

Psychologiczne Zeszyty Naukowe

PÓŁROCZNIK INSTYTUTU PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

ISSN 2451-1420

nr 1/2018

CZŁOWIEK w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

Styczeń							Luty							Marzec						
Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N
						1														
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10	11	12
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	13	14	15	16	17	18	19
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	20	21	22	23	24	25	26
23	24	25	26	27	28	29	27	28						27	28	29	30	31		
30	31																			
Kwiecień							Maj							Czerwiec						
Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N
						1														
3	4	5	6	7	8	9	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23	17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30	24	25	26	27	28	29	30	24	25	26	27	28	29	30
30	31						29	30	31					26	27	28	29	30		
Lipiec							Sierpień							Wrzesień						
Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N
						1														
8	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
31																				
Październik							Listopad							Grudzień						
Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N	Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	N
						1														
2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	10	11	12	13	14	15	8	9	10	11	12	13	14	8	9	10	11	12	13	14
16	17	18	19	20	21	22	15	16	17	18	19	20	21	15	16	17	18	19	20	21
23	24	25	26	27	28	29	22	23	24	25	26	27	28	22	23	24	25	26	27	28
30	31						29	30	31					29	30	31				

PSYCHOLOGICZNE ZESZYTY NAUKOWE
NR 1/2018

PSYCHOLOGICZNE ZESZYTY NAUKOWE
PÓŁROCZNIK INSTYTUTU PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
NR 1/2018

Człowiek w całości kształcie życia: rodzina – edukacja – praca

POD REDAKCJĄ
Tatiany Rongińskiej

Zielona Góra 2018

RADA WYDAWNICZA

Andrzej Pieczyński (*przewodniczący*),
Katarzyna Baldy-Chudzik, Van Cao Long, Rafał Ciesielski, Roman Gielerak, Bohdan Halczak,
Małgorzata Konopnicka, Krzysztof Kula, Ewa Majcherek, Marian Nowak, Janina Stankiewicz,
Anna Walicka, Zdzisław Wolk, Agnieszka Ziółkowska, Franciszek Runiec (*sekretarz*)



UNIWERSYTET
ZIELONOGÓRSKI

RADA NAUKOWA

Lucyna Bakiera (UAM), Lidia Cierpiałkowska (UAM), Maria Czerwińska-Jasiewicz (UKSW), Larysa G. Dikaya (Instytut Psychologii Rosyjskiej Akademii Nauk, Moskwa, Rosja), Iwona Grzegorzewska (UZ), Zbigniew Izdebski (UW, UZ), Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ), Alicja Kuczyńska (UZ), Hanna Liberska (UKW), German S. Nikiforow (Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja), Beata Pastwa-Wojciechowska (UG), Zofia Ratajczak (GWSH), Tatiana Rongińska (UZ), Uwe Schaarschmidt (Universität Potsdam, COPING-Institut der angewandten Psychologie, Wien), Dorota Turska (UMCS), Natalia E. Vodopyanova (Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja), Czesław Waleśa (WSEI), Ludwika Wojciechowska (UZ), Tatiana Senko (UJK w Kielcach), Yuri Karandaszew (UJK w Kielcach)

LISTA RECENZENTÓW

Lista recenzentów jest aktualizowana raz do roku; będzie udostępniana na stronie internetowej „Psychologicznych Zeszytów Naukowych” po ukazaniu się drugiego numeru czasopisma.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Redaktor naczelny: Tatiana Rongińska
Sekretarz redakcji: Anna Góralewska-Słońska
Redaktor statystyczny: Łukasz Wojciechowski
Redaktor techniczny: Konrad Opaliński
Redaktor językowy: Agnieszka Gruszka

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

ADRES REDAKCJI

Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Instytut Psychologii
Al. Wojska Polskiego 69
65-001 Zielona Góra

Adres internetowy czasopisma: <http://www.pzn.wpps.uz.zgora.pl/>

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2018

ISSN 2451-1420

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	7
-------------------	---

I. KONTEKST RODZINY

TATIANA SENKO, Charakterystyka zachowań osobowościowych pomiędzy ojcem a dziećmi w rodzinie	11
НАТАЛЬЯ ТОКАРЕВА (NATALIA TOKAREVA), Вариативность личностного развития подростков в условиях реформирования образовательного пространства	35
ЕЛЕНА П. МИЛАШЕВИЧ (ELENA P. MILASZEWICZ), НАТАЛЬЯ Ю. ОРЛЯНКОВИЧ (NATALIA J. ORLANKOWICZ), Агрессивность и враждебность подростков, воспитывающихся в детском доме: диагностика, психолого-педагогическая профилактика и коррекция	49

II. KONTEKST EDUKACJI

YURI KARANDASHEV, Zaktualizowana chronologia i metryka poziomowej periodyzacji ontogenezy	65
MARZANNA FARNICKA, MARIA MIŁKOWSKA, Rozwój kreatywności dzieci w okresie średniego dzieciństwa i jego uwarunkowania	93
НАТАЛИЯ ШЕВЧЕНКО (NATALIA SZEWCZENKO), Особенности развития этического сознания студенческой молодежи	109

III. KONTEKST PRACY

UWE SCHAARSCHMIDT, ANDREAS W. FISCHER , Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern erhalten und stärken.	123
ANA IVANOVA , Kwestionariusz postrzeganych cech osobowości psów i kotów	133
ИРИНА В. КУЗНЕЦОВА (IRINA V. KUZNETSOVA), ЯНА Е. ВИНОГРАДОВА (IANA Y. VINOGRADOVA) , Исследование аспектов эмоционального интеллекта и личностных особенностей у эффективных менеджеров среднего звена	149
TATIANA RONGIŃSKA , Główne składowe przywództwa: przegląd koncepcji	163

IV. DONIESIENIA Z BADAŃ STUDENCKICH

SYLWIA DUROWICZ, NATALIA SKORUPIŃSKA, NATALIA SŁUGOCKA , Poczucie sprawiedliwego świata	181
--	-----

V. RELACJE Z KONFERENCJI

ANNA MRÓZ , Konstruowanie tożsamości osobistej jako adaptacyjne wyzwanie dla osób intelektualnie nietypowych. Wnioski z przeglądu badań psychologicznych i socjologicznych	193
MAGDALENA KOLAŃSKA, ANNA KAPINOS , Komunikacja zdrowia w reklamach prasowych z perspektywy potrzeb i korzyści.	203

VI. SPRAWOZDANIA

ADRIANNA GRABIZNA , Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Możliwości i uwarunkowania adaptacji człowieka do wyzwań współczesnego świata”	225
NOTY BIOGRAFICZNE	229

OD REDAKCJI

Przedstawiamy Państwu pierwszy numer z 2018 roku półrocznika „Psychologiczne Zeszyty Naukowe”.

Zgodnie z przyjętą koncepcją czasopisma artykuły zamieszczone w prezentowanym numerze skupiają się wokół trzech tematów, od początku obecnych na naszych łamach: funkcjonowaniem człowieka w głównych obszarach życiowych: rodziny, edukacji i pracy.

Wśród autorów tego numeru są przedstawiciele akademickich ośrodków psychologicznych zarówno polskich, jak i zagranicznych.

W niniejszym numerze kontynuujemy publikację rubryki „Doniesienia z badań studenckich”, gdzie zostały zamieszczone opracowania naukowe studentów psychologii na Uniwersytecie Zielonogórskim. Publikacje studentów są wyrazem ciągłości kształcenia i rozwoju zawodowego młodych naukowców na drodze stawania się profesjonalistami w dziedzinie psychologii.

Wprowadzamy w aktualnym numerze nową rubrykę „Relacje konferencyjne”, w której zamieszczamy referaty wygłoszone podczas konferencji organizowanych przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. W aktualnym numerze publikujemy opracowania naukowe uczestników konferencji „Możliwości i uwarunkowania adaptacji człowieka do wyzwań współczesnego świata”, która odbyła się 26-27 lutego w Zielonej Górze w związku ze Śródrocznym Posiedzeniem Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka (PSPRC).

Opracowania zaprezentowane w tym numerze mają charakter teoretyczny, przeglądowy, a także empiryczny. Tematyka artykułów obejmuje zakresy związane z problemami relacji rodzinnych, poszczególnych etapów edukacyjnych, analizą potencjału zaradczego człowieka w obliczu zagrożeń egzystencjalnych, występujących w życiu osobistym oraz w sferze zawodowej.

Czasopismo zachęca czytelników do udziału w dyskusjach naukowych na łamach naszego półrocznika. Zapraszając Czytelników do lektury kolejnego numeru „Psychologicznych Zeszytów Naukowych”, pragnę podziękować wszystkim Autorom i Recenzentom za rzetelną pracę i trud włożony w powstanie prezentowanego numeru czasopisma.

Serdecznie zapraszamy wszystkich zainteresowanych problematyką badań psychologicznych do współpracy w przygotowaniu i współredagowaniu czasopisma.

Tatiana Rongińska

KONTEKST RODZINY

Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

TATIANA SENKO

Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

CHARAKTERYSTYKA ZACHOWAŃ OSOBOWOŚCIOWYCH POMIĘDZY OJCEM A DZIEĆMI W RODZINIE

*Ojcem zostać łatwo,
znacznie trudniej nim być.*

Ernst Bunsch

WPROWADZENIE

Człowiek nie może żyć i funkcjonować poza swoją płciowością. Bycie kobietą lub mężczyzną to nie jedna z wielu cech danego człowieka, ale jego sposób bycia osobą. Płciowość bowiem ujmuje całego człowieka, wpływa na jego osobowość, zachowanie się, określa sposoby myślenia, podejście do życiowych zadań, rozwiązywania problemów, pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich, wpływa na sposoby kontaktowania się z samym sobą i z innymi ludźmi. Ważnym warunkiem, aby kobieta mogła być dobrą matką i aby mężczyzna mógł być dobrym ojcem oraz żeby mogli oni właściwie wychowywać dzieci w rodzinie muszą być poprawne relacje i więzi między małżonkami. Są one podstawowymi więziami rodzinnymi i mają ogromny wpływ na życie każdego członka rodziny oraz na stosunki rodziców i ich dzieci. Spójność tych więzi oraz relacje w rodzinie mają wpływ na poczucie bezpieczeństwa każdego dziecka oraz na jego rozwój psychiczny i społeczny.

Wyróżnianie w rodzicielstwie ojcostwa zyskuje sens tylko i wyłącznie w kontekście odróżniania go od macierzyństwa i odwrotnie, analogicznie, jak przy założeniu komplementarności i biegunowości, męskość może być dobrze zrozumiana jedynie w relacji do kobiecości (Medinger, 2005). Te dwie rzeczywistości istnieją dzięki sobie nawzajem

i każda cecha ludzka nabiera przez odniesienie do płci innego kolorytu – inne są czułość, stanowczość czy emocjonalność matki, a inne ojca (Augustyn, 2009; Campbell, 2006; Faber, Mazlish, 1992; Friesen, 2006; Jankowski, 1980; Kaja, 2001; Kątny, Oleszko, 2011; Kurcbart, 2011; Lacroix, 2007; Mierzwiński, 1997; Nicolosi, 2011; Obuchowska, 2008; Pospiszyl, 1986; Senko, 2002; Trawińska, 1977; Wojciechowska, 2007; Гольцова, 2012; Сенько, 2000; Смирнова, 2008).

W literaturze podejmującej problematykę ojcostwa często występuje tendencja, żeby analizować pojęcia: „ojciec”, „ojcostwo” wyłącznie w aspektach:

- biologicznym, którego podstawą są „więzy krwi”, pokrewieństwo – ojcem jest mężczyzna, który miał biologiczny udział w poczęciu dziecka;
- prawnym, będącym definicją ojcostwa – ojcem jest ten mężczyzna, któremu dziecko jest prawnie przypisane;
- psychiczno-społeczno-duchowy aspekt ojcostwa, który wiąże mężczyznę w sposób głęboki i trwały z rodziną (Grochulska, 2009; Jankowska, 2010).

Ważny dla ojcostwa jest wstępny akt uznania dziecka, który następuje w świadomości ojca. Macierzyństwo w swojej istocie zawiera element ścisłego kontaktu matki z dzieckiem, z kolei ojcostwo opiera się głównie na duchowej więzi. Relacje między ojcem i dzieckiem oraz ich bliskie kontakty emocjonalne ubogacają obie strony, dają korzyści nie tylko dziecku, lecz także ojcu, który dzięki nim wzbogaca swoją osobowość. Zatem każdy mężczyzna ma zapewnić warunki rozwoju rodziny i czuwać nad wszechstronnym rozwojem wszystkich jej członków.

Analiza swojej osobowości, swoich form zachowań osobowościowych, swoich stosunków rodzinnych, konkretnych relacji z żoną i dziećmi może każdemu mężczyźnie oraz całej rodzinie dać możliwość tworzenia komfortu w swoim domu i wśród swoich dzieci. „Jesteśmy ojcami. [...] Patrzyliśmy z dumą i zachwytem na nowo narodzone, ruchliwe kłębuszki w ramionach naszych żon, pełni zdumienia i miłości wobec dokonanego na naszych oczach cudu” (McDowell, Wakefield, 1994, s. 9). Niezależnie jak duże byłyby różnice między kobietami i mężczyznami, to i tak obydwoje spełniają identycznie ważne role w życiu swoich dzieci, a doskonale uzupełniając się w swej „inności”, każdego dnia kształtują swoją osobowość. Nie bez powodu kobieca i męska psychika mają cechy kontrastujące, gdyż dzięki temu w pełni oddziałują na całokształt psychiki dziecka – zarówno córki, jak i syna.

Ojciec jest niezbędny w wychowaniu syna i może być najlepszym przykładem dla niego w przygotowaniu chłopca do roli ojca w jego dorosłym życiu. W życiu córki ojciec odgrywa ważną, choć całkiem odmienną rolę: więź ojca i córki to jedna z najważniejszych relacji w całym życiu kobiety. To, jakiego modelu ojcostwa doświadczyła mała dziewczynka, wywiera na nią ogromny wpływ w dorosłości. Liczne badania naukowe pokazują, iż dziewczynki, które miały harmonijną i pełną poczucia bezpieczeństwa relację z ojcem w dorosłym życiu czują się bardziej zadowolone i łatwiej przychodzi

im osiągnięcie sukcesu. Znacznie rzadziej cierpią na różne choroby i zaburzenia psychiczne, takie jak np. zaburzenia odżywiania się czy depresja.

Problem wzajemnych relacji ojców i dzieci pojawia się w każdej rodzinie. Na tę relację może mieć wpływ wiele czynników, jednak wielką rolę w tej kwestii odgrywa osobowość oraz zachowania osobowościowe zarówno ojca, jak syna i córki. Autorka podejmuje w tym artykule próbę odpowiedzi na pytanie: Jaki zachodzi związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a formami zachowań osobowościowych jego dzieci? Odpowiedź na to pytanie może być bardzo pomocna dla ojców, którzy wychowują synów i córki, jak i dla osób pracujących na co dzień z dziećmi i rodzicami w rodzinach, gdzie występuje problem pomiędzy ojcami i dziećmi, i nie tylko. Artykuł ukazuje wagę wzajemnych relacji pomiędzy ojcem i dziećmi, co może stać się cennym źródłem informacji dla wszystkich osób interesujących się problemami rodziny.

WSPÓŁCZESNY OBRAZ OJCA I JEGO ROLA W RODZINIE

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej uważa się, że każdy dorosły mężczyzna jest w jakiejś mierze ojcem nawet wtedy, gdy nie spłodził i nie wychowuje własnego dziecka. W postawie ojcowskiej w stosunku do swoich dzieci, a także innych ludzi, mężczyzna w pełni może wyrażać swoją osobę i samego siebie urzeczywistniać poprzez działanie, tworzenie, pracę dla dobra innych i społeczeństwa. Mężczyzna może realizować swoją męskość nie tylko poprzez fizyczną aktywność seksualną i ojcostwo fizyczne, lecz także poprzez dawanie siebie drugiemu (innym) na polu społecznym – ojcami wszak nazywa się wybitnych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych czy prądów społecznych, pionierów, którzy stworzyli lub zapoczątkowali coś nowego. Ojcostwo nieodzwrotnie rozpatruje się na tle męskości.

W wynikach współczesnych badań wiele się pisze o kryzysie ojcostwa i kryzysie mężczyzny. Często autorzy podają, że dostrzeganie i analizowanie przez różne grupy społeczne w ostatnich dziesięcioleciach kryzysu ojcostwa wynika ze splotu społeczno-gospodarczych i kulturowych procesów oraz przemian cywilizacyjnych, wiążących się na pierwszym planie z nieobecnością pracującego ojca w pobliżu rodziny, z wynikającą z niej dewaluacją jego roli. Odpowiedzią na taki stan rzeczy jest między innymi promowanie nowej jakości ojcostwa. W społecznym przekazie spotkać możemy przeciwstawne tendencje modelowania wizerunku ojca: z jednej strony wzorami są ojcowie uczestniczący w życiu dziecka od jego poczęcia, towarzyszący matkom w gabinecie ginekologicznym i przy porodzie, z drugiej strony eksponuje się również wartościowość samotnego macierzyństwa w obliczu rozstań rodziców (Augustyn, 2009). Niektórzy autorzy sądzą, że jeśli w obecnych czasach „załamało” się ojcostwo wielu mężczyzn, to

także dlatego, że opierane było głównie na ogólnych wartościach czerpanych z przekazu społecznego, kulturowego czy religijnego, a nie na osobistych wartościach ludzkich i duchowych mężczyzny (Augustyn, 2009; Kołodziej, 2010, s. 35-47). Zauważa się także pewien niepokojący trend, że kobiety stają się bardziej męskie, a mężczyźni zniechęceni. Równocześnie jednak, zwłaszcza w rodzinach niepełnych, gdzie dzieci wychowuje samotna matka, dzieci marzą i tęsknią za tatą, a kobieta mimo swej zaradności wiele razy chętnie podparłaby się na męskim ramieniu.

Istnieją również poglądy, że aktualnie powszechnie dostrzec można oznaki kryzysu męskości, który wynika z braku jasnych standardów dotyczących tożsamości, ciała, ról społecznych, stylu myślenia oraz życia, co przejawia się „kulturowym niepokojem wokół kategorii męskości”, zanikającym binaryzmem płci, poczuciem niepewności, niemęskości, tożsamościowej nieadekwatności i kruchości u wielu mężczyzn (Melosik, 2006). Całość obserwowanych zjawisk nie sprzyja definiowaniu w najbliższym nam kręgu kulturowym pojęcia męskości, a związany z nią kryzys trwa, na czym paradoksalnie korzystają najbardziej walczące o rynki zbytu media. Dla przeciwwagi w rozpatrywaniu ojcostwa w kontekście kryzysu męskości przytoczyć można opinię, w której postawiona jest ciekawa, choć dyskusyjna hipoteza weryfikowana badaniami, wedle której, w populacji młodych dorosłych 10% więcej mężczyzn niż kobiet pragnie mieć w przyszłości dziecko, a także 10% więcej mężczyzn wykazuje mniejszą obojętność wobec tego zagadnienia (Witczak, 1987). Bycie dobrym ojcem oznacza: postawić sobie pytania, które dręczyły nas w dzieciństwie i udzielić dzieciom dokładnych odpowiedzi (Rise, 2006).

Ważne jest, żeby zrozumieć, że ojcostwo zawiera w sobie zadanie formowania nowego życia, mające być nośnikiem wartości ojca, które pozostanie po nim, zastąpi go, będzie kontynuacją jego życia. Brak ojca czy trudności w prawidłowym sprawowaniu przez niego funkcji ojcowskich prowadzą do trudności w dojrzewaniu społecznym dziecka, gdyż to ojcowie w większym stopniu odpowiedzialni są za kształtowanie w nim ustosunkowania się do norm i wartości, a także w większym stopniu od matek przekazują mu wzorce odniesień, postaw i zachowań społecznych (Pospiszyl, 2007; Sosnowski, 2011; Се́нько, 2000). Mężczyźni dzisiaj nie chcą już opierać swojego podejścia do dziecka tylko na zachowaniu intuicyjnym, lecz na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Pragną kształcić się do mądrego i dojrzałego ojcostwa, większość z nich dobrze rozumie, że „Trudno być dobrym człowiekiem. Trudno być dobrym mężem. Najtrudniej być dobrym ojcem” (McDowell, Wakefield, 1994, s. 41). Mężczyźni zdają sobie sprawę z wagi powołania, jakim jest ojcostwo. Różne badania wskazują, że wywiera ono bardzo duży wpływ na życie czy rozwój psychiczny mężczyzny, choć jest to z pewnością mniej znaczące w ich życiu niż macierzyństwo dla kobiety (Pospiszyl, 1980). Warto podkreślić, że właściwe dopasowanie się ojca do swojej roli jest miarą osiągniętej przez niego społecznej dojrzałości, a pozbawienie go możliwości spełniania się w tej roli, to dla niego utrata stymulatorów rozwoju społecznego. To wszystko

pokazuje, że niezwykle budujące jest, iż mężczyźni w coraz większym stopniu angażują się w relacje ze swoimi dziećmi i w ich wychowanie.

W literaturze naukowej problem prawidłowego odnalezienia się w roli ojca został szczegółowo przeanalizowany. Rodzina jako podstawowa komórka społeczna kształtuje młodą osobowość i jest odzwierciedleniem tego, jakie relacje i związki zachodzą pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Charakterystycznymi związkami są „matka–ojciec”, „matka–dzieci” oraz „ojciec–dzieci” (Сенько, 2012, s. 200–248). W badaniach naukowych prym wiedzie analiza roli matki w relacjach z dziećmi, a przecież wiadomo, że do prawidłowego i pełnego rozwoju dziecka potrzebnych jest dwoje konkretnych, odmiennych psychicznie ludzi, a mianowicie: matki i ojca. On zaś rozmył się gdzieś w ogólnej kategorii „rodzicielstwa”, jakby był potrzebny tylko do prokreacji (Witczak, 1987). Może być to spowodowane tym, że wielu mężczyzn unika wypełniania ojcowskich zadań, ograniczając je tylko do przydzielonych przez sąd tak zwanych widzeń i alimentów, więc dziecko automatycznie zostaje przypisane matce. To tradycyjne pojmowanie roli ojca jako zabezpieczającego materialnie utrzymywało pogląd, że głównym obowiązkiem mężczyzny jest zapewnienie bytu rodzinie.

Znajdują się też zwolennicy teorii, iż ojciec jest wręcz zbyteczny, gdyż od samego początku, czyli od poczęcia i w późniejszym etapie, to matka jest najściślej związana z dzieckiem i to ona jest w stanie zaspokoić wszystkie jego potrzeby (Kołodziej, 2010). Jednak w miarę dojrzewania dziecko często spostrzega u ojca cechy, które mu imponują; ojciec staje się dla niego reprezentantem społeczeństwa. Dzieci, które zostały pozbawione tak cennego kontaktu z ojcem lub wychowywane są przez ojca o niedojrzałych postawach, mogą pozostać ludźmi, którzy są niedojrzali społecznie, mogą mieć zaburzenia psychiczne oraz zaburzenia w zachowaniu osobowościowym. Można tego uniknąć, uświadamiając mężczyznom konieczność przebywania ze swoimi potomkami każdego dnia w różnych sytuacjach, i podkreślając, że „obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia” (Witczak, 1987, s. 16). Ojciec ma za zadanie wnieść w życie dziecka pierwiastek stabilizacji zewnętrznej i wewnętrznej, koniecznej dla prawidłowego rozwoju. Autorytet ojca zależy od jego postawy i zaangażowania w rolę wychowawczą. Ojciec staje się autorytetem tylko wtedy, gdy jest obecny i kiedy jest wzorem (Półtawska, 2001, s. 235). I tak „ojciec, bowiem dostarcza dziecku tych bodźców wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie jemu oferować” (Witczak, 1987, s. 16).

Jak widać, problemowi roli ojca w życiu dzieci poświęca się coraz więcej uwagi. Ale nie tak dużo uwagi zwraca się w badaniach naukowych na analizę różnic w relacjach ojca z dziećmi – synami i córkami (Senko, 1995; Сенько, 2000). Bardzo ważna jest szczegółowa charakterystyka związków, jakie zachodzą pomiędzy ojcem a dziećmi o różnej płci. Na uwagę zasługuje także analiza znaczenia roli ojca w wychowaniu synów i córek oraz relacji, które powstają między nimi.

ZNACZENIE OJCA W WYCHOWANIU SYNÓW

Współczesne ojcostwo wymaga ścisłej współpracy kobiety i mężczyzny w okresie przygotowania do małżeństwa, jak też w późniejszym życiu małżeńskim i rodzinnym. Przygotowanie do ojcostwa wymaga przeanalizowania typu ojcostwa, którego mężczyzna doświadczył w dzieciństwie i okresie dojrzewania, jak również wzmocnienia poczucia własnej wartości, szczególnie w przypadku, gdy wytworzyło się u niego, w związku z brakiem pozytywnych wzorców, negatywne nastawienie lub poczucie braku kompetencji (Augustyn, 2009). W procesie tego przygotowania każdy ojciec odgrywa ogromną rolę w wychowaniu swoich synów: młody człowiek szybciej przyswaja sobie cechy prezentowane przez przedstawicieli tej samej płci. Ma to duży wpływ na uczenie się przez dzieci ról społecznych związanych z płcią. Będą one jeszcze lepiej przyswajane, gdy syn będzie miał możliwość obserwacji przedstawiciela płci męskiej na co dzień, w różnych sytuacjach życia, prezentującego równocześnie jak najbardziej poprawny i wartościowy stosunek do problemów. Zdaniem psychoanalityków i antropologów człowiek nie dziedziczy umiejętności rozpoznawania nieprzyjaciół ani sposobów poszukiwania partnera, stąd nauczanie chłopca, jak wypełnia się przeznaczone role społeczne, wymaga udziału innych mężczyzn, a brak procesu inicjacji w tym obszarze ujemnie wpływa na poczucie własnej wartości oraz poczucie dojrzałości u dorosłego człowieka (Rise, 2006, s. 93).

Na podstawie badań psychologiczno-pedagogicznych niektórzy autorzy wskazują na powiązania pomiędzy nieobecnością ojca, brakiem odczuwanych przez syna żywych kontaktów emocjonalnych z nim (przy jednoczesnym nadmiernym związaniu z matką), a trudnościami w zakresie ustalania się identyfikacji płciowej i niepowodzeniami w zakresie nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów heteroseksualnych w wielu wymiarach w późniejszym okresie życia (Pospiszył, 2007). Dlatego poczucie syna bycia docenianym przez ojca ma podstawowe znaczenie dla uzyskania przez niego pewności siebie nie tylko jako człowieka, lecz także jako mężczyzny. Brak ojcowskiego wzorca ma wpływ zarówno na syna, jak i również na wnuki. Warto zauważyć, że chłopcy wychowywani tylko przez matkę tworzą wypaczony obraz idealnego mężczyzny, do którego bardzo chcą się upodobnić i czasami nie chcą oni naśladować w niczym matek, uważając ich zachowanie za typowo kobiece. Co za tym idzie, buntują się przeciw wszystkim zasadom przekazywanym przez matki. To nie jedyny ujemny skutek braku ojca.

Na kolejny problem zwrócono uwagę podczas badań nad psychopatią – inaczej socjopatią, czyli nieumiejętnością wczuwania się w psychikę innych, brakiem sumienia, a także słabo rozwiniętymi uczuciami wyższymi. Z badań psychiatrów wynika, że wśród osób z psychopatią najliczniejszą grupę stanowili ci, którzy doznali długiej rozłąki z ojcem. Dziecko, a w szczególności chłopiec, pozbawione możliwości obcowania

z ojcem, ma gorsze warunki do kształtowania osobowości pod względem moralności, czyli sumienia, przez co ma większe szanse stać się osobą całkowicie obojętną na krzywdę drugiego człowieka. Oprócz tego dzieci wychowywane bez rodzica płci męskiej są mniej dojrzałe, mają problemy w kontaktach z innymi dziećmi oraz mają mniejsze poczucie bezpieczeństwa. Z tego jasno wynika, że ojciec powinien aktywnie włączyć się w proces wychowania dziecka, a w szczególności chłopców (Pospiszył, 1986).

Już od pierwszych dni życia ojciec może budować naprawdę silną więź ze swoim synem, co z pewnością dodatnio wpływa na ich późniejsze relacje w trudnym okresie dorastania. Brak ojca w sposób fizyczny lub ojciec źle sprawujący swoje funkcje w rodzinie w ogromnej mierze decydują o licznych patologiach społecznych. Podstawowym zadaniem jest pokazanie wypaczeń zachowania się chłopca pozbawionego odpowiedniej opieki ze strony ojca. Konieczne jest pokazanie tych skutków ojcom, żeby unikać tak rażących konsekwencji ich braku. Te wszystkie wypaczenia w zachowaniu chłopców mają ogromny wpływ na ich dorosłe życie i mogą znacznie utrudniać interakcje międzyludzkie. Należy uświadomić ojcom, ile mogą zdziałać dla swoich synów, gdyż tym negatywnym skutkom można przeciwdziałać.

Podsumowując, podkreślić można, że jeśli ojciec nie lubi innych ludzi, zwykle łączy się to z niechęcią do siebie, zwiększoną drażliwością, trudnościami w porozumiewaniu się itp. Jeżeli nie lubi się siebie samego trudno kochać innych (Fromm, 1993). Sympatii i miłości do swoich dzieci – i synów, i córek – nie można się nauczyć. Znaczy to, iż osobowość ojca i jego formy zachowań osobowościowych wymagają od niego nie tylko wiedzy na temat swego dziecka, lecz także podejmowania decyzji oraz zdolności pozytywnego komunikowania się, nawiązywania pozytywnych kontaktów i wpływania na otoczenie, poprzez mistrzowskie opanowanie sztuki dialogu i negocjacji w rodzinie. Najważniejszą w tym kontekście jest według mnie wizja ojców, co do ich osobowości i zachowań osobowościowych. Nasuwa się tu pytanie o przygotowanie takich metod, które mogłyby być wykorzystywane przez ojców w ich codziennym życiu i pracy nad osobowością własną i dziecka, i zachowaniem osobowościowym.

ZNACZENIE OJCÓW W WYCHOWANIU CÓREK

Bycie ojcem to bez wątpienia najtrudniejsze zadanie. W okresie niemowlęcym nie ma jeszcze szczególnych więzi pomiędzy ojcem a córką, ale dobre relacje, także te międzypłciowe, można kształtować już od momentu narodzin. Na tym etapie rozwoju córki dla ojca wystarczy, aby najczęściej jak tylko można, był blisko niej. Udział ojca w wychowaniu córek w wieku wczesnoszkolnym znacznie zwiększa szanse na przyszłe osiągnięcia i dobre wyniki w nauce. Szczególnie silną zależność zaobserwowano pomiędzy

zaangażowaniem ojca w wychowanie córki-nastolatki a brakiem u niej problemów psychicznych w dorosłym życiu. Opinią psychologów polega to na tym, że ojcowie, którzy wspierają córki w ciągu ich dorastania, dodają im otuchy i odwagi, są pewnego rodzaju talonem gwarantującym córkom sukces zawodowy i szczęśliwe spełnione życie w związku partnerskim. Ojciec musi nauczyć się być autorytetem dla córki, mądrze ją kochać, dobrze wiedzieć, na czym polega ojcostwo i jaką rolę odgrywa w wychowaniu córki. Silny rodzic wychowa silną i mądrą córkę, a to bez wątpienia marzenie i cel każdego ojca (Meeker, 2012). Ojciec z córką tworzą relację o wyjątkowo silnej więzi. Czasami silniejszej od więzi córka–matka. Wiąż między matką a dzieckiem tworzy się automatycznie. Kobieta po porodzie nie ma trudności ze zbliżeniem się do dziecka. Inaczej sprawa wygląda w relacji ojciec–córka. Ojciec i córka budują swoją więź od początku. Ojciec jest pierwszym wzorem mężczyzny w życiu córki i jej pierwszą miłością.

Męski i żeński pierwiastek w kobiecie C.G. Jung nazwał te części *Animą* (czyli kobiecą stroną męskiej psychiki) i *Animusem* (męskim pierwiastkiem w kobiecie). Dla dziewczynek to właśnie ojciec stanowi prototyp mężczyzny, jest postacią do naśladowania i podziwiania; to w nim mała dziewczynka dostrzega swojego Animusa i ta część jej psychiki będzie dążyła do tego, by być taką jak ojciec. Dlatego właśnie tak wiele zależy od tego, jaki ten ojciec naprawdę jest i jaki jest w stosunku do córki. Aby poznać i uzyskać dostęp do męskiej części swojej psychiki, dziewczynka potrzebuje duchowego przewodnika. To rola ojca (Юнг, 2003; Фрейд, Абрахам, Юнг и др., 1997).

Zatem ten pierwszy mężczyzna nadaje niejako kierunek dalszym relacjom córki z innymi mężczyznami. Od tego jak rozwinie się ta szczególna relacja ojca i córki zależy w dużej mierze przyszłość kobiety: jej sposób patrzenia na świat, umiejętność dokonywania wyborów, a także wchodzenia w bliskie związki intymne. Kobiety w swoich późniejszych partnerach często poszukują obrazu ojca. Ojciec może sprawić, że jego córka poprzez właściwe oddziaływanie, odpowiednie rozmowy, rozwinie w sposób pełny swoją kobiecość, wrażliwość, czułość, gotowość do podjęcia roli żony, matki, lub sprawić, że nie zaakceptuje siebie, swojej roli. Ojciec pozwala dziecku na określenie swojej płci i życiowej roli (u dziewcząt poprzez odróżnianie), u chłopców poprzez identyfikację, co warunkuje późniejsze szczęśliwe związki małżeńskie lub też życie w samotności, ale bez kompleksów i w poczuciu akceptacji siebie (Braun-Gałkowska, 2008). Obecność ojca o dojrzałej postawie rodzicielskiej warunkuje u córki osiągnięcie dojrzałości społecznej.

Dorastająca dziewczynka nie zadowala się wyłącznie miłością matczyną – zaczyna poszukiwać ojcowskiej. Specyficzna rola ojca polega też na tym, że w wypadku jego oddziaływania na córkę mamy do czynienia z tak zwanym modelowaniem. Pomimo że córka na ogół więcej cech zachowania przyjmuje od matki, to jednak szereg cech zachowania się przejmie również od ojca. Do tych cech należy przede wszystkim zrównoważenie psychiczne. W życiu codziennym najczęściej wyraża się to w sprawiedliwym,

bez emocjonalnym osądzie konkretnych zdarzeń i faktów (Pospiszyl, 1986). Zatem dobry, cierpliwy, zainteresowany sprawami dziecka ojciec jest nieoceniony dla jego emocjonalnego, intelektualnego i społecznego rozwoju. Taki ojciec nigdy nie wybiera za swoje dziecko, ale daje mu kilka możliwości – jednocześnie wskazując na prawdopodobne konsekwencje. On docenia i nie neguje specyficznej natury swojej córki, nie narzuca jej własnych pomysłów i przekonań. Zdecydowanie możliwe jest dążenie do takiego właśnie świadomego ojcostwa oraz budowanie relacji z córką opartej na harmonii i zaufaniu. Ojciec, który pokazuje świat i pozwala swojej córce go odkrywać w poczuciu bezpieczeństwa, ale i zaufania do samej siebie, jest ojcem, który wychowa mądrą i świadomą swojego potencjału twórczego kobietę.

Ojciec odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu ambicji dorastającej córki, jej życiowych celów oraz kompetencji zawodowych, pokazując córce, że żadna z tych cech nie stoi w kolizji z kobiecością. Ojciec, który lubi okazywać miłość swojej córce, widzi w niej istotę kruchą i delikatną. Razem z tym, dziewczyna, która została zalana w młodości ojcowskimi uczuciami, może mieć problemy w związkach. Ojciec, który jest na każde skinienie córki, usuwa przed nią przeszkody, traktuje jak księżniczkę, daje jej nieświadomy przekaz, że wszyscy mężczyźni są ulegli, słabi i pokorni. Dorosła dziewczyna, wchodząc w związki, samoistnie przyjmuje postawę dominującą i wymaga od mężczyzn bezwarunkowego podporządkowania.

Brak miłości, cierpliwości, zainteresowania sprawami dziecka, problemy w zachowaniu ojca, jego negatywny stosunek do żony oraz dzieci, tworzą wiele problemów w życiu córek. Córki takich ojców szukają w swoim dorosłym życiu mężczyzny do niego niepodobnego, starają się znaleźć zupełne przeciwieństwo. Dużo problemów powstaje również u dziewczyn, które mają niedostępnych i chłodnych uczuciowo ojców, którzy w relacjach z córką budują dystans. Obowiązki takich ojców ograniczają się do wykarmienia i dopilnowania córki, a jakakolwiek czułość ich zawstydza. Dla dziewczyn wychowanych w takim modelu rodziny bliskość kojarzy się tylko ze stosunkiem seksualnym. Dziewczyny, które miały niedostępnych ojców, często zachodzą w ciążę w bardzo młodym wieku. Ich poczucie własnej wartości jest niskie, uważają, że muszą zasłużyć na miłość, dlatego znoszą upokorzenia ze strony mężczyzn.

Często ojcowe, wychowujący córki, spotykają się z poważnymi problemami.

1. Dobry i oddany ojciec nie pozwala córce na pełne rozwinięcie własnej osobowości. Jeśli przykładowo ojciec wciąż zachwycą się córką (w stosunku do innych zaś pozostaje często krytyczny), a każde jej osiągnięcie przypisuje sobie („to dzięki mnie”), dziewczynka będzie dorastała w cieniu i uwielbieniu dla ojca i nie będzie potrafiła samodzielnie oceniać różnych sytuacji życiowych. Dla takich dziewczynek najlepszymi książkami są te, które polecił im tata; najlepsza muzyka to ta, którą słucha jej ojciec itd. Takie dziewczynki nie będą potrafiły w przyszłości zbudować własnego systemu wartości, jak również trudno im będzie odnaleźć się w dorosłym życiu

w związkach z innymi mężczyznami. Zatem w ojcostwie pełnym miłości i oddania należy uważać, by nie przesłaniać własną osobą postaci dorastającej kobiety. Ona sama musi zbudować swoją osobowość i nie powinna zapożyczać jej od uwielbianego ją ojca.

2. Wykluczenie z relacji ojciec–córka matki i rodzeństwa. Czasem zdarza się tak, że tata i córka nawiązują tak szczególnie bliską relację, że nikt inny nie może w niej uczestniczyć, nawet matka. To może powodować jawne bądź utajone konflikty w rodzinie. Matka i rodzeństwo czują się odepchnięci, wyróżniona córka zaś tym bardziej zostaje przywiązana do ojca i nie ma możliwości rozwijania własnej i niepowtarzalnej kobiecości. Często takie dziewczynki, po to, by „utrzymać” swoją uprzywilejowaną pozycję spełniają wszystkie zachcianki ojca i są niezmiernie posłuszne. Tracą przy tym dostęp do swojej intuicji, zaufanie do samych siebie, i swoje ambicje. Uczą się, że to dzięki posłuszeństwu zyskuje się miłość mężczyzny.

Nieprawidłowa lub niedojrzała postawa psychoseksualna ojca. Nie pozostaje to bez wpływu na życie córek. Jeśli w rodzinie, w której wychowywały się córki, kobiety były lekceważone i wykorzystywane, to postępowanie takie będzie wpływać na ich niebezpieczną uległość i bezbronność wobec mężczyzn. Wiele dorosłych kobiet, relacjonując swoje wspomnienia, porusza kluczowe zagadnienie psychicznej i seksualnej dojrzałości. Dostrzegają w swoich małżeństwach i innych związkach uczuciowych paralełę do relacji z własnym ojcem, a postać ojca rzuca swój długi cień na seksualizm, pracę, rodzicielstwo czy sposób wypoczynku.

Trzeba podkreślić, że doceniane przez ojców córki cierpią rzadziej na negatywny stosunek do siebie i innych ludzi, na depresję, anoreksję czy bulimię. Wśród kobiet, które zwłaszcza w dzieciństwie i w okresie dorastania miały dobry pozytywny kontakt z ojcem, nie ma wielu narkomanek czy zdesperowanych samobójczyń itd.

Reasumując, można stwierdzić, że przede wszystkim trzeba zrozumieć co jest najważniejsze we wzajemnych relacjach pomiędzy ojcem a jego dziećmi.

CEL, METODY BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

Cel realizowanych badań – analiza porównawcza relacji w parach ojciec–syn i ojciec–córka oraz analiza zależności pomiędzy osobowością ojca a zachowaniem osobowościowym syna i córki.

W badaniu empirycznym zastosowano autorską metodę diagnozy zachowań osobowościowych (Сенько, 1991; Сенько, 1993; Сенько, 1998a; Сенько, 1998b; Senko, 2005; Senko, 2007; Senko, 2015 itp.). W ramach tej metody wykorzystano techniki:

- samooceny: ojciec ocenia swoje formy zachowań osobowościowych wobec syna i córki, zatem syn i córka oceniają swoje formy zachowań osobowościowych wobec ojca;
 - oceny ekspertowej: ojciec, jako ekspert, ocenia formy zachowań osobowościowych syna i córki, zatem syn i córka oceniają formy zachowań osobowościowych ojca.
- Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne w programie STATISTICA 6.0.

W badaniach wzięli udział zarówno grupa dziecięca, jak i dorosła. Do badań dobrano ojców o wysokim poziomie wykształcenia, przygotowanych do optymalizacji współdziałania z dziećmi, otwartych na współpracę i nastawionych na otrzymanie wiarygodnych informacji. W badaniu uczestniczyło 30 chłopców i 30 dziewczyn w wieku adolescencji oraz 60 ojców w grupie eksperymentalnej i tyle samo w grupie kontrolnej, czyli razem 240 osób.

WYNIKI BADAŃ

Zachowanie osobowościowe ojców wobec dzieci na podstawie samooceny ojców

Ojciec–syn

Wyniki pokazują, że charakterystycznymi formami zachowań osobowościowych ojców w stosunku do synów są:

- 1) formy dominacyjne – 87,3%; wśród nich formy pozytywnej dominacji – 67,3%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy negatywnej dominacji – 20,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- 2) formy podporządkowania – 12,7%; wśród nich formy pozytywnego podporządkowania – 10,1%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje się”, „jest posłuszny”, „ufa” oraz formy negatywnego podporządkowania – 2,6%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- 3) pozytywność – 77,4%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”;
- 4) negatywność – 22,6%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

Ojciec–córka

Wyniki pokazują, że charakterystycznymi formami zachowań osobowościowych ojców w stosunku do córek są:

- 1) dominacyjne formy – 60,0%; wśród nich formy pozytywnej dominacji – 40,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy negatywnej dominacji – 20,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- 2) formy podporządkowania – 40,0%; wśród nich formy pozytywnego podporządkowania – 30,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy negatywnego podporządkowania – 9,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- 3) pozytywność – 70,5%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;
- 4) negatywność – 29,5%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

Zachowanie osobowościowe ojców wobec dzieci na podstawie ocen ekspertowych dzieci

Syn–ojciec

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia synów, dla ojców charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do synów:

- 1) formy dominacyjne – 94,5%; wśród nich formy pozytywnej dominacji – 64,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy negatywnej dominacji – 30,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;
- 2) formy podporządkowania – 5,5%; wśród nich formy pozytywnego podporządkowania – 4,2%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” oraz formy negatywnego podporządkowania – 1,4%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;
- 3) pozytywność – 68,7%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa”;
- 4) negatywność – 31,4%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

Córka–ojciec

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia córek, dla ojców charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do córek:

1) dominacyjne formy – 80,5%; wśród nich formy pozytywnej dominacji – 50,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” oraz formy negatywnej dominacji – 30,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”;

2) formy podporządkowania – 19,5%; wśród nich formy pozytywnego podporządkowania – 15,0%, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” oraz formy negatywnego podporządkowania – 4,5%, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”;

3) pozytywność – 65,5%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa”;

4) negatywność – 34,5%, która charakteryzuje się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje”.

Analiza porównawcza zachowań osobowościowych ojców na podstawie ich samooceny oraz oceny ekspertowej dzieci

Ojciec–syn

Wyniki pokazują, że ojcowie uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do synów, ale przewaga oddana jest pozytywnym formom zachowań ($r = 0,64$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a synem. Oprócz tego formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie ich zdaniem wykorzystują wobec synów, mogą prowokować różnego rodzaju nieporozumienia i konflikty.

Synowie zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym ojców w stosunku do nich jest dość dużo form pozytywnej dominacji, ale są i formy negatywnej dominacji oraz pozytywności, jak i negatywności ($r = 0,58$, przy $p < 0,01$). Przy czym przewaga oddana jest pozytywnym dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym formom zachowań osobowościowych ($r = 0,62$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a synem. Oprócz tego formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie zdaniem synów wykorzystują wobec nich, mogą prowokować nieporozumienia i konflikty.

Ojciec–córka

Wyniki pokazują, że ojcowie uważają, iż w ich zachowaniu osobowościowym jest dużo dominacji w stosunkach do córek, ale przewaga oddana jest pozytywnym formom zachowań ($r = 0,61$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja może być bardzo dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a córką. Razem z tym formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie wykorzystują wobec córek, mogą prowokować różnego rodzaju konflikty.

Córki zauważają, iż w zachowaniu osobowościowym ojców w stosunkach do nich jest zarówno dość dużo form pozytywnej dominacji, jak i form negatywnej dominacji oraz zarówno pozytywności, tak i negatywności ($r = 0,62$, przy $p < 0,01$). Razem z tym przewaga została oddana pozytywnym dominacyjnym i pozytywnym podporządkowanym formom zachowań osobowościowych ($r = 0,59$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a córką. Razem z tym formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które ojcowie zdaniem córek wykorzystują wobec nich, mogą prowokować nieporozumienia i konflikty.

Zachowania osobowościowe dzieci wobec ojców na podstawie samooceny dzieci

Syn–ojciec

Wyniki analizy zachowań osobowościowych synów na podstawie ich samooceny pokazują, iż dla nich charakterystycznymi formami w stosunku do ojców, są:

- 1) najczęściej – formy podporządkowania – 72,6%, wśród nich formy pozytywnego podporządkowania, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” – 62,2% oraz formy negatywnego podporządkowania – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” preferuje nieco mniej synów – 10,4%;
- 2) oprócz tego synowie przyjmują również formy dominacji – 27,4%, wśród nich formy pozytywnej dominacji – a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” – 17,6% oraz formy negatywnej dominacji, a więc zachowania takie jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” wybrało najmniej badanych synów – 9,8%;
- 3) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” są charakterystyczne dla 79,8% synów;

- 4) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” są charakterystyczne dla 20,2% synów.

