актуальною стає не лише розробка нових підходів до навчання та виховання дитини й організації життєдіяльності родини, а й робота з підвищення соціальної компетентності сім'ї у пошуку шляхів інтеграції у соціальне середовище.

Питання впливу сімейного виховання на особистість отримали досить ґрунтовну наукову розробку у різних аспектах. Так, з точки зору авторів класичних напрямів психотерапії (Є. Фромма, Є. Еріксона, А. Адлера, К. Юнга і ін.), взаємини дитини зі своїми батьками є визначальними для усього подальшого психологічного розвитку індивіда.

Сучасні дослідження (Ф. Райс, А. Співаковська, Е. Ейдемільер, А. Лічко, Е. Соколова, В. Столін,) також доводять необхідність для становлення особистості дитини отримання нею досвіду родинних стосунків, виховання та піклування сім'ї.

З соціально-педагогічних позицій, посилаючись на думку вчених (А. Капська, Л. Міщик, З. Зайцева, Б. Сермеєв, В. Бондар, А. Малько), можемо зазначити, що сім'я для людини є найбільш вагомим чинником соціалізації і перевищує за впливом всі інші соціальні інститути. У ній людина засвоює систему норм, правил, цінностей і знань відповідно до культури і традицій суспільства та випробує їх на практиці.

Наголосимо, що у справі успішності виховання дитини з аутизмом роль сім'ї незмірно зростає, оскільки саме від активності та ініціативи батьків залежить успішність максимального використання можливостей розвитку особистості дитини, сприяння зростанню її здатності успішно інтегруватися в соціум. Тож компетентність дитини з аутизмом у життєвих питаннях є завжди прямо пропорційною соціальній компетентності сім'ї у цілому.

Нажаль сьогодні в Україні функціонування сімей, що виховують дитину з аутизмом, є значно ускладненим через відсутність, або недостатність соціальної та морально-психологічної підтримки таких сімей, недостатній рівень соціальної компетентності батьків та обмеженість доступних для них шляхів йо-

го підвищення. Натомість, як неодноразово підкреслювалося на сторінках інформаційно-популярного журналу для батьків і дітей з особливими потребами «Батьківський клуб», в умовах відсутності державної системи підтримки сім'ї дитини з інвалідністю зростає значення розвитку соціальної компетентності батьків як суб'єктів соціального розвитку дитини й самодопомоги [3].

Розкриваючи проблему розвитку соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з аутизмом, необхідно власно з'ясувати саме поняття «соціальна компетентність». Для цього звернемося до поглядів С. Учурової, яка визначає соціальну компетентність як базисну інтегральну характеристику особистості, що відображає її досягнення у розвитку стосунків з іншими людьми, забезпечує повноцінне оволодіння соціальною реальністю та надає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку в залежності від ситуації і в співвідношенні з прийнятими у соціумі нормами та цінностями [4].

Узагальнення вищесказаного дає нам підстави стверджувати, що формування соціальної компетентності у батьків, які виховують дитину з аутизмом, забезпечує набуття ними здатності повністю володіти ситуацією, у якій вони опинилися; зміцнення соціальних контактів, що допомагають їм долати проблеми, пов'язані з вихованням особливої дитини; підвищення комунікативних здібностей, засвоєння нових стратегій спілкування та соціальної взаємодії.

Одним з методів, яким може користуватися у своїй роботі соціальний педагог, формуючи у батьків соціальну компетентність є кіномистецтво. Кіно – рід мистецтва, де твори з'являються за допомогою кінозйомки реальних, спеціально інсценованих, або відтворених засобами мультиплікації подій дійсності [1].

Для формування соціальної компетентності батьків з аутизмом, суттєвим є те, що кіно здатне надавати особистості новий соціальний досвід, що може бути недоступним для засвоєння іншим шляхом. Кіномистецтво здатне переносити людину в інші історичні епохи і навіть інші світи, дозволяє суттєво розширювати горизонти уявлень про дійсність, а завдяки синтетичній дії воно впливає майже на всі інтелектуальні здібності особистості –чуття, інтуїцію, уяву, інтелект, підсвідоме і несвідоме.

Важливе місце засобів кінематографа в процесі розвитку соціальної компетентності батьків дитини з аутизмом, визначається соціально-психологічними можливостями його впливу на особистість. Р. Поланскі говорив, що кіно має змусити глядача забути про те, що він сидить у кіно. Творчість інших відомих режисерів (С. Блектон, О. Довженко, С. Маслобойщиков, Сесіль Б. де Мілль та ін.) переконує, що кіномистецтво – один з найважливіших засобів поширення інформації, впливу на особисту та громадську думку, морального та естетичного виховання особистості.

Саме завдяки такому впливу, засоби кінематографії використовуються у роботі з психологічним станом людини. У цьому аспекті сінематерапія (псивідеографія) розглядається як форма групової психотерапії, один з напрямів арт-терапії. Даний метод передбачає психологічну роботу з почуттями учасників кіноперегляду, що вони озвучують, намагаючись максимально точно відт-

ворити свій стан, не оцінюючи якість самого фільму. Дійсно, однією з причин, що лежать в основі великого впливу кіномистецтва на аудиторію, є високий ступінь ідентифікації глядача з екранним світом [1].

Механізм ідентифікації при сприйнятті фільму функціонує завдяки єдності позиції кінокамери і глядача, коли режисер, міняючи ракурс і точку зору камери, змушує глядача дивитися на всі події очима героя фільму. Глядач потрапляє ніби всередину зображуваного життя, стає дійовою особою, співпереживає тому, що відбувається на екрані. В результаті процес сприйняття фільму по суті й по формі стає аналогічним процесу накопичення власного досвіду [2].

Таким чином, ідентифікація, що розглядається як психологічне ототожнення глядача з героями, своєрідне «перенесення» власних переживань, оцінок, почуттів на героїв художнього твору, виступає у якості певного механізму психологічного розвантаження батьків дитини з аутизмом, дозволяє їм абстрагуватися від власних проблем, задіяти нові ресурси особистості знайти креативні рішення.

Разом з сінематерапією у роботі з родиною дитини з аутизмом отримує поширення кіно-тренінг – нова форма дозвілля, що передбачає уважний перегляд сюжету спеціально підібраного фільму, заохочення тонких психологічних спостережень й подальший ґрунтовний аналіз репрезентованої кінопродукції. Отриманий у ході обговорення досвід досвід батьки особливої дитини можуть застосовувати з користю у своєму житті. Іноді такі перегляди та обговорення фільмів здатні кардинально змінити погляд батьків на власну проблему.

Зважаючи на зазначене вище, нами було розроблено програму формування соціальної компетентності батьків дітей з аутизмом засобами мистецтва. Була складена фільмотека, до якої, зокрема, увійшли такі фільми, як: «Дитя місяця», «Цирк Батерфляй», «Друзі», «1+1», «Золота Ніколь», «МунПоінт», «Два брати», «Людина дощу», «Сніговий пиріг».

У цілому, відзначимо, що вплив і популярність кіномистецтва свідчать, що це дієвий метод впливу на аудиторію, зокрема на батьків дітей з аутизмом. Кіномистецтво розвиває у людини певні погляди на життя і суспільство, принципи, симпатії і антипатії, тобто сприяє формуванню внутрішніх зразків, регуляторів поведінки, які в майбутньому порівняно стійким чином будуть впливати на соціальну поведінку.

На нашу думку, доречним є використання засобів кінематографії у процесі роботи з сім'ями дітей з аутизмом у процесі реалізації методів сінематерапії та кіно-тренінгу.

Однак, при користуванні методом сінематерапії необхідно досить делікатно і об'єктивно добирати матеріали, вивчаючи особливості аудиторії. Апробація відібраного нами кіно-матеріалу у ході соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальної компетентності родин, що виховують дітей з аутизмом, є напрямом подальшого дослідження порушеної проблеми.

Література:

1. Бібліотека українських підручників: кіномистецтво [Електронний ресурс]. / Бібліотека українських підручників – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/16580226/etika_ta_estetika/kinomistetstvo
2. Найда Ю. М. Як досягти змін. Відстоювання інтересів дітей та громадської діяльності: посібник для батьків / Ю. М. Найда, Н. З. Софій, Ю. М. Кавун, Ю. А. Рибачук – К.: ВФ «Крок за кроком». 2004. – 68 с.
3. Батьківський клуб: інформаційно-популярний журнал для батьку і дітей з особливими потребами // Глав.ред. Е. Олійник. – Харків: Планетапринт 2010 – № 1 (2). – 38 с.
4. Учурова С. А. Розвиток соціальної компетентності / Повідомлення Уральського державного університету № 50 (2007) Проблеми освіти, науки і культури. Випуск 21 № 50 (2007) [Електронний ресурс]. / С. А. Учурова – Режим доступу : [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0050\(03_212007\)&xsl=showArticle.xslt&id=a07&doc=../content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0050(03_212007)&xsl=showArticle.xslt&id=a07&doc=../content.jsp)

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

Зеленська О. П.

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов
Львівського державного університету внутрішніх справ
м. Львів, Україна*

У наш час як ніколи великі вимоги до загальної та професійної освіти. В умовах, коли відбуваються зміни в політичній, економічній, соціальній, культурній та духовній сферах життя суспільства, країні потрібні фахівці, фундаментально освічені, які вміють нешаблонно мислити, спроможні розширювати та поглиблювати свої знання, оволодівати навичками міжособистісного спілкування, формувати ціннісні орієнтації та здатність до міжкультурної комунікації, розвивати свою творчу активність тощо. Виховання творчої особистості, що має потенціал активної пізнавальної діяльності, здатної до культуротворчого сприйняття і перетворення реалій полікультурного суспільства є одне з основних завдань навчально-виховного процесу ВНЗ на сучасному етапі. Розвиваються тенденції поєднання загальнолюдських і національних цінностей, диференційованого навчання людей із врахуванням ступеня їх обдарованості [3]. До вирішення цих проблем залучаються різні науки – філософія, соціологія, психологія, педагогіка, лінгвістика, політологія тощо. Серед них чималу роль відіграє одна з галузей педагогічної науки – соціальна педагогіка, що вивчає соціальне виховання та навчання людини в процесі соціалізації, тобто засвоєння особистістю соціальних норм, культурних цінностей і взірців поведінки суспільства, до якого вона відноситься. З усіма зазначеними питаннями тісно пов'язана проблема культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС

України, що є гармонійно-цілісним творчим педагогічним процесом, спрямованим на формування особистості майбутнього офіцера правоохоронних органів, у результаті якого відбувається набування, поглиблення, розширення та оновлення професійних знань, вмінь та навичок, оволодіння ним знаннями з методології, історії та теорії загальнолюдської і національної культури, формування особистісних якостей, культурно-мистецьких умінь та навичок, правової свідомості та правової культури, широкого гуманістичного та демократичного світогляду, кмітливості, ерудиції, глибокого творчого мислення, здатності встановлювати міжособистісні контакти з різними учасниками спілкування, чесності, високої моральності, розуміння представників інших культур і поваги до них [2].

Різні питання соціальної педагогіки розглядають такі науковці, як О. Безпалько, О. Бондаренко, В. Бочарова, Б. Вульф, М. Галагузова, І. Зимня, А. Капська, Б. Лихачов, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, Г. Очкань, В. Штинова та інші, а проблеми культурологічної підготовки у ВНЗ досліджують О. Гірний, П. Донець, О. Зеленська, Т. Зюзіна, К. Лях, В. Морозов, Л. Полякова, В. Присакар, С. Рик, Д. Чижевський, О. Шевнюк, В. Шейко, А. Яковлев та інші. Проте взаємозв'язок соціальної педагогіки та культурологічної підготовки зокрема курсантів ВНЗ системи МВС України ще не набули свого достатнього висвітлення.

Зміст, мета та принципи культурологічної підготовки і соціальної педагогіки, на нашу думку, багато в чому схожі та пов'язані між собою. Розглянемо деякі положення щодо соціальної педагогіки та культурологічної підготовки.

– Оскільки соціальна педагогіка – це теорія і практика пізнання, регулювання та реалізація освітньо-виховними засобами процесу соціалізації та ресоціалізації людини, результатом цього процесу є набуття особистістю орієнтації і поведінки (переконань, цінностей, відповідних почуттів і дій) по відношенню до суспільства, різних шарів і груп населення та окремих людей, забезпечення соціального функціонування [4]. Ефективність правоохоронної діяльності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки, теоретичних знань та практичних навичок працівників органів внутрішніх справ, їхньої загальної культури, вміння правильно оцінювати різні ситуації, орієнтуватися в обстановці, соціальних процесах, адаптуватися до сучасних умов, співпрацювати з населенням, запобігати вчиненню злочинів, проводити профілактичну роботу, особливо з підлітками, що мають нахил до наркоманії, правопорушень, беруть участь у неформальних молодіжних організаціях тощо.

– Соціальна педагогіка є основою для зокрема педагогіки професійної освіти [4]. Нова парадигма професійної освіти повинна бути орієнтована на розвиток особистості як основного творця та носія культурних цінностей, здатної здійснювати свою діяльність на високому професійному рівні, використовуючи культурно-історичний, особистісний потенціал та отримані знання.

– Соціальна педагогіка будує свій зміст на антропологічній основі та використовує досягнення інших наук, які займаються проблемами «людиназнавства»: філософії, соціології, психології, етики, культурології тощо. Основуючись на знаннях цих наук, вона організовує та інтегрує їх у контексті особистості та

її середовища стосовно предмета свого дослідження [4]. Культурологічний підхід використовує ідеї системного, професійно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, а також орієнтується на інтеграцію систем освіти, філософії, психології, педагогіки, соціології, лінгвістики, правознавства тощо, на взаємозв'язок та співробітництво професіоналів з різних галузей знань, досліджує їх виховний потенціал, можливості та межі їх застосування. Одна з цілей сучасної освіти – використання культурологічного аспекту для формування особистості майбутнього фахівця, оскільки змінилися пріоритети культурологічної парадигми сучасної підготовки фахівців, внаслідок чого в центрі уваги знаходиться особистість як активний суб'єкт навчальної та суспільної діяльності, професіоналізм та культура, духовність і моральні цінності, знання та вміння якої є засобами її професійного розвитку та самовдосконалення.

– Особливістю соціальної педагогіки є її гуманістична спрямованість, кооперація, співробітництво вихователя і вихованця, її орієнтація як на захист окремої людини, так і на цілісний підхід до неї, захист її інтересів та потреб [4]. Культурологічна парадигма професійної освіти в ВНЗ системи МВС України ґрунтується на таких принципах, як гуманізація освіти, спрямування всіх ланок навчального процесу на особистість курсанта; гуманітаризація освіти, тобто відмова від технократичного підходу до процесу підготовки фахівців; опора на національну культуру в навчанні та вихованні; знання основ вітчизняної та світової культури; здатність майбутнього фахівця до самовизначення в культурі; взаємне співробітництво викладачів і курсантів у професійному та культурологічному становленні майбутніх фахівців; оволодіння курсантами інваріантною частиною знань, що становлять основу творчого розвитку особистості в умовах сучасного світу тощо.

– Соціальна педагогіка повинна піклуватися про людину, її духовно-моральне здоров'я, самосвідомість, формування в ній ціннісних орієнтацій [4]. Серед функцій освіти значну роль у залученні людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури відіграють культурні функції, одна з найважливіших є гуманітарна, суть якої полягає в збереженні та відновленні культури людини, її здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, духовності та моральності.

– Сьогодні в центрі соціальної педагогіки – духовний світ людини, на розвиток і збагачення якого спрямовані всі її зусилля. Ця наука досліджує духовно-моральні проблеми сучасності, веде людину до її культурної зрілості, морального прозріння та ідейної стійкості [4]. Загальнолюдські духовні цінності – стратегічні цілі розвитку суспільства, його загальнолюдські ідеали, зразки, мета та об'єкт людських прагнень, що допомагають людині здійснювати соціально схвалений вибір поведінки в ситуаціях життєдіяльності та здійснити перехід до більш морального суспільства, яке спирається на духовні ідеї та цінності.

– Серед основних принципів соціальної педагогіки та їх вимог називається принцип культуровідповідності, оскільки людина як соціальна істота розвивається та формується для життя і самореалізації в конкретних умовах середовища життєдіяльності – в конкретній культурі, разом з якою засвоює той менталітет, що характерний для середовища її життєдіяльності [3]. На думку А.

Дистервега, стан культури певного народу є основою, реальністю, з яких розвивається наступний стан. Тому культура, в якій ми знаходимося, вимагає, щоб ми діяли відповідно до неї, тобто ми повинні діяти культуровідповідно. Людина – продукт свого часу і його культури. Наша діяльність повинна ґрунтуватися на дійсності, не ігнорувати її, а рахуватися з нею [1]. Принцип культуровідповідності як один із основних принципів виховання орієнтується на пріоритетні культурологічні ідеї певного часу. Завдання культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України є генезис і розвиток функцій, які особистість виконує в процесі життєдіяльності в культурі (визначення власних цінностей, рефлексії, творчої реалізації, самоствердження в культурі, відтворення культурного досвіду, автономності, вольової саморегуляції та відповідальності тощо).

Отже, певні аспекти змісту, мети, завдань та принципів соціальної педагогіки тісно переплітаються з сутністю і проблемами культурологічної підготовки курсантів ВНЗ системи МВС України та можуть сприяти її реалізації.

Література:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / [Под ред. Е.Н. Медынского]. – Учпедгиз, 1956. – 373 с.
2. Зеленська О.П. Культурологічна підготовка курсантів ВНЗ МВС України як один з критеріїв якості їх освіти / О.П. Зеленська // Вища юридична освіта: історичний досвід та перспективи розвитку: Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції (Донецьк, 25 січня 2013 р.). – Донецьк: Донецький юридичний інститут внутрішніх справ, 2013. – С. 132-137.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
4. Сущность социальной педагогики. Место среди других наук. Гуманистическая направленность социальной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: extusur.net/content/5_socpedagog/1_2html.

СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Капська А. Й.

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Актуальним не лише для вітчизняної, але й для зарубіжної педагогіки є виявлення таких проблем як структура моральної свідомості студентів і системи етичних знань, які її відображають; різні підходи до морального

ідеалу; моральний ідеал як стимулятор морального прогресу суспільства й особистості; фактори, що впливають на становлення тих чи інших етичних знань студентів і тенденції їх розвитку в сучасних умовах.

Саме з кінця 90-их ХХІ ст. років розгортаються методологічні дослідження в галузі філософії, соціології освіти, соціального становлення особистості та соціалізації як багатоаспектного процесу (М. Галагузова, А. Капська, Н. Кузьміна, А. Мудрик, С. Харченко та ін.)

Формування і розвиток соціально-етичних знань як раціональної основи, адекватної соціальним вимогам поведінки, завжди визначалась як базова частина процесу засвоєння людиною «певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють їй функціонувати в якості повноцінного члена суспільства» [1, с. 163]. Все це загалом визначає новизну нашої статті.

Проблема формування соціально-етичних знань як прояву морального аспекту соціалізації особистості, і зокрема студентів, в останні роки двадцятого сторіччя стала однією із центральних тем досліджень в галузі виховання як в розвинених демократичних країнах Європи, так і в українській системі освіти.

Увага до соціально-етичного аспекту соціалізації обумовлена у першу чергу тим, що її розробка спрямована на вирішення таких життєво важливих для суспільства завдань, як підготовка кваліфікованих і соціально надійних фахівців соціальної сфери, політичне й ідеологічне становлення студентської молоді, зміцнення стабільності соціальних інститутів. Така увага до означеної проблеми пояснюється тим, що від соціалізації залежить «чи стане ця людина громадянином свого суспільства чи його проблемою».

Окрім соціальних причин звернення педагогіки до теорії соціально-етичного виховання в суспільстві, доцільно відзначити і наукові основи її актуалізації. Процес соціалізації у світлі соціально-етичних норм і правил відображає долучення індивідів до системи соціальних зв'язків: відносини межах певної соціальної структури в сучасних умовах надзвичайно ускладненні в результаті впливу певної кількості факторів, які мають узагальнений, глобальний характер, так і такий, що обумовлений соціально – політичною системою демократичної держави і ринкової економіки, зокрема селективним характером системи освіти і виховання [2; 3; 4].

Інтенсивна розробка проблеми соціалізації на основі соціальної етики відображає одночасно характерну для розвитку сучасного наукового знання тенденцію прояву міждисциплінарних зв'язків. Це дозволило вченим представити теорію соціалізації як поворотний момент у розвитку науки про виховання. Причому окремі науковці розглядають різні аспекти соціалізації відображені в різних галузях наук, констатуючи при цьому наявність 167 самостійних концепцій [2; 4].

Привертає увагу той факт, що більшість авторів дотримуються досить широкого і ускладненого визначення соціалізації як досить загального, збірного поняття для позначення процесу «усвідомлення людської природи», «другого соціокультурного народження людини» [5].

Розкриття поняття «соціалізація» в методичній науці порушило проблему його співвідношення з традиційно педагогічним поняттям «виховання».

Спочатку концепції соціалізації формувалися майже виключно під впливом позитивіської методології [6]. Відповідно до своєї основної ідеї – забезпечення стабільності і рівноваги соціальної системи – структурний функціоналізм розглядає моральний аспект соціалізації як необхідний механізм для її відтворення. А оскільки організаційним ядром соціальної системи в рамках даного підходу виступає «узгодженість в цінностях значеннях» [6], то основний аспект у дослідженнях процесу соціалізації на соціально-етичних засадах робився на вивченні умов, які забезпечують засвоєння індивідом ціннісно-нормативної системи суспільства і відповідних їй зразків етичної поведінки. При цьому особистість у різних концепціях подається як «єдність умов; як насильне відображення обставин. Поняття «приспосовування», «адаптація», у поєднанні з процесом соціально-етичної соціалізації особистості виступають домінуючими.

У межах різного типу функціональних моделей соціалізації поняття успішної соціально-етичної соціалізації фактично виключало аспект соціальної активності індивіда. На думку Т. Парсонса, соціалізований індивід

може не лише повністю функціонувати в конкретній соціальній структурі, але й мати в цьому функціонуванні задоволення своїх індивідуальних потреб. Відповідно процесу соціалізації, зокрема і соціально-етичної, формується модель особистості, яка повністю адаптована до вимог соціальної системи.

При цьому соціалізація використовується з метою навчити людей взаєморозумінню з групою, яка виконує функцію управління.

Такій реалізації програми соціалізації на основі соціально-етичних норм має служити система методів, планомірної, цілеспрямованої соціалізації студентської молоді. Необхідність такої цілеспрямованої соціалізації вмотивовується складністю сучасного суспільного життя.

Адже вища школа сьогодні розглядається як школа соціального досвіду, в якій може розгортатися єдиний за своїм напрямком процес соціально-етичного виховання студентів. Саме в цьому ми вбачаємо основну соціалізуючу функцію сучасного вищого навчального закладу, його роль у формуванні та розвитку у студентів переконливої системи соціальних установок, поведінкових зразків і ціннісних орієнтацій, що відповідають соціально-етичним нормам.

Безперечно, реалізація програми соціалізації не може обмежуватися лише навчальним закладом. Тому доцільно шукати шляхи морального впливу на студентську молоддь і у сфері стихійних соціалізуючих впливів. Це потребує виявлення, вивчення і опису впливу соціалізуючих функцій родини, засобів масової комунікації, референтних груп, громадських організацій та інших факторів, здатних знайти можливість для їх перетворення у соціально-виховну діяльність в галузі соціально-етичного розвитку особистості. Ця думка підтверджується метою соціалізуючого процесу – створення різноманітної соціалізованої особистості, адже соціалізація – це не процес пристосування і контролю, це передумова розвитку основних людських якостей і здібностей. У даному випадку на перший план виступає ідея про те, що у процесі соціалізації індивід в міру свого розвитку все більш прагне до самореалізації і самоствердження, які передбачають активний і творчий розвиток, а пасивне пристосування все частіше відступає на задній план.

А це, у свою чергу, потребує реалізації означеної мети, яка передбачає формування особистості, котра володіє індивідуальною свободою та навичками критичного мислення, спрямованого на позитивні зміни і вдосконалення наявної дійсності. Виходячи із даного твердження, можна сказати, що домінуючі завдання соціалізації студентської молоді повинні базуватися на загальнолюдських цінностях сучасного суспільства і відповідати зафіксованим в основному Законі про вищу освіту (2015 р.) правом і обов'язком.

Таким чином, можливість для реалізації потенціалу соціально– сформованої й етично орієнтованої особистості обмежені соціально-етичними імперативами системи виховання, а визначення нових цілей і завдань соціалізації орієнтує цю систему в систему утворюючу спрямованість.

Виходячи із сказаного вище та узагальнюючи педагогічний досвід, можна спрогнозувати модель забезпечення процесу соціалізації на основі соціально-етичних цінностей. Така модель включає три основні етапи організації означеного процесу.

Перший етап – мобілізаційно-мотиваційний.

Другий етап – інформаційно-формуючий. Це основний етап реалізації соціалізації на соціально-етичних засадах.

Третій етап – операційно-формуючий, який забезпечує проведення форм роботи, орієнтованих на активізацію соціально-значущої діяльності.

Отже, багаторічний досвід розвитку педагогіки сформував універсальні соціально-етичні вимоги, які поступово стали традиційними для даної соціально-професійної групи і завдяки їх засвоєнню перетворилися в систему соціально-етичних знань соціального педагога. Ці знання мають загальнолюдську цінність і сприяють прогресу суспільства, освіти, вихованню.

Література:

1. Хаматнуров Ф. Т. Теоритические основы развития этических знаний профессионально-педагогических работников: дис....д-ра пед. наук: 13.00.0. – Екатеринбург, 1999. – 492 с.
2. Гринвальд О. Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза: дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08. П Кемерово, 2011.– 201 с.
3. Романовська Л.І. Соціальне виховання особистості у контексті сучасних наукових концепцій//Соціалізація особистості. -К., 2009. -Т. 33: Педагогічні науки. – С. 27-36.
4. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л.: Наука, 1989. – 264 с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеї і реалії І Навчально-методичний посібник. П К: ШУП, 2000. П 312 с.
6. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2000. – 880с.

**З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ
«РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР – ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ДЛЯ РОЗВИТКУ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІВ, ПСИХОЛОГІВ,
БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ»**

Коношенко С. В.

*доктор педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Аматьєва О. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Робота Ресурсного центру педагогічного факультету розпочалася на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у березні 2015 року. Цьому передувала значна підготовча робота.

Створення Ресурсного центру є домінантним чинником ефективного функціонування педагогів, психологів та батьків у єдиному інформаційно-комунікативному просторі, націленому і здатному відповідати викликам сучасності.

На першому етапі було створено інформаційний стенд та електронну сторінку Ресурсного центру, на якій було розміщено напрями науково-методичного пошуку викладачів факультету. До співпраці були запрошені викладачі, аспіранти, практичні працівники дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, практичні психологи, соціальні педагоги.

Провідна ідея роботи Ресурсного центру – поєднання наукового потенціалу викладачів факультету та практичних працівників для підвищення ефективності підготовки фахівців із дошкільної освіти, практичної психології, соціальної педагогіки.

Мета роботи була визначена так: забезпечення професійно-методичної компетентності педагогів та психологів, формування педагогічної обізнаності батьків дітей дошкільного та шкільного віку в різних формах інформаційно-комунікативної та професійної взаємодії на основі діяльності Ресурсного центру.

Завдання роботи: формування науково-дослідної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти під час їхньої роботи в РЦ факультету; створення мобільного інформаційного забезпечення РЦ для педагогів-практиків та практичних психологів, удосконалення якості їхньої професійної діяльності; створення та систематизація банку провідного психолого-педагогічного досвіду; розробка системи психолого-педагогічної просвіти батьків засобами інформаційно-комунікативної взаємодії на основі діяльності РЦ.

Аналіз вітчизняних досліджень за темою проекту дозволяє стверджувати, що розглядаються проблеми організації діяльності ресурсних центрів для соціальних працівників (Н. Троценко та ін.). Їх діяльність присвячено висвітленню

досвіду ресурсних центрів для реалізації різноманітних проблем соціальної роботи [4].

Аналіз зарубіжних досліджень виявив спрямованість роботи ресурсних центрів на супроводження інклюзивних процесів у закладах освіти (Г. Тархова) та на вирішення питань управління ресурсним центром закладів освіти (О. Зотова) [2; 3].

У порівнянні з вітчизняними та зарубіжними дослідниками запропонований проект орієнтовано на забезпечення функціонування зворотних зв'язків між викладачами, здобувачами вищої освіти, педагогами-практиками, практичними психологами; підвищення якості підготовки фахівців педагогічної освіти; розробку методичного забезпечення з урахуванням потреб усіх учасників освітнього процесу; залучення до створення та експериментальної апробації методичних посібників педагогів-практиків та практичних психологів; педагогічної просвіти батьків дітей дошкільного та шкільного віку.

Робота Ресурсного центру постійно висвітлюється на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Було розміщено повідомлення: проведення відкритих занять (квітень 2015 р.), участь у роботі Конгресу освітян Донеччини «Регіональна освіта: інновації-моніторинг-якість» (серпень 2015 р.) та ін.).

Редакційна колегія Ресурсного центру щомісячно популяризує результати роботи у Бюлетенях Ресурсного центру. Було зроблено 8 випусків, які презентують доробки практичних працівників. Протягом 2015-2016 рр. у роботі Ресурсного центру взяли участь 55 практичних працівників.

З метою популяризації та розповсюдження провідного психолого-педагогічного досвіду регіону розпочато видання методичного журналу «Альманах психолого-педагогічного досвіду» (травень 2016 р.). Матеріали після їх ретельного опрацювання консультантами-викладачами ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» з наданням відповідної рецензії та Сертифікату про відповідність вимогам, які висунуті щодо якості змісту, перспективи впровадження тощо. Представлені матеріали відбивають широке коло пошуково-дослідної роботи практичних працівників (патріотичне, естетичне виховання, проблеми організації та керівництва закладами освіти, адаптація дітей дошкільного віку до шкільного навчання, подолання психологічних проблем тощо).

На сторінках «Альманаху психолого-педагогічного досвіду» представлені доробки завідувача ДНЗ № 56 «Сонечко» м. Краматорська Донецької області Засухіної В.В. – Навчально-виховний проект «Знай і люби своє рідне місто – Краматорськ» (консультант: канд. пед. наук, доцент Бондаренко Н.Б.); завідувача дошкільного навчального закладу №3 «Ромашка» м. Слов'янська Донецької області Золотарьової Г.Я., вихователя-методиста дошкільного навчального закладу №3 «Ромашка» м. Слов'янська Донецької області Рагулі В.М. – Концепція розвитку школи сприяння здоров'ю «Здоровим бути – здорово!» (консультант: канд. пед. наук, доцент Садова Т.А.); завідувача дошкільного навчального закладу №31 «Мир» м. Костянтинівки Донецької області, кандидата педагогічних наук Корнеєвої О.Л. – Тайм-менеджмент методичної роботи з

педагогічними кадрами в дошкільному закладі (консультант: канд. пед. наук, доцент Аматьєва О.П.); практичного психолога дошкільного навчального закладу №51 «Золота рибка» м. Красноармійська Донецької області Манько Н.В. – Казка на піску «Жадібне мишеня» (консультанти: канд. психол. наук, доцент Дметерко Н.В., ст. викл. Міхеєва О.І.); учителя початкових класів Костянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3 Рудакової А.М. – Соціальний проект «Успешная адаптация к школьному обучению» (для организации партнерской деятельности участников образовательного процесса: родителей, детей, педагогов, практического психолога) (консультант: канд. пед. наук, доцент Коркішко О.Г.); вихователя комунального дошкільного навчального закладу №22 «Усмішка» м. Орджонікідзе Дніпропетровської області Янчук І.В. – Проект навчально-виховної роботи з дітьми старшої групи «Проклади дороги у широкий світ, щоб на землі добра лишити слід» (консультант: канд. пед. наук, доцент Крайнова Л.В.);

Видання науково-методичного журналу «Альманах психолого-педагогічного досвіду» заплановано двічі на рік.

Перспективи подальшої роботи Ресурсного центру вбачаємо у створенні сайту для забезпечення постійного зворотного зв'язку з користувачами.

Література:

1. Аматьєва О.П. Використання можливостей ресурсного центру для підвищення професійної компетентності фахівців галузі освіти / О.П. Аматьєва, О.Л. Корнєєва, О.Ю. Хартман // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2014. – №2(19). – С. 22-26.

2. Зотова Е.Б. Управление Ресурсным центром образовательного учреждения : научно-практическая разработка для руководителей образовательных учреждений различного типа и вида, осуществляющих управление инновационной деятельностью в процессе передачи результатов экспериментальной работы в массовую практику / Е.Б. Зотова. – М., 2012.

3. Тархова Г.А. Сопровождение инклюзивных процессов в образовательных учреждениях [Електронний ресурс] / Е.А. Тархова. – Режим доступу: <http://innovation.momos.ru/index.php/component/k2/item/24>.

4. Троценко Н.Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Н.Є. Троценко. – К., ун-т ім. Бориса Грінченка, 2012.

5. Center for Study of Social Policy [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.cssp.org>.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ГАЛУЗІ GERONTOLOGII

Лякішева А. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

Актуальність даної теми полягає в тому, що саме зараз під час існуючих, швидких темпів зміни суспільної ситуації як ніколи стає очевидною необхідність удосконалення системи соціального захисту населення, та оптимізація роботи інститутів соціальної роботи. Формування компетентних якостей майбутніх реалізаторів соціальної політики держави покладено на вищі школи. Соціально-педагогічні аспекти підготовки фахівців в галузі геронтології є важливим компонентом вивчення дисципліни «Соціальна геронтологія». Особливу увагу варто приділяти старим, хворим і самотнім людям, для яких необхідно розвивати мережу будинків для немічних і самотніх людей, лікарні для хронічно хворих. Кожний, хто потребує, має бути забезпеченим гідними умовами життя, необхідними медичними послугами і соціально-педагогічною кваліфікованою допомогою.

За даними ООН, сьогодні кожному десятому жителю нашої планети за 60 років. А в Україні кожен п'ятий переступив 60 річний рубіж. Україна, як і інші європейські держави, переживає процеси старіння суспільства, коли пенсіонери переважають над працездатним населенням.

Скільки років у середньому живе людина? Як свідчать багаточисленні дані науковців, середній вік життя в старій Греції був 18 років, у Римі на початку нашої ери – 21 рік, у двадцяті роки минулого століття – 32 роки. Сьогодні середня тривалість життя становить близько 70 років.

Кожний із нас має певну уяву про старість і старіння. Принаймні ми легко можемо відрізнити молоду людину від старої. Зміна ходи, посивіння і випадіння волосся, поява зморшок і сутулість, скарги на погіршення самопочуття – ось далеко не всі відомі нам ознаки старості.

Чи можливо хоч частково зупинити цей процес? На це і на подібні питання дає відповідь геронтологія (від грецької – наука про старість і старіння) і геріатрія – наука про попередження і лікування захворювань старих людей.

Старість і старіння – поняття не ідентичні і їх необхідно чітко розрізняти.

Старість – це неминучий та тривалий фізіологічний процес, заключний період вікового розвитку. Геронтологи вважають, що старість підводить людину до прірви, куди штовхають її хвороби, тому більшість людей вмирає нині не від старості, а від хвороб.

Найбільш важливими рисами старіння людини є:

- перша – *поступова*, тобто залежна від часу (віку).
- друга – *ендогенна*, тобто внутрішньо пов'язана з виконанням життєвих функцій. Ніякі, навіть найкращі умови життя (розумне харчування, посилення

праця, найкращий відпочинок тощо) не дають можливості зберегти вічну молодість.

– третя риса старіння – *руйнування*. Старий організм стає все більш подібний на годинник, зубчасті коліщата якого стерлися і не чіпляють одне за одне.

Таким чином, *старіння* – це поступове руйнування організму пов'язане з його внутрішньою будовою і здійсненням природних функцій. Старіння неминуче – це закон. Але у різних людей процес старіння проходить по-різному, і це також закон.

Типова картина старості, як вважається нині, є результатом принаймні двох процесів. Одним з них є виснаження ресурсів, наявних для того, щоб впоратися з хворобою. Другий процес, що отримав вільну назву «внутрішнє старіння», стосується властивостей старіючих клітин. Як тільки до цих внутрішніх процесів застосували точні інструменти молекулярної біології, було зроблено великі відкриття.

Вивчення проблеми старіння привело до кращого розуміння того, що відбувається зараз із немолодими людьми. Їх стало більше, вони здоровіші, і якщо у них розвивається серйозна хвороба, часто вона є останньою. Вчені-медики стали описувати значну та зростаючу кількість «еліти» немолодих чоловіків (але менше – немолодих жінок), стан яких не погіршився, як очікувалося.

Підвищення життєвих стандартів, освіти, культури, поліпшення житлово-побутових умов, вищий рівень медико-санітарного забезпечення, соціально-педагогічні компетенції, які нас чекають у недалекому майбутньому, будуть сприяти збільшенню терміну життя населення України.

Старість – заключний період генетично запрограмованої послідовності вікових фаз людини, зміст і тривалість яких мають соціальний характер. Погані умови існування, бідність, самотність створюють той комплекс вторинних факторів, який сприяє перетворенню старості з «золотої пори» вільного використання часу в період похилого віку, сполучений зі значною залежністю від родини і суспільства.

Головне завдання соціально-педагогічної геронтології вбачається у визначенні місця літньої людини в суспільстві, оптимальних умов для її життєдіяльності. Інтерес науки до соціальних аспектів старіння з'явився до початку ХХ ст., але мав обмежений і підлеглий характер. Сучасний стан науки характеризується піднесенням розвитку та інтересом до розробки цілого ряду проблем, особливо соціально-педагогічного характеру.

Головною метою соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку є відновлення їх здатності до нормального функціонування у суспільстві, створення для них умов, що сприяють їх фізичній та соціальній активності.

Зміст соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку складають:

1). науково обґрунтовані та своєчасно застосовані дії держави, центрів соціального обслуговування людей похилого віку, спеціальних установ, професіоналів та волонтерів, спрямовані на:

- профілактику фізичних, психологічних і соціокультурних змін у людей похилого віку, як окремих індивідів, так і соціальних груп в цілому;
- збереження, підтримання нормального життя і здоров'я людей;
- сприяння старим людям у досягненні поставлених цілей і розкриття внутрішніх потенціалів;

2). соціально-педагогічна, психологічна та юридична підтримка, призначенням якої є надання професійної допомоги та посередницька діяльність професіоналів у вирішенні різноманітних проблем особистості і соціальної групи.

У зв'язку з глобальним процесом старіння населення, пріоритетними завданнями є:

- підвищення ефективності лікування і профілактики,
- реабілітація і медико-соціальна допомога людям старших вікових груп,
- розвиток фундаментальних досліджень в геронтології і геріатрії, а також оптимізація процесу підготовки фахівців (соціальних педагогів).

Тому, формування компетентностей соціального педагога в галузі геронтології є важливим аспектом підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Керівництво з геронтології та геріатрії: Клінічна геріатрія / За ред. В. М. Яригіна, А. С. Мелентьева – М.: ГЕОТАР-МЕД, 2003. – 523 с.
2. Керівництво по медико-соціальної роботи в геронтології. Авторський колектив: П. І. Сидоров, Р. В. Баннікова, А. Л. Санніков, А. М. Вязьмін та ін / За редакцією Р. В. Баннікової. Архангельськ: 2000. – 290 с.
3. Лякішева А.В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : [навч.-метод. посіб.] / Анна Лякішева, Лідія Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.
4. Лякішева А.В. Соціальна поведінка і групова взаємодія [Текст] : монографія : / Анна Володимирівна Лякішева. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 368 с.
5. Медведева Г.П. Введення в соціальну геронтологию / Г.П. Медведева. Академія педагогічних і соціальних наук; Московський психолого-соціальний інститут. – М., Воронеж, 2000. – 95 с.
6. Тарасюк В. С. Медсестринство в геронтології, геріатрії і паліативній медицині : підручник / В. С. Тарасюк, Г. Б. Кучанська. – К. : Медицина, 2013. – 647 с.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ**Міщик Л. І.**

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка*

Смик А. С.

*магістрант факультету педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка*

Розвиток сучасного суспільства України і процеси інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, і особливо тих, хто потребує її найбільше, зокрема – це діти з особливими освітніми потребами. До груп таких дітей належать: діти з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, інваліди, діти із різних соціально вразливих груп тощо. Поняття «особливі освітні потреби» передбачає такі види потреб, що виходять за межі загальноприйнятої норми і залежать від розумової, фізичної недостатності або певних труднощів, які пов'язані з навчанням і потребують спеціальної медико-соціальної та психолого-педагогічної уваги і послуг для можливостей розвитку їхнього особливого потенціалу. Конвенція ООН про права дитини, як документ міжнародного рівня, висуває вимоги до кожної держави щодо розробки та вдосконалення законодавчої бази для виконання важливого принципу усіх демократичних суспільств, що кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, наявності інтелектуального або розумового порушення має право на одержання якісної освіти.

Зазначимо, що в нашій країні початок інтеграційних процесів «особливих дітей» у масову шкільну систему почався з 90-х років минулого століття. У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх закладах», основна мета якого є розробка й реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, раннє урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей. Але остаточно інклюзивна освіта стала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами.

У жовтні 2010 року МОН України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет Міністрів України – «Порядок орга-

нізації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України.

У порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872) йдеться, що він визначає вимоги до організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах із метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їхня соціалізація в суспільство, залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі. У загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами практичними психологами, соціальними педагогами. Діяльність працівників психологічної служби координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети [4].

Таким чином, активна робота проводиться над доопрацюванням основних освітніх законів, зокрема в закон «Про освіту», введено поняття інклюзивного навчального закладу, Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах про інклюзивне навчання».

Незважаючи на певні позитивні результати освітнього експерименту, треба зазначити, що упровадження інклюзивної освіти в нашій країні має ще багато проблем. Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного й кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів.

Розглянемо нормативні акти України у сфері освіти щодо дітей з особливими потребами.

Конституція України [2, ст. 53] гарантує всім громадянам право на освіту. У Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з особливими потребами. Разом із положенням про охорону державою сім'ї, материнства і дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання, порівняно з навчанням у школі-інтернаті.

Закон України «Про охорону дитинства» у ст. 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку» стверджує, що «...дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку» [3].

Інформація про «інклюзивну освіту», що означає навчання дітей з особливими потребами разом з іншими дітьми у тих самих загальноосвітніх класах за місцем проживання, в офіційних документах до 2009 року не була поширеною. Але близькі за змістом «інтегроване навчання», «інтеграція до загальноосвітніх закладів» в позитивному плані згадуються в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм.

Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабінету Міністрів України № 1545 від 12.10.2000 р., проголошує, що на зміну ізольованому інтернатному вихованню дітей-інвалідів має прийти інтегроване навчання і виховання, а в напрямках реабілітації передбачає перебування дитини-інваліда в дитячому колективі, без ізоляції від суспільства (як це відбувається в закритих інтернатних установах), в умовах звичайного середовища. У Постанові задекларовано збереження сім'ї, на противагу вміщенню дитини в інтернат, і перевага інтеграції до учнівського колективу над домашньою формою навчання.

Досить цікаві пункти містяться у «Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів», затвердженій спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р.: «...створити в кожному районі міст та СМТ не менше 1 загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання інвалідів, з метою забезпечення ранньої соціальної адаптації дітей-інвалідів, які не мають відставання в інтелектуальному розвитку» [1].

Для забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти Міністерством освіти і науки України доопрацьовано та здійснено фінансово-економічне обґрунтування проекту Закону України «Про спеціальну освіту», який прийнято у першому читанні Верховною Радою України у лютому 2009 року. Зазначеним законопроектом передбачається створення правового поля для запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку в комплексі з реабілітаційними заходами, як альтернативи їх навчання у закладах інтернатного типу.

Наказом Міністерства освіти і науки № 855 від 11 вересня 2009 року затверджено План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 рр., де чітко визначаються пункти щодо запровадження інклюзивного навчання в навчальному закладі до 2012 р. Низкою розпорядчих документів визначені завдання органам управління освітою щодо створення умов для вільного доступу дітей з інвалідністю, приміщень, навчальних закладів; здійснення контролю з урахуванням потреб дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Разом з вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства значно посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш значущі з них розроблені та представлені світовій спільноті Міжнародною Організацією Об'єднаних Націй (ООН), яка понад півстоліття обстоює права осіб з обмеженою життєдіяльністю. Організація Об'єднаних Націй визначила, що питання інвалідності стосуються сфери прав людини, а не лише питання реабілітації та соціального забезпечення, що і стало вирішальним фактором у міжнародному регулюванні проблем осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Аналізуючи питання розбудови інклюзивної освіти ми дійшли висновку, що насамперед реалізація інклюзивного навчання потребує узгоджених дій від органів освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Це питання регулювання

направлення дітей, збереження соціальних пілґ, надання медичних послуг за місцем навчання.

Необхідно постійно тримати в полі зору проблему формування адекватного ставлення педагогічних, учнівських та батьківських колективів до питання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. А це означає започаткування нових форм співробітництва та взаєморозуміння, проведення «круглих столів», семінарів, тренінгів, тематичних та методичних публікацій з проблеми.

Питання впровадження інновацій в освіту дітей з особливими освітніми потребами досить суперечливе й водночас, актуальне, яке потребує всебічного вивчення.

Література:

1. Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів, затверджена спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р.
2. Конституція України. – К. : Преса Ураїни, 1997. – 80 с.
3. Офіційний сайт «Законодавство України». – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua.
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 12.04.2000 646 // Офіційний сайт «Законодавство України». – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-2000-п.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ РІВНОДОСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАБЛИЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

Петриченко Л. О.

*доктор педагогічних наук, доцент,
перший проректор*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Сьогодні принцип рівної доступності освіти актуалізується і реалізується у контексті розгортання в Україні сучасної світової тенденції деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку у соціальний та освітній простір. У цьому контексті наголошується на необхідності формування у майбутніх педагогів нової культурної й освітньої норми – поваги до учнів з особливими освітніми потребами та розуміння їх освітніх та життєвих проблем.

Розвиток сучасного суспільства і процеси інтеграції в європейську спільноту загострили питання забезпечення доступності освіти для усіх громадян

країни, і особливо тих, хто потребує її найбільше, зокрема – це діти з особливими освітніми потребами. До таких груп дітей, які згідно сучасному освітньому законодавству мають право навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, належать: діти з девіантною та делінквентною поведінкою, порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю, діти із різних соціально вразливих груп та ін.

Поняття «особливі освітні потреби» тлумачимо як спектр потреб, що виходять за рамки традиційних вимог, загальноприйнятих при наданні освітніх послуг й усталених у досвіді роботи освітніх закладів. Наголосимо, що особливі освітні потреби дитини залежать від наявності в неї розумової та психофізичної недостатності, психологічних проблем особистості або певних труднощів, які пов'язані з умовами навчання і потребують спеціальної медико-соціальної та психолого-педагогічної уваги і послуг з боку фахівців для створення додаткових можливостей розвитку їх особистого потенціалу в середовищі освітнього закладу.

Важливу роль у реалізації принципу рівної доступності до освіти осіб з обмеженими фізичними можливостями відіграє інклюзивне навчання – система освітніх послуг, що забезпечує права дітей, які мають вади розвитку, на здобуття освіти на рівних умовах з іншими дітьми (навчання в загальноосвітньому закладі чи ВНЗ за місцем проживання із відповідною корекційно-реабілітаційною підтримкою).

В таких освітніх закладах з інклюзивним навчанням, окрім надання вчителями освітніх послуг, здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) таких закладів та відповідними педагогічними працівниками. Діяльність працівників психологічної служби (практичних психологів, соціальних працівників / соціальних педагогів) координують центри практичної психології і соціальної роботи, міські (районні) методичні кабінети.

Однією із домінуючих постатей у процесі впровадження інклюзивної освіти є вчитель, якого ми розглядаємо як ключового фахівця у забезпеченні якості педагогічної діяльності в ЗНЗ, який сприяє реалізації низки освітніх завдань, спрямованих на вільний творчий, духовний, соціальний і моральний розвиток школярів. У професійній діяльності та підготовці педагогічних кадрів до реалізації принципу рівної доступності до освіти сьогодні існує низка питань, які залишаються нерозкритими і потребують ґрунтовної наукової розробки: специфічні функції педагога як у ЗНЗ та ВНЗ з інклюзивним навчанням, його завдання у системі «педагогічний колектив – учні – сім'ї» тощо.

Серед актуальних проблем сьогодення однією з нагальних є розробка вимог до підготовки майбутнього педагога до виконання таких функцій, які забезпечують можливість успішної організаційно-педагогічної діяльності в ЗНЗ та ВНЗ з інклюзивним навчанням, що дозволяє говорити про успішну освітню діяльність фахівців і педагогічного колективу загалом.

Зважаючи на це, необхідно до змісту професійної підготовки педагогічних кадрів включати відомості, покликані забезпечити підвищення рівня готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Зокрема розкривати історію становлення інклюзивного підходу, висвітлювати причини, чинники, прояви, класифікації нестандартної поведінки дітей у сучасних умовах навчання. Ознайомлювати майбутніх вчителів та соціальних педагогів із загальною характеристикою специфічних категорій учнівського контингенту в умовах інклюзивної освіти, а саме: дітей з обмеженнями здоров'я як особливої соціальної групи в умовах інклюзивної освіти; обдарованих дітей, учнів з девіантною, делінквентною та адитивною поведінкою як об'єкту педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти; учнів з інтернет-залежністю; неповнолітніх з імпульсивними потягами: kleptomaniєю і dromomaniєю; дітей з харчовими розладами у поведінці; школярів з підвищеною тривожністю та ін.

Зазначені питання, пов'язані із реалізацією принципу рівного доступу до освіти, можуть слугувати концептуальним орієнтиром при укладанні навчальних програм і навчальних посібників, методичних рекомендацій для студентів і майбутніх фахівців психолого-педагогічної та соціальної сфер і стати науковою базою для розробки педагогічної системи професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійної діяльності з різними категоріями дітей в умовах інклюзивної освіти.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Сушенцева Л. Л.

*доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

Сулима Т. С.

*доцент
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

Реформаційні процеси в економіці України, що відбуваються протягом останніх десятиліть, супроводжуються прискоренням як соціальної, так і професійної мобільності населення. Причиною цих процесів є різке падіння рівня життя більшості українців та прогресуюча поляризація населення за доходами і наростання нерівності соціальних можливостей для індивідів з різних прошарків та істотна зміна системи критеріїв оцінки успіху й наростання тенденції поширення неінституціоналізованих каналів соціальної мобільності.

З огляду на цей факт, П. Кропоткін вказував на необхідність розвитку в майбутніх фахівців професійної мобільності, яка вчить не просто ремесла, а методів роботи і дає «загальні правила для вивчення різноманітних ремесел», пізнання загальних принципів машин, інструментів, трудових дій тощо [3, с. 170]. Основою для вивчення такого феномена, як професійна мобільність стали праці Е. Дюркгейма та М. Вебера. Фундаментальною базою їх досліджень став функціональний підхід, спрямований на аналіз професійної мобільності як соціального явища.

Протягом свого життя люди можуть мігрувати із класу в клас, створювати нові групи, тобто має місце прояв різних форм соціальної стратифікації та безліч варіантів угруповань людей за соціальними ознаками (за приналежністю до держави, релігії, національності, професії, економічного статусу, політичних партій, статі, віку та ін.). Це явище називається соціальною мобільністю, або соціальною циркуляцією [2].