Córka–ojciec

Wyniki analizy zachowań osobowościowych córek na podstawie ich samooceny pokazują, iż dla nich charakterystycznymi formami w stosunku do ojców są:

- 1) najczęściej – formy pozytywnego podporządkowania, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” – 45,5%;
- 2) oprócz tego córki przyjmują również formy pozytywnej dominacji, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” – 25,5%;
- 3) formy negatywnego podporządkowania – „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” preferuje nieco mniej córek – 12,0%;
- 4) formy negatywnej dominacji, a więc zachowania, takie jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” wybrali najmniej badanych córek – 17,0%;
- 5) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” charakterny dla 71,0% córek;
- 6) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” charakterny dla 29,0% córek.

Analiza zachowań osobowościowych dzieci na podstawie oceny ekspertowej ojców

Ojciec–syn

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia ojców, dla synów charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do ojców:

- 1) formy dominacji (46,4%), tak pozytywnej, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (36,2%), jak i negatywnej – takie formy jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (10,2%);
- 2) formy podporządkowania (53,6%), tak pozytywnego, które charakteryzuje się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” (33,2%), jak i negatywnego, które charakteryzuje się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (20,4%);

- 3) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszny”, „ufa” są charakterystyczne dla 69,4% synów;
- 4) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” są charakterystyczne dla 30,6% synów.

Ojciec–córka

Wyniki pokazują, że z punktu widzenia ojców, dla córek charakterystyczne są następujące formy zachowań w stosunku do ojców:

- 1) formy dominacji (50,5%), w tym pozytywnej, a więc zachowania typu „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje” (30,0%), tak i negatywnej – takie formy, jak „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada” (20,5%);
- 2) formy podporządkowania (49,5%), zarówno pozytywnego, które charakteryzują się zachowaniami typu „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” (25,0%), jak i negatywnego, które charakteryzują się zachowaniami typu „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” (24,5%);
- 3) formy pozytywności – „pomaga”, „chwali”, „poucza”, „kieruje”, „zgadza się”, „angażuje”, „jest posłuszna”, „ufa” charakterystyczne dla 55,0% córek;
- 4) formy negatywności, które charakteryzują się zachowaniami typu „zmusza”, „rozkazuje”, „gani”, „napada”, „cierpi”, „niepokoi się”, „podporządkowuje”, „ustępuje” charakterne dla 45,0% córek.

Analiza porównawcza zachowań osobowościowych dzieci na podstawie ich samooceny oraz na podstawie oceny ekspertowej ojców

Syn–ojciec

Wyniki analizy pokazują, iż synowie zauważają w swoim zachowaniu osobowościowym dużo podporządkowania w stosunku do ojców.

W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują ojcowie, synowie podporządkowują się w sposób pozytywny lub negatywny ($r = 0,58$, przy $p < 0,01$). Synowie zauważają, że w ich zachowaniu są także formy dominacji – w większym stopniu pozytywnej. Taka sytuacja w stosunkach synów do ojców pozwala im mieć komfort emocjonalny z ojcem, ale formy negatywnej dominacji i negatywność mogą, podobnie jak w sytuacji komunikacji ojca z synem, prowokować różnego rodzaju problemy.

Ojcowie uważają, iż w zachowaniu osobowościowym synów w stosunku do nich dość dużo jest form dominacji ($r = 0,61$, przy $p < 0,01$), przy tym przewaga oddana jest

pozytywnym formom zachowań osobowościowych ($r = 0,58$, przy $p < 0,01$). Ojcom taka sytuacja bardzo się nie podoba. Ale to dobra sytuacja rozwojowa, która pokazuje, że chłopcy szukają możliwości, żeby być aktywnymi nie tylko w stosunku do rówieśników, lecz także w stosunku do osób dorosłych. Jeżeli ojcowie chcą, żeby ich synowie w swoim dorosłym życiu byli aktywni i odnosili sukcesy w życiu osobistym oraz zawodowym, to muszą starać się rozwijać formy pozytywnej dominacji u swoich synów.

Oprócz tego taka sytuacja może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a synem. Natomiast formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które synowie zdaniem ojców wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo konfliktów pomiędzy ojcem i synem zarówno teraz, jak i w przyszłości.

Córka–ojciec

Wyniki analizy pokazują, iż córki zauważają w swoim zachowaniu osobowościowym dużo podporządkowania w stosunkach do ojców. W zależności od tego, jakie formy dominacji wykorzystują ojcowie, córki podporządkowują się w sposób pozytywny lub negatywny ($r = 0,62$, przy $p < 0,01$). Córki zauważają, iż w ich zachowaniu są też formy dominacji. Taka sytuacja w stosunkach córek do ojców pozwala mieć komfort emocjonalny z ojcem, ale formy negatywnej dominacji, także w sytuacji komunikacji matki z córką, mogą prowokować różnego rodzaju problemy i konflikty.

Ojcowie uważają, iż w zachowaniu osobowościowym córek w stosunkach do nich dość dużo jest form dominacji ($r = 0,61$, przy $p < 0,01$), co ojcom bardzo się nie podoba. Razem z tym przewaga oddana jest pozytywnym formom zachowań osobowościowych ($r = 0,59$, przy $p < 0,01$). Taka sytuacja też może być dobra dla ustalenia pozytywnych emocjonalnych kontaktów pomiędzy ojcem a córką. Razem z tym formy negatywnej dominacji i negatywnego podporządkowania, które córki zdaniem ojców wykorzystują wobec nich, mogą prowokować dość dużo konfliktów.

Analiza statystyczna związku form zachowań osobowościowych ojców a ich dzieci

Ojciec–syn

Wyniki pokazują, że:

- 1) poziom dominacji ($r = 0,42$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niższy jest w zachowaniu synów poziom podporządkowania;
- 2) poziom dominacji ($r = 0,53$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców

- jest tym wyższy, im wyżej jest w zachowaniu synów poziom negatywnej dominacji;
- 3) poziom negatywnej dominacji ($r = 0,46$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niższy jest w zachowaniu synów poziom negatywnego podporządkowania;
 - 4) pozytywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r = 0,42$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują pozytywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;
 - 5) negatywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r = 0,36$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych synowie wykazują negatywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;
 - 6) negatywna dominacja ojców ($r = 0,53$, przy $p < 0,01$) prowokuje konflikty z synami, dla których charakterystyczne są formy pozytywnego podporządkowania;
 - 7) w kontaktach ojców i synów z negatywnymi formami, zarówno dominacji, jak i podporządkowania ($r = 0,61$, przy $p < 0,01$) często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach ojciec-syn.

Reasumując, można stwierdzić, że uczestnictwo ojca ma szczególnie duży wpływ na synów, istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym syna. Związane jest to z szybszym przyswajaniem cech przez przedstawiciela tej samej płci. Mały chłopczyk od najmłodszych lat uczy się ról związanych ze swoją płcią. Brak pozytywności ojca w stosunku do syna, ojcowskiego autorytetu niesie wiele niekorzystnych wypaczeń w zachowaniu synów, które będą rzutować na jego przyszłe, dorosłe życie.

Ojciec-córka

Wyniki pokazują, że:

- 1) poziom dominacji ($r = 0,40$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niższy w zachowaniu córek jest poziom podporządkowania;
- 2) poziom dominacji ($r = 0,49$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im wyższy w zachowaniu córek jest poziom negatywnej dominacji;
- 3) poziom negatywnej dominacji ($r = 0,38$, przy $p < 0,001$) w zachowaniu osobowościowym ojców jest tym wyższy, im niżej w zachowaniu córek jest poziom negatywnego podporządkowania;
- 4) pozytywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r = 0,40$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych córki wykazują pozytywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;
- 5) negatywny charakter zachowań osobowościowych ojców ($r = 0,35$, przy $p < 0,001$) jest tym wyższy, im bardziej w swoich zachowaniach osobowościowych córki

wykazują negatywnie zorientowane formy zachowań osobowościowych wobec ojców;

- 6) negatywna dominacja ojców ($r = 0,51$, przy $p < 0,01$) prowokuje konflikt z córkami, dla których charakterny formy pozytywnego podporządkowania;
- 7) w kontaktach ojców i córek z negatywnymi formami zarówno dominacji, jak i podporządkowania ($r = 0,58$, przy $p < 0,01$) często powstają konflikty, walki i negatywizm w stosunkach ojciec–córka.

Reasumując, można stwierdzić, że uczestnictwo ojca ma duży wpływ nie tylko na synów, lecz także na córki, istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym córki. Przemiana dziewczynki w dorosłą kobietę wymaga od ojca dużej pozytywności, wrażliwości i cierpliwości, lecz jeśli potrafi zaakceptować i ukształtować jej kobiecość, daje jej podwaliny pod dorosłe, udane i szczęśliwe życie.

Analiza porównawcza ocen dzieci oraz samoocen ojców odnośnie do form zachowań osobowościowych ojców

Analiza porównawcza pokazała, że w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, zarówno w pierwszym pomiarze, jak i drugim, nie ujawniono znaczących różnic:

- 1) w parach córka–ojciec obustronne badanie form zachowań osobowościowych nie pokazało znacznych różnic ($\chi^2 = 22,36$; $P = 0,5$);
- 2) w parach syn–ojciec obustronne badanie form zachowań osobowościowych nie pokazało znacznych różnic ($\chi^2 = 22,36$; $P = 0,5$);
- 3) zauważono nieistotną statystycznie tendencję do większej zbieżności ocen dzieci i ich ojców w drugim pomiarze grupy eksperymentalnej ($\chi^2 = 22,38$; $p = 0,5$);
- 4) przeciwnie – nieistotną statystycznie tendencję do większej zbieżności ocen dzieci i ich ojców w drugim pomiarze grupy kontrolnej ($\chi^2 = 22,40$; $p = 0,5$);
- 5) występuje tendencja do większej zbieżności zachowań osobowościowych u dziewczyn niż u chłopców.

Analiza statystyczna ocen dzieci oraz samoocen ojców odnośnie do form zachowań osobowościowych ojców

Analiza statystyczna pokazała, że:

- 1) istnieją różnice w ocenie form zachowań osobowościowych rodziców, jakiej dokonało dziecko – syn i córka – i samoocenie ojców na początku i na końcu eksperymentu w grupie eksperymentalnej;

- 2) w grupie kontrolnej brak różnic statystycznych;
- 3) w grupie eksperymentalnej różnice w ocenie syna form zachowań osobowościowych ojca są wyższe niż w ocenie zachowań osobowościowych ojca córką;
- 4) w grupie kontrolnej różnice w ocenie syna form zachowań osobowościowych ojca są wyższe niż w ocenie zachowań osobowościowych ojca córką;
- 5) różnice w samoocenie form zachowań osobowościowych ojców dziewczyn są nieznaczne;
- 6) w grupie kontrolnej ocena form zachowań osobowościowych ojców dokonana przez dzieci oraz samoocena ojców na początku i na końcu eksperymentu pokrywają się;
- 7) w grupie eksperymentalnej ocena form zachowań osobowościowych ojców, jaką dokonały dzieci oraz samoocena ojców na początku i końcu eksperymentu nie pokrywają się;
- 8) ocena synów oraz córek w wieku adolescencji jest wrażliwa na przejawiające się formy zachowań osobowościowych ojców.

Przeprowadzone badania wykazały, iż ocena dziecka w wieku adolescencji dotycząca form zachowań osobowościowych ojców jest zgodna z samooceną ojców. Istnieje zatem możliwość otrzymania od dzieci informacji na temat form zachowań osobowościowych ich ojców i wykorzystania tej wiedzy dla optymalizacji stosunków pomiędzy ojcami i dziećmi. Różnice, które wykryto w relacjach dzieci obu płci z ojcami, wymagają dalszej głębszej analizy tych relacji.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Teoretyczna analiza poglądów o roli ojca dotyczy zagadnień na temat ojca i jego pozycji w dzisiejszym świecie. Jego rola ewaluowała na przestrzeni wieków, z pozycji jedynego żywiciela i decydenta o wszystkich sprawach rodziny, do pełnego uczestnika w wychowaniu dzieci.

Przypatrując się powyższym wynikom, widać, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym syna i córki. Pozytywna dominacja w zachowaniu osobowościowym ojców tworzy warunki dla powstania pozytywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym dzieci, także pozytywna dominacja w zachowaniu osobowościowym synów i córek może tworzyć warunki do powstania form pozytywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym ojców. Taka sytuacja jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju osobowościowego każdego dziecka i prowadzi do komfortu w relacji pomiędzy ojcem a synem i córką, co w efekcie daje możliwość odniesienia sukcesu w komunikacji i ich wzajemnych relacjach.

Z kolei negatywna dominacja w zachowaniu osobowościowym ojców tworzy warunki do powstania negatywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym dzieci, także negatywna dominacja w zachowaniu osobowościowym synów i córek może tworzyć warunki do powstania form negatywnej dominacji oraz negatywnego podporządkowania w zachowaniu osobowościowym ojców. Taka sytuacja jest czynnikiem powstawania konfliktów pomiędzy ojcem a dziećmi, przeszkadza ich pozytywnemu rozwojowi osobowościowemu i w efekcie prowadzi do dyskomfortu we wzajemnych relacjach ojca i jego dzieci oraz w komunikacji pomiędzy nimi i w komunikacji rodzinnej.

Badania własne potwierdzają, że komunikacja w rodzinie oraz formy zachowań osobowościowych członków rodziny stanowią jedno z najczęstszych źródeł komfortu, a także dyskomfortu, zarówno dla dzieci, jak i dla osób dorosłych, dla dzieci – synów oraz córek oraz dla ich ojców. Uzyskane rezultaty mają wartość poznawczą oraz praktyczną.

Ich wartość poznawcza polega na tym, że w artykule szczegółowo opisane są formy zachowań osobowościowych ojców, synów i córek w ich wzajemnych relacjach. Pokazano, na ile ważne w teoretycznej i empirycznej analizie komunikacji pomiędzy ojcem a dziećmi jest zwrócenie uwagi nie tylko na to, w jaki sposób ojciec odbiera zachowanie oraz charakterystykę osobowości syna lub córki, lecz także na to, jak syn i córka widzą swojego ojca. Oczywiście, że ojciec i syn, ojciec i córka – to odmienne osoby, które wzajemnie na siebie wpływają, ale relacje między nimi są różne. Czasami występują konflikty i nieporozumienia, ale są one w nieznacznej mierze potrzebne do prawidłowego rozwoju. Jednak wstępnym i podstawowym warunkiem sukcesu ojców w wychowaniu swoich synów i córek jest pozytywny stosunek do siebie i do nich oraz wykorzystanie przez ojców pozytywnych form zachowań osobowościowych wobec dzieci. Oprócz tego wyniki pokazują konieczność dalszej głębszej empirycznej analizy form zachowań osobowościowych zarówno ojców, jak i ich dzieci, które powodują komfort emocjonalny lub problemy i konflikty w kontaktach międzyosobowych.

Praktyczna wartość wyników polega na tym, że mogą one być wykorzystane w pracy z rodzicami w ramach programów rozwojowych, terapeutycznych i korekcyjnych oraz w pracy z przyszłymi pedagogami oraz psychologami w ramach przygotowania ich do pracy z rodziną.

Reasumując, można stwierdzić, że ojciec oraz jego kompetencje osobowościowe i komunikacyjne wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji wychowawczych każdego dziecka oraz skutecznością jego form zachowań osobowościowych. Dotyczą one między innymi:

- doskonalenia własnych zachowań osobowościowych ojców;
- posiadania wiedzy o zachowaniach osobowościowych syna (synów) i córki (córek);
- posiadania wiedzy o pozytywnej komunikacji interpersonalnej;
- nabycia umiejętności interpretacji różnych sytuacji życiowych i dostosowania do

- nich własnych form zachowań osobowościowych oraz własnego stylu porozumiewania się z synem i córką, nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z nimi;
- opanowania wysokiego poziomu umiejętności komunikacji z synem i córką, odporności na przeszkody, zdolności do modyfikacji własnego zachowania osobowościowego;
 - umiejętności antycypowania wyników wpływu własnych form zachowań osobowościowych na wychowanie dzieci we własnej rodzinie;
 - zrozumienia dialogowego charakteru relacji ojciec–syn i ojciec–córka, jak i innych relacji w rodzinie.

Kompetencje te mogą posłużyć każdemu ojcowi do podtrzymania, a czasem wręcz przywrócenia właściwych relacji w procesie kształcenia między „ja” i „my” oraz w kształceniu własnych form zachowań osobowościowych i form zachowań osobowościowych dzieci – zarówno synów, jak i córek. Dzięki nim będzie mógł wspomagać rozwój dziecka, uczyć go prawidłowej samooceny, ale także rozwijać poczucie przynależności do swojej rodziny oraz określonej społeczności lokalnej.

LITERATURA

- Augustyn, J. (1998). Dojrzwianie do ojcstwa. W: J. Augustyn (red.), *Ojcostwo*. Kraków: WAM.
- Augustyn, J. (2009). *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków: WAM.
- Braun-Gałkowska, M. (2008). *Psychologia domowa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Campbell, R. (2006). *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*. Warszawa: Vocatino.
- Faber, A., Mazlish, E. (1992). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Friesen, A. (2006). *Od agresji do czułości, czyli prawie wszystko o sztuce wychowania*. Kielce: Jedność.
- Fromm, E. (1993). *The art loving*. New York: Harper & Row.
- Grochulska, I. (2009). Autorytet rodzicielski. *Bliżej przedszkola: Wychowanie i Edukacja*, 8(95), 20-21.
- Jankowska, M. (2010). Miłość ojcowska w wychowaniu dziecka. *Kwartalnik Naukowy*, 4(4), 45-55.
- Jankowski, K. (1980). *Nie tylko dla rodziców*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaja, B. (2001). *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.
- Kątny, M., Oleszko, J. (red.) (2011). *Ojciec na rozdrożu: socjologiczne, pedagogiczne i kulturowe wymiary ojcstwa*. Żąbki: Apostolikum.
- Kołodziej, W. (2010). Rola ojca w życiu rodziny i dziecka. W: I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, t. 1 (s. 35-47). Kraków: Impuls.
- Kurcbart, A. (2011). *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*. Warszawa: Difin.
- Lacroix, X. (2007). *Naucz mnie żyć. Esej o ojcstwie*. Poznań: W drodze.
- McDowell, J., Wakefield, N. (1994). *Zadziwiający wpływ tatusia*. Warszawa: Vocatio.
- Medinger, A. (2005). *Podróż ku pełni męskości*. Poznań: W drodze.
- Meeker, M. (2012). *Mocni ojcowie. Mocne córki*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Melosik, Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Impuls.
- Mierzwiński, B. (1997). *Mężczyzna jako mąż i ojciec*. W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.

- Nicolosi, J. (2011). *Wstyd i utrata przywiązania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Mateusza.
- Obuchowska, I. (2008). *Nasze dzieci. Jak je kochać i rozumieć*. Poznań: Media Rodzina.
- Pospiszył, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pospiszył, K. (1986). *O miłości ojcowskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Pospiszył, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Żak.
- Półtawska, W. (2001). Płciowość jako dar i zadanie. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa* (s. 231-242). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rise, C. (2006). *Sztuka ojcostwa*. Poznań: W drodze.
- Senko, T.V. (2002). Children's aggression and types of personal behavior of family. W: *17th Biennial ISSBD Meeting* (754). Canada: Ottawa, Ontario.
- Senko, T. (1995). The conflict between Fathers and Children. W: *Book of Abstracts International Conference on Conflict and Development in Adolescence* (231). Belgium: Gent.
- Senko, T. (2007). Metoda diagnozy zachowań osobowościowych. W: Yu. Karandashev, T. Senko (red.), *Studia Psychologiczno-Pedagogiczne*, t. 1 (s. 215-230). Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Senko, T. (2005). Ogólna charakterystyka metody diagnozy zachowania osobowościowego. W: D. Czubala, G. Grzybek (red.), *Zagadnienia społeczne: wychowanie regionalne, opieka socjalna, pomoc psychologiczna: oświata i kultura na Podbeskidziu*, t. 2 (s. 219-224). Bielsko-Biała: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.
- Senko, T. (2015). *Diagnoza zachowań osobowościowych*. Legnica: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie: kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Trawińska, M. (1977). *Barriere małżeńskiego sukcesu*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Witczak, J. (1987). *Ojcostwo bez tajemnic*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Wojciechowska, J. (2007). Bo do dziecka trzeba dwojga. *Charaktery*, 7(126), 18-20.
- Гольцова, Н.В. (2012). Супружеское взаимодействие в молодых семьях и «гражданских» браках. W: Б.Д. Парыгин, Т.И. Короткина (ред.), *Социальная психология сегодня: наука и практика* (50-51). Санкт-Петербург: СПбГУП.
- Сенько, Т.В. (1991). *Изучение межличностного взаимодействия ребенка с ровесниками и взрослыми*, Ленинград: РГПУ.
- Сенько, Т.В. (1993). *Изучение личностного поведения дошкольников в семье*. Минск: ИПК МО РБ.
- Сенько, Т.В. (1998a). *Психология взаимодействия: Часть вторая: Диагностика и коррекция личностного поведения*. Минск: Карандашев.
- Сенько, Т.В. (1998b). Факторный анализ структуры диадного взаимодействия. *Адукацыя і выхаванне*, 5, 43-53.
- Сенько, Т.В. (2000). *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*, Карандашев, Минск.
- Сенько, Т.В. (2012). *Психология взаимодействия. Часть шестая. Взаимодействие детей в семье*. Карандашев: Бельско-Бяла.
- Смирнова, Н.В. (2008). Сравнительный анализ родительства у мужчин с разным стажем отцовства. W: Е.Е. Сапогова (ред.), *Психосфера* (84-99). Тула: ТулГУ.
- Фрейд, З., Абрахам, К., Юнг, К.-Г. и др. (1997). *Психоанализ детской сексуальности*. Санкт-Петербург: Союз.
- Юнг, К.Г. (2003). *Отношения между «Я» и бессознательным. Очерки по аналитической психологии*. Минск: Харвест.

CHARAKTERYSTYKA ZACHOWAŃ OSOBOWOŚCIOWYCH POMIĘDZY OJCEM A DZIEĆMI W RODZINIE

STRESZCZENIE: W artykule autorka opisuje poglądy na temat roli ojca w rodzinie oraz charakteryzuje relacje w parach ojciec–syn oraz ojciec–córka. Przedstawiono charakterystykę współczesnego obrazu ojca i jego roli w życiu dzieci oraz znaczenie relacji ojca z synem i córką w ramach kontaktów rodzinnych. Głównymi problemami badawczymi występującymi w badaniu były: analiza relacji w parach ojciec–syn oraz ojciec–córka, analiza zależności pomiędzy osobowością ojca a zachowaniem osobowościowym syna i córki. W badaniu wykorzystano sondaż diagnostyczny, ankietę, wywiad, rysunek „Mój tata” oraz autorską metodę diagnozy zachowań osobowościowych. Do analizy statystycznej danych empirycznych stosowano standardowe procedury statystyczne. Wyniki badań pokazują, że istnieje wzajemny związek pomiędzy zachowaniem osobowościowym ojca a zachowaniem osobowościowym syna i córki.

SŁOWA KLUCZOWE: ojciec, syn, córka, relacje ojca z synem i córką, formy zachowań osobowościowych.

CHARACTERISTICS OF PERSONAL BEHAVIOR BETWEEN FATHER AND CHILDREN IN THE FAMILY

SUMMARY: In this article, the author presents views on a father's role in a family and describes a 'father-son' and 'father-daughter' relation. The goal of the study was to research communication between fathers and their sons and daughter employing empirical analysis of the individual behaviour forms in pairs „father-son” and „father-daughter”. The main research problems were: the analysis of the father-son and father-daughter relations, the analysis of the connection between the father's personality and personal behaviour of the son and daughter. Diagnostic survey, questionnaire, interview and the author's own method for diagnosing personal behaviours were used in the research. Statistical analysis was conducted with standard statistical criteria. In conclusion, the relations between various individual behaviour forms of fathers and their child's are revealed and described.

KEYWORDS: father, son, daughter, relations between father and daughter, forms of behavior personality.

НАТАЛІЯ ТОКАРЕВА (NATALJA TOKAREVA)

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu, Ukraina

Криворожский государственный педагогический университет, Украина

ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Социокультурный контент современного постиндустриального общества с необходимостью предопределяет изменение ценностных стандартов эволюционного развития человека. Информатизация и глобализация современных измерений культуротворчества, интертекстуальность и полицентризм восприятия реальности, гетерогенность и фрагментарность смысловых конструктов личностной самореализации в условиях радикальных трансформаций общества позволяют позиционировать новую парадигму бытия человека: житнетворчество в техногенно-информационной среде эпохи постмодернизма. Под влиянием новых измерений в ментальном пространстве субъекта жизнедеятельности (информационного субъекта XXI столетия) форматируется новый тип мировоззрения, что позволяет человеку воспринимать изменчивость ситуации неопределенности, нестабильности как среду своего существования. Современный человек генезисом собственного бытия и самореализации задает движение информационным потокам XXI века и сам в этом водовороте развивается, меняется, реализуя тенденциозность феномена онтологической акселерации. Диалогичность, культурная полифония и рост толерантности, модернизация (а часто и деконструкция) интерпретационных схем познания через призму плюрализма истины, свободы диалогического дискурса, элиминации субъект-объектных отношений содержательной сущности постмодернистских взглядов в современном информационном обществе создали предпосылки для переосмысления принципов радикальной (относительно парадигмы модерна) методологии понимания закономерностей личностного становления субъекта житнетворчества в изме-

няющихся условиях бытия. Особенно актуальной данная проблема является на фоне интенсивного реформирования системы образования.

Осознание «инаковости» и корректное принятие человека нового поколения – интернет-поколения, поколения «next», социально-психологический профиль которого образуют такие качества как «тотальная» креативность, инновационность, демократичность, осведомленность, а вместе с тем – информационная перегруженность, интернет-зависимость, «клиповость» мышления, – возможны на основе анализа вариативного опыта психолого-педагогического сопровождения личностного развития ребенка в нестабильных условиях современного информационного пространства, обобщения выводов теоретических и эмпирических исследований на стыке наук гуманитарного цикла.

Основным императивом становления личности в современном обществе определенно является институт образования, развивающий потенциал которого детерминирован ориентацией на перманентное саморазвитие личности, трансформации субъективной ментальности и персонального опыта человека в соответствии с социальным и культурно-историческим контекстом. В поисках возможностей гуманизации образования мировая психолого-педагогическая мысль ориентируется на самоценность личности человека, его внутренние ресурсы и саморазвитие. Вместе с тем, в сложных условиях реформирования образовательного пространства контент конструктивного форматирования персонального профиля человека, и особенно – на этапе подростково-юношеской стадии онтогенеза, в практике образовательного процесса проявляется крайне недостаточно. С целью определения потенциальных возможностей гармонизации учебно-воспитательных воздействий образовательных учреждений и психолого-педагогического сопровождения личности в период взросления нами было выполнено исследование вариативности личностного развития подростков в условиях реформирования образовательного пространства.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ТЕМЕ

Глубинные трансформационные процессы в современном обществе обуславливают полимодальность радикальных изменений ментальных структур личности, что особенно актуально в подростковом возрасте. Вместе с тем субъегонез подростков также осложняется симптомокомплексом кризиса пубертатного развития, в условиях которого нейтрализуется гибкость функциональных инвариантов самореализации, разрушается эстетика самокатегоризации личностного профиля, развиваются «выученная беспомощность», рафинированный инфантилизм на фоне повышенной тревожности, отчуждения, а в ряде случа-

ев – повышенной агрессивности. В системе стратегий поведенческих сценариев подростков преобладают индивидуалистические, эгоистические, прагматические тенденции выражения личностного профиля.

Проблема личностного становления ребенка постоянно остается в поле повышенного внимания ученых-психологов (Фельдштейн, 2011; Казанская, 2011; Казанская, Колпакова, 2013; Токарева, Шамне, Макаренко, 2014; Сенько, 2017 и др.). В проблемном поле психологического сопровождения взросления подростков не вызывает сомнений тот факт, что взрослеющее поколение новой генерации субъектов деятельности информационного общества остро реагирует на эволюционные изменения цивилизации, приобретая постепенно новые качественные характеристики, являющиеся колоссальным ресурсом личностного развития.

В числе множества факторов, предопределяющих личностные изменения подростков XXI столетия, названы нестабильность социально-экономической, идеологической обстановки трансформационного общества, кризис семьи как института социализации, выражающийся в дезадаптации родительской семьи (увеличении количества неполных семей, конфликтных семей, семей с антисоциальной атмосферой), дискредитация многих нравственных ориентиров, что существенно сказывается на общем духовном и физическом здоровье человека (Амосов, 2010; Фельдштейн, 2011; Токарева, 2017). В качестве основных детерминант специфики личностного развития нового поколения психологи определяют:

- *маркетингизацию*, расширение сферы воздействия этики рынка, усиливающей раннюю коммерциализацию, ориентацию детей и подростков на потребление, что, в свою очередь, обуславливает рост нарушений морального и нравственного развития;
- *адопцию* (от лат. *adoptio* – усыновление, форма установления искусственного родства), отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории;
- *маргинализацию* – неравный доступ к образовательным ресурсам, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка (Фельдштейн, 2011, с. 24).

Адаптируясь к новым условиям бытия, подростки с опережением начинают жить и действовать, посредством разнопланового социокультурного опыта генерируют и закрепляют новые функциональные возможности жизнетворчества, демонстрируя отличающиеся от общепринятых взгляды, представления, нормы, установки, ценности, и очень часто в связи с этим сталкиваются с социальной непониманием, неприятием и осуждением (Казанская, 2011; Токарева, Шамне, Макаренко, 2014). Мы абсолютно согласны с утверждением Д.И. Фельдштейна, что современный подросток «не только разительно отличается от ‘дитя’, которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо

и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но и имеет качественные различия даже с ребенком 90-х годов XX века. При этом, – делает акцент Д.И. Фельдштейн, – ребенок не стал хуже или лучше своего сверстника [прошлых лет – Т.Н.], он просто стал *другим!*» (Фельдштейн, 2011, с. 24). И к этим личностным трансформациям взрослого человека должны адаптироваться уже взрослые, осуществляющие контроль и психолого-педагогическое сопровождение развития. Однако, ситуация осложняется тем, что в мире актуальной, быстро изменяющейся общедоступной информации взрослые перестают быть «авторитетными проводниками» детей по лабиринту знаний, в результате чего детское любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью подростков (Фельдштейн, 2011; Токарева, Шамне, Макаренко, 2014). В контексте изложенного принципиально недопустимым является акцент на интеллектуальном развитии ребенка (подростка, юноши) в ущерб социальному, личностному развитию. «Сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, – подчеркивает Д.И. Фельдштейн, – по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность» (Фельдштейн, 2011, с. 27). Задача общества при этом заключается в формировании непротиворечивой (экологичной) образовательной системы, способной к самоорганизации, саморазвитию, самосовершенствованию. Важно определить развивающий потенциал сочетания существующего в постиндустриальном обществе информационного прессинга и организованной системы образования. В целом на образование как на социальный институт возлагается дополнительная функция: образование становится обязательным этапом развития творческих, интеллектуальных возможностей человека, становления личности (Асмолов, 2010; Черный, 2010; Горшенина, 2013; Казанская, Колпакова, 2013 и др.). Безусловно, реализация таких глобальных задач реформирования образовательного процесса требует изменения концептуальных принципов организации образования в целом, что, в свою очередь, и объясняет повышенный интерес ученых к инновационным педагогическим стратегиям.

В системе стратегических конструкторов проектирования современного образования (социокультурной модернизации образовательного пространства) А.Г. Асмолов выделяет, в частности, такие:

- 1) «практическая психология образования» как установка на понимание и поддержку ценности индивидуального развития каждого ученика;
- 2) вариативность образования как установка на конструирование образования, обеспечивающего компетентный выбор индивидуальных образовательных траекторий каждого человека;

3) толерантность как цивилизационная норма, обеспечивающая устойчивое развитие человека и социальных групп в мире разнообразия (Асмолов, 2010, с. 5).

Вариативность, таким образом, может интерпретироваться как один из векторов конструктивного реформирования современной системы образования, дихотомическим полюсом которого есть стандартизация образования.

Эволюционный смысл *стандартизации* образования заключается в обеспечении устойчивости процесса трансляции образцов познания (стандартов образовательных концептов), принадлежащих конкретному уровню развития цивилизации (информационному обществу эпохи постмодернизма). Эволюционный смысл *вариативности* образования предполагает наращивание творческого потенциала подрастающего поколения; вариативность выступает как необходимое условие расширения возможностей развития личности при решении жизненных задач в ситуациях роста разнообразия (Асмолов, 2010, с. 13).

Функционирование системы образования в формате гуманизации институционального пространства детерминирует значимость целенаправленного проектирования учебно-воспитательного процесса ориентированного на вариативное расширение личностного опыта, становление жизненных смыслов человека и интериоризацию ценностей социокультурной среды в изменяющихся условиях бытия.

Изложенные теоретические позиции предопределили логику эмпирического исследования потенциальных возможностей вариативности личностного развития учащихся (в частности – подростков) как условия оптимизации концептов моделирования личностных конструктов, способствующих самореализации и полноценному гармоничному функционированию взрослеющего человека в обществе.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поиск конгруэнтных оснований для выявления необходимых условий вариативности развития личности в период реформирования образовательного пространства обусловил обращение к анализу характеристик личностных конструктов подростков в учреждениях среднего образования с различным типом организации образовательно-воспитательного процесса (общеобразовательных школах, гимназиях).

Исследовательская программа выстраивалась на основании принципов системно-интегративной научной парадигмы. Системно-интегративный (мультипарадигмальный) научный подход к анализу действительности является пер-

спективным и эвристическим направлением, принципиально новым смысловым пространством психологических исследований, отражающим состояние полифонической (плюралистической) целостности концептуального разнообразия культуры постмодернистского мышления, что позволяет исследовать различные аспекты таких многомерных явлений как психические феномены. Стратегия данного подхода детерминирует психологические исследования в измерениях интеграции, синтеза различных контекстов парадигмальных направлений, радикального плюрализма диагностического и психотехнического инструментария, сопровождается критической рефлексией и признанием их автономности в дальнейшем развитии. В частности гуманистическая ориентированность стратегий развития современного образовательно-педагогического дискурса детерминирует плюрализм теоретических парадигм организации образовательного пространства, которые дополняют друг друга в плоскости диалогического взаимодействия, конкретизируя перспективные цели обучения (перманентное саморазвитие личности, трансформация субъективной ментальности и персонального опыта человека в соответствии с социальным и культурно-историческим контекстом и др.) и определяя способы их достижения в постоянно обновляемых концептах социокультурного поля.

Целевая установка исследования предполагала эмпирическое выявление и сопоставление содержательных характеристик интегративных личностных конструктов (personality constructs) подростков, которые обучаются в учебных учреждениях разного типа.

Экспериментальной базой были выбраны средние общеобразовательные школы № 88, № 69 (279 учащихся 7-9 классов) и Терновская гимназия (207 учащихся 7-9 классов) города Кривого Рога (Украина). Психодиагностический инструментарий был представлен методиками, направленными на изучение личностных конструктов поля социально-психологической мобильности личности:

- методика (опросник) «Изучение способности к самоуправлению в общении», предназначенная для выявления мобильности, адаптивности в разных ситуациях общения;
- тест-опросник жизнестойкости «*Hardiness Survey*» С. Мадди (адаптация и модификация Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой), диагностическое назначение которого заключается в измерении личностной переменной (*Hardiness*), характеризующей уровень проявления способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности.

Первичная обработка данных осуществлялась путем вычисления среднестатистических и процентных значений полученного материала. При обобщении

и анализе эмпирических материалов была использована компьютерная статистическая программа IBM SPSS Statistics 19 («Statistical Package for the Social Science» – статистический пакет для социальных наук). Переменные были проверены на нормативность распределения признака.

ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ средних величин (M_x) выявления респондентами исследуемых конструктов позволил обозначить некоторые отличия в личностном профиле подростков, обучающихся в школах разного типа (см. табл. 1.). В частности, сопоставление результатов измерения способности подростков к самоуправлению в общении зафиксировало склонность представителей данной когорты к ситуативной мобильности в общении (средний уровень по шкале теста 8-17 баллов); вместе с тем, учащиеся средних общеобразовательных школ (СОШ) демонстрируют несколько более высокий уровень обнаружения данного признака ($M_x = 14,5307$ баллов) по сравнению с учениками гимназий ($M_x = 13,7278$ баллов), что свидетельствует о зависимости поведенческих сценариев подростков от влияния ситуативных факторов.

Таб. 1. Показатели средних величин личностных конструктов подростков, обучающихся в учебных учреждениях разного типа

Параметры анализа \ Критерии анализа	Средние величины проявления конструкта (M _x)	
	СОШ (N = 279)	Гимназия (N = 207)
Самоуправление в общении	14,5307	13,7278
Тенденции жизнестойкости		
Включенность	37,6247	35,9037
Контроль	32,0522	34,1613
Принятие риска	17,5285	21,4033
Жизнестойкость	87,1638	91,4678

Источник: данные автора.

Контингент учащихся СОШ более разнообразен (в сравнении с гимназиями) по своей интеллектуальной и социально-экономической композиции, что требует от учащихся большей гибкости в проявлении когнитивной активности

и в применении адаптационных схем коммуникации. Самоуправление, толерантность к «инаковости» позволяет школьникам оптимально реализовывать личностный потенциал в ситуациях социальной неопределенности.

Сопоставление M_x выявления тенденций жизнестойкости подростков, обучающихся в учреждениях среднего образования разного типа, позволяет констатировать относительное преобладание среди учащихся общеобразовательных школ уровня показателей по шкале «включенность» ($M_x = 37,6247$), что обуславливает убеждения подростков данной группы в сопричастности к событиям, которые с ними происходят. Однако показатели M_x по шкалам «Контроль» ($M_x = 34,1613$), «Принятие риска» ($M_x = 21,4033$), а также – «Жизнестойкость» ($M_x = 91,4678$) более выражены у гимназистов, что предопределяет убеждение подростков данной социальной группы в значимости активной, но внутренне сбалансированной (контролируемой) жизненной позиции, позволяющей влиять на результаты деятельности; ситуации успеха (и –готовность рисковать для его достижения) позволяет формировать более ценностное отношение подростков к себе.

С целью определения статистической достоверности (значимости) результатов эмпирического исследования был привлечен метод однофакторного дисперсионного анализа (*One-Way ANOVA*), корректность использования которого была проверена с помощью p -уровня критерия однородности дисперсий Ливиня (см. табл. 2.).

Таб. 2. Параметры статистической достоверности различий в показателях личностных конструктов подростков, обучающихся в учебных заведениях разного типа

Критерии анализа Параметры анализа	Критерий равенства дисперсий Ливиня		t -критерий равенства средних Стьюдента	
	F-критерий	Уровень значимости различий p	t	Значимость (2-сторонняя)
Самоуправление в общении	1,203	0,113	-1,875	0,134
Тенденции жизнестойкости			Непараметрический U-критерий Манна Уитни (для независимых выборок)	
Включенность	34,186	0,0001	0,426	
Контроль	39,252	0,0001	0,009	
Принятие риска	51,503	0,0001	0,0001	
Жизнестойкость	76,479	0,0001	0,034	

Источник: данные автора.

В данных условиях предусмотренного равенства дисперсий (p -уровень значимости различий $(0,113) > 0,05$) t -критерий Стьюдента для независимых выборок доказывает, что тенденции выявления Мх способности к самоуправлению в общении между подростками, которые учатся в учреждениях среднего образования разного типа, статистически достоверно не отличаются; уровень выражение способности к самоуправлению в общении выше (хотя и статистически незначимо) в выборке подростков, обучающихся в общеобразовательных школах ($t = -1,875$).

Анализ тенденций жизнестойкости с привлечением критерия однородности дисперсий Ливиня обозначил некорректность (p -уровень значимости различий $(0,0001) < 0,05$) применения параметрического t -критерия Стьюдента для сравнения выборок, что обусловило необходимость использования непараметрического критерия (Mann-Whitney U-test) для независимых выборок. Уточнение полученных эмпирических данных с использованием непараметрического U-критерия Манна Уитни для независимых выборок (табл. 2.) выявило статистически значимые различия между группами подростков – учащихся учебных учреждений разного типа в уровне выражения таких признаков личностного профиля как контроль ($U = 0,009$), принятие риска ($U = 0,0001$) и жизнестойкость ($U = 0,034$ при p -уровне значимости различий $\leq 0,05$). Различия в выявлении фактора включенности личности между респондентами исследуемых когорт являются статистически незначимыми ($U = 0,426$, при p -уровне значимости различий $> 0,05$), данный признак в сравниваемых группах различается только количественно.

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена (рис. 1.) выявил взаимосвязь между типом учебного заведения и исследуемыми личностными конструктами поля социально-психологической мобильности на среднем уровне статистической значимости $p \leq 0,01$. Корреляционная связь между типом учебного заведения и показателями способности подростков к самоуправлению в общении ($r = 0,184$) является слабой ($r > 0,01 \leq 0,29$) и обозначает потенциальные возможности психолого-педагогического влияния на развитие личностных конструктов данного типа: мобильность в общении положительно коррелирует ($r = 0,184$) с общеобразовательными учебными заведениями, а значит можно утверждать, что учебно-воспитательный сопровождение подростков в гимназиях ориентировано преимущественно на фиксирование ригидных (стереотипных) моделей общения.

Корреляционная взаимосвязь между типом учебного заведения и элементами диспозиционного конструкта жизнестойкости подростков – умеренной силы ($r > -0,69 \leq -0,30$) и четко определяет вектор развития тенденций жизнестойкости подростков, обучающихся в учебных заведениях различного типа.

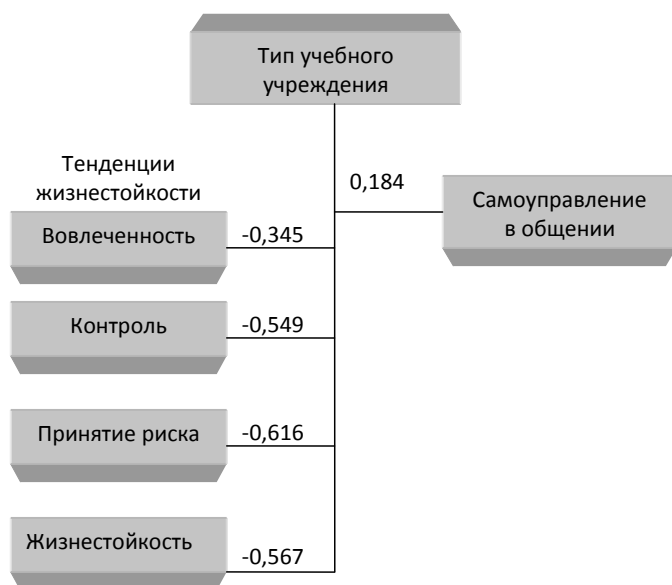


Рис. 1. Интеркорреляции между типом учебного заведения и личностными конструктами поля социально-психологической мобильности (уровень статистической значимости $p \leq 0,01$) (источник: данные автора)

Отрицательные показатели корреляционной взаимосвязи ориентируют вектор активного формирования тенденций жизнестойкости (включенности ($r = -0,345$), контроля ($r = -0,549$), принятие риска ($r = -0,616$) и общей жизнестойкости ($r = -0,567$)) преимущественно у подростков, обучающихся в гимназиях.

Результаты исследования доказывают недостаточность спонтанного формирования личностных конструктов подростков в системе образования и определяют необходимость стимулирования субъектогенеза личности в специально созданных условиях психолого-педагогического сопровождения. Системно-интегративный научный подход к воссозданию личностно значимой модели понимания концептов взросления человека в изменяющихся условиях бытия с присущими ему чертами эклектики позволяет изменить установку воспринятого дискурса субъектом поведенческой стратегии и обеспечивает гибкость многочисленных вариаций реализации ментального опыта. В контек-

сте моделирования эффективного поведения подростка в образовательном пространстве основной задачей реформ можно рассматривать внедрение в практику принципа конструктивного моделирования новых гибких взаимосвязей между поверхностными и глубинными структурами опыта личности в комплексе идентификации достаточно полного перечня их трансформаций на разных уровнях систем и подсистем. В процессе выполнения учебно-воспитательных задач (и в частности – в пространстве психолого-педагогического общения) целенаправленная психологическая стимуляция адекватных ситуации интенций обеспечивает формирование необходимой установки на расширение вариативности поведенческих сценариев личности в изменяющихся условиях бытия (рис. 2).

В результате коммуникации происходит трансформация индивидуального когнитивно-аффективного опыта подростка, что обуславливает изменение структуры субъективного информационного пространства, обеспечивает гибкость моделирования личностных конструктов и оригинальных (вариативных) поведенческих стратегий субъекта. В данном контексте субъекты коммуникации (Референтные Другие) выступают для личностных конструктов в качестве валидирующих агентов, определяющих вектор изменения структуры субъективного информационного пространства личности.

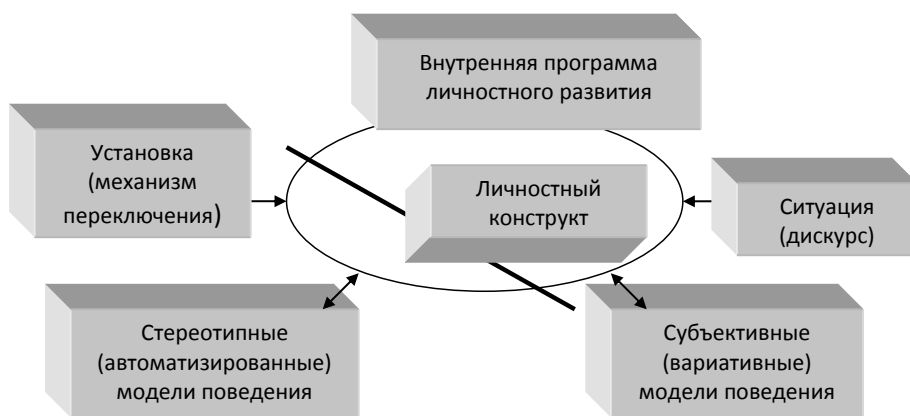


Рис. 2. Роль установки в коммуникативном моделировании личностных конструктов
(источник: данные автора)

ВЫВОДЫ

Обобщение теоретических и эмпирических дискурсов функционирования личности в современных условиях информационного общества эпохи постмодернизма позволяет констатировать:

- 1) в измерениях поля социально-психологической мобильности личности статистически достоверные значимые различия в выявлении личностных конструктов учащимися образовательных учреждений разного типа не фиксируются, вариативность личностного опыта не проявляется;
- 2) учебно-воспитательный процесс в учреждениях образования осуществляется преимущественно в знаниевой парадигме, ориентированной на интеллектуальное развитие школьников, личностная составляющая онтогенетического становления подростков носит сопутствующий характер;
- 3) эффективность процесса моделирования персонального опыта подростков определяется условиями психолого-педагогического сопровождения личности периода взросления в ситуации неопределенности, реализующей направленную активность субъектов моделирующего взаимодействия и произвольный автономный выбор альтернативных сценариев жизнетворчества.

Общепринятая в системе традиционного образования тактика регуляции, «нарабатывания» схем поведения нередко консервативна в пределах обычаев и норм конкретной социальной группы и не оправдывает себя в изменяющемся феноменологическом поле. В контексте реформирования образовательного пространства поэтому особое значение приобретает необходимость переосмысления непрерывной вариативности, многозначности и динамичности реального контента личностного становления на основе творческого отношения к традициям, открытости альтернативному опыту, что кардинально увеличивает амплитуду социализации личности в информационном обществе эпохи постмодернизма.

Качественно изменить эффективность личностного развития подростков в условиях реформирования образования позволит:

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

Полученные данные могут быть положены в основу дальнейшей исследовательской работы по определению специфики личностного развития подростков в условиях современного информационного общества эпохи постмодернизма.

ЛИТЕРАТУРА

- Асмолов, А. (2010). Стратегия и методология социокультурной модернизации образования, *Проблемы современного образования*, 4, 4-18.
- Горшенина, С., Неясова, И., Серикова, Л. (2013). Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен, *Историческая и социально-образовательная мысль*, 6 (22), 64-69.
- Казанская, В. (2011). *Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов и родителей*, Санкт-Петербург.
- Казанская, В., Колпакова, А. (2013). О психолого-педагогическом сопровождении самоактуализации личности в образовательном пространстве, *Вестник ЛГУ имени А.С.Пушкина*, 28-37.
- Сенько, Т. (2017). Поведенческие проблемы детей и подростков, *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб.наук.праць*. Вип. 7, Кривий Ріг, 128-133.
- Токарева, Н., Шамне, А., Макаренко, Н. (2014). *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу*, Кривий Ріг.
- Токарева, Н. (2017). Соціокультурні реалії інформаційного суспільства епохи постмодернізму, *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства*, Кривий Ріг, 7-16.
- Фельдштейн, Д. (2011). Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития, *Инновационные проекты и программы в образовании*, 3, 23-28.
- Чёрный, Е. (2010). *Психологическое моделирование поликультурного образования*, Симферополь.

ВАРИАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСКОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

АННОТАЦИЯ: Статья посвящена анализу проблемного поля личностного развития подростков в современном информационном обществе эпохи постмодернизма. Выделены тенденции модификации социально-психологического профиля личности в период взросления. В качестве значимой сферы самовыражения подростков обозначен контент образования. Рассмотрены базовые ориентиры реформирования образовательного пространства. Обозначена перспективность системно-интегративной научной парадигмы в реализации образовательной реформы. Эмпирическая часть исследования представляет результаты развития личностных конструктов подростков в школах разного типа (среднеобразовательной школы и гимназии). Сделан вывод о необходимости расширения вариативности личностного развития учащихся как условия полноценной реализации творческого потенциала подростков в образовательном пространстве.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эпоха постмодернизма, подросток, личностный конструкт, самореализа-

ция, образовательное пространство, вариативность развития, системно-интегративная парадигма, личностный потенциал.

ZMIENNOŚĆ ROZWOJU OSOBOWOŚCI NASTOLATKÓW W KONTEKŚCIE REFORMY PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest analizie problematyki rozwoju osobowości nastolatków we współczesnym społeczeństwie informacyjnym epoki postmodernizmu. Ustalono tendencje zmian profilu społeczno-psychologicznego osób w okresie dorastania. Treść edukacji jest wskazana jako ważna sfera wyrażania siebie przez nastolatków. Uwzględniono podstawowe wytyczne dotyczące reformy przestrzeni edukacyjnej. Pokazano znaczenie paradygmatu systemowego podczas wdrażania reformy edukacyjnej. Część empiryczna badań przedstawia wyniki rozwoju konstruktów osobowościowych młodzieży w szkołach różnego typu (szkoła średnia i gimnazjum). Podkreślono znaczenie zmienności indywidualnego rozwoju uczniów jako warunku pełnej realizacji potencjału twórczego nastolatków w przestrzeni edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: era postmodernizmu, nastolatek, osobista konstrukcja, samorealizacja, przestrzeń edukacyjna, zmienność rozwoju, paradygmat integracyjny systemu, potencjał osobowy.

THE VARIABILITY OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN THE CONTEXT OF REFORMATION OF EDUCATIONAL SPACE

SUMMARY: The article is devoted to the analysis of the problem field of teenagers' personal development in the today information society of post-modern era. It highlights the tendencies of social and psychological modification profile of the person when he or she grows up. The content of education is indicated as a significant field of teenagers' self-expression. The basic guidelines for reformation of educational space are considered here. There is indicated the efficiency of a system and integrative scientific paradigm in the implementation of educational reform.

The empirical part of the research presents the results of the development of teenagers' personality constructs at schools of various types (secondary school and gymnasium). It is found that it is necessary to expand the variability of students' personal development as a condition for complete realization of the creative potential of teenagers in the educational space.

KEYWORDS: post-modern era, teenager, personality construct, self-realization, educational space, development variability, system and integrative paradigm, personal potential.

Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

Е. П. МИЛАШЕВИЧ (E. P. MILASZEWICZ)

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Белоруссия
Państwowy Uniwersytet Witebski im. P.M. Maszerowa, Białoruś

Н. Ю. ОРЛЯНКОВИЧ (N. J. ORLANKOWICZ)

Католический приход, г. Островец
Parafia katolicka w Ostrowcu

АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ: ДИАГНОСТИКА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАК- ТИКА И КОРРЕКЦИЯ

ВВЕДЕНИЕ

В современной психологии тема девиантного поведения подростка является одной из наиболее актуальных проблем, которая имеет серьезное общественное значение, так как отмечается устойчивый рост агрессивных форм поведения среди молодежи. Проблема агрессии и агрессивности во все времена привлекала к себе внимание людей. Поэтому эти вопросы занимают одно из центральных мест в психологических исследованиях. Изучению враждебных и агрессивных реакций человека посвящены работы А. Бандуры и Р. Уолтерса (1999), Л. Берковица (2001), Р. Бэрона и Д. Ричардсона (2014), Е.В. Змановской (2003), О. Кернберга (1998), Д. Майерса (2014), А.А. Реана (1996), Т.В. Сенько (1996), И.А. Фурманова (2002). Анализ литературных источников показал, что проблема агрессивности и враждебности многогранна и затрагивает важнейшие сферы развития подростка. Поэтому очень важно уметь вовремя распознавать высо-

кую враждебность и агрессивность воспитанников, чтобы оказать корректирующее влияние на формирующуюся личность.

В связи с этим, поставлены следующие цели исследования:

- 1) диагностика уровня враждебности и агрессивных реакций у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома;
- 2) выявление причин высокого уровня враждебности у подростков и сфер её проявления;
- 3) определение группы воспитанников, нуждающихся в коррекции поведения;
- 4) разработка модели организации работы по профилактике и коррекции агрессивно-враждебного поведения воспитанников.

Важным моментом достижения указанных целей, на наш взгляд, является рассмотрение теоретических проблем агрессивности и враждебности в современной психологии. Такие феномены как агрессия, агрессивность и агрессивное поведение рассматриваются в психологической литературе в рамках отклоняющегося поведения. Психолог Т.В. Сенько (2002), обобщая основные взгляды на содержание понятия агрессии, определяет ее и как мотивированное разрушительное поведение, и как оборонительное поведение, и как способ самореализации. И.А. Фурманов (2002) подчёркивает, что познание поведения подростков является наиболее важным для педагогической психологии, особенно если это поведение отличается от общепринятой нормы. Дети, лишённые семейного влияния, ограниченные в контактах с окружающими, кардинально отличаются отсутствием или недостаточностью условий, необходимых для эффективного развития их личности. Сочетание социальной депривации и форм задержанного развития приводит к появлению различных отклонений в развитии личности. Одним из видов проявления отклоняющегося поведения является агрессивность, которую надо рассматривать как психическое явление, выражающееся в стремлении к насильственным действиям в межличностных отношениях. Под агрессивностью понимается индивидуальная предрасположенность к агрессивному поведению, готовность к совершенствованию агрессивных актов (Сенько, 2002).

У воспитанника детского дома агрессивная реакция по своей сути – это реакция борьбы за выживание, попытка изменить положение вещей, особенно если у ребенка ограничены способности к самовыражению или он лишен возможности другим способом удовлетворить насущную для него в данный момент потребность. Агрессия может возникать в двух случаях: 1) как крайняя мера, когда ребенок исчерпал все другие возможности для удовлетворения своих потребностей; 2) как “выученное” поведение, когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу поведения взрослых или других значимых лиц (Бандура, Уолтерс, 1999; Фурманов, 2002).

Агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. Агрессивные действия выступают в качестве: средства достижения какой-либо значимой цели; способа психологической разрядки; способа удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении.

Рассматривая проблемы агрессивности, Т.В. Сенько выделяет основные типы агрессии, такие как: мотивационная, инструментальная, экспрессивная, спонтанная, реактивная, «доброкачественная», «злокачественная», «инициативная», «оборонная», аутоагрессия, враждебная (Сенько, 2002). С точки зрения Р. Бэрона и Д. Ричардсона понятие «враждебная агрессия» применимо к тем случаям проявления агрессии, когда главной целью агрессора является причинение страданий жертве. То есть люди, проявляющие враждебную агрессию, стремятся причинить зло или ущерб тому, на кого они нападают (Бэрон, Ричардсон, 2014).

Продолжительное время враждебность не отличалась от агрессивного поведения, в связи с чем ее самостоятельное изучение не представлялось возможным. В последние годы в психологии стали появляться исследования, посвященные описанию феномена «враждебность». В ряде работ (Ениколопов, 2007; Изард, 1999; Ильин, 2014; Садовская, 1999) враждебность рассматривается как сложное образование, включающее в себя три измерения: поведение (агрессия, антагонистские реакции); отношение (негативное отношение к другим, негативные намерения по отношению к другим); эмоциональное состояние от раздражения до гнева. Следовательно, враждебность можно охарактеризовать как негативное отношение к окружающему миру. Кроме этого, враждебное отношение, так или иначе, затрудняет общение, влияет на взаимоотношения и социальные контакты людей. Конкретная форма проявлений враждебности в процессе общения зависит при этом от многих факторов. Так, негативное отношение к окружающим людям может выражаться в нежелании идти на компромисс, в неумении сотрудничать, в избегании близких межличностных отношений или социальных контактов вообще. Конечно, нельзя упускать из виду и тенденции современного общества (доступность и обилие информации агрессивного и насильственного содержания на телевидении и в интернете), которые оказывают большое влияние на формирование ценностных ориентаций детей и подростков.

В настоящее время психологи различают такие понятия, как: враждебность, агрессивность и агрессия (Берковиц, 2001; Ениколопов, 2007; Кузнецова, 2009; Садовская, 1999; Сенько, 2002; Реан, 1996). Хотя до недавнего времени эти понятия были синонимами. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустри-

рующей, стрессовой и конфликтной ситуации. Агрессивное действие – это проявление агрессивности как ситуативной реакции, а если агрессивные поступки периодически повторяются, то следует говорить об агрессивном поведении (Ильи, 2014). Таким образом, агрессия является поведением человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях. По мнению И.А. Фурманова, враждебность – это состояние, мотивируемое чувством ненависти к окружающим людям или ситуациям, вызывающим гнев, отвращение и презрение. Такое состояние возникает в результате взаимодействия агрессивных влечений, аффектов и мыслей или образов, связанных с причинением вреда объекту враждебности. Известный исследователь в области психологии агрессии Л. Берковиц рассматривает агрессию, гнев, враждебность и агрессивность как отдельные, различные, хотя и взаимосвязанные феномены. Враждебность определяется автором как негативная установка к другому человеку или группе людей, которая находит свое выражение в крайне неблагоприятной оценке своего объекта – жертвы. Мы проявляем свою враждебность, когда говорим, что нам не нравится конкретный человек, особенно, когда мы желаем ему зла. Автор определяет, что враждебный индивидум – это такой человек, который показывает большую готовность проявлять словесно или каким-либо иным образом негативные оценки других людей, демонстрируя, в общем, недружелюбие по отношению к ним (Берковиц, 2001).

В своих научных трудах С.О. Кузнецова и А.А. Абрамова анализируют враждебность как сложное, многомерное образование, как совокупность негативных отношений к актуально воспринимаемым объектам (объекту), которая характеризуется степенью выраженности осознанности и генерализации, устойчивостью, степенью субъективной значимости и структурой. В структуре враждебности авторы выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент враждебности представлен: негативными убеждениями в отношении человеческой природы в целом (цинизм); снижением самооценки (убеждением индивида в том, что он нехороший и недостойный человек); убеждениями в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (враждебные атрибуции, подозрительность, недоверие); убеждением человека в том, что он не может контролировать происходящие с ним события; убеждениями в своем невезении. Аффективный компонент враждебности составляют взаимосвязанные эмоции, включающие: гнев, раздражение, обиду, негодование, презрение, отвращение, подозрительность, настороженность, агрессивность. Поведенческий компонент враждебности содержит различные формы проявления враждебности в поведении, часто замаскированные: негативизм,

агрессию, нежелание сотрудничать, социально пассивное поведение, избегание общения (Кузнецова, Абрамова, 2011).

В толковании соотношения враждебности, агрессии и гнева исследователи на первый план выдвигают понятие враждебности. С.О. Кузнецова в статье «Проблема враждебности в психологии» ссылается на определение враждебности Дж. Берифута. По его мнению, враждебность – антагонистическое отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты (Кузнецова, 2009).

Во многих исследованиях было отмечено, что основными факторами, определяющими формирование агрессивности, являются: семья, сверстники, средства массовой информации и другие факторы. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так же, как и путем наблюдения агрессивных действий. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют: недостаточное развитие интеллекта; сниженная самооценка; низкий уровень самоконтроля; неразвитость коммуникативных навыков; повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.). Рост агрессивности и враждебности у подростков в условиях семейной депривации является предметом многих научных исследований. В литературе часто встречается описание повышенного состояния агрессивности и враждебности особенно среди подростков. Т.В. Сенько подчеркивает, что чаще всего такое состояние проявляется в форме: открытой (внешне выраженной в действиях, поведении с высокой конфликтностью, частыми оскорблениями и т.д.); скрытой (выраженной в «тихом» завуалированном виде – злые, грубые сплетни и слухи); ситуативной, или адаптивной (выражающейся в индивидуально выбранных формах поведения для данной группы) и в патологической форме (т.е. обусловленной психическим или физическим недугом) (Сенько, 2002).

Так, враждебный ребенок не может построить адекватных дружеских отношений со сверстниками, а вместо взаимодействия с другими ведет себя очень агрессивно (по любому поводу вступает в драку) или избегает вообще контактов. У подростков же, находящихся в условиях депривации, эти проблемы решаются ещё труднее. По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся в детских домах, отличаются от ровесников, воспитывающихся в семье. Подростки, которые находятся в условиях отсутствия семейного влияния, чаще испытывают трудности в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах.

В исследованиях А.Е. Грищенковой показано, что дети склонные к проявлению агрессии, чаще интерпретируют неоднозначные действия как враждебные,

намеренные и угрожающие, чем их менее агрессивные сверстники. Более того, они склонны приписывать враждебные намерения другим людям даже тогда, когда этих намерений в действительности не существует, что в свою очередь определяет намерение наказать, а не простить потенциал обидчиков, а также закрепляют агрессивные паттерны поведения (Грищенко, 2016).

Таким образом, враждебность может быть скрытой, подавленной, и в результате этого не приводит к вражде, то есть прямой агрессии, к «войне». Поэтому во многих работах, посвященных проблеме враждебности, используется деление на проявляемую и переживаемую враждебность (Ильин, 2014). В силу неправильного и недостаточного опыта общения дети часто занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишённого родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений с другими, что делает значимой проблему изучения отклоняющегося поведения подрастающего поколения

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

В качестве методологической основы исследования выступают работы С.Н. Ениколопова (2007), Е.П. Ильина (2014), С.О. Кузнецовой (2009), А.В. Садовской (1999), Т.В. Сенько (2002), И.А. Фурманова (2002). Для того чтобы оценить уровень враждебности и агрессивности подростков, использовались психодиагностические тесты: личностный опросник А. Басса и А. Дарки, на русском языке стандартизирован А.А. Хван, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой (2008); опросник ВРАQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire) разработанный А. Бассом и М. Перри, адаптированный С.Н. Ениколоповым, Н.П. Цибульским (2007). С целью изучения причин враждебности применялась проективная техника «Заверши предложение». Объектом исследования выступали подростки – 15 человек: 7 девочек и 8 мальчиков в возрасте 11-14 лет. Все они являются социальными сиротами и воспитываются в детском доме г.п. Друя Витебской области от 2 до 5 лет. Ребята проживают в разных группах-семьях, посещают среднюю школу и являются учениками 7-9 классов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

По результатам исследования с помощью диагностического личностного опросника А. Басса и А. Дарки мы выявили индекс враждебности и агрессивности. Индекс враждебности включает в себя шкалу обиды и подозрительности, а ин-

декс агрессивности (как прямой, так и мотивационной) включает в себя шкалы физической агрессии, раздражения и чувство вины.

Рассматривая индекс враждебности, необходимо помнить, что этот вид реакции можно определить, как негативную установку к другому человеку или группе людей. Это постоянная готовность к бою. Враждебные люди часто упрямые, нетерпеливые и вспыльчивые. Они часто участвуют в драках или им хочется кого-то или что-то ударить. Следовательно, индекс враждебности характеризуется реакцией на негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

По диаграмме (рисунок 1) видно, что у 6 респондентов показатель враждебности выражен в норме (6,5-7 плюс-минус 3) допустимых значений, то есть среда развития, и условия воспитания подростков дают возможность справиться с данным состоянием.

Результаты диагностики склонности к агрессии всей испытуемой группы подростков по опроснику ВРАQ (в процентном соотношении)

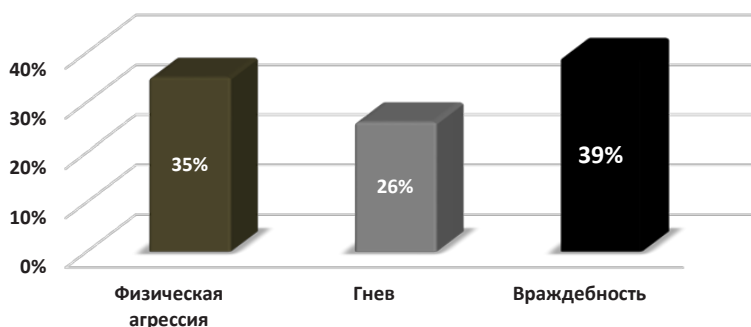


Рисунок 1. Результаты диагностики враждебности по личностному опроснику
А. Басса – А. Дарки (источник: данные автора)

Однако индекс враждебности у большинства подростков (у 6 девочек и 3 мальчиков) оказался выше предложенной нормы (т.е. больше 10 баллов). Из полученных данных следует, что 9 подростков испытывают стойкую враждебность к людям, трудности в общении со сверстниками, недоверие к взрослым и к окружающему миру. Интенсивная и длительная неприязнь, при которой чувства проявляются, открыто и активно, оказывает разрушающее воздействие и на самого ребенка. Подросток часто не понимает, что с ним происходит, не может разобраться в своих чувствах, что приводит то к взрыву эмоций, то уходу в себя, не желанию общаться. Так же стоит отметить то, что подростки испытывают

чувство враждебности по отношению к окружающим. Эти воспитанники находятся в состоянии готовности выражать негативные чувства открыто и активно. Однако не все подростки одинаково выражают свою враждебность. Одни её скрывают внутри себя и визуально враждебность не наблюдается, другие же открыто показывают её окружающим. Результатов ниже нормы по индексу враждебности среди респондентов нет.

На основании анализа полученных данных можно отметить, что индекс агрессивности ни у одного из подростков не превысил норму, патологично агрессивных не выявилось. Это означает, что подростки, могут проявлять различные виды агрессии в особо значимых эмоциональных ситуациях, но в обычных условиях агрессивность им не свойственна. Однако агрессивность ниже нормы у одной девочки и двух мальчиков, может характеризовать этих подростков как недостаточно уверенных в собственных силах. Это может говорить о том, что этим подросткам нужна психологическая помощь, так как это может проявиться в пассивности, ведомости, конформности и других типах подобного поведения.

Результаты диагностики по опроснику ВРАQ, показали, что средние значения по компонентам склонности к агрессивному поведению, располагаются в следующем образом: самый высокий показатель по когнитивному компоненту – враждебности (39%), по инструментальному компоненту – физической агрессии (35%), по аффективному – 26% (рисунок 2).

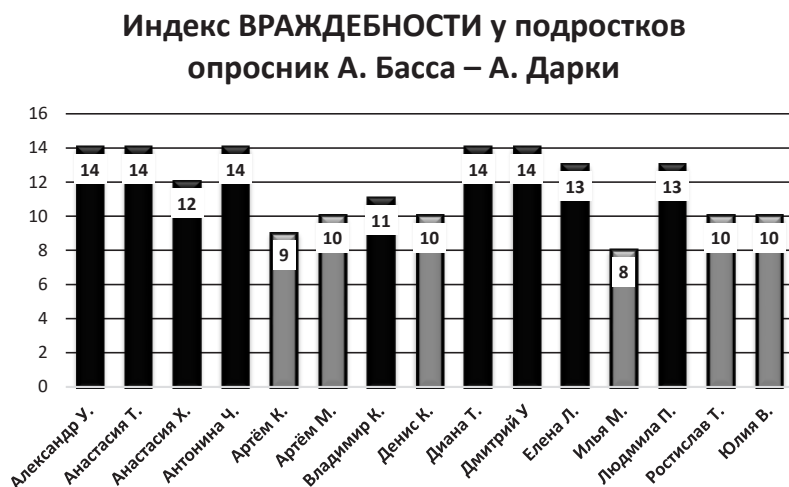


Рисунок 2. Результаты диагностики по опроснику ВРАQ всей группы
(источник: данные автора)

Анализ подтверждает, что в своём поведении 13 подростков используют физическую агрессию, что может определять у них какую-либо форму поведения в целях самозащиты или демонстрировать выражение негативных чувств. Высокий процент по шкале «враждебность» позволяет говорить о недоверии, о негативном отношении к окружающим людям, вплоть до убеждения в том, что окружающие намерены причинить вред. В целом можно отметить, что все подростки, воспитывающиеся в условиях семейной депривации, имеют трудности личностного развития.

Соотношение ответов подростков по проективной технике «Заверши предложение» (таблица 1) с данными по видам агрессии по методике А. Басса – А. Дарки показывает, что, продолжая предложение «Больше всего меня раздражает...», воспитанники детского дома с высоким показателем индекса враждебности, выражают неудовлетворенность отношениями со сверстниками и трудностями учебы и жизни в детском доме.

Таблица 1. Ответы подростков по проективной технике «Заверши предложение»

<i>Начало предложения</i>	<i>Завершение предложения подростками с высоким уровнем враждебности</i>
«Больше всего меня раздражает...»	когда мы ссоримся, ругаемся
	что меня бьют
	то, что ко мне лезут без причины
	споры, драки и плохие друзья
	детский дом, и то, что приходится делать уроки
	что на меня ругаются

Источник: Данные автора.

Что же вызывает неудовольствие и враждебность шести девочек и трех мальчиков, воспитывающихся в условиях депривации семейного влияния? Скорее всего, это недоверие и напряженность по отношению к окружающим людям и событиям, постоянный поиск негативных отрицательных моментов, ожидание подвоха, готовность к негативному реагированию в разных формах. Враждебность проявляется в частом негативном оценивании людьми других людей и событий. Корреляционный анализ данных, полученных по результатам диагностики подростков с помощью опросника А. Басса и А. Дарки, показал, что суще-

ствуется взаимосвязь враждебности с раздражением, подозрительностью, обидой, агрессивностью (Таблица 2).

Так, подростки с выраженным показателем враждебности были более склонны к грубости, хамству, вспышкам гнева, криками и истерикам. Они негативно настроены по отношению к окружающим, не доверяют им, считая, что «все против него», могут обижаться по малейшему поводу, причем обида может быть направлена на конкретного человека (сверстника или взрослого) или «на весь мир», а также, они склонны использовать физическую силу против других людей.

Такое поведение требует коррекционных мероприятий с подростками для преодоления негативного отношения к другим и самому себе, а также для формирования умений оптимального взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи различных реакций с враждебностью

Раздражительность	Подозрительность	Обидчивость	Агрессивность
$r = 0,57$ $p \leq 0,05$	$r = 0,68$ $p \leq 0,01$	$r = 0,63$ $p \leq 0,05$	$r = 0,68$ $p \leq 0,01$

Источник: Данные автора.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенная психологическая диагностика воспитанников детского дома позволила проанализировать виды агрессии группы респондентов. В целом преобладают такие виды реакций как, чувство вины, вербальная агрессия, подозрительность и физическая агрессия. Суммируя баллы по шкалам личностного опросника А. Басса – А. Дарки, можно сделать вывод, что у шести подростков враждебность в норме, девять воспитанников имеют показатель выше нормы. Индекс агрессивности у 12 респондентов в пределах нормы, у 3 подростков ниже нормы. Также установлена статистически значимая связь враждебности и агрессивности, которая проявляется в поведении воспитанников и сопряжена с глубокими чувствами обиды и подозрительности, раздражительности.

Результаты психологической диагностики позволили выделить группу подростков, имеющих высокий уровень враждебности, которая чаще проявляется у них в учебной деятельности, в коллективных видах работ (когда дети находят-

ся в группах и вынуждены работать совместно) и во время проведения воспитательных часов. Враждебность респондентов находит свое выражение в избегании общения, в недоверии к самому себе, подозрительности и обидах.

Среди причин проявления враждебности во взаимодействии с другими подростки выделяют физическое и вербальное воздействие, ситуации ссор и драк, пребывание в детском доме, выполнение домашних заданий. Полученные результаты подтвердили необходимость целенаправленной работы по профилактике и коррекции агрессивно-враждебного поведения подростков условиях детского дома.

В предлагаемой модели организации работы по коррекции агрессивно-враждебного поведения подростков, воспитывающихся в детском доме, можно выделить следующие компоненты: диагностический, целевой, профилактический и просветительский, коррекционно-развивающий, психолого-педагогический мониторинг.

Целевой компонент предполагает определение целей и задач профилактики и коррекции агрессивно-враждебного поведения подростков; повышение профессиональной компетентности педагогов и воспитателей в работе с детьми, имеющими склонности к агрессивному поведению; обучение подростков навыкам саморегуляции и самоуправления в ситуациях взаимодействия.

Реализация психопрофилактического и просветительского направления модели, нашла отражение в работе с педагогами школы и воспитателями детского дома. Так для этой категории участников образовательного процесса авторами исследования был организован семинар-практикум на тему: Оптимизация педагогического взаимодействия в системе «педагог-подросток». Тематика занятий семинара была посвящена проблемам: «Психолого-педагогический анализ агрессивного и враждебного поведения подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации»; «Профессиональная позиция педагога во взаимодействии с подростками из детского дома»; «Технологии предупреждения к коррекции враждебно-агрессивного поведения подростков в образовательном процессе». По итогам работы семинара актуализировались интеграционные процессы сплочения педагогов детского дома и учителей школы. Совместная работа по данной проблематике позволила наладить информационный обмен мнений в рамках круглого стола, что способствовало преодолению накопившихся трудностей на разных уровнях педагогического процесса. Также разработаны практические рекомендации педагогам и воспитателям по предупреждению враждебных проявлений подростка.

Коррекционная работа, направлена на обучение подростка отреагированию своего гнева приемлемым способом, а также на регулирование всей ситуации

в целом, на снятие провоцирующих факторов агрессивного и враждебного поведения воспитанников.

Психолого-педагогический мониторинг заключается в том, что по истечению срока реализации коррекционно-профилактической работы, проводится повторное психодиагностическое исследование личностных свойств и поведения подростка. По результатам диагностических данных, а также наблюдений, бесед с воспитателями и педагогами оценивается и анализируется проведенная работа с воспитанниками детского дома.

На наш взгляд, данная модель организации работы по коррекции враждебности как дисфункциональной личностной черты может способствовать снижению уровня враждебности и агрессивности среди воспитанников детского дома. Работа образовательного учреждения в аспекте проблемы агрессивного и враждебного поведения подростков представляет собой единство двух направлений:

- предупреждения агрессивного поведения путем педагогического просвещения и актуализации проблемы для всех участников образовательного процесса,
- социально-педагогического проектирования среды самореализации подростков как фактора предупреждения и коррекции враждебно-агрессивного поведения.

Мы надеемся, что проводимая в детском доме психолого-педагогическая коррекция агрессивного и враждебного поведения воспитанников, поможет подросткам преодолевать трудности личностного развития и разрешать проблемы социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бандура, А., Уолтерс, Р. (1999). Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений: Пер. с англ., Изд-во Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс., Москва.
- Берковиц, Л. (2001). Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц, Прайм – ЕВРОЗНАК, Питер.
- Бэрон Р., Ричардсон Д. (2014). Агрессия, 2-е изд., СПб: Питер.
- Грищенко, А.Е. (2016). Влияние сюжетов мультфильмов насильственного содержания на агрессивность и атрибуцию враждебных школьников в период среднего детства, диссертация на соискание учебной степени кандидата психологических наук: 19.00.05 – соц. психол. / А.Е. Грищенко, Минск.
- Еникиолопов, С.Н. (2007). Враждебность в клинической и криминальной психологии, Национальный психологический журнал, 1(2), 33-40.
- Еникиолопов, С.Н., Цибульский, Н.П. (2007). Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри, Психологический журнал, 1, 115-124.
- Змановская, Е.В. (2003). Девиантология психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. Издательский центр «Академия», Москва.

- Изард, К.Э. (1999). Психология эмоций / К.Э. Изард; перев. с англ., СПб., Питер.
- Ильин, Е.П. (2014). Психология зависти, враждебности и тщеславия / Е.П. Ильин, СПб., Питер.
- Кернберг, О.Ф. (1998). Агрессия при расстройствах личности и пerversиях / О.Ф. Кернберг; пер. с англ. и науч. ред. А.Ф. Ускова., Независимая фирма "Класс", Москва.
- Кузнецова, С.О. (2009). Проблема враждебности в психологии / С.О. Кузнецова, Вестник славянских культур, XIV, 4, 82-90.
- Кузнецова, С.О., Абрамова, А.А. (2011). Враждебность и психическое здоровье [Электронный ресурс], Психология и право, нр2.URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40886.shtml> (дата обращения: 7.02.2018).
- Майерс, Д. (2014). Социальная психология / Д. Майерс, 7-е изд., СПб., Питер.
- Реан, А.А. (1996). Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан, СПб., Питер.
- Сенько, Т.В. (1996). Агрессивность как актуальная проблема современной психологии, Адукацыя і выхаванне, 10, 34-43.
- Сенько, Т.В. (2002). Истоки агрессивного поведения детей: учеб. пособие / Т.В. Сенько, Психология взаимодействия: Ч. 4. Карандашев, Минск.
- Садовская, А.В. (1999). Понятие враждебности. Основные направления и методы исследования враждебности / А.В. Садовская, Вестник МГУ, 1, 85-86.
- Хван, А.А., Зайцев, Ю.А., Кузнецова, Ю.А. (2008). Опыт стандартизации опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки, Психологическая диагностика, 1, 35-58.
- Фурманов, И.А. (2002). Детская агрессивность / И.А. Фурманов, Москва.

**АГРЕССИВНОСТЬ И ВРАЖДЕБНОСТЬ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ
В ДЕТСКОМ ДОМЕ: ДИАГНОСТИКА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ**

АННОТАЦИЯ: В статье проанализированы разнообразные подходы к пониманию агрессии, агрессивности и враждебности в современной психологии. Рассмотрены результаты исследования проявлений агрессии и враждебности у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома. Сделан акцент на формах их агрессивного поведения и установлена взаимосвязь враждебности с агрессивными реакциями воспитанников. Затрагивается вопрос о причинах агрессивной модели поведения подростков и направлениях коррекционной работы для снижения их враждебности и проявляющейся аутоагрессии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессия, агрессивность, враждебность, подросток.

**AGRESJA I WROGOŚĆ NASTOLATKÓW, WYCHOWUJĄCYCH SIĘ W DOMU DZIECKA:
DIAGNOSTYKA, PROFILAKTYKA I KOREKCJA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA**

STRESZCZENIE: W artykule zostały przeanalizowane różne podejścia do rozumienia agresji, agresywności i wrogości we współczesnej psychologii. Zostały przedstawione wyniki badań przejawów agresji i wrogości wśród nastolatków wychowujących się w domu dziecka. Postawiono akcent na formach agresywnego zachowania i ustalono związek między wrogością a agresywnymi reakcjami wychowanków. Poruszono także zagadnienia dotyczące przyczyn agresywnego schematu zachowania

nastolatków oraz zaprezentowano kierunki pracy korekcyjnej, mającej na celu obniżenie wrogości i przejawiającej się autoagresji nastolatków.

SŁOWA KLUCZOWE: agresja, agresywność, wrogość, nastolatek.

**AGGRESSIVENESS AND HOSTILITY OF TEENAGERS RAISED IN ORPHANAGES:
DIAGNOSTICS, PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION MEASURES AND CORRECTION**

SUMMARY: In this article various approaches for understanding such terms as aggression, aggressiveness and hostility in the view of modern psychology are analysed. The research results on the acts of aggression and hostility of the teenagers being raised in children's homes are examined here. The article places a special focus on the forms of their aggressive behaviour and establishes the linkage between hostility and the aggressive behaviour of the inmates of children's homes. Alongside this article covers the reasons of an aggressive model of teenagers' behavior and involves some areas of corrective work to decrease their hostility and auto-aggressive behaviour.

KEYWORDS: aggression, aggressiveness, hostility, teenager.

II

KONTEKST EDUKACJI

YURI KARANDASHEV

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZAKTUALIZOWANA CHRONOLOGIA I METRYKA POZIOMOWEJ PERIODYZACJI ONTOGENEZY

WSTĘP

Ewolucyjna koncepcja rozwoju ontogenetycznego (Карандашев, 1981; Карандашев, 1989; Karandashev, 1993; Карандашев, 2003; Карандашев, 2012; Karandashev, 2013; Карандашев, 2013; Карандашев, 2017) polega na założeniu, że zarówno naczelne okresy rozwojowe, jak i ich struktura wewnętrzna są rezultatem współdziałania rosnących poziomów organizacji materii żywej. Kolejność tych okresów nazywa się periodyzacją rozwoju, która ze względu na wystarczającą podzielność naczelnych okresów może posiadać własną chronologię rozumianą jako kolejność wydarzeń życiowych i własną skalę metryczną (stąd właśnie metryka w tytule artykułu), która dotyczy rozwoju człowieka, a nie wahadła atomowego. Wyprowadzenie tej chronologii, jak również metryki ontogenezy człowieka, jest celem tego artykułu.

Zagadnienia różnego rodzaju, dotyczące periodyzacji rozwoju człowieka, rozpatrywano już od czasów Arystotelesa, na co wskazuje literatura zarówno przeglądowa (np. Flammer, 1988; Карандашев, 1997a; Liberska, 2011), jak i merytoryczna (np. Arystoteles, 1972; Выготский, 1984; Karandashev, 2011; Karandashev, 2012), ale problem periodyzacji rozwoju nadal zostaje aktualny. Moim zdaniem nikt nie próbował podejść do tego zagadnienia w sposób poziomy, czyli na tyle naturalny, że lepsze podejście trudno byłoby sobie wymyślić. Uważam, że rozwój tej idei stanowi przyszłość różnych nauk, w tym również psychologii rozwoju.

CZAS LINIOWY

Chronologia dosłownie to nauka o czasie (*logos* – nauka, *chronos* – czas). Jednak skoro czas jako taki nie istnieje, a jest tylko współdziałanie i procesy zabezpieczające go, to chronologia okazuje się nauką o rzeczy nieistniejącej, czyli chyba nie jest nauką. Można jednak określać chronologię jako naukę o czasowym pomiarze współdziałania i zawartych w nim procesów, i wtedy można by mówić o niej jako nauce o czasowej składowej przebiegających zmian.

Za słowem „chronologia” kryje się jeszcze jedno znaczenie różniące się od powyższego. Chronologię określa się również jako czasowy rozkład odbywających się wydarzeń, czyli pewna ich kolejność, w ramach której opisywana jest pewna fabuła. Wtedy za słowem „logos” stałaby nie nauka o czymś (mam na uwadze sposób wyjaśnienia), a historia czegoś, czyli sposób opisanie albo przedstawienie tej kolejności. Dlatego będziemy się starać rozróżniać te dwa znaczenia, co będzie opatrzone pewnymi komentarzami lub kontekstem.

Uniwersalna skala czasu, będąc liniową, może być określona całą hierarchią skal pomiarowych: nominalna, porządkowa, relacyjna i metryczna. Nominalna skala, czyli skala nazw, nie ma żadnego stosunku do rzeczywistości, a służy jedynie temu, aby rozróżnić dwa zjawiska przez ich nazewnictwo. Natomiast my badamy zmiany, czyli obiektywnie przebiegające procesy, i dlatego ona nam nic nie da i nie będzie nas interesować. Nie ma potrzeby zwracać się do niej, aby cokolwiek nazwać. My i tak, czyli bez pozwolenia z jej strony, tym się zajmujemy.

Skala porządkowa, w ramach tego samego pomiaru, daje kolejność wydarzeń A, B, C itd. Przy czym na skali czasu wprowadza się relację „wcześniej-później”, czyli twierdzi się, że wydarzenie A następuje wcześniej od B, B wcześniej od C itd. Skala ta pozwala wstawiać wydarzenia między już istniejącymi wydarzeniami, czyli umieszczać nowe wydarzenia w już istniejący czasowy układ współrzędnych. W przypadku tej skali nie mówimy, że wcześniejsze wydarzenia są przyczyną późniejszych – po prostu twierdzimy, że je poprzedzają, a to, co stoi za tym poprzedzaniem, to przedmiot badania specjalistów. Nas interesuje w tym miejscu kolejność czasowa, czyli chronologia wydarzeń (drugie znaczenie).

W matematyce jest taki dział, który nazywa się topologią i bada relacje łączności. W naszej skali czasowej ta topologia, czyli nie tyle nauka o łączności, ile opis relacji, jest też przedstawiona, tylko podana w jednym jedynym wymiarze. Dlatego w razie konieczności i przy chęci podkreślenia obecnej łączności, zamiast chronologii wydarzeń możemy mówić o czasowej topologii wydarzeń.

Skala relacyjna (czasami nazywa się skalą interwałową) następująca za porządkową już ustala relacje bliskości między wydarzeniami, wychodząc z założenia, że między sąsiednimi nie da się wstawić nowych wydarzeń w żadnym przypadku. Nie interesuje się ona naturą tych relacji – jedynie potwierdza sąsiedzką łączność dwóch wyda-

rzeń, co właśnie stanowi naturę relacji. Dlatego w ramach pewnego scenariusza może istnieć tylko jedna jedyna kolejność wydarzeń. W rzeczywistości możliwe są również procesy równoległe, których skala czasu nie uwzględnia, mając tylko jeden wymiar. Natomiast przez wprowadzenie innych, już przestrzennych wymiarów, dałoby się opisać też procesy równoległe.

Skala metryczna różni się od skali relacyjnej ze względu na to, że w niej wprowadza się jednostkę relacji czasowej, ale na tyle małą, że każda relacja może być opisana za jej pomocą. Ona nie zostawia niezapelnionego czasu, w którym nic się nie odbywa, ona go na tyle rozdrabnia, na tyle różnicuje, że każdy proces, nawet bardzo drobny może być w niej opisany. To jest już pewnego rodzaju narzędzie uniwersalne, czyli ustalone na dowolny proces. Może to jednak budzić pewne wątpliwości.

Skala czasu nie bierze pod uwagę procesualnej strony współdziałania, o czym wspomniałem powyżej, a zatem podchodzi z zewnątrz do struktury i przebiegu odbywających się procesów, abstrahuje od ich treści. Stąd wynika, z jednej strony, wniosek o jej niewystarczalności w badaniu naukowym, a z drugiej, wniosek o konieczności głębokiego wchodzenia w procesualną stronę współdziałania reprezentowanego w naszym przypadku poziomami organizacji.

W metodologii i logice nauki opracowano różne środki matematyczne do opisu skal czasu i przebiegających w nich wydarzeń, znane pod hasłem logiki czasowe lub logiki czasu. Rozpatrują one różne rodzaje relacji między wydarzeniami, jak również ich refleksyjne odzwierciedlenie w świadomości badacza. Jednak w istocie swej nie wychodzą poza przedziały wyżej wymienionych skal czasu, czyli rezultat końcowy zostaje ten sam.

CZAS POZIOMOWY

A teraz spróbujemy wybudować skalę czasu w inny sposób, używając pojęcia poziomu organizacji, czyli ingerując w procesualną stronę współdziałania. W podejściu tym będziemy opierać się na książce *Ewolucyjno-poziomowa koncepcja, periodyzacja i systematyka rozwoju ontogenetycznego* (Карандашев, 2017). Zaczniemy od tego, że weźmiemy najniższy poziom organizacji. „Najniższy” to nie znaczy sam dół istnienia materii aż do substancji, a dół względny, czyli poziom, poniżej którego nie zamierzamy schodzić, może tylko w skrajnym przypadku. Dla tego, względnie najniższego poziomu organizacji mamy na skali czasu jego początek określany aktem inicjalizacji, tzn. uruchomienia tego poziomu, i mamy jego koniec określany również aktem inicjalizacji, ale już następnego poziomu organizacji. Co do całej skali czasu, to obejmuje ona wszystkie poziomy organizacji, zaczynając od zadanego najniższego i kończąc zadanym najwyższym. Przy czym zupełnie wystarczy rozpatrzeć tylko jeden okres naczelnny, ponieważ we wszystkich innych naczelnnych będzie powtarzała się ta sama treść, ale na innym materiale.

Aby przystąpić do rozpatrzenia wewnętrznej struktury okresu naczelnego, najpierw należy wybrać dowolną parę sąsiednich poziomów organizacji. Potem trzeba skupić się na naczelnym okresie rozwojowym dolnego poziomu. Następuje za nim okres zupełnie podobny do niego, ale następnego, górnego poziomu. Z dolnej strony poprzedza go okres również podobny do niego, ale z poprzedniego poziomu organizacji. Pozostaje tylko określić: a) co jest wewnątrz każdego naczelnego okresu rozwojowego oraz b) w jakich relacjach znajduje się ten okres z poprzednim okresem naczelnym. Relacje zachodzące z następującym okresem naczelnym, z mocy podobieństwa również wynikają z odpowiedzi na postawione pytania.

Skoro na najniższym poziomie organizacji naczelny okres rozwojowy reprezentowany jest jako całość, czyli bez jakiegokolwiek zróżnicowania, to nie możemy o nim nic powiedzieć, nie zwracając się do określeń zewnętrznych. Co do tych ostatnich, apelować do nich też nie mamy prawa, ponieważ będą one określone warunkami różniącymi się od treści procesów danego poziomu organizacji. Możemy jedynie przypuścić, że okres naczelny ma swoją wewnętrzną strukturę, jednak należy ją wyprowadzić z logiki poziomu organizacji, a nie wprowadzać z niebytu, używając logik zewnętrznych. Powyższe można przedstawić w formie następującej tabeli:

Tabela 1. Okres naczelny skutkiem poziomu najniższego

poziom okres	$P(i)$
$O(i)$	$F(1)$

Źródło: opracowanie własne (gdzie i – numer bieżącego poziomu i okresu, P – poziom, O – okres, F – funkcja).

Parametr i to numer najniższego poziomu organizacji, którego względność wynika z tego, że jest to wielkość nie stała, a zmienna, której można przydać dowolną całkowitą wartość liczbową. Litera P oznacza poziom organizacji, który określa się parametrem i , czyli mamy $P(i)$. Tę literę wybrano z powodu polskiego słowa poziom, w którym pierwsza litera to P . Litera O oznacza okres rozwoju, który też określa się parametrem i , czyli mamy $O(i)$. Tę literę wybrano z powodu polskiego słowa okres, w którym pierwsza litera to O . Parametr i spełnia funkcję organizacyjną. Po pierwsze, zastępuje on relację pochodzenia, która łączy okres rozwoju z poziomem organizacji. Po drugie, wskazuje on na poziom poprzedni, czyli $i-1$, a zarazem wynikający z niego okres. To samo dotyczy poziomu $i+1$. Jednak trzeba pamiętać, że należy ten parametr do naszej logiki, a nie do rzeczywistości, z której bierze się tylko współdziałanie, bo jedynie ono jest obiektywne. Litera F w tabeli 1 pochodzi od słowa funkcja i oznacza relację przyczynowo-skutkową, podaną w tytule tabeli, czyli krótko mówiąc, okres $O(i)$

jest skutkiem poziomu $P(i)$, następującym dzięki relacji pochodzenia w charakterze funkcji F . To wszystko można wyrazić wzorem: $O(i) = F[P(i)]$. Podsumowując punkt wyjścia powyższych rozważań, mamy dopiero pojedynczy poziom organizacji, którego współdziałanie trwa, a zatem tworzy okres naczelny.