У суспільстві перехідного типу, яким є сучасна Україна, особливо важливим є вивчення і прогнозування процесів соціальної стратифікації і мобільності та чинників, що їх визначають. Переважна більшість сучасних соціологів, які вивчають процеси стратифікації і мобільності, сходяться на думці, що в основі систем стратифікації лежать такі чинники як влада, дохід і освіта. І в залежності від того, яка із соціальних ознак лежить в основі класифікації людей у суспільстві, існує значна кількість теорій і напрямів соціальної стратифікації: за економічною ознакою (Платон, Вольтер, Ф. Гізо, У. Годвін, Е. Бернштейн та ін.), за політичною ознакою (А. Гельвецій, А. Сен-Симон, Б. Бауер, Ж. Блондель та ін.), за професією (Ж. Тюрго, К. Бюхер, Г. Шмоллер, Ф. Тауссінг та ін.). З часом окремі вчені (К. Маркс, А. Сміт, К. Каутський) стали враховувати при описі соціальної стратифікації суспільства всі вище перераховані ознаки (хоч і не повністю).

Проаналізувавши наявні теорії щодо соціальної стратифікації, П. Сорокін зводить їх до трьох основних форм, що існують в суспільстві одночасно: економічна, політична і професійна [5]. Він стверджує: всі вони тісно переплетені. Люди, що належать в якомусь відношенні до вищого прошарку, як правило належать до того ж прошарку і за іншими параметрами, і навпаки. Перше визначення поняття «соціальна мобільність» належить П. Сорокіну, наукові праці якого є енциклопедичними для дослідників мобільності. У праці «Соціальна стратифікація і мобільність» він дає визначення соціальної мобільності та описує її як «певний перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності), тобто всього того, що створено або модифіковано людською діяльністю, з однієї соціальної позиції до іншої» [5, с. 373]. Професійну мобільність П. Сорокін визначає як основний компонент соціальної мобільності.

Поняття «соціальна мобільність» у тлумачному словнику «Соціальні технології» замінене на «соціальний розвиток» і тлумачиться як процес, у ході якого відбуваються істотні кількісні і якісні зміни в соціальній сфері. При цьому зазначається, що не всі соціальні зміни являють собою розвиток, а тільки такі, при яких одні соціальні явища замінюються явищами більш високого

рівня або здійснюється перехід на інший рівень (прогресивний і регресивний розвиток) [6, с. 194–195].

Для того, щоб пояснити переміщення в параметрах соціального простору П. Сорокін вводить такі поняття, як горизонтальна і вертикальна соціальна мобільність. Під горизонтальною мобільністю розуміють перехід з однієї соціальної групи в іншу, причому групи розташовані на одному рівні суспільної стратифікації. Під вертикальною мобільністю мають на увазі переміщення індивіда з одного прошарку до іншого. Виявляючи механізми «вертикальної циркуляції» П. Сорокін вивчив і виявив канали переміщення людей із одного прошарку в інший, вгору або вниз. Причому залежно від напрямку самого переміщення, можна говорити про висхідну й спадну мобільність, тобто про соціальний підйом і соціальний спад. Основною функцією соціальної мобільності виступає процес перерозподілу робочої сили на ринку праці (галузеве, територіальне та ін.) і зміна професійної структури суспільства внаслідок нерівномірності флуктації (флуктуації) різних професійних груп.

У свою чергу, і висхідна і спадна мобільність може бути індивідуальною, коли на інший соціальний рівень переміщується окремих індивід, або ж груповою, коли статус змінює вся група, до якої належить індивід. Для того, щоб досягти більш високого статусу, індивід повинен перебороти перешкоди між групами або прошарками [7, с. 102]. З метою кількісної оцінки процесів мобільності в соціології використовують показники швидкості й інтенсивності соціальної мобільності.

Соціальна мобільність постійно призводить до виникнення нерівності індивідів, що відрізняються своїми статусами за рядом підстав, що і є критерієм соціальної диференціації. Наукові дані про соціальну мобільність виступають індикатором стану сучасного суспільства. Мобільність розглядається в просторі (соціальному) і в часі (міжгенераційна та внутрігенераційна). Інтенсивність соціальної мобільності залежить від соціально-економічного розвитку суспільства, уповільнення темпів розвитку викликає й уповільнення соціальної мобільності [1].

Своєю чергою, Л. Лесохіна, розглядаючи професійну мобільність з погляду соціологічного, висловлює думку, що вона явище багатоаспектне. З одного боку – це зміна позицій, зумовлена зовнішніми обставинами (відсутність робочих місць, низька заробітна плата, побутова невпорядкованість тощо). У цьому випадку мобільність продиктована необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій. З іншого, мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, засноване на стабільних цінностях і потребі у самовдосконаленні [4].

Проблема професійної мобільності перед людиною постала у зв'язку з необхідністю пристосовуватись до нових умов діяльності, пов'язаних з процесами диференціації та інтеграції у професійній діяльності. Своім корінням вона сягає в період виникнення розподілу праці та соціальних переміщень.

Отже, категорія «мобільність» набуває більш глибокого змісту, що дає усвідомлення того, яку роль (культурну, соціальну, професійну) може й повинна

відігравати мобільність на різних кваліфікаційних рівнях у діяльності фахівця, а його професійна підготовка справді виконувала свою випереджальну функцію й відповідала б сучасним вимогам розвитку особистості, виробництва, суспільства й держави. Тому, варто розглядати категорію «мобільність» як інтегральне поняття, тобто не тільки в антропологічному, соціологічному плані, а також у філософському й психолого-педагогічному.

Соціологи виділяють динамізм розвитку суспільства як основний чинник, що обумовлює характер і зміст соціальної й професійної мобільності. З огляду на соціальний аспект феномена професійної мобільності розглядається як складова соціальної мобільності, що являє собою будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта (цінності) з однієї соціальної позиції в іншу. Відповідно до цього професійна мобільність – це зміни позиції індивіда в професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; це становище, яке індивід здатний зайняти в суспільстві (як правило, це ознака відкритого або закритого характеру системи певного суспільства), це зміна індивідом чи групою осіб однієї професії на іншу. Вирізняють вертикальну професійну мобільність (переміщення вгору-вниз у професійно-кваліфікаційній структурі) та горизонтальну мобільність (переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації). Професійна мобільність може бути висхідною або спадною, індивідуальною або колективною. Колективна професійна мобільність досягається через закриття професій за рахунок професіоналізації.

Література:

1. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : дис. ... докт. пед. Наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов –н/Д., 2006. – 337 с.
 2. Константинов С. А. Социальная и профессиональная мобильность на рынке труда : методическое пособие [Электронный ресурс] /С. А. Константинов, Б. Ч. Луговцева, Л. П. Евдокимова. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdt2txt?p_id=24628 – Заголовок с экрана.
 3. Кропоткин П. А. Поля, фабрики и мастерские [Электронный ресурс] / П. А. Кропоткин.– Режим доступа: <http://aitrus.info/node/93>.–Заголовок с экрана.
 4. Лесохина Л. Н. К обществуобразованных людей / Люция Николаевна Лесохина; РАО, Ин-т образования взрослых. –СПб.: Гускарора, 1998. – 266 с.
 5. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин; пер. с англ.; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. –М. : Политиздат, 1992.– 543 с.
 6. Социальные технологии: толковый словарь/ отв. ред. В. Н. Иванов.–М. ; Белгород: Луч-Центр соц. тех., 1995.–309 с.
- Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Лілія Сушенцева; за ред. акад. НАПН України Н. Г. Ничкало. – Кривий Ріг :Видавничий дім, 2011. – 438 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Шевяков О. В.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Дніпропетровського гуманітарного університету*

Алфьоров О. А.

*доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
м. Дніпро, Україна*

Відомо, що фізичне виховання є складовою освіти і виховання, педагогічним, навчально-виховним процесом, спрямованим на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, що здійснює значущий вплив на фізичний розвиток людини, її виховання в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення. Така місія «Фізичного виховання» як навчальної дисципліни потребує відповідного психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз різноманітних літературних джерел дозволяє висунути у якості гіпотези припущення, що найбільш перспективними для створення психолого-педагогічної технології занять студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання», є основні положення концепції і психолого-педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти студентів (НФО) [3, с. 18], напрацьованої для основної медичної групи, важливу для психологічного супроводу інформацію містять концепція психологічного забезпечення фізкультурного виховання студентів [4, с. 305] та ін.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та розробці інноваційної психолого-педагогічної технології НФО студентів, звільнених за станом здоров'я від практичних занять з «Фізичного виховання».

Методи дослідження: аналіз літератури, окремі психолого-педагогічні дослідження відповідно до визначеної мети дослідження.

Дослідження проводилось у Дніпропетровській Академії музики (ДАМ) ім. М. Глінки. Зазначимо, що побудова модульної програми з НФО у структурі вузівської дисципліни «Фізичне виховання» та її окремих модулів складалась з наступних етапів: розробки структури усього курсу НФО з виділенням модулів, які відповідають I-IV семестрам навчання студентів першого та другого курсів студентів ДАМ та ДГУ; розробки структури чотирьох окремих модулів; підбору навчальних елементів відповідно до мети кожного з модулів.

Дидактична мета курсу НФО, а саме досягнення єдності розумових і діяльних процесів, необхідних для оцінки і розуміння стану свого здоров'я, програмування і проживання здорового життя, – це комплексна ціль, що реалізується модульною програмою для даної групи. Окрім того, для модульного контролю за визначеними навчальними елементами передбачалась розробка рейтингової системи оцінювання успішності студентів з НФО.

Таким чином, нами були виділені наступні, взаємно пов'язані модулі:

М. 1. – перший семестр. *Введення до курсу НФО. Адаптація і початок активного мотивування студентів до управління власним здоров'ям.*

М. 2. – другий семестр. *Втягування у систему самостійних фізкультурно-оздоровчих занять і систему самоконтролю.*

М. 3. – третій семестр. *Вдосконалення системи самостійних фізкультурно-оздоровчих занять та отримання оздоровчого ефекту від них.*

М. 4. – четвертий семестр. *Подальше формування фізкультурно-діяльної особистості і будівничого власного здоров'я студента та випускника вишу.*

Визначаючи завдання щодо формування мотивації студентів до занять оздоровчою фізичною культурою, ми брали до уваги зауваження Н. Борейко, яка наголошує на потребі створення надійного мотиваційного потенціалу до самостійних занять: «Мотив ми розуміємо як складне інтегральне (системне) психологічне утворення, яке у своїй структурі має три блоки: 1) потреби; 2) «внутрішні фільтри», 3) завдання, які можуть задовольнити потребу. Спрощення мотиву до потреби веде до того, що позитивні мотиви не сформовані у більшості студентів, зокрема відсутні «внутрішні фільтри». На формування мотивації мають вплив: зміст навчального матеріалу; форми навчання; оцінювання навчальної діяльності; зміст навчального матеріалу» [1, с. 30].

Ми дотримувались, також, етапів формування мотивації до занять з фізичного виховання, визначених Є. А. Захаріною [2, с. 55]. Отже на етапі

«Спонування і мотивація до діяльності» створювались психолого-педагогічні ситуації, які утворювали середовище особистісне орієнтованого навчання. У процесі такого навчання передбачались ситуації-стимули, які сприятливо впливають на розвиток особистості студента, надаючи йому простір для вільного вибору. Це умови, які сприяли загостреному відчуттю необхідності для хворої людини індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять, у тому числі – методи непрямого переконання і стимулювання. Серед них бесіди на наступні теми: вплив занять фізичними вправами на стан функціональних систем організму; значення фізкультурних занять для реалізації життєвих планів; про досягнення шляхом фізкультурно-оздоровчих занять і покращення здоров'я намічених планів у навчальній і професійній діяльності тощо.

На етапі «Визначення мети та вибір діяльності» важливо, щоб мотиваційна тенденція продовжувала свій розвиток і знайшла втілення у спонуванні студентів до відповідних дій. Для цього потрібно, щоб студенти почали надавати особистозначущого значення своїм індивідуальним фізкультурно-оздоровчим заняттям. В індивідуальних бесідах із студентами викладач допомагав їм оцінити свої можливості і ступінь готовності до таких занять, визначитись із задумом про ідею та сутність таких занять, виходячи з наявного захворювання, психофізичного стану, існуючих можливостей і ресурсів для організації самостійних занять тощо.

На етапі «Реалізація поставлених завдань, використання створених комфортних умов для наміченої діяльності» забезпечувалась підтримка стійкості мотиваційного процесу. Здійснювався контроль за розробкою та виконанням складеної, разом з педагогом і психологом, програми фізкультурно-оздоровчих занять.

Стимулювалось використання засобів самоконтролю за своїм психофізичним станом. Проводилось тестування для заміру динаміки психофізичних якостей під час виконання індивідуальної програми занять.

На етапі «Аналіз отриманих результатів, осмислення успіхів» перевага надавалась усвідомленню студентами перших успіхів у покращенні стану здоров'я. Аналізувалась рейтингова оцінка студентів за семестр з «Фізичного виховання», встановлювались резерви покращення оцінки, а відтак приділялась увага вдосконаленню змісту і покращенню виконання складеної індивідуальної програми фізкультурно-оздоровчих занять.

На етапі «Бажання продовжити заняття після досягнення визначеної мети» відзначались отримані студентами позитивні результати: набуті важливі знання та уміння з управління станом власного здоров'я; перші досягнення у покращенні свого психофізичного стану і здоров'я; набутий досвід планування та реалізації індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять; досвід застосування різноманітних методик самоконтролю у ході занять. Отже, створена у процесі спілкування із студентом у ході НФО комфортна психологічна атмосфера стала стимулом до подальших оздоровчих занять.

У ході індивідуальних занять та консультацій, як важливий елемент психолого-педагогічної технології НФО, *ми застосовували систему тренінгів студентів*. Відомо, що тренінгова форма навчання будується на методиці участі. Це означає, що студент має бути не спостерігачем, але активним учасником навчання. Суттєвою перевагою тренінгової методики є те, що вона надає можливість розглядати складні, емоційно значущі питання, яким є питання особистого здоров'я, в безпечній обстановці діалогу з викладачем, а не у реальному житті з його невизначеністю наслідків дій, загрозами і ризиками.

В залежності від мети та завдань тренінгу, під час індивідуальних занять та консультацій студентів застосовувались наступні його різновиди, якими може опанувати кожен викладач кафедри фізичного виховання:

- соціально-психологічний тренінг, який спрямовувався на розвиток комунікативних здібностей, між особистих відносин, уміння встановлювати та розвивати різні види взаємин між особами, що оточують студента;
- тренінг особистого зростання, спрямовувався на самовдосконалення, вирішення внутрішньо особистісних конфліктів та суперечностей;
- тематичний (соціально-освітній) тренінг спрямовувався на розгляд у ході обговорення і дискусій конкретної теми НФО, зміст якої студенту потрібно засвоїти, сформулювати відповідні знання, уміння та навички;
- психокорекційний тренінг, потрібен для сприяння корекції психічних процесів, тренування певних поведінкових якостей і здібностей студентів.

Зауважимо, набуті студентами знання не повинні бути самоціллю, але сприяти: мотивації і позитивному емоційному відношенню до власних фізкультурно-оздоровчих занять; опануванню уміннями та навичками, необхідними для самостійних фізкультурно-оздоровчих занять; подальшому підтриманню фізичного здоров'я майбутніми випускниками на достатньому рівні.

Література:

1. Борейко Н. Мотивація до фізичного виховання у студентів вищих технічних навчальних закладів / Н. Борейко // Молода спортивна наука України. Зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип. 15. – Т. 2. – Львів, 2011. – С. 27-31.

2. Захарина Е. А. Формирование мотивации к двигательной активности в процессе физического воспитания студентов высших учебных заведений : дис. ... кандидата наук по физ. воспитанию и спорту : 24.00.02 / Захарина Евгения Анатольевна. – К., 2008. – 201 с.

3. Приходько В. В. Непрофессиональное физкультурное образование : учеб. пособие для студентов, аспирантов, слушателей ФУС и ФПК ГЦОЛИФКа / Приходько В.В. – М. : ГЦОЛИФК, 1991. – 85 с.

4. Славська Я.А. Психолого-педагогічні витоки розвитку фізичного виховання та спорту серед молоді Великої Британії у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть / Я.А. Славська, О.В. Шевяков // Теорія і практика фізичного виховання. Науково-методичний журнал Донецького нац. ун-ту. – № 1/2012. – Донецьк, 2012. – С. 303–311.

ГУМАНИЗМ КАК ПРИОРИТЕТ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Шедяков В. Е.

*кандидат экономических наук, доктор социологических наук,
независимый исследователь
г. Киев, Украина*

Вульгарные восприятия индивидуализма и абсолютизация эгоцентризма могут спровоцировать поведение в канве «обмани ближнего своего», что противоречит не только интересам общества, но и Божественным заповедям. Соответственно, воссоздание культурно-цивилизационного мира предполагает и развитие взаимовыгодной кооперации, и расширение поля действия в рамках «игры с ненулевой суммой» [1-5]. Таким образом, основа социально-хозяйственной практики и обществоведческой теории – отнюдь не безличностный денежно-кредитный механизм, а наличие свободного, самостоятельного и ответственного человека. Ныне же, после волн научно-технического прогресса, резко возрастает способность к нетривиальным решениям, творчеству (прежде всего, духовно-интеллектуальному), а также методологическая грамотность.

Органичное развитие общества связано с доминированием черт его интеграции, а не разобщения. Это предполагает обязательность норм гуманизма с опорой в социально ответственном поведении на его постоянно воспроизводимых особенностях, сводимых в ценностно-смысловые комплексы. Тип культуры и тип богатства – два наиболее общих выражения ценностного бытия общества. В свою очередь, безусловным приоритетом качественного и безопа-

сного экономического роста становятся жизнь человека, её качество и продолжительность, а также достижения цивилизации, культурное наследие. Что касается первого, то это направление фиксируется, прежде всего, корзиной социально-экономических, политических и др. прав человека, его уверенностью в завтрашнем дне, возможностями самореализации, динамикой численности населения, etc. В этом контексте вспышки этноцентризма, трайбализма и сопряжённые с ними попытки добиться господства клановых интересов, перенесения тяжести трансформаций на наиболее экономически уязвимые слои населения и в процессе этого расчеловечивание общества – признаки непрофессионализма и доминирования личного и группового эгоизма над коренными общественными интересами. И уж совсем недопустимы произвол и насилие групп, желающих использовать общественное богатство в узкокорыстных целях, попытки принятия на себя вовсе не альтруистами прав государственных структур (например, судебной ветви власти), игнорирование ими демократических (в частности, нормативно-процессуальных) процедур. Относительно второго. Сегодня для каждого культурно-цивилизационного мира актуализируется вопрос понимания и применения конкурентоспособных моделей защиты и развития своего общественного богатства, присущих глобальным тенденциям постмодерных трансформаций. В частности, сегодня всё активнее заявляет о себе процесс изменений, предусматривающих сосуществование, пересечение и резонирование самых различных тенденций развития, среди которых (в отличие от модерна) ни одна не может претендовать на такое исключительное значение, что позволило бы без вреда для результата абстрагироваться от прочих, даже сложносочетаемых и малоуправляемых.

Одновременно постсовременный уровень международного разделения труда, глобализации и информационной насыщенности производства усиливает разнокачественность, многоукладность и многоэтажность мирового хозяйства, и, соответственно, повышает требования к качеству социальной работы. Сегодня значительное место в общественных отношениях принадлежит ролевым сетям, которые велики и динамичны, а характер, длина и место реализации ролей изменчивы и степень взаимодействия крайне высока. Трудовое измерение жизни активно дополняется прочими. Производственные роли формируются в процессе труда, где широк диапазон нерутинных задач и нет постоянства процедур. В этой ситуации при всей разнице конкурентных преимуществ для различных ярусов экономики существенно возрастает роль учёта различий ценностных иерархий (особенно, молодёжи) в проведении социальной работы [6-9].

При этом человек, его жизнь и права – самодовлеющая ценность, к числу же обязательных показателей успеха социально-экономического развития общественной системы и условий конкурентоспособности национального проекта в мировом масштабе, должно относиться обеспечение качества жизни, которое ранее часто связывалось с понятием социального государства. Вместе с тем, сегодня этот подход требует дальнейшего содержательного уточнения. С одной стороны, финансовые неурядицы заставили даже наиболее развитые

государства пересматривать подходы к обеспечению социально-экономических прав граждан. Наметились тенденции усиления давления на бюджеты со стороны находящихся на социальном обеспечении групп, что, вроде бы, может стать фактором подрыва конкурентоспособности (особенно – при соперничестве с регионами низких дополнительных издержек и затрат на рабочую силу). На этом фоне правительствами многих стран все чаще предпринимаются попытки различными способами переложить бремя выхода из кризисного состояния на работающее население, происходит сворачивание социальных программ, сокращение бюджетного сектора, повышение пенсионного возраста и т.д. Между тем, ухудшение качества жизни, поляризация личных доходов населения может дать толчок и новым формам отчуждения человека, и массовым протестным движениям. *С другой стороны*, вхождение экономики знаний и когнитариата в ядро социальных процессов в состоянии существенно повлиять на эффективные подходы к стимулированию и управлению в социально-ориентированной (пост)рыночной экономике, где продуктивна вовсе не экономия на «переменном капитале», а всестороннее развитие человека и создание благоприятных условий для индивидуального и коллективного творчества.

Постсовременность апеллирует в социальной работе к повседневности и заботам «обычного человека» с его чаяниями, целями и настроениями и характеризует изменчивость, «текучесть» социальной и природной обстановки, совсем не характерную для модерна или традиции. Эта ситуация прямо вызывает к ответственности и внутренним ценностям каждого, его готовности к каждодневному Выбору, в мириадах развилок которого и формируется будущее. С формированием анклавов «умного общества», постглобальным обособлением регионов разного уровня благосостояния и качества жизни, усилением качеств постмодернизации культуры, расширением роли надгосударственных форм экономических отношений (в частности, миграции) и распространением информационных потоков повышение социально ответственного поведения неотвратимо связывается с доминантой человечности при ассоциировании публичных и частных интересов, взаимным дополнением таких секторов экономики, как государственный, корпоративный и негосударственный бездоходный.

При социально ответственном осуществлении радикальных трансформаций, с одной стороны, предоставление каждому права на достойную жизнь и возможность творчества – необходимое условие прогресса и предпосылка их общественной поддержки, с другой, – необходимо и больше доверять народу, чаще выявлять его волю (чему могут способствовать опросы, референдумы, выборы и т.п.), и повысить степень соответствия решений управленцев разнообразных ветвей власти воле народа, а также увеличить ответственность топ-менеджеров (прежде всего, государственных) за результаты их действий.

Литература:

1. Hayek F. A. The Fatal Conceit. The Errors of Socialism / Friedrich A. Hayek [ed. by W. W. Bartley, III], 1988. – 194 p.

2. Парето В. Компедиум по общей социологии / Вильфредо Парето. – М. : Издательский дом «Государственный университет Высшая школа экономики», 2008. – 2-е изд. – 512 с.
3. Кравчик Р. Распад и возрождение польской экономики / Рафал Кравчик. – М. : Новости INTERIM, 1991. – 237,[2] с.
4. Шедяков В. Є. Стратегічна культура проведення трансформацій: можливості та загрози // Розвиток економіки України під впливом економічних, соціальних, технологічних та екологічних трендів / за ред. М. С. Пашкевич, Ж. К. Нестеренко; М-во освіти і науки України, Запор. нац. техн. ун-т, Нац. гірн. ун-т. – Д. : НГУ, 2015. – С. 30-41.
5. Шедяков В. Е. Трансформации общественные и наук об обществе // Развитие экономических и межотраслевых наук в XXI веке: Матер. XIII Междунар. конф. // Ежемесячный научный журнал. – РФ, Новосибирск : Научный институт глобальной и региональной экономики (НИГРЭ). – 2015. – № 6 (13). – С. 68-71.
6. Dlugosh P. Polish youth in the light of sociological research / P. Dlugosh // Актуальні проблеми філософії та соціології. – 2015. – № 8. – С. 40-43.
7. Шилов В. В. Равнодушное и циничное «поколение надежд» уральской глубинки? (результаты социологического опроса студентов г. Березники Пермского края) / В. В. Шилов // Власть. – 2014. – № 1. – С. 101-104.
8. Шедяков В. Е. Роль ценностно-смысловых комплексов культурно-цивилизационных миров в обеспечении постмодерного формирования и структурирования социального капитала / В. Е. Шедяков // Osobowosci, spoleczenstwo, polityka – 2015 (OSP-2015) : Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Lublin, 2015. – С. 82-85.
9. Серебрякова Г. В. Процесс ценностного управления / Г. В. Серебрякова, И. В. Незамайкин. – М. : Lambert Academic Publishing, 2013. – 380 с.

ACTUAL PROBLEMS OF SOCIOLOGY

ДВІ СТРАТЕГІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ВІД СУСПІЛЬСТВА СПОЖИВАННЯ ДО СУСПІЛЬСТВА СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Висоцька О. Є.

*доктор філософських наук, доцент,
декан факультету відкритої освіти та стажування
КВНЗ «Дніпропетровський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
м. Дніпро, Україна*

Сучасне суспільство – це суспільство споживання, що характеризується масовим споживанням матеріальних та віртуальних ресурсів, формуванням системи цінностей, спрямованих на задоволення існуючих та створення додаткових (за допомогою, наприклад, реклами, моди) потреб.

Культура споживання створюється та підтримується всім комплексом економічних та соціально-політичних механізмів як форма регулювання поведінки людини у суспільстві, її зайнятості в економічній сфері, сформованості відповідних ціннісних орієнтацій та світогляду. Загальною особливістю суспільства споживання є орієнтація на надмірне споживання (споживання товарів, які не входять до переліку суттєвих для виживання та життя), індивідуалізоване споживання (диференціацію товарів для різних категорій населення, представників різних культурних смаків, різного соціального статусу тощо), а також «одноразове» споживання (постійну зміну орієнтацій у споживанні завдяки впливу реклами та «модних тенденцій»).

Починаючи з середини 50-тих років ХХ століття («споживчого буму» у країнах Західної Європи та США) та до сьогодні відбувається постійне зростання масштабів споживання у розвинутих країнах. Воно пов'язане не тільки з науково-технічним прогресом, а й економічною політикою, заснованою на стимулюванні попиту, а також розгляду споживання як показника соціальної справедливості (на рівні країни) або соціальної престижності (на рівні окремої особистості).

При цьому основним принципом зміни пріоритетів споживчого ринку виступає принцип «запланованого застарівання», коли речі знецінюються та застарівають швидше, ніж це відбувається фізично. «Заплановане застарівання» – створення товару, в якому заздалегідь закладені властивості, які роблять його через певний час застарілим або непридатним для використання.

Існує дві основні форми застарівання товару – технічне (технологічне) та естетичне. Технічне застарівання сьогодні властиве для великої кількості товарів (від велосипедів та принтерів до програмного забезпечення), коли, напри-

клад, складові для комп'ютера чи мобільного телефону неможливо оновити, оскільки на момент виходу з ладу товару змінюються технічні параметри його аналогів. Або нові версії програм виявляються несумісними із старішими їх версіями. Естетичне застарівання пов'язане з ефектом моди, коли зовнішні ознаки товару стають з точки зору модних тенденцій естетично непридатними для використання (зміна стилів, естетичного дизайну товару).

Вперше принцип «запланованого застарівання» був закладений у процес планування виробництва наприкінці 20-тих – на початку 30-тих років ХХ століття з метою боротьби із безробіттям в ході так званої «Великої депресії». У 50-ті роки завдяки діяльності відомого американського інженера Б.Стивенсена були сформульовані принципи естетичного застарівання товару, засновані на стимулюванні бажання споживача постійно оновлювати товар за естетичними принципами [3, с. 29].

Одночасно у ХХІ столітті постала нагальна потреба перегляду принципів «запланованого застарівання», оскільки останнє призводить до марнотратства, тобто посилення надмірних потреб, постійного незадоволення товаром і бажання його оновлювати. Суспільство споживання характеризується масовим надмірним споживанням або переспоживанням товарів і послуг. Наслідком цього є поширення таких проблем як нерівність споживання між країнами, спустошення ресурсного потенціалу планети, актуалізація проблеми утилізації відходів та забруднення навколишнього середовища. Воно завдає прямої шкоди довкіллю, оскільки для виробництва нових товарів необхідно все більше ресурсів та енергії, а застарілі товари збільшують кількість сміття. При цьому переспоживання стосується практично всього, що виробляється – це переспоживання їжі, предметів побуту, технічних засобів, інформації та комунікації, розваг та насолоди. Закони переспоживання переносяться і на сферу суспільної комунікації, оскільки головним ефектом комунікації виступає її постійне примноження. Результатом цього процесу є системні кризи розвитку суспільства та його інститутів – освіти, культури, науки, держави тощо.

Важливою тенденцією розвитку принципу запланованого застарівання є процеси індивідуалізації споживання, що є результатом індивідуалізації самого суспільства. За уявленнями З. Баумана, сучасне суспільство відрізняється індивідуалізованою формою споживання [1, с. 8]. Споживання стає засобом індивідуалізації стилю життя. Індивідуалізація споживаного виявляється засобом індивідуалізації і самого споживання.

Особливе значення сьогодні набуває Інтернет-споживання, яке стало новим, більш ускладненим та індивідуалізованим, ніж попередні засоби (книги, радіо, кіно, телебачення), способом задоволення потреб індивіда в дозвіллі, інформації, спілкуванні, сервісі, здійсненні купівлі, продажу та обміну товарів та ресурсів. Фактично Інтернет-споживання інтегрує різноманітні споживчі практики, моделюючи соціальну структуру відносин у розвинутому суспільстві. Процеси індивідуалізації потреб, характерні для сучасного етапу розвитку суспільства споживання, у телекомунікаційних мережах стали додатковим способом привернення уваги до створюваних масмедіа образів. Як

наслідок, людина все більше втягнута у моделі тотальної комунікації, переривання якої для неї стає болісним і чутливим.

Г. Дебор вже наприкінці 60-тих років ХХ століття визначав утворення ситуації товарного фетишизму, що скасовувала протистояння класів [5, с. 26]. Однак на початку ХХІ століття суспільство символічного споживання як «суспільство спектаклю» та переспоживання переживає етап кризи, коли цінності споживання вже не вселяють тої довіри, яка мала колись місце. Причиною цього є те, що всі його атрибути досягли абсолюту, в якому вони перетворюються у свою протилежність і руйнуються. Цю ситуацію Ж.Бодріяр називав стадією «фрактальної» або «вірусної» «дифузії цінностей», коли останні розповсюджуються «у всіх напрямках, без будь-якої логіки» [2, с. 10]. В результаті можна спостерігати процеси поглиблення дисбалансу між речовинним та символічним аспектами буття людини. Ідеологія символічного споживання сьогодні суперечить глобальній ресурсній кризі, що буде визначати загальний контекст відносин між спільнотами у найближчі десятиліття.

Стратегія суспільства споживання залишається сьогодні ведучою. Однак вона має сенс лише при допущенні наявності безкінечної кількості ресурсів, що можуть бути використані при створенні товару. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття стало зрозумілим, що природні ресурси є обмеженими, тому необхідна регуляція їхнього використання [3, с. 30]. Тому стратегія сталого розвитку є альтернативною моделлю розвитку суспільства в умовах глобальних ризиків та криз.

Суспільство споживання як модель соціально-економічних відносин сьогодні все більше набуває проблемного характеру з точки зору можливих катастрофічних наслідків бездумного використання природних ресурсів. На відміну від неї стратегія сталого розвитку визначає основні шляхи подолання глобальних проблем та можливих ризиків. Кінцева мета сталого розвитку – подальший прогрес людства, покращення якості життя та соціально-економічного благополуччя з врахуванням існуючих екологічних обмежень.

Головними цінностями суспільства сталого розвитку при цьому є індивідуальна свобода, повага до іншого, особистісна та колективна відповідальність як прояви загальнолюдських цінностей. Основні принципи реалізації стратегії сталого розвитку: поважне ставлення людей до навколишнього середовища та турбота про власне місце проживання; покращення якості життя теперішнього та майбутніх поколінь; збереження життєздатності екосистем Землі; забезпечення сталого використання ресурсів; інтеграція економічного розвитку та охорони навколишнього середовища; забезпечення правових та демократичних аспектів сталого соціального розвитку [4, с. 39].

Ключовими питаннями стратегії сталого розвитку є: зменшення масштабів бідності та соц. розшарування; підтримання громадянських прав та свобод, мирних стосунків; відповідальність в локальному і глобальному контексті; демократія і самоврядування; справедливість і безпека; охорона здоров'я; рівність статей; культурне різноманіття; розвиток сільських і міських регіонів; екобезпечні економіка, структури виробництва і споживання; розвиток корпо-

ративної відповідальності; охорона довкілля; управління природними ресурсами; біологічне та ландшафтне різноманіття.

Таким чином, встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб людства і захистом інтересів майбутніх поколінь, включаючи їх потребу в безпечному і здоровому довкіллі є основою стратегії сталого розвитку як альтернативи стратегії суспільства споживання.

Література:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество [Текст] / З. Батман ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла [Текст] / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
3. Висоцька О.Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології [текст]: навчально-методичний посібник. – Дніпропетровськ: «Акцент ПП», 2012. – 292 с.
4. Висоцька О.Є. Освіта для сталого розвитку [текст]: науково-методичний посібник. – Дніпропетровськ: РоялПринт, 2011. – 200 с.
5. Дебор Г. Общество Спектакля [Текст] / Г.Дебор; пер. с фр. С.Офертаса и М.Якубович – М.: Логос-Радек, 2000. – 184 с.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

Мозгальова Н. Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Барановська І. Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

Соціальні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві на початку ХХІ століття, спонукають до відродження національної культури та духовності, вимагають пошуку нових засобів виховання підрастаючого покоління. Вирішенню цих питань значною мірою сприяє музичне виконавство, оскільки воно здатне пробуджувати творчу активність, розвивати художньо-естетичні здібності особистості, специфічно впливати на глибинні процеси внутрішнього світу людини.

Становлення музичного виконавства тісно пов'язане з історичними процесами розвитку цивілізації, духовності й культури і зумовлювалося «особливос-

тями виявлення і використання музики в суспільному житті та побуті Античного світу, Середньовіччя, епохи Відродження, бароко, класицизму, романтизму, у часи зародження численних модерністських та авангардистських течій, у соціокультурному просторі сьогодення» [4].

У сучасних працях музичне виконавство розглядається як цілісне і відносно самостійне соціокультурне і художнє явище. Воно є предметом соціальних потреб та інтересів, об'єктом та самостійним напрямком наукових досліджень, існує як практична (художньо-творча) діяльність, що відбувається за власними законами й правилами функціонально-діяльнісного виявлення. Уточнюючи думку М.Кагана, можна сказати, що музичне виконавство є повноцінним видом художньої творчості паралельно з діяльністю композитора і драматурга, але має деякі відмінності, обумовлені специфікою виконавської діяльності, рівнем розвитку відповідних якостей і вмінь, суспільною значущістю і цінністю даного виду мистецтва. За визначенням вченого, «..можливість розшифровки одного й того ж нотного запису надає роботі виконавця творчого характеру; це й робить виконавство мистецтвом, що потребує не тільки знань і вмінь, але насамперед художнього обдарування, інтуїції, таланту» [5, с. 123].

Доволі близько, але по-своєму розглядається виконавство відомими методистами, педагогами-інструменталістами та самими виконавцями. Його вважають: важливою частиною різнопланового в своїх проявах музичного мистецтва; специфічною галуззю музичної творчості (Я.Мільштейн); музичним фактом, який раніше був розчинений в історичному часі, а сьогодні став доступним для вивчення завдяки «зупиняючому час» звукозапису (Н.Кашкадомова); цілісною системою, але незамкнутою, живою, що випромінює потік інформації, який іде від автора, тобто повноцінне відтворення виконавцем твору можливе лише на основі творчого переосмислення, співтворчості (Я.Мільштейн); цікавою, захоплюючою розповіддю, в якій всі ланки пов'язані одна з одною, а контрасти закономірні. Для цього необхідно вміти горизонтально мислити, кожен гармонічну звучність розглядати не окремо, а враховувати її функціональне значення, надаючи їй того чи іншого характеру (К.Ігумнов).

Тому зведення виконавства до «строного виконання авторського тексту» є помилковим, зважаючи на те, що «нотний авторський запис це лише особливим чином закодована система художніх смислів і значень, яка вимагає творчого підходу і спеціальних навичок розшифровки відповідно до традицій, завдань часу та рівня розвитку музичної культури» [5, с. 69].

У виконавській діяльності, як різновиді творчої діяльності, яскраво виявляються усі етапи творчого процесу, що складається з художнього сприймання, потреби творити, виникнення задуму, пошуку неординарних шляхів його реалізації та отримання ціннісного результату на основі впливу емоційних можливостей музики та власних переживань.

У даному контексті є підстави говорити про виконавську творчість, яка, за твердженням О.Бодіної, реалізується за трьома етапами. Перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення; другий – з переведенням семантичної конк-

ретизації в художнє узагальнення; третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Відповідно до цього композиторська творчість і виконавський процес її реалізації у живому звучанні можуть тлумачитись як послідовні стадії матеріалізації ідеального у специфічні продукти музичної діяльності – музичні твори, зафіксовані в нотному тексті, та різноманітні версії їх інтерпретації, виконані «наживу» або записані на технічні носії [1].

Розглядаючи виконавську творчість у системі «композитор-виконавець», В. Ражніков вказує на взаємозалежність творчості композитора і творчості артиста, оскільки створений композитором музичний твір, як соціальне явище може реалізуватися тільки під час звучання в аудиторії [6]. При цьому творчість композитора полягає у написанні музичного твору, а творчість виконавця – у створенні його художньої інтерпретації. У такий спосіб творчість композитора знаходить своє відображення і втілення у творчості виконавця.

Специфіку ставлення особистості до музичного виконавства відображує музичний інтерес. Досвід соціологічних досліджень музичного інтересу викладено у дослідженнях В. Медушеського, Є. Назайкінського, О. Сохора, В. Цуккермана. Так, В. Цуккерман в роботі «Музика і слухач», виклавши досвід соціологічних досліджень музичного інтересу, дає йому таке визначення: «Музичний інтерес – це конкретизація музичної потреби, її розкриття у свідомому виборі музичного твору, яка спрямована на його сприйняття» [9, с. 167].

О. Сохор вважає інтерес «усвідомленою потребою, активною спрямованістю особистості на предмет потреби, намагання матеріально і духовно оволодіти цим предметом». Для досягнення предмета потреби (музики), на думку автора, вирішальну роль відіграє свідомо активність особистості. При цьому він наголошує: «особистість (соціальна група) спрямовується до предмета свого інтересу і розумом (намагаючись пізнати його), і «серцем» (намагаючись отримати емоційне уявлення); на цій основі у неї виникає бажання діяти, поводитись таким чином, аби досягти бажаної мети» [5, с. 137].

Більш детально цей процес розглядає О. Бурліна. За її класифікацією, музичний інтерес належить до «сімейства» духовних інтересів, «роду» естетичних інтересів і «виду» художніх інтересів [2, с. 71]. Як різновид художнього інтересу, музичний інтерес розвивається в процесі пізнання музики, тобто раціональне начало забезпечує повне й глибоке її сприйняття, а також створює умови для виникнення такого інтересу. Формування музичного інтересу, – вважає автор, – спричиняє поглиблення й розширення художніх та естетичних інтересів.

Дослідженням О. Бурліної в музичному інтересі було встановлено три прошарки: емоційний, пізнавальний та поведінковий (вольовий), які тісно пов'язані між собою. На думку вченої, надзвичайно важливим є пізнавальний аспект, оскільки його низький рівень негативно відбивається на змісті музичного інтересу в цілому.

У нашій розвідці, спрямованій на виявлення соціальної значущості «музичного виконавства», ми вважали за доцільне розглянути поняття «адаптація до

концертних виступів». На наш погляд, в ньому акумульовані всі вищерозглянуті складові виконавського мистецтва.

Зазначимо, що у сучасній західній науці проблема адаптації активно розробляється в рамках досліджень, пов'язаних з культурною антропологією і психоматичною медициною. Вчені вирізняють сенсорну та соціальну адаптацію. Перша характеризується широким діапазоном змін чуттєвого характеру, швидкістю цього процесу, вибірковістю до адаптаційного впливу; вона особливо важлива у виконавській діяльності інструменталіста, коли необхідно адаптуватися до інструмента, залу, публіки. Значну роль у даній діяльності відіграє і соціальна адаптація, котра простежується як процес і результат постійного активного пристосування індивіда до умов соціального середовища. Співвідношення цих компонентів визначає характер поведінки і залежить від цілей і ціннісних орієнтацій особистості, можливостей їх досягнення в соціальному оточенні. «Ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки» [8, с. 11].

Виходячи з даного положення, можна стверджувати, що на адаптацію до концертних виступів впливають декілька факторів, а саме: багатство світла, наявність великої кількості слухачів, новий рояль, зовсім незнайомий або малознайомий концертний зал. «Для бувалого концертанта, пише С.Савшинський, – перераховані умови не в новину, за винятком рояля, який у кожному залі є іншим. У сприйнятті артиста всі фактори зливаються та взаємодіють». Найкраще адаптація відбувається до освітлення залу, а про наявність слухачів «виконавець забуває одразу, як тільки починає грати». На якість виконання впливає також і склад слухачів – їх вік, рівень музичного розвитку, темперамент, адже «сприйняття аудиторії – це живе людське відчуття» [7, с. 143,148]. Таким чином, для того, аби успішно адаптуватися до концертних виступів, виконавцю необхідно мати волю до активізації уваги непідготовленої аудиторії, володіти яскравою емоційністю та блискучою технікою.

Проаналізовані науково-методичні праці і висунуті в них положення дають підстави говорити про широту і різноманітність змістового діапазону поняття «музичне виконавство» та його соціальну значущість.

Література:

1. Бодина О.А. Теория музыкального исполнительства / О.А.Бодина. – М., 1997. – 178 с.
2. Бурлина О.Я. О понятии «музыкальный интерес». / О.Я. Бурлина. // Музыка в социалистическом обществе. – Л., 1975. – Вып. 2. – С. 63–73.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.:Либідь, 1997. – 376 с
4. Жайворонок Н. Музичне виконавство як феномен музичної культури: автореф ... дис.канд.мист./ Н.Жайворонок. – Київ, 2007. – С. 14–16.
5. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С.Каган. – СПб., 2000. – 210 с.

6. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: дис. в форме научного доклада... д-ра пед. наук: 13.00.01./ В.Г. Ражников. – М., 1993. – 69 с.

7. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский. – М-Л.: «Музыка», 1964. – 185с.

8. Социологический справочник / [под. ред. д.ф.н. В.И. Воловича]. – К.: 1990. – 382 с.

9. Цукерман В.С. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования / В.С. Цукерман – М.: Музыка, 1972. – 208 с.

СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ ЯК ОСНОВА ФУНКЦІОНУВАННЯ СУСПІЛЬСТВА

Павлишин Л. Г.

*доктор філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та економічної теорії
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Життя суспільства з усіма його різноманітними подіями є не хаотичною, а впорядкованою системою, яка заснована відповідно до певних законів функціонування та розвитку. Суспільство створює така спільнота людей, яка здатна діяти як єдине ціле, має загальні потреби та намагається задовольнити їх в організованій спільній діяльності. Зростання матеріальних та духовних благ спричиняє збільшення потреб людини. Розвиток матеріального виробництва призводить до того, що одна суспільно-економічна формація замінюється іншою, розвиненішою. Прогрес суспільства зумовлює вагомє значення людського фактору в історичному процесі. Суспільство проходить у своєму розвитку певні етапи, на кожному з яких діють як загальні закони, які характеризують те, що повторюється в історії, так і специфічні закони, які проявляються лише в обмеженому історичному часі та просторі. Загальні та особливі закони взаємопов'язані та повинні вивчатись у єдності, оскільки вони характеризують якісну визначеність кожної суспільно-економічної формації, відображаючи її історично перехідний, мінливий характер.

Виразником соціального інстинкту виступає не окрема людина, а сім'я, одиниця суспільства як «соціального організму». У цьому контексті варто згадати ідеї О.Конта про розмежування сімейних та соціальних зв'язків, розвиток суспільства, подібно до розвитку біологічного організму, які вплинули на погляди англійського вченого Г. Спенсера, який вважав основним законом соціальної еволюції виникнення найбільш пристосованого суспільства. На думку Спенсера, таким суспільством постає суспільство, поділене на класи. Він розглядав суспільство як природний організм. У його вченні природа розглядаєть-

ся по прямій лінії: від енергії – до життя, від життя – до розуму, від розуму – до суспільства, від суспільства – до цивілізації і високо диференційованих та інтегрованих цивілізацій. Зростання суспільства сприятиме виробленню чітких критеріїв нижчих і вищих стадій розвитку, завдяки чому буде змога відрізнити віджиле від придатного, пристосоване від непристосованого, добре від поганого. Е. Дюркгейм, наприклад, розглядав суспільство як солідарність, сукупність різних ідей, вірувань, які реалізуються завдяки людині.

Натуралістичні концепції суспільства, незважаючи на те, що вони займалися дослідженням важливих аспектів взаємозв'язку природи та суспільства, зазнавали критики найчастіше через редуccionізм – зведення соціального до закономірностей біологічного. У зв'язку з тим, що соціальне не лише є біологічним, оскільки людина є як біологічною, так і соціально-біологічною істотою, багато дослідників пов'язують специфіку соціального не стільки з біологічними, як із психологічними явищами. Цей погляд покладено в основу нового напрямку – соціопсихології, яка використовує методи психології, соціології та етнографії для вивчення соціальної природи людини, а тому «що більше людина буде ставати людиною, то менше вона погодиться на щось інше, крім нескінченного і незнищеного руху до нового» [1, с. 227].

Суспільство як соціальну систему розглядав Т. Парсонс, який вважав, що суспільство – це своєрідна система координат дії, найважливішими елементами якого є соціальна система, система культури та система особистості. Сукупність суспільних відносин залежить від соціальних взаємозв'язків індивіда та соціальних систем. У результаті взаємодії індивідів система культури впроваджується у систему особистості, завдяки чому утворюється стійка соціальна система. Система суспільних відносин зводиться до особистих стосунків між людьми. Парсонс трактує ці стосунки як психологічні. Дії окремих індивідів кооперуються, в зв'язку з чим утворюються асоціації (групи, суспільство). Концепція соціальної дії свідчить про те, що, незважаючи на егоїстичну природу людей, вони діють спільно, вступають у стосунки, спілкуються, оскільки розуміють, що досягти мети можна лише спільними зусиллями. «Духовне спілкування – це спосіб здійснення духовного життя, оскільки з ним пов'язані і духовне виробництво, і духовні відносини, і духовне споживання, і прояв духовного стану» [2, с. 111].

За допомогою аналізу різних підходів до соціального, суспільного, а отже, і суспільства, можна говорити, що, з одного боку, суспільство – це система зв'язків та стосунків, у якій люди під час взаємодії між собою та природою здійснюють свою життєдіяльність, а з другого – суспільство виступає формою інтеграції життєдіяльності індивідів у цілісність як реальність, успішне функціонування якої залежить від духовних цінностей кожного громадянина суспільства. Людське суспільство постає реальною соціальною групою, у рамках якої здійснюються необхідні для існування людей функції, від виробництва речей до виховання молодого покоління, від політичної регуляції до духовної творчості. У сфері людських стосунків немає певних рецептів, проте потрібно знати основні правила, без яких людське життя перетворилося б на потік необ-

думаних вчинків, оскільки «буття людини означає не просто фіксація її існування, а розкриття способу існування людини в культурі, створеній шляхом практично-духовного освоєння людиною дійсності» [3, с. 6].

Уявлення про суспільство як єдиний організм є результатом тривалого розвитку філософської думки. Ідея щодо системності у природі та суспільстві виникла в античній філософії у вигляді загальної концепції про впорядкованість, цілісність буття. Проблема системності суспільного життя була у центрі уваги таких видатних мислителів XIX – XX ст., як О. Конт, Г. Спенсер, К. Маркс, Е. Дюркгейм, М. Вебер, П. Сорокін, Т. Парсонс. Поняття «елемент» суспільства означає найдрібнішу частину системи або сукупність частин. Елементами та частинами суспільства виступають ті чи інші соціальні суб'єкти, відношення, інститути. Поняття «структура» відображає певну форму стійких зв'язків, відносин, сукупність соціальних груп та інститутів, завдяки яким забезпечується цілісність суспільства та його властивостей, незважаючи на різноманітні внутрішні та зовнішні зміни. Структуру можна визначити як форму організації суспільства, внутрішню впорядкованість, як узгодженість взаємовідносин різних його частин.

Здійснювати аналіз суспільства можна з погляду існуючих інститутів, завдання яких полягає у забезпеченні стійких соціальних відносин. Ця структура включає в себе велику кількість соціальних інститутів, а саме: виробничі підприємства, інститути сфери культури, центральні і місцеві органи влади, тобто систему економічних, політичних та культурних закладів, діяльність яких спрямована на задоволення потреб людей. При універсальному, синтетичному підході до розуміння структури суспільства як такої, що складається з окремих індивідів, колективів, народів, націй та держав, міжнародних, міждержавних організацій, кожен окремий представник із вказаних рівнів постає елементом складнішої структурної організації, де кожен елемент структури знаходиться у системі складних взаємозв'язків один з одним.

Томас Гоббс в книзі «Левіафан» дав вперше чітке визначення групи як певної кількості людей, об'єднаних спільними інтересами або спільною справою і виділив впорядковані і неупорядковані групи, політичні і приватні та ін. Кожна людина здатна себе утвердити, самореалізувати як особистість лише в результаті входження, інтеграції в різні колективні утворення, особливі соціальні системи і підсистеми, внутрішні і зовнішні зв'язки яких і є об'єктом активного соціологічного вивчення. Важливою складовою соціальних відносин є владні відносини, які передбачають систему субординаційних зв'язків у суспільстві, що закріплюються на рівні влади та авторитету і потребують відповідного регулювання у сфері соціальної безпеки індивіда. У цьому контексті доречно згадати такий суттєвий вимір соціальних відносин, як свобода та відповідальність за соціально значущі вчинки. «Той, хто хоче бути вільним, прагне усунути перешкоди; боротися за особисту свободу означає прагнути покласти край втручанню, експлуатації, поневоленню з боку людей, чії цілі відрізняються від твоїх» [4, с. 52].

Суттєвим виміром суспільних відносин є соціально-трудові відносини, зміст та сутність яких розкривається на рівні розподілу соціальних благ. Одну з визначальних ролей відіграють у суспільстві соціально-групові, статусні відносини, зумовлені внутрішньою стратифікацією суспільства. Відповідно, соціальні відносини є відносинами, що розкривають соціальні зв'язки між суспільними стратами та групами, а також між індивідами, які є представниками цих груп. Тому вони здебільшого постають у формі відносин панування та підлеглості, відносин соціальної нерівності. Основними чинниками такої нерівності стають, зазвичай вікові особливості, інтелектуальні здібності, професійні ролі, соціальний статус. Отже, суспільні відносини це завжди відносини з приводу того чи іншого матеріального чи духовного об'єкту. Вони складаються між соціальними суб'єктами в процесі їхньої спільної життєдіяльності на основі і з приводу задоволення спільних інтересів і потреб. Саме соціальні потреби та інтереси обумовлюють існування соціальних зв'язків між людьми, саму людську діяльність. Таким чином суспільні відносини, з одного боку, завжди є соціальними, з іншого – конкретними, відносно самостійними відносинами – політичними, економічними, культурними тощо.