ROZDWOJENIE OKRESU

Wychodząc na poziom wyżej, czyli $i+1$, napotykamy na podział nowego okresu naczelnego w poziomie i na dwa półokresy. Wprowadźmy tu regułę, że pierwszy półokres jest okresem *off* względem sąsiedniego dolnego okresu organizacji, a drugi zaś okresem *on*. Pierwszy podokres oparty jest na istnieniu górnego poziomu organizacji bez udziału poprzedniego poziomu, czyli bez jego afiliacji, tj. jakby adopcji, a drugi – już z afiliacją, gdy poprzedni poziom organizacji jest już włączony w układ funkcjonowania rozpatrywanego poziomu górnego.

Z powyższego wynika, że nowy naczelny okres rozwojowy wystąpił na poprzednim poziomie organizacji w charakterze dwóch podokresów. Powstaje oczywiste pytanie, w jakich relacjach znajdują się między sobą te podokresy? Który z nich jest dłuższy, a który krótszy? Na to pytanie nie możemy na razie dać odpowiedzi. Jedynie można twierdzić, że drugi podokres idzie w ślad za pierwszym i że drugiego nie byłoby bez pierwszego. Inaczej mówiąc, relacje między nimi należą do skali relacyjnej, czyli sąsiedztwa, przy którym między nimi już nic nie istnieje, a zatem nie ma też podstaw, by coś wstawiać. Oczywiście rozsądne się wydaje, że „pusty” pierwszy podokres powinien być krótszy od „pełnego” drugiego podokresu, ale to tylko się tak wydaje, a zatem tę „widoczność” należy odrzucić od siebie. Przecież w ogóle nie mamy prawa mówić tutaj o jakiegokolwiek metryce czasowej, dlatego że nie ma tu żadnej jednostki wymiaru, a zatem nie ma co mierzyć. Co dotyczy pierwszego i drugiego z podokresów, występują na razie ze strony formalnej jako identyczne pod warunkiem, że nie rozróżniamy powyższego *off* i *on*. Omówioną wyżej treść można przedstawić w formie tabeli 2.

Tabela 2. Podział nowego okresu naczelnego skutkiem jednego poziomu następnego

poziom okres	$P(i)$	$P(i+1)$
$O(i+1)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/2)$	

Źródło: opracowanie własne (gdzie $i+1$ – numer następnego poziomu i okresu; $1/2$ i $2/2$ – pierwsza i druga połowa okresu naczelnego; reszta tak samo, jak w tab. 1).

DRUGIE ROZDWOJENIE

Wychodząc na poziom wyżej, czyli na $i + 2$, znów mamy do czynienia z podziałem następnego okresu naczelnego na dwa półokresy. Pierwszy półokres opiera się na istnieniu poprzedniego poziomu, czyli $i + 1$, w stanie *off*, a drugi zaś w stanie *on*, czyli już z afiliacją, gdy poziom $i + 1$ jest już włączony w układ funkcjonowania rozpatrywanego poziomu $i + 2$. Z kolei każdy z nowych półokresów dzieli się na dwa pod-półokresy. I znów pierwszy pod-półokres jest okresem *off* danego, czyli i -go poziomu organizacji, a drugi zaś okresem *on*. Wydaje się, że pierwszy pod-półokres nie ma prawa na istnienie, ponieważ górny od niego poziom organizacji znajduje się w nim w stanie *off*. Jednak nie wolno zapominać, że najwyższy poziom organizacji kontynuuje swoje funkcjonowanie nawet wtedy, gdy w nim jeszcze nie afiliowane są poprzedni i poprzedzający poprzedniemu poziomowi organizacji.

Innymi słowami, pierwszy podokres rozwojowy reprezentuje się na poziomie poprzedzającym poprzedniemu w charakterze dwóch pod-podokresów. I znów powstaje oczywiste pytanie, w jakich relacjach znajdują się między sobą na skali czasu te pod-okresy? Który z nich jest dłuższy, a który krótszy? Na to pytanie znów nie możemy dać odpowiedzi. Można jedynie powiedzieć, że drugi podokres idzie w ślad za pierwszym i że tego drugiego nie byłoby bez pierwszego. Z tego wynika, że relacje między nimi należą do skali relacyjnej, czyli sąsiedztwa, przy którym między nimi już nic nie istnieje, a zatem podstaw do wstawiania czegokolwiek również nie ma. Oczywiście rozsądne się wydaje, że „pusty” pierwszy pod-półokres musi być krótszy od „pełnego” drugiego pod-półokresu, ale to tylko wydaje się, a zatem tę „widoczność” znów musimy ominąć. Przecież w ogóle nie mamy prawa tutaj mówić o jakiegokolwiek metryce czasowej, ponieważ znów nie ma tu żadnej jednostki wymiaru, a zatem nie ma co mierzyć. Odnosząc się do pierwszego i drugiego z podokresów, na razie występują dla nas od strony formalnej jako identyczne pod warunkiem, że różnica *off* i *on* uważana jest za nieistotną.

Te wszystkie rozważania trzeba powtórzyć dla drugiego podokresu i dojść do analogicznych wniosków. W rezultacie okazuje się, że zarówno pierwszy, jak i drugi półokres dzielą się odpowiednio na dwa pod-półokresy, w wyniku czego naczelny okres najwyższego poziomu reprezentuje się przez cztery pod-półokresy z alternacją *off*, *on*, *off* i *on* w ramach poziomu poprzedzającego poprzedni na tle *off* i *on* poprzedniego poziomu. Treść podaną wyżej można przedstawić merytorycznie w formie następującej tabeli.

Tabela 3. Podział okresu naczelnego
skutkiem dwóch poziomów podrzędnych

poziom okres	P(i)	P(i+1)	P(i+2)
O(i+2)	F(1/4)	F(1/2)	F(1)
	F(2/4)		
	F(3/4)	F(2/2)	
	F(4/4)		

Źródło: opracowanie własne (gdzie $i+2$ – numer następnego poziomu i okresu; $1/4$, $2/4$, $3/4$ i $4/4$ – pierwsza, druga, trzecia i czwarta ćwierci okresu naczelnego, czyli pod-półokresy; reszta tak samo jak w tab. 1 i 2).

TRZECIE ROZDWOJENIE

Następny krok wymaga, aby wejść jeszcze wyżej i przeprowadzić powyższe rozważania po raz kolejny, ale na nowym materiale i w podwójnej liczbie. Jednak już teraz możemy wnioskować, że napełnienie merytoryczne każdego okresu, podokresu itd. – jest to samo bez względu, czy jest to „pusty” okres *off* lub „pełny” okres *on*. Zarówno w pierwszym, jak i drugim mamy parę *off-on*, uwarunkowaną przez stosowany tutaj podział dychotomiczny, a zatem alternacja *off-on* określa wewnętrzną strukturę schematu periodyzacji.

Tabela 4. Podział okresu naczelnego
skutkiem trzech poziomów podrzędnych

poziom okres	$P(i)$	$P(i+1)$	$P(i+2)$	$P(i+3)$
$O(i+3)$	$F(1/8)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/8)$			
	$F(3/8)$	$F(2/4)$		
	$F(4/8)$			
	$F(5/8)$	$F(3/4)$	$F(2/2)$	
	$F(6/8)$			
	$F(7/8)$	$F(4/4)$		
	$F(8/8)$			

Źródło: opracowanie własne (gdzie $i+2$ – numer następnego poziomu i okresu; $1/8$, $2/8$, $3/8$, $4/8$, $5/8$, $6/8$, $7/8$ i $8/8$ – pierwsza, druga, trzecia, czwarta, piąta, szósta, siódma i ósma części okresu naczelnego, czyli pod-pod-półokresy; reszta tak samo, jak w tab. 1, 2 i 3).

CZWARTE ROZDWOJENIE

Następny krok wymaga wejścia jeszcze wyżej i przeprowadzenia powyższych rozważań po raz kolejny i znów na nowym materiale i w podwójnej liczbie.

Tabela 5. Podział okresu naczelnego skutkiem czterech poziomów podrzędnych

Poziom okres	$P(i)$	$P(i+1)$	$P(i+2)$	$P(i+3)$	$P(i+4)$
$O(i)$	$F(1/16)$	$F(1/8)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/16)$				
	$F(3/16)$	$F(2/8)$			
	$F(4/16)$				
	$F(5/16)$	$F(3/8)$	$F(2/4)$		
	$F(6/16)$				
	$F(7/16)$	$F(4/8)$			
	$F(8/16)$				
	$F(9/16)$	$F(5/8)$	$F(3/4)$	$F(2/2)$	
	$F(10/16)$				
	$F(11/16)$	$F(6/8)$			
	$F(12/16)$				
	$F(13/16)$	$F(7/8)$	$F(4/4)$		
	$F(14/16)$				
	$F(15/16)$	$F(8/8)$			
	$F(16/16)$				

Źródło: opracowanie własne (gdzie $i+4$ – numer następnego poziomu i okresu; $1/16, 2/16$ i aż do $16/16$ – to pierwsza, i aż do szesnastej szesnaste części okresu naczelnego, czyli pod-pod-pod-półokresy; reszta tak samo, jak w tab. 1, 2, 3 i 4).

RÓWNOMIERNOŚĆ PODOKRESÓW

Do tej pory staraliśmy się omijać sprawę równomierności podokresów, zostawiając ją na przyszłość. Jednak dalszy ruch rozważań już nie pozwala na to, ponieważ musimy zdecydować, czy wprowadzać metrykę, czy nie. Z reguły ten problem jest słabym punktem każdej periodyzacji rozwoju, a zatem dowody „za” muszą być wystarczające. Pierwszym z nich jest, oczywiście, przebieg konstruowania wstępnych schematów pe-

riodyzacji, podanych w tabelach 1, 2, 3, 4 i 5. Każdy nowy poziom organizacji skutkuje rozdzieleniem. I jeśli w tabeli 2 mieliśmy tylko jedno rozdzielenie, które zmusiło nas podać w wątpliwość równomierność półokresów, to w tabeli 5 widzimy, że wewnętrzna struktura dychotomiczna obydwóch półokresów na poziomie $P(i+1)$ jest z formalnej strony absolutnie identyczna. Co do strony empirycznej, nie ma jej tu i nie może być, ponieważ, będąc w teoretycznym polu rozważań, nie mamy prawa zwracać się do empirii. I oprócz tego, gdybyśmy nawet posiadali to prawo, empiria ta jest o tyle bogata w sensie różnorodności i braku jakiegokolwiek porządku, że nie ma sensu liczyć na to, że pomoże ona rozwiązać problem równomierności. A zatem, wracając do podziału dychotomicznego i przeprowadzając go dalej z góry w dół, jeszcze bardziej przekonujemy się, że procedura rozdzielenia powielana bez ograniczeń potwierdza wniosek, że druga połowa jest taka sama jak pierwsza, a zatem nie ma powodów podawać w wątpliwość tezy równomierności.

Przecież każdy okres naczelny, będąc „pełnym” okresem, w poziomie podrzędnym dzieli się na „pustą” połowę i „pełną”. Zarówno „pusta”, jak i „pełna” połowa dzielą się na ich podrzędnym poziomie znów na „pustą” i „pełną” połowę, czyli ćwierci. Te ostatnie z kolei dzielą się na ósme części z alternacją „pustego” i pełnego. W ciągu dalszym ta reguła przenosi się na szesnaste części itd. Porównując zawartość połów okresu naczelnego (jest to poziom poprzedzający najwyższemu) na poziomie najniższym, dochodzimy do wniosku pełnej identyczności tych struktur, a zatem równości tych połów, mimo że jedna „pusta”, a druga „pełna”. Już na poziomie trzecim od najwyższego mamy powtórzenie równego podziału w każdej z połów: „pustej” i „pełnej” – poziom drugiego. Idąc dalej w dół ta reguła powtarza się cały czas. Jest to tzw. fraktalna, samopodobna struktura poziomowej okresowości, która jest rzeczywistą przyczyną opatrzonej tutaj równomierności podokresów.

SCALENIE NACZELNYCH OKRESÓW

Następny krok integruje wszystkie rozpatrzone poziomy organizacji, budując dla nich wspólną periodyzację. Jednak skoro metryczne relacje między poziomami nie są znane, dla każdego poziomu wprowadźmy swoją całą jednostkę, przez którą będą wyrażone zarówno okresy naczelne, jak i ich podokresy. To znaczy, że dla poziomu i wielkość naczelnego okresu rozwojowego będzie równa A_i , dla poziomu $i + 1$ – B_i , dla $i + 2$ – C_i , dla $i + 3$ – D_i oraz dla $i + 4$ – E_i . Jedyńka przy literze znaczy, że z całego okresu naczelnego bierze się cały okres naczelny. Natomiast, schodząc na poziom poprzedzający, mamy przy literze ułamek $1/2$, czyli pierwsza połowa, lub $2/2$, czyli druga połowa (tab. 6). Schodząc dalej na poziom poprzedzający poprzedzającego, mamy podział na ćwierci: $1/4$, $2/4$, $3/4$ oraz $4/4$ od całego okresu naczelnego. W wyniku dostajemy tabelę 6.

Tabela 6. Formalna periodyzacja rozwoju
z odrębnymi jednostkami względnymi

O\P	P(i)	P(i+1)	P(i+2)	P(i+3)	P(i+4)
O(i)	A ₁				
O(i+1)	B _{1/2}	B ₁			
	B _{2/2}				
O(i+2)	C _{1/4}	C _{1/2}	C ₁		
	C _{2/4}				
	C _{3/4}	C _{2/2}			
	C _{4/4}				
O(i+3)	D _{1/8}	D _{1/4}	D _{1/2}	D ₁	
	D _{2/8}				
	D _{3/8}	D _{2/4}			
	D _{4/8}				
	D _{5/8}	D _{3/4}	D _{1/2}		
	D _{6/8}				
	D _{7/8}	D _{4/4}			
	D _{8/8}				
O(i+4)	E _{1/16}	E _{1/8}	E _{1/4}	E _{1/2}	E ₁
	E _{2/16}				
	E _{3/16}	E _{2/8}			
	E _{4/16}				
	E _{5/16}	E _{3/8}	E _{2/4}		
	E _{6/16}				
	E _{7/16}	E _{4/8}			
	E _{8/16}				
	E _{9/16}	E _{5/8}	E _{3/4}	E _{2/2}	
	E _{10/16}				
	E _{11/16}	E _{6/8}			
	E _{12/16}				
	E _{13/16}	E _{7/8}	E _{4/4}		
	E _{14/16}				
	E _{15/16}	E _{8/8}			
	E _{16/16}				

Źródło: opracowanie własne (gdzie litery A, B, C, D i E w połączeniu z liczbami ułamkowymi 1/2, 3/4 itp. oznaczają jednostki miary w ich odniesieniu do podanej przez ułamek części okresu – szczegółowe wyjaśnienia w tej sprawie podane są w tekście; reszta tak samo jak w tab. 1, 2, 3, 4 i 5).

W podanej wyżej periodyzacji każdy poziom organizacji i odpowiadający mu naczelnym okres rozwojowy występują we własnym układzie jednostek miar, którego wyjściowym punktem są wielkości naczelných okresów rozwojowych, czyli ich długości wyrażone na skali nominalnej przez ich nazwy A, B, C, D i E – nieporównywalne ze sobą. Jedyńka stojąca z prawej strony od litery świadczy o tym, że dany okres jest naczelnym, czyli obejmuje rozwój w ramach całego poziomu organizacji. Oczywiście jest, że w tej formie nasza periodyzacja nie może być ogólną podstawą do rozpatrzenia całości naczelných okresów rozwojowych, ponieważ na razie nie zawiera ogólnej skali czasowej. Innymi słowy, czas tutaj liczy się tylko i wyłącznie w ramach pewnego naczelnego okresu rozwojowego, a zatem naczelne okresy rozwojowe są niezwiązane między sobą za pośrednictwem jakiegokolwiek uniwersalnej jednostki miary.

UJEDNOLICENIE JEDNOSTEK MIARY

Podstawą do przejścia od podanej wyżej „odcinkowej” periodyzacji do periodyzacji jednolitej, czyli bazującej na wspólnej jednostce miar, jest zupełnie zrozumiałe i oczywiste założenie, że prędkość przebiegu procesów, tzn. odbywających się zmian, w ramach każdego konkretnego poziomu organizacji nie zależy od tego, w skład jakich wyższych poziomów organizacji wchodzi dany poziom. Rzeczywiście, weźmy na przykład atomowy poziom organizacji. Prędkość odbywających się w nim procesów nie zależy od tego, czy rozpatrujemy je na ich własnym, atomowym poziomie lub na poziomie molekularnym, lub na poziomie rybonukleinowym. Procesy atomowe okazują się niezależne od tego, czy wchodzi w skład wyższych poziomów i ile tych wyższych poziomów znajduje się nad nimi. Podporządkują się one tylko własnym regułom i na podstawie tych reguł biorą udział w czynności wyższych od nich poziomów organizacji.

Wobec podanej wyżej periodyzacji znaczy to konkretnie, że długość okresu każdego poziomu organizacji powinna zostawać ta sama, czyli nie zależeć od tego, że nad nim powstaje nowy poziom organizacji. Biorąc pod uwagę podane wyżej dowody równomierności podokresów tego samego okresu naczelnego w ramach każdego poziomu organizacji oraz naturę aktu inicjalizacji, w którym struktury niższego poziomu organizacji integrują się w struktury nowego poziomu dwukrotnie, mamy powód przypuszczać, że, z jednej strony, długość okresu każdego poziomu zostaje ta sama mimo pojawienia się nowego poziomu organizacji (tab. 7). Natomiast, z drugiej strony, aktualny poziom bierze udział w każdym okresie następnego poziomu dwa razy, ponieważ jedna struktura następnego poziomu jest scaleniem dwóch struktur aktualnego poziomu. Scalanie to polega na ich wzajemnym dostosowaniu się, dzięki czemu właśnie powstaje nowy poziom organizacji.

Tabela 7. Formalna periodyzacja rozwoju co do długości okresów ze wspólną jednostką względną

$O \backslash P$	$P(i)$	$P(i+1)$	$P(i+2)$	$P(i+3)$	$P(i+4)$
$O(i)$	1				
$O(i+1)$	1	2			
	1				
$O(i+2)$	1	2	4		
	1				
	1	2			
	1				
$O(i+3)$	1	2	4	8	
	1				
	1	2			
	1				
	1	2	4		
	1				
	1	2			
	1				
$O(i+4)$	1	2	4	8	16
	1				
	1	2			
	1				
	1	2	4		
	1				
	1	2			
	1				
	1	2	4	8	
	1				
	1	2			
	1				
	1	2	4		
	1				
	1	2			
	1				
1	2	4			
1					
1	2				
1					
1	2	4			
1					
1	2				
1					

Źródło: opracowanie własne (gdzie liczby 1, 2, 4, 8, 16 – to długość odpowiednich okresów wyrażona we względnej jednostce miary. Reszta tak samo jak w tab. 1, 2, 3, 4, 5 i 6).

Jak widać na podstawie tabeli 7 oraz poprzedzających, na zmianę liniowej jedno-poziomowej skali czasu przyszła integralna, wielopoziomowa skala czasu, po pierwsze, obejmująca wszystkie poziomy organizacji i , po drugie, scalająca występujące w niej procesy. W charakterze względnej jednostki miar tej periodyzacji został wzięty pojedynczy okres najniższego poziomu organizacji (to poziom i) i przez niego podane są długości wszystkich pozostałych okresów.

Zawarte w tej tabeli relacje liczbowe wskazują na to, że: a) długość naczelnego okresu i równa jest liczbie 1, która występuje jako względna jednostka miary czasu, b) przy pojawieniu się poziomu $i + 1$ długość jednego okresu poziomu i zostaje równa liczbie 1 zarówno w pierwszej, jak i drugiej połowie okresu $i + 1$, c) z powyższego wynika, że mnożnikiem przejścia od długości naczelnego okresu aktualnego poziomu do długości naczelnego okresu następnego poziomu występuje liczba 2, która uwzględnia to, że liczba okresów podwaja się z przejściem do następnego poziomu organizacji, d) skoro powyższe wnioski oparte są na parametrze i pozwalającym wybierać aktualny poziom w dowolny sposób, można je rozpowszechnić na wszystkie poziomy. To właśnie można zaobserwować w postaci tabeli 7.

NUMERACJA OKRESÓW ROZWOJOWYCH

Omówione wyżej formy periodyzacji można podać również w przedstawiony w tabeli 8 sposób, czyli odzwierciedlając w niej nie tylko względne długości okresów podane w nawiasach, lecz także jego numer porządkowy. Może się komuś wydawać, że nie jest ten krok konieczny, jednak jest, ponieważ pozwala czytelnikowi nie tylko orientować się w schemacie periodyzacji, lecz także orientować innych. Funkcja komunikowania się na polu periodyzacji w sposobie nazywania poziomów, okresów, funkcji itp. jest tak ważna, że lekceważyć jej znaczenia nie mamy prawa.

Dzięki wprowadzonej w tabeli 8 poziomowej numeracji okresów rozwojowych dostajemy już zupełnie wykończoną poziomową periodyzację rozwoju z układem skal czasowych i jednoznaczną metryką, wspólną dla wszystkich poziomów. Pozwala ona, z jednej strony, w dokładny sposób analizować relacje zachodzące między konkretnymi okresami ontogenezy w ramach każdego poziomu organizacji i , z drugiej strony, rozpatrywać relacje między poziomami w ramach każdego okresu czasowego.

Podana numeracja okresów rozwojowych wynika jedynie z formalnej struktury periodyzacji, a zatem nie dotyczy napełnienia merytorycznego tej periodyzacji. Podaje ona porządek następowania okresów rozwojowych zarówno w czasie, czyli w ramach rozpatrywanego poziomu organizacji, jak i w hierarchii poziomów organizacji, czyli przechodząc od rozpatrywanego poziomu do sąsiedniego, górnego lub dolnego. Zgodnie

Tabela 8. Formalna periodyzacja rozwoju co do numeracji okresów i ich długości w każdym poziomie

O\P	P(i)	P(i+1)	P(i+2)	P(i+3)	P(i+4)
O(i)	1(1)				
O(i+1)	2(1)	1(2)			
	3(1)				
O(i+2)	4(1)	2(2)	1(4)		
	5(1)				
	6(1)	3(2)			
	7(1)				
O(i+3)	8(1)	4(2)	2(4)	1(8)	
	9(1)				
	10(1)	5(2)			
	11(1)				
	12(1)	6(2)	3(4)		
	13(1)				
	14(1)	7(2)			
	15(1)				
O(i+4)	16(1)	8(2)	4(4)	2(8)	1(16)
	17(1)				
	18(1)	9(2)			
	19(1)				
	20(1)	10(2)	5(4)		
	21(1)				
	22(1)	11(2)			
	23(1)				
	24(1)	12(2)	6(4)	3(8)	
	25(1)				
	26(1)	13(2)			
	27(1)				
	28(1)	14(2)	7(4)		
	29(1)				
	30(1)	15(2)			
	31(1)				

Źródło: opracowanie własne (gdzie zapis np. 12(2) oznacza, że chodzi o okres 12, licząc od początku periodyzacji w ramach podanego poziomu (odpowiednia kolumna), którego długość wynosi 2 jednostki względnych. Reszta tak samo jak w tab. 1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7).

z formalnymi relacjami zachodzącymi między okresami, nadajemy nazwy zarówno tym okresom, jak i funkcjom wiodącym, które je charakteryzują.

CHRONOLOGIA OKRESÓW

W tabeli 8 mieliśmy całą periodyzację, jednak podano w niej tylko długości poszczególnych okresów. Co do „wieku”, nawet w jednostkach względnych, tutaj go nadal nie ma. Każdy wiek liczy się od początku układu współrzędnych i trwa do końca życia – to właśnie nazywa się chronologią. To znaczy, że bierzemy długość okresu pierwszego, przed którym jeszcze nic nie było, dodajemy do niego długość okresu drugiego, potem trzeciego itd. Innymi słowy, wiek względny to akumulacja, suma długości względnych poszczególnych okresów, począwszy od pierwszego i do samego końca periodyzacji. Jednak wiek względny, jak każdy inny, podaje nam tylko miejsce tego lub owego wydarzenia na skali czasu. Jest to jego oczywista zasługa. Jednak jego wadą jest to, że zostaje w nim ukryta długość okresu, której stosunek do długości każdego innego okresu jest wyrazem pewnej prawidłowości. W związku z tym nasza periodyzacja powinna zawierać zarówno długość pewnego okresu, jak i jego początek na skali czasu.

Tabela 9 przedstawia formalną periodyzację okresów względem ich długości oraz lokalizacji początku okresu na skali czasowej. Formalna jest ta periodyzacja z dwóch powodów: a) względny pierwszy poziom i , który, w razie konieczności, można przesuwac w hierarchii poziomów, b) względna jednostka czasowa, która zależy od poziomu, jednak jako formalna jest ogólniejsza od jednostki zegara atomowego.

Tabela 9. Formalna periodyzacja rozwoju co do numeru okresu i jego długości oraz wieku względnego na początek okresu

$O \backslash P$	$P(i)$	$P(i+1)$	$P(i+2)$	$P(i+3)$	$P(i+4)$
$O(i)$	$1(1)0$				
$O(i+1)$	$2(1)1$	$1(2)1$			
	$3(1)2$				
$O(i+2)$	$4(1)3$	$2(2)3$	$1(4)3$		
	$5(1)4$				
	$6(1)5$	$3(2)5$			
	$7(1)6$				
$O(i+3)$	$8(1)7$	$4(2)7$			
	$9(1)8$				

O(i+3)	10(1)9	5(2)9	2(4)7		
	11(1)10				
	12(1)11	6(2)11	3(4)11		
	13(1)12				
	14(1)13	7(2)13			
	15(1)14				
O(i+4)	16(1)15	8(2)15	4(4)15	2(8)15	1(16)15
	17(1)16				
	18(1)17	9(2)17			
	19(1)18				
	20(1)19	10(2)19	5(4)19		
	21(1)20				
	22(1)21	11(2)21			
	23(1)22				
	24(1)23	12(2)23	6(4)23	3(8)23	
	25(1)24				
	26(1)25	13(2)25			
	27(1)26				
	28(1)27	14(2)27	7(4)27		
	29(1)28				
	30(1)29	15(2)29			
	31(1)30				

Źródło: opracowanie własne (gdzie liczba 23 w zapisie np. 12(2)23 oznacza wiek względny na początek okresu, czyli sumę długości wszystkich poprzednich okresów w ramach wybranego poziomu. Reszta tak samo jak w tab. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8).

W komórkach tabeli 9 z prawej strony od względnej długości okresu została podana suma długości wszystkich poprzednich okresów, nie biorąc jednak pod uwagę długości bieżącego okresu. Dlatego ta liczba z prawej wyraża względny wiek na sam początek okresu. Można dodać do tej liczby względną długość bieżącego okresu i dostać wiek względny na koniec tego okresu. Nic nie przeszkadza, aby dodać połowę od tej długości i otrzymać wiek względny rozpatrywanego okresu odnośnie do jego środkowej części na względnej skali chronologicznej. Jest to kwestia bardziej wygody w korzystaniu z periodyzacji niż istoty rzeczy. To samo przenosi się również na wiek rzeczywisty, pochodny w naszym przypadku od względnego.

CHRONOLOGIA RZECZYWISTYCH OKRESÓW ROZWOJOWYCH

Przechodząc od formalnych konstrukcji i wniosków do chronologicznej treści konkretnych okresów rozwojowych, zbudujemy dalej okresową skalę rozwoju ontogenetycznego, tzn. pokażemy, jak rozkładają się rozwojowe okresy życia człowieka w ich czasowym wymiarze od poczęcia do starości, czyli początku inwolucji. Żeby wykonać to zadanie, potrzebujemy odpowiedzi na pytanie, ile jednostek zegara atomowego zawarte jest w jednej jednostce względnej. Zostanie nam wtedy pomnożyć względny wiek lub/oraz względną długość wybranego okresu przez otrzymaną wartość jednostki względnej.

Z kolei, ażeby określić wartość względnej jednostki okresu rozwojowego w jednostkach zegara atomowego, potrzebujemy na tle wstępnie wybranego okresu trzech zmiennych, które go cechują: a) liczba poziomów organizacji, b) przybliżony wiek, w którym zaczyna się rozpatrywany odcinek czasu i c) przybliżony wiek, w którym on się zakańcza. Oczywiście, w charakterze tego okresu może być wzięte całe życie. Jednak są tutaj pewne niezgodności. Co do początku tego najszerzego w życiu osoby odcinka czasu, żadne wątpliwości nie powstają, czyli zaczynamy od zera. Co do końca, bywa różnie. Jedni odchodzą wcześniej, drudzy później, a zatem brakuje nam ścisłej informacji co do końca tego odcinka czasu życia. W dodatku nie mamy również informacji co do liczby poziomów organizacji. Czyli, wybierając całe życie jako badany odcinek czasu, nie mamy szans obliczyć wartości wymaganej jednostki względnej.

Nie jest konieczne, aby wybierać odcinek czasu o długości okresu całego życia. Jak jedna molekula świadczy o całej substancji molekularnej, akurat w ten sposób nawet sam mały, ale ściśle znany odcinek czasu umożliwi prawidłowe obliczenie jednostki względnej. Na przykład w charakterze tego odcinka czasowego weźmiemy okres prenatalny. Jest oczywiste, że zaczyna się od zera. Nie mniej oczywiste, mimo wahań statystycznych, jest to, że trwa ten odcinek 266 dni. Do minimalnej jednostki zegara atomowego dochodzić nie będziemy; zupełnie wystarczy w charakterze jednostki czasowej wziąć jeden dzień, który składa się z godzin, minut, sekund itd. W razie konieczności można zawsze przejść od jednej jednostki miary zegara atomowego do każdej innej jego jednostki.

Przypuśćmy również, że od poczęcia do urodzenia realizują się cztery poziomy organizacji:

- 1: morfologiczny
- 2: fizjologiczny
- 3: interocepcyjny
- 4: propriocepcyjny.

W szczegóły podanych poziomów nie będziemy wchodzić, ponieważ potrzebna jest tutaj tylko liczba poziomów organizacji, realizowanych w okresie prenatalnym. W kroku następnym zwróćmy się do tabeli 9. Począwszy od poziomu i , czyli 1., i zakończysz poziomem $i + 3$, czyli 4., otrzymujemy sumę wielkości 15 jednostek względnych. Jest to wiek względny dziecka narodzonego. Ten sam wiek w jednostkach zegara atomowego wynosi, jak pokazano wyżej, 266 dni. Z tego wynika, że wartość jednostki względnej równa jest liczbie $266 / 15 \approx 17,7333 \approx 17,73$ dni. Jej dalsze rozwinięcie względem tabeli 8 na długości okresów generuje tabelę 10, w której podano 11 poziomów. Jedenaście dlatego, że oprócz wymienionych wyżej czterech poziomów prenatalnych istnieje również siedem poziomów postnatalnych, czyli po urodzeniu.

- 5: percepcyjny
- 6: atrybucyjny
- 7: refleksyjny
- 8: kognitywny
- 9: personalny
- 10: instytucjonalny
- 11: konstytucjonalny.

Tabela 10 jest bezpośrednim odpowiednikiem tabeli 8, w której podane są względne długości okresów dla 5 poziomów organizacji. Skoro już mamy wynik obliczenia wartości względnej jednostki czasu: 17,73 dnia, dalsza procedura jest oczywista. Po prostu mnożymy względną długość z tabeli 8 przez wartość obliczonej jednostki względnej. W rezultacie otrzymujemy chronologiczną skalę długości okresów ontogenezy najpierw wobec 5 poziomów, a potem kontynuujemy ją do 11.

Skoro tabela 9 zawiera nie tylko długości względne, lecz także wiek względny, nie ma problemu, aby przejść od wieku względnego do wieku chronologicznego. Z tych właśnie obliczeń wynika, że aby objąć całe życie człowieka, potrzebujemy 11 poziomów organizacji. A zatem, skoro obliczona wartość chronologicznej jednostki czasu jest kluczem uniwersalnym, pasuje ona do każdego okresu ontogenezy. Rezultat tych obliczeń wobec 11 poziomów organizacji został podany w tabeli 10.

Żeby obliczyć wartość względnej jednostki czasu, skorzystaliśmy z empirycznych prawidłowości określających odcinek czasu od poczęcia do narodzenia, znany jako wiek prenatalny. Wyróżniliśmy w nim cztery poziomy organizacji. Jednak skoro tych poziomów okazuje się więcej, podajmy tutaj ich całość. Teraz jest to już konieczne, ponieważ przejście do jednostek zegara atomowego wprowadza chronologiczną skalę życia, która, mimo że jest obliczona, posiada charakter empiryczny.

- 1: morfologiczny
- 2: fizjologiczny
- 3: interocepcyjny

- 4: propriocepcyjny
- 5: percepcyjny
- 6: atrybucyjny
- 7: refleksyjny
- 8: kognitywny
- 9: personalny
- 10: instytucjonalny
- 11: konstytucjonalny.

Nie będziemy na razie wchodzić w szczegóły wymienionych poziomów organizacji, ponieważ temu poświęcono już kilka publikacji (por. Literatura). Jednak w nowym rozkładzie periodyzacji odbyły się pewne zmiany. Aby scalić prenatalną i postnatalną periodyzację, powstała konieczność, aby rzec się z reguły podwajania długości okresów tego samego poziomu na ich przejściu do poziomu następnego. Przy tym zmieniły się chronologia i metryka rozwoju. Stąd właśnie powstała konieczność, po pierwsze, scalić niektóre poziomy, a zarazem okresy naczelne, oraz, po drugie, podzielić niektóre poziomy, a zarazem ich okresy naczelne. To świadczy o tym, że badania teoretyczne dają czasami dużo więcej niż skrupulatne badania empiryczne, które nigdy nie dochodzą i nie są w stanie dojść do szerokich uogólnień na przestrzeni całego życia. Co do wymienionych wyżej nazw poziomów, podane zostały po to, żeby swoimi nazwami przypominały wstępnie, jakich zjawisk dotyczy rozwój w tym lub owym poziomie organizacji.

W tabelach 10 i 11 przeszliśmy od długości okresów (tab. 8) oraz ich lokalizacji na skali ontogenezy (tab. 9) w jednostkach względnych do jednostek zegara atomowego. Używa się tutaj kilku jednostek, ponieważ nasza wyobraźnia nie jest w stanie natychmiast określić, np. ile tygodnie zawierają w sobie 80 lat życia. Zatem jest wygodniejsze podawać wiek chronologiczny w różnych jednostkach czasowych: d – dni, t – tygodnie, m – miesiące, l – lata. Konwersja mniejszych jednostek do większych uzasadnia się również w ten sposób, że abstrakcja dużych liczb w jednostkach mniejszych transformuje się w konkretność małych liczb w jednostkach mniejszych.

Tabela 11 jest kontynuacją tabeli 10, ponieważ akumuluje długości okresów rozwojowych, poczynwszy od samego dołu w górę. Podane w niej wartości pokazują początek następnego okresu rozwojowego, a zatem tworzą tak zwaną *life-line* jednostki ludzkiej. Mimo że ta linia życiowa wyprowadza się z poprzedzającej długości poszczególnych okresów rozwojowych, jest ona punktem docelowym, do którego dąży cała psychologia rozwojowa, ale nie umie tego w szczegółach ani znaleźć, ani uzasadnić.

Tabele 8 i 9 posiadają pewne ograniczenia w liczbie poziomów, których jest tam dopiero 5. W tabelach 10 i 11 tych poziomów jest 11. Innymi słowy musimy zrobić tabele 8 i 9 z liczbą poziomów 11 lub po prostu obliczyć dodatkowo długości okresów od

Tabela 10. Metryczna skala długości chronologicznej okresów ontogenezy

O\P	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	4:4,4 <i>d</i>	2:1,3 <i>t</i>	1:2,5 <i>t</i>										
	5:4,4 <i>d</i>												
	6:4,4 <i>d</i>												
	7:4,4 <i>d</i>												
2		4:1,3 <i>t</i>	2:2,5 <i>t</i>	1:1,2 <i>m</i>									
		5:1,3 <i>t</i>											
		6:1,3 <i>t</i>											
		7:1,3 <i>t</i>											
3			4:2,5 <i>t</i>	2:1,2 <i>m</i>	1:2,4 <i>m</i>								
			5:2,5 <i>t</i>										
			6:2,5 <i>t</i>										
			7:2,5 <i>t</i>										
4				4:1,2 <i>m</i>	2:2,4 <i>m</i>	1:4,7 <i>m</i>							
				5:1,2 <i>m</i>									
				6:1,2 <i>m</i>									
				7:1,2 <i>m</i>									
5					4:2,4 <i>m</i>	2:4,7 <i>m</i>	1:9,4 <i>m</i>						
					5:2,4 <i>m</i>								
					6:2,4 <i>m</i>								
					7:2,4 <i>m</i>								
6						4:4,7 <i>m</i>	2:9,4 <i>m</i>	1:1,6 <i>l</i>					
						5:4,7 <i>m</i>							
						6:4,7 <i>m</i>							
						7:4,7 <i>m</i>							

6 do 11. Skróćmy nasze starania do ostatniej wersji. Długość względna 6. okresu naczelnego będzie równa $16 \times 2 = 32$, 7. okresu – $32 \times 2 = 64$, 8. okresu – $64 \times 2 = 128$, 9. okresu – $128 \times 2 = 256$, 10. okresu – $256 \times 2 = 512$ i 11. – $512 \times 2 = 1024$. Długość względną poprzedzających poziomów, w ramach każdego okresu naczelnego, można obliczyć dzieleniem przez dwa przy przejściu do kolejnego poprzedniego poziomu. W sposób podobny obliczamy wiek względny. Koniec 6. poziomu to będzie $31 + 32 = 63$, koniec 7. to $63 + 64 = 127$, koniec 8. to $127 + 128 = 255$, koniec 9. to $255 + 256 = 511$, koniec 10. to $511 + 512 = 1023$ i koniec 11. to $1023 + 1024 = 2047$. Co do poziomów poprzedzających, tam prowadzi się podobne obliczenia o charakterze istotnym, ale formalnym. Są ważne z punktu widzenia wyniku końcowego, jednak nie ważne z punktu widzenia rezultatów pośrednich.

Żeby jeszcze więcej rozszerzyć przyszłą perspektywę naszego badania, podajmy obok numeru poziomu i jego nazwy również nazwy okresów naczelných oraz ich lokalizację na skali chronologicznej życia człowieka.

Tabela 12. Nazwy poziomów organizacji i okresów rozwojowych oraz ich lokalizacja na skali chronologicznej

Nr	Poziom organizacji	Okres naczelný	Wiek
1	morfologiczny	histogeneza	0,0 <i>d</i>
2	fizjologiczny	embriogeneza	2,5 <i>t</i>
3	interocepcyjny	organogeneza	1,8 <i>m</i>
4	propriocepcyjny	systemogeneza	4,1 <i>m</i>
5	percepcyjny	niemowlęctwo	0,0 <i>m</i> (8,9 <i>m</i>)
6	atrybucyjny	wczesne dzieciństwo	9,5 <i>m</i>
7	refleksyjny	średnie dzieciństwo	2,4 <i>l</i>
8	kognitywny	późne dzieciństwo	5,5 <i>l</i>
9	personalny	młodzieńczość	12 <i>l</i>
10	instytucjonalny	dorosość	24 <i>l</i>
11	konstytucjonalny	dojrzałość	50 <i>l</i>

Źródło: opracowanie własne.

SPRAWDZENIE WARTOŚCI WZGLĘDNEJ JEDNOSTKI CZASU

Wyliczona przez nas wartość względnej jednostki czasu pochodzi wyłącznie z okresów prenatalnych, czyli za podstawę bierze się długość ciąży i nasza wiedza-przekonanie, że

okresy prenatalne „siedzą” na czterech poziomach organizacji: 1) morfologicznym, 2) fizjologicznym, 3) interoceptyjnym i 4) propioceptyjnym. Dane te są znane powszechnie i nie podlegają wątpliwości. Jednak cały czas pojawia się pytanie, czy nie może zaistnieć jakaś pomyłka? Jakiś błąd? Inny sposób interpretacji tej jednostki względnej?

Aby to sprawdzić, weźmy okresy postnatalne, tj. po urodzeniu dziecka. Najbardziej znane jest przejście od dzieciństwa ku dorosłości młodzieńczej. Z reguły, bierze się wiek 12 lat, po którym następuje tak zwany okres nastoletkowy. W rezultacie mamy przed sobą cały okres dzieciństwa, od urodzenia dziecka do jego przejścia ku adolescencji, który wynosi 12 lat, czyli 144 miesiące, czyli 4320 dni. Co do liczby poziomów, mamy tutaj 4 poziomy: 5) percepcyjny, 6) atrybucyjny, 7) refleksyjny i 8) kognitywny. Ważna jest również liczba poziomów poprzednich, czyli cztery poziomy odcinku prenatalnego.

Na podstawie tabeli 8 widzimy, że 5. okres naczelną wynosi 16 jednostek względnych. Natomiast 6. okres jest dwukrotnie większy od 5., czyli 32; 7. okres jest dwukrotnie większy od 6., czyli 64; 8. okres jest dwukrotnie większy od 7., czyli 128. W sumie to daje $16 + 32 + 64 + 128 = 240$. Następnie dzielimy 4320 dni przez 240 jednostki względne, co daje 18,0 dni. W porównaniu z wyliczoną poprzednio wartością jednostki względnej 17,73, dostajemy różnicę 0,27, czyli odchylenie nowo wyliczonej wartości od podstawowej wynosi $(18,00 - 17,73)/17,73 = 1,52\%$. Statystyka wypowiada się, że wartość tego procentu jest przypadkowa, bo mniej od 5%, mniej od 2% i blisko 1%. Z powyższego wynika, że obliczona przez nas wartość względnej jednostki czasu 17,73 jest wiarygodna na poziomie prawdopodobieństwa błędu około 2%. Innymi słowy, jest to rezultat bardzo dokładny.

* * *

Podsumowując treść przedstawioną w tym artykule, widzimy, że hipoteza pochodzenia okresów ontogenezy z poziomów organizacji potwierdza się chronologią i metryką skal okresów rozwojowych. Jest to potwierdzenie ważne jeszcze pod tym względem, że psychologia rozwoju nigdy nie miała periodyzacji, która by z taką dokładnością opisywała metryczną chronologię okresów rozwoju ontogenetycznego.

Co do merytorycznego napełnienia podanego tu formularza poziomowej periodyzacji ontogenezy z uwzględnieniem jej chronologii i metryki, przedstawiono go w załączniku w postaci całego schematu periodyzacji rozwoju człowieka w cyklu życia (opracowanie własne).

LITERATURA

- Arystoteles (1972). *O duszy*. Warszawa: PWN.
Flammer, A. (1988). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern-Goettingen-Toronto-Seattle: Verlag Hans Huber.

- Karandaschew, Ju. (1993). *Lebensspannenpsychologie: Theoretische Einfuehrung, Oder das funktional – stadiale Modell der psychischen Entwicklung des Menschen*. Luebeck: Hansisches Verlagskontor.
- Karandashev, Yu. (2011). Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny. *Horyzonty Psychologii*, 1, 1, 37-60.
- Karandashev, Yu. (2012). Traktat O duszy. Rozwój czy pochodzenie? *Horyzonty Psychologii*, 2, 57-73.
- Karandashev, Yu. (2013). *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*. Pobrane z: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/> [dostęp: 16.05.2016].
- Karandashev, Yu. (2016). Chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 101-122.
- Karandashev, Yu. (2018). *Ewolucyjno-poziomowa koncepcja, periodyzacja i systematyka rozwoju ontogenetycznego*. Bielsko-Biała: Addendum (w druku).
- Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 71-126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений. Том 4: Детская психология. М.: Педагогика.
- Карандашев, Ю.Н. (1981). *Как дети понимают взрослых*. Минск: Изд-во БГУ.
- Карандашев, Ю.Н. (1989). *Развивающиеся роботы будущего*. Минск: Вышэйшая школа.
- Карандашев, Ю.Н. (1997a). *Психология развития: Часть 1: Введение: Учебное пособие*. Минск: Карандашев.
- Карандашев, Ю.Н. (1997b). *Психология развития: Часть 2: Общая теория систем*. Минск: Карандашев.
- Карандашев, Ю.Н., Ховер, Ю. (2003). *Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве*. Минск: Карандашев.
- Карандашев, Ю.Н. (2012). *Предмет, содержание и структура психологической науки*, (49-65). W: Е.Е. Сапогова (red.), *Психосфера*. Выпуск шестой, Тула: ТулГУ.
- Карандашев, Ю.Н. (2013). *Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития*. Pobrane z: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/> [dostęp: 16.05.2016].
- Карандашев, Ю.Н. (2017). *Механизм становления материи в учении Гегеля о бытии*. Бельско-Бяла: Addendum.

ZAKTUALIZOWANA CHRONOLOGIA I METRYKA POZIOMOWEJ PERIODYZACJI ONTOGENEZY

STRESZCZENIE: Centralnym zagadnieniem psychologii rozwoju, jak również i całej psychologii, jest periodyzacja ontogenezy. Nie tylko podział życia na poszczególne okresy, lecz także utworzenie teorii, która by wyjaśniała, dlaczego życie indywidualne dzieli się na okresy w pewien sposób. Tylko mając podobną teorię, można stawiać pytania dotyczące długości okresów rozwojowych i ich granic. Rozwiązaniu tego drugiego zadania poświęcony jest ten artykuł.

SŁOWA KLUCZOWE: ontogeneza, chronologia ontogenezy, metryka ontogenezy, periodyzacja rozwoju, poziomowa periodyzacja ontogenezy, ewolucyjna koncepcja ontogenezy.

**UPDATED CHRONOLOGY AND METRICS
IN MULTI-LEVEL PERIODIZATION OF ONTOGENESIS**

SUMMARY: The central problem of development psychology, and psychology in general, is a way of dividing of life into periods called in European tradition as a periodization of ontogenesis. Nor just the division of life into separate periods, but the creation of a theory that would explain why the individual life is divided into periods in a certain way. Only with such a theory, it is possible to wonder about the age periods and the duration of their borders. The solution of second problem appears as an objective of this article.

KEYWORDS: ontogenesis, chronology of ontogenesis, metrics of ontogenesis, way of dividing of life into periods, periodization of ontogenesis, multi-level periodization of development, evolutionary theory of development.

Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

MARZANNA FARNICKA

Uniwersytet Zielonogórski

MARIA MIŁKOWSKA

Uniwersytet Zielonogórski

ROZWÓJ KREATYWNOŚCI DZIECI W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA I JEGO UWARUNKOWANIA

Współczesną cywilizację cechują dynamiczne zmiany w wielu sferach ludzkiego życia. Nieustanne przeobrażenia kształtują nową rzeczywistość i sposób funkcjonowania człowieka. Kreatywność i innowacyjność stały się celami nie tylko podejmowanych działań praktycznych czy biznesowych. Pojęcia te wyznaczają także kierunek zmian nowoczesnej edukacji. Oczekuje się, że kompetencje te rozwijane od wczesnego dzieciństwa mogą się stać niekwestionowanymi atutami, wpływającymi na dalsze życie jednostki. Przesłanki te skłoniły badaczy do aktywnego poszukiwania nowatorskich rozwiązań w zakresie zarówno sposobu badania, jak i rozwoju tychże funkcji.

W prezentowanym artykule dokonano przeglądu współczesnej literatury dotyczącej szeroko pojętej kreatywności w perspektywie jej rozwoju w wieku przedszkolnym. Okres ten jest bowiem czasem dynamicznych i intensywnych zmian w wielu sferach: poznawczej, ruchowej, społecznej i emocjonalnej.

WSPÓŁCZESNE UJĘCIA KREATYWNOŚCI

W literaturze psychologicznej istnieje szereg definicji terminów *kreatywność* oraz *twórczość*, poczynawszy od pięknych metafor po behawiorystyczne wyjaśnienia. Niemniej jednak zasadnicze wydaje się zróżnicowanie znaczenia owych pojęć. W pol-

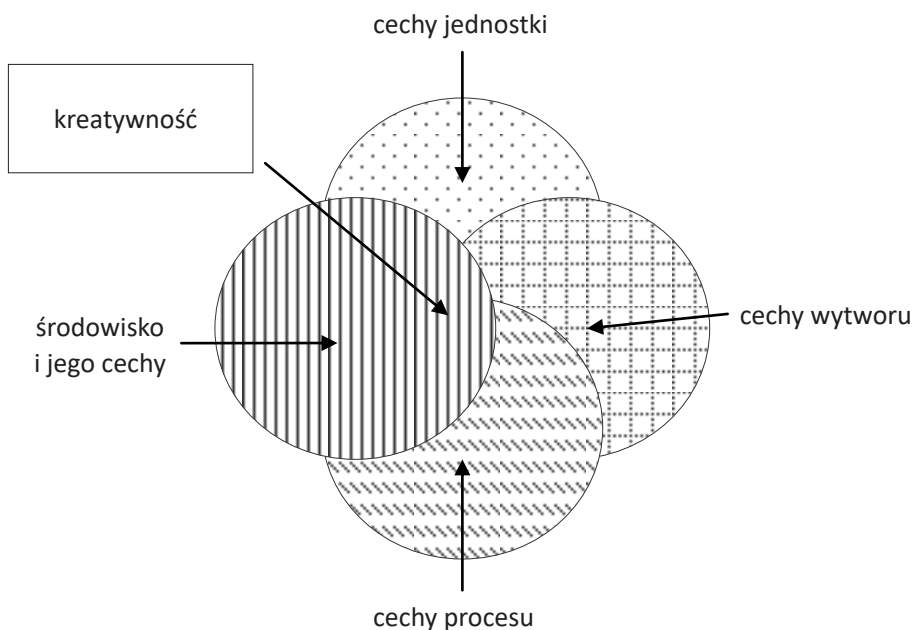
skiej literaturze przedmiotu psycholog twórczości E. Nęcka rozróżnia je w następujący sposób: *kreatywność* stosowana jest w celu uniknięcia potencjalnych nieporozumień, które mogą się pojawić ze względu na niejednoznaczność pojęcia *twórczość*. Zgodnie z tym podejściem *kreatywność* należy rozpatrywać jako cechę osoby, czyli wytwórcy, natomiast *twórczość* stanowi cechę wytworu (Nęcka, 2005). Zgłębiając pojęcie kreatywności, można zatem stwierdzić, że „przejawia się ona zwykle w jakiejś formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów (np. wierszy, utworów literackich, dowcipów kabaretowych), przy czym niekiedy wytworem może być samo zachowanie (np. w wypadku twórczości choreograficznej)” (Nęcka, 2005, s. 6).

Taka definicja kreatywności zwraca uwagę na kwestię dwóch cech wytworu: nowości oraz wartości, dotykają one innego rozumienia pojęcia *twórczości*.

Niektórzy optujący za tak zwanym podejściem elitarnym wychodzą z założenia, że *twórczość* jest wyjątkową cechą występującą jedynie u nielicznych, wybitnych jednostek (Nęcka, 2005). Tworzone przez nich wytwory, w postaci przykładowego utworu literackiego, są tak nowatorskie, że budzą uznanie i mają dużą wartość dla ludzkości.

Natomiast zwolennicy ujęcia egalitarnego, inspirowani ideami J.P. Guilforda (1967; za: Nęcka, 2005) uważają, że *twórczość*, podobnie do innych procesów zachodzących w psychice człowieka, jest cechą uniwersalną oraz zróżnicowaną pod względem poziomu. Można zatem stwierdzić, że *kreatywność* jest cechą jednostki wyznaczającą jej potencjał do twórczego funkcjonowania.

Spśród mnogich teorii kreatywności w tym nurcie, warto w tym miejscu wspomnieć o jednym z pierwszych integratywnych modeli 4P Rhodessa, według którego na *kreatywność* składają się cztery elementy, takie jak: jednostka, proces, produkt i środowisko (Garcês i in., 2016; Ricards, 1999). Oznacza to, że *kreatywność* jest wypadkową oddziaływań kontekstu życia jednostki i jej indywidualnych cech. Model integratywny zwraca uwagę na zasoby środowiska, w którym tkwią cechy procesu twórczego oraz specyficznych cech produktu – wytworu, który powstaje w wyniku działania twórcy, ale także jako rezultat specyficznego procesu i celu działania. W ujęciu tym przyjmuje się nieliniarny kierunek analizy procesu kreatywności i jej wytworów. Dla powstawania efektu każdy element modelu jest niezbywalny, niezastąpiony i ważny w każdej chwili (por. rys. 1). Cechy indywidualne mają swoje podłoże w uwarunkowaniach genetycznych, ale ich ekspresja jest także przejawem specyficznych uwarunkowań stworzonych przez kontekst, w którym dana jednostka żyje (dotyczy to zarówno kontekstów historycznego, społecznego, jak i rodzinnego). Interakcja tych dwóch wymiarów uwarunkowań kreatywności warunkuje zarówno przebieg procesu twórczego, jak i jego wytwór.



Rysunek 1. Uwarunkowania kreatywności w ujęciu integracyjnym
(źródło: opracowanie własne)

We współczesnej literaturze przedmiotu nie brakuje krytyki powyższych teorii (np. Garcês i in., 2016; Nęcka, 2005), niemniej jednak stwarzają one możliwości zarówno prowadzenia badań nad kreatywnością, jak i tworzenia oraz stosowania programów oddziaływań psychopedagogicznych, tak ważnych w perspektywie pracy z dzieckiem. Stąd też w prezentowanym artykule skupiono się na uwarunkowaniach i potencjale tkwiących w jednostce.

UWARUNKOWANIA KREATYWNOŚCI W PERSPEKTYWIE INDYWIDUALNEJ

Klasycznie uwarunkowań kreatywności jako procesu lub jako efektu rozwoju poszukuje się w biopsychologicznej charakterystyce jednostki. Na cechy kreatywnej jednostki składają się jej genetyczne, poznawcze, emocjonalne i osobowościowe uwarunko-

wania¹. Należy także dodać aktualny stan jednostki i zachodzące procesy fizjologiczne, jak chociażby poziom neurotransmiterów czy też przeżywane stany emocjonalne, które modyfikują sposób odbierania rzeczywistości oraz modulują procesy poznawcze (Lewis, Haviland-Jones, 2005; Panksepp, 1998; Reykowski, 1970).

Współcześnie w ujęciu neuropsychologicznym, opisując funkcje poznawcze istotne dla rozwoju kreatywności, wskazuje się na znaczenie płata czołowego i neurotransmiterów, takich jak noradrenalina. Poziom neurotransmiterów w płacie czołowym pełni istotną funkcję w zapamiętywaniu nowej wiedzy oraz w czasie myślenia dywergencyjnego (Heilman, Nadeau, Beversdorf, 2003). Badania A.W. Flaherty (2005) wskazały ponadto, że w procesie kreatywności ważną rolę pełnią płat skroniowy i dopamina pochodzące z układu limbicznego². Interesujące wydają się również wnioski, płynące z opublikowanej w 2015 roku pracy N. Mayseless, A. Eran i S.G. Shamay-Tsoory (2015), zgodnie z którymi w proces kreatywności zaangażowane są także funkcje mózgowe związane z myśleniem skojarzeniowym. Co więcej ze względu na aktywność procesów skojarzeniowych zwrócono uwagę na znaczenie fazy snu REM, która sprzyja kreatywności (szczególnie tworzeniu idei, za: Cai i in., 2009). Badania wykazują, że w czasie fazy REM następują neuromodulacja cholinergiczna i noradrenergiczna. Podczas tej fazy snu wysoki poziom acetylocholiny w hipokampie tłumi sprzężenia zwrotne od niego do kory nowej, a niższe poziomy acetylocholiny i norepinefryny w korze nowej zachęcają do rozprzestrzeniania się aktywności asocjacyjnej w obrębie obszarów kory nowej (płaty czołowe) bez kontroli hipokampa. Proces ten nie występuje „na jawie”, bowiem w tym czasie wyższe poziomy norepinefryny i acetylocholiny hamują nawracające połączenia w korze nowej (Hasselmo, 1999). L. Vandervert (2003) natomiast akcentował zaangażowanie płatów czołowych i mózdzku w proces kreatywności i innowacyjności. Autor ten wskazał także na znaczenie pamięci roboczej jako odpowiedzialnej za myślenie i procesy kontroli w procesie twórczości. Stworzona przez L. Vanderverta koncepcja była rozwijana jako Hierarchiczny Modułowy Model Selekcji i Identyfikacji Kontroli (HMOSAIC, Vandervert, Schimpf, Liu, 2007). Sposób myślenia wprowadzony przez L. Vanderverta o funkcjach zaangażowanych w proces kreatywności ukazał znaczenie zarówno myślenia, emocji, jak i procesów kontroli (Brown, 2007)³.

¹ J.P. Guilford (1967) był jednym z pierwszych uczonych, który chciał zmierzyć potencjał jednostki do kreatywności. Spośród innych badaczy zajmujących się tą tematyką warto wspomnieć o Kim (2006) oraz Zeng, Proctor i Salvendy (2011).

² W badaniach tych wskazano mechanizm, wyjaśniający sposób funkcjonowania kreatywności w następujący sposób: płaty czołowe byłyby odpowiedzialne za wytwarzanie idei, a płaty skroniowe za ich rozwój i ewaluację. Zaburzenia płatów czołowych związane ze spadkiem nastroju, lękiem lub stresem obniżają proces kreatywności. Natomiast zaburzenia płatów skroniowych podwyższają jej poziom (np. pod postacią zaburzeń afektywnych).

³ Model Hierarchical Modular Selection and Identification for Control, czyli HMOSAIC, jest wykorzystywany do wyjaśniania procesów kreatywności i innowacyjności w sporcie, sztuce oraz wśród

W ujęciu poznawczym uwarunkowania kognitywne jako podstawa kreatywności były rozważane już w pracach: F. Barrona (1963), J.W. Getzelsa i P.W. Jacksona (1962), M.A. Wallacha i N. Kogana (1965) oraz wspomnianego już wcześniej J.P. Guilforda (1967). Przykładowo metaanaliza badań R.J. Sternberg i L.A. O'Hara nad związkami między inteligencją a twórczością wskazuje, że inteligencja jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem twórczości (Sternberg, O'Hara, 1999)⁴. Co więcej badacze wskazali na pięć możliwych relacji między kreatywnością a inteligencją.

Niektóre teorie w ujęciu afektywnym podkreślają, że procesy kontroli emocjonalnej oraz przeżywane stany emocjonalne w istotny sposób determinują sposób przebiegu procesu kreatywności. Prowadzone badania dotyczą wpływu emocji na procesy decyzyjne i ewaluacji (Ambile i in., 2005; Baas, De Dreu, Nijstad, 2008; Fredrickson, 2001; Isen, Daubman, Nowicki, 1987). Badacze wskazują, że pozytywny afekt, oddziałując na aktywność poznawczą, wywołuje następujące efekty. Po pierwsze udostępnia dodatkowy materiał poznawczy do przetwarzania, zwiększając liczbę dostępnych elementów poznawczych. Po drugie prowadzi do niewyraźnej uwagi i bardziej złożonego kontekstu poznawczego, zwiększając zakres tych elementów, które są traktowane jako istotne dla problemu. Po trzecie zwiększa elastyczność poznawczą, która wpływa na wzrost prawdopodobieństwa, że różne elementy poznawcze staną się powiązane (Winkielman, Knutson, 2007; Davis, 2009).

Zwrócenie uwagi na istniejące różnice indywidualne unaocznia, że kreatywność może być rozumiana jako wypadkowa pewnych cech i ich odmiennego natężenia. W analizowanych charakterystykach osobowościowych jednostek kreatywnych najczęściej pojawiają się takie cechy, jak: niezależność sądów, pewność siebie, samoakceptacja, orientacja estetyczna oraz skłonność do podejmowania działań ryzykownych, które związane są z impulsywnością oraz potrzebą dominacji (Sternberg, Lubart, 1999)⁵. Z perspektywy porównań różnic indywidualnych (w koncepcji Wielkiej Piątki Costy

dzieci. Ponadto model ten stosowany jest w procesie projektowania gier wideo i gier komputerowych (Vandervert, Vandervert-Weathers, 2013).

⁴ Badania relacji tych dwóch conceptów wskazują na wysoką korelację w testach psychometrycznych. M.A. Wallach i N. Kogan (1965) opisali badania przeprowadzone wśród 151 dzieci jedenastoletnich (piąta klasa amerykańska), w których porównywali ich oryginalność (ang. *originality*) i płynność (ang. *fluency*) z inteligencją. Zależności między wynikami testu inteligencji a wynikami testu kreatywności wynosiły $r = 0,09$ (korelacja Pearson). Niskie zależności między inteligencją a kreatywnością potwierdził także J. Silva (2008), który przeprowadził reanalizę wcześniejszych badań N. Kogana i M.A. Walacha. Jego badani, do których wykorzystał także Skalę inteligencji Wechslera dla dzieci oraz Test Kreatywności Torrence wykazały zależności między tymi funkcjami na poziomie 20% (model analiz zmiennych latentnych).

⁵ Metaanaliza przeprowadzona przez G.J. Feist (1998) wskazuje, że osoby kreatywne charakteryzują się wyższą otwartością na doświadczenia, wyższą pewnością siebie oraz niższym poziomem myślenia konwencjonalnego. Ponadto wśród cech wymienianych w licznych inwentarzach ważnymi cechami kreatywnej jednostki jawią się: ambicja, potrzeba dominacji, wrogość i impulsywność.

i McCrae) charakterystyczną cechą dla ludzi kreatywnych jest wysoka otwartość na doświadczenie i niższa sumiennność (Batey, Furnham, Safiullina, 2010)⁶. Natomiast inni badacze dostrzegają różnicę w sposobie rozwiązywania problemów, zwracając uwagę na wybitny zasób wiedzy specjalistycznej, motywację opartą na wewnątrzsterowności oraz specyficzne cechy środowiska rodzinnego (Amabile, 1996)⁷.

W tradycyjnym ujęciu rozwojowym przyjmuje się, że najważniejszym procesem poznawczym wpływającym na kreatywność jest myślenie. Zgodnie z teorią J.P. Guilforda kryteriami stosowanymi do oceny stopnia natężenia zdolności kreatywnych są: płynność, giętkość oraz oryginalność myślenia. Opracowana przez niego koncepcja, uznana powszechnie za niezmiennie istotną dla rozwoju nauki i badań nad kreatywnością, została rozwinięta przez E.P. Torrance'a o dodatkowe kryterium – elaborację (Nęcka, 2005). Według autora pod tym pojęciem kryje się staranność oraz szczegółowość wytworu, którego miarą jest ilość poszczególnych elementów czy też detali tworzących pomysł.

W tym miejscu niezbędne wydaje się zatrzymanie i refleksja nad klasycznymi koncepcjami rozwoju myślenia L.S. Wygotskiego (1967) i J. Piageta (1970) i ich związkami z kreatywnością. Pierwsza z nich przyjmuje, że rozwój dziecka ukierunkowany jest na formułowanie pojęć naukowych uznawanych przez twórcę teorii za najlepiej zorganizowane struktury umysłowe (Kielar-Turska, 2011). Przy czym terminem pojęcia określanym jest „sposób reprezentacji świata w naszym umyśle”, inaczej ujmując pewien odpowiednik zbiorów obiektów rzeczywistych czy też abstrakcyjnych (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 78). L.S. Wygotski wskazuje, że na funkcjonowanie powyższych pojęć wpływa definicja werbalna, która w odpowiednim, właściwie określonym systemie nauczania dąży do konkretności. Równocześnie zwraca uwagę, że zjawiska potoczne wykazują tendencję do rozwijania się bez ustalonego systemu i zmierzają do uogólnienia.

⁶ Porównawcze wyniki badań wśród osób kreatywnych wskazują, że sumiennność różnicuje typ podejmowanej twórczości. Artyści w porównaniu z naukowcami mają równie wysoki poziom otwartości na doświadczenie, ale niższy poziom sumienności. Ponadto naukowcy są bardziej zorientowani ekstrawertycznie.

⁷ W badaniu projektów realizowanych przez studentów osoby, które miały więcej wiedzy na ich temat, wykazywały większą kreatywność w swoich projektach. Chociaż zarówno motywacja zewnętrzna, jak i motywacja wewnętrzna mogą zwiększyć kreatywność w niektórych przypadkach, uważa się, że zewnętrzność i ukierunkowanie na nagrody zewnętrzne może hamować kreatywność (Zhang, Sternberg, 2009). Co ciekawe, analizując środowisko rodzinne sprzyjające kreatywności, okazuje się, że kreatywni ludzie mieli zwykle rodziców wspierających, ale sztywnych i nieopiekujących się nimi. Większość osób interesowała się dziedziną, w której tworzyła wynalazki już we wczesnym wieku. Większość z nich miała bardzo pomocnego i kompetentnego mentora w zakresie ich zainteresowań. Co więcej, znaczna część wyjątkowo kreatywnych ludzi poświęciła niemalże cały czas i energię swojemu rzemiosłu, a po około dziesięciu latach nastąpił twórczy przełom, który przynosił im uznanie (Policastro, Gardner, 1999).

nienia, co różnicuje istnienie pojęć spontanicznych. Zgodnie z opisywaną koncepcją zmiana sposobu myślenia człowieka trwa od wczesnego dzieciństwa do okresu dorostania, obejmując swoiste trzy poziomy rozwoju (Kielar-Turska, 2011). Rozpoczyna się ono od myślenia synkretycznego, wynikającego z dotychczasowego, dość znikomego doświadczenia dziecka, opartego na nieodróżnionym, kompilacyjnym i globalnym tworzeniu pojęć. Następnie w wieku przedszkolnym rozwija się myślenie kompleksowe, cechujące się sensownością i obiektywizmem. W okresie tym dziecko, mając na względzie obiektywnie istniejące związki pomiędzy obiektami, uogólnia jednorodne przedmioty w konkretną grupę, tworząc tak zwane kompleksy. Uwzględniając kolejność zachodzących zmian, L.S. Wygotski wyróżnia pięć etapów myślenia kompleksowego. Poczynając od kompleksu skojarzeniowego przez kompleks-kolekcja, łańcuchowy, dyfuzyjny, kończąc na pseudopojęciach. Charakterystyczne jest, iż dziecko początkowo przy budowaniu kompleksu odnosi się do dowolnego, powstałego na podstawie subiektywnych wrażeń związku. W drugiej fazie przechodzi do tworzenia uogólnień wynikających z konkretnego doświadczenia, znanych kolekcji rzeczy – następnie rozwija zdolność do tworzenia kompleksów łańcuchowych, umożliwiającą przenoszenie znaczenia pomiędzy ogniwami łańcucha. Natomiast na etapie czwartym dochodzi do pewnego rodzaju dyfuzji i zmianie ulega kryterium wyboru danych elementów do grupy. W ostatniej fazie myślenia kompleksowego dziecko dociera do pseudopojęcia, czyli nazwanego kompleksu, powstałego na bazie własności obiektywnych i stałych. Na pozór owe pseudopojęcia, dominujące w wieku przedszkolnym, przypominają pojęcia właściwe, które jednak według L.S. Wygotskiego stanowią finalny, trzeci poziom w rozwoju myślenia dziecka. Jednakże są nieuświadomione, niejednokrotnie błędne i wynikają z powierzchownych oraz zewnętrznych cech obiektów. Momentem kulminacyjnym rozwoju jest powstanie pojęć tzw. prawdziwych, które bazują na procesach analizy, syntezy, ale przede wszystkim uogólnianiu materiału. Według L.S. Wygotskiego rozwój stymulowany jest przez interakcje procesów biologicznych i środowiskowych, które decydują o tempie i drodze rozwijanych przez dziecko i dorosłego kompetencji.

Koncepcja rozwoju poznawczego J. Piageta opiera się na założeniu, że inteligencja związana jest z mechanizmem adaptacji (także na poziomie biologicznym). Jej rozwój odbywa się dzięki strukturalizowaniu i ponownemu restrukturowaniu procesów poznawczych. Proces przystosowania w kategoriach poznawczych jest równoważeniem procesów asymilacji i akomodacji, w którym zdolność dopasowywania wzrasta dzięki wzrastającej złożoności i stałości struktur poznawczych. W myśl powyższej koncepcji dziecko jest aktywnym twórcą własnego rozwoju, wynikającego z ciągłego tworzenia nowych struktur poznawczych określanych mianem schematów, które warunkują adaptację do otoczenia (Bee, 2004). Inaczej ujmując, owe schematy stanowią wewnętrzną reprezentację określonych czynności fizycznych lub umysłowych, które w toku życia człowieka zmieniają się w bardziej złożone, liczniejsze i zróżnicowane. Przemiany te

zachodzą przy udziale dwóch procesów: asymilacji i akomodacji (Bee, 2004). Pierwszy z nich opiera się na przystosowywaniu nowych doświadczeń bądź też informacji do posiadanych już schematów. Drugi zaś definiowany jest jako składnik „za sprawą, którego jednostka modyfikuje istniejące schematy, by dopasować je do nowych doświadczeń, lub tworzy nowe schematy, jeśli istniejące nie są już w stanie radzić sobie z przyswajanymi danymi”. Co więcej, zgodnie z teorią J. Piageta, wszystkie dzieci przechodzą przez uniwersalne i następujące w określonej kolejności stadia rozwoju poznawczego, wynikające z jakościowych zmian w sposobie myślenia (Bee, 2004). Pierwsze, zwane senso-motorycznym, trwa do drugiego roku życia, kiedy to dziecko ćwiczy odruchy i manipulacje podtrzymujące lub powtarzające interesujące je doznania (inteligencja praktyczna), drugie, zwane przedoperacyjnym, obejmuje wiek od drugiego do szóstego roku życia, kiedy to dziecko zaczyna używać symboli, eksperymentować na przedmiotach w sposób celowy, świadomie planować działania, wykorzystując do tego reprezentacje przedmiotów (inteligencja reprezentująca). Kolejno następują stadia: stadium operacji konkretnych – od siódmego do dwunastego roku życia, w którym dziecko wykonuje manipulacje o charakterze coraz bardziej odwracalnym na reprezentacjach konkretnych przedmiotów i potrafi ujmować w tym samym czasie wiele własności przedmiotu; stadium operacji formalnych cechujących się myśleniem hipotetyczno-dedukcyjnym, abstrakcyjnym oraz metamyśleniem, rozwijanym od dwunastego roku życia. Wyróżnione cztery stadia, których ramy czasowe określają wyłącznie wiek przybliżony, są oczywiście zależne od indywidualnych doświadczeń i predyspozycji dziecka. Kontynuatorzy myśli J. Piageta zwrócili uwagę na konieczność wprowadzenia stadium charakteryzującego jeszcze bardziej złożone struktury poznawcze, które nazwano mianem stadium myślenia postformalnego. W tym okresie dziecko rozwija takie cechy myślenia, jak: relatywizm – rozumienie, że wiedza zależy od subiektywnych doświadczeń i punktu widzenia, dialektyczność – traktowanie rzeczywistości, jako takiej, którą charakteryzuje nieustanna zmienność i sprzeczności oraz dywergencyjność – myślenie twórcze.

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ROZWOJU POZNAWCZEGO DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Dziecko, wkraczając w wiek przedszkolny (trwający od czwartego do szóstego roku życia), zwany też okresem średniego dzieciństwa, wykazuje duże zainteresowanie otaczającym go światem i ludźmi. Charakterystyczny na tym etapie rozwoju jest wzrost sprawności motorycznej oraz silna potrzeba poruszania się określana „głodem ruchu” (Kielar-Turska, 2011), które umożliwiają dziecku eksplorację otoczenia i docieranie do obiektów wzbudzających w nim ciekawość. W opisywanym okresie następuje

intensywny rozwój zdolności poznawczych dziecka, które to, jak pisze E. Nęcka (2005, s. 97), stanowią „podstawowy składnik procesu twórczego”. Istotne zmiany zachodzą zarówno w sprawności percepcyjnej, funkcjach zarządzających, pamięci, myśleniu, jak i w obrazie świata, czyli reprezentacji poznawczej (Kielar-Turska, 2011). Dziecko wkracza w tzw. stadium precyzyjne, w którym zauważalny jest wzrost umiejętności prawidłowego rozpoznania kolorów, liter alfabetu, cyfr, kształtów realistycznych i geometrycznych – choć wykazuje jeszcze trudności w określaniu wielkości, proporcji i elementów składowych przedmiotów. W wieku przedszkolnym zwiększa się także wrażliwość słuchowa dziecka, a w szczególności słuch fonemowy i muzyczny. Dziecko zaczyna też być świadome miejsca i czasu.

Warto zwrócić uwagę, iż na tym etapie ma miejsce intensywny rozwój wspomnianych funkcji zarządzających, które „umożliwiają planowanie, inicjowanie i kierowanie nastawionym na cel działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany” (Kielar-Turska, 2011, s. 229). Młody człowiek rozwija umiejętności kierowania uwagą oraz zdolnością pamięciową, zauważalny jest wzrost tempa i efektywność przetwarzania informacji – czego rezultatem jest większa efektywność pamięci operacyjnej. Co więcej, reprezentacje zdarzeń zaczynają w tym czasie przybierać formę skryptów. Poprzez eksplorowanie, zabawę, rysowanie, czy też monologi i dialogi rozwijają się u dziecka różne strategie pamięciowe, takie jak: powtarzanie, grupowanie i elaboracja.

Wiek przedszkolny jest też czasem ewolucji w sposobie myślenia – od myślenia zależnego, od bieżących doznań sensomotorycznych, do myślenia opartego w znacznie większym stopniu na umysłowych reprezentacjach zdarzeń (Kielar-Turska, 2011). J. Piaget w swojej koncepcji utożsamia wiek przedszkolny z myśleniem przedoperacyjnym, które cechuje się między innymi brakiem operacji logicznych, centracją, czyli koncentracją na pojedynczym czynniku percepcyjnym, oraz dziecięcym egocentryzmem – tj. przyjmowaniem siebie za główny punkt odniesienia, skoncentrowanie się na sobie.

Niemniej jednak wraz z rozwojem dziecko zaczyna odchodzić od dosłownego podejścia do obserwowanej rzeczywistości. W myśleniu posługuje się obrazami umysłowymi będącymi kopiami rzeczywistości, które wywodzą się z naśladownictwa wzorca podczas jego nieobecności (Kielar-Turska, 2011). Pojawia się myślenie symboliczne i wyobrażeniowe, a wiodącymi czynnościami myślowymi stają się klasyfikowanie, porównywanie oraz szeregowanie obiektów.

Współczesne rozważania teoretyków i badaczy zajmujących się kolejną funkcją poznawczą – zagadnieniem reprezentacji poznawczych ujmowanych jako umysłowy ekwiwalent obiektów zarówno realnych, jak i nierzeczywistych, którymi mogą być przedmiot, osoba, kategoria lub relacja (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006) – doprowadziły do interesujących wniosków. Otóż w przeciwieństwie do wcześniejszych twierdzeń J. Piageta, twierdzi się, iż dziecko już w wieku przedszkolnym jest zdolne do decentracji społecznej, szybszego odejścia od realizmu i przyjęcia perspektywy innych osób.

Szerszej perspektywy na ten temat dostarczają badania z zakresu dziecięcych teorii umysłu definiowanych jako „konstrukty poznawcze (koncepcje) na temat nieobserwowalnych stanów umysłu (wrażeń, przeżyć, pragnień czy przekonań), którymi dziecko posługuje się w przewidywaniu i wyjaśnianiu zachowania innych osób” (Trempała, 2012, s. 18). W myśl tych koncepcji kamieniem milowym w rozwoju dziecka jest czwarty rok życia, kiedy to młody człowiek zaczyna różnicować rzeczywistość od swoich przekonań na jej temat. Wkrótce potem zauważa, że owe przekonania mogą nie być prawdziwe, zaczyna rozumieć metafory oraz żarty. Można zatem sformułować tezę, że młody człowiek w okresie przedszkolnym jest zdolny do pewnej formy dziecięcego logicznego myślenia.

ROZWÓJ KREATYWNOŚCI W ŚREDNIM DZIECIŃSTWIE

W świetle przedstawionych teorii i osiągnięć rozwojowych normatywnych w okresie średniego dzieciństwa można wysnuć wniosek, iż w tym okresie cechującym się dynamicznymi zamianami funkcjonowania kognitywnego dziecko zadziwia ciekawością świata, biegłością i kreatywnością w przetwarzaniu rzeczywistości. Potrafiąc posługiwać się bogatą wyobraźnią i umiejętnością przekształcania materiału, jest w stanie zmieniać znaczenie przedmiotów, podmiotów oraz zdarzeń oraz tworzyć niezliczoną ilość pomysłów, idei i koncepcji (Płóciennik, 2011). Badania nad myśleniem i uczeniem się w tym wieku wykazują na szybkość w nabywaniu wiedzy oraz zdolność do fantazjowania i improwizacji (Kielar-Turska, 2011). Trudno więc się nie zgodzić z konkluzją tych badań wskazujących, że dziecko posiada wrodzony potencjał do bycia twórczym i kreatywnym. Zdaniem Gardnera (2002) poziom rozwoju tej naturalnej predyspozycji jest zależny od otaczającego młodego człowieka środowiska. Dlatego też tak istotne jest zaangażowanie ze strony społeczeństwa w kształtowanie optymalnych warunków, umożliwiających pełne wykorzystanie talentów, uzdolnień i pasji przedszkolaka (podkreślane w opisanych koncepcjach na przykład L.S. Wygotskiego i M. Rhodessa). Przesłanki pochodzące z doniesień praktyków i dydaktyków, zwracające uwagę na nieefektywność tradycyjnych metod kształcenia – przykładowo pomijających rozwój istotnych procesów poznawczych między innymi percepcji i myślenia dywergencyjnego (Płóciennik, 2011) – skłoniły badaczy do aktywnego poszukiwania nowatorskich rozwiązań zarówno w dydaktyce, jak i w próbach operacjonalizacji procesu twórczego i kreatywności (np. program H. Gardnera za: Kopik, Zatorska, 2010).

Odchodząc od tradycyjnych metod nauczania, zaczęto kierować swoją uwagę ku nowym technologiom, takim jak telewizja, komputery, gry wideo, smartfony itp., które towarzyszą na co dzień dzieciom, zarówno w domu, jak i w szkole. Temat ten od daw-

na budzi kontrowersje i rodzi wiele pytań – jaki wpływ, pozytywny bądź negatywny, wywierają nowoczesne zdobycze technologiczne na rozwój kształtującego się młodego człowieka. Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na to i podobne pytania jest obecnie niemożliwe, co potwierdzają opracowania z tego zakresu często zawierające rozbieżne informacje (np. Onofrei, 2015; Rondon, Sassi, de Andrade, 2013; Wolfe, Flewitt, 2010). Kirkorian, Wartella, Anderson (2008) w swojej metaanalizie zauważyli przykładowo, że ekspozycja na telewizję podczas pierwszych kilku lat życia może być związana z gorszym rozwojem poznawczym. Z drugiej strony wskazują, że wnioski płynące z innych badań wyraźnie pokazują, że dobrze zaprojektowana i dostosowana do wieku edukacyjna telewizja czy gra może być korzystna dla dzieci w wieku przedszkolnym. Coraz częściej akcentuje się też, iż nowe technologie są użyteczne w procesie diagnostycznym oraz w terapii, stwarzają również możliwości pracy z osobami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. Kowaluk-Romanek, 2014; Mascia i in., 2015; Pyżalski, Klichowski, 2014).

PODSUMOWANIE

Dokonany w niniejszym artykule przegląd indywidualnych uwarunkowań rozwoju kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym wskazuje na istotną rolę wszechstronnego wspierania i rozwijania potencjału młodego człowieka. Poziom rozwoju naturalnej predyspozycji, jaką jest kreatywność, zależy od otaczającego przedszkolaka środowiska i jego interakcji z nim. Słuszne wydaje się więc spostrzeżenie, iż badać i diagnozować, a w szczególności wspierać naturalny potencjał twórczy człowieka należy poprzez kształtowanie odpowiednich warunków oraz możliwości tkwiących w środowisku.

Współczesne wychowanie i edukacja przedszkolna powinny skoncentrować się na wyjątkowości i unikatowości każdej jednostki (Włodarski, Hankała, 2004). Stając się sprzymierzeńcem kreatywności, należy dbać o higienę psychiczną dziecka (sen, dieta) oraz zadbać o możliwości przeżywania pozytywnego afektu. Ponadto należy zwrócić uwagę na rozwój funkcji poznawczych, tj. myślenia, uwagi czy też pamięci danego dziecka. Nadążając za szybko zmieniającą się rzeczywistością, w której wyrasta młody człowiek, ważne jest także, aby adekwatnie modyfikować, wzbogacać i unowocześniać metody pracy.

Uzasadnione wydaje się także prowadzenie w przyszłości podłużnych badań nad związkiem pomiędzy funkcjonowaniem procesów poznawczych dziecka a kreatywnością oraz wpływem różnorodnych oddziaływań psychopedagogicznych, zmieniających jego środowisko jego rozwoju.

LITERATURA

- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context: Update to „The Social Psychology of Creativity”*. Boulder: Westview Press.
- Amabile, T.M., Barsade, S.G., Mueller, J.S., Staw, B.M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50, 367-403, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2189/asqu.2005.50.3.367?journalCode=asqa>.
- Baas, M., De Dreu, C.K.W., Nijstad, B.A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?. *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806, <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0012815>.
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Batey, M., Furnham, A.F., Safiullina, X. (2010). Intelligence, General Knowledge and Personality as Predictors of Creativity. *Learning and Individual Differences*, 20, 532-535, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608010000439>.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brown, J. (2007). On Vandervert et al.: Working memory cerebellum, and creativity. *Creativity Research Journal*, 19(1), 25-29, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400410709336875>.
- Cai, D.J., Mednick, S.A., Harrison, E.M., Kanady, J.C., Mednick, S.C. (2009). REM, not incubation, improves creativity by priming associative networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 106(25), 10130-10134. Strona internetowa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2700890/>.
- Davis, M. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100(1), 25-38. Strona internetowa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074959780800054X>.
- Feist, G.J. (1998). A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychological Review*, 2, 290-309. Strona internetowa: http://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15327957pspr0204_5.
- Flaherty, A.W. (2005). Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive. *J Comp Neurol*, 493(1), 147-153. Strona internetowa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2571074/>.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-26. Strona internetowa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S.N., Viseu, J. (2016). The Impact of the Creative Environment on the Creative Person, Process, and Product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169-176. Strona internetowa: <https://www.researchgate.net/publication/309102206>.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Getzels, J.W., Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Goswami, U. (2008). *Byron Review on the Impact of New Technologies on Children: A Research Literature Review: Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press. Strona internetowa: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202113104/http://www.dcsf.gov.uk/byron-review/pdfs/Goswami%20Child%20Development%20Literature%20Review%20for%20the%20Byron%20Review.pdf>.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Co.

- Hasselmo, M.E. (1999). Neuromodulation: acetylcholine and memory consolidation. *Trends Cogn. Sci. (Regul. Ed.)*, 3(9), 351-359. Strona internetowa: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1364661399013650>.
- Heilman, K.M., Nadeau, S.E., Beversdorf, D.O. (2003). Creative Innovation: Possible Brain Mechanisms. *Neurocase*, 9(5), 369-379. Strona internetowa: <https://web.archive.org/web/20090319130652/http://neurology.med.ohio-state.edu/cognitivelab/CreativityMechanisms.pdf>.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131. Strona internetowa: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.52.6.1122>.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 202-233). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kim, K.H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3-14. Strona internetowa: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1801_2.
- Kirkorian, H.L., Wartella, E.A., Anderson, D.R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61. Strona internetowa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21338005>
- Kopik, A., Zatorska M. (2010). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.
- Kowaluk-Romanek, M. (2014). Nowe technologie we wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 5(2), 74-81.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (red.) (2005). *Psychologia emocji*. Gdańsk: GWP.
- Mascia, M.L., Agus, M., Fastame, M.Ch., Penna, M.P., Sale, E., Pessa, E. (2015). The development and empowerment of mathematical abilities: The impact of pencil and paper and computerised interventions for preschool children. *COGNITION AND EXPLORATORY LEARNING IN THE DIGITAL AGE (CELDA)*, 59-68. Strona internetowa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562093.pdf#page=76>.
- Mayseless, N., Eran, A., Shamay-Tsoory, S.G. (2015). Generating original ideas: The neural underpinning of originality. *NeuroImage*, 116(C), 232-239. Strona internetowa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811915004103?via%3Dihub>.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Onofrei, S.G. (2015). Teaching using new technologies and students resilience. *Acta Didactica Napocensia*, 8(2), 33-42. Strona internetowa: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1073272>.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Płóciennik, E., (2011). Rozwijanie zdolności dziecka w wieku przedszkolnym. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 191-210). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Policastro, E., Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity* (s. 213-225). New York: Cambridge University Press.
- Pyżalski, J., Klichowski, M. (2014). Technologie informacyjno-komunikacyjne a dzieci w wieku przedszkolnym – model szans i zagrożeń. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych Uniwersytet Pedagogiczny.

- Reykowski, J. (1970). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: PZWS.
- Ricards, T. (1999). *Creativity and the management of change*. New York: Blackwell Publishers.
- Rondon, S., Sassi, F.C., de Andrade, C.R.F. (2013). Computer game-based and traditional learning method: a comparison regarding students' knowledge retention. *BMC Medical Education*. Strona internetowa: <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-30>.
- Silva, J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A reanalysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39. Strona internetowa: <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/listing.aspx?id=2850>.
- Sternberg, R.J., Lubart, T.I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity* (s. 3-15). New York: Cambridge University Press. Strona internetowa: <https://www.cambridge.org/core/books/handbook-of-creativity/8BDCF14BD1A890FD9E33A603C15FEA65>.
- Sternberg, R.J., O'Hara, L.A. (1999). Creativity and intelligence. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of creativity* (s. 251-272). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Trempała, J. (2012). Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*, 9-22.
- Vandervert, L. (2003). The neurophysiological basis of innovation. W: L.V. Shavinina (red.), *The international handbook on innovation* (s. 17-30). Oxford, England: Elsevier Science. Strona internetowa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B97800804419865000360>.
- Vandervert, L., Schimpf, P., Liu, H. (2007). How working memory and the cerebellum collaborate to produce creativity and innovation [Special Issue]. *Creativity Research Journal*, 19(1), 1-19. Strona internetowa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400410709336873>.
- Vandervert, L., Vandervert-Weathers, K. (2013). New brain-imaging studies indicate how prototyping is related to entrepreneurial giftedness and innovation education in children. W: L. Shavinina (red.), *The International Handbook of Innovation Education* (s. 79-91). London: Routledge. Strona internetowa: https://www.researchgate.net/publication/272564467_New_Brain-Imaging_Studies_Indicate_how_Prototyping_is_Related_to_Entrepreneurial_giftedness_and_innovation_education_in_children.
- Wallach, M.A., Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Winkelman, P., Knutson, B. (2007). Affective Influence on Judgments and Decisions: Moving Towards Core Mechanisms. *Review of General Psychology*, 11(2), 179-192. Strona internetowa: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1089-2680.11.2.179>.
- Włodarski, Z., Hankała, A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wolfe, S., Flewitt, R.S. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399. Strona internetowa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2010.526589>.
- Wygotski, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. Strona internetowa: <http://psycnet.apa.org/record/1969-09514-001>.
- Zeng, L., Proctor, R.W., Salvendy, G. (2011). Can Traditional Divergent Thinking Tests Be Trusted in Measuring and Predicting Real-World Creativity?. *Creativity Research Journal*, 23, 24-37. Strona internetowa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10400419.2011.545713>.
- Zhang, L.F., Sternberg, R.J. (2009). Revisiting the value issue in intellectual styles. W: L.F. Zhang, R.J. Sternberg (red.), *Perspectives on the nature of intellectual styles* (s. 63-85). New York, NY: Springer Publishing Company.

**ROZWÓJ KREATYWNOSCI DZIECI W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA
I JEGO UWARUNKOWANIA W KONTEKŚCIE ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO**

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest dyskusja nad możliwościami wspierania procesu kreatywności u dzieci w wieku przedszkolnym. W prezentowanej pracy zwrócono uwagę na różnice definicyjne i pojęciowe w rozumieniu zjawiska kreatywności. W pierwszej części pracy przedstawiono uwarunkowania tego procesu z różnych perspektyw. Zaprezentowano ujęcie integracyjne oraz klasyczne poszukujące uwarunkowań kreatywności w charakterystyce indywidualnej rozwijającej się jednostki. W drugiej części skupiono się na opisie i uwarunkowaniach tego procesu z perspektywy rozwojowej. W tym ujęciu przedstawiono normatywny rozwój procesów poznawczych, takich jak: sprawności percepcyjne, funkcje zarządzające, pamięć, myślenie i reprezentacje poznawcze oraz ich związki ze zjawiskiem kreatywności u dzieci w wieku przedszkolnym. W podsumowaniu podjęto kontekstualne uwarunkowania rozwoju kreatywności. Wskazano potencjał tkwiący w środowisku oraz wyzwania i możliwości stojące przed edukacją przedszkolną w XXI wieku.

SŁOWA KLUCZOWE: kreatywność, wiek przedszkolny, procesy poznawcze, rozwój dziecka.

**DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY
IN THE MIDDLE CHILDHOOD AND ITS DETERMINANTS**

SUMMARY: The article aims were to present an discussion on the concept of creativity and its developmental support among children in pre- school education institutions. Article is composed of three parts. In the first part, different conceptualizations of creativity were presented. The second part is addressed to the problem of determinants of this process from integrative and developmental perspectives. This issue is focused on cognitive processes such as perceptual skills, management functions, memory and thinking. And their' impact and connection with the phenomenon of creativity were analyzed. In the last part, the importance of the environment for the development of creativity was taken into consideration. The relational and contextual conditionings of development of creativity among children aged 3-6 was pointed. This potential was considered to be a challenge in the XXI century pre- school education.

KEYWORDS: cognitive processes, creativity, pre- school education, child development.

НАТАЛИЯ ШЕВЧЕНКО (NATALIA SZEWCZENKO)

Запорізький національний університет, Україна

Uniwersytet Narodowy, Zaporozhe, Ukraina

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к проблеме развития этического сознания личности вызвано присущими современному обществу кризисом нравственности и снижением социальной активности населения, которые оказывают негативное влияние на моральные нормы и принципы, стойкость убеждений, ценностные ориентиры всех социальных слоев общества. Являясь отражением общественного бытия, этическое сознание формируется в процессе взаимодействия личности с социально-культурной средой, а также представляет собой субъективную сторону морали, то есть означает постижение морали, рефлексия нравственных и социальных норм личностью.

В контексте развития современной психологической науки изучение этического сознания студенческой молодежи приобретает особую актуальность, ведь именно молодежь начинает играть значимую роль в жизни общества, вырабатывая новые черты культуры и стандарты мышления, проявляя конкурентоспособность, готовность жить и трудиться в новых условиях. Проблема развития этического сознания становится особенно значимой в условиях образовательной практики. В студенческой среде происходят такие явления как кризис социальной, личностной и духовной идентичности, которые ведут к потере

смысла жизни, снижению ценности труда как способа самореализации личности, игнорированию общественных норм поведения, потребительскому взгляду на образование, преувеличению роли материальных потребностей, асоциальным видам деятельности.

Изучение особенностей развития этического сознания студенческой молодежи целесообразно начать с прояснения терминологии, ведь понятия “этика” и “мораль” близки по содержанию и нередко взаимодополняемы. Смысловая близость этих понятий приводит как к неоправданному сужению предмета этики, так и к расширению трактовки морали и размытию ее специфики. В то же время именно этико-моральные понятия, связанные с идеей блага и обязательства, позволяют выносить суждение и оценивать действия, которые рассматриваются как хорошие или плохие, разрешенные или запрещенные. Анализ категорий этики и морали позволил условно разделить их на сферы индивидуального и общественного. Так, мораль оказывается общественным историческим феноменом, сущность которого заключается в регуляции поведения людей благодаря установленным нормам и законам, действующим в определенном обществе. Этика же выражает постижение индивидом установленных норм морали через призму собственных убеждений, индивидуальное решение моральных дилемм.