Література:

1. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Прогресс, 1965. – 295 с.
2. Уледов А. К. Духовная жизнь общества. / А.К.Уледов. – М.: Мысль, 1980. – 271 с.
3. Дротянко Л. Г. Філософські проблеми мовознавства: Навч. посіб. / Л.Г.Дротянко. – К.: Навчальна книга, 2002. – 128 с.
4. Берлін І. Чотири есе про свободу / І. Берлін; пер. з англ. О. Коваленка. – К.: Основи, 1994. – 272 с.

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ОЗНАКА СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ Й СТИЛЮ ЖИТТЯ

Петрова І. В.

доктор культурології, професор

*Київського національного університету культури і мистецтв
м. Київ, Україна*

На тлі численних праць, у яких дозвілля розглядається як центральний елемент культури (М. Kaplan «Leisure in America: A Social Inquiry», «Leisure: Theory and Policy»), засіб подолання відчуження людини від робочого процесу (St. Parker «The Future of Work and Leisure», «Sociology of leisure») або ж просто вільний час, з особливою виразністю звучать ідеї про дозвілля як ознаку соціального статусу та стилю життя.

Зокрема, у дослідженні французького соціолога Ж. Дюмазедьє («Vers Une Civilisation du Loisir?», «Toward a Society of Leisure», «Leisure and post-industrial societies», «Sociology of Leisure») «цивілізація дозвілля» розглядається як модель *нового стилю життя*, в якому індивідуальність кожної людини усвідомлюється як соціальна цінність, сучасна форма самовираження особи, що сприяє вияву й розвитку її індивідуальних схильностей і здібностей. Ж. Дюмазедьє висловив думку, що поширення і значна популярність окремих дозвіллєвих практик (перегляд телепередач, слухання радіо, відвідування розважальних закладів, масовий туризм, корпоративні свята) змінили співвідношення між вільним самовираженням людини і контролем суспільства за особою.

У своїх працях Ж. Дюмазедьє обґрунтував думку, що дозвілля не можна вважати залишковою діяльністю у позаробочий час, його необхідно вивчати як цілісне, самостійне явище, яке має свої закони, «відносно незалежне від соціальної чи політичної кон'юнктури», впливає на всі сфери щоденного життя (сімейну, трудову, громадську, культурну). Дозвілля вчений вважав носієм і генератором нових цінностей, наголошуючи, – цінностей подвійних і суперечливих: цінностей індивідуалізації і соціальної ангажованості; цінностей праці й цінностей особистого задоволення; цінностей свободи і цінностей суспільного обов'язку. Тому й наголошував на доцільності специфічного соціального контролю за його організацією з метою запобігання антисуспільним і протиправним проявам. Ж. Дюмазедьє дотримувався думки, що, незважаючи на значну роль, яку відіграє дозвілля в сучасному світі, необхідно врахувати, що значна частина людства живе в умовах, які породжують невідкладні проблеми (від голоду до нещастя й злочинності), важливіші за питання значення дозвілля та його змісту [1, с. 236–237].

Взаємозв'язок дозвіллєвих практик і стилю життя різних соціальних груп досліджує канадський вчений Р. Стеббінс [2]. Науковець поділяє дозвілля на серйозне і несерйозне, або звичайне. У процесі серйозного дозвілля людина набуває спеціальних навичок, поглиблює свої знання, отримує задоволення і має можливість для самореалізації. Найголовніші його ознаки: потреба продовжувати певне дозвіллєве заняття, можливість застосувати свої вміння й навички у громадському житті і мати від того відповідний результат, а також самореалізація, духовне збагачення, підвищення самооцінки, звільнення від комплексів. Несерйозне дозвілля, як антипод серйозного, зводиться до пасивного перегляду телепередач, читання, прослуховування музики, участі у розвагах (конкурсах, азартних іграх, розіграшах) та релаксації (прогулянки, денний сон) тощо.

Проблема дозвілля як ознаки соціального статусу привертає увагу французького філософа й культуролога Ж. Бодріяра («Система вещей», «Общество потребления. Его мифы и структура», «Соблазн», «Симулякры и симуляция»), якого особливо непокоїть нівелювання способу життя великої кількості осіб, незалежно від рівня їхньої освіти, професії, соціального чи сімейного стану,

що надає так званої «формальної» рівності й свободи – рівності перед телевізором, автомобілем і стереосистемою.

У світі дозвілля людина іманентна об'єктам-знакам, а дозвіллева поведінка перетворюється на ознаку статусної диференціації. Час дозвілля як економічно непродуктивний продукує іншу цінність – цінність відмінностей, статусу й престижу [3, с. 193–195]. Тому дозвілля, яке мало б забезпечити повноту і спонтанність людського життя, набуває в сучасному суспільстві форм втечі від цього життя й безвідповідальності.

Цінності суспільства споживання виражені словами: «Час – це гроші». Вільний час, втративши ознаки індивідуальної свободи особистості, також набуває споживацької вартості, поширюючись на діяльність клубів відпочинку, пляжів, проведення канікул тощо. Закон цінності дозвілля набуває значення абсолютного соціального припису, передусім, як ознака соціального статусу індивіда: «Море, пісок, сонце і наявність натовпу набагато необхідніші для відпочиваючих, які перебувають на нижчій соціальній сходинці, ніж для заможних класів. Це питання фінансових засобів, а особливо – питання культурних устремлінь...» [3, с. 200]. Дозвілля сприймається не як шлях до «свободи самоздійснення», а як інструмент демонстрації свого часу, капіталу і багатства, ознаки соціальної престижності забезпечуючи обов'язкове споживання дозвіллевих благ.

Ж. Бодріяр дійшов висновку, що в сучасній інтегрованій і тотальній системі суспільства дозвілля, основною ознакою якого є «примусова розбіжність по відношенню до робочого часу», також є не справжньою свободою, а лише її «афішею». Залежачи від багатьох чинників (наявності вільного часу, відсутності обов'язків і праці, дотримання встановлених суспільством норм, примусовості), дозвілля не може бути цілком автономним.

Та й задоволення, яке людина має отримувати від дозвілля, є поверховим і показним: «Нав'язливе прагнення засмаги, збентеженість, завдяки якій туристи «роблять» Італію, Іспанію та музеї, гімнастика й обов'язкова оголеність під спекотним сонцем, і особливо посмішка та неухильна радість життя – усе це свідчить про повне підкорення принципам обов'язку, жертви і аскези» [3]. Дозвілля перетворилося на суцільний виклик і спокусу сучасного суспільства, не маючи нічого спільного із залишками протестантської аскези, відкриваючи «еру м'якої, солодкої семіургії і м'якої технології спокуси» [3, с. 303].

Досліджуючи дозвілля як стиль життя, можливо прогнозувати належність людини до певного соціального класу і, навпаки, соціальний статус особи дає підстави прогнозувати її дозвілля. У науковий обіг вводиться поняття «соціальний світ дозвілля», ним вважається угруповання, члени якого мають спільні дозвіллеві практики і культуру. У цьому контексті досліджено специфіку соціального світу колекціонерів зброї (А. Олмстед), особливості мислення і поведінки любителів гри у брідж (Дж. Годбі) та більярд (Н. Польські), стиль поведінки і спілкування альпіністів (Б. Деваль) тощо.

У той же час, як наголошує Ж. Бодріяр, під впливом глобалізації і масового виробництва культурних цінностей формується тотальна аудиторія, структурована не за естетичними чи духовними, а за соціальними показниками. Звідси – фо-

рмування стандартів сприйняття культурних об'єктів і ландшафтів, пам'яток культури і архітектури, уніфікація розваг, «універсальна» екзотика, дозована фото- і відеозйомка у місцях скупчення туристів.

Отже, можемо констатувати таке. У сучасному світі дозвілля сприймається як джерело статусної символіки. Звідси – культивування особливого стилю «дозвілльєвого» життя, не пов'язаного із життєвими клопотами, надмірна увага до манер і смаку, до поведінки і зовнішньої атрибутики¹; вимоги до членства у відповідних клубах та дозвілльєвих об'єднаннях, до проведення вільного часу за «благородними» заняттями.

Дозвілля, як ідеальний засіб символізації статусу (захоплення кінним спортом, модними курортами, ресторанами, вечірками, дискотеками, концертами, «дорогими» видами хобі), здатне розмежовувати соціально-демографічні верстви та угруповання, підтримувати відповідні ранги й рівні бюрократичної ієрархії, демонструвати засоби оформлення відповідного статусу або ж утворювати нові символічні бар'єри.

Література:

1. Dumazedier J. *Vers une civilisation du loisir?* / J. Dumazedier. – Paris, 1962. – 319 p.
2. Stebbins R. A. *The Liberal Art Hobbies: A Neglected Subtype of Serious Leisure* / R. A. Stebbins // *Loisir et Society and Leisure*. – 1994. – № 16. – P. 173–186.
3. Бодрийяр Ж. *Общество потребления. Его мифы и структура* / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
4. Ferreira R. *The Effect of Private Club Members Characteristics on the Identification Level of Members* / R. Ferreira // *Journal of Hospitality and Leisure Marketing*. – 1996. – Vol. 4. – P. 41–60.

¹ Досить часто статусність дозвілля увиразнюють спецодягом як символом організації, її іміджем. Детальніше про символізм у дозвіллі див. у працях Р. Ферейри [4].

SUBKULTURY MŁODZIEŻOWE JAKO FORMA REALIZACJI SPOŁECZNEJ MŁODZIEŻY

Szaposznikowa Iryna

*Doktor Nauk Społecznych, docent,
Dziekan Wydziału Psychologii, historii i socjologii
Chersonski Uniwersytet Państwowy*

Subkultura młodzieżowa – wielopłaszczyznowa formacja społeczno-kulturowa, która wpływa na procesy kulturowe i społeczne społeczeństwa i jest formą realizacji społecznej młodzieży. Z tego punktu widzenia, problemy subkultur młodzieżowych w naukach społecznych nie są dostatecznie zbadane.

W płaszczyźnie socjologicznej powstawania problemy subkultur młodzieżowych została rozważona w pracach takich naukowców : A. Gorelow, L. Zawatska, I. Kon, S. Lewikowa, V. Lisowski, W. Stiopin, W. Jadow [1], [3], [5], [8], [9].

Jednak pozostają nierozwiązane problemy charakterystyki współczesnych subkultur młodzieżowych, określenie przesłanek powstania subkultur młodzieżowych i ich klasyfikacji.

Z metodologicznego punktu widzenia, problem subkultury młodzieżowej częściej są rozważone w koncepcji socjalizacji. W ramach tego podejściu, wejście do świata kultury dominującej, adaptacja do niej – to proces skomplikowany i sprzeczny, pełny trudności psychologicznej i innych. To znaczy młodzi ludzie szukają formy niezależnej działalności, która nie jest regulowana spoza. Najczęściej takie formy amatorskie znajdują się w sferach rekreacyjnych i artystyczno-estetycznych. To właśnie w nich młodzieży służą jako przedmiot subkultury młodzieżowej, która, choć nie powoduje natychmiastowych zmian w społeczeństwie, ale wpływa na ogólną kulturę, modu, styl życia, i ogólnie na społeczne i kulturowe cechy epoki. Subkultury młodzieżowe z jednej strony wystąpi jako, antagonistą przeciwko «oficjalnej» kultury, z drugiej strony, jest to etapem i dodatkiem do kultury dorosłych, przynosi do niej nowe tradycje, sposoby poznania, nastawienie do świata.

Subkultury młodzieżowe pojawiając się w społeczności ludzie, którzy nie mogą lub nie chcą się dopasować w zainstalowane normy głównej kultury i wzorców zachowań. Społeczno-kulturowymi i społeczno-psychologicznymi cechami tu są rząd czynników i wymagań, które «oficjalna» kultura nie może spełnić. Przede wszystkim, to jest komunikatywny aspekt socjalizacji osobowości. Subkultury XX wieku zadowalały potrzeby komunikacji w części tworzenia nieformalnych, zjawisk kontrkulturowych, które oferowały młodym ludziom alternatywne środowisko kulturowe z jego prawami i przepisami. Te systemy są przeciwieństwem systemowi oficjalnemu, noszą bezpośredni wpływ jeden drugiemu. Głównym celem pierwszego – zbudować nową strukturę społeczną, która będzie spełniać niezbędne wymogi. Cel drugiego – zrobić tak, żeby ta czy tamta subkultury były kontrolowane. Sposoby osiągnięcia tych celów – jest sposobem wzajemnego wpływu.

Tak więc, w trakcie subkultury rozumiemy część kultury, albo część programy – jej podprogram. Należy również zauważyć, że program jest realizowany dzięki

podprogramom. Jednak subkultura może służyć nie tylko jako środek do realizacji programu, ale jako zupełna i samowystarczalna alternatywa dla niego, może istnieć jako część programu i jako niezależna społeczno-kulturowa formacja. Więc subkultura – jest częścią ogólnej kultury, zbiorem norm i wartości, podsystem elitarny, który ma pewne specyficzne cechy i charakterystyki.

Pod względem struktury społeczeństwa, subkultura występuje jako pewny segment w pozycji pośredniej w hierarchii ogólnej i strukturze interakcji społecznej. Jej poszczególne elementy, w tym przypadku młodzi ludzie, to osoby, które mają wewnętrzny kryzys statusu samoidentyfikacji. Ich wewnętrzne poczucie własnego statusu nie zgadza się z zewnętrznym, rzeczywiście ustawionym społeczeństwem. W rezultacie tego, młody człowiek musi się rozwijać taki styl życia, który będzie go zadowolić.

Dla każdej subkultury jest obowiązkowy zestaw specyficznych cech, które pomogą określić, czy należy ta czy inna grupa społeczna do pojęcia «subkultury», to są następujące cechy:

- Syhnikacja – rodzaj języka znako-symbolicznej komunikacji;
 - Legitymacja – to zasady i metody regulacji normatywnej wewnątrz tej subkultury;
 - Pewien styl i sposób działania – jest jednym z najjaśniejszych parametrów społecznych poprzez którego zdecyduje przynależność do tej albo innej grupy społecznej;
 - Ustalona światopoglądna pozycja pewniej subkultury odnośnie tej albo innej rzeczywistości społecznej;
 - Dostępność instytucji społecznych i struktur rolowych;
 - Zestaw potrzeb i przyzwyczajzeń przedstawicieli pewniej subkultury.
- Określenie motywów i celów przedstawicieli pewniej subkultury jest punktem wyjścia do badania psycho-społecznych aspektów danego elementu wewnętrznej struktury;
- związki konwentacyjne (umowne lub symbolicznie uwarunkowane). Oni mają nie politycznych lub religijnych wyrazów, podobnie jak większość współczesnych subkultur, ale raczej społeczno-psychologiczne. Związki konwentacyjne oparte na umowie społecznej. Niektóre z nich – nosią stan wewnętrznie grupowy, inni – bez świadoma zgoda, która wynika dzięki studiowaniu na konkretnym przykładzie w procesie działalności.

Należy zauważyć, że młodzi ludzie – to pokolenie ludzi, którzy przechodzą etap socjalizacji, którzy uczą się, a w wieku dorosłym nauczyli się, edukacyjne, kulturalne, zawodowe i inne funkcje społeczne [8]. Subkultura młodzieżowa jest interpretowana jako kultura niektórych członków młodego pokolenia, którzy mają powszechny styl życia, zachowania, normy grupowe, wartości i stereotypy [6].

Czas pojawienia subkultury młodzieżowej na Ukrainie jest trudny do określenia. Do pierwszych wyświetleń nieformalnej kultury młodzieżowej, jako kultury, która różni się od ogólnie przyjętej w Związku Radzieckim, można odnieść bikiniarzy. Jednak nie można śmiało powiedzieć, że między 50-60 r. XX wieku w ZSRR urodziła się kultura nieformalna. Mówiąc dokładniej, ten nieformalny ruch może

być określony jako modne uchwycenie. Prawdopodobnie bikiniarze – pierwszy przejaw nonkonformizmu i kontrkultury. Jednak twarda postawa państwa w odniesieniu do nowego kulturowego ruchu doprowadziła do tego, że po pewnym czasie konspiracyjnego istnienia bikiniarze przestały istnieć.

Drugi etap działalności kontrkulturalnej przypada na lata 70 XX wieku. Ruch siedemdziesięciu był szerszy i dłuższy. Na nich nie było się takiego poważnego ciśnienia, jako na bikiniarzystów, ale pewne problemy z władzami oni też mieli. Podczas tego na terytorium ZSRR zaczęły pojawiać się pierwsze grupy rockowe, hipisy i konspiracyjne «imprezy». Dokładnie ta fala ruchu młodzieżowego stworzyła podstawę dla następnego etapu.

Trzeci etap można opisać jako eksplozję działalności kontrkulturalnej. To okres Pieriestrojki. W latach 87-89 XX wieku można naliczyć co najmniej kilkanaście różnych ruchów nieformalnych. A w latach 89-90 sam fakt ich istnienia zaczął się omawiać nie tylko w prasie, ale także w kręgach naukowych. Problem kontr- lub subkultur młodzieżowych zaczął badać się jako społeczny. Dokładnie w połowie lat 80-ych XX wieku zaczęła pojawiać się subkultura młodzieżowa. Następnie, na terytorium Ukrainy jako niepodległego państwa, z lat 90-tych subkultury młodzieżowe kontynuują swój rozwój, transformacją; zmieniając się kierunki, liczba tych czy innych grup. Pojawia się subkultury «fanów» piwa i wspólnoty osób uzależnionych, nowe skrajne polityczne wspólnoty, ruchy pacyfistów, różne fenkluby, fany nowych ruchów muzycznych, kluby internetowe oraz wirtualne komputerowe społeczności, przedstawiciele nietradycyjnych nauk religijnych.

Subkultura – dynamiczne zjawisko społeczne, więc problem klasyfikacji subkultur młodzieżowych nie jest rozwiązywany. Trudności związane przede wszystkim z tym, że subkultura to zjawisko nie stabilne i ma wielkie sprzeczności w naturze. Oczywiście, w ramach subkultur są ciągłe zmiany wartości, zachowań uczestników, są procesy integracyjne z innymi subkulturami i różnicowania na więc nie istotne kierunki. Dziś podejścia opracowane przez naukowców krajowych i zachodnich ustalają istnienie ogólnych trendów w rozwoju ruchów młodzieżowych. Subkultura także – jest kulturą w kulturze i na nią wpływa kultura masowa, media, telewizja, filmy i wiele innych. Pomimo prób być «niezależnymi» i «lokalizowanymi» w tej rzeczywistości społecznej, subkultury zawsze są wynikiem lub końcowym użytkownikiem wszystkiego, co zostało zrobione z oficjalnej kultury.

Literatura:

1. Горелов А.А. Культурология [Текст] : учеб.пособие / А. А. Горелов. – М. : Юнайт, 2002. – 399 с.

2. Гіштимулт Т.І. Молодіжна субкультура: вплив на формування особистості / Т.І. Гіштимулт // Практична психологія та соціальна робота [журнал]/ голов.ред.Губенко О.В.; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.- К.: Вид-во Науковий світ.. – 2009. – № 12. – С. 58-60.

3. Завацька Л.М. Особливості детермінантного впливу молодіжної субкультури на соціалізацію учнівської молоді / Л.М. Завацька // Практична психологія та соціальна робота [журнал]/ голов. ред. Губенко О.В.; Інститут психо-

логії ім. Г.С. Костюка НАПН України.-К.: Вид-во Науковий світ. – 2009. – № 6. – С. 62-63.

4. Левикова С.И. Две модели динамики ценностей культуры (на примере молодёжной субкультуры) / С.И. Левикова // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С.71-80 [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://vphil.ru/index.php>.

5. Левикова, С. И. Молодежная субкультура [Текст] : учеб. пособие / С. И. Левикова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.

6. Молоде покоління нової України: ескіз соціального портрета [Текст] / О.Балакірєва, Л.Волинець, М.Головатий, В.Головенько та ін. – К.: А.Л.Д., 1995. – 96 с.

7. Слюсаревский Н.Н. Субкультура как объект исследования/ Н.Н. Слюсаревский// Социология: теория, методы, маркетинг: [научно-теоретический журнал]/ голов.ред. Ворона В.М., Головаха Е.И.; Институт социологии НАН Украины.-К: Изд-во Ин-т социологии НАН Украины. 2002, №3. С.19.

8. Социология молодежи [Текст]: учебное пособие / под ред. В.Т. Лисовского. СПб, 1996. – 390 с.

9. Степин В.С. Культура/ В.С.Степин// Вопросы философии. – 1999. № 8. – С. 61-71 [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://vphil.ru/index.php>.

«ГЕНЕТИЧНА СОЦІОЛОГІЯ» МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Шатохін А. М.

*доктор соціологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних і правових дисциплін
Уманського національного університету садівництва
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Давно відмічено, що видатні вчені проявляють свій геній не лише у царині своєї наук, але й в інших галузях наукових знань, до яких вони торкаються в процесі наукового пошуку. До таких велетнів світової науки належить й «батько української історії» Михайло Сергійович Грушевський. Немає потреби детально зупинятися на життєвому шляху Грушевського. Він достатньо детально описаний у багатьох публікаціях, в яких панують різні оцінки його наукової та державницької творчості: від цілковитої захопленості до заздрісної критики і безпідставних звинувачень. Проте саме особисте життя вченого, практично-політична діяльність у переламний період української історії сприяли формуванню його історикософської концепції історії України і становленню в той же час як фундатора української соціології.

Інтерес М. Грушевського до соціології («суспільної економіки») виник ще під час навчання у Київському університеті. Однак, як відзначають дослідники, вирішальну роль зіграло запрошення М. Грушевського у 1903 році від ке-

рівництва «Російської високої школи суспільних наук» в Парижі прочитати курс лекцій з української історії. Засновником цієї школи у Харкові був видатний український і російський соціолог Максим Ковалевський. Перебуваючи у Парижі, М. Грушевський познайомився з творами «батьків соціології» – Огюста Конта, Герберта Спенсера, Еміля Дюркгейма, а також засновників соціальної психології – Люсьєна Леві-Брюля, Вільгельма Вундта та інших вчених. З того часу соціологія, за висловом Омеляна Прицака, стала «пасією» Михайла Грушевського [1, с. LIX].

Восени 1919 року, перебуваючи в еміграції, М. Грушевський засновує у Відні Український соціологічний інститут. Це був перший український науковий соціологічний заклад, який діяв до від'їзду Грушевського в Україну у 1924 році. До співробітництва в УСІ були залучені такі відомі українські суспільствознавці, як В. Старосельський, М. Шаповал, Д. Антонович, В. Липинський та інші. Протягом 1921-1922 рр. крім основної просвітницької діяльності співробітники Інституту видали 13 книжок з історії та культури України, соціо-антропологічної проблематики розвитку суспільства, його первинних форм та засобів еволюції [2, с. 95]. Там же на базі лекцій М. Грушевського вийшла його головна соціологічна праця «Початки громадянськості. Генетична соціологія», в якій він стверджував, що «ми стоїмо на порозі нового сміливого і багатого наслідками руху в сфері соціальних наук і, зокрема, соціології теоретичної і генетичної» [3]. Головна мета праці полягала у наступному:

По-перше, ознайомити широкі верстви української громадськості з новітніми течіями в соціології на фактичному матеріалі та на основі наукових узагальнень;

По-друге, визначити і проаналізувати основні методологічні проблеми дослідження форм суспільності, запропонувати універсальні підходи, які були б прийнятними для української реальності;

По-третьє, обґрунтувати свою оригінальну концепцію становлення соціальності, виявити механізми і закони трансформації людського суспільства [2, с. 95-96].

На фактах виникнення, становлення й розвитку українського етносу Грушевський обґрунтовує свій «генетичний метод», за допомогою якого доводить право українців на свою самобутню історію. Результатом застосування такого історіософського підходу стала багатотомна фундаментальна праця «Історія України-Руси», яка гарантувала її авторові почесний титул «батька української історії».

Грушевський шукав і знаходив соціальні особливості, які притаманні українському етносу і відрізняють його від сусідів. Він поділяв усі народи Російської імперії на два типи – аристократичні і демократичні. Український етнос, за переконанням Грушевського, є генетично демократичним, оскільки носієм демократичних традицій є селянський демос. Тому неодноразово і в різному контексті історик-соціолог і політичний діяч називає Україну «землеробською країною із мужицькою культурою», в якій селянство відчуває себе «народом-нацією».

Як у радянській, так і в сучасній українській історіографії, на наш погляд, недостатньо уваги приділено радянському десятиріччю у науковій творчості Грушевського. Тут, мабуть, далися взнаки політичні фактори: сприймання М. Грушевського радянською владою як «українського буржуазного націоналіста» і певна недовіра до нього, з одного боку, та засудження українською діаспорою його співробітництва з новою владою, особливо під час політичних процесів 30-х років, з іншого. Проте з точки зору соціологічних розвідок українського історика це був доволі продуктивний період. І хоча М. Грушевському не вдалося на новому місці відновити діяльність Українського соціологічного інституту, він добився створення при кафедрі історії України, секції соціології. Зокрема побачили світ такі праці, як «Спроба соціологічного пояснення української казки», «Соціологія в контексті нової французької демократії», «Примітивна культура» та інші [4, с. 23].

Представники тодішньої соціологічної думки були переважно прихильниками позитивістської філософії і прагнули розглядати соціальні зміни в суспільстві як процес еволюції традиційних форм людського співжиття на підстав реальних фактів. Саме тому й М. Грушевський, на відміну від своїх попередників, аналізує не лише діяльність князів та гетьманів (він ніколи не заперечував ролі особистості в історії), а й конкретні «соціальні акценти» поведінки різних станів українського суспільства, соціальних протиріч у суспільних відносинах, форм феодального землеволодіння, розвитку міст, ремісництва, промислів тощо. Це й була, на його думку, «генетична соціологія».

Головне питання, яке цікавило соціолога Грушевського, було сформульовано досить чітко: «Що таке суспільство та завдяки чому воно можливе?». Відповідь він шукав в аналізі особливостей модернізації та трансформації європейських країн, особливо Франції, соціальних наслідків реформ, базових цінностей різних народів, проявів «колективності і солідарності» людського суспільства.

М. Грушевський розглядав трансформаційні процеси не як дію якогось одного чинника (біологічного, економічного, етнокультурного), а як закономірність розвитку під впливом комплексу чинників, які лежали переважно у соціальній площині. Наголошуючи, що без встановлення й аналізу певних законів суспільного розвитку соціологія як наука неможлива, М. Грушевський визначав завдання соціології у виявленні основного і постійного, такого, що становить основу соціальних процесів, свого роду «ідеальних типів» [5, с. 63].

На жаль, М. Грушевському не вдалося за своє життя й практично-політичну діяльність побачити результати трансформації українського суспільства на засадах державності і «громадської солідарності» як провідній рисі, яка, на думку вченого, найбільш притаманна українському народові. Повністю реалізувати «українські переживання» з'явилася реальна можливість лише в сучасній незалежній українській державі.

Література:

1. Прицак О. Істоіософія Михайла Грушевського // Грушевський М.С. Історія України-Руси. В 11 т, 12 кн. Т.1. / Редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 1991.– 736 с.
2. Ручка А.О. Курс історії теоретичної соціології / А.О. Ручка, В.В. Танчер. – К.: Наук. думка, 1995. – 224 с.
3. Грушевський М. Початки громадянськості. Генетична соціологія. – Відень, 1921.– 328 с.
4. Соціологія: Навч. посіб. / Г.І. Безверха, Л.Г. Гончаренко, Р.І. Грищенко та ін.. – К.; Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. – 116 с.
5. Соціологія: Навч. посібник / За ред.. С.О. Макеєва. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. 455 с.

СОЦИОЛОГИЯ СЕТИ: ЭВРИСТИКА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Щедрин А. Т.

*доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор,
профессор кафедры философии и политологии
Харьковской государственной академии культуры
г. Харьков, Украина*

Проблема внеземных цивилизаций (**ВЦ, ВЦ-проблема**) – это широкая общенаучная, общекультурная проблема, Её постановка в современном виде исходила из того что **ВЦ-проблема** включает в себя «сложный комплекс философско-социологических и естественно-научных аспектов» [1, с.7]. В рамках этой междисциплинарной, общекультурной проблемы отчётливо обозначилась *социологическая составляющая*, значение которой неуклонно возрастало

Социология SETI и становление цивилизационной методологии в гуманитаристике. В проблеме бытия внеземного разума (ВР) в начале второй половины ХХ появляются принципиально **новые моменты**. Она сохраняет своё место как составная часть, элемент кластера, основания которого уходят в культуру Архаики [7; 8]. Концепт «Иной Разум» (ИР), органически и в различных формах присутствующий на всех этапах развития универсума культуры, сохраняет роль своеобразного философско-антропологического «Космического Зеркала», инструмента самопознания человеком самого себя; его значение в этом качестве до сих пор осознаётся далеко не в полной мере. С конца 50-х гг. ХХ в. предпринимаются попытки установления контакта ВЦ. Это направление, связанное, главным образом, с поисками радиосигналов, было обозначено как «проблема СЕТИ» (от англ. Communication with Extraterrestrial Intelligence), т.е. *связь* с ВЦ, с ВР. Позднее этот термин был уточнён другим – SETI (от англ. Search for Extraterrestrial Intelligence), т.е. *поиск* ВЦ (ВР). Постановка данной проблемы в заявленном ракурсе выходила собственно за пределы радиоастро-

номии, – она явилась индикатором события, которое социальная философия, а затем и социология рассматривали как некую предельную абстракцию. Человечество впервые реально начинало осознавать себя **как единый космический субъект** [6]. Это наглядно подтвердила отправка т.н. «Послания Аресибо» (1974) в направлении шарового звёздного скопления М13, (находящегося на расстоянии 25000 св лет в созвездии Геркулеса). Это событие явилось также вехой и в становлении техногенной цивилизации, анализ специфики которой является важной проблемой **теоретический социологии**.

Социология SETI и социология науки и техники. Социология SETI тесно связана с **социологией наук и инженерно-технической деятельности**, которая на протяжении пяти последних столетий является системообразующей в контексте становления техногенной цивилизации. Социологический анализ отмеченных аспектов процесса складывания «SETI-сообщество» выявляет сам механизм, социальную детерминацию начала практического поиска ВЦ, её дальнейшую эволюцию. По мере развития SETI-программ, **изменялась структура самого сообщества**. Относительная изолированность западного и отечественного культурных сегментов позднего Модерна вела к тому, что на раннем этапе работ в области SETI сохранялась относительная автономия исследовательских групп, которая преодолевалась на протяжении 60-х – 70-х гг. XX ст.; «SETI-сообщество» превращается в интернациональное. В «SETI-сообществе» складывается система коммуникаций; она включала в себя как элементы научные публикации, конференции; легитимизировались выступления в печатных и электронных СМИ специалистов по проблеме ВЦ. Появление Сети, изучаемой растущей **социологией Интернета**, расширило не только персональный состав «SETI-сообщества», но и видоизменило тематику, методологические и аксиологические составляющие обсуждений ВЦ-проблематики. Культуротворческие процессы в **сетевом сообществе**, в том числе, и в «SETI-сообществе», анализ специфики обсуждения в нём ВЦ-проблемы, представляется весьма интересной сферой взаимодействия находящихся в процесс становления социологии Интернета, социологии SETI, с одной стороны, и социологии науки и техники – с другой.

Социология SETI и современная глобалистика. Трансформация общепhilosophической концепции ВР в ВЦ-проблему сопровождалась возникновением ряда её социологических *проекций в разных локусах, сферах универсума культуры*. Одной из них является **глобалистика**; в её контекст постепенно входит проблема ВЦ, которой ещё более рельефно проявляются не только новые естественнонаучные (например, связанные с изучением экзопланет), технические, но и философские, международно-правовые, религиозные, образовательные литературные и множество других аспектов, которые нуждаются в анализе в контексте складывающейся социологии SETI [5]. В контексте глобалистики как новой парадигмы социогуманитарного знания возникает интеллектуальный соблазн экстраполяции современного состояния человечества, нерешён-

ности ГПС на галактическое социокультурное пространство и объяснения таким образом фундаментального факта «*Молчания Космоса*» [4, с.14].

Социология SETI и социология культуры. В контексте развития не только философии, но и социологии, формируется *космизм* как мировоззренческая установка, впервые трактующая астрономическую Вселенную как сферу креативной деятельности не только человечества, но и принципиально иных, «надсоциальных» субъектов. **Социология космизма** поднимает на новый уровень **теоретическую социологию**, **потенциально** расширяет её фундаментальное понятия «социальное» до концепции «галактического культурного поля» как надцивилизационного объекта, эволюционирующего по своим законам [1, с. 108-114]. В этом проявился новизна нового, гуманитарного подхода к проблеме SETI, его отличие от прежнего, чисто технологического. И если Великие географические открытия дали, в конечном счёте, эмпирический материал для формирования социологии, то, не исключено, SETI-исследования явятся основой для **экзосоциологии** – социогуманитарной науки III тысячелетия.

Страхи, связанные с нерешенностью ГПС, «проецируются» на сферу возможных контактов ВЦ, – прежде всего, в контексте *массовой культуры* [3; 7]. Поэтому **социология массовой культуры** комплементарна формирующейся социологии SETI. Она анализирует общественные механизмы функционирования создаваемых массовой культурой образов агрессивных высокоразвитых ВЦ (заполнивших страницы газет, журналов, книг, экраны кино и телевизоров, Сеть, сопутствующих им многочисленных сюжетов о «звездных войнах»).

Общественное мнение, которое формируют образы жестоких, кровожадных инопланетян, пытающихся завоевать Землю, создаваемых массовой культурой, оказывает влияние и на определённую часть научного сообщества, генерируя опасения в отношении радиопередач адресованным ВЦ. Опасения усиливаются тем обстоятельством, что развитие SETI-технологий, переход к реализации METI-проектов (от англ. Messaging to Extra-Terrestrial Intelligence – послание внеземным цивилизациям), не имеют в настоящее время надлежащей *правовой базы*. Социология SETI, таким образом, может стать стимулом для развития важных направлений **социологии права**.

Социология SETI и социология религии. Развитие SETI-технологий на протяжении всей второй половины XX – начала XXI не смогло преодолеть фундаментального факта «*Молчания Космоса*», *астросоциологического парадокса, или «парадокса Ферми»* [9]. В новой ситуации, не в последнюю очередь связанной с обострением ГПС, с отсутствием эффективных механизмов их решения, оживились *экзистенциальные формы надежды*. Они получили космические измерения и стали элементом механизма воспроизводства религии в её нетрадиционных (да и традиционных – тоже) формах. Эти надежды на то, что в природе существуют некие «высшие» силы, способные в критический момент прийти на помощь не только отдельному человеку лично или всему человечеству, силы, располагающие для этого практически неограниченными возможностями, особенно рельефно проявились в религиях «New Age». Среди

них заметное место принадлежит феномену ченнелинга («чэннелинг» – непосредственная калька с английского *chánneling*, от *chánnel* – «канал») как одной из форм поиска (и конструирования) метаантропологических форм бытия разума во Вселенной [8]. Социология SETI и социология религии здесь синергично могут осуществить анализ факторов социокультурной детерминации традиционной и нетрадиционной религиозности. И если на протяжении предшествующих столетий в рамках устоявшихся культурных практик экзистенциальные надежды связывались со сверхъестественными силами, то в наше время – с представителями ВЦ, далеко опередивших человечество научном, технико-технологическом развитии и актуально присутствующих в социосфере Земли.

Социология SETI и институционализация изучения ВЦ-проблемы. Анализ широкого круга проблем, связанных с поиском ВЦ, установлением контактов с ними, нашёл отражение в содержательной *институционально-организационной деятельности* Научно-культурного центра SETI при Российской Академии космонавтики им. К.Э. Циолковского, Научном Совете по астрономии РАН, секции «Поиск Внеземных цивилизаций», возглавляемого Л. М. Гиндилисом. НКЦ SETI на протяжении уже более двадцати лет организует не только научные исследования проблемы ВЦ, но и успешно реализует образовательные, культурные программы, посвященные вопросам жизни и разума во Вселенной [7]. Среди них заметное место принадлежит направлению, получившему название «педагогике SETI».

Определённые процессы институционализации ВЦ-проблемы происходят и на **международном** уровне. Большой резонанс в мировом медиапространстве вызвало назначение потенциальным коммуникатором между землянами и внеземлянами директора управления ООН по вопросам космического пространства, астрофизика из Малайзии Мазлан Отман (2010). Это событие обозначило определённый этап в процессе институционализации фундаментальной общечеловеческой проблемы поиска ВЦ, одним из подтверждений правомерности её рассмотрения не только как глобальной проблемы современности.

Становление социологии SETI обозначило важное и перспективное направление развития социологии, явилось стимулом развития целого ряда специализированных областей социологического знания.

Литература:

1. Панов, А. Д. Универсальная эволюция и проблема поиска внеземного разума (SETI) [Текст] / А. Д. Панов; послеслов. Л. М. Гиндилиса. – М. : ЛКИ, 2008. – 208 с. : ил.
2. Программа исследований по проблеме связи с внеземными цивилизациями / Гиндилис Л.М., Каплунов М.Б., Кардашев Н.С. и др. – М.: Научный совет по комплексной проблеме «Радиоастрономия» АН СССР, 1974. – 47 с.
3. Тенякова, О.М. Космос и космическое мышление в понимании студентов / О.М. Тенякова. // Земля и Вселенная. – 2011. – №5. – С. 74-77.

4. Чтобы лучше познать самих себя...: [Сборник]. – М.: Знание, 1991. – 64 с., ил. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Космонавтика, астрономия»; № 9).
5. Щедрін А.Т. Пошук позаземних цивілізацій як глобальна проблема сучасності: соціокультурні виміри/ А.Т. Щедрін // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право: Зб. наук. праць. – К. : НТУУ «КПІ». – 2012. – № 3(15). – С. 61-67.
6. Щедрин, А.Т. Проблема «СЕТІ – SETI» как индикатор формирования субъектности человечества / А.Т. Щедрин // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. № 1142. Сер. : «Теорія культури та філософія науки». Вип.52. – Х., 2014.– С. 119–127.
7. Щедрин, А.Т. Проблема «SETI – METI» как источник глобальных рисков (по материалам Всемирной Паутины) / А.Т. Щедрин // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. № 1092. Сер. : «Теорія культури та філософія науки». – Х., 2013.– С. 132–143.
8. Щедрин, А.Т. Ченнелинг: поиски метаантропологических измерений бытия разума во Вселенной (по материалам Всемирной Паутины) / А.Т. Щедрин // Антропологічні виміри філософських досліджень. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ, 2013. — Вип. 5. – С. 24–46.
9. Armstrong, S. Eternity in six hours: Intergalactic spreading of intelligent life and sharpening the Fermi paradox / S. Armstrong, A. Sandberg / Acta Astronautica (89). – 2013. – P.1–13.

ACTUAL PROBLEMS OF POLITICAL SCIENCE

NEW TRENDS AND REGULARITIES IN THE ANTI-SEMITISM DEVELOPMENT IN MODERN DENMARK

Kozerod O.

*Doctor of Historical Sciences, Senior Research Fellow
Kuras Institute of Political and Ethnic Studies
of the National Academy of Sciences of Ukraine*

Last year Denmark was one of the European countries, along with France and Belgium, to become a target for terrorist attacks against members of the Jewish community. This resulted in that combatting Anti-Semitism and terrorism became a challenging issue for the public and authorities in Denmark, the latter putting much effort for the last few months into solving the issue. Learning from the experience of Denmark can provide benefit to other Western and Eastern European countries, which determines the applicability of the topic researched by the author hereof.

Various aspects of key trends and regularities in the Anti-Semitism development in Denmark have been analyzed by Andrew Buckser, Yanique A. Anderson and others [1].

It should be noted that Danish politicians were the first in Europe to trigger political discussions on counteracting the imams who call to violence against the Jews. In March 2016, members of Danish parliament held special debates paying attention to the imam at an Aarhus Mosque who called to destroy the Jews and stone women to death. Marcus Knuth, member of ruling party Venstre, proposed during the debates that all foreign imams be banned from working in Denmark. Opposition leader Mette Frederiksen of the Social Democrats brought up a proposal that the European countries should create a joint security system to combat extremist imams that would result in deportations of those who are known to have taken against democracy and incited violence in other countries.

It should be emphasized it was the first parliamentary discussion of its kind in Europe. After a single case of the extremist preacher Abu Qatada's deportation from Great Britain and an array of discussions held in British Parliament, there were no more similar events in recent years. As up to the present moment, Danish MPs have announced many initiatives on security and combatting terrorism that proved to be effective throughout Europe. The fact that the solution is being searched for in Copenhagen offers hope that the issue of Muslim radicalization in Europe would be finally resolved [2].

Countering the radicals who recruit children and teenagers to perform violent actions is an important focus of combatting terrorists who plan attacks on civilians and the Jewish communities in Denmark. In March 2016, secret information was released on the details of the arrest of a 16-year-old girl from the village of Kundby

on the Danish island of Zealand. She was arrested in mid-January, and the police discovered she was storing chemicals for explosives, detonators and propaganda materials. The girl's 24-year-old male accomplice as well as local imams contributed to her having converted to Islam and plotted terror attacks. West Zealand Police and the Danish Security Service (PET) released a joint statement saying that the girl planned to bomb two schools in Denmark: Jewish school Carolineskolen in Copenhagen and the Sydszkolen school in Western Zealand.

The young age of the girl should have helped her enter the school building without impediment and activate the explosive device. After a terrorist act occurred in a Copenhagen synagogue in February 2015, Islamists persist seeing the Jewish community as their key target for terrorist attacks, they make bloody plans and search efficient ways of putting them in place [3].

Danish experts and politicians increasingly criticize the government for pursuing a liberal policy on Islamists for the last few years and enabling radical imams who call to murder Jews work with no trouble. Particularly, a Danish conservative MP Naser Khader called Denmark a «haven for Islamists» [4]. The politician who was born in Syria underlined that Danish government had no idea how to handle the migrant crisis and fight with radical Islam. He said in an interview with Der Spiegel: «We have in Denmark very liberal laws that make it very easy extremists... Since Danish newspapers in 2006 published the Mohammed cartoons, we are now among the five biggest enemies of radical Islamists worldwide... We need a legal means to put radical preachers away... Nearly 30 men who have travelled to Syria or Iraq for jihad frequented there – the mosque almost acts like a travel agent of the Islamic State... The young man who is said to have planned attacks on schools had links to this mosque» [5]. Naser Khader moved to Denmark from Syria when he was 11 years old. He is part of a small group of famous Muslim public figures in Europe who warn of the dangers of radicalization of Muslims in Europe and want to do something to combat this dangerous phenomena.

Quite recently another well-known public figure, Arabic poet Adonis said that «Islam can't be modernized,» because, «the religion is based on a totalitarian system» [6].

It has been revealed very recently that Danish government and members of parliament achieved consent as for radical imams and would strip them of citizenship if an imam called to terrorist acts and ethnic hatred. The proposal was made in March 2016, after consultations between major Danish parties. The initiative came from the Danish People's Party, the members of which decided to counter such radical imams as Abu Bilal Ismail from the Grimhøj mosque in Aarhus. The idea was supported by the ruling Liberal party, opposition Social Democrats and the Conservative party [7].

Ismail became widely known in Europe when in July 2014 a video emerged on the Internet showing his Berlin preach where he had called on God to «destroy the Zionist Jews». The imam's speech went then unpunished by the police in Germany and Denmark. He came back to Aarhus in safety where he got backing from the Grimhøj mosques's chairman, Oussama El-Saadi who told TV2 reporters: «Ismail has said

nothing that other imams would not say; they think like others in the whole world» [8]. Martin Henriksen of the Danish People's Party said in this regard: «The Constitution of Denmark allows some restrictions of religious freedom... The Constitution says that one must practice his faith as long as it is not contrary to morals or disturbing to the public order... Some of these imams are Danish citizens, and we think we should deprive them of their citizenship» [9]. Oussama El-Saadi, the head of Grimhøj Mosque, who is known for his anti-Semitic attitudes expressed his disagreement with the government measures. «We will not solve the problem that way, but risk creating more radicalization,» [10] he said in an interview with Politiken. In the short run, members of parliament are going to meet Prime Minister of Denmark Lars Løkke Rasmussen to discuss the creation of a program for countering radical Islamists in Denmark. Judging by everything, the airport and metro attacks in Brussels occurred on 22 March will make Danish politicians react quicker.

Overall, the Islamist threat in Denmark is one of the most topical issues in Europe at present. The country has been put on the «Islam's enemy list», so terrorist attacks targeted against the Jewish community, in particular, can take place at any time. It should be noted that the Danish political elite, as distinct from other European countries, are applying efforts to resolve the issue of the activity of Islamic organizations in Denmark regardless of the attitude of some liberal politicians who accuse government of «violating the rights of national minorities and human rights» during anti-terrorist raids. Along with Great Britain and some of the other European countries, Denmark takes the lead in developing of legislative initiatives aimed at combatting Anti-Semitic forces and radical Islamists, and this Danish experience can be used by other countries, in Eastern Europe in particular, that are on the initial stage of creating a security system to counteract Islamic terrorism.

References:

1. After the Rescue: Jewish Identity and Community in Contemporary Denmark by A. Buckser.— London: Palgrave Macmillan, 2003.— 271 pp.; Terrorists Created? The Radicalization of Muslims in Denmark by Yanique A. Anderson. Senior Thesis. — Hartford, 2015.
2. Датские депутаты предложили депортировать имамов, призывающих к насилию // Скандинавский листок – 3 March 2016. <http://www.sclistok.com/features/joomla-pages/typography/207-2016-03-03-18-10-04>
3. Перешедшая в ислам 16-летняя датчанка хотела взорвать еврейскую школу в Копенгагене // Скандинавский листок – 12 March 2016. <http://www.sclistok.com/88-2015-10-05-08-17-55/213-16>
4. Парламентарий считает, что исламисты чувствуют себя в Дании вольготно // Скандинавский листок – 9 March 2016. <http://www.sclistok.com/88-2015-10-05-08-17-55/216-2016-03-12-19-32-00>
5. Ibid.
6. Ibid.

7. Imam at Danish mosque: Stone women to death // The Local – 29 February 2016. <http://www.thelocal.dk/20160229/denmark-mosque-teaches-stoning-and-whipping>

8. Ibid.

9. Politisk flertal: Imamer skal kunne miste statsborgerskab // Politico – 21 March 2016. <http://www.politiko.dk/nyheder/politisk-flertal-imamer-skal-kunne-miste-statsborgerskab>

10. Ibid.

PLURALISM AS A THEORY OF THE STATE

Latygina Nataliia

*Doctor of Political Sciences, Professor,
Head of philosophy and social sciences department,
Kiev National University of Trade and Economics*

Pluralism as a theory is an enigma. Despite being the dominant theory in political science, it is remarkably undertheorised. Consequently, there are many different interpretations of pluralism. It is at the same time normative, prescriptive and descriptive. It is normative in that pluralism is seen as the best form of government; it is prescriptive in providing a model of what all governments ideally should be; and it is descriptive in its analysis of government. This under-theorisation and confusion of ends makes it very difficult to define pluralism.

The key feature of pluralism is difference or diversity. The complexity of the modern liberal state means that no single group, class or organisation can dominate society. Pluralism sees a separation between the state and civil society; a difference between economic and political power; and a variation in the interests that are successful in particular policy areas [1, p. 209].

Pluralists have an underdeveloped theory of the state. The notion of the state assumes an all-encompassing authoritative organisation that governs society. Pluralists are wary of using a concept which they see as too broad and talk of the government rather than the state. Consequently, the pluralist notion of ‘the state’ is of a set of institutions such as the executive, legislature, civil service and judiciary that are distinct from civil society. Through the mechanisms of elections and pressure politics the government is reflective of society’s demands and constrained by the counter-vailing powers of civil society and other organisations. For Dahl ‘there are multiple centres of power, none of which is wholly sovereign’ [5, p. 24].

Even within the state there are numerous constraints on other state actors. So, for example, there are constraints on the executive from the legislature and judiciary. More importantly, there are constraints within government from other departments. Pluralists do not deny that there is a tendency for certain groups to establish close relationships with particular departments or agencies. One of the principal theorists of pluralism, D. Truman, acknowledged that ‘institutionalised relationships between an agency and its attendant interest groups’ could develop and this could lead to oth-

er interests being ignored [2, p.10]. However, Wilson maintains that there is 'Whitehall pluralism' [3, p.45]. Even if one department disregards the interests of a particular group, their views are represented 'by the fact that other departments have checks and have different departmental views correspondingly'. The Ministry of Agriculture may be very close to the farmers and attempt to allow the farmers' interests to dominate agricultural policy, but the Department of Trade and Industry will ensure that trade issues are considered; the Department of Environment will press for environmental interests to be considered; and the Treasury will act so that tax payers do not have to subsidise farmers too much.

For pluralists, the state is often seen as a site of conflict between departments that represent a range of interest groups. Authority is dispersed even within the government and hence no single interest is able to dominate the state [4, p. 392]. Yet, the state is rarely neutral but reflects the range of group pressures it faces. The process of making policy within the state is an attempt to bargain between a range of conflicting interests. Politics is a constant process of negotiation that ensures conflicts are resolved peacefully [5, p. 24].

The policy process is essentially a continual process of conflict and exchange between different groups, with the government being classified as just another group.

All phenomena of government are phenomena of groups pressing one another, forming one another, and pushing out new groups and group representation (the organs or agencies of government) to mediate adjustments.

It is by organising into groups that individuals can represent their interests to government. Pluralists define the state as a discrete organisation making policy in response to the myriad of groups pressing on the government. Pluralists do not see all pressure groups as having equal resources, access or influence. For instance, pluralists acknowledge that business is in a privileged position. Dahl recognised that 'the goals of businessmen are legitimized by a system of beliefs widely shared throughout the community' [6, p. 76]. For Finer, the importance of economic interests to the economy meant that 'their cooperation must be won, rather than their services commanded. They do not direct but they may veto' [7, p. 27].

Yet there are a range of constraints on economic groups. First, economic groups are only interested in a limited range of issues and thus do not try to influence the majority of policies. Second, economic groups do not have shared interests and are as likely to be in conflict with each other as to be in a coalition to defeat the less economically dominant. Third, the existence of one powerful group is likely to lead to the development of a countervailing power that will act as a constraint [8, p. 125].

Fourth, although Dahl acknowledged inequality in the distribution of resources for influencing political outcomes, he also realised that there were a range of different resources available for influencing public officials and that, 'Individuals best off in their access to one kind of resource are often badly off with respect to many other resources' [6, p.228]. In other words, if a group is well resourced in terms of finance it is likely to have limited resources in terms of votes.

Rich groups might have very close contacts with senior ministers, but poor associations can use the media and campaigns to attract attention and influence policy. Consequently, resources are dispersed, admittedly unequally, between a range of groups and elites, and it is impossible for a single class or interest to dominate society.

Fifth, Truman claims the government takes account of the interests of ‘unorganised and potential groups’ and, therefore, they do not need ‘organised expression except when these needs are flagrantly violated’ [2, p. 448]. Government is prepared to take account of groups that are unorganised either in order to ensure «that they do not become organised – a kind of ‘anticipated reaction’ – or because the government is highly motivated by the need to win an election [9, p. 143]. Politicians are therefore driven to act in the interest of the electorate rather than for organised groups.