Экстраполируя изложенные положения на сферу сознания, можно сказать, что моральное сознание является формой общественного сознания и характеризуется всеми присущими ему признаками. Оно основывается на общественных отношениях, социальном существовании и носит объективный характер. Этическое сознание является формой индивидуального сознания личности, которое тесно взаимодействует с общественным сознанием – системой норм, традиций и взглядов, господствующих в обществе, в определенных условиях общественной жизни. При этом этическое сознание является не только отражением явлений окружающего мира, но и отношением человека к ним, проявляется в постижении личностью морали, рефлексии моральных (социальных) норм, формировании на этой основе собственных взглядов и убеждений.

Развитие концепции сознания А.Н. Леонтьева в системе наших теоретических положений позволяет рассматривать структуру этического сознания в единстве трех его компонентов: значений, смыслов и чувственной ткани (Шевченко, 2009). Трехкомпонентная структура этического сознания представлена содержанием, отображающим специфику индивидуальной этичности и нравственности следующим образом: значениями, которые выражаются моральными нормами и категориями; смыслами, выражающимися личностными ценностями, мотивами нравственного поведения, потребностью в самоактуализации; чувственной тканью, характеризующейся особенностью восприятия норм морали, событий и поступков (Шевченко, 2015).

Этическое сознание студенческой молодежи мы определяем как динамическое психическое образование, наполненное моральными значениями, смыслами и чувственным содержанием, диктуемые спецификой индивидуальной этичности и нравственности, а также особенностями социальной ситуации развития личности студенческого возраста – потребностью в самоактуализации, потребностью в принятии собственной моральной системы.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на представленность достаточно широкого спектра исследований различных аспектов этического сознания личности, в научных исследованиях уделено мало внимания специфике развития этического сознания молодежи в период обучения в высшем учебном заведении. Выявление особенностей развития этического сознания студенческой молодежи, являясь *целью* нашего исследования, создаст основания для выделения уровней развития этического сознания студенческой молодежи и разработка психологических методов ее развития.

Студенческий возраст, как известно, охватывает периоды позднего юношества и ранней зрелости, когда активно развиваются морально-этические качества и рефлексивные умения личности. Именно в этом возрастном периоде показатели структурных компонентов этического сознания должны достигать собственного максимума (Турбан, 2013, с. 378, 393).

В основу эмпирического исследования было положено *предположение* о том, что развитие этического сознания студенческой молодежи как целостного системного образования, определяющегося гармоничным развитием его компонентов – значений, смыслов, чувственной ткани, не достигает собственного максимума и является недостаточным.

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач были использованы такие психодиагностические методики: методика изучения уровня развития моральных суждений Л. Кольберга в адаптации Л.И. Анциферовой для исследования усвоения моральных норм и категорий; методика “Шкала совестливости” В.В. Мельникова, Л.Т. Ямпольского для выяснения принятия студенческой молодежью социальных норм и этических требований; методика изучения ценностей личности Ш. Шварца в адаптации В.М. Карандашева; методика изучения ясности “Я”-концепции (SCC) Дж. Кэмпбелла для исследования эго-идентичности личности; опросник межличностной зависимости Г. Гиршфильда в адаптации А.П. Макушина для выявления стремления к автономии; методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова; методика семан-

тического дифференциала Ч. Осгуда в адаптации В.Ф. Петренко для изучения эмоционального отношения к категориям этики.

Исследование особенностей развития этического сознания студентов осуществлялось на базе Запорожского национального университета, Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара, Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

Выборка исследования представлена студентами I-IV курсов уровня высшего образования “Бакалавр” и I курса уровня высшего образования “Магистр” гуманитарных и технических специальностей. Общее количество испытуемых – 280 человек в возрасте 17-27 лет, из которых 56 респондентов I курса; 54 – II курса; 56 – III курса; 60 – IV курса; 54 – I курса магистратуры.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Рассмотрим результаты исследования в соответствии со структурно-содержательной сущностью этического сознания. В ходе оценки усвоения моральных норм и категорий (компонент “значения”) были проанализированы моральные суждения респондентов при решении ими моральной дилеммы. Распределение моральных суждений студентов произошло на всех трех уровнях – доконвенциональном, конвенциональном и постконвенциональном.

В частности: – нулевая стадия – эгоцентрическая (доминантное суждение: делаю, что мне приятно). Ответы испытуемых на этой стадии не затрагивали попытки решения моральной дилеммы, что может указывать на нежелание сотрудничества относительно предмета исследования и личностные особенности испытуемых (лень, нежелание размышлять над морально-этической проблематикой). Процент подобных ответов оказался незначительным, с тенденцией к уменьшению их количества (3,12% на I курсе; 9,12% – на II; 3,91% – на III; 0,89% – на IV бакалаврата; 1,02% – на I магистратуры).

1. Первая стадия – гетерономная (доминантное суждение: надо подчиняться правилам, чтобы предотвратить наказание). Количество подобных суждений оказалась наименьшим на I курсе (1,2%), наибольшим – в второкурсников (5,8%) и стабильной с III по IV курсы, а также на I курсе магистратуры (2,6%; 2,68%; 2,3%). Ответы такого типа могут говорить об общей личностной инфантильности испытуемых, а также не полностью оформленном собственном отношении студентов начальных курсов к безусловному подчинению правилам и наказанию.

2. Вторая стадия – гедонистическая (доминантное суждение: надо подчиняться правилам ради вознаграждения или личной выгоды). Было установлено постепенное уменьшение количества подобных суждений (5,76% – на I курсе; 4,42% – на II; 2,08% – на III; 1,34% – на IV; 0,77% – на I курсе магистратуры).
3. Третья стадия – ролевая (доминантное суждение: действую таким образом, какого от меня ожидают окружающие и во избежание неодобрения). Суждения этой стадии относятся к более высокому уровню – конвенциональному, однако для указанной возрастной аудитории оказываются незрелыми. В то же время было зафиксировано значительное уменьшение процентного соотношения таких суждений по мере взросления студентов (33,81% – на I курсе; 3,87% – на II; 3,39% – на III; 1,35% – на IV, 3,33% – на I курсе магистратуры).
4. Четвертая стадия – нормативная (доминантное суждение: действую так, как велит закон, обычай и установленные авторитеты; избегаю дальнейшего чувства вины). Выявлено, что подобные суждения остаются доминирующими в студенческом возрасте (38,85% – на I курсе; 30,67% – на II; 25,78% – на III; 29,08% – на IV; 23,27% – на I курсе магистратуры). Указанный факт может объясняться тем, что моральные суждения респондентов зависят от социальной среды, в которой они находятся и усваивают моральные нормы. Отсюда исходит долг перед церковью, необходимость любой ценой подчиняться закону.
5. Пятая стадия – рационально-релятивистская (доминантное суждение: действую согласно собственным принципам, уважаю принципы других и демократически принятый закон). Было зафиксировано стабильное и значительное увеличение количества суждений этой стадии (13,43% – на I курсе; 39,5% – на II; 53,91% – на III; 57,72% – на IV; 59,59% – на I курсе магистратуры). Полученные данные могут свидетельствовать о постепенном усвоении моральных норм студенческой молодежью в процессе обучения в вузе, расширении границ коммуникации и усвоении новых социальных ролей, приобретении личного жизненного опыта.
6. Шестая стадия – духовно-универсалистская (доминантное суждение: действую согласно собственным принципам совести и общечеловеческими принципами нравственности). В высказываниях испытуемых имеют место приоритет уникальных возможностей каждого человека перед социальными нормами и рассуждения об этических категориях. Несмотря на малочисленность таких суждений по сравнению с нормативными и рационально-релятивистскими, можно отметить тенденцию к увеличению (3,84% на I курсе; 6,63% – на II; 8,33% – на III; 6,94% – на IV; 9,72% – на I курсе магистратуры).

Результаты исследования уровня развития моральных суждений показали, что моральные суждения студенческой молодежи, как правило, осуществляются

на конвенциональном и постконвенциональном уровнях (“нормативная” и “рационально-релятивистская” стадии), что говорит о социализированности испытуемых, высоком уровне их социального статуса и интеллектуального потенциала. Согласно полученным данным, от курса к курсу показатели морального выбора респондентов становятся более правильным с моральной точки зрения, повышается уровень обобщения, универсализации тех ценностей, норм, на которые ориентируется субъект. Вместе с тем было выявлено, что суждения духовно-универсалистской стадии ни разу не формулировались респондентами в чистом виде, то есть, в объяснении ответа на определенный вопрос всегда содержалось обращение к ценностям доконвенционального и конвенционального уровней, что указывает на зависимость от социально-ролевых статусов максимума (Турбан, 2013, с. 319) и недостаточную зрелость моральных суждений.

Перейдем к анализу особенностей развития компонента этического сознания “смыслы”. Индикатором принятия студенческой молодежью социальных норм и этических требований выступает совесть. Наибольшее количество испытуемых с низким уровнем совестливости (10,71%) выявлено среди первокурсников. Вероятно, на начальном этапе обучения совесть как внутренний нравственный императив поведения личности еще не освобождена от механизмов внешнего социального контроля, ведь молодые люди только начинают чувствовать право самостоятельного нравственного выбора. На III курсе этот показатель оказался самым низким – 3,57%.

Высокий уровень совестливости был зафиксирован у значительного количества студентов всех курсов. Самые высокие показатели уровня совестливости (32,14%) были зафиксированы у респондентов III курса. Такие результаты могут быть обусловлены тем, что данный этап обучения связан с осуществлением студентами учебно-профессиональной деятельности, расширением границ общения, осознанием чувства общественного долга, развитием автономного морального мышления. Это период активной умственной деятельности с постоянным поиском истинных критериев нравственного поведения и образования справедливых отношений с другими.

Показатели среднего уровня развития совестливости преобладают у студентов всех пяти курсов. Можно отметить тенденцию к увеличению этих показателей (от 64,29% на I курсе – до 66,67% на I курсе магистратуры). Такие результаты могут свидетельствовать о том, что у большинства студентов нравственное развитие личности не претерпевает значительных качественных изменений – моральной автономии, достижения глубокой нравственной рефлексии (Милтс, 1990, с. 275), хотя и указывает на принятие ими социальных норм и этических требований.

Рассмотрим результаты исследования следующей составляющей компонента “смыслы” – нравственных ценностей универсализма, доброты и безопасности. Говоря о позициях нравственных ценностей в иерархическом ряду личностных ценностей, следует отметить, что ценность “доброта” получила ранг 2 у студентов I и II курсов, а у студентов III, IV курсов и I курса магистратуры – ранг 3. Этот факт указывает на высокую значимость для молодых людей сохранения и повышения благополучия близких людей, обеспечения благосостояния людей, с которыми они имеют тесные контакты в ежедневном общении. Ценность “безопасность” оказалась наиболее значимой для студентов I курса магистратуры (ранг 2). Для студентов I и II курсов она находится на пятом месте, а для студентов III и IV курсов – на четвертом. Очевидно, что важность рассматриваемой ценности, мотивационная цель которой гармония и стабильность общества, безопасность и здоровье для себя и близких, становится более осознаваемой с возрастом. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в условиях нынешних политических событий молодые люди не чувствуют себя в безопасности, особенной для них становится потребность в национальной безопасности, социальном порядке и государственной защищенности.

Ценность “универсализм” также оказалась наиболее значимой для студентов I курса магистратуры, но получила лишь ранг 4 в ряду ценностей. У студентов других курсов показатели этой ценности находится на 7-8 позиции. Полученные данные дают возможность считать, что испытуемые (кроме испытуемых I курса магистратуры) недостаточно осознают важность понимания, толерантности, принятия, защиты благосостояния людей и сохранения природы. Такие результаты могут свидетельствовать и о нежелании собственного всестороннего развития, неготовности овладевать комплексом социальных функций взрослого человека, включая общественные, профессионально-трудовые, общественно-политические.

Таким образом, моральные ценности не являются актуальными для современной студенческой молодежи (особенно для студентов младших курсов), а приоритетными выступают эгоистические ценности (гедонизм).

Перейдем к анализу исследования следующей составляющей компонента “смыслы” – эго-идентичности, показателем которой выступает ясность Я-концепции. У студентов I, III, IV курсов преобладают показатели среднего уровня ясности образа себя (57,14%; 64,29%; 43,33% соответственно), а у студентов II курса бакалаврата и I курса магистратуры – средний, ближе к высокому (42,31%; 62,96%). Следует отметить, что именно у студентов II курса и I курса магистратуры были зафиксированы высокие результаты: у некоторых из них показатели ясности Я-концепции достигали наивысшего уровня развития (3,85%; 3,7%).

Наименьшее количество ответов было зафиксировано в диапазоне крайне низкого уровня (3,33% на IV курсе) и среднего, ближе к низкому (14,29% – на I; 26,92% – на II; 21,43% – на III; 13,33% – на IV; 11,11% – на I курсе магистратуры). Такую нестабильность показателей можно объяснить тем, что типичным статусом идентичности (в нашем исследовании мы рассматриваем ясность Я-концепции и идентичности как тождественные понятия) для студенческой молодежи является “мораторий”, когда молодые люди переживают середину кризиса идентичности, поглощенные поиском себя, они выбирают собственный моральный кодекс и профессиональную роль (Заковоротная, 1999).

Рассмотрим результаты изучения следующей составляющей компонента “смыслы” – стремление к автономии. По результатам диагностики у испытуемых всех курсов преобладают показатели среднего уровня стремления к автономии (53,57% – на I; 51,85% – на II; 57,14% – на III; 70% – на IV; 74,07% – на I курсе магистратуры).

Полученные данные позволяют думать, что для молодых людей характерно чувствовать себя достаточно эмоционально независимыми от окружения, не поддаваться эмоциональному давлению и внешнему влиянию других людей, в частности родителей и друзей. Такие личностные качества развивают способность к оценке определенных идей и ценностей, формированию собственных взглядов и убеждений. В то же время молодые люди не слишком уверены в личной самоэффективности, у них не сформирована система адекватных убеждений о собственной компетентности, они не всегда способны самостоятельно, осознанно делать значимые выборы и решения, брать ответственность, оценивать и принимать возможные риски, следовать личным целям (поведенческий аспект автономности) (Чернобровкина, 2012).

Представим результаты оценки последней составляющей компонента “смыслы” – рефлексивности. По результатам диагностики у испытуемых преобладают показатели среднего уровня развития рефлексивности (53,57% – на I; 51,85% – на II; 60,72% – на III; 60% – на IV; 59,26% – на I курсе магистратуры). Это указывает на то, что студенты задумываются над собственной текущей деятельностью, достаточно часто обращаются к анализу того, что происходит, склонны к самоанализу в отдельных жизненных ситуациях (ситуативная рефлексия). Очевидно, молодые люди, представляющие выборку, анализируют и оценивают произошедшие события, мотивы, причины и ошибки прошлой деятельности и поведения, задумываются над прошлым вообще и над собой в нем (ретроспективная рефлексия). Наиболее характерным для студентов оказалось планирование своего поведения и деятельности, ориентация на будущее (перспективная рефлексия).

Несколько заниженными по сравнению с показателями среднего уровня оказались показатели низкого уровня развития рефлексивности испытуемых (35,72%

– на I; 33,33% – на II; 32,14% – на III; 36,67% – на IV; 25,93% – на I курсе магистратуры). Показатели высокого уровня имели место у меньшинства испытуемых (10,71% – на I; 14,82% – на II; 7,14% – на III; 3,33% – на IV; 14,81% – на I курсе магистратуры). Такое соотношение показателей сохраняется неизменным от курса к курсу. Очевидно, что, хотя рефлексивность и выступает общей возрастной тенденцией развития личности, она складывается стихийно, бывает несовершенной, неполной, поскольку блокируется защитными механизмами “Я”, превалирует тенденция к выработке стереотипов (Леонтьев, 2000).

Представим результаты анализа особенностей развития компонента “чувственная ткань”. Индикатором индивидуального восприятия норм морали, событий и поступков выступает эмоциональное отношение к категориям этики. Испытуемым было предложено оценить набор из 8 стимулов-понятий, которые были определены с учетом представлений ученых об основных категориях этики: добро, верность, долг, достоинство, ответственность, правда, совесть, справедливость.

Шкальный и факторный анализ показателей по предложенным стимулам позволил выявить, что индивидуальные значения понятий нравственного пространства в сознании студентов всех курсов определяются смысловой нагрузкой по фактору оценки. Такой результат указывает на оценочность мышления респондентов, нестабильность (недостаток силы и активности) собственных моральных убеждений, ценностей, качеств.

На III курсе были зафиксированы наивысшие показатели эмоциональной реакции на стимулы-понятия “верность”, “ответственность”, “правда”, “совесть”, а также значительное повышение показателей индивидуальных значений по факторам оценки, силы и активности по сравнению с предыдущими курсами. Такой факт может объясняться особенностями социальной ситуации развития личности в этот период жизни. Этот жизненный этап может характеризоваться активной умственной деятельностью на фоне осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, расширения границ межличностных отношений, развития автономного морального мышления, этической и нравственной рефлексии. Молодые люди находятся в поисках смыслов этических понятий и категорий, их остро волнуют моральные ценности и качества, характеризующие личность. Именно это и способствует усилению эмоциональной реакции на этические понятия.

У респондентов I курса магистратуры отмечен рост показателей фактора оценки по стимулам-понятиям “добро” и “верность”. Положительная динамика наблюдалась и по фактору активности (стимулы-понятия “ответственность”, “правда”, “справедливость”). Полученные результаты свидетельствуют о том, что в период студенчества нравственное сознание молодых людей начинает напол-

няться субъективным смыслом. В процессе нравственного развития личностные смыслы студентов испытывают трансформации, образуются новые смыслы, обеспечивая процесс развития нравственного и этического сознания.

По фактору силы не произошло увеличения показателей ни по одному из стимулов-понятий. Самые высокие результаты были получены у испытуемых IV курса по стимулу “справедливость”. Такие данные могут объясняться тем, что выработанные собственные моральные убеждения, взгляды и ценности еще не выступают для молодых людей фактором уверенности, они осознают субъективные ограниченные возможности проявления и реализации этих принципов в самостоятельной жизни и деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что развитие этического сознания студенческой молодежи как целостного системного образования, определяющегося гармоничным развитием его компонентов – значений, смыслов, чувственной ткани, не достигает собственного максимума и является недостаточным.

В период обучения в высшем учебном заведении, благодаря вовлеченности молодых людей в сложные нравственные отношения, основанные на участии в общественной жизни, выполнении различных социальных ролей, углублении мировоззренческих представлений, их индивидуальное сознание обогащается усвоением моральных норм, которые впоследствии превращаются в собственные моральные принципы. Установлено, что этот процесс происходит медленно, при этом некоторые моральные нормы и категории не являются для студенческой молодежи субъективно значимыми на период исследования.

Личностное развитие студенческой молодежи происходит по всем структурными компонентами этического сознания – значениям, смыслам, чувственной ткани в течение всего периода обучения в высшей школе. В то же время, несмотря на наличие постепенных изменений, происходящих в сознании молодежи, числовые показатели на всех курсах преимущественно остаются в диапазоне среднего уровня развития. В частности, нравственное развитие студентов I-IV курсов уровня высшего образования “Бакалавр” и I курса уровня высшего образования “Магистр” соответствует конвенциональному и постконвенциональному уровням (компонент “значение”). По компоненту “смыслы” показатели развития совестливости, ясности Я-концепции, стремления к автономии и рефлексивности распределились на среднем уровне. Установлено, что приоритетными

для студенческой молодежи выступают эгоистические ценности, в то время как нравственные ценности универсализма и безопасности для них не актуальны. По компоненту “чувственная ткань” выявлено, что индивидуальные значения понятий нравственного пространства в сознании студентов всех курсов определяются смысловой нагрузкой по фактору оценки, что указывает на оценочность мышления, нестабильность нравственных убеждений, ценностей и качеств.

Перспективным направлением развития научной проблематики в дальнейшем представляется выделение уровней развития этического сознания студенческой молодежи и разработка психологических методов ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

- Заковоротная, М.В. (1999). *Идентичность человека: социально-философские аспекты*, СКНЦ ВШ, Ростов н/Д, 199 с.
- Леонтьев, Д.А. (2000). *Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности*. Психологический журнал, 21, 1, 15-25.
- Милтс, А.А. (1990). *Совесть Этическая мысль: Научно-публицистические чтения*, Политиздат, Москва, 274-283.
- Турбан, В.В. (2013). *Становлення етичної свідомості в онтогенезі: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ*, 487 с.
- Чернобровкіна, В.А. (2012). *Психологія особистісної свободи: монографія* Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, Луганськ: ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 489 с.
- Шевченко, Н.Ф. (2015). *Етична свідомість: філософсько-психологічний зміст*, [в:] Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 5, 120-124.
- Шевченко, Н.Ф. (2009). *Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування*, [в:] Психологія і суспільство: укр. теорет.-метод. соціогуманіт. Часопис, Тернопіл. нац. екон. ун-т., Гол. ред. Фурман А.В., 4, Тернопіль, 167-180.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

АННОТАЦИЯ: В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития этического сознания студенческой молодежи. Установлено, что показатели развития этического сознания по отдельным составляющим ее структурных компонентов (значениям, смыслам, чувственной ткани) демонстрируют различия в исследуемых группах студентов разных курсов. Установлено, что нравственное развитие студентов соответствует конвенциональному и постконвенциональному уровням (компонент “значение”); у респондентов преобладает средний уровень развития совестливости, ясности Я-концепции, стремления к автономии, рефлексивности. Определено, что приоритетными для студенческой молодежи выступают эгоистические ценности; моральные ценности универсализма и безопасности не являются актуальными. Выявлено, что индивидуальные значения понятий этического про-

странства в сознании студентов всех курсов определяются смысловой нагрузкой по фактору оценки, что указывает на оценочность мышления, нестабильность моральных убеждений, ценностей, качеств.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этическое сознание, моральное развитие, совестливость, моральные ценности, ясность Я-концепции, стремление к автономии, рефлексивность, восприятие категорий этики.

THE PECULIARITIES OF STUDENT YOUTH' ETHICAL CONSCIOUS DEVELOPMENT

SUMMARY: The article presents the results of empirical research of the specifics of students' ethical consciousness development. Rates of the different groups of students have demonstrated differences in the individual components of the structural components of the ethical consciousness (meanings, senses, sensual texture). It has been shown that the moral development of students of the different courses corresponds to the conventional and postconventional levels. The respondents of all courses have shown the average level of conscientiousness, self-concept clarity, the desire for autonomy, reflexivity. It has been established that the self-centered values are foreground for the students; moral values of universalism and security are not relevant. It has been concluded that the individual values of the ethical concepts in students' consciousness of all the courses are determined by the semantic load on the Evaluation factor. This fact may point to evaluative thinking, instability of moral beliefs, values and qualities. Results of the study have suggested that in the situation of inclusion of young people to more complicated moral relations, on the basis of a stable social practice, due to the strengthening of the ideological representations, individual consciousness is enriched by the assimilation of moral norms. These moral norms must be later converted to own moral principles. However, the results of research have suggested that this process is very slow, and some moral standards and categories have no real personal sense for the young man.

KEYWORDS: ethical consciousness, moral development, conscientiousness, moral values, self-concept clarity, desire for autonomy, reflexivity, perception of the ethical categories.

CHARAKTERYSTYKA ROZWOJU ŚWIADOMOŚCI ETYCZNEJ MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono wyniki badań cech rozwoju świadomości etycznej młodzieży studenckiej. Ustalono, że wskaźniki rozwoju świadomości etycznej poszczególnych elementów jej struktury (wartości, sensu, uczuć) wykazują różnice w grupach badanych studentów różnych kierunków. Pokazano, że rozwój moralny odpowiada poziomom konwencjonalnym i postkonwencjonalnym (składnik „wartości”); respondenci wykazują średni poziom rozwoju sumienności, jasności koncepcji Ja, dążenia do autonomii i refleksyjności. Stwierdzono, że wartości egocentryczne są priorytetem dla młodzieży studenckiej; wartości moralne uniwersalizmu i bezpieczeństwa nie są istotne. Udowodniono, że znaczenia pojęć przestrzeni etycznej w świadomości studentów wszystkich kierunków wiążą się z funkcją oceniania, co wskazuje na myślenie oceniające, a także na niestabilność wartości moralnych.

SŁOWA KLUCZOWE: świadomość etyczna, rozwój moralny, sumienność, wartości moralne, klarowność Ja-koncepcji, dążenie do autonomii, refleksyjność, percepcja kategorii etycznych.

III

KONTEKST PRACY

UWE SCHAARSCHMIDT

COPING, Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung

ANDREAS W. FISCHER

COPING, Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung

GESUNDHEIT VON LEHRERINNEN UND LEHRERN ERHALTEN UND STÄRKEN

Um die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer ist es nicht gut bestellt. Das ist ein wesentliches und zugleich besorgniserregendes Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt, Kieschke, 2007). Mit ihr wurde eine differenzierte Analyse der Beanspruchungssituation im Lehrerberuf (bezogen auf Deutschland) vorgelegt.

Eine besondere Rolle spielte dabei die Frage, welches der folgenden vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer im Vordergrund steht (Schaarschmidt, Fischer, 2008a).

Muster G steht für (psychische) Gesundheit und Arbeitsfreude und damit für eine persönlichkeitsförderliche Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Berufes. Mit der Musterbezeichnung *S* soll auf Schonung hingewiesen werden, die in diesem Falle das Verhältnis gegenüber der Arbeit charakterisiert. Dagegen stellen *A* und *B* *Risikomuster* dar. In ihnen kommen gesundheitsgefährdende Entwicklungen bzw. schon vorliegende gesundheitliche Beeinträchtigungen zum Ausdruck (Abb. 1).

Auf der Basis der vorgefundenen Musterverteilungen wurde auf kritische Beanspruchungsverhältnisse in der Berufsgruppe der (deutschen) Lehrerinnen und Lehrer geschlossen. Einem geringen Anteil des wünschenswerten Musters *G* (mit 17%) stand ein hoher Anteil der Risikomuster *A* und *B* mit je 30% gegenüber. Damit hob sich die Lehrerschaft auch im Vergleich mit anderen in die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen durch die ungünstigsten Ergebnisse ab. Bemerkenswert ist, dass dabei

Muster G (Gesundheit): stärkeres (aber nicht überhöhtes) berufliches Engagement, psychische Widerstandskraft gegenüber den Belastungen des Berufsalltags, Zufriedenheit und Wohlbefinden.

Muster S: Tendenz zur Schonung bzw. zum Schutz gegenüber den Arbeitsanforderungen (oftmals als Rückzug aus unbefriedigenden Arbeitsverhältnissen zu verstehen).

Muster A: Anstrengung, überhöhte Verausgabungsbereitschaft bei Vernachlässigung des Erholungsbedarfs.

Muster B (Burnout): Resignation und Erschöpfung (wobei von Burnout speziell in den Fällen gesprochen werden sollte, in denen die Entwicklung vom Muster A zum Muster B verlief).

Abbildung 1. Beschreibung der AVEM-Muster
(Schaarschmidt, Fisher, 2008a)

nur geringfügige regionale und schulformspezifische Unterschiede, wohl aber beachtliche Differenzen zwischen einzelnen Schulen gefunden wurden – und das auch dann, wenn es sich um die gleiche Schulform in der gleichen Region handelte. Es hängt offensichtlich vieles davon ab, wie sich das Lehrerdasein an der jeweiligen Schule konkretisiert. Als besonders gewichtige Faktoren, die die vorgefundenen Unterschiede mit erklären, erwiesen sich das soziale Klima im Kollegium und insbesondere das Verhalten der Schulleitung. Dort, wo der Führungsstil der Leitung als kooperativ-unterstützend wahrgenommen wurde und wo sie es nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer gut verstand, das ganze Kollegium in die Gestaltung der Schule einzubeziehen, zeigten sich in der Regel auch sehr viel günstigere Ausprägungen im Beanspruchungserleben.

Aus diesen Befunden leiten wir die Schlussfolgerung ab, dass man sich (neben der notwendigen Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs) auch noch intensiver mit den Veränderungsmöglichkeiten befassen sollte, die die Schulen selbst haben. Ohne Frage gibt es vor Ort, in den konkreten Schulen, noch erhebliches Potential für die Gestaltung günstigerer Arbeitsbedingungen und die Reduzierung beruflicher Belastungen.

Die Leitungen und Kollegien bei der gezielten Nutzung dieses Potentials zu unterstützen, ist das Anliegen unseres Programms *Denkanstöße!* (Näheres s. auch ichundmeineschule.eu).

DAS PROGRAMM DENKANSTÖSSE! – EIN UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT FÜR KOLLEGIUM UND LEITUNG

Mit dem Programm *Denkanstöße!* erhalten Kollegium und Schulleitung die Möglichkeit, eine Standortbestimmung bezüglich der schulischen Arbeitsverhältnisse vorzunehmen, Veränderungsbedarf herauszuarbeiten und für notwendig erachtete Veränderungen

auf den Weg zu bringen. Darüber hinaus kann jede einzelne Lehrkraft das Programm nutzen, um ihre persönliche Arbeitssituation näher zu beleuchten und daraus Schlussfolgerungen für sich selbst abzuleiten. Diese können die Person, aber eben auch die Verhältnisse betreffen.

Das Programm beginnt mit der Analyse mittels des online-Instruments IEGL (Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf). Auf der Grundlage der Ergebnisauswertung schließen sich dann Maßnahmen der Intervention an, die auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen wie auch auf die direkte Unterstützung der Personen abzielen können. Was hier konkret realisiert wird, ist von Leitung und Kollegium gemeinsam zu vereinbaren. Von Beginn an werden Schulleitung und Kollegium bei allen Schritten durch ausgebildete Moderatorinnen bzw. Moderatoren unterstützt, sofern sie das wünschen.

Im Weiteren soll in aller Kürze über das Instrument IEGL¹, die mittels IEGL zu gewinnenden Ergebnisse und die abschließenden Interventionsschritte informiert werden (für eine ausführliche Darstellung s. Schaarschmidt, Fischer, 2013).

ERSTER SCHRITT: BEANSPRUCHUNGSANALYSE MITTELS IEGL

Im ersten Schritt bearbeitet jede beteiligte Lehrkraft die im Instrument IEGL zusammengefassten Verfahren. Dies geschieht in anonymisierter Form via Internet. Mittels *IEGL* sind sowohl eine personen- als auch eine bedingungsbezogene Analyse möglich, d. h. einerseits Aussagen über das Beanspruchungserleben der Lehrerinnen und Lehrer, andererseits Einschätzungen zu den Arbeitsverhältnissen an der konkreten Schule (Abb. 2).

Erstes wird mittels des Verfahrens AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster; Schaarschmidt, Fischer, 2008a) geleistet, das den Kern unseres Vorgehens ausmacht. AVEM liefert die wichtigsten Hinweise zur Beanspruchungssituation der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer als auch des Kollegiums im Ganzen. Erfasst werden drei Bereiche arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die durch 11 Merkmale untersetzt sind:

1. Engagement gegenüber Arbeit und Beruf (Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabung, Perfektionsstreben),
2. Widerstandskraft gegenüber den Anforderungen von Arbeit und Beruf (Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz (bei Misserfolg), Offensive Problembewältigung, Innere Ruhe und Ausgeglichenheit) und

¹ Genauer gesagt handelt es sich hier nicht um ein einzelnes Instrument, sondern um ein Paket von drei diagnostischen Verfahren, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

3. Berufsbegleitende Emotionen (Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung).

Die Ergebnisse lassen sich in Profilen darstellen, die die Ausprägungen in den o. g. 11 Merkmalen wiedergeben, und im Weiteren in vier Mustern arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens:

- Muster G (Gesundheit)
- Muster S (Schutz/Schonung)
- Risikomuster A (Anstrengung, übermäßige Verausgabung)
- Risikomuster B (Resignation, Überforderungserleben).

In den Mustern können sich Ressourcen, aber auch gesundheitliche Gefährdungen ausdrücken. Sie stellen für uns entscheidende Indikatoren psychischer Gesundheit (im Verhältnis zu Arbeit und Beruf) dar.

Die personenbezogenen Aussagen werden durch eine Beschwerdenliste (BESL, Schaarschmidt, Fischer, 2008c) ergänzt, mit deren Hilfe Symptome erlebter psychischer und körperlicher Beeinträchtigung erfasst werden. Über die Einbeziehung konkreter Belastungssymptome sollen die AVEM-Ergebnisse ergänzt und weiter unteretzt werden. Es wird dabei nach 5 Beschwerdebereichen differenziert, die sich für den Lehrerberuf als besonders bedeutsam erwiesen haben:

- Herz-Kreislauf- und vegetative Beschwerden
- Emotionale Beeinträchtigungen
- Schlafstörungen
- Gedächtnis- und Konzentrationsstörungen
- Erschöpfungszustände

In aller Regel geht ein erhöhtes Beschwerdeniveau mit der Zugehörigkeit zu den Risikomustern A und (vor allem) B im AVEM einher. In diesen Fällen kann das *BESL*-Ergebnis dazu dienen, der betreffenden Person noch stärker den Zusammenhang ihres arbeits- und berufsbezogenen Verhaltens mit konkreter Gesundheitsgefährdung zu verdeutlichen und damit auf die Dringlichkeit von gegensteuernden Maßnahmen hinzuweisen.

Der Einschätzung der Arbeitsbedingungen an der jeweiligen Schule dient der Arbeitsbewertungsscheck für Lehrkräfte (ABC-L, Schaarschmidt, Kieschke, Fischer, 2012).

ABC-L ist ein Verfahren der subjektiven Arbeitsanalyse. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Leitungskräfte der jeweiligen Schule schätzen mittels ABC-L ihre eigenen Arbeitsverhältnisse ein. Gegenstand der Bewertung sind die Arbeitsaufgaben und -bedingungen, die sich in unseren vorangegangenen Studien als relevant unter Gesundheitsbezug erwiesen hatten und die der Einflussnahme durch die Schulleitung sowie die Lehrerinnen und Lehrer selbst zugänglich sind.

Konkret werden vier Bereiche berücksichtigt, die durch weitere Merkmale unter-
setzt sind:

1. Arbeit mit Schülern und Eltern: Unterrichten, Außerunterrichtliche Arbeit mit Schülern, Verhalten der Schüler, Verhalten der Eltern, Gespräche mit Eltern, Inklusive Pädagogik.
2. Organisation und Kooperation: Verhalten der Schulleitung, Offizielle Zusammenkünfte im Kollegium, Klima im Kollegium, Arbeitsorganisation in der Schule, Schulkultur, Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung, Unterstützung der Inklusion.
3. Äußere Arbeitsbedingungen: Räumliche Bedingungen, Arbeitshygienische Bedingungen, Bereitstellung von Arbeitsmitteln, Bedingungen für die Inklusion.
4. Schulbezogene Arbeit zu Hause (dieser Bereich wird durch das eine Merkmal konstituiert).

Nicht berücksichtigt wurden solche Bedingungen, die in der Regel durch zentrale Vorgaben gesetzt sind, wie z. B. das Stundendeputat und die Arbeitszeitregelung.

Die mit dem ABC-L erhobenen Einschätzungen sollen eine Einordnung und Bewertung der vor Ort vorliegenden Arbeitsbedingungen erlauben. Sie sollen Aufschluss darüber geben, welche Faktoren besondere Aufmerksamkeit verdienen, welche Stärken, aber auch – und das dürfte meist noch wichtiger sein – welche Schwächen die jeweilige Schule kennzeichnen. Dazu benötigt man einen geeigneten Beurteilungsmaßstab in Form von Normen. Als Normen stehen Vergleichswerte aus Stichproben von Schulen zur Verfügung, die für die jeweilige Schulform als repräsentativ gelten konnten. Sie erlauben es, die Werte einer konkreten Schule in Relation zu anderen, eben vergleichbaren Schulen einzuordnen. Weichen die Werte in positiver Richtung vom allgemeinen Trend ab, so zeigen sich hier die (relativen) Stärken der jeweiligen Schule. Negative Abweichungen weisen auf ihre (relativen) Schwächen hin, lassen damit die „hausspezifischen“ Probleme erkennen. Und sie zu identifizieren wird in der Regel die wichtigste Aufgabe des Verfahrens sein.

Je nach Wunsch der Schule kann das analytische Programm noch erweitert werden. So bietet es die Möglichkeit, über die Lehrerschaft hinaus auch andere an der Schule tätige Berufsgruppen einzubeziehen. Es können auch einzelne inhaltliche Aspekte der Analyse weiter vertieft werden. Insbesondere besteht für die Leitungskräfte die Möglichkeit, eine Selbst- und Fremdeinschätzung zu ihrem Führungsverhalten gegenüberzustellen. Und schließlich ist die Erweiterung um schulspezifische Fragestellungen möglich.

Jede teilnehmende Person erhält unmittelbar nach der Bearbeitung ihre Ergebnisse als persönliche Rückmeldung (zur Ansicht und zum Ausdruck). Für die Schule als Ganzes werden alle Einzelergebnisse zu einem Bericht für Schulleitung und Kollegium zusammengefasst, der die Grundlage für die weitere Arbeit bildet.

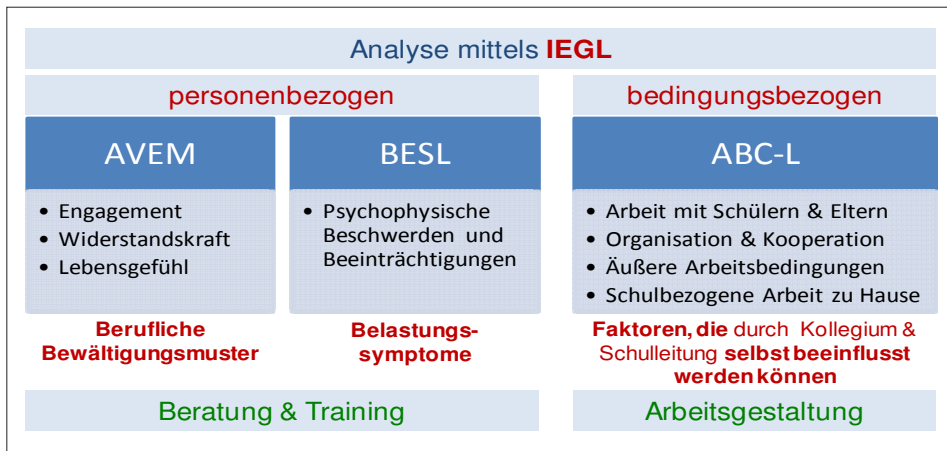


Abbildung 2. Aufbau des Inventars zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (IEGL)

ZWEITER SCHRITT: INTERVENTION

Aufbauend auf den IEGL-Ergebnissen sind im Weiteren Überlegungen zur Intervention zu entwickeln und entsprechende Maßnahmen zu vereinbaren. Grundsätzlich sind dabei zwei Wege möglich:

- 1) die Einflussnahme auf die Arbeitsbedingungen, die als veränderungsbedürftig erkannt wurden (Arbeitsgestaltung),
- 2) die direkte Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen bei der Bewältigung ihrer persönlichen Beanspruchungssituation (Beratung & Training).

Den ersten Weg sollen Leitung und Kollegium vor allem aus eigener Kraft in Angriff nehmen. Auf der Basis des Analyseergebnisses gilt es sich in gemeinsamer Diskussion darüber zu verständigen, was gut läuft und was zu verändern ist. Erfahrungsgemäß wird damit ein Prozess in Gang gesetzt, der schon für sich allein zu wichtigen Effekten führen kann: zur intensiveren Kommunikation im Kollegium und mit der Leitung, zum Erkennen von gemeinsamer Verantwortung und zu stärkerer Identifikation mit den Belangen der Schule. Im Weiteren muss es aber auch um konkrete Maßnahmen gehen. Und dabei sollte die Überlegung im Vordergrund stehen, was die Schule selbst aus eigener Kraft tun kann. Nach unseren bisherigen Erfahrungen werden dabei vor allem die folgenden Fragen aufgeworfen:

Wie gelingt es uns, ...

- die Mitsprache und Mitgestaltung aller zu erreichen?
- übermäßigen Druck durch ein Zuviel an Aufgaben zu vermeiden?
- den Unterrichtstag unter dem Beanspruchungsaspekt besser zu gestalten?
- ein Klima sozialer Unterstützung zu schaffen?

Es ist dann wiederum die gemeinsame Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sich die Überlegungen auch in gezielten Gestaltungsmaßnahmen niederschlagen. Selbstverständlich darf dabei die Schulleitung nicht entmündigt werden. Im Gegenteil: Sie sollte sich schon im Vorfeld der Debatte mit den Ergebnissen und den daraus abzuleitenden Konsequenzen befassen, sodass sie auch die entscheidenden Impulse für wünschenswerte Veränderungen geben kann. Und die bisher gewonnenen Erfahrungen sprechen dafür, dass im Verlaufe eines solchen Prozesses Schulleitung und Kollegium deutlich mehr zusammenfinden können.

Der zweite Weg, die Realisierung personenbezogener Maßnahmen, bedarf der externen Unterstützung. Konkret geht es hier um individuelle Beratung und Training.

Die Beratung wird bevorzugt von Lehrerinnen und Lehrern mit den Risikomustern des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens in Anspruch genommen. Sie folgt einem lösungsorientierten Ansatz. Es gilt die Betroffenen in der Weise zu unterstützen, dass sie sich von bestehenden Schwierigkeiten und Problemen nicht voll einnehmen lassen, sondern sich stattdessen ihrer eigenen Möglichkeiten bewusst werden. Sie sollen erkennen, dass eine aktive Veränderung der aktuellen Situation möglich ist und immer auch Lösungswege existieren. Beratung wird aber auch von den Führungskräften in Anspruch genommen. Nicht selten mündet diese in einen kontinuierlichen Prozess der Reflexion der Führungsarbeit ein.

Beim Training geht es auch – wie in der Beratungssituation – um Haltungs- und Einstellungsänderungen. Darüber hinaus ist es auf den gezielten Fähigkeits- und Fertigkeitserwerb ausgerichtet. In diesem Sinne zielt es einerseits auf eine Verbesserung des Selbstmanagements ab, andererseits auf die Entwicklung eines offensiven Kommunikationsverhaltens, das die aktive Gestaltung der sozialen Beziehungen in der Schule erlaubt.

Es ist uns wichtig, dass die Schulen bei der Umsetzung des Programms nicht allein gelassen werden. Es stehen ihnen von uns ausgebildete Moderatorinnen und Moderatoren zur Seite. Sie sind in der Lage, die Einführung des Kollegiums zu begleiten, die Analyse-Ergebnisse zu erläutern und die praktischen Schlussfolgerungen mit anzustoßen. Die konkreten Maßnahmen abzuleiten und umzusetzen ist aber vor allem die Aufgabe der Leitung und des Kollegiums. Ob dann in der Folge der Umsetzung auch die gewünschten Veränderungen erzielt wurden, lässt sich mit einer wiederholten Analyse nach 1-2 Jahren prüfen.

KONKRETES VORGEHEN

Für die Auswertung der Ergebnisse, also den Abschluss des analytischen Teils, und die Erörterung erster Schlussfolgerungen bietet sich ein Pädagogischer Tag an der Schule an. Es hat sich dabei ein Vorgehen in folgenden Schritten bewährt:

1. Vorbereitung des Tages
 - Information des Kollegiums und gemeinsame Klärung der Zielsetzung unter Mitwirkung der Moderatorin/des Moderators ca. 3-4 Wochen zuvor (nachdem bereits schulintern die prinzipielle Bereitschaft zur Mitarbeit geklärt war)
 - Bearbeitung des Analyseinstruments via Internet (mit persönlicher Rückmeldung)
 - Vorabinformation der Leitung zu den Ergebnissen, die die Schule im Ganzen betreffen
2. Durchführung des Tages
 - vormittags: Vorstellung der schulbezogenen (nicht der persönlichen) Ergebnisse durch die Moderatorin/den Moderator im gesamten Kollegium, erste Diskussion
 - nachmittags: Arbeit in Workshops zur vertieften Auswertung, Ableitung erster Schlussfolgerungen mit Zusammenfassung und abschließende Aussprache im Plenum
3. Nachbereitung des Tages
 - Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Schlussfolgerungen in Form konkreter Maßnahmen (s. obigen Punkt zur Intervention)
 - weitere Einbeziehung der Moderatorin/des Moderators je nach Möglichkeiten und Bedarf, zumindest aber dort, wo Kolleginnen und Kollegen persönlichen Gesprächsbedarf zu ihren Ergebnissen anmelden
 - Evaluation der erfolgten Veränderungen nach einem von der Schule zu bestimmenden Zeitraum

LITERATUR

- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (2008a). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. erweiterte Auflage). London: Pearson. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems. Mödling: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (2008b). *Beschwerdeliste BESL* (unveröffentlichter Fragebogen im Rahmen des online-Instruments IEGL). Wampersdorf: Coping.

- Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (2008c). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf erhalten und stärken. Beanspruchungssituation und Unterstützungsangebote. *SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 10 (2), 29-32.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., Fischer, A.W. (2012). *Arbeitsbewertungscheck ABC-L* (unveröffentlichte überarbeitete Fassung für das online-Instrument IEGL). Wampersdorf: Coping.
- Schaarschmidt, U., Fischer, A.W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim & Basel: Beltz.

GESUNDHEIT VON LEHRERINNEN UND LEHRERN ERHALTEN UND STÄRKEN

ZUSAMMENFASSUNG: Gute psychische Gesundheit findet nicht nur im persönlichen Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern ihren Ausdruck, sondern ist auch Voraussetzung für eine hohe Qualität des Unterrichts und reges schulisches Leben. Auf der Grundlage der Potsdamer Lehrerstudie wurde das Unterstützungsprogramm Denkanstöße für Kollegium und Schulleitung entwickelt. Es zielt darauf ab, dem Einzelnen eine intensive Auseinandersetzung mit der persönlichen und der schulischen Situation zu ermöglichen und die konkreten schulischen Verhältnisse zu gestalten. Die Erfahrungen zeigen, dass in der Schule vor Ort viele Möglichkeiten für die Stärkung der Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer bestehen.

SCHLÜSSELWORTE: Psychische Gesundheit, AVEM, Verhaltens- und Erlebensmuster, Engagement, Widerstandskraft, Berufsbegleitende Emotionen, Beratung, Intervention.

WSPIERAĆ I WZMACNIAĆ ZDROWIE PSYCHICZNE NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK

STRESZCZENIE: Zdrowie psychiczne nauczycieli wyraża się nie tylko w poczuciu dobrostanu indywidualnego, lecz także w wysokiej jakości realizowanych zadań edukacyjnych oraz w pozytywnej atmosferze życia szkolnego. Na podstawie poczdamskich badań zdrowia nauczycieli został opracowany projekt wsparcia psychologicznego kadry pedagogicznej i administracji szkolnej. Celem projektu jest tworzenie sytuacji konfrontacji osób biorących udział w programie wsparcia z wymaganiami konkretnych sytuacji szkolnych oraz wzmocnienie form zachowań adekwatnych do tych sytuacji. Zgromadzone doświadczenia empiryczne świadczą o tym, że na terenie szkoły istnieje szereg możliwości profilaktyki zdrowia nauczycielek i nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: zdrowie psychiczne, kwestionariusz AVEM, wzorce zachowań i przeżyć związanych z pracą, zaangażowanie zawodowe, odporność psychiczna, emocje towarzyszące pracy, poradnictwo, interwencja.

PREVENTION AND STRENGTHENING OF MENTAL HEALTH IN TEACHERS

SUMMARY: Mental health of teachers is not only the sense of individual well-being, but also the high quality of educational tasks realization and positive atmosphere of school life. Based on the Potsdam

study of the health of teachers, a psychological support project for teaching staff and school administration was prepared. The aim of the project is to create a special situation for school employees, where they will confront aspects of specific school situations and strengthen behaviors adequate to these situations. The collected empirical experience shows that there are a number of possibilities for the prevention of the health of teachers in the school environment.

KEYWORDS: mental health, AVEM questionnaire, behavioral patterns and work-related experiences, professional involvement, mental resilience, work-related emotions, counseling, intervention.

ANA IVANOVA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

KWESTIONARIUSZ POSTRZEGANYCH CECH OSOBOWOŚCI PSÓW I KOTÓW

Zwierzęta domowe pełnią istotną rolę w życiu człowieka: mogą stanowić część wizerunku swoich właścicieli (Brown, 2004), ułatwiać ludziom interakcje (Veevers, 1985), a także być substytutem relacji lub wzbogacać kontakty międzyludzkie poprzez nadanie im głębszego sensu (por. Belk, 1996; Holbrook i in., 2001). Ponadto zwierzęta mogą wspierać rozwój psychospołeczny dzieci (Van Houtte, Jarvis, 1995) albo też skutecznie terapię (Wesley, Minatrea, Watson, 2009).

Skoro zwierzęta domowe pełnią tak ważne funkcje, poznanie specyfiki ich percepcji przez ludzi, jak również wykrycie postrzeganych stałych właściwości, które różnicują odrębne gatunki zwierząt, może przyczynić się do uporządkowania obszaru dotyczącego relacji pomiędzy człowiekiem i zwierzętami. Percepcja cech osobowości zwierząt stanowi nie tylko interesujący przedmiot badań porównawczych, lecz także wymaga opracowania narzędzi psychologicznych o zadowalających właściwościach psychometrycznych. Problem pożądanых cech, jak również kwestia ich pomiaru pojawiają się między innymi w procesie dogo- i felinoterapii (Budzińska-Wrzesień i in., 2012; Kurzeja, Godawa, 2009), adopcji zwierząt w schroniskach, a także podczas doboru osobników do rozrodu lub w procesie selekcji psów pracujących (Ley, Bennett, Coleman, 2007; Mirko i in., 2012). Celem niniejszego artykułu jest ustalenie właściwości psychometrycznych narzędzia dostosowanego do specyfiki pomiaru cech osobowości przypisywanych psom i kotom przez ich właścicieli, które może być wykorzystywane w badaniach naukowych oraz aplikacyjnych. Warto zwrócić uwagę na to, że nie jest to praca z dziedziny etologii poznawczej, nauki, która zajmuje się badaniem umysłu zwierząt, m.in. procesów myślowych, przekonań, racjonalności, przetwarzania informacji oraz świadomości (por. Alen, Bekoff, 1997; Bekoff, 1999). Prezentowane bada-

nie przyjmuje perspektywę psychologii spostrzegania społecznego, a więc nie dotyka problematyki badania umysłu zwierząt domowych, tylko zajmuje się kwestią przypisywania cech osobowości kotom i psom przez ludzi.

POSTRZEGANE CECHY OSOBOWOŚCI ZWIERZĄT JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Antropomorfizacja, czyli przypisywanie ludzkich cech istotom, które nie są ludźmi, wydaje się powszechnym zjawiskiem w naszej kulturze (Barrett, Keil, 1996; Guthrie, 1997), wynikającym z tendencji postrzegania świata przez pryzmat ludzkich potrzeb i zainteresowań (Kowalik, 2015). Atrybucje dyspozycyjne odgrywają istotną rolę w procesie percepcji społecznej: obserwując zachowania innych, ludzie dopatrują się przyczyn takich zachowań przede wszystkim w stałych cechach (Gilbert, Malone, 1995). Uwzględniając to, że intencje oraz stałe dyspozycje mogą być przypisywane nawet abstrakcyjnym i nieożywionym obiektom (Heider, Simmel, 1944; Lee, Nass, 2010; Reeves, Nass, 1996), naturalną rzeczą jest to, że powtarzające się wzorce zachowań u zwierząt są postrzegane jako cechy osobowości.

W literaturze przedmiotu podjęto wiele prób identyfikacji wymiarów osobowości zwierząt. Najczęściej przedmiot badań stanowiły psy i koty (Bennett i in. (w druku); Coren, 1998; Draper, 1995; Gosling, John, 1999; Gosling, Kwan, John, 2003; Hart, Hart, 1985; Hirayoshi, Nakajima, 2009; Wilsso, Sundgren, 1997), rzadziej – inne gatunki zwierząt (Gartner, 2015), takie jak fretki, króliki, konie czy też jeże (Gosling, Bonnenburg, 1998). Liczba wykrytych wymiarów postrzeganej osobowości psów i kotów najczęściej wahała się od trzech do sześciu. Mankamentem większości cytowanych badań było ukryte przekonanie o tym, że wymiary osobowości zwierząt są tożsame z wymiarami osobowości ludzi. Takie podejście wydaje się wadliwe, gdyż narzędzia stworzone do badania osobowości człowieka mogą pomijać unikalne, a zarazem istotne cechy osobowości przypisywane zwierzętom. Poza tym, stosując kwestionariusze przeznaczone do badania ludzkiej osobowości w badaniach nad zwierzętami, można sztucznie antropomorfizować zwierzęta, przypisując im typowo ludzkie cechy, które tak naprawdę odgrywają znikomą rolę w procesie postrzegania zwierząt. Bardziej adekwatne poznanie wymiarów postrzegania osobowości zwierząt jest możliwe dzięki zastosowaniu procedury badawczej, dostosowanej do przedmiotu badań.

Autorzy przeprowadzonych na gruncie polskim badań (Gorbaniuk, Kielb, 2010) zastosowali procedurę, która uwzględniała specyfikę postrzegania zwierząt domowych. W celu identyfikacji kluczowych cech osobowości przypisywanych (a) kotom i (b) psom przeprowadzono kilkietapowe badania z wykorzystaniem metodologii opracowanej w ramach podejścia psycholeksykalnego. W pierwszym etapie przeprowadzo-

no 154 wywiady indywidualne z właścicielami psów i kotów, podczas których osoby badane nazywały charakterystyczne cechy swoich zwierząt domowych. W ten sposób zgromadzono obszerny leksykon naturalny, którego ludzie używają do opisu psów i kotów. W kolejnym etapie siedmiu sędziów z wykształceniem psychologicznym po czteromiesięcznym przygotowaniu i przeszkoleniu dokonało klasyfikacji zgromadzonego materiału leksykalnego w celu identyfikacji opisów spełniających warunki deskrypcji cech osobowości (por. Angleitner, Ostendorf, John, 1990). Pozwoliło to na wyłonienie 1279 deskryptorów cech dyspozycyjnych zwierząt domowych (psów i kotów). Następnie kierując się częstotliwością ich występowania w wywiadach, jak również podobieństwem semantycznym, opracowano listę 50 przymiotników, które najczęściej występowały w swobodnych opisach zwierząt domowych. W kolejnym etapie skale przymiotnikowe zostały wypełnione przez 200 właścicieli kotów i 200 właścicieli psów w wieku 15-85 lat (średnia 41). Zgromadzone opisy zwierząt domowych wykorzystano w badaniach ilościowych. Analiza równań strukturalnych wykazała strukturalne podobieństwo percepcji cech osobowości psów i kotów, a analiza głównych składowych pozwoliła wyłonić sześć kluczowych postrzeganych cech osobowości: Towarzystwość, Energiczność, Indywidualizm, Sumiennność, Intelpekt i Łagodność. Bardziej szczegółowe informacje na temat przeprowadzonych badań, analiz i ich wyników można znaleźć w artykule O. Gorbaniuka i M. Kiełb (2010).

KWESTIONARIUSZE DO POMIARU CECH OSOBOWOŚCI PSÓW I KOTÓW W LITERATURZE PRZEDMIOTU I PRAKTYCE WETERYNARYJNEJ

W literaturze przedmiotu istnieją dwa podstawowe rodzaje kwestionariuszy, które są wykorzystywane do jednostkowej oceny psów oraz kotów: pierwsza grupa bazuje na dokonywanym przez właściciela opisie zaobserwowanych reakcji zwierzęcia domowego w określonych sytuacjach życiowych (Hsu, Serpell, 2003; Jones, 2008; Serpell, Hsu, 2001; Sheppard, Mills, 2002), natomiast druga grupa wyrasta z tradycji badań psycholeksykalnych i zawiera listę przymiotników, za pomocą których właściciel opisuje własne zwierzę (Bennett i in., (w druku); Ley i in., 2007; Mirko i in., 2012). Kwestionariusze przymiotnikowe mają uniwersalne zastosowanie, najczęściej są opracowywane w celu dokonywania selekcji zwierząt, która wymaga uwzględnienia indywidualnych cech każdego osobnika (Ley, Bennett, Coleman, 2007; Mirko i in., 2012). Narzędzia bazujące na opisie reakcji zwierzęcia w określonych sytuacjach zazwyczaj znajdują zastosowanie w badaniach klinicznych i mają na celu wykrycie zaburzeń zachowania osobnika, poza tym są używane do selekcji psów wykonujących określone zadania, przykładowo przy wyborze psów przewodników dla osób niewidomych i/lub słabowidzących (Hsu, Serpell, 2003).

W wyniku zastosowania procedury badań psycholeksykalnych zostało opracowanych kilka narzędzi służących do pomiaru cech osobowości zwierząt domowych, takich jak *The Monash Canine Personality Questionnaire (MCPQ)* (Ley, Bennett, Coleman, 2007; Ley, Bennett, Coleman, 2009a, Ley, McGreevy, Bennett, 2009b), *An Adjective-based Dog Personality Questionnaire* (Mirko i in. 2012) czy też wstępna wersja listy przymiotnikowej, której można używać do pomiaru postrzeganej osobowości kotów (Bennett i in., (w druku)). Kwestionariusz *MCPQ* pozwala opisać psa w pięciu wymiarach: Ekstrawersja, Pewność siebie, Skupianie się w trakcie tresury, Przyjazność oraz Neurotyczność. Narzędzie zawiera 41 przymiotników, natomiast jego zrewidowana wersja *MCPQ-R* – 26 deskryptorów. Rzetelność *MCPQ-R* została oszacowana przy pomocy zgodności ocen sędziów kompetentnych (najniższy wynik dla Skupiania się w trakcie tresury $\alpha = 0,73$, najwyższy wynik dla Ekstrawersji $\alpha = 0,86$) oraz metodą test-retest (najniższy wynik dla Neurotyczności $\alpha = 0,79$, najwyższy wynik dla Pewności siebie $\alpha = 0,93$). Opracowany kwestionariusz nie zawiera norm. Z kolei *An Adjective-based Dog Personality Questionnaire* używa 38 przymiotników do opisu czterech cech osobowości psów: Przyjazność w stosunku do nieznajomych osób, Aktywność, Agresywność oraz Podatność na tresurę. Rzetelność kwestionariusza nie została oszacowana, poza tym nie obliczono dla niego norm. W wyniku badań nad postrzeganą osobowością kotów wykryto sześć wymiarów: Figlarność, Nerwowość, Życzliwość, Dominacja, Bycie wymagającym i Łatwowierność, a także opracowano wstępną wersję kwestionariusza do pomiaru osobowości kotów, który zawiera 118 deskryptorów. Rzetelność skal waha się od $\alpha = 0,63$ do $\alpha = 0,80$, kwestionariusz nie zawiera norm.

Można zatem stwierdzić, że na rynku funkcjonuje niewiele przymiotnikowych narzędzi do pomiaru cech osobowości zwierząt domowych, a istniejące są tylko częściowo dopracowane pod względem psychometrycznym, dlatego też nie mogą w pełni zaspokoić potrzeb praktyki badawczej.

CEL

Cel poznawczy, jakim była identyfikacja postrzeganych cech osobowości psów i kotów, został osiągnięty w badaniach przeprowadzonych przez O. Gorbaniuka i M. Kiełb (2010). Autorzy udostępnili dane ze swoich badań, co pozwoliło na opracowanie kwestionariusza do pomiaru kluczowych cech osobowości przypisywanych psom i kotom przez ich właścicieli oraz ustalenie jego właściwości psychometrycznych.

Aby w pełni zrealizować postawiony cel psychometryczny, konieczne jest przeprowadzenie analiz osobno dla każdej grupy zwierząt. Należy zatem ustalić zgodność wewnętrzną skal kwestionariusza, ocenić stopień niezależności skal, a także obliczyć

normy dla poszczególnych skal zarówno w grupie kotów, jak i psów. Ponadto ważna jest identyfikacja korelatów poszczególnych pomiarów, w szczególności tych, które są potencjalnie odpowiedzialne za tendencyjność opisów postrzeganych cech osobowości zwierząt domowych. Tym celom jest poświęcony niniejszy artykuł i przedstawione w nim analizy.

KWESTIONARIUSZ

Na podstawie wcześniejszych badań (Gorbaniuk, Kielb, 2010) opracowano kwestionariusz, który przedstawiono na rysunku 1 w postaci nadającej się do zastosowania w praktyce. Narzędzie składa się z 18 przymiotników – po trzy przymiotniki najsilniej skorelowane z każdym z sześciu wykrytych wymiarów, stanowiących zarazem najlepsze wskaźniki kluczowych cech osobowości psów i kotów postrzeganych przez ich właścicieli. Listę przymiotników cechuje duża przystępność z punktu widzenia poten-

Instrukcja: Gdyby Pana/i pies/kot był osobą, jakby Pan/i opisał/a jego cechy? Proszę za pomocą 5-stopniowej skali ocenić, w jakim stopniu poniższe przymiotniki opisują cechy psa/kota, którego Pan/i jest właścicielem. Proszę otoczyć kółkiem właściwą odpowiedź, stopniując ją w razie potrzeby na skali od 1 (nie zgadzam się) do 5 (zgadzam się), gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

1	2	3	4	5
nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani tak, ani nie	raczej się zgadzam	zgadzam się

Mój pies/kot jest:

energiczny/a	1	2	3	4	5		towarzyski/a	1	2	3	4	5
wybredny/a	1	2	3	4	5		inteligentny/a	1	2	3	4	5
pracowity/a	1	2	3	4	5		cierpliwy/a	1	2	3	4	5
lubi kontakt z ludźmi	1	2	3	4	5		szybki/a	1	2	3	4	5
bystry/a	1	2	3	4	5		indywidualista/ka	1	2	3	4	5
spokojny/a	1	2	3	4	5		obowiązkowy/a	1	2	3	4	5
zwinny/a	1	2	3	4	5		przyjazny/a	1	2	3	4	5
obraźliwy/a	1	2	3	4	5		mądry/a	1	2	3	4	5
odpowiedzialny/a	1	2	3	4	5		delikatny/a	1	2	3	4	5

Rysunek 1. Przymiotnikowy kwestionariusz postrzeganych cech psa/kota.

Źródło: Copyright © 2010/2017 O. Gorbaniuk, M. Kielb, A. Ivanova

cialnych respondentów, ponieważ do tworzenia kwestionariusza wykorzystano naturalny leksykon, który jest używany na co dzień przez właścicieli zwierząt domowych do opisu charakterystycznych cech swoich podopiecznych. Instrukcję kwestionariusza należy dostosować do przedmiotu opisu: psa lub kota i jego płci. Po dostosowaniu instrukcji i rodzaju przymiotników kwestionariusz należy wręczyć respondentowi: właścicielowi lub innej osobie, która dobrze zna dane zwierzę. Wypełnienie kwestionariusza zajmuje kilka minut.

OBLICZANIE WYNIKÓW W SKALACH

W celu obliczenia wyników zagregowanych w sześciu skalach kwestionariusza należy zsumować zaznaczone przez respondenta pozycje, korzystając z klucza, który został przedstawiony w tabeli 1. Na przykład w celu obliczenia wyniku sumarycznego w skali Energiczności, należy zsumować cyfry zaznaczone przez respondenta obok przymiotników „szybki”, „zwinny” i „energiczny”. Minimalny wynik w każdej skali wynosi 3, a maksymalny – 15.

Tabela 1. Klucz kwestionariusza do pomiaru cech osobowości psów i kotów

Skala	Skrót	Przymiotniki
Towarzystwość	TOW	lubi kontakt z ludźmi, przyjazny/a, towarzyski/a
Energiczność	ENG	szybki/a, zwinny/a, energiczny/a
Indywidualizm	IND	indywidualista, wybredny/a, obraźliwy/a
Sumienność	SUM	odpowiedzialny/a, obowiązkowy/a, pracowity/a
Intelekt	INT	inteligentny/a, mądry/a, bystry/a
Łagodność	ŁAG	cierpliwy/a, spokojny/a, delikatny/a

Źródło: opracowanie własne.

WSKAŹNIKI PSYCHOMETRYCZNE SKAL

Tabele 2 i 3 zawierają szczegółowe informacje na temat właściwości psychometrycznych kwestionariusza w przypadku pomiaru postrzeganych cech osobowości (a) kotów i (b) psów. Wskaźniki zgodności wewnętrznej α -Cronbacha osiągają dobre lub bardzo dobre wartości w większości skal. Wyjątek stanowi skala Indywidualizmu, gdzie zgodność wewnętrzna pozycji skal osiąga przeciętną wartość: $\alpha = 0,60$ dla kotów oraz $\alpha = 0,61$

dla psów. Biorąc jednak pod uwagę bardzo małą liczbę pozycji¹ wchodzącą w skład skal (po trzy pozycje) i w konsekwencji małą objętość kwestionariusza (osiemnaście pozycji), uzyskane wskaźniki zgodności wewnętrznej należy uznać za satysfakcjonujące.

Z psychometrycznego punktu widzenia ważną kwestią jest stopień skorelowania między sobą pomiarów w poszczególnych skalach. Wyniki analiz wskazują, że korelacje pomiędzy skalami zarówno w przypadku opisu postrzeganych cech osobowości kotów (tab. 2) i psów (tab. 3) są bardzo niskie lub niskie. Jedyny wyjątek stanowi korelacja pomiędzy oceną Sumienności i Łagodności w przypadku psów ($r = 0,40$), gdzie uzyskano przeciętną wartość współczynnika korelacji. Ogólnie wyniki analiz wskazują na względnie dużą niezależność pomiarów poszczególnymi skalami i ich niską redundancję.

OPIS PRÓBY NORMALIZACYJNEJ ZWIERZĄT

Wśród opisywanych kotów przeważają koty nierasowe (75%). Wśród rasowych względnie częściej oceniano persy (9%), koty syjamskie, maine coon, bengalskie, syberyjskie i inne. Miały one od 0,5 do 15 lat (średnia 4,0, odchylenie standardowe 2,8). Jeżeli chodzi o płeć, to 56% kotów było płci męskiej, a 43% płci żeńskiej. Większość kotów (73%) zamieszkiwała wraz z właścicielem wewnątrz budynku. Wśród badanych 76% osób karmi osobiście swoje zwierzęta.

W grupie psów 40% opisywanych zwierząt było nierasowych. W sumie uzyskano opisy przedstawicieli 52 ras, wśród których najliczniej były reprezentowane owczarki niemieckie (14%). Pozostałe rasy to przykładowo pekińczyki, jamniki, foksteriery, spaniele, labradory, bokserzy. Opisywane zwierzęta miały od 0,5 do 15 lat (średnia 5,6, odchylenie standardowe 3,8), 59% było płci męskiej, a 41% płci żeńskiej. W większości przypadków psy przebywały wewnątrz budynku (64%). W grupie właścicieli psów 72% respondentów osobiście zajmowało się karmieniem zwierząt.

NORMY DIAGNOSTYCZNE

Obliczenie norm jest niezbędne do osiągnięcia celów diagnostycznych, gdyż pozwala porównać wyniki uzyskane w poszczególnych skalach przez ocenianego właściciela zwierzęcia do ocen innych właścicieli tej samej kategorii zwierząt domowych. Biorąc

¹ Wartość współczynnika zgodności wewnętrznej zależy od stopnia skorelowania pozycji skali między sobą (r) oraz od liczby pozycji skali: im większa korelacja i im większa liczba pozycji skali, tym większa rzetelność pomiaru.

Tabela 2. Właściwości psychometryczne skal w pomiarze postrzeganych cech osobowości kotów

Skrót	Pełna nazwa skali	Statystyki opisowe					Rzetelność			Korelacje między skalami				
		M	SD	As	K	a	r	SEM	TOW	ENG	IND	SUM	INT	
TOW	Towarzyskość	12,18	2,57	-1,09	0,81	0,76	0,51	0,62	-					
ENG	Energiczność	12,57	2,49	-0,93	0,13	0,72	0,47	0,70	0,06	-				
IND	Indywidualizm	10,44	2,62	-0,37	-0,28	0,60	0,34	1,05	-0,19	0,13	-			
SUM	Sumiennność	7,87	2,80	-0,01	-0,60	0,71	0,45	0,81	0,27	0,04	-0,04	-		
INT	Intelekt	12,36	2,47	-0,91	0,45	0,75	0,50	0,62	0,25	0,27	0,09	0,24	-	
ŁAG	Łagodność	9,82	2,81	-0,13	-0,38	0,63	0,37	1,04	0,26	-0,11	-0,03	0,29	0,22	

Skale obliczono jako nieważoną średnią pozycji skali; M – średnia, SD – odchylenie standardowe, As – skośność, K – kurtოza; a – współczynnik zgodności wewnętrznej a-Cronbacha, r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, SEM – standardowy błąd pomiaru

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Właściwości psychometryczne skal w pomiarze postrzeganych cech osobowości psów

Skrót	Pełna nazwa skali	Statystyki opisowe					Rzetelność			Korelacje między skalami				
		M	SD	As	K	a	r	SEM	TOW	ENG	IND	SUM	INT	
TOW	Towarzyskość	13,28	2,26	-1,85	4,13	0,76	0,52	0,54	-					
ENG	Energiczność	12,35	2,69	-1,22	1,44	0,82	0,60	0,48	0,21	-				
IND	Indywidualizm	9,15	3,02	-0,15	-0,49	0,61	0,35	1,18	-0,03	0,03	-			
SUM	Sumiennność	8,63	2,92	-0,19	-0,52	0,74	0,49	0,76	0,14	0,03	0,05	-		
INT	Intelekt	12,73	2,32	-1,20	1,64	0,80	0,58	0,46	0,28	0,25	0,16	0,24	-	
ŁAG	Łagodność	9,99	3,18	-0,21	-1,01	0,71	0,45	0,92	0,29	-0,21	0,08	0,40	0,19	

Skale obliczono jako nieważoną średnią pozycji skali; M – średnia, SD – odchylenie standardowe, As – skośność, K – kurtოza; a – współczynnik zgodności wewnętrznej a-Cronbacha, r – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, SEM – standardowy błąd pomiaru

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Normy dla wyników surowych opisu osobowości kotów przez ich właścicieli

Zagregowane wyniki surowe						Wyniki przeliczone	
Towarzystwość	Energiczność	Indywidualizm	Sumienność	Intelekt	Łagodność	Stejwy	Ocena słowna
3-7	3-8	3-5	3	4-7	3-5	1	Bardzo niska
8-11	9-11	6-9	4-6	8-11	6-8	2	Niska
12-13	12-14	10-11	7-9	12-14	9-11	3	Przeciętna
14-15	15	12-14	10-12	15	12-14	4	Wysoka
–	–	15	13-15	–	15	5	Bardzo wysoka

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Normy dla wyników surowych opisu osobowości psów przez ich właścicieli

Zagregowane wyniki surowe						Wyniki przeliczone	
Towarzystwość	Energiczność	Indywidualizm	Sumienność	Intelekt	Łagodność	Stejwy	Ocena słowna
3-9	3-7	3	3	3-8	3-5	1	Bardzo niska
10-12	8-11	4-7	4-7	9-11	6-8	2	Niska
13-14	12-14	8-10	8-10	12-14	9-12	3	Przeciętna
15	15	11-13	11-12	15	13-14	4	Wysoka
–	–	14-15	13-15	–	15	5	Bardzo wysoka

Źródło: opracowanie własne.

pod uwagę liczbę pozycji w każdej skali, skośność rozkładu wyników oraz względy praktyczne ich zastosowania (łatwość operowania), przeliczono wyniki surowe na skalę stejwową, czyli pięciostopniową, gdzie każdemu punktowi skali odpowiada jedno odchylenie standardowe (zob. tab. 4 i 5). Zastosowana skala normalizacyjna pozwala w stopniu zadowalającym z punktu widzenia praktycznego na różnicowanie wyników

w granicach normy statystycznej (dwa odchylenia standardowe od średniej), nie pozwala natomiast dyferencjować wyników z obszaru patologii (powyżej i poniżej dwóch odchylen standardowych od średniej), ograniczając się do sygnalizowania jej symptomów. Przyporządkowana każdemu stejwowi ocena słowna pozwala określić, czy dany pies/kot posiada określoną cechę w stopniu niskim, średnim lub wysokim na tle innych zwierząt tego samego gatunku.

KORELATY SKAL

Jednym ze znaczących źródeł tendencyjności opisów osobowości innych ludzi jest postawa lub stosunek emocjonalny wobec nich (por. Gorbaniuk i in., 2014). W celu sprawdzenia, które skale kwestionariusza są potencjalnie bardziej obciążone stosunkiem emocjonalnym wobec zwierzęcia, obliczono współczynniki korelacji rho Spearmana (zob. tab. 6). Wyniki analiz wskazują, że ocena zwierząt na skali Energiczności, Indywidualizmu i Sumienności nie koreluje ze stosunkiem emocjonalnym wobec nich. Z kolei ocena ich towarzyskości, łagodności i intelektu koreluje dodatnio z postawą wobec zwierząt (im bardziej pozytywna postawa, tym wyżej zwierzę oceniane jest na wyszczególnionych skalach). Aczkolwiek możliwa jest alternatywna interpretacja: pozytywny stosunek właścicieli wobec ich podopiecznych może być skutkiem większej towarzyskości, łagodności i inteligencji ujawnianej przez zwierzęta domowe.

Następnie sprawdzono, czy i w jakim stopniu społeczno-demograficzne właściwości respondenta są związane z przypisywanymi zwierzętom domowym cechami osobowości (zob. tab. 7). Wyniki analiz wskazują, że płeć, wiek i wykształcenie respondenta

Tabela 6. Współczynniki korelacji rho Spearmana stosunku emocjonalnego wobec zwierząt ze skalami kwestionariusza

Stosunek wobec	Skale kwestionariusza					
	Towarzyskość	Energiczność	Indywidualizm	Sumiennność	Intelekt	Łagodność
Kota	0,34*	-0,04	0,05	0,10	0,32*	0,33*
Psa	0,31*	0,08	0,10	0,10	0,31*	0,27*

* $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Społeczno-demograficzne korelaty wyników w skalach kwestionariusza

	Skala	Właściwości osoby opisującej (właściciela)				Właściwości opisywanego zwierzęcia			
		Płeć ^b	Wiek ^a	Wykształcenie ^c	Miejsce za- mieszkania ^b	Płeć ^b	Wiek ^a	Rasa ^b	Miejsce przebywania ^b
Kot	Towarzyskość	0,08	-0,13	0,00	0,06	-0,11	-0,09	-0,04	-0,03
	Energiczność	0,03	-0,05	-0,04	0,20*	0,08	-0,06	0,01	0,10
	Indywidualizm	-0,03	-0,07	0,06	0,21*	0,09	0,01	-0,11	-0,15
	Sumienność	0,15	0,07	-0,17	-0,03	0,02	-0,08	0,10	-0,05
	Intelekt	0,16	-0,03	-0,04	0,21*	-0,06	-0,04	-0,14	-0,12
	Łagodność	-0,03	0,04	-0,02	0,05	0,04	0,04	0,02	-0,07
Pies	Towarzyskość	-0,02	-0,04	0,10	0,02	0,03	-0,10	-0,07	-0,12
	Energiczność	-0,02	-0,11	-0,08	-0,01	-0,08	-0,29*	-0,14	0,08
	Indywidualizm	0,13	-0,06	0,02	0,03	-0,02	0,02	-0,03	-0,13
	Sumienność	0,00	0,08	-0,08	-0,11	0,09	0,08	-0,02	0,02
	Intelekt	0,03	-0,01	0,08	0,19*	0,08	0,04	-0,07	-0,13
	Łagodność	0,11	0,14	-0,04	0,04	0,10	0,18	0,11	-0,26*

a – współczynnik korelacji liniowej Pearsona, b – współczynnik korelacji punktowo-biseryjnej, c – współczynnik korelacji Spearmana; * $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

nie wpływają na wynik wypełnienia kwestionariusza. Jediną zmienną demograficzną słabo skorelowaną z wynikami kwestionariusza jest miejsce zamieszkania respondenta: osoby mieszkające w mieście wyżej oceniają właściwości intelektualne psów i kotów, ponadto mieszkańcy miast przypisują kotom większą energiczność i większy indywidualizm (słaby związek).

Płeć psa lub kota, jego wiek, rasa (rasowy vs. nierasowy) i miejsce przetrzymywania (wewnątrz vs. na zewnątrz budynku) zasadniczo nie korelują z przypisywanymi mu cechami osobowości. Wyjątek stanowi słaby związek wieku z oceną energiczności psów (im starszy pies, tym częściej jest oceniany jako mniej energiczny) oraz słaby związek między miejscem przetrzymywania psa a oceną jego łagodności (psy przetrzymywane wewnątrz budynku są oceniane jako bardziej łagodne).

PODSUMOWANIE

W efekcie przedstawionych w niniejszym artykule analiz psychometrycznych opracowano narzędzie do pomiaru postrzeganych cech osobowości psów i kotów: krótkie i wystarczająco rzetelne z punktu widzenia potrzeb praktycznego zastosowania kwestionariusza. Przedstawiono klucz, opisano procedurę badania oraz procedurę przeliczania wyników surowych na wyniki znormalizowane w celu postawienia diagnozy. Kwestionariusz może być stosowany do badań ściśle naukowych lub praktycznych. Wykazano względnie dużą niezależność ocen cech osobowości psów i kotów od cech demograficznych osoby oceniającej oraz od właściwości ocenianych zwierząt (rasa, płeć, wiek). Wykryto nieliczne wyjątki, jak w przypadku związku oceny energiczności psów z ich wiekiem, co ma obiektywne uzasadnienie.

W przypadku badań naukowych, które są przeprowadzane na dużych próbach właścicieli zwierząt domowych w celu ustalenia ogólnych prawidłowości, posługiwanie się skalami normalizacyjnymi nie jest konieczne: w większości przypadków bardziej precyzyjny pomiar jest osiągany za pomocą wyników surowych (nieprzeliczonych na normy).

W przypadku zastosowań aplikacyjnych często powstaje potrzeba oceny uzyskanych wyników poprzez porównanie z innymi zwierzętami danego gatunku. Opracowane narzędzie oferuje możliwość przeliczenia wyników surowych na znormalizowane. Do potencjalnych obszarów praktycznego zastosowania zaprezentowanego kwestionariusza należy zaliczyć (1) selekcję zwierząt wykonujących określone zadania (ustalenie predyspozycji zwierząt), (2) selekcję zwierząt o określonych cechach osobowości na potrzeby hodowli, (3) segregację zwierząt przetrzymywanych razem w schroniskach, klinikach weterynaryjnych, hotelach dla zwierząt lub dużych sklepach zoologicznych oraz (4) dopasowanie zwierząt do specyfiki oczekiwań lub cech osobowości przyszłych właścicieli.

LITERATURA

- Alen, C., Bekoff, M. (1997). *Species of mind: The philosophy and biology of cognitive ethology*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Angleitner, A., Ostendorf, F., John, O.P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4(2), 89-118.
- Barrett, J.L., Keil, F.C. (1996). Conceptualising a nonnatural entity: Anthropomorphism in god concepts. *Cognitive Psychology*, 31(3), 219-47.
- Bekoff, M. (1999). Cognitive Ethology. W: W. Bechtel, G. Graham (eds.), *A Companion to Cognitive Science* (s. 371-379). MA: Blackwell.
- Belk, R.W. (1996). Metaphoric relations with pets. *Society and Animals*, 4(2), 121-145.
- Bennett, P.C., Rutter, N.J., Woodhead, J.K., Howell, T.J. (w druku). Assessment of domestic cat personality, as perceived by 416 owners, suggests six dimensions. *Behavioural Processes*.

- Brown, S.E. (2004). The human-animal bond and self psychology: Toward a new understanding. *Society & Animals*, 12(1), 67-86.
- Budzińska-Wrzesień, E., Wrzesień, R., Jarmuł-Pietraszczyk, J., Świtacz, A. (2012). Therapeutic role of animals in human life: Examples of dog and cat assisted therapy. *Ecological Chemistry and Engineering*, 19(11), 1377-1381.
- Coren, S. (1998). *Why we love the dogs we do: How to find the dog that matches your personality*. New York: Free Press.
- Draper, T.W. (1995). Canine analogs of human personality factors. *Journal of General Psychology*, 122(3), 241-252.
- Gartner, M.C. (2015). Pet personality: A review. *Personality and Individual Differences*, 75(2015), 102-113.
- Gilbert, D.T., Malone, P.S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117(1), 21-38.
- Gorbaniuk, O., Kielb, M. (2010). Taksonomia i struktura cech osobowości przypisywanych zwierzętom domowym. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 21, 27-53.
- Gorbaniuk, O., Szczepańska, N., Suchomska, M., Ivanova, A., Zygnerska, M. (2014). Adjective markers of Polish indigenous lexical personality factors: A peer-rating study. *Annals of Psychology*, 17(2), 307-324.
- Gosling, S.D., Bonnenburg, A.V. (1998). An integrative approach to personality research in anthrozoology: Ratings of six species of pets and their owners. *Anthrozoös*, 11(3), 148-156.
- Gosling, S.D., John, O. (1999). Personality dimensions in nonhuman animals: A cross-species review. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 69-75.
- Gosling, S.D., Kwan, V., John, O. (2003). A dog's got personality: A cross-species comparative approach to personality judgments in dogs and humans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1161-1169.
- Guthrie, S.E. (1997). Anthropomorphism: a definition and a theory. W: R. Mitchell, N.S. Thompson, H.L. Miles (red.), *Anthropomorphism, Anecdotes, and Animals* (s. 50-58). Albany: Suny Press.
- Hart, B.L., Hart, L.A. (1985). Selecting pet dogs on the basis of cluster analysis of breed behavior profiles and gender. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 186(11), 1, 1181-1185.
- Heider, F., Simmel, M. (1944). An experimental study of apparent behavior. *American Journal of Psychology*, 57(2), 243-249.
- Hirayoshi, S., Nakajima, S. (2009). Analysis of personality-trait structure of dogs with personality-trait descriptors. *Japanese Journal of Animal Psychology*, 59(1), 57-75.
- Holbrook, M.B., Stephens, D.L., Day, E., Holbrook, S.M., Strazar, G. (2001). A collective stereographic photo essay on key aspects of animal companionship: the truth about dogs and cats. *Academy of Marketing Science Review*, 2001(1). [Pobrane z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.7981&rep=rep1&type=pdf>].
- Hsu, Y., Serpell, J.A. (2003). Development and validation of a questionnaire for measuring behavior and temperament traits in pet dogs. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 223(9), 1293-1300.
- Jones, A.C. (2008). *Development and validation of a Dog Personality Questionnaire*. Austin: The University of Texas at Austin.
- Kowalik, Ł. (2015). Humanistyczny sens antropomorfizmu. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 2(94), 131-157.
- Kurzeja, A., Godawa, J. (2009). Wykorzystanie zooterapii w terapii pedagogicznej na przykładzie terapii z udziałem psa. *Chowanna*, 32(1): 85-96.
- Lee, J.R., Nass, C.I. (2010). Trust in computers: The computers-are-social-actors (CASA) paradigm and trustworthiness perception in human-computer communication. W: D. Latusek, A. Gerbais

- (red.), *Trust and technology in a ubiquitous modern environment: Theoretical and methodological perspectives* (s. 1-15). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Ley, J.M., Bennett, P., Coleman, G. (2007). Personality dimensions that emerge in companion canines. *Applied Animal Behaviour Science*, 110(3-4), 305-317.
- Ley, J.M., Bennett, P., Coleman, G. (2009a). A refinement and validation of the Monash Canine Personality Questionnaire. *Applied Animal Behaviour Science*, 116(2-4), 220-227.
- Ley, J.M., McGreevy, P., Bennett, P. (2009b). Inter-rater and test-retest reliability of the Monash Canine Personality Questionnaire-Revised (MCPQ-R). *Applied Animal Behaviour Science*, 119(1-2), 85-90.
- Mirko, E., Kubinyi, E., Gacsi, M., Miklosi, A. (2012). Preliminary analysis of an adjective-based dog personality questionnaire developed to measure some aspects of personality in the domestic dog (*Canis familiaris*). *Applied Animal Behaviour Science*, 138(1-2), 88-98.
- Reeves, B., Nass, C. (1996). *The Media Equation: How people treat computers, television and new media like real people and places*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Serpell, J.A., Hsu, Y. (2001). Development and validation of a novel method for evaluating behavior and temperament in guide dogs. *Applied Animal Behaviour Science*, 72(4), 347-364.
- Sheppard, G., Mills, D.S. (2002). The development of a psychometric scale for the evaluation of the emotional predispositions of pet dogs. *International Journal of Comparative Psychology*, 15, 201-222.
- Van Houtte, B.A., Jarvis, P.A. (1995). The role of pets in preadolescent psychosocial development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 463-479.
- Veevers, J.E. (1985). The social meaning of pets. *Marriage & Family Review*, 8(3-4), 11-30.
- Wesley, M.C., Minatrea, N.B., Watson, J.C. (2009). Animal-assisted therapy in the treatment of substance dependence. *Anthrozoös*, 22(2), 137-148.
- Wilsson, E., Sundgren, P.E. (1997). The use of a behavior test for selection of dogs for service and breeding. II. Heritability for tested parameters and effect of selection based on service dog characteristics. *Applied Animal Behaviour Science*, 54(2-3), 235-241.

KWESTIONARIUSZ POSTRZEGANYCH CECH OSOBOWOŚCI PSÓW I KOTÓW

STRESZCZENIE: W artykule omówiono najważniejsze etapy tworzenia kwestionariusza postrzeganych cech osobowości psów i kotów. Narzędzie pomiaru zostało opracowane na podstawie wyników badań eksploracyjnych, w których uczestniczyło 200 właścicieli psów i 200 właścicieli kotów. Przedstawiono właściwości psychometryczne skal, które zostały osobno skonstruowane dla każdego gatunku zwierząt domowych, opracowano wytyczne dotyczące praktycznego zastosowania narzędzia, klucz, a także procedurę przeliczania wyników surowych na wyniki znormalizowane w celu postawienia diagnozy. Prezentowany kwestionariusz może być stosowany zarówno do badań ściśle naukowych, jak i w praktyce weterynaryjnej lub hodowlanej.

SŁOWA KLUCZOWE: psy, koty, postrzegane cechy osobowości, kwestionariusz, normy psychometryczne.

**QUESTIONNAIRE TO ASSESS THE PERSONALITY TRAITS
ATTRIBUTED TO DOGS AND CATS**

SUMMARY: The article discusses the most important steps in the development of scales to assess personality traits attributed to dogs and cats. The analysis is based on exploratory study which considered 200 dog owners and 200 cat owners opinions. Paper presents psychometric properties of the personality scales that were developed separately for each species, guidelines for practical application, the key and the procedure for converting the raw scores to the normalized scores for the purpose of diagnosis. The questionnaire can be used both in strictly scientific studies and in a veterinary practice or breeding.

KEYWORDS: dogs, cats, attributed personality traits, questionnaire, psychometric norms.

ИРИНА В. КУЗНЕЦОВА (IRINA V. KUZNETSOVA)

Санкт-Петербургский Государственный университет, Россия

Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja

ЯНА Е. ВИНОГРАДОВА (IANA Y. VINOGRADOVA)

Санкт-Петербургский Государственный университет, Россия

Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja

ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЭФФЕКТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

В российской психологии эффективность рассматривают с точки зрения интегративного, субъектно-деятельностного и системного теоретических подходов (Ананьев, 1968; Бодалев, 1983; Мерлин, 1986; Ломов, 1966). В широком смысле современные исследователи определяют эффективность как комплексное понятие, совокупность объективных критериев и субъективных факторов. Среди наиболее перспективных направлений в современных исследованиях эффективности выделяют компетентностный подход, подход о профессиональных важных качествах и исследования в рамках построенной модели эффективности.

В рамках подхода о профессиональной компетентности исследователи (Деркач, Бодалев, Кузьмина, 1995; Всемирова, 2006) напрямую связывают компетентность с эффективностью в деятельности, выявляют значимость психологической компетентности в прямых взаимосвязях с профессиональной эффективностью. В рамках подхода о профессиональных важных качествах, значимых для эффективности деятельности (Назаренко, 2009) рассматривают факторы одновременного влияния на эффективность, опосредованные через детерминанты групповых взаимодействий. Исследователями (Ульянова, 2016) разработана микрогрупповая модель эффективности. Данная модель предполагает рассмотрение функциональной эффективности, изучение факторов, ее обуславлива-

ющих: индивидуально-психологические характеристики, социально-психологические особенности, требования структуры группы и т.д.

Можно также отметить широкий интерес исследователей к субъективной составляющей эффективности. Среди основных направлений в данной области можно выделить исследования психологического благополучия в трудовой деятельности (Правдина, Васильева, 2014; Спиридонова, 2015; Бочкарева, 2016), проблему формирования профессиональной пригодности (Правдина, Васильева, 2014; Дворцова, 2016; Петраш, Ярославцев, 2015), а, также взаимосвязь эффективности организации и социально-психологических особенностей сотрудников, представителей разных поколений (Волкова, Чикер, 2015).

В зарубежных исследованиях эффективности широко рассматриваются возможности адаптивной системы персонала. Исследователи сосредотачивают свое внимание на проблемах индивидуальных особенностей восприятия людьми средовых изменений, как значимых предикторов эффективности (Mittal, Griskevicius, 2014), взаимосвязи восприятия качества жизни и мотивационных особенностей в формировании профессиональной направленности (Madi et al., 2007; Oettinger, Mayer, 2002), особенности мотивационной сферы в условиях групповой деятельности (Wu et al., 2017).

Таким образом, исследования эффективности в современной психологии созвучны исследованиям следующих психологических феноменов: личной успешности в структуре я-концепции, индивидуально-психологических особенностей, степеней свободы личности, социального интеллекта, особенностей мотивационной сферы, структуры мотивов, устойчивости мотивационной направленности, стилей деятельности, развития профессиональной мотивации, адаптационных способностей специалистов, процессов профессиональной социализации.

В нашем исследовании мы начали изучение особенностей структуры эмоционального интеллекта как психологической составляющей эффективности в профессиональной деятельности.

Впервые «эмоциональный интеллект» как самостоятельное психологическое понятие был предложен американскими учеными. Многочисленные наблюдения и практические исследования общения, способов справляться с негативными эмоциями и поддерживать положительный тонус настроения позволили ученым Соловей и Мэйер раскрыть составляющую эмоционального интеллекта с помощью четырех подструктур, расположенных по мере развития, начиная простым к более сложному уровню. Восприятие, оценка и выражение эмоций в концепции Соловей и Мэйер (Люсин, 2004) – важнейшая базовая часть эмоционального интеллекта, позволяющая человеку идентифицировать свои эмоции и физические состояния, распознавать эмоции других людей, выражать эмоции и различать искренние эмоции от ложных. Следующие два уровня – эмоциональное

сопровождение процессов познания, понимание и анализ эмоций, применение эмоциональных знаний. Рефлексивная регуляция эмоций, высший уровень развития эмоционального интеллекта позволяет оставаться открытым к чувствам, оценивать информативность и полезность эмоций, распознавать и отслеживать эмоции по отношению к себе и другим и возможность управлять своими эмоциями и эмоциями других, не подавляя или преувеличивая информацию, которую они доставляют. Данная концепция наиболее полно отражает современное понимание взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер. Различают „смешанные модели” и „модели способностей”. Авторы данной классификации Соловей, Майер и Карузо трактуют эмоциональный интеллект как когнитивную способность. Другой тип моделей включают когнитивные, личностные и мотивационные черты (Goleman, 1995; Bar-On, 2006).

В настоящее время в российской психологии наиболее разработанным нам представляется модель эмоционального интеллекта, предложенная Д.В. Люсиным (Люсин, 2004). Модель относится к «моделям способности к пониманию своих и чужих эмоций и управления ими», измеряемых с помощью тестов, направлена на исследование способов обработки эмоциональной информации и включение этой информации в когнитивные процессы и структуры. Основным в структуре эмоционального интеллекта автор выделяет межличностный эмоциональный интеллект и внутриличностный эмоциональный интеллект. Эти два «варианта способностей» предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, взаимосвязаны друг с другом. Пересечение двух «вариантов способностей» определяет четыре возможные составляющие эмоционального интеллекта.