Despite the recognition that conflict between groups is endemic within liberal democracy, this conflict rarely threatens to undermine political stability. The political system as a whole is maintained by a consensus which defines the limits of political actions and the framework of policy outcomes. Dahl maintains that although severe business/labour conflicts frequently occurred in the USA, these never threatened the political and economic system. An ideology that promoted wide support for democracy and capitalism was accepted because of the absence of a socialist party; the fact that coalitions were often conglomerates; the level of economic growth; the absence of a high degree of class differentiation; and because workers never became a majority of the population [5, pp. 439-440]. (What Dahl fails to mention is that any signs of a growing socialist movement in the USA were harshly suppressed by the state.) For democratic society to work effectively there has to be a degree of consensus concerning the fundamental values of a society shared by the competing groups.

The importance of consensus to the pluralist conception of society underpins the pluralist notion of power. Power for Polsby is ‘the capacity of one actor to do something affecting another actor, which changes the probable pattern of specified future events’ [10, p. 5]. The central questions of the pluralist approach are: Who is involved in the decision-making process; and who was successful in getting their preferences accepted as decisions? Who was it who could be seen to influence outcomes?

The pluralist conception of power dictates pluralist methodology. Pluralists examine observable behaviour and observable outcomes. Hewitt highlighted the nature of pluralist methodology when he studied national decision-making in Britain. He focused on a number of issues within the following policy areas: foreign affairs, economic policy, welfare policy and social policy. He then analysed which groups were involved in each issue area and discovered that, ‘Very few organisations were involved «significantly» in more than one issue’ [11, p.61]. He concluded: from the evidence presented, it is clear that policy making does not appear to be elitist in the sense that any single elite interest is dominant. Instead the picture of national power that is revealed suggests a ‘pluralist’ interpretation since a diversity of conflicting interests are involved in many issues, without any one interest being consistently successful in realising its own goals.

References:

1. Theory and Methods in Political Science / Edited by David Marsh and Gerry Stoker. – London, 1995. – 328 p.
2. Truman D. The Governmental Process / D. Truman. – New York, 1951.
3. Wilson G. Special Interests and Policy Making / G. Wilson. – Chichester, 1977.
4. Eckstein H. A Perspective on Comparative Politics, Past and Present, in H. Eckstein and D. E. Apter (eds), Comparative Politics: A Reader. – London, 1963.
5. Dahl R.A. Pluralist Democracy in the United States / R. A. Dahl. – Chicago, 1967.
6. Dahl R. Who Governs? / R. Dahl. – New Haven, Conn, 1961.
7. Finer S.E. Anonymous Empire / S. E. Finer. – London, 1966.
8. Galbraith J.R. American Capitalism / J.R. Galbraith. – Harmondsworth, 1963.
9. Beer S. Modern British Politics / S. Beer. – London, 1982.
10. Polsby N. Community Power and Democratic Theory / N. Polsby. – New Haven, 1963.
11. Hewitt C.J. Elites and the Distribution of Power in British Society in A. Giddens and P. Stanworth (eds), Elites and Power in British Society. – Cambridge, 1974.

ПОЛІТИЧНА ДИСКУСІЯ ЯК ПОНЯТТЯ, КАТЕГОРІЯ, ФЕНОМЕН І ЯВИЩЕ

Савойська С. В.

доктор наук у галузі політології

Міжрегіональної академії управління персоналом,

професор

Міжнародної кадрової академії,

доцент

Київського національного університету будівництва і архітектури

м. Київ, Україна

Дискусія політична – це розгляд, всебічне обговорення спірних політичних питань та проблем на зборах, у пресі, на конференціях, семінарах, «круглих столах», під час пленарних засідань у Верховній Раді, виступів депутатів, бесіди на політичні теми та ін., що варто відрізнити від політичного дискурсу. Останній із них націлений, на слушну думку Д. Косенко, на взаєморозуміння між соціально-політичними групами, державами і народами. У новітньому розумінні цей феномен означає здатність суб'єктів громадськості і державної влади обговорювати, критикувати, рефлектувати, реконструювати, розвивати політичну сферу для встановлення взаєморозуміння. Політичний дискурс неможливий без оволодіння його учасниками «комунікативною компетенцією». Це є передумовою до встановлення взаєморозуміння, коли індивіди набувають

здатність впливати на перебіг політичного процесу, стають реальними політичними суб'єктами, що є запорукою розвитку демократичних процесів у державі [3, с. 104-105].

Утім, це скоріше за все має місце у сталих демократичних суспільствах, а не у тих, де демократичним відносинам лише вчать. Наприклад, суб'єктами політичних дискусій, що відбуваються, приміром, із приводу: використання української мови у церковній службі, гальмування поширення її на Півдні та Сході України, мовно-політичних протистоянь і конфліктів; формування, виникнення та функціонування єдиної православної церкви, правильності перекладу «Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» та процедури ухвалення закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин», українсько-російської двомовності, російської одномовності, загальнонаціональної єдності, взаєморозуміння між ідеологічно полярними політиками, збереження незалежності та соборності Української держави; чужомовних запозичень, які загрожують перетворити українську мову у мішанину англійської і російської мов, є українська інтелігенція, політичні експерти, політологи, депутати Верховної Ради, вітчизняні науковці та усі ті, кому не байдужа українська незалежність, соборність, подальша доля українського народу, його історія, звичаї, традиції, культура та українська мова, яка, на думку багатьох вітчизняних науковців, зокрема, Л. Масенко, І. Діяка, І. Дзюби, А. Погрібного та ін. має об'єднати українське суспільство у політичну націю [7, с. 181].

На основі політичних дискусій, де обговорюються різні теми, формуються звернення, листи та ін., які спрямовуються до перших осіб влади із тим, аби вирішити ту чи іншу проблему, яка є важливою і стосується, приміром, поширення української мови на Півдні і Сході країни, збереження російської мови, яка, начебто, утискається у сучасній Україні та забороняється національно-демократичними політичними силами, які мешканцям Криму до його анексії нав'язували українізацію, національну культуру та українську мову. Про публічне обговорення спірних, суперечливих політичних питань та актуальних суспільно-політичних проблем йдеться у застереженні У.Ільницької, яка зауважує, що політична дискусія вимагає професійної компетентності, політичної культури та наукової доказовості [4, с. 103].

Політична дискусія у процесі обговорення важливих проблем позитивно чи негативно впливає на поведінку, думки та позицію її учасників. Учасники дискусій із мовно-політичних проблем вважають, що для захисту української мови має бути чітка державна політика, яка має спрямовуватися на те, що кожен держслужбовець повинен володіти та послуговуватися українською мовою. До певного часу, як зазначає О. Руда, практика двомовності оцінювалася позитивно, проте сьогодні засуджується, висміюється і стає приводом для гострих дискусій [6]. Утім, в авторитарній державі політична дискусія має лише формальну сторону. Тобто, ті питання, які виносяться на обговорення, зарання продиктовані зверху і погоджені між суб'єктами влади. Це свідчить про те, що дискусія тісно пов'язана із політичним режимом, який панує у державі, та по-

літичною культурою, яка залежить від тієї ідеології, що панує у суспільстві. Від цього залежить, які рішення і закони ухвалюються політичними суб'єктами, яка їх якість та легітимність. Політична дискусія проросійськи налаштованих політиків щодо надання російській мові статусу офіційної/другої державної або регіональної розпочалася у добу правління екс-Президента Л. Кучми і продовжувалася до ухвалення Верховною Радою України нового закону «Про засади державної мовної політики» [8, с. 36]. Цей закон дозволив екс-Президенту В. Януковичу та його команді закріпити регіональний статус за російською мовою у вісьмох областях України, зокрема в АР Крим, де із часом було проголошено три мови – російську, українську і кримськотатарську, але комунікативні функції офіційної мови виконувала лише перша із них. Цей закон розділив українське суспільство за мовною ознакою на україномовні Центр і Захід та російськомовні Південь і Схід. Прогнози такого розколу негативно оцінюють навіть російські автори, зокрема О. Міллер, який не схвалює возз'єднання росіян з українцями шляхом розчленування України, що обіцяє, на його думку, багато неприємних пригод, які можуть стати для Росії серйозним викликом у плані становлення нації [10, с. 336]. Політичні дискусії на ці та інші теми розгортаються на сторінках періодичних видань, зокрема, газети «Літературна Україна», де за участю С. Караванського у проекті «Заповіт майдану», обговорюються сутність і наслідки «Помаранчевої революції», державний статус російської мови, яку, на його думку, «окупанти використовували упродовж століть як засіб пригнічення, русифікації та денаціоналізації українців» [1, с. 21-24].

Не припиняються політичні баталії навколо питання введення другої державної мови у сучасній Україні, де мови етнічних меншин рівноправні, але об'єднавча державотворча роль, на думку багатьох вітчизняних науковців, зокрема, Л. Масенко, належить одній мові – українській. У таких дискусіях бере активну участь молодь, яка погоджується, що українське суспільство та країну у цілому не можуть об'єднувати дві мови, два гімни і два прапори. Науковець нагадує поборникам двомовності про те, що саме українська мова є об'єднавчою силою, позаяк саме цією мовою лунали гасла, виголошувалися промови та співали гімн під час «Помаранчевої революції». Але якщо взяти до уваги сучасний, далекий від демократичного політичний розвиток Росії, то, у разі ухвалення закону про офіційний статус російської мови, загроза відокремлення східних і південних областей від України, як вважає Л. Масенко, стає реальною [2, с. 65-68].

Водночас науковці особливого значення надають аналізу мови політиків, браку їх національної самосвідомості, недопатріотичності, від чого прямо залежить їх вербальна та реальна поведінка. У цьому зв'язку доречно звернути увагу на такі поняття, як «політичні дебати», «мова парламентських дебатів» і «публічні дебати» як спеціальний формат обговорення будь-якого питання, обмін думками, суперечки і дискусії, які відбуваються між сторонами, приміром, щодо вирішення економічних, культурних, інформаційних, політичних та інших проблем. У цьому контексті варто актуалізувати увагу на мові виступів

окремих політичних діячів, яку вони використовують для маніпулювання свідомістю людей, коли перебувають із візитом то в одному, то іншому регіоні країни під час виборчих кампаній. Мова політиків здатна пробуджувати волю громадян, впливати на їх свідомість, гальмувати чи дестабілізувати політичний процес [9, с. 113].

Утім, аби детальніше висвітлити процес політичного обговорення та ухвалення рішень, Г. Зеленько та У. Яцишин вводять поняття «політичні дебати», які, на думку науковців, проводяться у формі обміну думками та аргументами під час виступів у Верховній Раді, на партійному та фракційному засіданнях, конференціях, семінарах, дискусії із залученням ЗМІ з приводу актуального політичного питання. Політичні дебати, які складаються, як вважає У. Яцишин, із трьох етапів: виступи промовців та обґрунтування власного бачення проблеми, обмін репліками, відповіді на запитання, заключне слово промовців [5, с. 317], мають велике значення при розв'язанні важливих політичних проблем, з якими стикаються суб'єкти політики, з метою привернення уваги до них громадськості та збільшення кількості прихильників.

Отже, якщо зважити на статистичні дані, виступи та заяви політиків, експертів, політологів та політичні баталії, які відбуваються між депутатами у Верховній Раді на сучасному етапі розвитку українського політикуму, під час вирішення важливих мовно-політичних проблем на конференціях, «круглих столах», семінарах, зустрічах зі спільнотою, то можна зробити висновок про те, що політична дискусія у сучасній Україні має як позитивний, так і негативний досвід. Під час обговорення політичних проблем, які поступово переростають у політичну дискусію, їх учасники не завжди ставлять мету розв'язати спірну проблему, а, скоріше, – нав'язати власну ідею, рішення та інтереси партнерам по дискусії. Учасники вітчизняної політичної дискусії не завжди намагаються у чомусь поступитися та завершити обговорення консенсусним рішенням. Утім, учасники політичного дискурсу, як правило, закінчують обговорення проблеми підписанням угоди, ухваленням договору, декларації, закону шляхом голосування чи на основі консенсусу.

Література:

1. Караванський С. Лист до перших осіб України // *Визвольний шлях*. – Кн. 6 – червень 2006. – С. 21-24.
2. Масенко Л. Наближаємось до ірландської моделі? Мовні законопроекти в світлі комсомольської правди // *Віче*. – 2005. – № 5. – С. 65–68.
3. Новітня політична лексика (неологізми, okazіоналізми та інші новотвори) / [І. Я. Вдовичин, Л. Я. Угрин, Г. В. Шипунов та ін.]; за заг. ред. Н. М. Хоми. – Львів: «Новий Світ – 2000», 2015. – 492 с.
4. Політологія: навчальний енциклопедичний словник-довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації / За наук. ред. політ. н. Н. М. Хоми [В. М. Денисенко, О. М. Сорба, Л. Я. Угрин та ін.]. – Львів: «Новий Світ. – 2000», 2014. – 779 с.

5. Політологія: сучасні терміни і поняття. Короткий навчальний словник-довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації. – 4-те видання, виправлене і доповнене / укладач В. М. Піча, наук. редакція Л.Д.Климанської, Я. Б. Турчин, Н. М. Хоми. – Львів: Новий Світ. – 2000, 2015. – 516 с.

6. Руда О. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: монографія / Олена Руда; НАН України, Ін-т укр. мови. – К., 2012. – 232 с.

7. Савойська С. та ін. Українська мова як державна: освіта, політика: Монографія / С. В. Савойська, В. Ф. Панібудьласка, А. М. Тугай; За ред. С. В. Савойської. – К.: Вища шк., 2009. – 319 с.

8. Савойська С. Мовно-комунікативна політика як специфічна область державної політики в поліетнічному соціумі: теоретико-історіологічний аналіз: Монографія / С. В. Савойська. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2013. – 424с.

9. Савойська С. Мовна політика у сучасній Україні: деструктивні і конструктивні виміри: монографія / С. В. Савойська. – К.: ВЦ «Просвіта», 2015. – 688 с.

10. Скребець О. Імперська ідея: російський досвід концептуального осмислення: монографія / О.В.Скребець. – Севастополь: СевНТУ, 2012. – 413 с.

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

DOES SCHOOL ENTRANCE AGE MATTER?

Konarzewski Krzysztof

*prof. zw. dr hab., Katedra Edukacji, Kultury i Historii
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Polish reform of school entrance age was justified on the grounds that sending children to school one year earlier would increase, or at least would not decrease, their scholastic achievement. This article tests this conviction on the basis of international research data.

1. 1. Polish reform of school entrance age

In Poland, since the onset of the twentieth century, children have begun compulsory education in the year they turned seven. Parents of advanced children could send them to school at the age of six, but children of this age were in the minority, making up less than one per cent of the Grade 1 cohort. In 2009, the government proclaimed a change. The amendment to the Educational Act said: ‘Compulsory schooling begins with the first day of the school year in the calendar year in which a child turns six’.

What were the reasons for lowering the school entrance age? Firstly, developmental psychologists asserted that six-year-old children are ready for school, and that holding them in kindergarten slows down their mental and social development. In most European Union countries children enter school at six. Why should Polish six-year-old children only be getting ready for school while their peers abroad have already started? Secondly, lowering the age of school entrance promised future benefits for the labour market, providing a supplementary age cohort. Polish society is ageing at a rapid pace; an extra workforce would certainly help to support the growing masses of pensioners.

The Ministry of Education dealt with opposition to the amendment as the reform challenged old traditions. In order to accustom people to the change, it was introduced over a three-year transitional period, during which parents of six-year-olds were encouraged but not obligated to send them to school. In the 2012/2013 school year, the remaining six-year-olds were supposed to enter school obligatorily. The reform was expected to achieve full success in the fourth year.

Alas, parents showed reluctance to the new law. As Table 1 shows, in the first year of the transition period, less than five per cent of parents sent their six-year-olds to school. For the next two years the percentages grew, but at a slow pace. It was clear that there was no chance that all six-year-olds would be in Grade 1 by September 2013. Therefore, the government postponed the deadline for two years, until 2014. This was taken as evidence of the government’s indecisiveness and strengthened opposition to the reform. A social movement ‘Save toddlers’ came to

the fore. Their message was simple: six-year-olds are not ready for school and schools are not ready to enrol them. Indeed, six-year-old enrolments in the 2013/2014 school year declined. The ‘Save toddlers’ movement collected almost a million signatures on a petition calling for a national referendum. The petitioners believed that the question ‘Shall compulsory education begin at six?’ should have been settled by society, and not by politicians or experts. The parliament refused to call the referendum and passed a new amendment. It stated that in September 2014 all seven-year-olds and the older half of the six-year-old cohort would be obliged, by law, to commence Grade 1 education. In September 2015 the obligation would rest with the remaining seven-year-olds and all the six-year-olds.

Table 1

A calendar of the unsuccessful reform (Główny Urząd Statystyczny, 2010–2015)

School year	The cohort of six-year-olds	Number of six-year-olds in Grade 1	Per cent of six-year-olds in Grade 1	Comments
2009/2010	348,169	14,812	4.3	In the transitional period percentages are small. In January 2012 legal amendment postpones the obligation for two years until 2014.
2010/2011	353,438	33,190	9.4	
2011/2012	369,872	70,349	19.0	The ‘do as you please’ period continues. Percentages decrease. In August 2013 legal amendment sustains the 2014 obligation for the older half of the six-year-old cohort.
2012/2013	383,956	65,868	17.1	
2013/2014	404,041	62,768	15.5	The older half of the six-year-old cohort goes to school. There are 513,298 pupils in Grade 1.
2014/2015	431,591	193,802	44.9	
2015/2016	433,638	318,375	73.4	All six-year-olds (except for 21 per cent of ‘redshirting’ children) go to school. There are 536,763 pupils in Grade 1.

The opposition was broken, but it came at the cost of a huge increase in Grade 1 enrolment in the two subsequent school years. In 2015/2016 the increase might have been even bigger if parents had not applied to psychological counselling services for the postponement of compulsory education for their children. The psychologists did not want to cause difficulties and granted postponements for 21 per cent of the cohort.

The government’s efforts were all in vain. An oppositional Law and Justice Party (PiS) won the autumn 2015 parliamentary election. In the electoral campaign they promised to withdraw the amendment which lowered the school entry age, and indeed they did. In December 2015, the new parliament adopted a law, to come into effect in 2016, that reinstated compulsory schooling for children aged seven. Parents who wished to send their six-year-old children to school were still able to, but only with the consent of a psychological service.

Consequently, the 2016/2017 Grade 1 will comprise 74,000 six-year-olds, 91,000 seven-year-olds, and 45,000 seven-year-olds repeating Grade 1. This totals 210,000 altogether and is only 60 per cent of usual enrolment. Large urban schools will have to dismiss some teachers. In most small country schools there will be only one Grade 1 classroom, possibly with few pupils.

The landscape after the storm looks desolate. There will be two overpopulated grades and one underpopulated. It is under these abnormal conditions that these children will learn for the next 10–12 years. Overcrowded classes are certainly not conducive to scholastic achievement. Are small classes more beneficial? It may be doubted. In small classes a toxic social climate quite often develops. Cliques are formed that discriminate against outsiders. Teachers excessively direct the activity of pupils at the expense of independent learning. In addition, early grade repetition may have a negative effect on pupils' achievement at the end of primary school (Alet, 2010).

1. 2. School entrance age and scholastic achievement

In the campaign for lowering school entrance age, the government argued that pupils' calendar age has no impact on achievement. One longitudinal research (Kaczan & Rycielski, 2014) was frequently cited. A battery of basic skills in mathematics, reading, and writing were administered to random samples of six- and seven-year-olds who had just commenced Grade 1 education. The same measurement was repeated at the end of Grade 1. The results are shown in Table 2.

Table 2

**Mean scores of pupils who entered Grade 1 at the age of six
(*N* = 565) and seven (*N* = 599)**

Skill area	Entrance age	Onset of Grade 1	End of Grade 1	Increment
Mathematics	6	102	110	8
	7	103	110	7
Reading	6	103	116	13
	7	103	115	12
Writing	6	106	115	9
	7	106	116	10

All tests were scaled to mean 100 and standard deviation 15.

Source: Kaczan & Rycielski, 2014.

It can be seen that the six- and seven-year-olds in this study did not differ from each other either in initial measurement or in increment of skills. The government concluded that six-year-olds are as ready for school as seven-year-olds and that the difference of one year is unimportant. Is it a valid conclusion? No, because in the study the sample of six-year-olds were drawn from six-year-old pupils who had entered Grade 1 in 2012 but, as Table 1 attests, they made up only 17 per cent of the six-year-old cohort. Obviously, the sample is not representative of the general population. If parents suspected that their six-year-old might have difficulties in learning they would

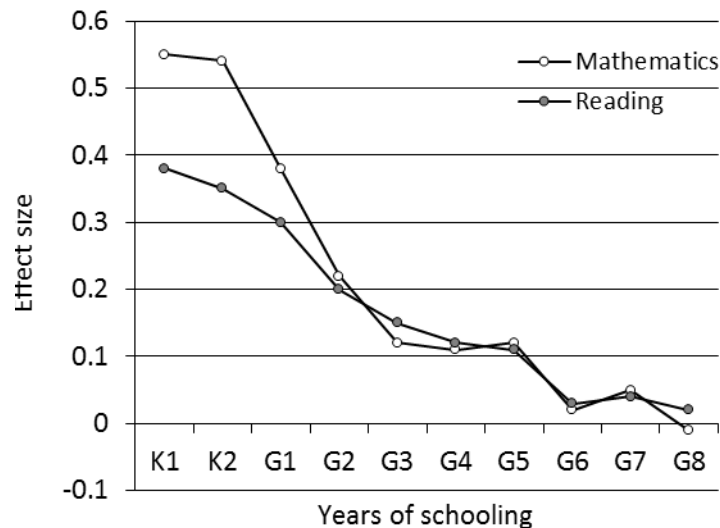


Figure 1. Differences in achievement (d) between older and younger pupils in kindergarten (K, two repeated measurements) and Grades 1–8. Source: Oshima & Domaleski, 2006.

have held him or her back in kindergarten for a year. In effect, only the most able children from the cohort entered Grade 1 at this time; it is little wonder that they did not receive poorer scores than the representative sample of seven-year-olds.

Other, methodologically correct, studies (see Konarzewski, 2013 for a review) show that even a one year difference in age matters. In every school system that enrolls children once a year, age differences among pupils in the same grade span one year. If a school year begins September 1 and the cut-off for school entrance is December 31, then the oldest pupil in Grade 1 is six years and eight months and the youngest is five years and four months. Is this difference in birth date conducive to differences in achievement? The answer is yes.

Figure 1, derived from a study of Oshima and Domaleski (2006), shows the achievement differences of older students (born three months after the cut-off) and younger students (born three months before the cut-off). Each point in the figure presents the results of a comparison of two samples, consisting of approximately 3,000 pupils each. It can be seen that at the beginning of education the differences are middle-sized (especially in mathematics), but that these differences decrease quickly and by Grade 6 they are close to nonexistent.

Why do the differences between achievement levels of younger and older pupils decrease? Apparently, this is because schools create conditions that favour the development of younger pupils over older pupils. What does matter is not age alone, but the way in which the school treats age differences.

A satisfactory explanation of the birth date effect must refer to the interaction between pupil competence and the challenges embedded in the school environment. The current competence level of a pupil is best understood as the uppermost level of educational challenge that the pupil is able to meet without the need to learn. A theory of the birth date effect asserts that development, that is the long-term growth of subject competence, is a curved function of environmental challenge. The scale of

challenge includes the optimum c value representing the level that efficiently promotes the development of a given person. Points to the left of c represent insufficient challenge and points to the right are excessive challenge. Nevertheless, even sub-optimal challenge has some developmental value, which decreases as the distance from the optimum increases. It is also assumed that challenge values which are too large or too small do not differ from each other.

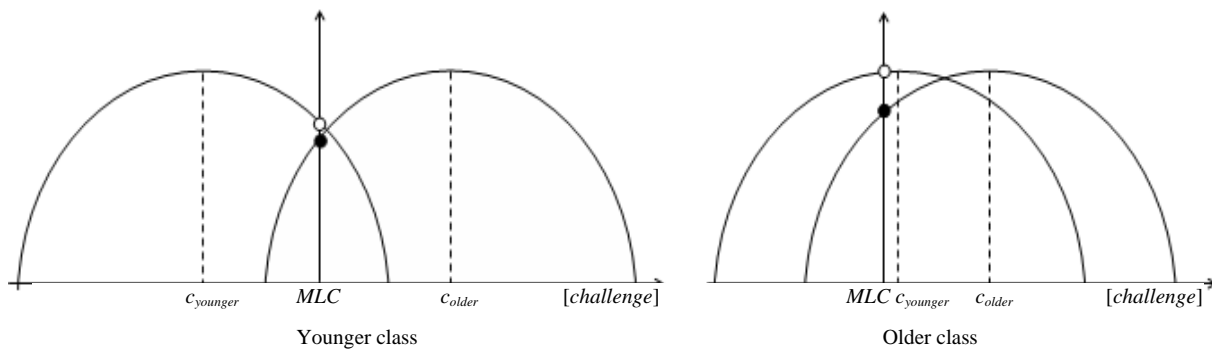


Figure 2. Two two-pupil classes

A class may be represented as a nest of individual development curves located on a common scale of challenge with an established modal level of challenge (MLC). MLC is based on a class’s typical curriculum requirements, methods of transferring educational content, teaching pace, and evaluation style. Classes with high MLC get an advanced curriculum, their teachers do not dwell on the obvious, the pace of teaching is fast, and evaluation is frequent and objective. A pupil’s development depends on the distance between the MLC and his or her c -point. The more differentiated the c -points within a class, the more troublesome it is for a teacher to bring the MLC closer to less advanced pupils because this will have an adverse effect on the more advanced pupils. There is evidence that in younger classes (i.e., of lower average age) differences in c -points or initial competence are greater than in older classes. Table 3 shows the coefficients of variation (s/\bar{x}) for the scores of three tests administered at the beginning of Grade 1 (Kaczan & Rycielski, 2014). Younger children were more differentiated with respect to initial competence than older children.

Table 3

Coefficients of test score variation at the beginning of Grade 1 in four quartiles of pupils’ age

Skill area	Quartiles of age				Levene’s test
	1 (age 6.1; $N = 133$)	2 (age 6.6; $N = 242$)	3 (age 7.0; $N = 445$)	4 (age 7.6; $N = 292$)	
Mathematics	0.13	0.13	0.12	0.11	ns.
Reading	0.14 ^a	0.13 ^a	0.12 ^b	0.11 ^b	<0.001
Writing	0.12 ^a	0.12 ^a	0.11 ^a	0.10 ^b	0.001

*Coefficients with different superscripts differ significantly.
Source: Kaczan & Rycielski, 2014.*

What can be expected in the younger and older classrooms after a few years of study, for example in Grade 4? The theory leads to three hypotheses:

H1. Achievement of the younger pupils in a classroom will be lower than that of the older pupils.

H2. In younger classrooms, achievement differences between younger and older pupils will be greater than in older classrooms.

H3. In younger classrooms, average achievement will be lower than in older classrooms.

These hypotheses were tested.

1. 3. Method and results

The analysis was conducted using data from the international IEA TIMSS 2011 study (Martin, Mullis, Foy & Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012), which aimed to determine scholastic achievement in mathematics and science of ten-year-olds in Grade 4 from 50 countries.

The database containing the data of over 600,000 pupils was reduced in three steps. Firstly, in order to reduce the number of organisational variants, all countries outside of Europe were eliminated, leaving data from 25 countries. Secondly, ‘delayed’ pupils, that is, those older than appropriate for their grade, were excluded. Thirdly, atypical classrooms with fewer than five pupils or more than 32 pupils were excluded. This accounted for 3.9 per cent of all classrooms. After these eliminations the sample comprised 101,519 pupils from 5,585 classrooms, with a mean classroom size of 18.2 pupils and a standard deviation of 5.6. The age of pupils ranged from 6.3 to 11.6 years, with a mean of 10.3 and a standard deviation of 0.51. The sample was 50.3 per cent male. The analysis was performed using the two-level hierarchical linear model (Raudenbush & Bryk, 2002). The results are presented in Table 4.

Table 4

Fixed effect estimates with robust standard errors

Effects	Mathematics			Science		
	Coefficient	Standard Error	<i>p</i>	Coefficient	Standard Error	<i>p</i>
Average achievement [γ_{00}]	518.86	1.36	<0.001	527.35	1.45	<0.001
Average pupil age in a classroom [γ_{01}]	28.78	3.14	<0.001	27.53	3.06	<0.001
SES slope [γ_{10}]	15.19	0.50	<0.001	16.13	0.55	<0.001
Gender slope [γ_{20}]	5.91	0.80	<0.001	5.29	0.94	<0.001
Average pupil age in a classroom [γ_{21}]	-6.30	2.40	0.016	-5.28	2.20	0.019
Age slope [γ_{30}]	5.97	1.22	<0.001	8.20	1.37	<0.001
Average pupil age in a classroom [γ_{31}]	-10.20	2.95	<0.001	-9.80	3.79	0.016

1. Gender and family socioeconomic status (SES) are controlled variables. The coefficients for mathematics and science are positive which means that boys and children from higher social strata gained higher scores. If the two variables were not

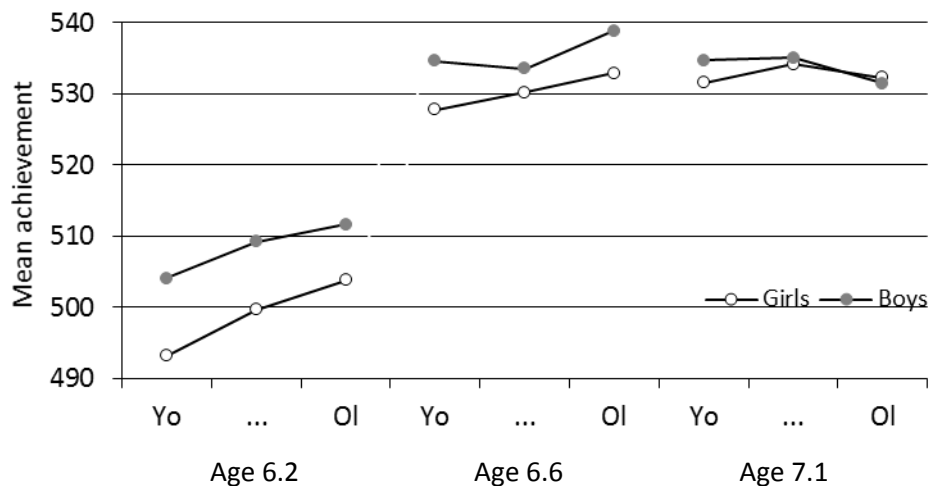


Figure 3. Mean achievement in mathematics of girls and boys of different relative age (Yo – younger, Ol – older) from classrooms differing in the age of school entry.

included in the equation, the relative age effect would be distorted as a result of random fluctuations in the classroom composition.

2. The average age of pupils in a classroom (γ_{21}) is negatively related to the difference in achievement between girls and boys. This means that the older the children in a classroom, the lower the advantage of boys over girls.

3. The intra-classroom coefficients of regression of achievement on relative age are highly varied, but their average (γ_{30}) is positive. In a typical classroom, a one year difference translates into a difference of 5.97 points in mathematics and 8.20 points in science. By dividing each difference by the standard deviation of the dependent variable, we obtain $d = 0.10$ for mathematics and $d = 0.14$ for science. This confirms the H1 hypothesis.

4. The average age of pupils in a classroom (γ_{31}) is negatively related to the relative age effect. This means that the older the children in a classroom, the lower the advantage of relatively older pupils over younger ones. This confirms the H2 hypothesis.

5. The average age of pupils in a classroom (γ_{01}) is positively related to the average achievement in the classroom. Achievement of pupils in the older classrooms is higher than in the younger classrooms, which is in line with hypothesis H3. Additional analyses show, however, that the relationship for mathematics is not linear. Pupils in medium-aged classes (i.e., those who started school at age 6.6) get higher scores than pupils in younger classes (who went to school six months earlier), but further postponement of school enrolment is without benefit: pupils in the older classes (who started school at age seven) do not achieve more than those in classes of children six months younger (Figure 3).

1. 4. Discussion and conclusions

Confirmation of H1 may seem trivial in the light of the many studies in which this effect has been shown; however, a particular feature of this study should be noted. The relative age in the sample of classes from different education systems

depends, to a minor extent, on season of birth. In fact, the youngest and oldest pupils in these classes were born in all months of the year: the oldest most often in January (in 31 per cent of classes), and least often in April (4 per cent); and the youngest most often in December (30 per cent), and least often in April (5 per cent). The relative age effect is, therefore, of a particularly school-related nature and cannot be reduced to biological and weather conditions during foetal development and early infancy.

Confirmation of H2 means there is an interaction between relative and absolute school enrolment age. Postponement of school enrolment by one year cancels the relative age effect in Grade 4, probably because it reduces initial differences between pupils' competence and allows a teacher to better adapt to the challenging needs of younger pupils.

Although the H3 hypothesis has been confirmed, a question remains: Why does mathematical achievement in the older classrooms not differ from classrooms which are, on average, six months younger? If, in systems of late school enrolment, the cult of childhood is stronger, an MLC shift to the left, towards less demanding challenges, might be expected. Relatively younger children catch up more quickly with older ones, but meet them at a lower level than would be expected if requirements were higher for everyone. This only holds true in mathematics classes, since mathematics is considered to be particularly difficult.

The study also produced an unexpected effect: in the older classrooms the advantage of boys over girls is lower than in younger classrooms. The theory provides a simple explanation. Some studies suggest that at the start of schooling boys have an advantage over girls in terms of numeracy skills. In order to account for this difference, it is necessary to divide every function in Figure 2 according to gender: girls shifted slightly to the left, and boys shifted slightly to the right. It seems obvious that older classes provide more stimulation for girls than boys, while younger classes provide roughly equal amounts.

How relevant are these results to the Polish debate about school enrolment age? The findings are not directly conclusive, but they do support the claim that age is related to scholastic achievement through both biopsychology (i.e., initial aptitude differences) and schooling (i.e., teaching strategies). The earlier children start school, the more diversity a teacher faces in the classroom and the harder it is for him or her to pitch a level of challenge that will maximize pupil achievement. The question of how to reduce those initial differences is more important than defining the age at which children should start school. However, the results of this analysis suggest that differences at the beginning of Grade 1 may be reduced by adjusting the cut-off date. The estimated school enrolment age for pupils in the youngest classes is 6.2 years, in the medium-aged classes it is 6.6 years and for those in the oldest classes it is 7.1 years. These values correspond to the following cut-offs: age six, December 31, age six, June 30; age seven, December 31. The latter situation existed in Poland before the legal amendment, while the former would have applied if the amendment had come into force. The compromise – enrolling children who turn six before June 30 – would have reduced the relative age effect without subverting the

intended effect of the reform. Alas, neither the old nor the new government pays attention to scientific research.

References:

1. Alet, E. (2010). Is grade repetition a second chance? Retrieved from http://feb.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupol/ALET.pdf
2. Główny Urząd Statystyczny (2008–2015). Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010–2014/2015. Warszawa: Autor.
3. Kaczan, R. & Rycielski P. (eds.). (2014). Badanie 6– i 7-latków – Rok szkolny 2012/2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
4. Konarzewski, K. (2013). Wiek startu szkolnego a osiągnięcia w nauce w okresie wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 4, 5–19.
5. Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Stanco, G. M. (2012). TIMSS 2011 international results in science. Chestnut Hill: Boston College.
6. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 international results in mathematics. Chestnut Hill: Boston College.
7. Oshima, T. C. & Domaleski, Ch. S. (2006). Academic performance gap between summer-birthday and fall-birthday children in grades K–8. *Journal of Educational Research*, 99(3), 212–217.
8. Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

STRES I SYTUACJE TRUDNE W PRACY ZAWODOWEJ FUNKCJONARIUSZY ZAKŁADÓW KARNYCH

Mazur Eliza

*doktor, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji
Wsztechnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Stres jest nierozzerwalnie związany z pracą zawodową, a dla wielu osób praca jest jednym z największych źródeł stresu i problemów w życiu. Są zawody, w których narażenie na zdarzenie traumatyczne jest wpisane w rolę zawodów [5, s. 46]. Dotyczy to np. zawodu policjanta, strażnika więziennego, strażaka, pracowników pogotowia ratunkowego oraz członków innych zespołów ratowniczych.

Celem artykułu jest próba przybliżenia problematyki, uwarunkowań stresu i sytuacji trudnych w pracy zawodowej funkcjonariuszy służby więziennej.

Stres określany jest jako «psychologiczny i fizyczny ciężar lub też napięcie, które wywołane jest przez fizyczne, emocjonalne, społeczne, ekonomiczne czy zawodowe okoliczności, zdarzenia czy doświadczenia, z którymi trudno sobie poradzić lub które trudno wytrzymać» [1, s.710]. Wydarzenia kojarzymy negatywnie, utożsamiamy je z problemami, chorobą, sytuacjami konfliktowymi, ale

również zmartwieniami. poziom stresu zwiększa się szczególnie w sytuacjach zagrożenia społecznego, psychicznego czy też fizycznego. To czy doświadczamy stresu, zależy od wielorakich bodźców psychologicznych. szansa wystąpienia stresu i choroby rośnie, jeżeli wywołujące je wydarzenie jest nieoczekiwane.

Według A. Antonovsky'ego, brak równowagi i uporządkowania jest stanem naturalnym dla ludzkiego organizmu. Autor tej koncepcji proponuje kontinuum zdrowia-choroby, która odnosi się zarazem do sfery fizycznej, jak i psychicznej. A. Antonovsky duże znaczenie przywiązuje do tzw. zasobów odpornościowych człowieka, które definiuje jako wszelkie, fizyczne (odporność), materialne (pieniądze), poznawcze i emocjonalne (wiedza, intelekt, osobowość), postawy i relacje interpersonalne, które ułatwiają efektywne pokonywanie lub wystrzeganie się różnorodnych stresorów. Wspólnym czynnikiem, który ułatwia zachowanie zdrowia jest poczucie koherencji, rozumiane jako określony sposób widzenia świata. «odczucie koherencji jest tym silniejsze, im większe są ogólne zasoby odpornościowe które wpływają na spójne i korzystne doświadczenie życiowe»[14, s.48]. Według T. Tomaszewskiego sytuacja trudna, to taka sytuacja, w której dochodzi do rozbieżności między potrzebami albo zadaniami człowieka, a możliwością spełnienia tych potrzeb lub wykonania zadań». Autor wyróżnił **pięć typów sytuacji trudnych** [14, s. 80]:

1) **Sytuacje deprivacji** które związane są z niemożnością zaspokojenia istotnych potrzeb lub pozbawieniem podstawowych elementów, które niezbędne są do normalnego funkcjonowania. do deprivacji prowadzi, zarówno pozbawienie pokarmu albo snu, jak i podstawowych potrzeb psychicznych, np. przynależności czy aprobaty.

2) **Sytuacje przeciążenia** związane są z przekroczeniem swych możliwości fizycznych czy psychicznych; w rezultacie notoryczny marazm prowadzi do zniechęcenia i ogólnego wycieńczenia organizmu.

3) **Sytuacje utrudnienia** oparte na niemożności wykonania zadania w związku z przeszkodami czy też utrudnieniami natury fizycznej, psychicznej, organizacyjnej, lub też społecznej.

4) **Sytuacje zagrożenia** – oparte na lęku przed utratą ważnych dla jednostki wartości o charakterze materialnym (np. wartościowego przedmiotu), społecznym (poczucia godności) lub psychicznym (samokontroli).

5) **Sytuacje konfliktowe** – uwarunkowane występowaniem konfliktu, kiedy wybór jednego celu działania uniemożliwia urzeczywistnienie innego.

Zachowania w obliczu stresu można opisać na osi, której jeden biegun stanowi mobilizacja, a drugi bezsilność człowieka w obliczu stresu. Można więc:

1) podejmować działania które mają na celu «walkę» ze stresorem albo «ucieczkę» przed nim: skutkiem takiego zachowania może być agresja lub rozdrażnienie (szorstkość) lub też zbyt duża lękliwość (wycofanie z walki o swoje);

2) akceptować sytuację, w której doświadczamy stresu, licząc na to, że sama jakoś się rozwiąże; negatywnym skutkiem, który wynika z bierności może być obniżona samoocena, odczucie własnej wartości, a w najgorszym wypadku wręcz depresja;

3) w sposób pasywny tolerować stresor lub też nie przyjmować do wiadomości, że on istnieje (wypieranie stresora). Niebezpieczeństwo takiego postępowania polega na tym, że nie widzimy rozbieżności pomiędzy faktami a indywidualnym postrzeganiem sytuacji, co może w dalszej perspektywie prowadzić do utraty kontaktu z rzeczywistością» [4, s.23].

pośród licznych determinant określanych jako stresogenne, które pozostają w związku

z wykonywaną pracą zawodową, można wyróżnić [4, s.23]:

1) czynniki stresowe, które tkwią w samej pracy: jakościowe i ilościowe obciążenie lub przeciążenie pracą, presja czasu i bezwzględna terminowość, warunki pracy i praca zmianowa;

2) stosunki społeczne z zwierzchnikami, podkomendnymi i kolegami: niezdolność do podporządkowania się, brak wsparcia społecznego, wadliwa polityka społeczna;

3) struktura organizacyjna i klimat emocjonalny: odczucie osamotnienia oraz zła komunikacja interpersonalna;

4) miejsce w organizacji: dwuznaczność roli, nieadekwatna do roli odpowiedzialność za ludzi i rzeczy oraz zbyt duża uzależnienie od kierownictwa.

5) źródła które tkwią poza organizacją: problemy w rodzinie, kryzysy życiowe, problemy finansowe, a również konflikty domowe.

6) kariera zawodowa: pozycja zawodowa która jest niezgodna z kwalifikacjami, brak perspektyw rozwoju» [3, s.83].

Służba więzienna jest umundurowaną i uzbrojoną formacją apolityczną podlegającą Ministrowi Sprawiedliwości, posiadająca odrębną strukturę organizacyjną. Służba Więzienna realizuje, na zasadach określonych w kodeksie karnym wykonawczym zadania w zakresie wykonywania kar pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania [17]. Zgodnie z Ustawą o Służbie Więziennej [17] do podstawowych jej zadań należą:

1) prowadzenie oddziaływań penitencjarnych i resocjalizacyjnych wobec osób skazanych na karę pozbawienia wolności;

2) wykonywanie tymczasowego aresztowania;

3) zapewnienie osobom skazanym przestrzegania ich praw, a w szczególności humanitarnych warunków bytowych, poszanowania godności, opieki zdrowotnej oraz religijnej;

4) humanitarne traktowanie osób pozbawionych wolności;

5) ochrona społeczeństwa przed sprawcami przestępstw których osadzono w zakładach karnych i aresztach śledczych;

6) zapewnienie porządku i bezpieczeństwa.

System penitencjarny to całość przepisów i instytucji prawa penitencjarnego jak również urządzeń więzienia, które zgodnie z określonym sposobem i metodą zmierzają do osiągnięcia podstawowego celu wykonania kary pozbawienia wolności. Kadra penitencjarna i funkcjonariusze działu ochrony, jako wykonawca tego celu, jest bardzo istotną częścią tego ogniwa. Służba Więzienna realizuje swoje obowiązki zawodowe w warunkach szczególnych. Praca funkcjonariuszy, mających

stały kontakt z osadzonymi, jest w swej naturze niebezpieczna i obarczona wysokim ryzykiem. Wychowawcy penitencjarni, funkcjonariusze działu ochrony, pracownicy służby zdrowia, narażeni są na bezpośredni kontakt ze skazanymi o różnym stopniu demoralizacji i wykolejenia społecznego np. skazani odbywający karę pozbawienia wolności za przestępstwa przeciwko mieniu, przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu. Nierzadko przestępców tych przepelnia złość, gniew, bezsilność, która w warunkach izolacji się pogłębia. Bliska, zaangażowana interakcja z osadzonymi stanowi istotę profesjonalnego działania i warunkuje powodzenie w zawodzie funkcjonariusza. Niemniej «koszty» tej interakcji, konfrontacji z negatywnymi emocjami i stresem mogą się pojawiać szczególnie wówczas, gdy funkcjonariusz nie jest w stanie radzić sobie z obciążeniami zawodowymi, przeżywa niepowodzenia i sytuacje trudne. Mimo starań oraz zwiększonych wysiłków nie potrafi znaleźć drogi wyjścia z narastających przeciążeń, cierpi na coraz większe zmęczenie i emocjonalne wyczerpanie, co może prowadzić do poważnych konsekwencji zdrowotnych, społecznych i ekonomicznych.

Pracownicy zakładów karnych i aresztów śledczych «nie są homogeniczną społecznością» [11, s.222]. podział pracowników służby więziennej wynika z «powodu pełnienia służby w różnorodnych działach, które spełniają różne zadania, niekiedy pozostające w konflikcie», np. dział ochronny i dział penitencjarny [9, s. 62]. Realizowanie tych zadań jest niekiedy powodem rywalizacji pomiędzy funkcjonariuszami w zależności od wykonywanych przez nich zadań. Do tego dochodzi również część stanowisk, które wymagają bezpośredniego i stałego kontaktu z osobami odbywającymi karę pozbawienia wolności (np. wychowawca penitencjarny, oddziałowy, strażnik więzienny, personel działu służba zdrowia). Na specjalne podkreślenie zasługuje rola wychowawcy, który usytuowany jest między osadzonymi, a administracją zakładu karnego. Wychowawca musi działać bardzo umiejętnie pod naciskiem dwóch odmiennych grup. Praca wykonywana przez pracowników zakładów karnych stanowi duże obciążenie emocjonalne i bardzo często nie przynosi oczekiwanej satysfakcji [12, s. 245-266]. To w jaki sposób realizowane są «zadania powierzone kadrze penitencjarnej jest jednym z znaczących czynników które wpływają na efektywność pracy więziennictwa» [7, s. 284].

Pionowa struktura instytucji penitencjarnych nie ułatwia realizacji głównego celu wykonywania kary pozbawienia wolności, jakim jest prowadzenie oddziaływań penitencjarnych

i resocjalizacyjnych wobec osób skazanych na karę pozbawienia wolności, paramilitarny charakter instytucji utrudnia resocjalizację, jest jednakże skuteczny w przypadku ochrony zewnętrznej. Funkcjonariusze różnych działów podlegają różnym kierownikom, co utrudnia koordynację działań, przyczynia się do rozbieżności zadań i celów, powielania wielu czynności, powstawania antagonizmów pomiędzy pracownikami.

Atmosfera w pracy jest bardzo istotna, wtedy «gdy panuje w niej specyficzny układ zależności w zhierarchizowanej formie a praca jest służbą» [13, s. 103-110]. na atmosferę pracy w zakładzie karnym w dużym stopniu mają wpływ konflikty międzyludzkie. Do najważniejszych należą:

- 1) konflikty które wynikają z nieznamomości przepisów prawa;
- 2) konflikty związane z wynagrodzeniem;
- 3) konflikty które wynikają ze złej organizacji pracy i niewłaściwego obiegu informacji;
- 4) konflikty mające podłoże socjalno-bytowym» [10, s. 234].

autokratyczny styl kierowania, szczególnie w wykonaniu osób, które mają osobowość autorytarną zawsze wzbudzał niesmak ludzi, którzy chcieli i mogli cokolwiek więcej zrobić niż tylko formalnie realizować zadania wynikające z przepisów jakie obowiązują w jednostce. Pragmatyczny stosunek do personelu zakładu karnego przekładać się może na analogiczne traktowanie osadzonych, co wywiera duży wpływ na klimat organizacyjny całego zakładu karnego. Dyktat bezzwłocznego i bezwzględnie wykonywania zadań służbowych, stała zależność od przełożonych, powiązania służbowe ustalone według wzoru wojskowego, formalistyczne regulaminy i rozporządzenia które uniemożliwiają dobrowolność w sposobie wykonania zadania to następne, istotne czynniki, które mają wpływ na to, że stres w służbie więziennej jest zdecydowanie wyższy niż w innych zawodach .

Powodem stresu w służbie więziennej jest brak prawidłowej rekrutacji i selekcji pracowników, która sprawia, że do pracy przyjmowani są pracownicy nieodporni na stres. Zagrożenie ewentualnością fizycznej napaści w formie okaleczenia czy pobicia przez osadzonych może być powodem stresu wśród niektórych funkcjonariuszy. Według M. Cioska «im dłuższa i częstsza jest więź z więźniami, tym większe jest prawdopodobieństwo narażenia się na stres» [2, s. 126]. Zadaniem personelu jest sprawowanie władzy nad osadzonymi. jednakże zdarza się, że podporządkowanie osadzonych, nawet w kwestiach podstawowych, takich jak przestrzeganie porządku, napotyka na opory. Autor zwraca uwagę iż «paradoksem jest, że funkcjonariusze jakkolwiek mają oficjalny monopol na władzę w zakładzie karnym, ale jej wykorzystanie w dużej mierze zależy od stopnia zgody tych, na których ta władza ma się rozciągać» [2, s. 127]. Funkcjonariusze dysponują silną władzą opartą na przymusie w tym sensie, że mają prawo stosowania kar dyscyplinarnych, lecz gdy idzie o wychowawców, to wykorzystywanie tego rodzaju wsparcia należy do wyjątków.

Struktura organizacyjna tworzy tzw. «paradoks odpowiedzialności», który polega na tym, że ogólne określone cele na poziomie centralnym są niewykonalne do wykonania na pierwszej linii. W pracy pojawić może się sprzeczność interesów, która polega na konieczności działania w sposób narzucony przez kierownictwo a nieakceptowany przez funkcjonariusza [10, s. 10].

Pracownicy którzy funkcjonują w ramach określonej, oficjalnej struktury organizacyjnej, co rusz nieprzepisowo organizują się w ramach różnorodnych grup interesów, np. lubienia – nielubienia, co jest często spostrzegane jako dodatkowy stymulator stresu. Grupy, które wzajemnie rywalizują i zwalczają się, doprowadzać mogą do antagonizmów, nierzadko o ostrym przebiegu, a pionowa oraz hierarchiczna budowa Służby Więziennej stanowi czynnik który wzmacnia te konflikty.

Stresorodność tych sytuacji na dłuższy okres staje się nie do zniesienia. Skutkiem tego jest brak zadowolenia z pracy, brak możliwości samorealizacji, brak identyfikacji z zakładem karnym i jego celami, częste zwolnienia lekarskie oraz rezygnacja z pracy.

Ważnym warunkiem, który wynika bezpośrednio z charakteru pracy personelu zakładów karnych jest jej wielozmianowość. Służba w formacji mundurowej jest pełniona w pełnej dyspozycyjności tj. w nocy, niedziele i święta, wymaga stałej czujności, co prowadzi do obniżonej zdolności do pracy fizycznej, a w konsekwencji do problemów rodzinnych i wystąpienia objawów wypalenia zawodowego, szczególnie u funkcjonariuszy działu ochrony. Kontrola osadzonych sprawowana musi być nieustannie. Praca wykonywana w systemie wielozmianowym zmniejsza skuteczność wykonywanych zadań [9, s. 66].

Mniejsza liczba osadzonych w zasadniczy sposób poprawia komfort pracy, wzmacnia relacje interpersonalne, umożliwia staranne wykonywanie powierzonych zadań, zmniejsza poziom zmęczenia, a więc w konsekwencji może przyczynić się do znacznej redukcji stresu w pracy.

Wśród osadzonych można spotkać rozmaite postawy zarówno personelu wobec więźniów jak i więźniów wobec personelu: od bliskości i otwartości do sztywnego, zimnego dystansu, od apatii do antypatii, od życzliwości do wrogości, od akceptacji do jej braku, od optymizmu resocjalizacyjnego do odrzucenia możliwości uzyskania takiego celu [2, s. 127]. Niektóre z nich są przyczyną sytuacji stresogennych.

Praca personelu penitencjarnego polega na kontakcie funkcjonariuszy z osobami zdemoralizowanymi, nieprzystosowanymi społecznie, z zaburzeniami psychicznymi, częstokroć groźnych i niebezpiecznych, niezadowolonych z faktu pozostawania w więzieniu. Stres personelu więziennego jest zatem charakterystyczny i niezwykle szkodliwy.

Jednym z pierwszych, który zwrócił uwagę na problem wypalenia zawodowego personelu więziennego w Polsce, był J. Nawój, który opisując wypalenie zawodowe wśród pracowników więziennych, wyróżnia trzy jego symptomy, które tworzą syndrom tego zjawiska:

- wyczerpanie emocjonalne,
- deprecjonowanie innych,
- spadek potrzeby osobistych osiągnięć wspólne z poczuciem braku kompetencji [8, s. 281].

Wyczerpanie emocjonalne przejawia się m.in. brakiem satysfakcji z pracy mimo osiągnięć, oraz przejawami psychosomatycznymi takimi jak: ciągłe zmęczenie, bólami głowy, bezsenność, zaburzenia gastryczne, złe samopoczucie, brak energii oraz brak radości życia i inne.

Objawy depersonalizacji to głównie: unikanie kontaktów z współpracownikami i osadzonymi, manifestacja braku współczucia, obwinianie podopiecznych za ich problemy, niechętnie zajmowanie się wychowankami. Obniżenie potrzeby osobistych osiągnięć charakteryzuje się: brakiem satysfakcji zawodowej, niechęcią do własnej pracy, brakiem zaangażowania, brakiem postrzegania sensu wykonywanej pracy, rezygnacją, itp. [8, s. 281-282].

efektem końcowym jest zniechęcenie do realizacji zadań, czego efektem jest osłabienie sprawności służby więziennej i jak zauważa J. Nawój «niektóre symptomy tego zespołu podlegają negatywnym ocenom przełożonych, jako zawinione niespełnienie nakazów -roli» [8, s. 283]. Niewątpliwie taka ocena ze strony zwierzchnika może doprowadzić do konfliktu z pracownikiem, przy czym nieporozumienia mogą mieć charakter zwiększający się. prowadzi to do absencji, czego konsekwencją może być odejście ze służby. właściwe instancje służbowe winny podjąć odpowiednie działania profilaktyczne, a prawo do dłuższego urlopu jest jednym z elementów takiej profilaktyki. M. Ciosek stoi na stanowisku, iż «stres jest wpisany w środowisko więziennicze i wynika z jego natury» [2, s. 131]. Jednakże stosunki interpersonalne wśród funkcjonariuszy oraz dobra organizacja ich pracy mogą spowodować jego niższe odczuwanie. Skutkiem doświadczanego przez personel więzienny stresu są choroby, absencja oraz fluktuacja kadry» [8, s. 282].

Wśród czynników stresujących pracowników więziennych i powodujących zawodowe wypalenie się, znajdują się przede wszystkim:

- nadmierna liczba skazanych, którzy przypadają na jednego wychowawcę, co jest powodem stałego poczucia nienadążania za zadaniami, które są do wykonania;
- nadmiernie duża zwiększająca się lub stała liczba zakresu obowiązków które są do realizacji w zbyt krótkim czasie;
- świadomość niewykonalności zmiany kłopotliwej, stale powielanej sytuacji.

Reasumując, zakład karny jest miejscem pracy, który powoduje silny stres zawodowy wśród wielu funkcjonariuszy. Źródłem stresu jest miejsce pracy, ale także charakter i sposób jej wykonywania. Pracownicy którzy mają częsty kontakt ze skazanymi są bardziej narażeni na stres; a odczucie niebezpieczeństwa ze strony osadzonych jest jednym z bardziej istotnych powodów stresu. Najbardziej narażonymi są funkcjonariusze, którzy są silnie zaangażowani w realizowanie swoich obowiązków i silnie emocjonalnie zmotywowani do pracy. Ważny jest także poziom natężenia bezpośrednich kontaktów ze skazanymi – im więcej bezpośredniego obcowania, tym większe jest ryzyko stresu i wypalenia. «Niepokojącym jest fakt, że wypalają się pracownicy najbardziej zaangażowani w pracę, pełni poświęcenia i wkładający dużo serca w swoje obowiązki – zatem najbardziej dynamiczni i efektywni w oddziaływaniach resocjalizacyjnych» [4, s. 19].

Bibliografia:

1. Colman M. Słownik psychologii /M. Colman. – Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 2009, 1074 s.
2. Ciosek M. Realny i idealny obraz samego siebie funkcjonariuszy służby więziennej/ M. Ciosek– Przegląd Więziennictwa Polskiego» 1993
3. Chodkiewicz J. Psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia/ J. Chodkiewicz– Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 2005, 184 s.
4. Grzybek G. Motywacja w ujęciu psychologii pozytywnej a wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej / G. Grzybek– Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2008, 323 s.

5. Heszen-Niejodek I. Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem, /I. Heszen-Niejodek-Poznań: Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2002
6. Kwaśniewski J. Zakres pojęcia i problematyki patologii społecznej /Kwaśniewski J // Patologia społeczna. Wybrane problemy Ed. T. Szymanowski – Warszawa : Wydawnictwa: WSPS, 1991, 186 s.
7. Kulmatycki L. Emocje i stres /L. Kulmatycki// edukacja zdrowotna. Ed. B. Wojnarowska – Warszawa : wyd. Naukowe PWN, 2012, 245 s.608
8. Machel H, Zagórski J. Kadra więzienna – stan obecny, potrzeby, pozycja zawodowa i społeczna / Machel H, Zagórski J // Wina-kara-nadzieja – Przemiana: Materiały I Krajowego Sympozjum Penitencjarnego Kalisz 25-27 września 1996. Ed. J. Szałański – Łódź – Warszawa – Kalisz : Wydawnictwo UŁ, CZSW, COSSW, 1998 , 517 s.
9. Nawój J. Syndrom wypalenia zawodowego /J. Nawój // Wina-kara-nadzieja – Przemiana: Materiały I Krajowego Sympozjum Penitencjarnego Kalisz 25-27 września 1996. Ed. J. Szałański – Łódź – Warszawa – Kalisz : Wydawnictwo UŁ, CZSW, COSSW, 1998, 517 s.
10. Piotrowski A. Stres i wypalenie zawodowe funkcjonariuszy Służby Więziennej/ A. Piotrowski– Warszawa: Wyd. Difin, 2010, 195 s.
11. A. Piotrowski, Kwestionariusz Stresu Służby Więziennej. Podręcznik, Wyd. Difin, Warszawa 2011
12. Petruk E. Zarządzanie jednostką penitencjarną – implikacje dla stosunków międzyludzkich i satysfakcji z wykonywanej pracy / E. Petruk // Problemy organizacji i zarządzania więzieniem – materiały II Krajowego Sympozjum Penitencjarnego. Ed. W. Ambrozik, P. Stępnia – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zakład Resocjalizacji – Kalisz: COSSW, 1999, 337 s.
13. Szałański J., Kałuża A. Ustosunkowania interpersonalne funkcjonariuszy a staż pracy w zakładzie karnym/ J. Szałański, A. Kałuża // Wina-kara-nadzieja – Przemiana: Materiały I Krajowego Sympozjum Penitencjarnego Kalisz 25-27 września 1996. Ed. J. Szałański – Łódź – Warszawa – Kalisz : Wydawnictwo UŁ, CZSW, COSSW, 1998 , 517 s.
14. Schmidt D. Psychospołeczne aspekty funkcjonowania zawodowego Służby Więziennej/ D. Schmidt // Wina-kara-nadzieja – Przemiana: Materiały I Krajowego Sympozjum Penitencjarnego Kalisz 25-27 września 1996. Ed. J. Szałański – Łódź – Warszawa – Kalisz : Wydawnictwo UŁ, CZSW, COSSW, 1998 , 517 s.
15. Sikorska L. Relacje międzyludzkie w aspekcie zasad etyki zawodowej funkcjonariuszy straży granicznej / L. Sikorska // Ustawiczna edukacja obronna dla bezpieczeństwa wewnętrznego i narodowego. Ed. R. M. Kalina, P. Łapiński, R. Poklek, K. Jędrzejak – Kalisz: COSSW, 2009, 212 s.
16. Terelak J. Psychologia stresu/J. Terelak – Bydgoszcz : Oficyna Wyd. Branta, 2001, 461 s.
17. Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, Dz. U. z 2010, nr 79, poz. 523.

ZACHOWANIA RYTUALNE PIŁKAREK A ICH POCZUCIE KONTROLI

Rutkowska Katarzyna, Rut Anna

*Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie
– Filia w Białej Podlaskiej*

Poczucie kontroli (poczucie umiejscowienia kontroli, LOC – locus of control) traktowane jest w psychologii jako swoisty multiwymiar osobowości będący wyznacznikiem funkcjonowania poznawczego mechanizmu. Stopień uwewnętrznienia LOC zależy w większym stopniu od indywidualnych przekonań na temat określonych zdarzeń, niż faktycznych charakterystyk zaistniałych sytuacji. Wiedza dotycząca procesu uogólniania LOC, a także pojawiające się w literaturze przedmiotu doniesienia dotyczące możliwości diagnozy poczucia kontroli odnoszącego się do specyficznych okoliczności/obszarów funkcjonowania podpowiadają ciekawy kierunek pogłębionych badań na gruncie sportu [4, 7, 12, 14, 17]. Wydaje się on być szczególnie interesujący w kontekście sportowych rytuałów i nierozzerwalnie z nimi funkcjonujących przekonań zawodników.

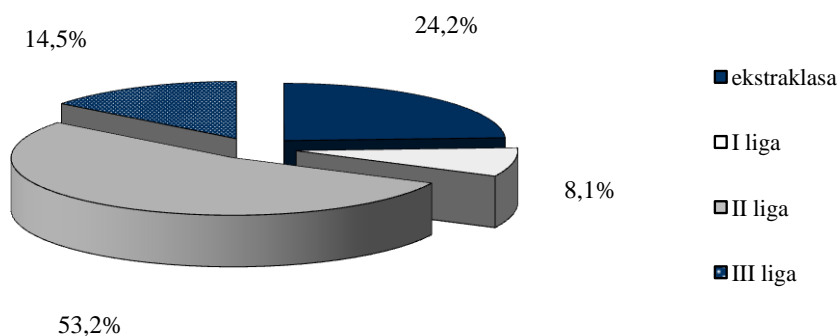
Powtarzalne, uporządkowane (nie pozostawiające miejsca na spontaniczność), posiadające określone (niewypowiedziane, nierzadko wręcz magiczne) znaczenie, nawiązujące do zwyczajów i symboli zachowania rytualne najczęściej kojarzone były z religią. Typowe dla danej społeczności budowały jej odrębność, sposób manifestowania określonych postaw, a zarazem wzmacniały poczucie spójności. Sport sam w sobie ma wydźwięk rytualny i pełen jest rytualnych podtekstów. Nazywany jest także przez niektórych «religią współczesnego świata»; stąd być może analogicznie można scharakteryzować rytuały pojawiające się na gruncie sportu. Zawodnicy wykonują je w sytuacjach dla nich szczególnych – zazwyczaj w okoliczności startów/zawodów. Z obserwacji własnych, przekazów medialnych możemy wnioskować, że najczęściej są to różnego rodzaju rytuały werbalne (śpiewy, okrzyki, modlitwy), niewerbalne (ruchy, miny, gesty – także religijne), a także mieszane (uwzględniające sekwencje werbalnych i niewerbalnych zachowań) realizowane indywidualnie i/lub przez grupy sportowców. Zawodnicy mają swoje ulubione, «szczęśliwe» stroje, talizmany, maskotki. Zdarzają się tacy, którzy czytają horoskopy, czy bywają u wróżki. Zazwyczaj tym wszystkim rytuałom towarzyszą silne przekonania i przesady, które dla zawodników są mocno wiążące. W subiektywnym odczuciu dodają im nadprzyrodzonej mocy, co w obliczu silnej presji na wynik nabiera szczególnego znaczenia. Zawodnicy przejawiają wyższe zaangażowanie w zachowania rytualne w sytuacji wysokiej niepewności, przy jednoczesnej wysokiej wadze danego startu. Informacje na temat ich wykonania bywają również pretekstem do wyjaśniania rezultatów swoich sportowych dokonań [1, 8, 9, 15, 21]. Udowodniono również, że ludzie częściej wykonują rytuały i/lub polegają na przesadach, gdy przewidują, że ich działanie ze względu na słabe przygotowanie lub niską ocenę posiadanych kompetencji, nie przyniesie oczekiwanego (wymaganego) rezultatu. Wówczas zachowania rytualne stają się buforem bezradności (w sferze poznawczej, emocjonalnej czy behawioralnej), dają

iluzoryczne poczucie kontroli, a dzięki temu pozwalają sprawniej i efektywniej funkcjonować w danej sytuacji [13].

Celem badań było zgromadzenie informacji na temat powszechności, częstotliwości występowania, konsekwencji oraz zapotrzebowania na wykonanie rytuałów funkcjonujących w środowisku piłkarek nożnych. W trakcie analiz uwzględniono również porównanie poczucia kontroli w specyficznych sytuacjach sportowych wśród zawodniczek realizujących vs nierealizujących zachowania rytualne.

Material i metody

W badaniach wzięły udział 62 piłkarki nożne. Zawodniczki były w wieku 15-27 lat ($M=19,94$, $SD=3,58$). Posiadały staż treningowy nie krótszy niż rok i nie dłuższy niż 12 lat ($M=4,98$, $SD=2,90$). W trakcie sezonu najliczniej ($N=33$) występowały w rozgrywkach na poziomie II ligi. Co czwarta badana była zawodniczką ekstraklasowego klubu. Szczegółowy rozkład procentowy przedstawiono na rycinie nr 1. Warto zaznaczyć, że wśród wszystkich respondentek, 10 piłkarek posiadało powołania do zespołu reprezentacji Polski.



Ryc. 1. Reprezentowany przez badane poziom ligowy (rozkład procentowy)

Zawodniczki indywidualnie wypełniały:

– kwestionariusz ankiety RwS («Rytuły w Sporcie» – opracowanie własne) umożliwiający zgromadzenie informacji na temat ewentualnych zachowań rytualnych badanych wykonywanych w okolicznościach okołostartowych (przed, w trakcie i po meczu); w niniejszej pracy wykorzystano fragment zgromadzonego materiału dotyczący faktu występowania, potrzeby i konsekwencji wykonania rytuału w sporcie¹;

– kwestionariusz PKSPwS pozwalający na diagnozę LOC specyficznego odnoszącego się sytuacji typowych dla sportu (podskala Og), a także okoliczności sukcesu (Suk), porażki (Por), startów (S), treningów (T) oraz relacji interpersonalnych z innymi osobami – trenerem, zawodniczkami (R); zgodnie z założeniami konstrukcji narzędzia – wyższy wynik uzyskany w ramach danej skali oznacza bardziej uwewnętrznione stosowne LOC [14].

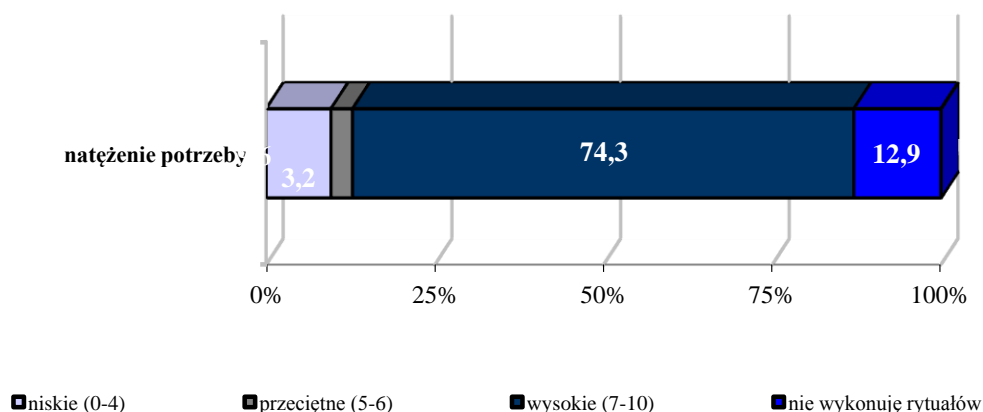
¹ W kolejnym opracowaniu przedstawione zostanie studium dotyczące treści rytuałów i zmienności ich występowania w okresie okołostartowym.

Wyniki

Spośród 62 badanych piłkarek większość (N=50) przyznaje się do wykonywania indywidualnych zachowań rytualnych. Blisko co piąta zawodniczka nie posiada swoich rytuałów. Piłkarki zapytane o rytuały funkcjonujące w ich drużynach w większości (N=43) twierdzą, że takie zachowania rytualne są i że one również je wykonują. Pozostałe (blisko 1/3 grupy) nie posiadają i nie realizują żadnych rytuałów drużynowych.

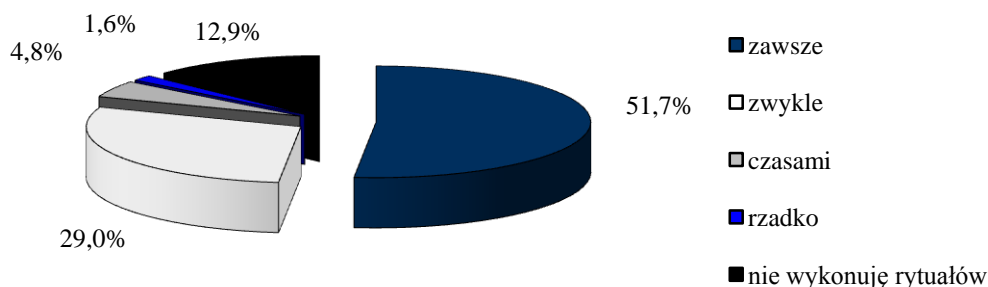
W grupie 62 badanych jest 8 dziewcząt, które nie posiadają ani rytuałów indywidualnych ani zespołowych. Ta grupa (blisko 13%) jest uwzględniona w kolejnych analizach (kategoria odpowiedzi «nie wykonuję rytuałów»).

Badane zawodniczki zostały poproszone o określenie (na 10-stopniowej skali) natężenia potrzeby wykonania rytuału. Arbitralnie, wzorując się na skali stenowej, wyniki zakwalifikowano do trzech kategorii. Zostały one przedstawione na rycinie nr 2.



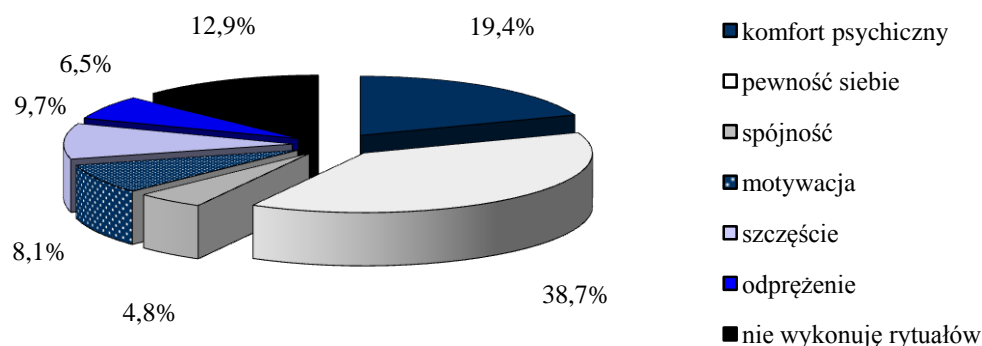
Ryc. 2. Subiektywnie odczuwana potrzeba wykonania rytuału – opinie badanych (rozkład procentowy)

Blisko $\frac{3}{4}$ badanej grupy odczuwa wysoką potrzebę wykonania rytuału. W grupie osób podejmujących zachowania rytualne (N=54) średnia wartość potrzeby wynosi $M=7,72$ ($SD=2,11$), co można zinterpretować jako wskaźnik o wysokiej wartości.



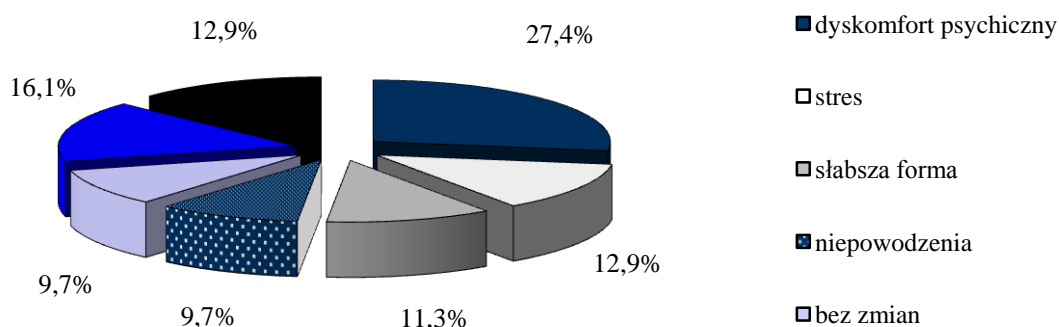
Ryc. 3. Częstość wykonywania rytuałów przez badane zawodniczki (rozkład procentowy)

Blisko $\frac{3}{4}$ badanych wykonuje indywidualne i/lub drużynowe rytuały zawsze lub zazwyczaj. Szczegółowy rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiono na rycinie nr 3.



Ryc. 4. Konsekwencje wykonania rytuału – kategorie opinii badanych (rozkład procentowy)

Wykonanie stosownych rytuałów przede wszystkim dostarcza zawodniczkom pewności siebie (40% wskazań) oraz zapewnia im komfort psychiczny (tak twierdzi co piąta badana). Na rycinie nr 4 zaprezentowano również pozostałe kategorie udzielonych odpowiedzi.



Ryc. 5. Konsekwencje niewykonania rytuału – kategorie opinii badanych (rozkład procentowy)

Dla blisko $\frac{1}{3}$ badanych niewykonanie rytuału wiąże się ze wzrostem dyskomfortu psychicznego (ryc. 5). Co dziesiąta zawodniczka odczuwa wówczas stres albo owo niewykonanie rytuału wiąże z prezentowaną na boisku słabszą formą sportową. Jedna na dziesięć badanych kojarzy z tym również ewentualne niepowodzenia. Sześć piłkarek nie dostrzega żadnych negatywnych konsekwencji związanych z niewykonaniem rytuału. Dziesięć zawodniczek przyznaje, że rytuały stały się ich obligatoryjnym zachowaniem, a w związku z tym nie potrafią odpowiedzieć na zadane pytanie.

Analiza wyników (tab. 1) uzyskanych w trakcie badania z wykorzystaniem kwestionariusza PKSPwS pozwala na stwierdzenie, że badane zawodniczki

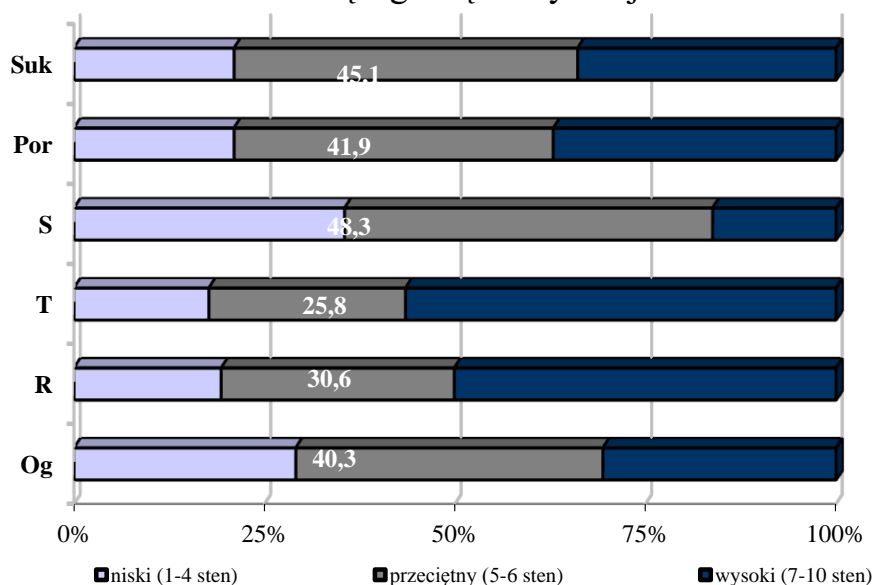
prezentują przeciętny poziom poczucia kontroli w sytuacjach sportowych. Porównano również wyniki przeliczone uzyskane w ramach podskal. Poczucie umiejscowienia kontroli w sytuacji startu jest istotnie niższe niż w sytuacji treningu ($t=-5,35$, $p\leq 0,01$) i relacji interpersonalnych ($t=-5,31$, $p\leq 0,01$). Nie odnotowano istotnych różnic między poziomami LOC w sytuacji sukcesu i porażki.

Tab. 1

**Poczucie kontroli w sporcie badanych zawodniczek –
wyniki surowe (WS) i przeliczone (WP) PKSPwS**

Podskala PKSPwS	WS (M, SD) N=62	WP (M, SD) N=62
Suk	39,02 3,84	5,89 2,02
Por	37,68 3,25	6,02 1,98
S	28,32 2,54	5,03 1,69
T	26,89 2,55	6,55 2,11
R	22,47 2,81	6,53 2,09
Og	76,69 6,28	5,77 2,02

Na poniższej rycinie (ryc. 6) zaprezentowano rozkład trzech podstawowych kategorii wyników przeliczonych – niskich, przeciętnych oraz wysokich. Przywołane istotne różnice znajdują potwierdzenie również w porównaniu proporcji. Relatywnie najmniej wysokich, a najwięcej niskich wyników odnotowano w zakresie poczucia kontroli odnoszącego się do sytuacji startów/zawodów.



**Ryc. 6. Poziom poczucia kontroli w sporcie badanych piłkarek (N=62) –
rozkład procentowy kategorii wyników przeliczonych (PKSPwS)**

W celu porównania poziomu LOC między grupami zawodniczek posiadających rytuały i niewykonujących ich wyodrębniono dwie grupy: 1/ Gr.NWR – osiem zawodniczek, które nie podejmują zachowań rytualnych – ani indywidualnych, ani zespołowych, 2/ Gr.WR – grupa zawodniczek, która posiada i realizuje rytuały indywidualne i/lub zespołowe. Grupa ta została stworzona na zasadzie doboru celowego, przy czym dobór parami przeprowadzony był z uwzględnieniem dwóch zmiennych. Grupy NWR² oraz WR³ nie różnią się istotnie w zakresie wieku ($U=31,50$, $p=0,96$), a także długości stażu zawodniczego ($U=28,50$, $p=0,72$).

Tab. 2

Porównanie poziomów poczucia kontroli między grupami zawodniczek wykonujących i niewykonujących rytuałów

Podskala PKSPwS	Gr.NWR (M, SD) N=8	Gr.WR (M, SD) N=8	Porównanie międzygrupowe Gr.NWR – Gr.WR (U, p)
Suk	39,37 2,77	38,37 3,96	29,00 <i>n.i.</i>
Por	37,75 3,73	37,37 2,39	30,50 <i>n.i.</i>
S	28,87 1,64	26,37 2,20	11,00 $p \leq 0,05$
T	26,25 1,91	26,75 1,75	26,50 <i>n.i.</i>
R	21,87 2,85	22,62 2,97	25,50 <i>n.i.</i>
Og	77,12 5,59	75,75 5,77	29,50 <i>n.i.</i>

Analizy statystyczne wykazały jedną istotną różnicę. Zawodniczki, które nie posiadają i nie wykonują rytuałów (ani indywidualnych ani drużynowych) posiadają bardziej uwewnętrznione poczucie kontroli w sytuacji startów.

Dyskusja

Rytuały w sporcie to temat wyjątkowo interesujący. Obserwacja wymogów codziennego życia sportowca pozwala stwierdzić, że taka codzienność (regularność, podporządkowanie różnych obszarów funkcjonowania wymogom współczesnego profesjonalnego sportu) nabiera znamion rytualności. Zawodnicy, choć często nie przyznają się do tego, należą do grupy osób najbardziej zabobonnych. Nierzadko wykonywane przez nich rytuały zastanawiają, a nawet śmieszają czy szokują. Niemniej jednak wielu zawodników uważa, że cel uświęca środki. Ewentualne wątpliwości dotyczące samego rytuału czy przesady szybko wypierają. Udowodniono, że przesady korzystnie wpływają na psychofizyczne funkcjonowanie człowieka, co z reguły wiąże się z nadzieją i poczuciem dodatkowej (nadprzyrodzonej wręcz) mocy [8,21]. Wyniki badań własnych potwierdzają popularność, wysoką częstość i dużą potrzebę realizowania rytuałów. Badane

² Wiek: M=19,88, SD=3,40, staż zawodniczy: M=4,63, SD=2,92

³ Wiek: M=19,63, SD=2,92, staż zawodniczy: M=4,25, SD=3,24

piłkarki doceniają korzyści płynące z zachowań rytualnych, a jednocześnie zauważają negatywne konsekwencje niewykonania określonych procedur. Czy jednak stosowanie rytuałów przez zawodnika powinno być osiowym elementem regulacji napięcia okołostartowego, zasadniczym wzmocnieniem i stanowić o komforcie psychicznym podczas startów? W obliczu dorobku współczesnej psychologii sportu – wydaje się, że nie.

Niekwestionowanie ważnym dla sportowców zasobem psychologicznym jest poczucie wewnętrznej kontroli. Badania wykazują, że zawodnicy mocno angażujący się w zachowania rytualne prezentują niższy (bardziej zewnętrzny) poziom LOC [15,18]. Potwierdzają to wyniki badań własnych. Zawodniczki realizujące rytuały indywidualne i/lub drużynowe mają bardziej zewnętrzne LOC w specyficznych sytuacjach startów/zawodów niż piłkarki nieposiadające żadnych rytuałów. Może to sugerować, że zasoby psychologiczne piłkarek stosujących rytuały są w tym zakresie relatywnie uboższe. Pewnego rodzaju deficyty w obszarze LOC kompensują iluzoryczną kontrolą, jaką daje im wykonanie rytuału. Zakładamy przy tym, że poziom umiejętności sportowych porównywanych grup był wyrównany; dobór parami uwzględniał kontrolę wieku badanych i długości ich stażu zawodniczego, który może być pewnym wyznacznikiem sportowych kompetencji.

Zgodnie z doniesieniami pojawiającymi się w literaturze przedmiotu rytuały (przy założeniu, że zawodnicy mają wystarczające umiejętności sportowe) pełnią funkcję regulacji napięcia emocjonalnego. Mają za zadanie przede wszystkim wesprzeć sportowca we wprowadzeniu się w optymalny stan emocjonalny sprzyjający osiągnięciu zakładanych rezultatów, zbudować silne przekonanie (nadzieję i wiarę) o powodzeniu działań i możliwości osiągnięcia sukcesu, wesprzeć zawodnika, podbudować go – również w obliczu porażki. Niektórzy, w sytuacjach wyrównanego poziomu sportowego, to właśnie w rytuale upatrują atrybutu przesądającego o przewadze nad przeciwnikiem [15,19,21]. Rytuały mogą być również pomocne przy wprowadzaniu do danej grupy społecznej, transmisji kultury organizacyjnej danej grupy i wreszcie w budowaniu spójności w drużynie. Mogą (a jeśli są wprowadzane celowo) i powinny być niejako pretekstem do uświadomienia przez zawodników istotnych, głębszych procesów (na przykład integracyjnych, komunikacyjnych, dynamiki grupowej), a przede wszystkim prawdziwej wartości tworzonych przekonań [3,11]. Jak potwierdzają wyniki badań zawodnicy są bardziej skłonni do angażowania się w zachowania rytualne wtedy, gdy ważne spotkanie jest w bliskiej odległości czasowej lub pozycja zespołu jest niepewna. Gdy drużyna odnosiła sukcesy rytuały pojawiały się rzadziej [5]. Można to tłumaczyć adekwatną świadomością umiejętności sportowych i wystarczającymi zasobami psychologicznymi, dzięki którym zawodnicy nie muszą uciekać się do budowania poczucia kontroli nad sytuacją w oparciu o przesady, ale czynią to w oparciu o fakty.

Wyniki badań własnych ujmujące subiektywnie odczuwane konsekwencje niewykonania rytuału są porównywalne z wynikami innych badań prowadzonych wśród bardzo licznej grupy olimpijczyków [19]. Są jednak pewne różnice. Zdecydowanie większy odsetek piłkarek posiada rytuały. Co dziesiąta badana

piłkarka przyznała, że fakt ominięcia rytuału w trakcie przygotowań okołostartowych nie ma dla niej znaczenia. Tymczasem blisko 1/3 grupy zawodników kadr olimpijskich podziela ten pogląd. Przyczyny takiej rozbieżności można upatrywać w innym (naturalnie wyższym u olimpijczyków) poziomie umiejętności sportowych i psychologicznych, a jednocześnie innej ich świadomości. Być może również wpływ na to miała sama treść wykonywanych rytuałów. Możliwe również, że wpłynął na to fakt, że w badaniach własnych udział wzięła grupa zawodniczek – kobiet z natury bardziej przesądnych niż mężczyźni [2], uprawiających jedną dyscyplinę sportu, w dodatku stereotypowo postrzeganą jako męska [6].

Wywołany w kontekście rytuałów temat sportu kobiet powinien doczekać się szerszej analizy również w tym zakresie. Istnieje zapotrzebowanie na lepsze poznanie mentalności kobiety-gracza. W literaturze pojawiają się radykalne stanowiska dotyczące konieczności wdrożenia zmian w procesie przygotowania zawodowego trenerów prowadzących żeńskie zespoły piłki nożnej. Sugeruje się, że powinni zdobywać odrębne licencje. Jedną z wymaganych od nich kompetencji jest optymalna komunikacja z zawodniczkami i umiejętność posługiwania się schematami działania opracowanymi ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki sportu kobiet [10]. W obliczu takich doniesień poznanie, analiza i zrozumienie roli rytuałów w kobiecej piłce nożnej może mieć istotne znaczenie. Wyniki badań własnych mogą posłużyć za pewnego rodzaju pilotaż. Już analiza odpowiedzi badanych dotyczących konsekwencji wykonania/niewykonania rytuału może wstępnie sugerować, jakie potrzeby szkoleniowe w zakresie treningu mentalnego są wśród piłkarek (między innymi budowanie pewności siebie, radzenie sobie ze stresem, rozwijanie innych umiejętności pozwalających odczuwać komfort psychiczny w obliczu zbliżającego się startu).

Rytuały mogą być elementem na drodze do wzmacniania potrzebnych zasobów psychologicznych, mogą być formą oddziaływania interwencyjnego (placebo) w wyjątkowych okolicznościach sportowych, mogą być wreszcie stałym elementem okołostartowej rutyny (relaksacja, wizualizacje, koncentracja, sprawdzenie sprzętu, realizacja stałych elementów rozgrzewki) i sposobem na regulację napięcia, a próba ich wyeliminowania będzie wiązała się z zaburzeniem wypracowanego automatyzmu [2,5,13,16,19]. Różnorodność form, treści i okoliczności wykonywania rytuałów w sporcie, a jednocześnie ich znaczenie dla samych zawodników i wpływ na efektywność powinny stać się przedmiotem pogłębionych analiz. Istnieją doniesienia, które sugerują, że u niektórych zawodników zachowania rytualne mogą przyjąć formę nawet zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych [21], co jest już wysoce niepokojące. Szczególną formą rytuałów wykonywanych w sporcie są zachowania związane z religią. Przykładem jest modlitwa, która nie wiąże się wyłącznie ze sportowym przekonaniem-przesądem, prostą regulacją pobudzenia, ale wywołuje u zawodnika inne stany związane z pogłębionymi procesami poznawczymi, a często wiąże się także z poszukiwaniem sensu życia. Nie jest wyłącznie ukierunkowana na radzenie sobie w sytuacji «tu i teraz». Mając świadomość konieczności holistycznego postrzegania natury i działalności

sportowca poznanie również tego aspektu duchowości (w wymiarze i religijnym i humanistycznym) zawodnika może stanowić bardzo interesujące i ważne studium [8, 20].

Mała popularność badań w tym zakresie jednocześnie sprawia, że brakuje jasnych rozstrzygnięć teoretycznych i wytycznych dla praktyków (oraz samych zawodników) dotyczących stosowania rytuałów. Warto zatem prowadzić psychospołeczne badania nad rolą rytuałów, a przede wszystkim nad ich związkiem z psychospołecznymi kompetencjami. Równolegle jednak to właśnie te względnie trwałe zasoby psychologiczne powinny być systematycznie wzmacniane w trakcie kierunkowych treningów mentalnych i rozbudowywane o nowe umiejętności przydatne i w sporcie i w innych sferach funkcjonowania. One (w tym między innymi omawiane poczucie umiejscowienia kontroli) powinny współdecydować o sportowym i życiowym mistrzostwie zawodników.

Bibliografia:

1. Birrell S. Sport as ritual: interpretations from Durkheim to Goffman. *Social Forces* 60, 2, 1981. – 354-376.
2. Brevers D., Dan D., Noel X. Sport Superstition: Mediation of Psychological Tension on Non-Professional Sportsmen's Superstitious Rituals. *Journal of Sport Behavior*, 34, 2011. – 3-24.
3. Charlton R. The role of policy, rituals and language in shaping an academically focused culture in HBCU Athletics. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics* 4, 2011. – 120-148.
4. Chung Y.Y., Ding C.G. Development of the sales locus of control scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 75, 2001. – 233-245.
5. Cibrowski T. Superstition in the collegiate baseball player. *Sport Psychologist* 11, 1997. – 305-317.
6. Jeanes R. I'm into high heels and make up but I still love football: exploring gender identity and football participation with preadolescent girls. *Soccer and Society* 12, 3, 2011. – 402-420.
7. Lawrence E., Winschel, J. Locus of control implications for special educations. *Exceptional Children* 41, 1975. – 483-490.
8. Maranise A.M.J. Superstition and religious ritual: an examination of their effects and utilization in sport. *The Sport Psychologist* 27, 2013. – 83-91.
9. Mazurkiewicz M. Some observations about ritual in sport. *Studies in Physical Culture and Tourism* 18, 4, 2011. – 317-327.
10. Milyak A., College R. Coaching women. Additional curriculum is needed. *Soccer Journal* 1, 3-4, 2010. – 51.
11. Ronglan L.T. Building and communicating collective efficacy: a season-long in-depth study of an elite sport team. *The Sport Psychologist* 21, 2007. – 78-93.
12. Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 1 1966. – 1-28.

13. Rudski J.M., Edwards A. Malinowski goes to college: factors influencing students' use of ritual and superstition. *The Journal of General Psychology* 134, 4: 2007. – 389-403.
14. Rutkowska K. PKSPwS – kwestionariusz do badania poczucia kontroli w sporcie, *Przegląd Psychologiczny* 54, 3, 2011. – 289-307.
15. Schippers M.C., Van Lange P.A.M. (2006) The psychological benefits of superstitious rituals in top sport: a study among top sportspersons. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 10:2532-2553.
16. Schneider W., Shiffrin R. Controlled and automatic human information processing: Detection, search, and attention. *Psychological Review* 84, 1977. – 1–51.
17. Spector P. E. (1988) Development of the work locus of control scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61:335-340.
18. Todd M., Brown C. (2003) Characteristics associated with superstitious behavior in track and field athletes: Are there NCAA divisional level differences? *Journal of Sport Behavior*, 26:168–187.
19. Wann D.L. (2012) The head and shoulders psychology of success project: an examination of perception of Olympic athletes. *North American Journal of Psychology*, 14, 1:123-138.
20. Watson N.J., Nesti M. (2005) The role of spirituality in sport psychology consulting: an analysis and integrative review of literature. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17:228-239.
21. Živanović N., Rendelović N., Savić Z. (2012) Superstitions and rituals in modern sport. *Activities in Physical Education and Sport*, 2:220-224.

KOMPETENCJE SPOŁECZNE A EFEKTYWNOŚĆ DIAD SPORTOWYCH – NA PRZYKŁADZIE PIŁKI SIATKOWEJ PLAŻOWEJ

Wódka Kamil

*dr, Wydział Wychowania Fizycznego i Turystyki
Wszelchnica Świętokrzyska, Kielce, Polska*

Funkcjonując w sytuacjach związanych z działalnością sportową naturalne są kontakty z innymi ludźmi – tak w sytuacji związanej bezpośrednio z wykonywaniem zadań wpisanych w schemat wybranej aktywności sportowej, jak i w sytuacji «okołosportowej» jak na przykład kontakt z kibicami czy sponsorami. Dla sprawności przebiegu tych interakcji szczególne znaczenie mają kompetencje społeczne.

W literaturze pojawiają się informacje potwierdzające związek pomiędzy kompetencjami społecznymi a osiąganym wynikiem sportowym (8,14). Trafna diagnoza może być wstępem do tworzenia programów edukacyjnych pozwalających na rozwój tych umiejętności. «Literatura sportowa, korzystając z ogólnych ram psychologicznych, posiada już własne prace dotyczące praktycznych wskazówek

prowadzenia treningów w celu rozwijania umiejętności społecznych u osób zaangażowanych w działalność sportową.» (8, s. 102).

Kompetencje społeczne traktuje się jako pewnego rodzaju umiejętności, które pozwalają na sprawne funkcjonowanie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. Optymalizują sposób realizacji postawionych celów własnych i innym ludzi, zwłaszcza wtedy gdy te cele nie są całkowicie zbieżne (9). Smółka definiuje termin kompetencje społeczne jako: «umiejętności warunkujące sprawne zarządzanie sobą i wysoką skuteczność interpersonalną» (16, s.15). Dzięki kompetencjom społecznym nabywamy możliwość wpływu na inne osoby, aby móc zrealizować zaplanowane cele (1). Kompetencje pomagają sprawniej funkcjonować w sytuacjach, które wiążą się z koniecznością uruchomienia procesu adaptacji do zmieniających się warunków. Czynią go łatwiejszym i sprawniejszym. Jednocześnie uwrażliwiają na społeczny odbiór zachowań i sprawiają, że możliwe staje się doskonalenie działania wszystkich osób będących w interakcji (5).

Smółka dokonał klasyfikacji obszarów funkcjonowania, w których jednostka o wysokich kompetencjach społecznych powinna umieć się odnaleźć. Obszary te to między innymi: inicjowanie kontaktów z innymi i zarządzanie tymi relacjami, odgrywanie różnych ról wpisujących się w kontekst społeczny, dbanie o siebie/swoje cele/interesy, zarządzanie własnymi emocjami w sytuacjach trudnych takie jak radzenie sobie z treścią czy nieśmiałością (16). Według S. Greenspana, twórcy heurystycznego modelu kompetencji społecznych ukazującego trójskładnikową naturę kompetencji (temperament, charakter, świadomość społeczna), kompetencje to «(...) pewien wycinek, aspekt podejmowanej przez jednostkę aktywności w sytuacjach interpersonalnych, związanej również z pełnieniem ról społecznych» (13, s.72). Wpisują się one w strukturę kompetencji osobistych człowieka – budują zasadniczy jego trzon stanowiący kompetencje emocjonalne i po części – intelektualne. Równoległe do nich w tym modelu istotnie miejsce mają kompetencje fizyczne (13). Połączenie takie stanowi w kontekście problematyki pracy interesujący wątek.

Przytoczone powyżej wybrane charakterystyki wydają się potwierdzać istotne znaczenie kompetencji społecznych w efektywnym funkcjonowaniu na gruncie sportu. Szczególne okoliczności sprzyjające weryfikacji przydatności kompetencji społecznych mają miejsce w tak zwanych diadach sportowych.

Diada sportowa traktowana jest jako najmniejsza możliwa grupa sportowa. Jej zadaniem, tak jak każdej innej grupy zadaniowej, jest sprawne funkcjonowanie w konkretnej sytuacji (7,11). Diadę tworzą dwie osoby. Taki zespół nazywany jest również parą, duetem, tandemem, dwójką sportową. Wynik działania diady sportowej jest składową działaniem poszczególnych jej uczestników. Z sytuacją taką do czynienia mamy między innymi w takich dyscyplinach jak: akrobatyka sportowa (dwójki), badminton (debel), bobsleje (dwójki), kajakarstwo (klasyczne i górskie – C-2), saneczkarstwo (dwójki), taniec sportowy, tenis stołowy (debel), tenisowy ziemny (debel), wioślarstwo (dwójka), żeglarstwo (klasa star) i siatkówka plażowa, która ze względu na problematykę przedstawioną w niniejszej pracy wymaga przybliżenia.

Zasadniczo drużyna w piłce siatkowej plażowej składa się z dwóch zawodników. Celem ich gry jest wygranie akcji i zdobycie punktu, a w wyniku wielokrotnych właściwych rozegrzań – wygranie meczu. Zawodnicy siatkówki plażowej są w swoich boiskowych zadaniach (odbiór, wystawienie, atak, blok, asekuracja) bardziej uniwersalni niż gracze halowi (4). Przepisy stanowiące, że «jedynie dwaj zawodnicy wpisani do protokołu mogą uczestniczyć w zawodach» (4, s.72) oraz «dwaj zawodnicy w każdym zespole muszą grać przez cały czas; nie ma zmian zawodników» (4, s.75), niejako «skazują» partnerów na siebie i sprawiają, że chcąc wygrywać spotkania muszą dobrze współpracować. W tej współpracy istotne jest realizowanie potencjału każdej osoby. W optymalnej sytuacji, pożądanym jest wystąpienie efektu synergii (3), gdzie suma potencjalnych umiejętności partnerów daje efekt wyższy, niż wynikający z prostego połączenia potencjałów zawodników (nie tylko w zakresie predyspozycji fizycznych/sportowych, ale i psychospołecznych).

Problematyka psychospołecznego funkcjonowania diad sportowych nie jest tematem mocno eksplorowanym. Już pobieżna charakterystyka diady sportowej, przybliżyła do zrozumienia praw nim rządzącymi. Zadaniem przepisów gry, poprzez zapisane w nich nakazy i zakazy, jest wymuszenie pewnych zachowań u uczestników widowiska sportowego. Nie dają one natomiast recepty na to, jak sprawnie zbudować takie zachowanie, aby w pełni realizować stawiane jej wymogi. W jaki więc sposób należy postępować, aby nie łamać przepisów, ale dążyć do synergicznej realizacji potencjału, tkwiącego w członkach zespołu? Wydaje się, że istotne znaczenie dla sukcesu sportowego diady mogą mieć nie tylko kompetencje fizyczne, ale i społeczne.

Metodologia badań własnych

Celem pracy jest poznanie poziomu kompetencji społecznych, jak również analiza relacji między posiadanymi kompetencjami a efektywnością diady (mierzoną wynikiem sportowym).

Dla realizacji celu zastosowano w badaniach własnych Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Konstrukcja narzędzia uwzględnia cztery skale, na których rozkładają się wyniki uzyskiwane w trakcie badania. Są to: skala I – do diagnozy kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, skala ES – do diagnozy kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, skala A – do diagnozy kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, a także skala KKS stanowiący wskaźnik ogólnego poziomu kompetencji społecznych (9).

W badaniach własnych wzięły udział zawodniczki i zawodnicy uczestniczący w cyklu rozgrywek o Mistrzostwo Polski w Piłce Plażowej w roku 2008¹ organizowanych w ramach systemu rozgrywek Polskiego Związku Piłki Siatkowej – PZPS. Przebadano 17 par żeńskich (34 osoby) oraz 28 par męskich (56 osób). Razem 45 par (90 osób). Badane zawodniczki były w wieku 17-30 lat (M=20,18, SD=3,70). Natomiast w grupie mężczyzn byli zawodnicy w wieku 16-43 lata (M=23,25, SD=5,26). W badanej grupie zawodniczki trenowały piłkę siatkową nie

¹ Badania przeprowadzono w okresie lipiec – sierpień 2008r.

krócej niż 3 i nie dłużej niż 17 lat ($M=8,29$; $SD=3,59$). Badani mężczyźni uprawiali siatkówkę nie krócej niż 3 i nie dłużej niż 25 lat ($M=11,73$, $SD=5,4$). Wśród kobiet przeciętna długość stażu treningowego/gry w plażówkę wyniosła $M=3,88$, $SD=2,02$. Najkrótszy staż treningu siatkówki plażowej wynosił 1 rok a najdłuższy 9 lat (ryc. 19). Mężczyźni siatkówkę plażową uprawiali 1-15 lat ($M=5,00$, $SD=3,15$). Blisko 25% badanej grupy trenowała/występowała na plaży trzeci sezon.

Oprócz kwestionariusza KKS badania wypełniali kwestionariusz ankiety pozwalających na zgromadzenie danych metryczkowych oraz informacji dotyczących charakterystyk zawodniczych. Badani zostali również poinformowani, iż podawane dane osobowe (imię i nazwisko) będą wykorzystywane jedynie w celu weryfikacji efektywności diady. Pozwoliło to po zakończeniu rozgrywek na odnalezienie pary w rankingu końcowym Mistrzostw Polski, nadanie rangi, a tym samym na ocenę efektywności dokonaną na potrzeby analiz.

Wyniki

W tabeli nr 1 zaprezentowane zostały średnie arytmetyczne (M) oraz odchylenie standardowe (SD) – obliczone dla wyników surowych (WS) i przeliczonych (WP) uzyskanych w ramach skal KKS w grupie kobiet i mężczyzn. Nieparametrycznym testem Z Kołmogorowa-Smirnowa sprawdzono zgodność rozkładu wyników surowych z teoretycznym rozkładem normalnym. Wartość testu wskazała, że rozkłady wyników surowych skali mierzącej ogólny poziom kompetencji kobiet ($Z=0,40$, $p=1,00$) i mężczyzn ($Z=0,70$, $p=0,71$) nie różnią się od rozkładu normalnego. Taki wynik pozwolił zatem na zastosowanie testu t -Studenta w celu analizy różnic między średnimi. Na podstawie uzyskanego wyniku można stwierdzić, że ogólny poziom kompetencji społecznych w grupie kobiet i w grupie mężczyzn nie różni się istotnie ($t=1,66$, $p=0,11$). Analogiczną procedurę przeprowadzono dla pozostałych skal. Rozkłady wyników surowych uzyskanych w każdej z nich odpowiadają charakterystyce rozkładu normalnego. Dotyczy to kobiet, jak i mężczyzn; I – kobiety: $Z=0,58$, $p=0,89$, I – mężczyźni: $Z=0,77$, $p=0,59$, ES – kobiety: $Z=0,57$, $p=0,90$, ES – mężczyźni: $Z=0,45$, $p=0,99$, A – kobiety: $Z=0,60$, $p=0,87$, A – mężczyźni: $Z=1,02$, $p=0,25$. Takie wyniki uprawniały do analizy istotności różnic między średnimi wynikami uzyskanymi przez kobiety i mężczyzn. Analiza wartości testu wskazuje, że różnice pomiędzy średnimi w badanych grupach nie są istotne statystycznie dla skali I ($t=0,84$, $p=0,40$) oraz skali ES ($t=1,37$, $p=0,17$). Są natomiast istotnie różne między średnimi obliczonymi dla skali A ($t=2,87$, $p=0,005$). Oznacza to, że badani mężczyźni prezentują wyższy (niż kobiety) poziom kompetencji społecznych prezentowanych w sytuacjach wymagających asertywności.

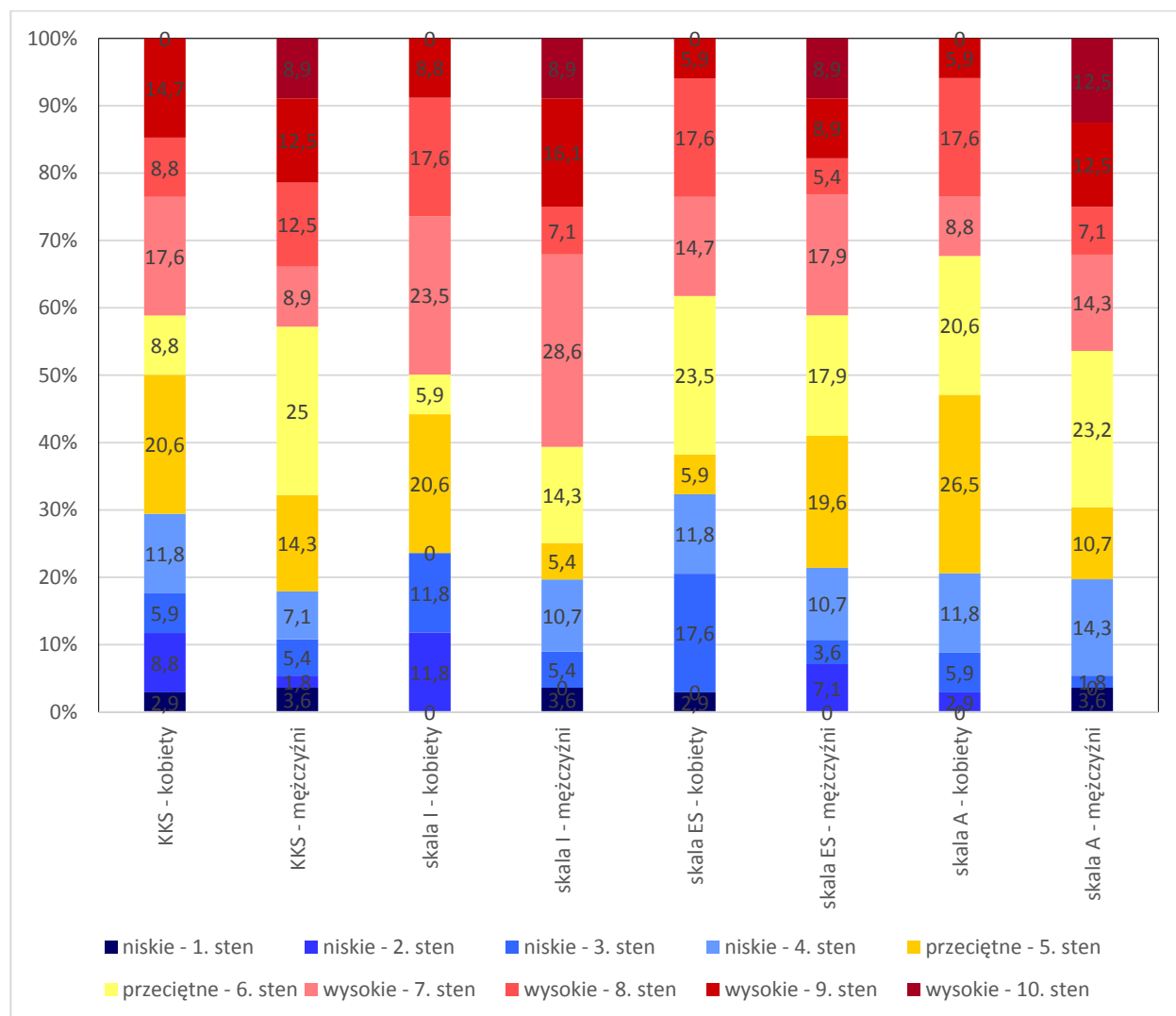
Tab. 1

Poziom kompetencji społecznych (KKS) w badanych grupach kobiet i mężczyzn – wyniki surowe (WS) i przeliczone (WP)

Skala	Kobiety N=34				Mężczyźni N=56			
	WS		WP		WS		WP	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
KKS	176,71	24,91	5,68	2,29	186,23	28,61	6,37	2,28
skala I	44,62	6,03	5,82	2,23	45,93	7,77	6,66	2,23
skala ES	52,38	9,82	5,70	2,07	55,18	9,14	6,11	2,19
skala A	48,28	6,92	5,82	1,77	53,45	8,98	6,53	2,25

W tabeli nr 1 przedstawiono również zestawienie średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych przygotowano dla wyników przeliczonych (stenowych) uzyskanych w trakcie badania Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych; wykorzystano dostępne normy opracowane dla populacji dostępne w podręczniku (9). Dla pełniejszego oglądu przygotowano zestawienie kategorii wyników – wysokich (7-10 sten), przeciętnych (5-6 sten) i niskich (1-4 sten).

Zgodnie z analizami wyników zaprezentowanymi na rycinie nr 1 można stwierdzić, że ponad 40% badanych kobiet prezentuje wysoki ogólny poziom kompetencji społecznych. Podobny rezultat rysuje się w grupie mężczyzn. Różnica między próbami zauważalna jest natomiast w przypadku wyników niskich – niespełna 20% mężczyzn osiągnęło wyniki niskie, podczas kiedy wśród kobiet wartość wyniosła blisko 30%.



Ryc. 1. Poziom kompetencji społecznych w badanej grupie kobiet i mężczyzn – procentowy rozkład wyników

Połowa badanych kobiet charakteryzuje się wysokimi poziomem kompetencji społecznych (skala I), co świadczy o efektywnym funkcjonowaniu w sytuacjach intymnych. W grupie mężczyzn wskaźnik ten przekroczył 60%. Liczebność kobiet i mężczyzn z niskimi wynikami jest na porównywalnym poziomie i wynosi +/- 20%. Blisko 40% kobiet i mężczyzn znajduje się w obszarze wyników przemawiających za wysokim poziomem kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej. Z kolei wyniki niskie osiągnęło blisko 33% badanych kobiet i 25% mężczyzn. Niespełna 1/3 badanych kobiet i blisko połowa mężczyzn prezentuje wysoki poziom kompetencji społecznych przemawiających za dobrym funkcjonowaniem w sytuacjach wymagających asertywności. Wśród badanych, co piąta osoba (tak z grupy kobiet, jak i mężczyzn) prezentuje niski poziom tych umiejętności.

Poniższe tabele (tab. 2 i tab. 3) prezentują wartości współczynników korelacji (współczynnik r Pearsona wraz z poziomem istotności) między wynikami poszczególnych skal mierzących poziom kompetencji społecznych. W tabeli nr 2 zaprezentowano wartości współczynników interkorelacji korelacji obliczone w grupie

kobiet. Najwyższe wartości dotyczą ogólnego poziomu kompetencji i poziomu kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej (wartość wysoka, blisko 0,9).

Tab. 2

Wyniki analizy interkorelacji – grupa kobiet

	Skale	KKS	I	ES	A
KKS	Korelacja Pearsona		,812**	,892**	,878**
	p		,000	,000	,000
Skala I	Korelacja Pearsona				,676**
	p				,000
Skala ES	Korelacja Pearsona				,692**
	p				,000
Skala A	Korelacja Pearsona				
	p				

** – Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

W grupie mężczyzn (tab. 3) interkorelacje między wynikami skal mierzących poziom kompetencji są bardzo wysokie (wszystkie powyżej 0,9), najsilniejszy jest związek ogólnego poziomu kompetencji z kompetencjami w sytuacjach wymagających asertywności.

Tab. 12

Wyniki analizy interkorelacji – grupa mężczyzn

	Skale	KKS	I	ES	A
KKS	Korelacja Pearsona		,908**	,934**	,956**
	p		,000	,000	,000
Skala I	Korelacja Pearsona			,765**	,837**
	p			,000	,000
Skala ES	Korelacja Pearsona				,885**
	p				,000
Skala A	Korelacja Pearsona				
	p				

** – Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Kolejne dwie tabele (tab. 4 i tab. 5) zawierają wartości współczynników korelacji efektywności funkcjonowania zawodników z diad (wyrażonej miejscem w rankingu końcowym Mistrzostw Polski), a poszczególnymi kompetencjami. Ze względu na charakter zmiennej «ranking» w analizach wykorzystano obliczenia odwołujące się do korelacji rho Spearmana.

Zgodnie z danymi przedstawionymi w tabeli nr 4 można stwierdzić, że istnieje umiarkowana korelacja między efektywnością zawodniczek z diady a ich ogólnym poziomem kompetencji społecznych, w szczególności kompetencji w sytuacjach intymnych.

Tab. 4

Korelacje pomiędzy zmiennymi psychologicznymi a efektywnością funkcjonowania siatkarek

Zmienne		KKS	skala I	skala ES	skala A
RANKING	Korelacja rho Spearmana	-,35*	-,42*	-,27	-,28
	p	,04	,01	,12	,10

* – Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Odnotowana powyżej prawidłowość powtórzyła się w grupie mężczyzn. Wartości współczynników korelacji są jednak niższe (tab. 5).

Tab. 5

Korelacje pomiędzy zmiennymi psychologicznymi a efektywnością funkcjonowania siatkarki

Zmienne		KKS	skala I	skala ES	skala A
RANKING	Korelacja rho Spearmana	-,28*	-,33*	-,18	-,19
	p	,03	,01	,17	,15

* – Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Analiza przedstawiona w powyższych tabelach pozwala stwierdzić, że efektywność funkcjonowania zawodników z diad sportowych ma związek z poziomem kompetencji społecznych (zwłaszcza w szczególnych sytuacjach społecznych – intymnych).

Dyskusja

Badania własne pokazują, że istnieje zależność między osiąganym miejscem w rankingu a zmiennymi mierzonymi przez skale KKS i I. Rutkowska badała zależność między kompetencjami społecznymi a zajęтым miejscem w zawodach sportowych. Jej badania potwierdziły taką zależność (14). Poszukiwanie zależności pomiędzy pojedynczymi cechami czy umiejętnościami a wynikiem sportowym, nie przynosi jednak jednoznacznych rozstrzygnięć. Istotne wydaje się poszukiwanie modeli uwzględniających więcej zmiennych (również interdyscyplinarnych).

Gdy kompetencje społeczne (mierzone kwestionariuszem KKS) traktowane jako ogólny wymiar kompetencji warunkujący optymalne funkcjonowanie w każdym z wymiarów społecznych, zastąpiono wymiarami, które są niejako składowymi kompetencji proponowanych przez A. Matczak (podskale I, ES, A)², taka zależność już nie występowała (9). Próba była dokonana po to, aby zweryfikować

² Na potrzeby tej dyskusji przyjąłem takie uproszczenie, co podkreślam, że uproszczeniem jest ponieważ kompetencje społecznej (opisywane przez kwestionariusz Matczak jako KKS) nie są tym samym, co sumarycznie traktowane zmienne mierzone w zaproponowanych podskalach (I, ES, A).

możliwość wskazania szczególnego rodzaju kompetencji społecznych, jako tych, które mają istotny (większy w porównaniu z ogólnym poziomem kompetencji) związek z efektywnością funkcjonowania. Pewne przesłanki potwierdzające zasadność podjęcia takiej próby dają między innymi wyniki analizy korelacji. Zależności istotne statystycznie wystąpiły właśnie pomiędzy wynikami w rankingu a ogólnym poziomem kompetencji oraz poziomem kompetencji warunkującym efektywność w sytuacjach intymnych. Nie odnotowano natomiast takiej zależności w analizach uwzględniających wyniki kompetencji w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej i asertywności. Potwierdza to, iż kompetencji społecznych nie możemy traktować wybiórczo (w oderwaniu od całości), posiłkując się ich podwymiarami wybranymi w sposób subiektywny (9). Niewątpliwie te «składowe» umiejętności są ważne, jednakże dopiero całościowe ich ujęcie daje nam istotne informacje, mówiące o kompetencjach danej osoby do sprawnego działania w sytuacjach wymagających kontaktu społecznego.

Podsumowując, można stwierdzić, iż wartością, która płynie z dokonanych badań jest potwierdzenie braku prostych zależności między pojedynczymi badanymi cechami, a efektywnością funkcjonowania badanych diad sportowych. Dodatkowo badania pokazują, iż zasadnym jest traktowanie zagadnień efektywności funkcjonowania w szerszym ujęciu (systemowym). Czynnikiem który wydaje się być istotnym w proponowanej analizie zależności wpływającej na końcowy wynik są kompetencje społeczne. Kluczem nie jest tutaj prosty ich pomiar i określenie ich nasilenia, ale przeanalizowanie ich występowania u danych jednostek w połączeniu z innymi zmiennymi. Sugeruje to konieczność włączenia do analiz kolejnych zmiennych psychologicznych i budowanie złożonych modeli.

Badania pokazują, że pokusa szukania prostych rozwiązań nie sprawdza się: «współczesna psychologia sportu odchodzi od poszukiwania cech psychicznych, stanowiących stałe różnice indywidualne między ludźmi, a zwłaszcza cech osobowości, które można by traktować jako predyktory sukcesu w sporcie. Próby określenia profilów cech charakterystycznych dla zawodników osiągających mistrzostwo sportowe w swoich dyscyplinach okazały się zajęciem jałowym» (10, s. 8).

Praktycznym wnioskiem płynącym z przytoczonych badań jest ukazanie zasadności i wzmocnienie prowadzonych treningów umiejętności psychologicznych. Nie jest to postulat nowy (2,6,17), aczkolwiek wydaje się, że koniecznym jest, aby cały czas dostarczać argumentów wzmacniających motywację do pracy nad rozwojem szeroko rozumianych umiejętności psychologicznych.

Psychologia sportu coraz częściej w pracy nad rozwojem zawodnika sięga do czegoś więcej niż tylko przygotowania go do konkretnego występu, i to tylko i wyłącznie na arenie sportowej. Patrząc szerzej na jego rozwój – interesuje się jego funkcjonowaniem pozasportowym zauważając, iż nie da się sztucznie rozdzielić tych sfer aktywności. Stwierdza, że będą one się wzajemnie przenikać, wzajemnie na siebie wpływać, a umiejętności reagowania i radzenia sobie ze spotykanymi wyzwaniami, nabyte w życiu zawodowym (sportowym), będą przenosić się na życie prywatne i odwrotnie – z życia prywatnego na zawodowe. Dodatkowo

udowodniono, iż dochodzi do transferu (generalizacji) umiejętności nabytych na aktywności podejmowane już po zakończeniu sportowej kariery (12,15).

Podsumowanie

Uczestnicy badań prezentują przeciętny poziom kompetencji społecznych. Zawodnicy prezentują wyższy (niż zawodniczki) poziom kompetencji społecznych prezentowanych w sytuacjach wymagających asertywności. Wynik sportowy diad uczestniczących w badaniach ma związek z poziomem określonych kompetencji społecznych (zwłaszcza tych warunkujących efektywność funkcjonowania w społecznych sytuacjach intymnych) zawodników tych diad. Jednak znaczenie badanych kompetencji dla zawodnika wydaje się być szersze. Stąd postuluje się doskonalenie ich w ramach treningów mentalnych realizowanych we współpracy z psychologami sportu. Wyniki badań są również przyczynkiem do tworzenia szerszych planów badawczych zakładających weryfikację modeli uwzględniających różne zmienne psychologiczne.

Literatura:

1. Argyle, M. Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa: PWN, 1999.
2. Czajkowski Z. Psychologia sprzymierzeńcem trenera. Warszawa: COS, 1996.
3. Dembiński, J. Współdziałanie a synergetyka w grze w koszykówkę, Sport Wyczynowy 1-3, 2008. – 517-519.
4. Grządziel, G., Kowalski, L. Siatkówka plażowa w szkole. Warszawa: COS, 2000.
5. Huget, P. Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu. – ed. B. Urban, Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu. Kraków: UJ, 2001. – 51-62.
6. Kowalik, S. Praktyczna użyteczność wiedzy psychologicznej w sporcie. – ed. Teoretyczne podstawy psychologii sportu. Psychologia sportu jako nauka. Monografie, 233. Poznań: AWF, 1986.
7. Kożusznik, B. Zachowania człowieka w organizacji, Warszawa: PWE, 2002.
8. Krawczyński, M. Problemy doskonalenia umiejętności społecznych dla potrzeb sportu wyczynowego. – ed. W. Tłokiński, *Aktywność fizyczna. Psychofizyczne aspekty profilaktyki i terapii*. Gdańsk: AWF i S, 1996. – 99-103.
9. Matczak, A. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik, Warszawa: PTP, 2001.
10. Mroczkowska, H. Identyfikacja i rozwój młodych talentów. Psychologiczne aspekty trwałego zaangażowania dzieci i młodzieży w aktywność sportową, Sport Wyczynowy, 2/534, 2010.
11. Naglak, Z. Teoria zespołowej gry sportowej. Kształcenie gracza. AWF, Wrocław: AWF, 2001.
12. Parish, T. S. What Do Sports and Life Have in Common? Education, 127, 4, 2008. – 545-546.
13. Pilecka, W., Pilecki, J. Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana, Rocznik Pedagogiki Specjalnej, 1, 1990. – 58-79.
14. Rutkowska, K. Kompetencje społeczne młodych siatkarek w kontekście osiągnięć sportowych, Medycyna Sportowa, 3(6), 23, 2007. – 171-178.

15. Smith, R. E. Generalization effects in coping skills training, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 3, 1999. – 189/16.

16. Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków: Wolters Kluwer Polska, 2008.

17. Zdebski, J., Blecharz, J. Looking for an optimum model of athlete's support. *Biology of Sport*, 21, 2, 2004. – 129-137.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Блинова О. Є.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету
м. Херсон, Україна*

Міграційні процеси опинились у центрі уваги сучасних дослідників із-за своєї величезної значущості. Вивчення світового досвіду виявлення тенденцій і суперечностей розвитку міграційної ситуації має науковий і практичний інтерес для успішної реалізації міграційної політики та стабілізації соціально-економічної ситуації у сучасній Україні.

В періоди соціально-економічної нестабільності найбільш безпомічними є представники тих спільнот, які вимушено опинились за межами території свого постійного проживання. У сучасній Україні – це досить велика група внутрішньо переміщених осіб, які об'єктивно потребують дійової допомоги, у тому числі – психологічної. Для надання ефективної допомоги мігрантам фахівці мають сформувані чітке уявлення про психологічний стан мігрантів.

Наслідки міграції проявляються у різних сферах: політичній, соціальній, економічній, культурній та ін. Вони вимагають осмислення змін соціальної та політичної ситуації на території сучасної України. Тому міграційна політика є складовою частиною зовнішньої та внутрішньої політики держави, а її реалізація – одним із пріоритетних завдань.

Важливою проблемою, що пов'язана з міграційними процесами, є проблема соціально-економічної та соціально-психологічної адаптації мігрантів в місці розселення. Адаптація розуміється як процес пристосування населення до інших умов життя, в якому виробляються нові, найбільш адекватні поведінкові стереотипи, формується фактично новий спосіб життя. Соціально-економічна адаптація йде трьома основними шляхами. Перший шлях передбачає формування одного із поширених для даного регіону способу життя. Коли людина потрапляє в нові умови, то вона намагається перейняти ті зразки поведінки, які відповідають найбільш успішним стратегіям, що забезпечують благополучні варіанти життєдіяльності. Цей шлях є найбільш прийнятним для місцевого населення, оскільки меншою мірою виникає ймовірність дискомфорту (або

конфліктних) взаємовідносин. Другий шлях пов'язаний із впровадженням до тієї системи життєдіяльності, яка вже склалась у певному регіоні, нових способів і форм поведінки. У цих випадках переселенці переносять елементи свого способу життя у нові умови, і така нестандартна поведінка іноді виявляється більш результативною, конкурентоздатною для соціально-економічної адаптації переселенців. З іншого боку, місцеве населення може сприймати незвичні поведінкові моделі із почуттям роздратованості, можливим є формування негативної суспільної думки, провокування конфліктів. Третій шлях є девіантною моделлю адаптації та має антисуспільний характер, тобто з погляду громадської безпеки його слід розглядати як дезадаптацію. Мігранти, які обирають цей спосіб адаптації, часто поводяться занадто розкуто, відчуваючи, що жорсткість соціального контролю у новому середовищі трохи послаблено, вони схильні до нелегальних способів заробітку [4].

Процес адаптації мігрантів є успішним тільки у випадку взаєморозуміння між мігрантами та корінними жителями. Необхідно розуміти один одного, поступатись у певних моментах, шукати компромісу, шляхів збереження миру та стабільності у місцях, де проживають мігранти.

Результатом адаптації вважають виникнення адаптованості особистості або групи. Адаптованість визначається як такий стан суб'єкта, який дозволяє йому почуватись вільно та впевнено у соціокультурному середовищі, долучатись до основної діяльності, відчувати зміни у звичному соціокультурному оточенні, занурюватись у внутрішньоособистісні духовні проблеми, збагачувати власний світ завдяки більш досконалим формам та способам соціокультурної взаємодії [7]. В якості критеріїв адаптованості можуть виступати різноманітні показники адаптації, які більшістю дослідників поєднуються у дві групи: об'єктивні та суб'єктивні (зовнішні та внутрішні, соціокультурні та психологічні) (В. В. Константинов, Н. М. Лебедева, Т. Г. Стефаненко, Г. У. Солдатова, Л. Л. Шпак, Дж. Беррі та ін.) [1; 2; 3; 4; 6]. До суб'єктивних ознак соціокультурної адаптованості відносять задоволеність адаптантом своїм положенням у соціокультурному середовищі; свідоме підтримання норм та традицій даного соціокультурного середовища; прагнення та готовність збагатити зміст, форми і способи соціокультурної взаємодії з даним середовищем. Відмічається, що суб'єктивні критерії адаптованості особистості відображають зміни на всіх рівнях особистісної сфери – когнітивному (поінформованість про нове середовище), емоційному (задоволеність різними сторонами життя), ціннісному (зміни у системі відносин) та поведінковому (досягнення у галузі діяльності та спілкування, соціальної активності і т.ін.).

До основних об'єктивних ознак адаптованості відносять зростання творчої активності у соціально-культурних процесах даного середовища та всього суспільства; збагачення змісту та характеру культурної діяльності в умовах даного соціокультурного середовища, динамічне засвоєння досягнень культурного прогресу; стабільність суб'єкта адаптації в даному соціокультурному середовищі.

Зв'язок об'єктивних і суб'єктивних критеріїв адаптованості є очевидним – якщо людина перебуває в складному психологічному стані, відчуває депресію, безпорадність, то пошук роботи та взагалі успішність влаштування на новому місці ускладнюються. Тому зазначимо, що особливої уваги потребує відновлення внутрішніх ресурсів людини та її можливості спиратися на соціальну підтримку (інформаційну, емоційну, соціальну, інструментальну) оточуючих людей.

В. В. Гриценко в якості характеристик соціально-психологічної адаптованості переселенців називає формування нової позитивної соціальної ідентичності, яка адекватна зміненим соціокультурним умовам, розвиток особистісного потенціалу завдяки залученню мігрантів до різних видів діяльності, до системи міжособистісних відносин, до соціокультурного та соціополітичного життя країни, а також пошук умов для реалізації потреб у самоповазі та самоактуалізації особистості [3].

Слід звернути увагу на наукові розробки щодо впливу особистісних характеристик на успішність адаптації вимушених мігрантів, наприклад, В. В. Константинов висловлює думку про те, що найбільш важливими чинниками успішності адаптаційного процесу є умови життя і діяльності, що пов'язані з особливостями проживання мігрантів у міській або сільській місцевості, окремо або разом з такими ж вимушеними переселенцями, як і вони самі. Автор, на основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників стверджує, що певна сукупність особистісних особливостей не є гарантією успішної соціально-психологічної адаптації, більш того, негативний вплив соціальних чинників, а саме, умови та особливості проживання мігрантів, економічна ситуація у новому місці їх проживання, може суттєво дестабілізувати адаптаційний процес [4; 5]. На думку В. В. Гриценко, сучасні умови відіграють провідну роль у виборі та реалізації найбільш ефективної стратегії адаптації особистісної ідентичності людини [3]. При цьому, від того, наскільки буде включений в адаптаційний процес індивідуально-особистісний потенціал, буде залежати й успішність адаптації. На особистісному рівні вибір найбільш успішного варіанту адаптації буде визначатися наявністю та прагненням особистості до реалізації потреб найвищого рівня – потреб у самоповазі (і повазі, прийнятті іншими) та самоактуалізації.

Отже, актуальність проблеми адаптації внутрішньо переміщених осіб зумовлена, з одного боку, поширенням такого явища в Україні як «вимушена міграція», що порушує низку різноманітних, у тому числі, психологічних питань, а з іншого боку, відчутним дефіцитом соціально-психологічних знань, які б надали змогу пояснювати, прогнозувати та регулювати наслідки вимушеної внутрішньої міграції для різних соціальних суб'єктів.

Програма соціального та психологічного супроводу адаптації внутрішньо переміщених осіб має бути спрямована на подолання посттравматичних стресових переживань та на формування позитивної мотивації до життя.

Література:

1. Берри Дж. У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / Дж.У. Берри // Развитие личности. – 2001. – №3-4. – С. 183–194.
2. Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі [Монографія] / О. Є. Блинова. – Херсон : РПО, 2011. – 488 с.
3. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных переселенцев из ближнего зарубежья в России: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. – М., 2002. – 49 с.
4. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания / В. В. Константинов // Психологический журнал. – Москва: Издательство «Наука», 2005. – Том 26. № 2. – С. 16–21.
5. Миграционные процессы и проблемы адаптации: Монография / Отв. ред. В. В. Константинов. – Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 184 с.
6. Павленко В. Н. Аккультурационные стратегии и модели трансформации идентичности у мигрантов / В. Н. Павленко // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследовательской работы / Под ред. Г. У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2001. – С. 25-39.
7. Шпак Л. Л. Социальное и политическое развитие региона: тенденции, показатели, культуроцентризм / Л. Л. Шпак. – Кемерово: Издательство КемГУ, 2010. – 291 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИЙ ДИАЛЕКТИКИ

Велитченко Л. К.

профессор

Южноукраинского национального педагогического

университета имени К. Д. Ушинского

г. Одесса, Украина

Философскую основу педагогического взаимодействия (Л.К. Велитченко, В.И. Загвязинский, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, Х.Й. Лийметс и др.) образуют категории: а) причинности (причинно-следственная зависимость, отображение структуры причины в структуре следствия, информационная природа причинности, реципрокные связи следствия и причины, условия действия причины) [1, с. 532]; б) причины и следствия (каузальные отношения – объективные, системные, многофакторные динамические, социальные, информационные) [1, с. 531]; в) сущности (внутренний устойчивый смысл явления) и явления (внешние динамические формы проявления сущности) [1, с. 665]; г) содержания (единство составных элементов объекта) и формы (внутренняя организация содержания) [1, с. 621].

Причинно-следственная зависимость педагогического взаимодействия проявляется в том, что объективно условия педагогического процесса регламентируются нормативными документами, программами, учебниками, соответствующими им педагогическими технологиями, испытывающих определенные трансформации в практике учреждения образования под влиянием конкретных объективных условий.

Если в трактовке педагогического взаимодействия исходить из принципа детерминизма (причинности), который в отношении ее объективных условий раскрывается в утверждении примата учебных программ и планов как направляющей содержательной доктрины образования, то следует признать ее зависимость от наиболее отчетливых черт социальной системы, которая не только определяет стандарт «педагогического продукта», но и является «заказчиком» этого продукта, соответствующего системе социальных и производственных отношений. Таким образом, в педагогическом взаимодействии проявляются признаки иерархической системы, оказывающей влияние на отдельные педагогические интеракции.

Опираясь на этот вывод, можно утверждать, что педагогическое взаимодействие имеет признаки социального взаимодействия. С точки зрения этого утверждения, оно выступает как статусно-ролевое взаимодействие с соответствующими ему причинно-следственными отношениями, отражающими статусно-ролевые отношения в обществе.

Информационная природа причинности связана, в первую очередь, с информацией как сообщением, сопряженным с управлением [1, с. 217]. Управление по своему назначению направлено на поддержку режима деятельности, реализация цели, программы деятельности [1, с. 704]. Управление является логическим и содержательным продолжением контекстуальной парадигматики воздействия, которое в своем предельном значении является подчинением одного субъекта другому, т. е. субъектность последнего получает признаки субъектности инициатора воздействия.

Поскольку субъектность является признаком субъекта как носителя предметно-практической деятельности и познания [1, с. 661], то важнейшим условием в определении сущности педагогического взаимодействия является не столько указание на его воздействующий характер, сколько на его собственно деятельностные характеристики. В этом случае идея взаимного воздействия приобретает признаки, относящиеся к содержанию обучения (деятельность учителя) и его преобразования в содержание учения (деятельность ученика).

В этом аспекте весьма важно разделить объективно целесообразное (определяется правилами и предписаниями) и субъективно целесообразное (определяется самим субъектом деятельности). Можно указать на две полярные точки в соотношении объективно и субъективно целесообразного: а) максимальное совпадение – полное принятие требований правил и предписаний, и превращение их в интернальные требования и предписания; б) минимальное совпадение – формальное принятие экстернальных правил и предписаний, которые все же не получают статус внутреннего императива. В этом случае также воз-

можен дихотомическое разделение на полное (хотя и вынужденное) и частичное (фрагментарное, ситуационное) воспроизведение объективно заданных требований.

Реципрокные связи следствия и причины в педагогическом взаимодействии указывают на то, что педагогическое взаимодействие является континуальным процессом, характеризующийся тем, что следствие причины превращается в причину следующего следствия, обеспечивающего непрерывность и динамичность процесса.

Условия действия причины касаются, в первую очередь, психологических факторов, обеспечивающих объединение участников педагогического взаимодействия.

Категория причины и следствия в проблематике педагогического взаимодействия подразумевает определение значимых объективных условий, которые принадлежат к разным системам (самостоятельных, подчиненных, взаимосвязанных). В этом аспекте педагогическое взаимодействие характеризуется как система, которой присущи многофакторные каузальные отношения. Эта многофакторность указывает на отсутствие в педагогическом взаимодействии прямой, непосредственной детерминации результата.

Если придерживаться этого утверждения, то мы должны признать важность рассмотрения педагогического взаимодействия как сложной функциональной системы, в которой возникающие результаты образуют сложные динамические сочетания – функциональные системы. Иначе говоря, каждый результат является следствием функциональной системы, а противоположные результаты являются предпосылкой (причиной) возникновения новой функциональной системы.

Педагогическое взаимодействие как сложное явление, элемент и, надо думать, единица педагогического процесса одновременно включает в себя признаки тех систем, к которым относится педагогический процесс (образовательная система, педагогическая система, система образовательного учреждения).

С точки зрения информационных каузальных отношений педагогическое взаимодействие может быть рассмотрено в свете проблемы содержания обучения и связанных с ней аспектов (обучение), а также как отображение в общении учителя с учениками, учеников между собой ценностных, смысловых аспектов социальной и совместной жизни (воспитание).

Категория сущности и явления применительно к проблеме педагогического взаимодействия побуждает к выявлению его внутреннего устойчивого содержания. В познании педагогического взаимодействия недостаточно описать его феноменологическую сторону, внешние взаимозависимости в процессуальном плане как конструктивной линейной последовательности. Эта недостаточность вытекает из невозможности точного отображения явления без обращения к определению его сущностных характеристик, которые в системе «человек – человек» заложены в характеристиках индивидуального сознания. Следовательно, более последовательное и корректное определение педагогического взаимодействия требует перехода от внешней объективной парадигмы

рациональности к парадигме рациональности субъективной. Рассмотрение педагогического взаимодействия как своеобразной функциональной системы дает возможность проникнуть внутрь педагогического взаимодействия, выявляя каждый раз, когда возникает такая необходимость, детерминанты того или иного результата.

Внешние динамические формы проявления сущности относятся к объективным процессам, наблюдаются и могут регистрироваться на основе соответствующих критериев, служащих основанием для соответствующих выводов. Формы проявления сущности в теоретической интерпретации отнюдь не свободны от теоретической концепции исследователя, обращающего внимание именно на те аспекты, которые он определил как главные, системообразующие.

Категория содержания и формы указывает на важность учета единства составляющих элементов педагогического взаимодействия. Особенно это касается исходного постулата относительно определения признаков педагогического взаимодействия как целостного явления. Теоретическое определение надсистемного признака (форма, в которой осуществляется взаимодействие) является предпосылкой в определении интерактивных аспектов его содержания, которые, в свою очередь, дают возможность подробнее анализировать формальные аспекты взаимодействия.

Особое значение для исследования педагогического взаимодействия имеет проблема его внутренней организации. При таком рассмотрении этого аспекта педагогического взаимодействия следует определить факторы его интернального содержания, которые, собственно, и являются его психологической основой. В первом приближении можно утверждать, что психологическую основу педагогического взаимодействия образуют явления, которые относятся к фундаментальным категориям сознания, личности, деятельности.

Литература:

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, Н.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

**ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ВОЛОНТЕРІВ,
ДІЯЛЬНІСТЬ ЯКИХ ПОВ'ЯЗАНА З ПОЇЗДКАМИ
В ЗОНУ АТО, ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ**

Глаголіч С. Ю.

практичний психолог

Закарпатського обласного наркологічного диспансеру

Маркова М. В.

доктор медичних наук, професор,

професор кафедри сексології, медичної психології,

медичної та психологічної реабілітації

Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України

м. Харків, Україна

Доведеним фактом вважається те, що волонтерство сприяє економічному зросту та позитивно впливає на формування громадянського суспільства.

В Україні, за останній час, кількість людей, які займаються волонтерською діяльністю? значно зросла. До волонтерської діяльності, за різними оцінками, залучена майже третина населення України.

Військові дії на Сході України спричинив появу значної кількості людей, які опинилися у складній чи кризовій життєвій ситуації, або потребують сторонньої допомоги та підтримки. За таких умов, офіційні державні структури не в змозі задовольнити існуючий запит суспільства та охопити весь спектр соціальних потреб. Це сприяло розвитку громадського руху та появи організацій (асоціацій, фондів), що зосередили свою діяльність на соціальних та психосоціальних аспектах допомоги людям, які її потребують.

Поява потужного волонтерського руху, пов'язаного із збройним протистоянням, має взагалі унікальний характер. Волонтерська діяльність у проектах допомоги військовим, пораненим, переселенцям набула такого масштабу, що призвела до законодавчих змін. Зокрема, в 2015 році, внесено зміни в Закон України «Про волонтерську діяльність», та прийнято Постанову КабМіну «Про затвердження Порядку надання волонтерської допомоги за окремими напрямками волонтерської діяльності».

Водночас, приріст кількості волонтерів відбувся навіть у сферах зовсім не пов'язаних із збройним конфліктом чи протестами 2013 року – наприклад, побільшало волонтерів, які опікуються безпритульними тваринами.

Зокрема, це пояснюється не лише рівнем наявних соціальних, політичних чи економічних проблем, але і загальним зростанням у суспільстві гуманістичних ідей, формуванням психологічних, соціальних та психосоціальних стандартів існування людини, екзистенційно-гуманістичного підходу до життя в цілому.

За українським законодавством, волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги. А волонтер – це фізична особа, яка

добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно-корисний характер.

Роль волонтерства у соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема у законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги», в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна та суспільно корисна.

Загальною Декларацією про волонтерську діяльність, прийнятою 14 вересня 1990 року в Парижі на XI Всесвітній конференції Міжнародної Асоціації добровільних зусиль, волонтерство розглядається як інструмент соціального, економічного, культурного, екологічного розвитку. Декларація підкреслює: волонтерство – це добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції; це активна участь громадянина в житті суспільства, що виражається зазвичай спільною діяльністю в межах різних асоціацій. Волонтерство сприяє поліпшенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва справедливого й мирного суспільства, більш збалансованому економічному й соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і професій. У Декларації проголошено низку головних принципів руху, зокрема, надання особистих або організованих послуг, а також принцип перетворення волонтерства на елемент особистого розвитку, набуття нових знань і навичок. Ця Декларація підтримує право кожної жінки, чоловіка та дитини на вільне об'єднання у спілки для волонтерської діяльності без будь-якої дискримінації через культурне та етнічне походження, незалежно від віросповідання, віку, статі, фізичного, соціального чи економічного становища. Всім людям у світі має бути гарантовано право на вільне витрачання свого часу, таланту й енергії на користь інших людей чи громади, якщо вони працюють індивідуально чи в колективі, не сподіваючись на фінансову винагороду.

Волонтерська діяльність, включає елемент ризику, пов'язаний із особливостями контакту з людськими стражданнями і втратами. Цей ризик значно зростає у кризові періоди життя суспільства, коли кількість людей, що потребують допомоги, суттєво збільшується.

В умовах збройного конфлікту, українське волонтерство супроводжується додатковим фізичним, психологічним та емоційним навантаженням, суттєвою зміною ритму життя, а подекуди, й ризиком для життя.

В існуючих умовах, поняття психологічної дезадаптації та емоційного вигорання у осіб, що займаються волонтерською діяльністю, набуває все більшого значення. Їх негативні наслідки, які проявляються поступовим розвитком негативних соціально-психологічних установок по відношенню до себе, близьких, колег, переживанням відчуття власної неспроможності, втратою раніше значимих цінностей, емоційною нестабільністю і ін., призводять до зниження внутрішньоособистісних ресурсів волонтера, і негативно впливають на якість життя загалом.

З огляду на наведене, нами здійснюється робота, метою якої є створення системи медико-психологічного супроводу волонтерської діяльності, спрямовану на профілактику станів психологічної дезадаптації та підвищення адаптивного ресурсу волонтерів, діяльність яких пов'язана з поїздками в зону АТО.

ДЕЯКІ ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГАМ ДЛЯ РОБОТИ З ОБРАЗОМ Я ДЕЗАДАПТОВАНИХ ОСІБ

Грись А. М.

*доктор психологічних наук, професор,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Актуальність роботи психолога з Образом Я клієнта визначається тим, що саме ця психоструктура визначає характер поведінки особистості у соціокультурному просторі. Якщо Образ Я несформований, дифузний, чи вкрай негативний, то це у свою чергу призводить до дезадаптації: спочатку на внутрішньому психологічному рівні, а потім і на соціальному.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники по-різному розглядають змістове наповнення образу-Я та характеризують його структуру у залежності від провідної теорії, яка лежить в основі розуміння його природи та тих аспектів, на яких зосереджена увага конкретного дослідника. Слід відмітити, що наш досвід вивчення означеної психоструктури як у теоретичній, так і у практичній площині дає змогу зробити висновок про те, що вітчизняні дослідники більше уваги приділяють свідомим аспектам його формування, зокрема через призму впливу міжособистісних відносин на процес становлення образу Я, а зарубіжні розглядають більш глибинні несвідомі аспекти становлення «Я» особистості. Серед них можна відмітити праці (Р.Б. Бернса, І.М. Бушай, Л.А. Венгер, І.С. Кона, Є.О. Клімова, Ч.Х. Кулі, Дж. Г. Мід, С.Р. Пантілеєва, М. Розенберга, Є.Т. Соколової, Беррі і Дженей Уайнхолдів, Ф. Рупперта, Т. Шибутані, S. Epistein, P. Lecky, W. Strein та ін.).

У психологічній практиці накопичено чималий досвід застосування різноманітних вправ, прийомів та психотехнік із корекції образу дезадаптованих осіб у рамках тренінгових програм з розвитку комунікативної компетентності, подолання конфліктності, розвитку впевненості у собі тощо. Водночас недоліками традиційних підходів до роботи з образом Я є те, що різними авторами пропонуються готові інструкції чи правила, яким має слідувати клієнт у процесі роботи над тими чи іншими аспектами самосвідомості, що не запускає психологічні механізми самоусвідомлення.

На наш погляд такі варіанти роботи не завжди зачіпають глибинні внутрішні складники образу Я, які мали б бути зміненими у результаті глибинної психологічної роботи. Як наслідок це призводить до програвання, повторю-

вання усталених паттернів поведінки дезадаптованих осіб, які і не дають змогу усвідомлювати причини та стан психологічної дезадаптації.

Тому у якості орієнтирів для психологів у контексті роботи з Образом Я дезадаптованих осіб потрібно брати до уваги наступне:

– для роботи з Образом Я слід орієнтуватися не лише на симптоматику відхилень у функціонуванні Образу Я, так як симптоматична корекція, має суттєві недоліки, оскільки одні й ті ж симптоми порушень Образу Я у дезадаптованих осіб можуть бути викликані різними причинами. Вони можуть по-різному позначатися на динаміці їх особистісного розвитку. Тому, психологічна корекція Образу Я має бути сконцентрована швидше не на зовнішніх проявах відхилень у розвитку, а на дійсних, глибинних джерелах, що породжують ці відхилення;

– слід також врахувати різні моделі розуміння причин дисгармонійного функціонування Образу Я, серед яких можна виділити біологічну та медичну моделі, які пояснюють причини порушення у розвитку Образу Я зниженими темпами фізичного дозрівання, порушеннями окремих структур мозку, психосоматичними розладами (особливо тими, що пов'язані із обмеженнями рухової активності), що може призвести до комплексу неповноцінності, неприйняття Образу власного тіла, зниженого рівня усвідомленості тілесного Образу Я. Інтеракціоністська модель, яка пов'язує причини відхилень у розвитку Образу Я із порушенням взаємодій між особистістю і середовищем. Наприклад, рання сенсорна і соціальна депривація, може призвести до незворотних порушень у становленні Я. Педагогічна модель, що розглядає причини відхилень у функціонуванні самосвідомості через явища соціальної та педагогічної занедбаності. Діяльнісна модель – розглядає причини неблагополуччя Образу Я у зв'язку із несформованістю провідного виду діяльності;

– для роботи з Образом Я потрібно чітко розуміти та аналізувати психологічну структуру порушень Образу Я та їх причини. Складність і багатомірність процесу дезадаптації та природи власного Я вимагає ретельного аналізу та обґрунтованої критики існуючих методологічних підходів до здійснення психокорекційних впливів. Коже психолог має випрацювати метапідхід на основі інтеграції існуючих підходів та власного досвіду практичної діяльності;

– у практичній роботі дуже важливо аналізувати ті частини Я клієнта, які він не приймає у собі, або ті, що заблоковані негативним досвідом, який потребує відреагування, вивільнення та трансформації;

– змістове наповнення Образу Я клієнта можна глибше вивчати через призму його співвіднесення із ключовими віхами у життєвій історії клієнта, фрагментами особистого досвіду унаслідок переживання психотравматичних ситуацій, що особливо представлено у власному Я, емоціями, цінностями та установками, механізмами психологічного захисту, характером та поведінкою особистості;

– слід пам'ятати, що Образ Я – це динамічна структура. Тому зі зміною досвіду може змінюватись і уявлення особистості про себе і самоставлення. Серед дезадаптованих осіб зустрічаються вкрай збіднені уявлення клієнтів про себе, як на когнітивному, так і на емоційному рівні. Якщо уцілілих частин влас-

ного Я, на які б можна було спиратися у процесі психотерапії недостатньо для розвитку ресурсів Я, або ж вони зовсім відсутні, то тоді психологам можна скористатися техніками нарощування нових частин Я, через механізми самопізнання, усвідомлення механізмів психологічного захисту, розвиток самоідентичності, набуття нових навичок самопроекування, що безумовно вимагає від клієнта розвитку вольових зусиль;

– урахування принципу цілісності особистості із глибоким розумінням всієї її складності та індивідуальних особливостей внутрішнього світу. У процесі психологічної роботи ми розглядаємо як функції окремих Образів Я, так і їх взаємозв'язки (наприклад «Я-реальне» і «Я ідеальне», «Я-фізичне» та «Я-соціальне») особистість в цілому.

На практиці серед інших напрямків роботи з корекції образу Я, ми застосовуємо архетипічний підхід, де клієнтам пропонується глибше проникнути у зміст несвідомого через домінуючі патерни, що зумовлені характерологічними порушеннями. Можна диференційовано підходити і аналізувати як чоловічі, так і жіночі архетипи.

Висновки. На практиці нами поглиблено роботу з удосконалення авторської моделі адаптації неповнолітніх до сучасного соціокультурного середовища через аналіз взаємозв'язків між образом Я та характером девіантів з позицій архетипічного підходу та теорій розвитку.

Розкрито практичні рекомендації психологам на основі власного досвіду застосування у процесі ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою нових течій Юнгіанської психотерапії, як для розуміння психологічних механізмів функціонування їх психіки, так і для побудови нових технологій для роботи з означеним контингентом.

Констатовано вплив загрозливих переживань особистості на «включення» механізмів захисту, які використовуючись впродовж тривалого часу негативно позначаються на системі відносин Его і Самості. Механізми захисту роблять вісь Его-Самість ригідною, а надаючи їй жорсткості, тим самим позбавляють Его і несвідоме здатності контактувати між собою. Захисти блокують потік енергії по вісі Его-Самість, і таким чином руйнують діалог, що зароджується між ними. Така захисна блокада надійно ізолює Его не лише від потенційно всеохоплюючого впливу Самості, але і від її нумінозності, багатства, самодостатності. У результаті особистість може опинитися майже повністю відрізаною від невичерпного джерела життя, власної аутентичності, душевних і тілесних переживань. Захоплена несвідомим, чи повністю відділена від нього особистість, виявляється закритою від переживання повноти власного життя.

Залежно від міри сформованості захистів виявляється не лише специфічна динаміка міжособистісних відносин, але і характерні архетипічні ландшафти, які ми і з'ясовуємо у процесі психотерапевтичної роботи з девіантами.

Література:

1. Грись А. М. Образ Я та механізми психологічного захисту як мішені психотерапевтичного впливу / А. М. Грись // Актуальні проблеми психології :

зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград : «Імекс – ЛТД», 2013. Т. XI, ч.4. – К., 2013. – Соціальна психологія. Вип. 6. – Книга I. – С. 219–227.

2. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : дис.... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 1995. – 177 с.

3. Вереїна Л. В. Досвід формування позитивної емоційної орієнтації Я-образу / Л. В. Вереїна // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – 2002. – Т. IV – Ч. 3. – С. 34–38.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RESEARCH OF PROFESSIONAL MENTALITY OF THE MANAGER

Drobot O. V.

*doctor of Psychology, professor of Psychology Faculty № 7 of
Lviv State University of Internal Affairs of the MIA of Ukraine*

Analysis of scientific sources and conceptual foundations of genesis, diagnosis and development of professional mentality of the manager made it possible to identify general methodological provisions under which study of professional mentality should be created [5].

Given the requirements for sequence of justification of choice of methodological provision [6], we considered the basic principles of empirical studies of mentality.

Specificity of professional mentality studies is determined by multidimensional and problematic issues related to the complexity of the subject area. Therefore, the main objective of these studies is to determine the fundamental principles and selection of appropriate techniques to ensure the validity and reliability of the data received.

This study relies on these approaches and scientific paradigms of explanation, diagnostics and forecasting of processes and patterns of development of mentality of the subject and society: on the personal approach (B.G. Ananiev [2], O.M. Leontiev [9], S.L. Rubinstein [13]); on a subjective approach to individual (K.A. Abulkhanova-Slavskaya [1], H.O. Ball [4]); on the concept of professional activity (E.F. Zeyer [7], Ye.A. Klimov [8], V.S. Merlin [10]); on theoretical and psychosemantical approach to the study of mentality (Ye.Yu. Artemieva [3], V.F. Petrenko [11], V.I. Pohylko [12], I.B. Hanina [15]) and on experimental and psychosemantical tradition of psychodiagnosis of mentality (V.V. Stolin [14], A.G. Shmeliov [16]).

Let us study the basic principles of professional mentality study of the manager – «managerial mentality» [5]:

The principle of unity of mentality and activity in application to managerial mentality reflects the fact of unity of structure of managerial mentality with structural elements of professional activity of managers, such as needs, motives, interests, inclinations, purposes, mode of action, action orientation.

The principle of study of object in its development is aimed at understanding the nature of managerial mentality as dynamic phenomenon that is constantly in motion. Based on this approach we will get the possibility to determine the notional balance among such characteristics of the object as space, time and movement, and methodological approaches in organization of studies. The theoretical analysis performed made it possible to imagine the formation and development of managerial mentality as one that combines elements of past, present and future. The study will be carried out to examine the individual cut of managerial mentality at the present time with the elements of its projection for the future.

The principle of objectivity of research concerning management mentality promotes solution of issue of relationship between objective and subjective, external and internal components of management mentality and limits the space of interpretation of the subject of our research within the activity paradigm and psychosemantical approach. Results of the study cannot change the essence and consistency of managerial mentality, hence its objective existence does not depend on scientific manipulation of it as a subject of study.

The principle of subjectivity of research is attached to managerial mentality as the content part of the subject, as well as a sign of the research activity of the subject and object of knowledge. In building the research program we practice freedom in choosing the organizational elements of the study – from the semantic to the technical and take into account separate peculiarities of managerial mentality of researched and own professional cognitive experience.

Principle of multidimensional and multilevel approach to the study of managerial mentality is based on multivariate conceptual model, due to what the possibility of choice of strategy studies and further interpretation of the results appears. Thus, in our study was established the foundation for the use of multivariate research methods that reveal multicontents of managerial mentality.

Thus, the described principles of research of professional mentality provide an opportunity to more thoroughly conclude the program of psychosemantical professional mentality [17], to make selection and justification of research methods and techniques.

References:

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Subject category in modern psychology / Abulkhanova-Slavskaya K.A. // Modern psychology in value terms: Materials of third Kostiukiv readings, city of Kyiv, December 20-22, 1994: In 2 v. – V.1. – K., 1994. – pp. 4–10.
2. Ananiev B.G. Psychology and problems of human study / Ananiev B.G. – M.: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK, 1996. – 384 p.

3. Artemieva E.Yu. Fundamentals of psychology of subjective semantics / Artemieva Ye.Yu.; under edition of I.B. Khanina. – M. : Science; Essence. –1999. – 350 page – Bibliograph: pp. 314–349.

4. Ball H.A. Categories of significance and meaning in the analysis of social behavior / H.A. Ball // Socio-psychological dimension of democratic changes in Ukraine / ed. S.D. Maksymenko, V.T. Tsyba, Yu.J. Shayhorodskiyi. – K: Ukr. Political Centre of Management, 2003. – p. 61-67

5. Drobot O.V. Methodological ways of study of professional mentality: from the search of unit of analysis to coherent structure of the phenomenon // Methodology of specific psychological researches: look of Odessa scientific school of psychology: count. Monograph. Volume 1. / [O.A. Hulbts, O.V. Drobot, O.V. Kobets et al.]; under gen.ed. of Acad. Viskovatova T.P., Luniov V.Ye. – Odessa: ONU CPD Department named after I.I. Mechnykov, Donetsk: Nord-press. – 2012– pp. 43-81

6. Druzhynin V.N. Experimental psychology. Book for educational institutions / V.N. Druzhinin – CPb.: Piter, 2004. – 319 p.

7. Zeyer Ye.F. Psychology of professions: study guide for students of institutions / Zeyer Ye.F. – M. : Academic project, 2006.– 336 p.

8. Klimov E.A. The image of the world in diverse occupations: study guide / Klimov E.A. – M. : MGU, 1995. – 224 p.

9. Leontiev A.N. Problem of psychology of mind // Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 v. / A.N. Leontiev; under ed. of V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, A.A. Leontiev, A.V. Petrovskiyi. – M : Pedagogics, 1983. – V. 1. – pp. 237-246.

10. Merlin V.S. Structure of personality. Nature, skills, self-mind: Study guide to special course.– Perm : PGPI, 1990. – 110 p.

11. Petrenko V.F. Fundamentals of psychosemantics / Petrenko V.F. – 2-nd ed., ad. – SPb. : Piter, 2005. – 480 p.: il. – Bibliogr. : pp. 459–480.

12. Pokhilko V.I. Cognitive differentiation / V.I. Pokhilko // General psychodiagnostic / under ed. A.A. Bodalev, V.V. Stolin. – M.: MGU, 1987. – pp. 238–240.

13. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Human and world / Rubinstein S.L. – SPb.: Piter Com, 2003. – 512 p.

14. Stolin V.V. Personal essence: construction and form of existence in mind / V.V. Stolin, M. Kalvinio // Bulletin of MGU. – Aug. 14. Psychology. – 1982. – № 3. – pp. 38–47.

15. Khanina I.B. Dynamics of professional semantics as the indicator of formation of professional world / I.B. Khanina / Psychology of subjective semantics: Sources and development/Under ed. of I.B. Khanina, D.A. Leontiev. – M.: Smysl, 2011. – pp. 354– 379.

16. Shmeliov A.G. Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodical basics and psychodiagnostic possibilities / Shmeliov A.G. – M. : MGU, 1983. – 158 p.

17. Drobot O.V. Managerial Mentality: Scientific Paradigm of Research / O.V. Drobot // Middle-East Journal of Scientific Research. 2013. № 13 (Special Issue on Socio-Economic Sciences and Humanities). pp. 101-107. ([http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13\(sesh\)13/19.pdf](http://www.idosi.org/mejsr/mejsr13(sesh)13/19.pdf).)

AGE FEATURES OF GENDER DIFFERENCE OF THE EMPATHY DETERMINATION OF ASSERTIVENESS IN ADOLESCENCE

Zhuravlova L. P.

*Doctor of Psychology, the dean of the social-psychological faculty
Zhytomyr Ivan Franko State University*

Luchkiv V. Z.

*Post-graduate student
Zhytomyr Ivan Franko State University
Zhytomyr, Ukraine*

Conflicting transformation of modern society actualize the researches of the phenomena which help a person to not only withstand the crisis phenomena, but also to become a successful and a psychologically healthy person which is able to assert its own interests, goals, achieve them, and, in this case, be respectful to the others. Exactly assertiveness contains the named competencies and characteristics [5, 6]. Topical is not only the study of the phenomenon, but also a factor of its development, in particular its empathy determination. Empathy allows you to penetrate into the inner world of Neighbor, to understand him and to find optimal ways of interaction.

Development of assertiveness is especially important in the period of youth when life prospects are formed rapidly, new perspectives on the relationship between people and himself, when a person becomes a subject of his own life, and his empathy can achieve higher levels of development [1].

In this regard, the article examines the characteristics of the age dynamics of integrated empathy and its forms [1] as determinants of gender differences in the development and display of assertiveness in adolescence.

Basic research *methods*: cross-sectional method, empirical (tests), qualitative and quantitative analysis, interpretive. In order to investigate the integral empathy and its forms was used «test to determine the integral empathy in adolescents and young adults» L.P.Zhuravlova [2], assertiveness – «Test the questionnaire level of assertiveness» modified by V. Capponi, T. Novak [3], assertive behavior strategies – test questionnaire K. Thomas [4]. To find the relationship between the components of both phenomena was used Pearson linear correlation analysis, to identify differences between the features of the groups was calculated Student's t-test.

The study had three stages. On the first investigated features of the ontogenetic dynamics of the integral empathy and its forms. On the second – features of the ontogenetic dynamics of assertiveness and assertive behavior. The third step is to find and analyze the relationships between the components of the integrated empathy, its forms and assertiveness of girls and boys.

It is proved that the gender differences in the ontogenetic dynamics of empathy manifested in its polar forms (aggression – altruism, indifference – real assistance not to their own detriment) and during adolescence in both sexes did not significantly change the frequency of manifestations of empathy, sympathy, modeling the promotional behavior. In general, the girls' positive dynamics of empathy is more

intense in comparison with boys (respectively, $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$). At them also observed the positive dynamics of assertive behavior strategies. Guys have the negative trends in the age dynamics of assertiveness.

Factors of aggressive assertiveness of girls are indifference and empathy, and of boys – compassion. These types of empathy, as anti empathy (girls and boys); compassion, modeling of promoting behavior (girls); sympathy (boys), which determine the behavior assertive compromise strategies, cause only partial adoption of Neighbor interests and the satisfaction of their own. Assertive behavior (cooperation) contributes the developed ability to empathize (girls) and the lack of propensity for empathy (girls and of boys).

Conclusions. Integral empathy as a whole and its separate forms are factors of development and manifestation of assertiveness in adolescence. Empathy determination of assertiveness and assertive behavior in adolescence has a gender difference.

A prospect for further research is the study of assertiveness as a complex of structured integral qualities of the person.

References:

1. Zhuravlova L. P. Psychology of empathy / L.P.Zhuravlova: Monograph. – Zhytomyr: Izd Zhytomyr Ivan Franko State University, 2007. – 328 p.

2. Zhuravlova L.P. Diagnosis of forms and types of empathy / L.P.Zhuravlova // Psychology. Coll. Science works. NPU named by M.Dragomanov. – Ser. № 12. Psychological Science. – 2010. – № 31 (55). – S. 154 – 161.

3. Capponi, V. Yourself psychologist [Text] / V. Capponi, T. Novak. – SPb.: Peter, 1998. – 350 p.

4. Raigorodskii D. Y. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Textbook / Ed. D. Y. Raigorodskii. – Samara: Bachrach – M, 2006. – 672 p.

5. Lizzio, A., Wilson, K.L., Gilchrist, J., & Gallois, C. Evaluations of performance feedback // Management Communication Quarterly. – 2003. – Vol.16. – P. 341-379.

6. Wilson, K.L., & Gallois, C. Assertion and its social context. – Oxford: Pergamon, 1993. – 205 p .

**ВИКРИВЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ
ТА КОПІНГУ ЯК ОСНОВА ПОСТСТРЕСОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ДЕЗАДАПТАЦІЇ У СПІВРОБІТНИКІВ МВС УКРАЇНИ – УЧАСНИКІВ АТО**

Маркова М. В.

*доктор медичних наук, професор, професор кафедри сексології,
медичної психології, медичної та психологічної реабілітації
Харківської медичної академії післядипломної освіти МОЗ України
м. Харків, Україна*

Козира П. В.

*старший інспектор з озброєння
Львівського державного університету внутрішніх справ, психолог
Обласного комунального закладу Львівської обласної ради
«Львівський обласний державний клінічний наркологічний диспансер»
м. Львів, Україна*

Нами було здійснено клініко-психологічне і психодіагностичне обстеження психологічного стану 97 співробітників МВС України віком 29-37 років, які знаходились на службі не менше як з 2010 року та брали участь в проведенні АТО протягом 2014 року.

В результаті аналізу даних встановлено, що 91% співробітників мали різні за вираженістю дезадаптивні прояви. У 9% – виявлено клінічного рангу симптоми, але які були недостатніми для виставлення клінічно окресленої нозологічної форми порушень. Вони носили пароксизмальний характер. В соматичній сфері у 69% виявлені ознаки вегетативної дисфункції.

При аналізі якості та вираженості психологічного захисту виявилось, що у 47% оглянутих рівень його був низьким, у 34% середнім та у 19% – високим.

Рівень фрустрації у 67% випадків був високим, решта 33% характеризувались як з середнім.

При аналізі змісту способів психологічного захисту у 78% випадків він був розцінений як неадекватний в порівнянні з виявленими психотравмуючими подіями та чинниками.

Аналіз долаючої поведінки в контексті фрустраційних обставин у 82% випадків виявив її неадаптивність.

Таким чином, дослідження психологічного захисту, фрустрації та подолаючої поведінки у співробітників МВС-учасників АТО, виявив зміни, що вказували на високий рівень фрустрації при низьких рівнях та неадекватному психологічному захисті. Долаюча поведінка також у більшості була неадаптивною. До того ж, була виявлена залежність між частотою вегетативних симптомів, викривленням психологічного захисту та фрустрації.

Одержані дані дозволили виявити групи ризику серед службовців МВС, які є учасниками АТО, за формування та подальшим розвитком станів психічної та психологічної дезадаптації, що було враховано нами при розробці спеціфічних заходів їх психокорекції і психопрофілактики.

СТРАТЕГІЇ ОСВІТНЬОГО ВИБОРУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

Марченко О. В.

*доктор філософських наук,
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ
м. Дніпро, Україна*

Сучасний педагог є носієм найрізноманітніших когнітивних, діяльнісних, комунікативних, творчих властивостей. Він має бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й люблячого серця. Адже любов до дитини – це, за словами В. Сухомлинського, «плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору».

В умовах інформаційного суспільства, визначальними ознаками якого є мобільність, відкритість, здатність до постійного переструктурування і оновлення, очевидною є потреба у дослідженні соціо професійної ментальності працівників освітньої галузі й обґрунтуванні нових стратегій педагогічної діяльності як на рівні навчального закладу, так і окремого педагога. Глибоке усвідомлення динамічності і множинності складових сучасного освітнього простору спонукає педагога до перегляду власної позиції, до пошуку найбільш ефективних моделей взаємодії із учнем. Таким чином, ефективність педагогічної праці, у першу чергу, залежить від професіоналізму і внутрішньої готовності учителя до змін.

На етапі становлення української державності й закріплення у суспільній свідомості та соціо професійній ментальності працівника освітньої галузі європейських цінностей й установок кожен педагог постає перед вибором: або стати провідником традиційної освітньої доктрини й працювати за усталеними схемами педагогічної взаємодії, або взяти на себе нелегку роль будівничого нової соціальної організації життя дитини, яка б відповідала викликам інформаційного суспільства. Проте, вибір цей не обмежується двома діаметрально протилежними векторами педагогічної діяльності. На сьогодні існує щонайменше чотири моделі освітнього вибору, реалізація яких на практиці забезпечує, по-перше, конституювання простору освіти жорсткого або м'якого типу; по-друге, закріплення певного «образу» навчального закладу, як-от: «школа – ув'язнення», «школа – будинок Розваг», «школа-родина», «школа Духовності», «школа Культуротворчості».

Розглянемо докладніше ці моделі освітнього вибору.

1. Безальтернативно-тоталітарна модель освітнього вибору, у відповідності з якою існувала радянська освіта з 30-х до 90-х років ХХ століття. Авторитарні системи освіти відрізняються високою кількісною результативністю, проте вкрай низькими показниками сформованості індивідуально-культурних ком-

петентностей. Отримати «незапланований» результат за таких умов майже не можливо, а сформована подібним чином генерація приводить суспільство до стагнації, адже вона не спроможна діяти поза встановленими вузькими «рамками». Перебування у навчальному закладі, де панівною є безальтернативно-тоталітарна модель освітнього вибору, стає для дитини справжнім ув'язненням, оскільки позбавляє її можливостей самоактуалізації і саморозвитку, нівечить паростки творчості та неповторних проявів її індивідуальності.

2. Авторитарно-настановча модель освітнього вибору передбачає, що формування цінностей відбувається поза освітнім співтовариством, і вони являють собою своєрідний симбіоз культуровідповідності – природовідповідності, селекції – егалітаризму, при збереженні стабільності розвитку авторитарної педагогіки. Ця модель пропонує декілька варіантів поєднання основних елементів (цілей і видів змісту освіти), водночас структура кожного з цих елементів незмінно традиційна. Авторитарні системи даного типу також відрізняються високою результативністю при незначних показниках сформованості культурних компетентностей усіх видів. Отримати незапланований, творчий результат за таких умов можливо, адже ступінь варіативності припускає появу спонтанного, нового, проте це можуть бути лише поодинокі явища педагогічного новаторства, які не в змозі кардинально змінити ситуацію. Дана модель освітнього вибору широко представлена у вітчизняному просторі освіти. Вона спирається на предметний розподіл куррикулуму, що призводить до «опредмечування» базисних навчальних планів.

3. У прагматично-поліваріантній моделі освітнього вибору превалюють цінності демократичні, у тому розумінні, що вони визначаються «тут і зараз», ситуативно, і активними учасниками цього процесу є суб'єкти освіти та її замовники. Переважають так звані «чисті» варіанти освітнього світогляду в їх найрізноманітніших, часто електичних поєднаннях. Варіативність не має обмежень, і можливим видається будь-яке поєднання цілей і видів змісту освіти. Таким чином, рухливість внутрішньої структури елементів освітнього простору обмежена лише волею і ресурсним забезпеченням учнів, учителів, закладів освіти. Така модель характерна для високорозвиненого освітнього ринку або ж для суспільств, що переживають революційну руйнацію соціального і культурного устроїв. Вона найбільш інноваційна й найменш результативна. Як правило, в межах реалізації прагматично-поліваріантної моделі напрацьовується новий досвід, що в подальшому плідно освоюється більш «спокійними» моделями. За приклад може слугувати «сплеск» педагогічних інновацій в українському освітньому просторі у період з 1918 по 1924 роки, які були спрямовані на створення дійсно демократичної школи, центральною фігурою якої повинна була стати особистість дитини. Поширення цієї моделі призводить до конститування м'якого простору освіти, сприятливого для утвердження таких, на перший погляд, полярних образів навчального закладу, як «школа – будинок Творчості» і «школа – будинок Розваг».

4. Ціннісно-варіативна модель освітнього вибору має достатній інноваційний потенціал, аби забезпечити постійний розвиток. Вона однаково орієнтова-

на і на процес, який забезпечує освоєння наявного досвіду, і на результат, що передбачає сформованість індивідуально-культурних компетентностей. Характерним для даної моделі є те, що одна і та сама ціль може бути забезпечена різними видами змісту (елементарного, прагматичного, універсального), і навпаки, один і той самий зміст може «працювати» на різні цілі. Ціннісно-варіативна модель освітнього вибору дає можливість задовольнити найрізноманітніші освітні потреби, перейти від особистісно-відчуженої освіти до ціннісно- і особистісно орієнтованої освіти. Прийнятним для цієї моделі «образом» навчального закладу може бути «школа-Родина», «школа Духовності», «школа Культуротворчості» та ін. [2, с. 298].

У постіндустріальному світі, де суб'єкт бере активну участь у формуванні смислоутворюючих цінностей, зростає роль особистості й тих, хто має безпосереднє відношення до її освіти і виховання. Відповідно професійні знання визначаються, у першу чергу, особистісними якостями суб'єкта. В даному випадку підкреслюється вагомість праксеологічного аспекту знань, у відповідності з яким формується взаємозалежність знання і дії.

Отже, від моральності й відповідальності людини «знаючої» залежить наше майбутнє. Ось чому все більшої актуальності набувають питання виховання відповідальної особистості і культивування «людського фактору», який слід розуміти, перш за все, у моральному аспекті. Свого часу А. Ейнштейн наголошував: «Найважливіше із людських зусиль – це прагнення до моральності. Від нього залежить наша внутрішня стійкість і саме наше існування. Тільки моральність у наших вчинках надає краси і гідності нашому життю. Зробити його животворною силою і допомогти ясно усвідомити його значення – головне завдання освіти» [3, с. 23]. У сучасних умовах це висловлювання великого ученого набуває все більшої актуальності. Адже пріоритетним завданням освітньої галузі є на сьогодні вироблення ціннісно-нормативних уявлень суб'єктів освіти, які включають в себе, поряд з іншими, цінність творчої діяльності як важливої моральної категорії, що покликана стати основою для конструювання особистістю власних життєвих стратегій.

Завдання, пов'язані із формуванням сутнісних світоглядних властивостей особистості у сучасному освітньому просторі, повинні мати таку ж вагу, як і напрями освітньої діяльності, що зосереджуються на розвитку індивіда з професійної точки зору. Підкреслимо, що високі професійні якості, які б відповідали рівню економіки інформаційного суспільства, можуть бути сформовані лише у суб'єкта із усталеними світоглядними орієнтирами і твердими моральними переконаннями. Знання, яке людина здобуває в освітньому середовищі, покликане слугувати джерелом перетворення особистісної картини світу, виконувати світоглядну функцію і забезпечувати формування поглядів, потреб, інтересів особистості, виходячи із ціннісних установок нової освітньої реальності.

Література:

1. Култаєва М. Д. Соціологія глобалізації / М. Д. Култаєва, І. Ф. Прокопенко, І. О. Радіонова, Г. В. Троцько ; гол. ред. М. Д. Култаєва. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – 266 с.
2. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору : Монографія. – Дн-ськ : ТОВ «Інновація», 2012. – 350 с.
3. Эйнштейн А. Разум сердца / Антология. Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах : сборник / Составители: В. Назаров, Г. Сидоров.– М. : Издательство политической литературы, 1990. – 606 с.

МЕТАФІЗИЧНИЙ СТРАХ ЛЮБОВІ В ПСИХОАНАЛІЗІ

Мельник В. В.

*доктор філософських наук, професор кафедри філософії,
соціально-політичних і правових наук
Донбаського державного педагогічного університету
м. Вінниця, Україна*

У повсякденному мовленні нам часто трапляються слова «вищі людські почуття», «любов», які вживаються переважно в досить вузькому значенні, навіть без підозри про все багатство різноманіття емоцій, які приховуються за цим словом. Незвичайними є за своєю кількістю різноманітних варіацій вияви любові, проте найбільш часто ми говоримо про еротичну любов, під якою тут і далі будемо розуміти будь-які (як духовні, так і фізичні) стосунки між чоловіком та жінкою як найбільш характерний прояв цього почуття. Суть і значущість цих стосунків намагалися розкрити багато психологів, філософів упродовж усієї історії існування людської думки: від античності й до сьогодні. Проте жодна епоха не змогла дати повного визначення любові, привідкриваючи лише окремі межі цього феномена людської душі. Будь яка подія в житті збудована на любові і страхові. Життя, дружба політика, релігія, будь який вибір обумовлений страхом втратити любов, людину, владу. Страх сковає, любов відпускає. Страх і любов завжди були поряд. І проблема дослідження розуміння і осягання любові йде в релігії, філософії, та історії людства тернистими шляхами, де з кожним століттям люди відкривають для себе все нові і метафізичні обрії всесвіту в їхньому існуванні. Отже, людина звикла сприймати любов як спосіб подолання роз'єднаності людини, її самотності. Любов – це не стільки почуття і пристрасть, скільки жертвність, самопожертва заради іншого. Завжди людина відчувала страх втратити своє кохання, свій об'єкт любові. Людське пізнання швидко йде вперед, сума знань весь час збільшується, але ще швидше зростає сума незнань. Чим більше ми пізнаємо любов, тим більше вона ховається від нашого погляду, заставляючи, нас тремтіти перед нею.

У психоаналізі теорія лібідо фактично підтвердила в межах людського мікрокосмосу космічну інтуїцію найдавніших натурфілософів: Великий Ерос, космо-

гонічна сила, початок потягу до з'єднання стихій, істот, речей, лежить у самій основі всіх явищ цього світу. Еротично заряджене поле – первісна і могутня енергія людини; саме вона, відхилена від своєї прямої мети, витрачається на найрізноманітніші потреби суспільно-культурної життєбудови. Зігмунд Фрейд, творець практики і філософії психоаналізу, говорив навіть про кількісні характеристики цієї енергії, ще майже не досліджені. Лібідо, тобто енергія всіх первісних потягів, що об'єднуються в людській уяві словом «любов», містить, за Фрейдом, усі форми любовних та дружніх почуттів, усі прихильності до себе, до батьків, до однолітків, до батьківщини, до професії і справи, до відсторонених понять, до Бога: той самий вихідний статевий імпульс живить їх усіх [2].

Метою статті є страх любові, що є онтологічною, гносеологічною, аксіологічною і праксіологічною основою самосвідомості та самореалізації людини, одночасно виступаючи принципом самоорганізації екзистенції як єдності сутності й існування. Страх любові у взаємозв'язку з іншими екзистенціалами є світоглядним підґрунтям індивіда, центром духовного освоєння ним навколишньої дійсності, орієнтиром смисловизначення особистості.

Любов – це не щаслива випадковість або епізодична мить, а мистецтво, що вимагає від людини самовдосконалення, готовності до вчинків і самопожертв. Саме про це говорить у своїй книзі «Мистецтво любові» відомий філософ Еріх Фромм [1]. «Любов – не сентиментальне почуття, відчувати яке може будь-яка людина незалежно від рівня досягнутої нею зрілості. Усі спроби любові приречені на невдачу, якщо людина не прагне більш активно розвивати свою особистість у цілому, щоб досягти продуктивної орієнтації, задоволення в коханні не може бути досягнуте без здатності любити свого ближнього, без істинної людяності, відваги, віри і дисципліни».

У своїй праці Фромм виділяє п'ять елементів, притаманних кожному виду любові. Це віддача, турбота, відповідальність, повага і знання. В любові людина долає нарцисичні бажання експлуатувати інших і набуває віри у свої власні людські сили, відвагу покладатися на саму себе в досягненні своїх цілей. «Чим більше людині не вистачає цих рис, тим більше вона боїться віддавати себе, – і, значить, любити», – зазначає Фромм.

Те, що любов означає турботу, найбільш очевидно в любові матері до своєї дитини. Ніяке її завіряння в любові не переконує нас, якщо ми побачимо відсутність у неї турботи про дитину, якщо вона зневажає годуванням, не купує її, не прагне повністю її доглядати, але коли ми бачимо її турботу про дитину, ми цілком віримо в її любов.

Другий аспект любові – відповідальність – є відповідь на виражені або не виражені потреби людської істоти. Бути «відповідальним» – значить перебувати в стані готовності «відповідати». Любляча людина відчуває відповідальність за своїх ближніх, як вона відчуває відповідальність за саму себе. У любові між дорослими людьми відповідальність стосується переважно психічних потреб іншої людини.

Відповідальність могла б легко вироджуватися в бажання зверхності й володарювання, якщо б не було поваги в любові. «Повага – це не страх і благоговіння,

це здатність бачити людину такою, яка вона є, усвідомлювати її унікальну індивідуальність». Отже, повага передбачає відсутність експлуатації. «Я хочу, щоб кохана людина росла й розвивалася заради неї самої, своїм власним шляхом, а не для того, щоб слугувати мені, але при цьому я боюся її втратити» [1]. Існує декілька видів любові, які Фромм називає «об'єктами»: братська любов, материнська любов, еротична любов, любов до себе і любов до Бога.

Любов до Бога Фромм тлумачить як єднальну нитку людської душі, як основу всіх видів любові, здатних уміститися в ній як прародича батьківської й еротичної любові. Він говорить про її складну структуру у взаємозв'язках з усіма межами людської свідомості. Але в цьому з ним можна посперечатися, оскільки існують люди, які за все життя не пізнають і не відчують потреби в любові до Бога, однак вони стають прекрасними батьками, люблячим подружжям, чудовими друзями. Можливо тому, що вони визнають зовсім іншу релігію – релігію Любові.

Абсолютно повна, всеосяжна любов органічно містить у собі всі ці види. Але так уже повелося споконвічно, що серед усіх них найбільш привабливим і, як це не парадоксально, найбільш недоступним є той, який Фромм назвав «еротичною любов'ю», любов двох дорослих людей одного до одного, любов, яка прагне повного злиття єдності з коханою людиною. Вона за своєю природою унікальна, а не загальна. Тому вона існує не лише в органічній єдності з іншими видами любові, але й як відносно самостійне прагнення, потреба і виявлення. Ми можемо обурюватися цим, можемо засуджувати аморальність любовних відношень, не скріплених сімейно-шлюбними, інтелектуально-емоційними або іншими вищими творчими зв'язками, однак вони все ж залишаться реальністю, яку необхідно докладніше пояснити і якою необхідно навчитися керувати.

Страх і свобода любові дійсно виражається в багатстві її виявлень. Домінанти захопленості, жалості, схильності, навіть марнославства, що надають любові різноманітних індивідуальних відтінків, є такими формами винахідливості любовного почуття, які, за суттю, далекі від помилок і засліплення. До помилковості може привести саме розумова оцінка душевних та інших якостей будь-якої людини, і зазначимо, що якщо пристрасть, фізичний потяг самі по собі не виключають розміркованості, то істинна любов відкидає її. Безпосередньо-інтуїтивне почуття направлене передусім на потенційні духовні можливості коханого – нехай навіть їм ніколи не судилося реалізуватися. Психологічні різновиди страху любові можуть переходити один в одного, видозмінюватися. Поглиблюватися або, навпаки, притухати, ставати поверховими.

Важко сперечатися з тим, що здебільшого біди суспільства заглиблюються коренями в негативних факторах, породжених подружніми конфліктами і руйнуванням сімей. Ми, самі того не помічаючи, навчаємося бути чоловіком або дружиною у своїх батьків, із раннього дитинства переймаючи в них моделі поведінки, стереотипи відношень. У своєму дорослому житті ми продовжуємо жити за цими «батьківськими принципами», не усвідомлюючи їх і рідко помічаючи їх виявлення.

У своїй роботі ми спробували дослідити страх любові не як інстинкт чи психологічне переживання або соціальний фактор, а як буття індивідів. Як спосіб самовизначення, самопізнання особистості, любов виступає ціннісним принципом, ціле- і смислоутворювальною основою процесу самореалізації людини у світі. Страх любові – один із інтегруючих компонентів людського буття.

Ми вважаємо, що страх любові – це найбільш недосліджене та загадкове із усіх емоцій, і не дарма в багатьох культурах її символом обраний місяць із його мінливістю, із його постійним зменшенням та зростанням, із його зворотним боком, прихованим від нашого погляду. Прихована сторона любові потроху зменшується, люди все ближче і ближче підходять до її фундаментальних таємниць. Але світ любові є насправді невичерпним, оскільки кожна людина любить і боїться по-своєму і кожна конкретна любов, хоч і схожа на інші, та все ж таки відрізняється від них. Але крім пристрасті необхідно і ще щось. Тому що після того, як чужий стане близьким, немає більше бар'єрів для подолання, немає більше неочікуваного зближення, і чим залишиться для людини це поривання – миттєвою закоханістю або всепоглинаючою любов'ю – залежить не лише від сексуального потягу, але і від страху бути самотнім.

Література:

1. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. М., 1998. – 448 с.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. – М.: Изида, 2004. – 400 с.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 2000. – 576 с.

ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ЯК ПОКАЗНИК І УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мешко Г. М.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*

Мешко О. І.

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Здоров'я вчителя є необхідною передумовою компетентнісного виконання ним функціональних обов'язків, умовою успішної професійної діяльності, значних досягнень у педагогічній діяльності і водночас важливим компонентом професійної придатності. Здоров'я сприяє збереженню у педагогічній діяльності високого рівня працездатності, визначає стабільність досягнутих результатів. У цьому випадку воно стає не тільки станом організму, а й суб'єктивною самоцінністю для вчителя. Діяльність, за якої ціною професійного успіху стає здоров'я, не може бути ефективною нормою педагогічної діяльності.

Важливими аспектами в системі «вчитель-педагогічна діяльність» є працездатність фахівця і його професійна придатність. Працездатність – це фізична і психічна здатність трудитися взагалі. Працездатність є головним показником професійного здоров'я, що відображає здатність до певного виду діяльності із заданою ефективністю і тривалістю протягом заданого періоду життя [4, с. 508]. Професійну придатність науковці трактують як вужче поняття, що означає повну відповідність працездатності, особистісних якостей і можливостей вчителя вимогам, які пред'являються педагогічною професією.

У цьому контексті важливим є з'ясування сутності і критеріїв професійного здоров'я педагога. Своєчасна діагностика цих параметрів і належна психологічна допомога сприятимуть відновленню і збереженню професійного здоров'я вчителів, покращенню їх працездатності.

Учені (В. Бодров, Е. Вайнер, Е. Зеєр, М. Корольчук, В. Крайнюк, Р. Кричевський, А. Маркова, Т. Сущенко та ін.) розглядають поняття «професійне здоров'я» як інтегральний складник загального здоров'я, що охоплює всі його основні аспекти. За результатами аналізу наукових джерел встановлено, що професійне здоров'я трактується вченими (Р. Березовська, Е. Довгополова, А. Маклаков, Г. Нікіфоров, В. Подляшаник, В. Пономаренко,) як комплексна характеристика здоров'я людини в конкретних умовах професійної діяльності, що характеризується адаптацією до впливу чинників професійного середовища, забезпечується достатнім для виконання певного виду професійної діяль-

ності функціональним резервом організму, проявляється у вигляді стану фізичного, психічного, соціального і духовного благополуччя.

Частковим проявом професійного здоров'я є професійне здоров'я вчителя, що пов'язане з виконанням професійних обов'язків у сфері педагогічної діяльності. На основі вивчення й узагальнення теоретико-методологічних концептів і різних позицій науковців стосовно понять «здоров'я» і «професійне здоров'я» (О. Анісімова, Н. Гончарова, Б. Долинський, С. Лебедченко, Л. Мітіна, М. Смірнов та ін.) ми визначаємо поняття «професійне здоров'я вчителя» як інтегральну характеристику функціонального стану організму, глобальний психічний стан особистості, для якого характерна динамічна гармонійність внутрішніх переживань і пов'язані з цим ефективність та успішність педагогічної діяльності, здатність протистояти негативним чинникам, що супроводжують цю діяльність. Цілісність професійного здоров'я визначається взаємодією.

У психолого-педагогічній літературі питання про критерії професійного здоров'я вчителя недостатньо представлене. Т. Дронова розглядає питання морально-психологічного здоров'я педагога як багаторівневого інтегрального показника висококваліфікованого професіонала, що характеризується адекватністю психологічних процесів особистості професійним умовам, взаємовідносинам, стресам і забезпечує конструктивну реакцію й орієнтацію в проблемній ситуації [2, с. 54].

У дослідженні О. Анісімової представлено перелік основних психологічних показників професійного нездоров'я педагога: емоційний стан (конфліктність, некомпетентність, егоцентризм, неврівноваженість); особистісні властивості (дратівливість, депресивність, гнів, спонтанна і реактивна агресивність, тривога); низький рівень самоуправління (непрогнозованість дій, труднощі в оцінці ситуації, низький рівень самоконтролю) [1, с. 130]. Варто зазначити, що цей перелік показників професійного нездоров'я є неповним.

Оптимальний рівень професійного здоров'я, вважає В. Подляшаник, визначається такими критеріями, як: тілесне здоров'я і психічний стан; професійна успішність; задоволеність професійною діяльністю і життям у цілому; гармонійність особистості; морально-духовний рівень особистості [3, с. 74]. На нашу думку, ці критерії дуже загальні і потребують конкретизації; необхідно розмежовувати прояви професійного здоров'я і критерії професійного здоров'я.

Комплексний аналіз критеріїв кожного із складників здоров'я дав змогу виокремити їх стосовно професійного здоров'я вчителя. Учитель вважається здоровим, якщо у нього гармонійно розвиваються потенційні фізичні і творчі сили, що роблять його зрілим і компетентним фахівцем, працездатним і активним суб'єктом життя і професійної діяльності. Для таких учителів характерні, насамперед: психічна рівновага, високий рівень адаптації, гармонійні стосунки з оточенням, цілеспрямованість, плановість і впорядкованість своїх дій, впевненість у собі, почуття професійного обов'язку, оптимізм, адекватна самооцінка, адекватний рівень домагань, конгруентність, креативність, критичність мислення, пріоритет духовних цінностей, автономність, внутрішня узгодженість.

Здоровий учитель – це той, хто ефективно функціонує, відчуває фізичне, соціальне, психічне, духовне благополуччя. При цьому здоров'я педагогів визначається не відносно природного стану людини, а відносно соціальних вимог до його функціонування в педагогічній діяльності. Наприклад, учителі щорічно проходять обов'язковий медичний огляд не тому, що вони погано себе почувають, а тому, що мають бути здоровими, придатними для ефективного виконання професійних обов'язків.

Під впливом характеру трудової діяльності педагогів, психофізичних і психологічних чинників у них виникають захворювання професійного характеру. Найчастіші порушення здоров'я вчителів: прояви хронічного стресу, невроту (астено-невротичні стани, синдром «емоційного вигорання», хронічна втома, виснаження); патологія верхніх дихальних шляхів, голосових зв'язок; порушення обміну речовин, травлення; варикозне розширення вен; остеохондроз; порушення зору; серцево-судинні захворювання та ін. Найбільш типовими формами захворювання вчителів є порушення нервової системи (згідно даних досліджень науковців, приблизно для третини педагогів характерними є захворювання нервової системи).

Отже, стан професійного здоров'я вчителя позначається на результатах усієї навчально-виховної роботи, впливає на стабільність результатів праці, визначає самоефективність його особистості, є показником «якості» професійного життя. Крім того, від здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я учнів. Психогенна дезадаптація, дидактогенії, психосоматичні розлади здоров'я учнів – результат неблагополуччя у професійному здоров'ї вчителя. Все це свідчить про важливість проблеми збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя. Тому актуальним є питання про психологічне забезпечення професійного здоров'я, яке має бути орієнтоване на підтримання фізичного і психічного здоров'я педагога на всіх етапах його професійного становлення. Для цього, насамперед, необхідне вивчення та пошук шляхів і способів нейтралізації основних чинників професійного ризику (стресорів), до яких належать негативна афективність, поведінка типу А, локус контролю, а також підвищення рівня професійної стресостійкості майбутніх учителів.

Література:

1. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.А. Анисимова. – М., 2002. – 160 с.
2. Дронова Т.А. Нравственно-психологическое здоровье педагога / Т.А. Дронова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 2(34). – С. 49-63.
3. Подляшаник В.В. Адаптаційний потенціал та професійне здоров'я особистості / В.В. Подляшаник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 71-74.
4. Психология здоровья: учебник для вузов / под. ред. Г. С. Никифорова. – СПб : Питер, 2006. – 609 с.

МОВЛЕННЄВИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ

Орап М. О.

*доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Різні аспекти вияву психічних властивостей і станів суб'єкта за характеристиками його мовлення складають предмет вивчення психології і психолінгвістики. Сучасні психологічні дослідження мовної особистості спрямовані на вивчення психолінгвістичних (Л.В. Засекіна, О.Л. Лавріненко) і соціопсихологічні особливості мовної особистості (С.А. Сухих), її статусу та соціальної ролі (В.І. Беліков, Л.П. Крисін), смисложиттєвих орієнтирів (Е.Р. Борінштейн, А.А. Кавалеров), вивчення характеристик особистості у мовленні (Н.О. Фоміна). Розроблювана Н.О. Фоміною концепція цілісного вивчення проявів мовної особистості в мовленні «дає можливість системного вивчення комунікативно – діяльнісних, лінгвістичних і індивідуально-типових, психологічних характеристик мовної особистості в їх зв'язках і відносинах» [4, с. 126].

Психолінгвістичний аспект вивчення співвідношення мови і особистості виходить з концептуального положення Л. С. Виготського про те, що образ світу є орієнтувальною основою діяльності, і тому мовна картина світу – основа мовленнєвої діяльності (в широкому сенсі). Проблема особистості в цьому ракурсі, як зазначає О.О. Леонт'єв, розглядається з двох точок зору. По-перше, як смислові конструкти, які функціонують на основі мови як складові особистості: особистісний сенс, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісна цінність (Д.О. Леонт'єв). По-друге, ставлення особистості і «життя», які слід розглядати і в плані формування особистості (О.Г. Асмолов), і в плані відображення життєвої перспективи в свідомості особистості (О.О. Леонт'єв) – ці відносини обов'язково опосередковані особистісними смислами.

Індивідуальний стиль діяльності в найбільш широкому сенсі визначається як «характерна для даного індивіда система навичок, методів, прийомів, способів вирішення завдань тієї чи іншої діяльності, що забезпечує більш-менш успішне її виконання» [1, с. 325]. Найбільш повне дослідження індивідуального стилю особистості було проведено в роботах В. С. Мерліна, Е.А. Климова, Я. Стреляу, які солідарні в думці про те, що під індивідуальним стилем особистості слід розуміти всю систему характерних ознак діяльності даної людини, обумовлених особливостями її особистості. Що дозволяє нам говорити про те, що мовленнєвий стиль слід розглядати як інтегральну характеристику особистості. Підкреслюючи приналежність стилю певній особистості, дослідники визначають його як систему індивідуальних особливостей набуття досвіду, який є формальною характеристикою структури особистості (Г.В. Куценко), або ж структури індивідуальності (О.В. Лібін). В такому аспекті стиль діяльності розглядається як стиль репрезентації, пов'язаний з типами особистості (І.М. Коз-

лова, А.А. Студенікін), з особливостями картини світу індивіда (В.В. Янковская). У когнітивній лінгвістиці питання мовленнєвого стилю пов'язують з проблемою «мовного портрета особистості» (Т.П. Тарасенко, Г.Г. Матвеева, Т.М. Ніколаєва, М.В. Кітайгородская, Н.М. Розанова, Л. П. Крисін, В.І. Карасік). При цьому мовленнєвий портрет розглядається і як втілена в мовленні мовна особистість (С.В. Леорда), і як сукупність мовних і мовленнєвих характеристик комунікативної особистості (Т.П. Тарасенко), і як набір мовленнєвих переваг мовця за конкретних обставин для актуалізації певних намірів і стратегій впливу на слухача (Г.Г. Матвеева). Г.Г. Матвеева підкреслює, що за допомогою мовленнєвого портрета фіксується мовленнєва поведінка, яка автоматизується в разі типово повторюваної ситуації спілкування [2]. Однак, питання мовленнєвого портрета особистості, роблячи акцент на особливостях використання особистістю мовних одиниць, не дозволяють розглядати їх як інтегральну характеристику особистості.

Сучасні дослідження характеризують індивідуальний стиль мовлення як сукупність прийомів використання мовних засобів, як індивідуальну манеру, спосіб виконання мовленнєвого акту, індивідуальну манеру письма і говоріння (О. Філіпова), і здійснюють дослідження мовленнєвого стилю в його прикладних аспектах – відповідність мовленнєвого стилю особистості стилістичним нормам мови (Л.Г. Лісіцкая), особливості індивідуального стилю мовлення вчителя-словесника (О. Філіпова) і особистості лідера (І.Г. Родченко). І.П. Шкуратова розглядає залежність особливостей спілкування від когнітивного стилю, і визначає кореляцію параметрів полезалежності – полenezалежності з пізнавальними, діловими, моральними, емоційними мотивами і мотивами самоствердження в спілкуванні [6]. У психолінгвістичних дослідженнях семантики накопичено досить матеріалу щодо індивідуально обумовлених особливостей використання мовних засобів для висловлювання думки (О.П. Васілевич, І.М. Горелов, В.М. Грідін, О.О. Леонт'єв, Е.Ф. Тарасов, Р.М. Фрумкіна, А.М. Шахнаровіч).

Дефініцію поняття «мовленнєвий стиль особистості» ми здійснюємо в межах розробленої нами концепції мовленнєвого досвіду особистості [3]. Останній визначається як система процесу і результатів мовленнєвого освоєння світу, структурна будова якої в мовній свідомості особистості зумовлює водночас індивідуальні особливості відображення мовної системи (що складає мовленнєву компетентність) і своєрідність концептуалізації світу (що знаходить відображення в мовній картині світу), і забезпечує прояв особистісних особливостей в процесі здійснення комунікації (що втілюється в мовленнєвій культурі). Розглядаючи мовленнєву організацію особистості як певний тип впорядкованості взаємодії особистості з навколишнім середовищем, ми тим же стверджуємо, що усталені форми такої взаємодії складають основу мовленнєвого стилю особистості. Індивідуальні відмінності в способах переробки мовленнєвого досвіду і реакції на мовні впливи створюють основу мовленнєвого стилю особистості. Відтак, відштовхуючись від того, що структура і функціонування мовленнєвої системи особистості зумовлюють особливості мовного

освоєння навколишньої дійсності, ми визначаємо мовленнєвий стиль як індивідуальну своєрідність мовленнєвої взаємодії особистості зі світом, яка обумовлена особливостями її мовленнєвого досвіду. В такому випадку, дослідження передбачає врахування індивідуальних особливостей мовленнєвого освоєння світу особистістю, які проявляються в параметрах особливостей концептуалізації світу в мовній свідомості, характеристиках мовної картини світу, і особливостях мовленнєвої культури особистості.

Як зазначає М.О. Холодная, словесно – мовленнєвий стиль кодування інформації характеризується в параметрах: – вузький / широкий діапазон еквівалентності; вузька / широка категоризація; аналітичний / тематичний стиль; когнітивна складність / простота; конкретна / абстрактна концептуалізація [5]. Цим самим стверджується, що дані параметри характеризують особливості мовленнєвого способу кодування інформації, а отже можуть бути визначені і як параметри мовленнєвого стилю. Крім того, дослідники визначають і відмінності саме мовленнєвої організації особистості, до яких відносять мовленнєву активність – пасивність (М.Н. Ковалева), рівень егоцентризму мови, аналітичний – синтетичний характер мовленнєвої організації (С.Н. Цейтлін, Е.Д. Хомская) переважання парадигматичних / синтагматичних зв'язків (Т.В. Ахутіна, І.Г. Овчиннікова), ригідність / гнучкість мовлення, індивідуальність / колективність мовленнєвої організації (Н.В. Уфімцева).

Вважаємо, що операціоналізація поняття «мовленнєвий стиль особистості» і виділення його параметрів дасть змогу розв'язати постійно актуальну проблему виміру індивідуально-особистісних особливостей мовленнєвої взаємодії особистості із світом. За «стильового» підходу кількісні показники замінюються якісними, що виявляють індивідуальні відмінності у мовленнєвому освоєнні особистістю світу. У цьому і вбачаємо напрямок подальших досліджень.

Література:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. Ростов-на-Дону: Изд-во Дон. юрид. ин-та, 1999. – 82 с.
3. Орап М.О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості: монографія / М.О.Орап. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2014. – 480с.
4. Фомина Н. Языковая личность и ее проявления в речевой деятельности / Наталья Александровна Фомина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Вип. 9.– Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 123–125.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд.– СПб.: Питер, 2004. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / Ирина Павловна Шкуратова. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕКОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Паламарчук О. М.

*доктор психологічних наук, доцент кафедри психології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

Екологічні протиріччя досягли глобального рівня, призвели до усвідомлення того, що майбутній розвиток суспільства залежить від екологічної культури й екологічної компетенції людини. Для вирішення екологічних й економічних протиріч в діяльності сучасного фахівця необхідно формувати і підвищувати рівень екологічно орієнтованої свідомості інтелектуальних ресурсів особистості. Передусім зазначений процес повинен бути пов'язаний з формуванням у сучасних фахівців певних екологічних установок і орієнтирів, що становить міцний фундамент екологічного мислення. Завдання розвитку екологічно-орієнтованої професійної діяльності не повинні зводитися лише до забезпечення еколого-правової бази. Необхідним є створення еколого-психологічного середовища, яке сприяло б формуванню у майбутніх фахівців розвинутого феномену індивідуального функціонування екологічної суб'єктності. Результатом функціонування екологічної суб'єктності має стати формування індивідуального сценарію еколого-професійної поведінки. Екологічно відповідальна діяльність являє собою еколого-мотиваційні утворення і визначається через структуру екологічних цілей діяльності у поєднанні зі способами досягнення екологічного успіху.

Цілком очевидно, що в умовах сучасної екологічної кризи виникла проблема створення цілісної системи еколого-професійної підготовки – з відповідним екологічним соціокультурним проектуванням, науково-методичним і психолого-педагогічним забезпеченням [3]. На сьогоднішній день оволодіння професійною діяльністю вимагає створення системи неперервної еколого-професійної освіти та еколого-професійного виховання, основною ідеєю яких є постійний еколого-професійний розвиток людини як суб'єкта діяльності, на противагу професійній спонтанності та екологічній безсистемності включення молоді у трудові стосунки.

Необхідність цілеспрямованого профільного еколого-професійного навчання має утвердитися в практиці підготовки майбутніх фахівців. Беручи до уваги погляди М. Крисько, який досліджував методологічні аспекти сучасної освіти, можна зробити висновок, що головною метою навчально-виховного процесу має бути створення умов для самореалізації особистістю свого екологічного потенціалу, тобто необхідно змінити власне саму модель навчально-професійної освіти. Нова структура навчально-виховного процесу має передбачати як зовнішні екологічні цілі, так і торкатися мотивації екологічної життєдіяльності майбутнього фахівця, його інтересів і потреб.

З огляду на це, актуальною є проблема підготовки майбутніх фахівців до самостійної екологічної діяльності, яку можна вирішити через поєднання екологічного навчання з ефективною виробничою діяльністю (В. Мадзігон). Вчені-дослідники з проблеми підготовки молоді до життя та діяльності в умовах екологічної кризи пропонують різні шляхи для успішного здійснення професійної діяльності. Одним з них вбачається формування стратегічного екологічного мислення, зміст якого полягає в утвердженні необхідності екологічного спостереження за внутрішнім та зовнішнім середовищем, формування екологічних стратегій та екологічних рішень, що з них випливають, а також налагодження екологічної діяльності по їх здійсненню [1].

У розрізі проблеми підготовки майбутніх фахівців правомірним є розгляд процесу становлення особистісної екологічної позиції та набуття молоддю здатності до екологічної діяльності в ході професійної підготовки [2]. Професійна екологічно-орієнтована підготовка майбутніх фахівців передбачає:

- внесення змін у зміст та форми навчання, які були б спрямованими на закріплення потрібної для праці, особистісної екологічної позиції;
- розробку технологій і здійснення експертного оцінювання сформованості у молоді стійкості екологічної здатності до діяльності.

У межах аналізу поведінки молоді в процесі навчання, і під час дозвілля, доречно повідомляти їм виявлені взаємозв'язки між особистісним і суспільним ставленням до традиційних і нових цінностей в системі «людина– природа». На думку А. Львовичіної ефективною та дієвою у сучасних умовах буде така екологічна освіта, яка зможе стати чинником та рушійною силою розвитку еколого-орієнтованої свідомості. Структура модель неперервної екологічної освіти, за А. Львовичіною, включає формальну екологічну освіту, неформальну екологічну освіту та інформальну екологічну освіту. Усі три форми екологічної освіти мають бути пов'язаними одна з одною та знаходитися у взаємодії. Так, формальна освіта дає не тільки знання, а й усвідомлення необхідності поглиблення, розширення цих знань та застосування їх у практиці, тобто створює мотивацію до отримання неформальної та інформальної освіти. У свою чергу, неформальна екологічна освіта спонукає до вивчення основ екологічних знань, які дає формальна освіта, а інформальна – стає «енергетичним» чинником екологічної освіти, що сприяє формуванню позитивного ставлення до довкілля і бажанню покращувати його та розвивати. Усі разом взяті вони формують конативний, когнітивний та емоційно-мотиваційний компоненти спрямованості екологічної свідомості [4].

Важливими у цьому плані є міркування, які висловлює Н. Побірченко з приводу організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку науковця, формування особистісної готовності до екологічно-орієнтованої діяльності ґрунтується на процесах набуття стану сумісності особистості з соціально-екологічними змінами, які відбуваються у зовнішніх умовах близького середовища. В організації формування особистісної екологічної готовності доцільно враховувати ситуаційний характер навчання; вплив сім'ї на розвиток інтересів до екологічно-орієнтованої діяльності та

потенційних можливостей в оволодінні вибором сучасної професії. У профільному навчанні важливо створювати умови, які спрямовані на розвиток іміджу екологічних знань, основ професійної екологічної освіти як здобутків особистості, що гарантують їй володіння екологічними уміннями розв'язувати складні екологічно-життєві ситуації та сприяють усвідомленню соціальної ролі власного «Я» в стосунках з довкіллям.

Зі сказаного випливає, що успішність становлення системи неперервної еколого-орієнтованої освіти майбутніх фахівців залежить від розв'язання багатьох проблем, до числа яких входить психолого-педагогічне забезпечення теорії і практики цього процесу. У зв'язку з цим, виникає необхідність підвищення екологічної компетентності викладачів, що працюють у сфері особистісної освіти і виховання молоді. У педагогів вищої школи необхідно формувати розуміння процесу екологічної професіоналізації студентів не як реактивного процесу, що визначається формуванням предметних інтересів і схильностей, а як особистісного екологічного становлення, в якому рівень екологічного професіоналізму прямо пов'язаний з можливостями самоактуалізації. Особливо важливим є забезпечення у процесі екологічного виховання розширення меж у прийнятті майбутніми фахівцями нових етичних принципів у системі взаємодії «людина-природа»

Найбільш важливим завданням є забезпечення повноцінного орієнтування майбутніх фахівців у різноманітті моделей та стилів екологічної поведінки. У зв'язку з цим важливою є розробка і реалізація інтегрованого екологічного змісту навчального матеріалу; проектування нових екологічних програм, комплектування активних методів подачі змісту навчально-екологічного матеріалу та ефективні прийоми виховної екологічної роботи. Участь студентів у практичній реалізації таких програм буде сприяти становленню еколого-професійного середовища, формувати у них повноцінні еколого-професійні світоглядні орієнтири до початку реальної особистісної еколого-професійної діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців має включати два основних блоки – освітній та психолого-педагогічний. Психолого-педагогічний блок визначається розробкою комплексної програми психологічної підтримки і супроводу процесу особистісної еколого-професійної соціалізації майбутніх фахівців і являє собою систему профорієнтації і психологічної підтримки особистісного еколого-професійного становлення. Цілісність педагогічного процесу має проявлятися у єдності таких основних компонентів: екологічна ціль, екологічний засіб її реалізації та екологічний результат.

Отже, професійна екологічно орієнтована підготовка майбутніх фахівців є одним із найбільш значимих компонентів у системі суспільного відтворення: від рівня його відповідності соціальним реаліям і цілям розвитку соціуму залежить як якість життя майбутніх поколінь, так і життєздатність та ефективність майбутнього розвитку самого суспільства. Процес підготовки майбутніх екологічно орієнтованих фахівців повинен бути не одноразовим або дискретним, а безперервним, що можна забезпечити такими сутнісними функціями

управління як: створення системи стимулів; персональний вибір (мотивація); оцінка персоналу; розвиток персоналу.

Література:

1. Алексеева Т. В. Розвиток екологічної свідомості майбутніх фахівців / Т. В. Алексеева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир, ЖДУ ім. І. Франка 2009. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 20. – Ч. 1. – С. 13–16.
2. Бауер М. Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства: Автореф. дис. ... канд. філос. наук / М. Й. Бауер – К., 1998. – 21 с.
3. Євдокимова Н. О. Методологічні засади проектування психологічної компоненти професійної освіти правників / Н. О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 6. – Миколаїв: МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2011. – С. 331 – 335.
4. Львовичкіна А.М. Прийняття екологічних рішень як показник розвитку екологічної свідомості / А. М. Львовичкіна // Наукові праці МАУП. – Вип.14. Соціально-психологічні проблеми розробки та прийняття рішень. – К., МАУП, 2004. – С. 37-40.

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДИТИНИ У ВИМІРІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

Піроженко Т. О.

доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії

Соловйова Л. І.

старший науковий співробітник

Хартман О. Ю.

старший науковий співробітник

*Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії правових наук України
м. Київ, Україна*

Європейський Союз має систему цінностей, що поєднують окремих людей та нації, надаючи їм спільної ідентичності. Європейська спільнота ґрунтується на демократичних цінностях, надання пріоритету людині, а не державі. Основою європейського образу людини та розуміння цінностей є визнання її гідності, права кожного на вільний розвиток особистості. У сучасному європейському суспільстві освіті надається головна роль у вихованні базових європейських цінностей.

Науковці лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України вивчали сферу ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як пріоритетного індикатора особистісного зростання. Метою дослідницької праці було визначення психологічних чинників розвитку та реального функціонування ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників у сучасному соціокультурному середовищі. Ключовими науковими поняттями, які розкривають особливості ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку, визначено зміст та класифікацію загальнолюдських цінностей, як предмета оцінювальної діяльності оточуючої дійсності дитиною дошкільного віку. Визначення ознак «поля цінностей» дитини дошкільного віку та структурно-функціональних особливостей її ціннісних орієнтацій характеризують цінності як багатовекторний за спрямованістю та складний за вертикальною ієрархією феномен, в якому проявляється певний рівень психологічного зростання дитини. Процес становлення ціннісних орієнтацій у дошкільному дитинстві загострює наукові питання якісного аналізу психологічних надбань дитини як складових у загальній характеристиці її розвитку. Важливим аспектом вивчення функціонування ціннісних орієнтацій є аналіз механізмів реального втілення ціннісних орієнтацій у різних предметно-практичних видах діяльності та спілкуванні. Тому процес виявлення особливостей змістовних та структурно-функціональних характеристик ціннісних орієнтацій дошкільника включає реєстрацію таких якостей, які відображають предметні (змістовні) та функціональні сторони їх прояву в житті дитини.

Розроблено комплекс діагностичного інструментарію для психологічного аналізу системи існуючих у реальному житті дитини цінностей у двох напрямках – широта та змістовна наповненість системи цінностей, яка існує в дитячій субкультурі життя («Поле цінностей» дитини) та психологічні особливості процесу становлення цінностей у дитини дошкільного віку («Структурно-динамічні характеристики ціннісних орієнтацій»). Діагностичний інструментарій враховує специфіку проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, а саме, включає критеріальні характеристики та ступінь їх прояву у дітей з погляду структурної цілісності. Використання діагностичної методики та карт спостережень дозволяє визначити широту поля цінностей на основі аналізу ситуацій («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – мистецтво»); та особливості їх структурної характеристики [4, 5, 6].

Доведено: *по-перше*, широту поля цінностей старших дошкільників представляють найближчі (родина, дружба, гроші, здоров'я, щастя); віддалені (самотійність, краса природи, зовнішня краса, сміливість, творчість, краса техніки); та далекі (впевненість, допитливість, краса мистецтва, цілеспрямованість, співпереживання, наполегливість) термінальні та інструментальні цінності, які виконують регламентуючі орієнтири у вияві власної активності дитини в різних видах діяльності (предметно-практичній, образотворчій, пізнавальній, ігровій). Визначено, що інструментальні цінності, які виступають знаряддям розвитку психіки дитини знаходяться у далекому полі цінностей); *по-друге*, розвиненість у ціннісно-смісловій сфері дошкільника системи цінностей потребує єдності її структурних

компонентів, що забезпечує дієвість їх реального функціонування в житті дитини.

Структурно-динамічна характеристика ціннісних орієнтацій представлена єдністю її компонентів: – емоційного компоненту, що характеризує суб'єктивне, особистісне ставлення до предмету оцінювання в навколишній природній та соціальній дійсності та виражається ступенем емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях; – когнітивного компоненту, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе; – діяльнісного компоненту, що характеризує ступінь включеності й насиченості оцінних суджень в реальній життєдіяльності дитини та аналізується за ступенем сформованості волевих, регулятивних механізмів поведінки дитини в різних специфічно дитячих видах діяльності. В такий спосіб характеристика структурних особливостей ціннісної орієнтації дитини старшого дошкільного віку дає уявлення про унікальну будову глибинного змісту індивідуальних переваг конкретної особистості.

Характеристика емоційних, когнітивних та діяльнісних якісних характеристик у структурі ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку надає можливість відокремити «значимі», «знані» та «дієві» цінності. Аналітична перевірка зв'язків між вказаними структурними характеристиками ціннісних орієнтацій дошкільника вказує на певний рівень поєднання термінальних цінностей з відповідним рівнем прояву інструментальних ціннісних орієнтирів. Наприклад, творчість як цінність пов'язана з такими цінностями як цілеспрямованість, самостійність, допитливість, впевненість, наполегливість. В той же час структурні компоненти цінностей вказують на неузгодженість та когнітивний конфлікт між емоційною, когнітивною та діялісною складовою цінностей дітей. Доведено, що у цілісній характеристиці цінностей спостерігається загальне зниження ваги емоційного компоненту. Це вказує на небезпеку у формуванні функціонального призначення цінностей. Якщо в структурі цінностей знижений емоціональний компонент, це призводить: 1) до амбівалентних характеристик прояву цінностей; 2) до відсутності особистого ставлення в інтерпретації досвіду спілкування та діяльності; 3) до зниження регулюючої ролі цінностей у життєдіяльності дошкільника.

Визначення психологічних чинників розвитку та реального функціонування ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників у сучасному соціокультурному середовищі виокремлює провідними ті, що забезпечують суб'єкту активність старшого дошкільника в різних специфічно дитячих видах діяльності. Серед них: – прилучення дитини до системи активної взаємодії з навколишнім світом; – заохочення дитини до ініціативних, самостійних дій, надання їй права вибору, прогнозування своїх можливостей та успіхів у власній діяльності; переживання дитиною разом з дорослим тимчасових невдач та спільний пошук шляхів їх подолання; – баланс між видами діяльності, ініційованими дітьми та ініційованими дорослим з тенденцією зменшення ініціативи останнього; – використання стимулюючого характеру оцінки досягнутих дитиною результатів; забезпечення дорослими максимального рівня мотивації дитячої діяльності у різних її проявах,

зокрема, під час роботи над спільними задумами творчої діяльності; – створення дорослими атмосфери довірчої партнерської взаємодії з вихованцем, яка ґрунтується на емоційно теплом ставленні до нього дорослих, щирій зацікавленості його проблемами; – забезпечення гармонізації структури ціннісних орієнтацій дітей (повноти змістовного наповнення її когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів); – розвиток у дошкільників вміння самостійно ставити цілі, пов'язані із їх цінностями; досягати поставленої мети в різних видах дитячої діяльності, дотримуючись власних цінностей; мобілізувати вольове зусилля для подолання труднощів, що виникають через необхідність діяти у відповідності зі своїми цінностями.

Актуальність завдань становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку та ступінь вагомого впливу цінностей в розвитку особистості дитини вимагає від педагогів системи дошкільної освіти внутрішньої впорядкованості і структурованості смислів, цінностей, побудови власних конструктивних образно-понятійних схем, пред'являє особливі вимоги до системи суб'єктивного контролю професійно-значущої поведінки, складниками якої є фасилітація дорослим процесу розвитку маленької дитини, її підтримка, сприяння і просування вперед.

Позиція сучасних педагогів та батьків спирається на основні європейські цінності, як то повага до особистості дитини, свобода, демократія, рівність, відсутність дискримінації, толерантність, справедливість, солідарність, відповідальність та ін., які складають підвалини ціннісних орієнтацій дітей.

Література:

1. Піроженко Т. О. Загальнолюдські цінності як простір оцінювання дитиною оточуючої дійсності / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Вип. 6. – С. 140–149.
2. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
3. Піроженко Т. О., Карасьова К. В. Ігрова діяльність дошкільника : навч.-метод. посібник / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова. – К. : Генеза, 2013. – 96 с.
4. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : метод. рек. / [Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014.– 120 с.
5. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла та ін.; за ред. Т. О. Піроженко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.
6. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник / Т.О.Піроженко, Л.І.Соловійова та ін. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – 248 с.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З ЖІНКАМИ В КРИЗИСНИХ СТАНАХ

Маркова М. В.

*доктор медичних наук, професор,
професор кафедри сексології і медичної психології
Харківської медичної академії післядипломної освіти МЗ України*

Фальова О. Є.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри наукових основ управління і психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Проведене дослідження самореалізації особистості жінки, її емоційних станів та психосоматичних захворювань у кризисних станах (кризисні сім'ї та розлучені жінки) виявили певні проблеми, пов'язані з вираженістю психопатологічної симптоматики, психосоціального стресу, тривоги і депресії, рівнем суб'єктивного контролю, психологічними захистами, поведінкою у конфліктних ситуаціях, установками до сексу, індивідуально-психологічними особливостями, соматичними захворюваннями.

Виявлені значущі взаємозв'язки самоактуалізації (компетентність у часі, підтримка, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, реактивна чутливість, спонтанність, самоповага, самоприйняття, прийняття природи людини, синергія, прийняття власної агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність) з актуальним психоемоційним станом (психопатологічна симптоматика, психосоціальний стрес, тривога та депресія), з показниками, що характеризують сімейну кризу (задоволеність шлюбом, стилі поведінки у конфліктних ситуаціях, установки до сексу, любов та симпатія, розуміння, емоційне притягання та авторитетність) та особистісними якостями (рівень суб'єктивного контролю, вихід з важких життєвих ситуацій, механізми психологічного захисту та індивідуально-психологічні особливості) [4-6].

Таким чином, виявлена наявність проблем та їх взаємовплив дає підстави для розгляду питання про корекцію емоційних станів та рівня самоактуалізації досліджуваних жінок у кризисних станах.

До проблеми надання психологічної допомоги сім'ї, яка знаходиться у кризисному стані, у дослідників відзначається високий рівень інтересу. Це обумовлено тим, що в останні десятиліття в інституті сім'ї відбулося посилення деструктивних тенденцій (Н. І. Оліфірович, Т. А. Зінкевич-Куземкіна, Т. Ф. Велента, 2005, 2006) [3]. У зв'язку з цим все більш актуальною стає потреба сім'ї у професійній психологічній допомозі. Свідченням даних негативних тенденцій є збільшення кількості звернень до психологів, психологічних консультацій, психологічних служб і центрів, як окремих членів родини, сімейних пар, так і сімей в цілому.

Роботі з сім'єю властива своя специфіка, що обумовлено особливостями об'єкта психотерапевтичного впливу і, перш за все, тим, що сім'я є відносно закритою системою. Крім того, необхідно урахувати, що сім'ї мають свої соціокультурні особливості. Зокрема, в Україні сім'ям властива патріархальність, спільне проживання декількох поколінь, емоційна та матеріальна взаємозалежність членів сім'ї, особливо жінок. Багато сімей є функціонально неповними, що частково пов'язане з особливостями їх культурно-історичного розвитку. Крім того, їх відрізняє невисокий рівень психологічної культури, що проявляється в низькій мотивації на отримання психологічної допомоги.

Психологічна допомога сім'ї виступає як відносно нова сфера діяльності психолога. Існують окремі праці, які, однак, не висвітлюють всі проблеми, аспекти та шляхи її вирішення (В. В. Кришталь, І. А. Семенікіна, 2000; І. А. Семенікіна, 2001; Д. П. Топалов, 2002; В. І. Коростий, А. М. Кожина, М. В. Маркова, 2013[2]; Д. Л. Буртянский, 1999, І. Вайнер, 2002). Як відмічає Н. І. Оліфірович, на сьогодні відчувається недолік робіт вітчизняних спеціалістів, в яких біли б систематизовані знання і опит, накопичені у галузі роботи з сім'єю в ситуації кризи [3].

Програма корекції емоційних станів та рівня самоактуалізації досліджуваних жінок у кризисних станах розроблялась з урахуванням тяжкості психоемоційного, соматичного стану, віку, мотивації досліджуваних.

Мішенями психокорекції стали: тривожність, агресивність, вегетативна лабільність, соціальна дезадаптація, неефективність психологічних захистів, ворожість, фобічна тривожність, паранойяльна симптоматика, сексуальна невротичність. Особлива увага приділялась роботі з факторами, які складають поняття самоактуалізації.

У останні десятиліття відзначається посилення тенденцій до інтеграції різних методів психотерапії. А. О. Александров (2009) підкреслює, що інтегративний рух – закономірний етап еволюційного розвитку психотерапії. Інтеграція принципів і методів основних напрямків психотерапії відбувається на основі патогенетичної психотерапії В. М. Мясіщева.

Автор наводить ряд факторів, які сприяли розвитку інтегративного руху (багато форм і методів, що утруднює вибір і застосування; неадекватність напрямків для всіх категорій пацієнтів; пошук загальних базових процесів, які характерні для всіх форм психотерапії і поступове визнання того факту, що різні методи мають більше подібностей, ніж різниць; приблизно рівна ефективність; акцент на суттєвій ролі взаємовідносин психотерапевт-пацієнт при будь-яких формах психотерапії; соціально-економічні процеси у суспільстві, що пред'являють високі вимоги до якості, тривалості і ефективності лікування і які оказують більш об'єднуючі психотерапевтів дії). Однак головною характеристикою інтегративного руху в психотерапії А. О. Александров називає (і ми цілком з ним погоджуємось) урахування психотерапевтом при виборі методів не власних теоретичних позицій, а індивідуальних клініко-психологічних особливостей особистості, хвороби і потреб пацієнта [1].

В якості методів у нашому дослідженні виступали такі напрямки: індивідуальне та парне психологічне консультування; психологічна діагностика (індивідуальна і групова); психолого-психотерапевтична робота (індивідуальна, парна і групова); тренінги соціально-психологічного напрямку (направлені на формування певних навичок й умінь): аутогенне тренування, психологічна саморегуляція, комунікативність, асертивність, тренінги особистісного напрямку (направлені на корекцію внутрішніх станів), кататимно-імагінативна психотерапія, позитивна терапія, гештальт-терапія, арт-терапія, поведінкова терапія, когнітивна психотерапія, особистісно– і аналітично орієнтована терапія.

Також використовувалась аналітико-системна сімейна психотерапія, яка оснований на синтезі парадигм психоаналізу, системного і нарративного підходів (Е. Г. Ейдеміллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкіс, 1999, 2001, 2002). В цій моделі досліджується історичне минуле сім'ї в цілому, її членів окремо, системи відношень внутрішньо– і міжособистісного простору, особливості проходження фаз життєвого циклу. Розбору і корекції піддаються особистісні і міжособистісні проблеми, сімейні правила, міфи тощо. Використання нарративного підходу дозволяє зосередити зусилля на описі, відновленні вербального, емоційного і поведінкового компонентів сімейних взаємовідносин [7] .

Таким чином нами була зроблена спроба розкрити особливості комплексного впливу на зрілу особистість у сімейній кризі, визначити ті особистісні якості особистості, що співвідносяться з її особистісним зростом, та їх зміни у сімейному житті, визначити чинники і критерії прогнозу розвитку сімейної кризи (особистісний зріст та деструктивне реагування особистості), вивчити феномен самореалізації особистості жінки в умовах сімейної кризи, чинники й критерії її прогнозу, та розробити систему психокорекційних заходів, спрямованих на її зростання, що є найбільш важливим, значимим для реальної життєдіяльності сім'ї, функціонування та благополуччя особистості.

Література:

1. Александров А.А. Интегративная психотерапия. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
2. Коростий В.И. Дифференцированные подходы к коррекции эмоциональных расстройств у пациентов с психосоматическими заболеваниями / Коростий В.И., Кожина А.М., Маркова М.В. // Міжнародний психіатричний, психотерапевтичний та психоаналітичний журнал. – Том 6, № 1 (19). – 2013. – С. 74–78.
3. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
4. Фальова О.Є. Взаємозв'язок самоактуалізації та особливостей психоемоційної сфери у жінок при різних станах сімейної кризи/ Фальова О.Є. // Медична психологія. – Т.10, № 3(39). – 2015. – С. 38-42.
5. Фальова О.Є. Індекс життєвого стилю: взаємозв'язок психологічних захистів та самоактуалізації жінок з різним сімейним статусом / Фальова О.Є. //

Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський. – Вип. 31. – 2016. – С. 468-479.

6. Фальова О.Є. Взаємозв'язок рівня суб'єктивного контролю і особистісних якостей жінок з кризисних сімей, розлучених жінок та жінок зі звичайних сімей / Фальова О.Є., Ніколаєнко С.О. // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія. – Вип 53. – Х., 2016. – С. 247-256.

7. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. – СПб: Речь, 2007. – 352 с.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ВІЙСЬКОВИХ ПІДРОЗДІЛІВ, ПІДРОЗДІЛІВ ПОЛІЦІЇ ТА ДСНС УКРАЇНИ

Харченко Д. М.

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*

Чистовська Ю. Ю.

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

З метою удосконалення підготовки кадрів органів й підрозділів ДСНС України необхідно покращити професійний відбір студентів та курсантів з метою успішного оволодіння спеціальністю і наступної успішної діяльності в екстремальних ситуаціях.

Професійний відбір – це система заходів, що дозволяють виявити осіб, які за своїми індивідуальними показниками найбільш придатні до навчання й подальшої професійної діяльності з тієї чи іншої спеціальності. Професійний відбір призначений не лише для високої ефективності експлуатації технічних засобів та систем, які використовуються у надзвичайних ситуаціях, але й для збереження здоров'я та профілактики професійних захворювань.

Професійний відбір й удосконалення підготовки кадрів має два напрямки. Перший – визначення вимог, які висуваються до фахівців в певних видах діяльності та здібностей від яких залежить успішність виконання діяльності. Другий напрямок – це розробка валідних методів дослідження, які дозволяють оцінювати саме ті здібності, від яких залежить ефективність виконання професійної діяльності.

Удосконалення підготовки кадрів та психологічного супроводу діяльності органів ДСНС України, може здійснюватись шляхом залучення психофізіологічного професійного відбору, як одного з найбільш об'єктивних комплексних підходів при дослідженні особистості. Для залучення психофізіологічного професійного відбору необхідні спеціалісти-психофізіологи, які володіють до-

статніми теоретичними знаннями, а також практичними вміннями та навичками в цій галузі. Крім того вони повинні мати відповідні матеріали та обладнання для проведення таких обстежень.

Впродовж останніх десятиліть за рубежем інтенсивно розробляються питання методології, принципи, критерії, методи, шкали професійного психофізіологічного відбору, створюються технічні засоби для його здійснення, створюється система професійного відбору.

В Україні в Радянські часи проблемою професійного психофізіологічного відбору військових, пілотів літаків, диспетчерів атомних електростанцій та водіїв автотранспорту успішно займалися фахівці Інституту фізіології ім. О. О. Богомольця академії наук Української РСР. Зараз цей напрямок підтримується лише на ентузіазмі фахівців у цій галузі.

Співробітниками Черкаського національного університету кафедри анатомії та фізіології людини та тварин на чолі з професором М. В. Макаренком була розроблена комплексна комп'ютерна установка для дослідження сенсомоторних функцій людини (Пат. № 78145 МОН України. Спосіб визначення рівня сенсомоторної реактивності людини / М. В. Макаренко, В. С. Лизогуб, Д. М. Харченко, Ю. О. Петренко, В. О. Пустовалов, М. Е. Яковлев. – № А 61В5/16; заявл. 01.08.05; опубл. 15.02.07, Бюл. № 2.) [2], а також деяких психологічних властивостей, яка дає можливість досліджувати не лише прості сенсомоторні реакції, але й властивості вищої нервової діяльності, що в цілому може бути непоганим інструментом для професійного психофізіологічного відбору та вдосконалення кадрів підрозділів ДСНС України.

Оскільки емоційні реакції мають два паралельно існуючих прояви: психологічний чуттєвий тон задоволення або незадоволення і вегетативний, який виконує біологічно важливу функцію енергетичного забезпечення цілісної поведінки, то психофізіологічні методи досліджень можуть слугувати достатньо надійними критеріями оцінки функціонального стану центральної нервової системи. Але при проведенні досліджень потрібно пам'ятати, що лише в сукупності вони можуть створити відносно повну картину змін, що відбуваються в центральній нервовій системі. Інтегративна оцінка динаміки психофізіологічних показників дозволяє надати достатньо об'єктивну прогностичну оцінку різних психічних станів, а також психоемоційного напруження, яке може розвиватися при надзвичайних ситуаціях.

Дослідження та оцінка нейродинамічних властивостей з використанням приладів, розроблених за методикою М. В. Макаренка в Інституті фізіології ім. О. Богомольця НАН України проводиться на основі результатів успішності переробки інформації, яка програмується в режимах «нав'язаного ритму» та «зворотного зв'язку» [1].

Досліджуваному дається інструкція: «При появі на моніторі сигналу у вигляді червоного кольору, геометричної фігури «квадрат» чи слів з назвою тварин Вам необхідно якомога швидше натиснути і відпустити кнопку, що знаходиться у правій руці. При появі сигналу зеленого кольору, геометричної фігури «коло» чи слів з назвою рослин необхідно якомога швидше натиснути і від-

пустити кнопку, що у лівій руці. На інші сигнали (жовтий колір, фігура «трикутник» і слова з назвою неживих предметів) не натискувати кнопки ні лівої, ні правої рук.

Особливістю режиму «зворотного зв'язку» є те, що складність завдання з диференціюванням позитивних і гальмівних сигналів, які пред'являються у випадковій послідовності, поступово прискорюється на 20 мс, якщо іспитований правильно виконує завдання, а коли помиляється пред'явлення подразників сповільнюється на 20 мс. Таким чином іспитований має можливість показати свій максимальний результат за 5 або 10 хвилин, залежно від мети досліджень. Мірою оцінки СНП є загальна кількість перероблених знаків за встановлений час – 5 або 10 хвилин.

Результат виконання тесту пред'являється в кінці експерименту на моніторі з таких показників: кількість правильно перероблених знаків, мінімальної експозиції, яку вдалось розвинути іспитованому, та часу витраченому на це, а також правильні реакції правої та лівої руки у відсотках до загальної кількості знаків.

Особливістю режиму «нав'язаного ритму» є те, що складність завдання з диференціюванням позитивних і гальмівних сигналів, які пред'являються у випадковій послідовності, збільшується на 5 або 10 подразників незалежно від правильності виконання завдання. Початковий темп пред'явлення навантаження 30 подразників за 1 хв. Закінчується експеримент на швидкості 150 подразників за 1 хв. Тривалість кожного тесту – 30 сек.

Кількісним показником ФРНП у такому режимі є максимальний темп пред'явлення сигналів, при якому іспитований припустився не більше 5,5 % помилок. Показником СНП є загальна кількість помилок, зроблених в усій серії тестів. При цьому вважається, чим менше зроблено помилок, тим вищий рівень СНП.

Для дослідження врівноваженості нервових процесів досліджуваному дається інструкція: «При проходженні на моніторі сигналу у вигляді геометричної фігури «ромб» Вам необхідно зупинити його, натиснувши на кнопку будь-якою рукою, у вказаному місці».

Для того, щоб отримати статистично значущий результат проходження «ромба» повторюється по 10 разів у кожній серії дослідження.

Точність виконання завдання визначається за відхиленнями від встановленого місця зупинки сигналу. Помилки можуть бути різними – одні досліджувані зупиняють фігуру раніше встановленого місця, інші – пізніше. Фіксується сумарний час помилок з десяти спроб та переважання запізнь чи випереджень, а також кількості точних реакцій. Випередження або запізнення реакцій свідчать про переважання у досліджуваного одного із нервових процесів (при передчасних реакціях – збуджуючих, при запізненнях – гальмівних).

Отже, комплексна комп'ютерна установка для дослідження сенсомоторних функцій людини, на нашу думку, може бути добрим інструментом для удосконалення підготовки кадрів підрозділів ДСНС України, а також дасть змогу покращити професійний відбір студентів та курсантів з метою успішного оволодіння спеціальністю і наступної успішної діяльності в надзвичайних ситуаціях.

Література:

1. Макаренко М. В. Методика проведення обстежень та оцінки індивідуальних нейродинамічних властивостей вищої нервової діяльності людини / М. В. Макаренко // Фізіол. журн. – 1999. – Т.45, №4.
2. Пат. № 78145 МОН України. Спосіб визначення рівня сенсомоторної реактивності людини / М. В. Макаренко, В. С. Лизогуб, Д. М. Харченко, Ю. О. Петренко, В. О. Пустовалов, М. Е. Яковлев. – № А 61В5/16; заявл. 01.08.05; опубл. 15.02.07, Бюл. № 2.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ЗДАТНОСТІ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Ярошинська О. О.

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

Юрченко О. В.

*аспірант
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Трансформаційні процеси у суспільстві, інтеграція та конкуренція старого і нового досвіду співпраці в умовах соціуму спонукають до формування нової моделі соціальної взаємодії особистості. Особливо актуальною ця проблема є для учнівської молоді України, яка вибудовує особистісну систему соціальних відносин на основі існуючої соціальної реальності та призми її інтерпретації в умовах освітніх закладів.

Зважаючи на важливість формування соціальної компетентності школярів як інтегративної якості особистості, що дозволяє активно взаємодіяти з соціумом, бути його повноцінним творцем, нагальною проблемою професійної підготовки майбутніх вчителів став розвиток їх соціального інтелекту. Феномену, що відтворює не лише готовність особистості майбутнього педагога до взаємодії з соціальним оточенням, але й є передумовою його здатності забезпечити продуктивне входження вихованців у систему взаємодії «Я – суспільство» та підвищувати їх та свій соціальний потенціал.

Розробка концепцій соціального інтелекту представлена у основоположних працях зарубіжних психологів П. Вернона, Х. Гарднера, Д. Векслера, Дж. Гілфорда, С. Космітські, Р. Стернберга, Е. Л. Торндайка та ін. Соціально-психологічні аспекти його розвитку представлено у дослідженнях О. Варецької, Е. Івашкевича, С. Карсканової, О. Луневої, Д. Люсіна, О. Савенкова, Д. Ушакова та ін.

Соціальний інтелект, вперше визначений Е. Л. Торндайком як здатність розуміти інших людей і діяти мудро по відношенню до інших (E. L. Thorndike, 1920), у зарубіжній психології представлений різноманітними підходами до визначення його сутності як соціально-психологічної категорії. Зокрема: як здатність уживатися з людьми (F. Moss & T. Hunt, 1927); знання про людей (R. Strang, 1930); здатність взаємодіяти з людьми в цілому, використовувати соціальні техніки і свободи в суспільстві, знання соціальних матерій, сприйнятливості до поведінки інших членів групи, а також розпізнання тимчасових настроїв або прихованих особистісних рис незнайомих (P. Vernon, 1933); здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (J. Wedeck, 1947); пристосованість індивіда до людського буття (D. Vechsler, 1958); інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність соціального спілкування й адаптації (J. P. Guilford, 1967) та ін.

Д. Ушаков обґрунтовує узагальнення, що усі підходи до визначення природи цього феномену можна об'єднати у три варіанти: соціальний інтелект як особлива здатність, що відрізняється від інших видів інтелекту; соціальний інтелект як соціальна компетентність, система знань, умінь та навичок, що сформовані у процесі життєдіяльності; соціальний інтелект як особистісна характеристика, що визначає успішність соціальної взаємодії [2, с. 20–21]. Вважаємо слушною думку науковця, що соціальний інтелект це здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, але не вичерпує їх.

Сучасні дослідники трактують соціальний інтелект як суб'єктно-особистісний конструкт, який, інтегруючи процеси пізнання соціальної реальності, особистісні характеристики і механізм регуляції дій особистості, детермінує її поведінку в соціальних взаємодіях [1, с. 148].

В науковій літературі обґрунтовано структуру соціального інтелекту особистості через критерії його дослідження: когнітивні та поведінкові (С. Kosmitzki & O. P. John, 1993); когнітивні, емоційні, поведінкові (О. Савенков, 2006); презентовано структуру соціального інтелекту педагога – когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури (Е. Івашкевич, 2014) та ін.

На основі аналізу наукової літератури вважаємо, що соціальний інтелект майбутнього вчителя початкової школи це невід'ємна складова його професійної компетентності, що передбачає здатність педагога взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища на основі соціальних правил та норм, соціальної інтуїції та прогнозування, соціальної виразності й співпереживання. Сформований соціальний інтелект вчителя дає можливість педагогу прогнозувати поведінку суб'єктів освітньої взаємодії, ефективно обирати і використовувати методи та технології їх соціальної підтримки, створювати умови для соціальної активності школярів тощо. Тобто, його наявність у педагога стає передумовою формування соціальної компетентності учасників освітнього процесу, зокрема молодших школярів. Оскільки, в останні роки педагоги України зіткнулися з новими проблемами організації соціальної підтримки учнів та батьків «переселенців», дітей, що втратили батьків у військовому конф-

лікті тощо, це зумовило потребу у підвищенні соціального інтелекту майбутніх та діючих учителів-практиків.

Підтримуємо думку дослідників, що соціальний інтелект особистості є динамічним утворенням, яке розвивається у процесі життєдіяльності на основі соціальної та освітньої взаємодії. У контексті підготовки майбутнього вчителя одним із шляхів формування соціального інтелекту є його професійна підготовка.

Враховуючи виокремленні Д. Ушаковим характерні особливості соціального інтелекту особистості, зокрема: континуальний характер, використання невербальної репрезентації, втрата точності соціального оцінювання при вербалізації, формування в процесі «навчання через дію» (learning by doing); використання «внутрішнього» досвіду [2, с. 17], вважаємо, що розвиток соціального інтелекту майбутнього вчителя необхідно здійснювати у процесі конструювання освітнього середовища ВНЗ, що побудоване на основі практико-орієнтованої стратегії та соціального контексту освітньої взаємодії студентів, викладачів, кураторів та ін. суб'єктів середовища.

Основними напрямками розвитку соціального інтелекту вчителя початкової школи в умовах середовища ВНЗ визначаємо:

- освітній (у процесі викладання навчальних дисциплін);
- виховний (у процесі діяльності інституту кураторства);
- освітньо-професійний (у процесі педагогічної практики);
- соціально-дозвіллевий (у процесі дозвіллевої діяльності студентів, їх активного відпочинку, участі у роботі соціально-психологічних служб);
- суспільно-громадський (у процесі волонтерської діяльності та участі у роботі громадських об'єднань та центрів).

Їх реалізація є цілісним процесом професійної підготовки майбутнього педагога, що забезпечує поглиблення уваги до питань підготовки майбутніх фахівців до формування соціальної компетентності учнів.

Кожен напрям передбачає особливості конструювання форм та методів взаємодії через врахування характеристик соціального інтелекту. Так, у процесі опанування освітніми курсами доцільно взаємодію будувати на основі активних способів співпраці, зокрема інтерактивних методів, тренінгових технологій та систем навчання «через досвід» (моделей емпіричного навчання К. Ітіна, Д. Колба, К. Маллендера та ін.). Виховну взаємодію необхідно будувати з метою розвитку емоційних критеріїв соціального інтелекту: соціальної виразності, співпереживання тощо та формування поведінкових навичок – співпрацювати в команді, слухати, пояснювати, уживатися з іншими тощо. Як провідні методи реалізації завдань виховного напрямку визначаємо: рольові ігри, тренінги, інтерактивні методи «Акваріум», «Карусель», кейс-метод та ін., вправи на розвиток невербальних характеристик педагога, вміння розрізняти емоції та управляти власними тощо. Реалізація завдань освітньо-професійного напрямку допоможе закріпити соціальні знання майбутнього вчителя, соціальну інтуїцію та прогнозування. Керівникам практики доречно деталізувати практичні завдання студентам-практикантам, щоб спрямувати їх професійно-адаптаційні дії на розвиток соціального досвіду взаємодії в умовах початкової школи.

Організацію соціально-дозвіллевого та суспільно-громадського напрямів розвитку соціального інтелекту вчителя початкової школи варто проектувати на основі принципів добровільності, соціальної активності та персоніфікованості, що забезпечить самоствердження особистості, усвідомлення себе суб'єктом соціальної дійсності, яка спрямована на перетворення власних умов життєдіяльності та суб'єктів соціальної взаємодії.

Аналіз наукової літератури та практики соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ дає підстави для узагальнень. Вважаємо, що соціальний інтелект майбутнього педагога сьогодні виступає невід'ємним компонентом його професійної компетентності. Сформованість соціального інтелекту забезпечує здатність педагога початкової ланки освіти до когнітивних, емоційних та поведінкових проявів соціальної зрілості та досвіду професійної й соціально-педагогічної діяльності, визначає ефективність формування соціальної компетентності учнів початкової школи. Реалізація визначених напрямів розвитку соціального інтелекту вчителя початкової школи передбачена програмою нашої експериментальної роботи, яка спрямована на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів. Представлення процедури експериментальної роботи та її результатів визначаємо як наступне завдання дослідження.

Література:

1. Лунова О. В. Социальный интеллект как категория социальной психологии / О. В. Лунова // Проблемы педагогики и психологии. – 2010. – № 1. – С. 146–151.
2. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект : теория, измерение, исследование / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 11–29.

Pufal-Struzik Irena

*dr hab. prof. UJK, Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

**RECENZJA WYDAWNICZA: ZBIÓR ARTYKUŁÓW
PRZYGOTOWANYCH NA MIĘDZYNARODOWĄ
NAUKOWO-PRAKTYCZNA KONFERENCJĘ
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНИХ НАУК (АКТУАЛНЕ ПЫТАНЯ І ПРОБЛЕМЫ РОЗВОЈУ
НАУК СПОЉЕЧНЫХ), DLA ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ
ТА СОЦІОЛОГІЇ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ/CHERSON/UKRAINA I WSZECHNICA
ŚWIĘTOKRZYSKA KIELCE/POLSKA**

Przedłożony do recenzji zbiór obejmuje dziesięć artykułów, przygotowanych przez jedenastu autorów, o łącznej objętości 110 stron. Wszystkie teksty przypisano do dwóch działów tematycznych/sekcji problemowych: *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТУ/АКТУАЛНЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГІКИ СПОЉЕЧНЕЈ І ПРАЦЫ СОЦЈАЛНЕЈ* oraz *АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ/АКТУАЛНЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГІЇ*. Jeden tekst został napisany w języku angielskim, pozostałe-w języku polskim. Artykuły zostały zaopiniowane w kolejności alfabetycznej. Jako recenzent dokonuję oceny poszczególnych tekstów, nie odnosząc się do całości monografii, jaka jest zaplanowana, a która obejmie także artykuły w języku ukraińskim.

W dziale *АКТУАЛНЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГІКИ СПОЉЕЧНЕЈ І ПРАЦЫ СОЦЈАЛНЕЈ* zamieszczono sześć tekstów.

Teresa Giza, WSPIERANIE KREATYWNOŚCI UCZNIÓW ZDOLNYCH SZKOLE. Artykuł dotyczy kwestii interdyscyplinarnych z pogranicza pedagogiki społecznej, psychologii i socjologii. Autorka jest pedagogiem, i to uzasadnia umieszczenie tekstu w dziale pedagogiki społecznej. Założono, że na pracę z uczniami zdolnymi składa się rozpoznawanie predyspozycji oraz wspieranie zdolności poznawczych i twórczych. Najbardziej popularną formą pracy ze zdolnymi są olimpiady i konkursy przedmiotowe. Od uczestników wymaga się wysokiego poziomu wiedzy oraz oryginalności. Autorka zaplanowała i przeprowadziła badania wśród gimnazjalistów - finalistów i laureatów konkursów z matematyki i z języka polskiego. Ich przedmiotem była ocena kreatywnego klimatu szkół, z których pochodzą tak wybrani uczniowie zdolni. Kreatywny klimat szkoły został zdefiniowany na gruncie tzw. społecznej psychologii twórczości, jako układ zmiennych psychospołecznych sprzyjających kreatywności. Od końca lat 80. popularne są modele teoretyczne zdolności i twórczości, które nadają wysoką rangę zmiennym środowiskowym. W tym nurcie mieściły się też wcześniejsze badania Gizy, prowadzone od roku szkolnego 1998/9, których celem były społeczne uwarunkowania dla identyfikacji i rozwoju zdolności oraz osiągnięć uczniów zdolnych. Autorka przytoczyła dane, z których wynika, że zdolni bardzo dobrze wówczas ocenili klimat w swoich szkołach. Szczególnie korzystne warunki

dla zdolnych zdiagnozowano w szkołach ulokowanych w małych miastach. W aktualnych badaniach wykorzystano kwestionariusz KKKS, którego autorem jest Maciej Karwowski. Potwierdzono wysoką ocenę atmosfery szkół przez zdolnych a także szczególne walory placówek w małych miastach. Wyniki pozwoliły na stwierdzenie, że gimnazja, w których uczą się laureaci i finaliści konkursów przedmiotowych, są placówkami o wysokim nasileniu klimatu dla twórczości w sferze zadaniowej i interpersonalnej, natomiast przeciętnym w sferze dynamizmu. Szczególnie korzystny klimat dla kreatywności charakteryzuje gimnazja w małych miastach, w których uczą się uczniowie uzdolnieni w dziedzinie języka polskiego. W konkluzji Autorka stwierdza, że obok wsparcia metodycznego, o jakości pracy ze zdolnymi decydują niepowtarzalne układy zmiennych psychospołecznych, tworzące atmosferę sprzyjającą inwencji, inspirującą do aktywności twórczej. Stosunkowo dużo miejsca w artykule zajmują wyjaśnienia terminologiczne. Wyniki badań zostały zaprezentowane w postaci średnich arytmetycznych; jak pisze Autorka, prace nad przetwarzaniem danych są kontynuowane.

Renata Kowal, **SPRAWCA PRZEMOCY W RODZINIE W OPINII OSÓB DOROSŁYCH**. Artykuł jest w zasadzie wstępem do poważniejszego studium teoretyczno-empiryczne nad problemem przemocy w rodzinie. Jest relacją z badań diagnostycznych, ale jest to na razie diagnoza zbliżona do raportu czy sondażu społecznego, z niewielką podbudową teoretyczną. Są to wyniki badań realizowanych w ramach Gminnego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie na terenie Kielc. Autorka rozpoczęła od krótkiego wyjaśnienia pojęć. W tym miejscu warto byłoby przytoczyć jakąś koncepcję naukową a krótki przegląd związać z problematyką badań własnych –a tak nie jest. Zadano dwa pytania problemowe: o poziom wiedzy na temat przemocy oraz o opinie na temat uwarunkowań przemocy. Ankietą objęto 196 osób. Zebrane dane zestawiono w postaci liczb i procentów, bez uwzględnienia roli zmiennych pośredniczących. Pewne zwroty w interpretacji wyników badań i w zakończeniu są na poziomie analiz publicystycznych-nie naukowych. Za najważniejszy atut artykułu uważam dane dotyczące reakcji społecznych wobec przemocy i sposobów zapobiegania temu zjawisku. Warto byłoby ten wątek wyjaśnić na gruncie jakiejś teorii psychospołecznej a wnioski poszerzyć o wskazówki profilaktyczne. Abstrakt w języku angielskim jest bardziej wprowadzeniem do artykułu niż jego streszczeniem.

Katarzyna Palka, **WSPÓŁCZESNA RODZINA POLSKA – KIERUNKI PRZEMIAN I ZAGROŻENIA DEZORGANIZACJĄ**. Przedmiotem artykułu jest analiza zmian w polskich rodzinach, podjęta z perspektywy czynników ryzyka i zagrożeń dla jej funkcjonowania. W polskich rodzinach przenikają się wartości i wpływy kultury tradycyjnej z ponowoczesną, nasilają się postawy konsumpcyjne i indywidualistyczne oraz wzrasta znaczenie ról zawodowych. Jednocześnie obserwowany jest wzrost oczekiwań wobec rodziny a z drugiej strony rodziny coraz gorzej radzą sobie z wypełnianiem swoich funkcji. W Polsce stwierdza się wzrost liczby osób żyjących pojedynczo, przypadków samotnego rodzicielstwa i związków kohabitacyjnych. Stanowi to konsekwencję zmian społecznych i wpływów globalnych; odzwierciedla światowe tendencje. Artykuł posiada logiczną strukturę,

jest dobrze osadzony w literaturze przedmiotu. Ma charakter przeglądu. Jego wartość poznawcza wiąże się z określeniem na tle przemian potencjalnych zagrożeń dla sytuacji dzieci i potrzeb dzieciństwa. Obok znanych już czynników ryzyka, Autorka wskazuje na negatywne konsekwencje mediatyzacji rodziny.

Irena Pospiszyl, BARBARZYŃSTWO POTRZEBUJE SPOŁECZNEJ LEGITYMACJI. Punktem wyjścia dla Autorki stała się analiza kategorii *poprawności politycznej*, która z jednej strony oznacza aprobatę dla praw i wolności wszystkich ludzi a z drugiej-formę wymuszania poglądów zgodnych z utopijnymi ideami społecznymi. Problem główny artykułu sformułowano w pytaniu: *dlaczego tzw. polityczna poprawność przegrywa z niebezpieczną retoryką społecznych uprzedzeń?* Temat jest bardzo aktualny i doniosły wobec zjawisk społeczno-politycznych, jakie występują w krajach europejskich. Sam problem i jego analiza są ujęte z perspektywy i naukowej i publicystycznej. Tytułową kwestię wyjaśniono w świetle koncepcji *drapieźnych osobowości*, którą przywołano za Frommem. W sytuacji kryzysów i zagrożeń ludzie o drapieźnych osobowościach mają szczególną zdolność wywierania wpływu społecznego. Autorka sformułowała hipotezy wyjaśniające ten fenomen. Pogłębianie różnic między ludźmi jest konsekwencją braku wiedzy, wpływu opinii większości, etykietyzacji, wyolbrzymiania różnic, wprowadzania niepokoju międzygrupowego, wykluczania. Akcentowanie różnic i wrogość wobec obcych/innych, jakie obserwowane jest w życiu społecznym, mediach i polityce utrwała postawy uprzedzeń. Autorka pozostawiła bez wyjaśnienia i interpretacji terminy oraz problem tytułowy.

Agnieszka Walendzik-Ostrowska, PROBLEMY EDUKACJI SEKSUALNEJ W POLSCE. Artykuł dobrze służy popularyzacji problematyki edukacji seksualnej. Ta kwestia powraca w dyskusjach w czasach reformowania systemów szkolnych oraz podczas sporów ideologicznych. Kiedy obok argumentów naukowych, padają racje światopoglądowe, konsensus staje się trudny. Płaszczyzna wychowania seksualnego dotyczy najbardziej intymnych problemów ludzkich, co zasadnym czyni pytanie, na ile powinna być zadaniem szkoły a na ile powinni o jej treściach decydować rodzice. Jak pisze Autorka, treści prywatne przenoszone są do sfery publicznych dyskusji. Problemem jest też kwestia pojęciowa i językowa. W Polsce dodatkowo w te dyskusje włącza się kościół katolicki, silnie wiążąc edukację seksualną z moralnością katolicką. Potrzebę wprowadzenia edukacji seksualnej można uzasadnić zmianami kulturowymi, które spowodowały seksualizację przestrzeni społecznej- bodźce o treściach seksualnych docierają już do najmłodszych. Dzieci pozostają czasami same i bezbronne. Początki edukacji seksualnej w Polsce datują się na lata 60. XX wieku. Obecne dyskusje koncentrują się wokół pytań o treści takiej edukacji. Autorka w czytelny i logiczny sposób zasygnalizowała główne problemy. Artykuł spełnia funkcje poznawcze.

Adam Winiarz, GENEZA I ROZWÓJ POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W KONTEKŚCIE LOSÓW NARODU POLSKIEGO W XIX-XX WIEKU. Walorem poznawczym artykułu jest przedstawienie kwestii tytułowej na tle wydarzeń z historii Polski na przełomie dwóch ubiegłych wieków. Pozwala to zrozumieć konteksty społeczno-kulturowe kształtowania się myśli i praktyk

pedagogicznych. Autor stawia i rozwija tezę o internacjonalistycznym duchu polskiej pedagogiki, mimo obecności w niej silnych akcentów narodowych i patriotycznych. Jak podkreśla, ten typ myślenia nie ma nic wspólnego z nacjonalizmem, co – jak pisze – *tym bardziej zasługuje na uwagę w sytuacji narodu pozbawionego własnego państwa i rozczłonkowanego przez trzech imperialistycznych sąsiadów (katolicką Austrię, protestanckie Prusy i prawosławną Rosję)*. Przywołani m. in. zostają tacy działacze społeczni z tego okresu jak Staszic, Cieszkowski, Krzywicki, Abramowski, Karpowicz, Radlińska. Do czasów odzyskania niepodległości przez Polskę pedagogika społeczna była wiązana z pedagogiką narodową i, mimo różnic społecznych, edukacją traktowano jako wzmacnianie sił społecznych narodu polskiego. Po odzyskaniu niepodległości, odbudowa państwa była trudna z uwagi na deficyty rozwoju gospodarczego i biedę. Działalność edukacyjną wiązano z pracą socjalną. Na uwagę w szczególności zasłużyła tu działalność Kornilowicza i Radlińskiej. Tożsamość akademicką pedagogika społeczna w okresie międzywojennym zyskała głównie dzięki ich badaniom i dorobkowi naukowemu. Po II wojnie światowej nastąpiły radykalne zmiany polityczne i społeczne. Jednym z największych wyzwań były masowe przesiedlenia. Środowisko naukowe pedagogów społecznych nie znalazło uznania nowych władz. Nastąpiło to dopiero po 1956 roku. Obecnie pedagogika społeczna posiada już ugruntowaną pozycję wśród nauk pedagogicznych, ale jej naukowa tożsamość coraz bardziej jest związana z teorią i praktyką pracy socjalnej. Na znaczeniu zyskuje problematyka wsparcia społecznego i pracy socjalnej.

Do sekcji *Aktualne problemy psychologii* zakwalifikowano cztery artykuły.

Krzysztof Konarzewski, DOES SCHOOL ENTRANCE AGE MATTER? Tekst przygotowany został w języku angielskim. Autor jest polskim ekspertem w międzynarodowych badaniach porównawczych nad osiągnięciami szkolnymi. Korzystając z tych doświadczeń oraz danych, podjął problem oceny skuteczności wdrożenia obowiązku szkolnego dla dzieci od 6. roku życia. Zmiana wprowadzona w Polsce w roku szkolnym 2012/13; była poprzedzona badaniami pilotażowymi i dyskusjami między zwolennikami i przeciwnikami reformy. Jednym z argumentów na rzecz obniżenia obowiązku szkolnego było założenie, że wpłynie to na wzrost osiągnięć szkolnych polskich uczniów. Nowe obecne władze oświatowe w Polsce w 2015 roku zapowiedziały powrót do starych rozwiązań, w tym podniesienie wieku obowiązku szkolnego do 7 r.ż. Artykuł Konarzewskiego wpisuje się zatem we wciąż aktualne dyskusje. Został dobrze osadzony w literaturze przedmiotu a dane ilościowe poddano wnikliwej interpretacji. Jak wiek rozpoczęcia edukacji wpływa na osiągnięcia? Autor weryfikuje trzy hipotezy, zakładając, że osiągnięcia uczniów młodszych w klasie będą niższe niż starszych, wraz z wiekiem różnice między uczniami młodszymi i starszymi w klasie będą malały oraz średnia osiągnięć w klasach młodszych będzie niższa niż w starszych. Wyniki badań dowodzą złożoności uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów. Autor wskazuje na interesujące prawidłowości wynikające z pomiaru tzw. efektu daty urodzenia. Wysoko oceniam walory poznawcze, ale także teoretyczne i metodologiczne artykułu.

Eliza Mazur, STRES I SYTUACJE TRUDNE W PRACY ZAWODOWEJ FUNKCJONARIUSZY ZAKŁADÓW KARNYCH. Praca w zakładzie karnym jest pracą o wysokim poziomie ryzyka i zagrożeń: społecznych, fizycznych i psychicznych. Autorka wyjaśniła tytułowe pojęcia, typy reakcji na zagrożenia i źródła stresu. Na tym tle pokazała regulacje prawne i specyfikę pracy w więziennictwie. Obciążenia zawodowe są wysokie i coraz więcej funkcjonariuszy doświadcza objawów wypalenia zawodowego. Szczególnie trudna emocjonalnie jest funkcja wychowawcy. Nie mniej stresogenne od kontaktów z osadzonymi są relacje ze zwierzchnikami i współpracownikami. Autorka klasyfikuje je i charakteryzuje. Konsekwencją powyższych problemów jest syndrom wypalenia zawodowego. Artykuł ma charakter poznawczy i systematyzujący.

Katarzyna Rutkowska, Anna Rut, ZACHOWANIA RYTUALNE PIŁKAREK A ICH POCZUCIE KONTROLI. Autorki założyły, że rytuały i przesady z nimi związane mogą wpływać na obniżenie poczucia kontroli (poczucia umiejscowienia kontroli – LOC). Dokonały charakterystyki i klasyfikacji rytuałów występujących w sporcie i wykonywanych przez zawodników. Zaprojektowały badania porównawcze wśród piłkarek nożnych w grupie zawodniczek realizujących i nie realizujących zachowania rytualne. Wzięły w nich udział 62 piłkarki. Posłużono się autorską skalą Rytuały w Sporcie oraz kwestionariuszem PKSPwS. Spośród badanych, osiem dziewcząt nie realizowało żadnych rytuałów, ani indywidualnych ani grupowych. Poczucie oddawania się rytuałom okazało się wysokie. W artykule przedstawiono motywacje stosowania rytuałów oraz konsekwencje ich niewykonania. Poziom poczucia kontroli okazał się przeciętny. Dane przedstawiono w postaci wyników surowych, przeliczonych i analiz statystycznych. Te ostatnie pokazały, że zawodniczki nie stosujące rytuałów w sytuacji startów mają bardziej uwewnętrznione poczucie kontroli. W warunkach sportu profesjonalnego dość nieoczekiwana jest popularność rytuałów. Autorki tłumaczą to wzmacnianiem zasobów emocjonalnych, jakie daje oddanie się rytuałowi. Zwrócono uwagę, że zachowania rytualne mogą przyjąć formę nawet zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych. W zakończeniu podkreślono rolę zasobów psychologicznych i psychospołecznych wśród sportowców.

Kamil Wódka, KOMPETENCJE SPOŁECZNE A EFEKTYWNOŚĆ DIAD SPORTOWYCH – NA PRZYKŁADZIE PIŁKI SIATKOWEJ PLAŻOWEJ. Recenzowany artykuł to studium teoretyczno-empiryczne nad rolą kompetencji społecznych w sporcie, na przykładzie zawodników występujących w parach. Umiejętności społeczne sportowców są im niezbędne w relacjach ze sponsorami, kibicami, osobami z zaplecza technicznego, partnerami sportowymi czy rywalami. Autor zdefiniował pojęcie kompetencji społecznych oraz uzasadnił ich szczególną rolę w dyscyplinach, w których zawodnicy tworzą parę i są „skazani na siebie”. W psychologii sportu ta specyfika jest rzadko poruszana. Autor założył, że na sukces w takich dyscyplinach składają się zarówno kompetencje sportowe, jak i społeczne. W badaniach własnych wykorzystał Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Badane były cztery wymiary: diagnoza kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji

społecznej, wymagających asertywności oraz ogólny poziom kompetencji społecznych. Łącznie przebadano 45 zawodniczek i zawodników. Wyniki przedstawiono w postaci danych surowych, przeliczonych oraz z wykorzystaniem testów statystycznych. Badani osiągnęli przeciętny poziom kompetencji społecznych. Efektywność funkcjonowania zawodników z diad sportowych ma związek z ogólnym poziomem kompetencji społecznych oraz efektywnością zachowań w sytuacjach intymnych, niezależnie od płci. Autor poddaje te wyniki krytycznej interpretacji. Wnioski z badań dotyczą poszerzania zakresu pracy i treningów psychologicznych ze sportowcami oraz kontynuowania badań z uwzględnieniem w nich roli innych zmiennych psychologicznych.

Złożone do recenzji artykuły są tematycznie zróżnicowane, ale odpowiadają szerokiej formule konferencji: *Aktualne pytania i problemy rozwoju nauk społecznych*. Różna jest wartość naukowa tekstów. Spełniają one funkcje poznawcze, a część-także teoretyczne. Wszyscy autorzy przygotowali swoje teksty zgodnie ze standardami obowiązującymi w pedagogice i w psychologii. Rekomenduję opublikowanie zrecenzowanych powyżej autorskich artykułów w monografii pokonferencyjnej.

Kielce, dn. 28 czerwca 2016

NOTES

NOTES

Publishing House "Helvetica"
73034, Kherson, Parovozna St., 46-a, office 105.
Telephone: +38 0552 399580
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Certificate of subject of publishing:
series ДК № 4392 of 20.08.2012

Passed for printing 04.07.2016. Format 60x84/16.
Offset paper. Times New Roman Font. Digital printing.
Conventional printed sheets 12,79. Print run 100 copies. Order № 0516-258.