Основываясь на представлениях и исследованиях зарубежных и отечественных психологов (Люсин, 2004; Кузнецова, Щербинина, 2010; Gurieva, Udavihina, 2015; Кузнецова, Виноградова, 2017; Goleman et al., 2013; Gunkel et al., 2016; Gurieva et al., 2017), мы предположили, что для специалистов, работающих в сфере «человек-человек» развитый эмоциональный интеллект является важным профессиональным качеством.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие шестьдесят менеджеров. Из них 40 женщин и 20 мужчин. Средний возраст 30,7 лет (от 22 до 49 лет, стандартное отклонение 5,7). 72% выборки менеджеры с высшим образованием, 24,6 % менеджеры со средним специальным образованием, 1,6% менеджеры со специальным образованием. 51,7 % респондентов замужем (женаты), 40,0% – холосты, 8,3% – разведены. 42% респондентов выборки имеют детей.

Средний стаж в компании около года – 30 респондентов, 15 респондентов работают в компании от полу года до года, 15 человек свыше трех лет.

Общий стаж работы в профессии от четырех месяцев до двадцати лет, средний стаж по выборке 6,5 лет при стандартном отклонении 3,8.

Наиболее частыми целями своей работы респондентами были названы цели получения денег (77%), общение (23%) и самореализация (19,7%). При этом значимо чаще называлась такая предпочитаемая цель работы как „зарабатывание денег”, что отметили большинство респондентов выборки ($p \leq 0,000$).

Чаще респонденты упоминают как хобби спорт (47,5%), также варианты рукоделия (32,8%) и чтение книг (19,7%).

Эффективность менеджеров измерялась в рамках компании на протяжении шести месяцев по ряду критериев.

Критерии эффективности:

- уровень продаж;
- уровень стабильности продаж за шесть месяцев;
- уровень знания о продаваемом продукте.

Также рассматривались экспертная оценка (3-х экспертов) результатов обучения менеджеров, по следующим критериям:

- время, которое требуется менеджеру на обучение;
- степень открытости к информации при обучении;
- время, на протяжении которого менеджер использует полученные знания, предлагая продукт клиенту.

При сопоставлении различий показателей эффективности за шесть месяцев менеджеры были распределены на три группы: 39% (23 человек) более эффективных менеджеров, 37,3% (22 человек) менее эффективных менеджеров и 23,7% (14 человек) недостаточно эффективных менеджеров.

В отечественной психологии эффективность исследуют в рамках субъектно-деятельностного подхода и интегративного подхода. Эти подходы не противоречат друг другу и позволяют предположить, что эффективность изменяется при одновременном совпадении всех векторов направленности человека.

Опираясь на вышеперечисленные подходы, целью исследования, стало выявление особенностей эмоционального интеллекта у менеджеров, демонстрирующих разный уровень эффективности деятельности.

Изучая особенности профессии менеджера, мы столкнулись с тем, что профессиональные задачи, выполняемые человеком в данной роли, достаточно широки. Менеджер должен быть, в какой-то мере, и управленцем и подчиненным, должен постоянно стремиться обновлять свои профессиональные знания и при этом быть открытым, доброжелательным, конформным, максималь-

но коммуникабельным, направленным на постоянное взаимодействие с коллегами и клиентами.

Мы предположили, что эффективных сотрудников отличают высокие значения эмоционального интеллекта, позволяющие эффективно взаимодействовать, сохранять психологическое благополучие и профессиональное долголетие, взаимосвязанные с социально-психологическими особенностями. Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Показатели эффективности работы менеджера, понимаемые как уровень продаж и степень его стабильности, связаны с особенностями структуры эмоционального интеллекта.
2. Уровень эффективности связан с общим стажем и стажем работы в конкретной компании.
3. Уровень эффективности связан с личностными особенностями и компонентами жизнестойкости.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании нами были использованы следующие методы:

- пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (McCrae, Costa, 1987) для определения личностных характеристик (в адаптации Хромов, 2000);
- опросник «Эмоциональный интеллект» (Люсин, 2006) для определения уровня способностей понимания своих и чужих эмоций;
- тест «Жизнестойкости» (С. Мадж) для определения особенностей состояния адаптационных возможностей (в адаптации Леонтьев, Рассказова, 2006);
- анкетирование для выявления социально-демографических особенностей респондентов.

Результаты обрабатывались с помощью математических методов: описательные статистики, метод множественных сравнений (критерий Шеффе), непараметрические критерии (Хи²), корреляционный анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При сравнении респондентов по стажу работы в компании были выявлены значимые различия. Так респонденты, показывающие низкий уровень продаж (низкую эффективность) ($p = 0,010$), по сравнению с респондентами, показывающи-

ми высокий уровень продаж (высокую эффективность), значимо различаются по стажу работы в компании. Респонденты, показывающие высокий уровень продаж, работают в компании около двух лет. Респонденты, показывающие низкий уровень продаж (низкую эффективность), работают в компании менее одного года. При этом респонденты с большим стажем работы (от 3 лет) значимо чаще показывают средний уровень продаж ($p = 0,020$). Также, респонденты, показывающие высокий и средний уровни продаж, значимо различаются по шкале сотрудничество-соперничество ($p = 0,045$), т.е. респонденты, показывающие высокий уровень продаж, отличаются большим стремлением к сотрудничеству по сравнению с респондентами, показывающими средний уровень продаж. Для респондентов, показывающих низкий уровень продаж, личностная черта сотрудничество – соперничество не характерна. Также можно отметить, что респонденты с низким уровнем продаж значимо различаются от респондентов, показывающих высокий и средний уровень продаж, такими характеристиками как количество допускаемых ошибок в знании продукта ($p = 0,025$) и большей ответственностью ($p = 0,045$).

Таким образом, сотрудники, показывающие высокий уровень продаж, высокоэффективные сотрудники, работают в компании больше полутора лет. Общий стаж работы высокоэффективных менеджеров около 2,5 лет. Такие менеджеры могут быть охарактеризованы как сотрудничающие и ответственные сотрудники.

Интересным оказались результаты динамики эффективности работы персонала во времени (на протяжении шести месяцев). Так, респонденты, которые после обучения на протяжении шести месяцев показывали устойчивый рост продаж, характеризовались такими личностными чертами как спокойствие ($p = 0,044$), понимание ($p = 0,011$), теплота ($p = 0,045$), а также продемонстрировали хорошее управление своими эмоциями ($p = 0,008$), по сравнению с остальными респондентами выборки.

Респонденты со стабильным уровнем продаж (на протяжении шести месяцев) дольше используют полученную информацию ($p = 0,044$) и показывают более высокую скорость при обучении ($p = 0,044$) по сравнению с респондентами с изменяющимся во времени уровнем продаж.

В проведенном нами исследовании взаимосвязей значений общего эмоционального интеллекта с возрастом и полом респондентов выявлено не было. Также не выявлено значимых различий между респондентами разного уровня эффективности и их уровнем эмоционального интеллекта. По всей выборке, в целом, выявлены высокие средние значения всех аспектов эмоционального интеллекта. В группе недостаточно эффективных менеджеров выявлено преобладание средних значений аспектов эмоционального интеллекта и низкие значения по показателю «контроль экспрессии». При этом полученные данные, достаточно

Таблица 1. Сравнение средних показателей аспектов эмоционального интеллекта в группах с разным уровнем эффективности

Аспекты эмоционального интеллекта	Эффективные		Менее эффективные		Недостаточно эффективные		Общие значения по выборке	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Понимание чужих эмоций	25,83	4,17	26,73	4,06	25,50	4,69	26,08	4,22
Управление чужими эмоциями	21,57	3,19	23,41	2,97	21,29	2,97	22,19	3,15
Понимание своих эмоций	20,83	4,03	22,82	4,59	20,36	4,05	21,46	4,32
Управление своими эмоциями	16,13	2,83	15,36	3,89	14,43	1,83	15,44	3,11
Контроль экспрессии	11,87	1,87	11,23	2,69	9,93	3,41	11,17	2,67
Межличностный эмоциональный интеллект	47,22	6,64	47,86	11,20	46,79	6,91	47,36	8,55
Внутриличностный эмоциональный интеллект	48,30	7,21	48,86	10,06	44,86	5,67	47,69	8,13
Понимание эмоций	46,78	6,27	49,27	7,47	46,07	7,78	47,54	7,11
Управление эмоциями	49,70	6,72	50,45	6,36	45,64	5,12	49,02	6,43
Общий уровень эмоционального интеллекта	97,30	14,17	99,64	12,76	91,86	10,08	96,88	12,92
Высокое значение			Среднее значение			Низкое значение		

Источник: Данные авторов.

высокий исходный уровень всех аспектов эмоционального интеллекта по рассматриваемой выборке, могут свидетельствовать о специфических требованиях организации при первичном подборе сотрудников, понимающих большую роль эмоционального интеллекта в работе менеджера (таблица 1).

Корреляционный анализ внутри каждой из групп, разделенных по уровню эффективности показал большое количество корреляционных связей внутри аспектов эмоционального интеллекта как на уровне 0,05 так и на уровне 0,01. Использование непараметрического критерия Хи2 позволяет говорить о том, что в группе наиболее эффективных менеджеров значимо больше количество корреляционных связей внутри показателей эмоционального интеллекта, чем в группе со средними значениями по эффективности и с низкими значениями ($p \leq 0,01$). Так, общее количество корреляционных связей распределилось следующим образом: для высокоэффективных выявлено 75 взаимосвязей показателей, со средней эффективностью – 50, в группе с низкой эффективностью – 37. Кроме того, по плотности корреляционных плетей наиболее высокие различия по таким аспектам эмоционального интеллекта как «Управление своими эмоциями» (7-2-1) и «Межличностный эмоциональный интеллект» (8-0-4). В скобках указано количество корреляционных связей на уровне 0,01 в группах высокоэффективных, со средней эффективностью и с низкими показателями эффективности соответственно. Данные различия подтверждаются на уровне $p \leq 0,05$.

Полученные данные позволяют говорить о том, что, не смотря на общий высокий уровень эмоционального интеллекта изучаемой выборки, взаимосвязь отдельных его аспектов имеет отличную структуру в группах с разным уровнем эффективности.

При рассмотрении отдельных показателей эффективности выявлено, что «лучшее знание продаваемого продукта» характерно для респондентов с более высокими значениями по показателю «контроль экспрессии» ($r = 0,276, p \leq 0,05$). При этом высокий уровень продаж связан с такими аспектами эмоционального интеллекта как «понимание чужих эмоций» ($r = 0,297, p \leq 0,05$) и общий уровень эмоционального интеллекта ($r = 0,257, p \leq 0,05$) (таблица 2).

Выявленные взаимосвязи, позволяют говорить о важности дальнейших исследований в изучении различных аспектов эмоционального интеллекта, его структуры, плотности взаимосвязей, как значимой составляющей каждодневных межличностных и профессиональных взаимодействий.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа аспектов эмоционального интеллекта и критериев эффективности

Аспекты Эмоционального Интеллекта	Уровень продаж
Понимание чужих эмоций	,297*
Управление чужими эмоциями	0,135
Понимание своих эмоций	0,11
Управление своими эмоциями	0,166
Контроль экспрессии	0,108
Межличностный эмоциональный интеллект	0,135
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,062
Понимание эмоций	0,216
Управление эмоциями	0,188
Общий уровень эмоционального интеллекта	,257*

* – корреляционные взаимосвязи на уровне $p \leq 0,05$

Источник: Данные авторов.

КРАТКИЕ ВЫВОДЫ

В целом все аспекты эмоционального интеллекта у изучаемой выборки развиты и находятся в диапазоне «высокие» и «средние». Можно предположить, что для менеджеров «способность распознавания и управления эмоциями» является одна из важнейших профессиональных компетенций, которые учитывались при первичном отборе сотрудников на должность менеджера. Однако значимых различий по выраженности отдельных аспектов эмоционального интеллекта в группах с разным уровнем эффективности выявлено не было. Таким образом, первая гипотеза (о связи особенностей эмоционального интеллекта и эффективности работы менеджера, понимаемой как уровень продаж и степень его стабильности) подтвердилась частично. Так, несмотря на общий высокий уровень показателей эмоционального интеллекта, выявлены различия по тесноте связей всех компонентов эмоционального интеллекта в группах с разным уровнем эффективности. Наибольшие отличия выявлены по показателям «Управление своими

эмоциями» и «Межличностный эмоциональный интеллект», максимальное количество связей этих показателей с другими аспектами выявлено в группе высокоэффективных менеджеров.

Вторая гипотеза о связи уровня эффективности со стажем подтвердилась частично. Наибольшую эффективность демонстрируют респонденты со стажем около 2,5 лет, при этом респонденты с большим стажем демонстрируют средний уровень эффективности.

Полученные взаимосвязи, как и значимые различия, подтверждают значимость такой психологической черты как самоконтроль-импульсивность, по которой различаются респонденты с достаточной стабильной эффективностью ($p = 0,014$) по сравнению с менеджерами с недостаточной и снижающейся эффективностью. Высокая жизнестойкость (понимаемая как стрессоустойчивость), хорошее понимание эмоций другого человека, как и общий высокий эмоциональный интеллект характерен для менеджеров, демонстрирующих высокую эффективность. Также была выявлена связь высокой эффективности с рядом личностных особенностей, таких как спокойствие, склонности к пониманию собеседника, теплотой. Таким образом, третья гипотеза о связи уровня эффективности и личностных особенностей с компонентами жизнестойкости подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам исследования был получен психологический портрет менеджера, показывающего высокий уровень продаж (демонстрирующий высокий уровень эффективности). Менеджеры, показывающие высокий стабильный уровень эффективности, характеризуются такими социально-психологическими особенностями как: самоконтроль, сотрудничество, ответственность, хорошее понимание чужих эмоций, теплота, высокий уровень жизнестойкости, тесные связи между всеми аспектами эмоционального интеллекта.

Ограничением полученных результатов является специфическая деятельность менеджеров по продажам российской компании, что не позволяет говорить о возможности распространения полученных данных на другие сферы. Также необходимо учитывать, что все сотрудники являлись членами одной организации, т.е. не было сравнений связи эффективности и аспектов эмоционального интеллекта в иных условиях, именно этим фактом можно объяснить общий высокий уровень всех показателей эмоционального интеллекта по выборке.

В дальнейших исследованиях было бы перспективным расширить выборку, рассмотрев особенности эмоционального интеллекта, эффективности деятель-

ности в командах с различной организационной культурой, а также рассмотреть межкультурные особенности проявления аспектов эмоционального интеллекта.

Результаты данной работы могут быть использованы для формирования дополнительных обучающих программ, при первичном отборе сотрудников, рекрутирующих мероприятиях для уже работающих менеджеров.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев, Б.Г. (1968). Человек как предмет познания. Л.: изд-во ЛГУ.
- Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. (2009). Социальная психология личности: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия».
- Бодалев, А.А. (1983). Межличностное восприятие и понимание. Личность и общество. М.: Педагогика.
- Бочкарева, Е.Н. (2016). Профессиональное выгорание и эмоциональный интеллект операторов контактных центров. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2016». Изд-во: С.-Петербургский университет, 220-221.
- Верещагина, Л.А. (2015). Психология профессиональной деформации персонала: учебное пособие. СПб.: С.-Петербургский Государственный ун-т.
- Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. (2008). Синдром выгорания. СПб.: Питер.
- Водопьянова, Н.Е. (2009). Психодиагностика стресса. СПб.: Питер.
- Волкова, Н.В., Чикер, В.А. (2015). Адаптация персонала в российских организациях: различия профессиональной мотивации и уровня самомониторинга представителей трех поколений (на материале компании г. Санкт-Петербурга). Вестник московского университета. Серия 14. Психология, 4, 21-38.
- Всемирова, Ю.В. (2006). Один из подходов к внутрифирменному обучению менеджеров по продажам. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки. Акмеология образования, 12, 4, 126-128.
- Гоулман, Д., Бояцис, Р, Макки, Э. (2007). Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва, Издательство: Альпина Бизнес Букс.
- Дворцова, Е.В. (2016). Стратегия ориентации на клиента в книготорговой организации. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2016». Изд-во: С.-Петербургский государственный университет, 349-350.
- Деркач, А.А., Бодалев, А.А., Кузьмина, Н.В. (1995) и др. Основы общей и прикладной акмеологии. М: Российская академия государственной службы, ВА им Ф.Э. Дзержинского.
- Куликов, Л.В. (2003). Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПГУ.
- Куликов, Л.В. (1999). Психическое состояния: Учебное пособие. СПб., ЛОГУ.
- Кузнецова, И.В., Щербинина, И.В. (2010). Эмоциональный интеллект как фактор укрепления семьи в кризисных ситуациях. Семья в современном мире/ Сост. и науч. ред. В.Н. Куницина. СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 138-141.
- Кузнецова, И.В., Виноградова, Я.Е. (2017). Социально-психологические особенности эффективного менеджера. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2017». Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 162-164.

- Мерлин, В.С. (1986). Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.
- Назаренко, В.В. (2009). Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности, <http://nauka-pedagogika.com/phihiologia-19-00-03>, обращение по ссылке 05.10.2017.
- Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). Тест жизнестойкости. М.: Смысл.
- Ломов, Б.Ф. (1996). Человек и техника. М.
- Люсин, Д.В. (2006). Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн// Психологическая диагностика, 4, 29-36.
- Люсин, Д.В. (2004). Современные представления о эмоциональном интеллекте// Социальный интеллект: теория, измерений, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 29-36.
- Петраш, М.Д., Ярославцев, А.Н. (2015). Психологические факторы развития сотрудников автохолдинга. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2015». Изд.-во: С.-Петербургский университет, 249-250.
- Почебут, Л.Г., Чикер, В.А. (2002). Организационная психология: Учебное пособие. Изд-во «Речь».
- Правдина, Л.Р., Васильева, О.С. (2014). Ценностно-смысловая сфера и уровень организационного стресса. Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2014» Изд.-во: С.-Петербургского университета, 6-8.
- Спиридонова, О.В. (2015). Профилактика профессионального выгорания продавцов консультантов компании «Мегафон-ритейл». Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения 2015». Изд.-во: С.-Петербургский университет, 300-301.
- Ульянова, Н.Ю. (2016). Субъективные характеристики и эффективность малых групп в организации. Ростов-на-Дону, www.library.sfedu.ru, дата обращения по ссылке 12.11.2017.
- Хромов, А.Б. (2000). Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. Университета.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 13-25
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston, Harvard Business Review Press.
- Gunkel, M., Schlaegel, C., Taras, V. (2016). Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study // *Journal of World Business* Volume 51, Issue 4, 1 June, 568-585. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2016.02.001>, дата обращения по ссылке 10.11.2017.
- Gurieva, S.D., Udavikhina, U.A. (2015). Negotiating Strategies in a Situation of Limited Resources and Uncertainty: Short and Long Communications // *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 4, S2, July, 109-118, <http://DOI:10.5901/mjss.2015.v6n4s2p109>, дата обращения по ссылке 10.11.2017.
- Gurieva, S., Kuznecova, I., Umkina, Ek., Manichev, S., Sidorenko, El. (2017). Emotional Intelligence and Behavior Styles of Russian Middle Managers in Business Communication/*European Research Studies Journal*. Vol. XX 4B, 679-693.
- Lusin, D. (2009). Emotional Intelligence Questionnaire EmIn: New Psychometric Data. In: D. Lusin, D. Ushakov (Eds.) *Social and Emotional Intelligence: From Models to Measurements*, Moscow, Russian Academy of Science, Institute of Psychology Press, 264-278.
- Maddi, S., Harvey, R., Rensselaer, R., Giatras, C., Raganold, S. (2007). Hardness Assessment and Training as Potential Management Tools in Firefighter Recruitment Program// *International Journal of Fire Service, Leadership & Management*.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1987). Validation of the Five – Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1, 81-90.

- Mittal, Ch., Griskevicius, V. (2014). Sense of Control Under Uncertainty Depends on People's Childhood Environmental: A Life History Theory Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 4, 621-637.
- Oettinger, G., Mayer, D. (2002). The Motivating Function of Thinking About the Future: Expectations Versus Fantasies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 5, 1198-1212.
- Wu, C.J., Song, J., Jiwen, L., Zhen, Zh. (2017). Dual Turning in Creative Processes: Joint Contributions of Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Applied Psychology*, 102(5), 829-884.

ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У ЭФФЕКТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

АННОТАЦИЯ: Исследование направлено на изучение эффективности персонала. Критерии эффективности заданы работодателем и включают в себя: уровень продаж за полгода, уровень знания продукта, стабильность уровня продаж (за полгода) и результаты, показываемые менеджерами по программе обучения, проводимого в компании специалистами по менеджменту. Рассматривались объективные и субъективные составляющие эффективности: пол, возраст, уровень образования, семейное положение, общий профессиональный стаж и стаж работы в компании, личные особенности, уровень жизнестойкости и структура эмоционального интеллекта. В исследовании принимали участие 60 менеджеров, сотрудники российской компании. Из них 40 женщин и 20 мужчин, в возрасте от 29 до 49 лет. На протяжении шести месяцев у респондентов фиксировался уровень продаж. В результате этих измерений респонденты были поделены на три группы: высокоэффективные менеджеры, эффективные менеджеры и низкоэффективные менеджеры. При этом высокий уровень продаж показывали 39% (23 человек) выборки, средний уровень продаж показывают 37,3% (22 человек) выборки, низкий уровень продаж показывают 23,7% (14 человек) выборки. В исследовании были использованы следующие методы: «Большая пятерка» Р. МакКрае, П. Коста, «Эмоциональный интеллект» Д. Люсина, «Жизнестойкость» С. Мадди, анкета, направленная на выявление социально-демографических показателей. Методы математической обработки результатов: описательные статистики, метод множественных сравнений (критерий Шеффе), непараметрические критерии (χ^2), корреляционный анализ. Результаты исследования прослеживают взаимосвязь между уровнем эффективности и плотностью структуры взаимосвязей отдельных аспектов эмоционального интеллекта между собой, а также социально-психологическими особенностями респондентов. Анализ результатов исследования позволяет формировать дополнительные обучающие программы, корректирующие мероприятия для работающих менеджеров, могут быть использованы при первичном отборе персонала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менеджер, эффективность, эмоциональный интеллект, уровень продаж.

THE RESEARCH OF PERSONALITY TRAITS AND ASPECTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF EFFICIENT MIDDLE MANAGERS

SUMMARY: This research considers efficiency in vocational activity. 60 managers of one company took part in the survey. Criteria of efficiency were established by the company executives and included: level of selling, stability of level of selling, knowledge of product and results of managers' study at teaching program of the company. We studied both objective and subjective constituents of

efficiency. The sample of the study was 40 females and 20 males, from 29 to 49 years old. All managers worked in one company. The level of selling was fixed during 6 months. The level of selling was different in the sample. There was 39% (23 managers) of sample with high level of selling, 37,3% (22 managers) of sample with middle level of selling and 23,7% (14 managers) of sample with low level of selling. The study provided a comparison of groups with different levels of efficiency and correlations between the level of efficiency and social-psychological characteristics of the manager. The method of the study included: "Five factor test" by MacCrae & Costa, "Emotional intellect" by Lysin, "Hardness Survey" by Madi, questioning of respondents. Math methods: descriptive statistics, multiple comparisons (Sheffe's test), correlation analysis, chi square test. The results of investigation show that in groups of managers with different level of efficiency emotional intelligence has the different structure. Researched correlates of emotional intelligence, personality traits of manager and social-psychological characteristics show the difference between managers of the company and the role of this difference at the level of specialists' proficiency. The results of investigation may be applied in adaptation programs and training education programs for managers.

KEYWORDS: manager, efficiency, personality hardness, emotional intelligence, level of selling.

BADANIE INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ I CECH OSOBOWOŚCI EFEKTYWNYCH MENEDŻERÓW ŚREDNIEGO SZCZEBŁA

STRESZCZENIE: Celem badań była analiza skuteczności personelu. Ustalono kryteria skuteczności: poziom sprzedaży za ostatnie półrocze, poziom wiedzy o produkcie sprzedaży, stabilność poziomu sprzedaży, wyniki szkoleń menedżerów. Uwzględniono podmiotowe i obiektywne składniki skuteczności: płeć, wiek, wykształcenie, stan cywilny, ogólny staż pracy i staż pracy w firmie. Badaniem objęto 60 menedżerów, w tym 40 kobiet i 20 mężczyzn w wieku od 29 do 49 lat. Poziom sprzedaży rejestrowano w ostatnich sześciu miesiącach. Respondentów podzielono na trzy grupy: wysokoefektywnych, efektywnych i niskoefektywnych. W badaniach zastosowano kwestionariusze: Wielkiej Piątki Costy i McCrae, Inteligencji emocjonalnej Lusina, „Twardości życiowej” Maddiego oraz ankietę do badań wskaźników podmiotowych i demograficznych. Dla analizy wyników zastosowano statystyki opisowe, metodę wielokrotnych porównań, kryteria nieparametryczne oraz analizę korelacji. Wyniki badań pokazują zależności pomiędzy poziomem efektywności menedżerów a poszczególnymi wartościami składników inteligencji emocjonalnej i cechami osobowości respondentów. Wyniki badań mogą być wykorzystane do tworzenia programów szkoleniowych menedżerów oraz w opracowaniu strategii selekcji personelu.

SŁOWA KLUCZOWE: efektywność, menedżer, inteligencja emocjonalna, poziom sprzedaży.

Człowiek w całości kształci życie: rodzina – edukacja – praca

TATIANA RONGIŃSKA
Uniwersytet Zielonogórski

GŁÓWNE SKŁADOWE PRZYWÓDZTWA: PRZEGLĄD KONCEPCJI

Ceną wielkości jest odpowiedzialność
Winston Churchill

*Podążaj za trzema rzeczami:
szacunkiem dla innych ludzi,
szacunkiem dla siebie oraz odpowiedzialnością
za wszystkie swoje czyny*
Dalajlama

Stajesz się odpowiedzialny na zawsze za to, co oswoiłeś
Antoine de Saint-Exupéry

Kategoria przywództwa nie jest jednoznacznie określona w naukach społecznych. W większości definicji przywództwo jest opisywane jako wywieranie wpływu na zachowanie ludzi w zespole przy pomocy umiejętnie dobranych technik komunikacyjnych (Stogdill, 1974; Baumgarten, 1977; Steinle, 1978; Staehle, 1980; Wunder, Grunwald, 1980; Wunderer, 2011; Wiswede, 1991; Wiswede, Wiendieck, 1990; Stoner, Freeman, Gilbert, 2001; Lattmann, 1975; Sarges, 1995; Neuberger, 1995; Adair, 2005, 2009, Адаир 2004; Chmiel, 2003). Wpływ przywódcy-lidera ma charakter celowy, którego efektem końcowym jest oddziaływanie na zachowania członków zespołu dla osiągnięcia zaplanowanych rezultatów. Przywództwo może być rozumiane jako forma sprawowania władzy przypisywanej osobie przywódcy (Steinle, 1978; Bass, 1985). W tym rozumieniu przywódca może, ale nie musi, pełnić rolę lidera w zespole. Wpływ wywierany poprzez

przywódcę na innych ludzi nie zawsze ma charakter jednokierunkowy, o czym świadczy tytuł monografii O. Neubergera *Führen und geführt werden* – „Prowadzić i być prowadzonym” (Neuberger, 1995), w której autor wskazuje na uczestnictwo w procesie przewodzenia dwóch podmiotów: przywódcy i zespołu, pomiędzy którymi zachodzi relacja mająca charakter obustronnego wpływu, kiedy zachowania podwładnych mogą również modyfikować postępowanie prowadzącego.

Przywództwo jako proces wywierania wpływu na zachowanie innych osób przewidyuje istnienie cech warunkujących efektywność tego wpływu. W poszukiwaniu cech skutecznego przywództwa wyróżnia się koncepcja *Great-Man*, zgodnie z którą sukces kierowania zależy od wrodzonych predyspozycji do pełnienia roli przywódczej, wyrażonych w charyzmatycznej mocy wywierania wpływu na innych (Neuberger, 1995). W ramach teorii cech (*trait approach*, Adair, 2005; Stodgill, 1974; Lord, Maher, 1993; Kirkpatrick, Locke, 1991) na podstawie metaanalizy powstała hipoteza o istnieniu niewielkiej grupy cech charakterystycznych dla przywódcy-lidera. Przy tym trzeba przyjąć tezę o pewnych cechach uniwersalnych i stabilnych w czasie, wśród których O. Neuberger (1995) wymienia: inteligencję, zdolność do podejmowania decyzji, motywację osiągnięć, ambicje, pewność siebie, stabilność emocjonalną, ekstrawersję i kompetencje społeczne, odporność na stres i frustrację. Jednocześnie autor wskazuje na to, że tylko 10% sukcesu kierowania wyjaśniają cechy przywódcy z wyjątkiem poziomu inteligencji (Neuberger, 1995). Nadal pozostaje problem diagnozy głównych cech warunkujących efektywność przywództwa w celu opracowania trafnych narzędzi badawczych dla analizy funkcjonowania człowieka w środowisku pracy.

KLUCZOWE CECHY PRZYWÓDCY: PORÓWNANIE KONCEPCJI

Opis kluczowych cech przywódcy można spotkać już w pracach filozofów antycznych, wprawdzie dotyczy to analizy postępowania wybitnych dowódców wojskowych, którym udawało się wygrywać wojny. Arystoteles wymienia cztery cechy prawdziwego przywódcy:

- 1) sprawiedliwość;
- 2) powściągliwość;
- 3) rozważa;
- 4) siła ducha, hart (za: Адаир, 2004, s. 25).

Pamiętając o tym, że przywódca jest człowiekiem obdarzonym władzą, Arystoteles podkreśla, że charakterystyczną cechą takiego człowieka jest ciągła „troskliwość i dbałość” podczas wykonania ważnych działań związanych z procesem sprawowania władzy, tak aby te działania były skuteczne i by przyniosły zamierzony efekt (Тахо-Годи, 1978).

Niewątpliwie źródłem tej troskliwości przywódcy jest wysoki poziom jego własnej odpowiedzialności za działania podejmowane pod jego kierunkiem i przy jego udziale.

Jedną z najstarszych list cech organizatora „pracy zespołowej” (Gemeinschaftsarbeit) warunkujących jej efektywność została opracowana w roku 1932 przez A. Friedricha, kierownika Laboratorium Psychotechniki przy koncernie Krupp AG (Friedrich, 1932). Zawiera ona ponad 20 cech koordynatora tej pracy, od których zależy skuteczność procesów budowania współpracy zespołowej. Do nich autor zalicza przykładowo: opanowanie; odpowiedzialność za podejmowane decyzje kierownicze; umiejętności rozpoznawania istoty problemów; obiektywne przedstawienie błędów pracowniczych; gromadzenie doświadczeń w celu ponownego unikania popełnionych błędów; dążenie do dalszego uczenia się; przekazywanie własnych doświadczeń swoim podwładnym; podejmowanie jasnych decyzji; ustalanie priorytetów; troska o zdrowie swoich pracowników; ciągła komunikacja z pracownikami; sposób zachowania wobec pracowników, który tworzy ducha organizacji; pomoc i wspieranie pracowników. Autor podkreśla ważną rolę ostatniej cechy: „Należy pomagać wszędzie i w każdej sytuacji” (Friedrich, 1932, s. 42).

Wśród przedstawionych cech ważną składową efektywnej pracy zespołowej jest gotowość przywódcy-lidera do przekazywania doświadczeń pracownikom, która staje się istotnym filarem stabilności organizacji w warunkach wzrastającej konkurencji i globalizacji, gdyż wiedza, umiejętności i kompetencje zdobyte w czasie pracy stają się towarem na sprzedaż, a ich nosiciel podmiotem licznych transferów.

Jednym z ważnych zadań lidera jest tworzenie atmosfery wsparcia i współpracy w zespole. W tym momencie pojawia się dylemat wyrażony w pytaniu: Czy istnieje możliwość stworzenia zintegrowanego zespołu pracowniczego nastawionego na współpracę przy jednoczesnym wspieraniu indywidualnych celów poszczególnych pracowników? Czy można stworzyć grupę z indywidualistów i jeśli tak, jakie działania lidera pozwolą osiągnąć ten cel i wybrać skuteczniejszą alternatywę? Istnieją koncepcje zachowań przywódczych, w których preferowanie postawy zespołowej występuje jako ważny czynnik efektywności lidera (Wiswede, 1991). Wśród ponad 25 cech efektywnego przywódcy G. Wiswede zwraca uwagę na to, że nie powinien on „animować”, czyli uaktywniać, pobudzać indywidualistów, lecz wdrażać i wzmacniać nawyki pracy grupowej. Tworzenie i inspirowanie tak zwanego ducha zespołowego (Team-Geist) jest dla lidera zadaniem, którego wykonania powinien on ciągle się uczyć, pamiętając o tym, że w sytuacji rosnących kompetencji pracowników decyzje wspólne mogą przynieść więcej korzyści dla całego zespołu aniżeli oparte na oddzielnych działaniach.

Inną ważną cechą lidera jest świadomość odpowiedzialności za zespół. Znaczenie odpowiedzialności wyraża się w tym, że wywiera ona mocniejszy wpływ na zachowania pracowników niż skierowane do nich apele słowne, gdyż lider w swoim zachowaniu przekazuje podwładnym gotowość do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za ze-

spół, wzbudzając zaufanie do siebie. Kryterium poczucia odpowiedzialności przywódcy pojawia się w podręczniku przywództwa R. Stogdilla wśród cech skutecznego lidera, obok inteligencji, motywacji osiągnięć, pewności siebie (Stogdill, 1974).

Dając przykład własnej odpowiedzialności, przywódca tworzy klimat organizacyjny wypełniony oczekiwaniem pozytywnych rezultatów i korzystnych dla wszystkich uczestników procesu pracy zmian. Na tym polega według G. Wiswede różnica pomiędzy zarządzaniem opartym na formalnych atrybutach władzy (kontrolowanie, nagradzanie, karanie, ocenianie itp.) a przywództwem inspirującym ludzi do poszukiwania skuteczniejszych strategii rozwoju i doskonalenia pracy zespołowej: „Nie administrować, lecz prowadzić” (Wiswede, 1991, s. 88).

Różnorodność sposobów pełnienia roli przywódcy w dużej mierze zależy od uznawanych przez lidera wartości organizacyjnych i sposobu ich realizacji w codziennej pracy. Ten proces wewnętrzny ujawnia się w przyjmowaniu określonych postaw wobec pracowników. Przykładem zróżnicowanych nastawień osób pełniących funkcje kierownicze jest podział na cztery typy zaproponowany przez M. Maccoby'ego (Maccoby, 1976, za: Neuberger, 1995):

- fachowiec (*Fachmann, Craftmen*) o dominującym nastawieniu na ciągłe zdobywanie i doskonalenie wiedzy fachowej; racjonalny, skoncentrowany na jakości pracy; pragmatyczny i oszczędny; pozbawiony empatii; trzeźwo myślący, a także skromny w swoich zachowaniach;
- wojownik (*Dschungelkämpfer, Jungle Fighter*) o wysokiej skłonności i chęci do rywalizacji, nastawiony na zwalczanie osób o odmiennych poglądach; chętnie inwestujący w tworzenie rozbudowanej sieci kontroli i bezpieczeństwa w pracy; charakteryzujący się ekstremalnie wysoką siłą przebicia; postrzegający życie i pracę jako pole walki z przeciwnikiem; nastawiony wyłącznie na zwycięstwo i likwidację przeciwnika;
- człowiek organizacji (*Firmenmensch, Organization Man*) przypisujący ważne znaczenie tworzeniu atmosfery współpracy i wzajemnego wsparcia w zespole; lojalny wobec organizacji i ludzi; o wysokim poziomie identyfikacji z pracą, co często prowadzi do idealizacji posiadanej przez niego władzy i w konsekwencji – do zachowań uległych wobec przełożonych i podwładnych;
- człowiek gry (*Spielmacher, Gamesman*), nastawiony na podejmowanie nowych wyzwań; o wysokiej skłonności do ryzyka i gotowości do podejmowania decyzji w sytuacjach wieloznacznych; o ciągłym dążeniu do sukcesu; elastyczny i innowacyjny; postrzegający pracę i życie jako swoistą grę, w której potrafi zastosować nowe, niesprawdzone metody, nawet wysokimi kosztami psychicznymi; zdolny do współpracy.

Ostatni typ M. Maccoby nazywa człowiekiem nowej generacji, podkreślając, że

sensem jego życia jest wyzwanie, bazujące na konkurencji, chęć wygrania, kiedy on siebie postrzega wyłącznie jako zwycięzcę, gracza, ale także chętnie współpracuje z zespołem (tym zasadniczo różni się od wojownika – przyp. aut.), tworząc zespoły i przyjmując na siebie rolę lidera, 'gwiazdy'. Energia Człowieka gry, w odróżnieniu od innych typów, jest skierowana wyłącznie na to, aby wygrać w konkurencji, bez pokusy zbudowania własnego imperium (Neuberger, 1995, s. 28-29).

Można domniemywać, że szczególną cechą skutecznego przywódcy, którego M. Maccoby nazywa „Człowiekiem gry”, jest zdolność do inspiracji, zachęcania pracowników do podjęcia ambitnych i samodzielnych działań, kiedy lider staje się źródłem natchnienia, przekazując pracownikom wiarę w osiągnięcie sukcesu tych działań. Podobny typ przywódcy jest przedstawiony w koncepcji J. Adaira jako lider inspirujący (*The Inspirational Leader*) (Адаир, 2004; Adair, 2005, 2009). Idea lidera inspirującego rozszerza granice jego wpływu: od oddziaływania na podwładnych poprzez stosowanie formalnych instrumentów władzy do sprawowania władzy jako szczególnej formy służby dla dobra całego zespołu. Przywództwo autor określa jako „zdolność do realizacji potrzeb ludzi” (Адаир, 2004, s. 30), która wymaga od lidera determinacji i odwagi w sprawach reprezentacji i obrony interesów zespołu, a także świadomości własnej odpowiedzialności za wspólne dobro. Do podstawowych kompetencji przywódcy autor zalicza między innymi: umiejętności podejmowania decyzji; wysoką siłę przebicia; pewność siebie w trakcie pełnienia zadań kierowniczych; odpowiedzialność za podejmowane decyzje; gotowość do ryzyka; odporność na stres oraz umiejętność dostosowania stylu kierowania do wymagań sytuacji.

Podejście sytuacyjne zajmuje szczególne miejsce w koncepcjach przywództwa, kwestionując tezy zarówno o istnieniu stałych cech skutecznego lidera, jak i idealnego stylu kierowania dla różnych typów organizacji (Reddin, 1977; Hersey, Blanchard, 1977). Sytuacja, w której się znajduje organizacja, wymaga od lidera poszukiwania adekwatnego stylu zachowania, a kontekst sytuacyjny staje się istotną zmienną skuteczności przywództwa.

Lista cech skutecznego lidera G. Wiswede zawiera umiejętność dokładnej analizy kontekstu sytuacyjnego, a zdolność do zmiany zachowania zgodnie z wymaganiami sytuacji autor odnosi do głównych determinant skuteczności lidera. Warto wspomnieć o tym, że podejście sytuacyjne stało się metodologiczną podstawą tworzenia ośrodków oceny kadry kierowniczej (*Assessment Center*).

Kontekst sytuacyjny wymaga od lidera szczególnej umiejętności dostrzegania niuansów sytuacyjnych, reagowania swobodnego od stałych i sztywnych schematów oceniania, wyboru nowych, często niesprawdzonych sposobów postępowania. Szybkie reagowanie na zmiany w otoczeniu wraz ze zdolnością do ciągłego uczenia się występują wśród podstawowych cech lidera-przedsiębiorcy (Schaarschmidt, 2000), zwłaszcza na etapach tworzenia nowych zespołów. Zaproponowany przez U. Schaarschmidta profil lidera zawiera kilka cech związanych z potencjałem adaptacyjnym jednostki, wśród któ-

rych autor wyróżnia: gotowość do uczenia się; elastyczność i zdolność do zmiany stylu życia; gotowość do podjęcia ryzyka; realistyczną i samokrytyczną postawę wobec siebie.

Realizacja zadań kierowniczych w warunkach szybkich zmian wymaga od lidera nie tylko umiejętności adekwatnego reagowania, lecz także zdolności do poruszania się w różnych sferach wiedzy, która w dzisiejszym czasie ma wyraźny charakter interdyscyplinarny. Przywództwo w „czasach burzliwych” musi mieć charakter „zarządzania wzrostem”, którego celem jest opracowanie „strategii, która pozwoli [...] zidentyfikować szanse na innowacje, a następnie zapewnić [...] skuteczne przywództwo” (Drucker, 1995, s. 65). Kierownictwo najwyższego szczebla „musi być aktywne w sprawach i dziedzinach o krytycznym znaczeniu; musi mieć czas na opanowanie wiedzy na najwyższym poziomie i na swą rolę przywódców” (Drucker, 1995, s. 229-230).

Uwaga P. Druckera, niekwestionowanego autorytetu w sprawach zarządzania, wyraźnie wskazuje na to, że dzisiejszy lider funkcjonuje w takim środowisku zawodowym, które wymaga od niego szybkiej integracji wiedzy z różnych dziedzin naukowych, a także zdolności i kompetencji związanych z praktycznym zastosowaniem tej wiedzy. Obecnie środowisko pracy przestaje być wypełnione wiedzą z jednej konkretnej dziedziny, staje się interdyscyplinarne, o charakterze wyraźnie globalnym, podobnie jak globalny staje się świat i oddzielne gospodarki oraz społeczeństwa w nim istniejące. Zasoby poznawcze człowieka na stanowisku kierowniczym nie mogą być mierzone wyłącznie wskaźnikami inteligencji akademickiej, „dla rozwiązywania problemów życia codziennego zasoby wiedzy zgromadzonej w trakcie nauczania przedmiotowego nie zawsze są wystarczającym warunkiem osiągnięcia sukcesu zawodowego i życiowego” (Найцсеп, 1981).

Łączenie wiedzy z różnych obszarów i dyscyplin naukowych wymaga uruchomienia kreatywnego potencjału jednostki, który ujawnia się w elastycznym myśleniu, opartym na swobodnych skojarzeniach, dających możliwość łączenia niezwiązanych przedmiotowo elementów wiedzy. Przywódca nowej generacji, „Człowiek gry”, swobodnie porusza się w środowisku zintegrowanej wiedzy, potrafi syntezować informacje z różnych zakresów, czyli dobrze orientuje się we współczesnym świecie zawodowym naczynym znamionami globalizacji informacyjnej.

Kreatywny umysł pomaga odkrywać nowe aspekty rzeczywistości, tworzyć nowe projekty, jego funkcjonowanie przeistacza się w stan swobodnego ruchu twórczego, staje się tym, co M. Csikszentmihali opisuje w koncepcji kreatywności według zasad psychologii pozytywnej pojęciem *Flow* – swobodnego przepływu świadomości i energii twórczej (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2005).

Pamiętając o tym, że kreatywność nie ma jednolitej definicji, dla celów niniejszego opracowania proponujemy następującą definicję kreatywności: kreatywność jest cechą

umysłu wyrażoną w zdolności do swobodnego operowania obiektami lub pojęciami, podczas którego każdy obiekt lub pojęcie może występować w nieograniczonej ilości związków z innymi obiektami lub pojęciami. Kreatywny umysł posiada nieograniczoną liczbę stopni swobody rozumowania i interpretacji świata.

Pojęcie liczby stopni swobody w fizyce oznacza możliwość wchodzenia w nowe związki, wskazując na to, ile ruchów może wykonać obiekt w otaczającej go przestrzeni. Przekładając na język psychologii, można powiedzieć, że kreatywny umysł dzięki dużej liczbie stopni swobody operowania informacją potrafi tworzyć nowe związki pomiędzy obiektami. Tak powstają nowe teorie, piękne dzieła sztuki, które znajdują drogę do każdego, bowiem każdy w nich widzi to, co jest najważniejsze dla niego (Ronginska, Siwińska 2013).

Można metaforycznie przedstawić kreatywność w postaci piramidy, na wierzchołku której znajduje się jej produkt w postaci dzieła sztuki lub nauki, który jest tak wieloaspektowy, że potrafi dotrzeć do każdego człowieka, niezależnie od jego zainteresowań, zamiłowań lub preferencji, a także poziomu rozwoju intelektualnego, kiedy odbiorca jest przekonany, że twórca przemawia wyłącznie do niego.

Wielki niemiecki fizyk M. Planck w przemówieniu wygłoszonym w Cambridge z okazji 100-letniej rocznicy urodzin Jamesa Clerka Maxwella („James Clerk Maxwell in seiner Bedeutung für die theoretische Physik in Deutschland”) analizował rolę i wpływ wielkiego uczonego na innych ludzi.

Niewątpliwie najważniejszym efektem pracy wybitnego uczonego są wyniki jego badań. Istnieje jednak inny rodzaj jego pracy, który jest równoznaczny z tym pierwszym: jego inspirujący wpływ na innych badaczy, który sam w sobie jest częścią jego samodzielnej pracy. Wielki uczony na zawsze pozostaje w historii nauki nie tylko dzięki własnym odkryciom, ale i dzięki tym osiągnięciom, które były inspirowane przez niego (Планк, 1966, s. 170).

Kreatywność przywódcy inspirującego cechuje wysoki poziom tolerancji w relacjach społecznych, percepcja świata i ludzi pozbawiona sztywnych schematów, dogmatyzmu i stereotypów. Stanowi to bazę do tworzenia zintegrowanych zespołów osób o różnych poglądach, preferencjach i zainteresowaniach. Zachowanie przywódcy o wysokich pokładach kreatywności, tolerancji wobec odmienności charakteryzuje umiejętność kontrolowania impulsów, zdolność do podjęcia decyzji w sytuacjach trudnych i wieloznacznych, a także umiejętność tworzenia atmosfery wzajemnego wsparcia i inspirowania poprzez nastawienie na współpracę.

Przedstawione wyżej przykłady cech warunkujących skuteczność przywództwa wskazują na złożony charakter tego procesu, a poszukiwanie jego głównych składowych wymaga zastosowania podejścia systemowego.

METODA SYSTEMOWEGO OPISU KATEGORII PRZYWÓDZTWA

Systemowy charakter przywództwa wynika z zadań lidera związanych z tworzeniem zintegrowanej struktury zespołów pracowniczych oraz z podejmowania działań na rzecz skutecznego funkcjonowania w szerokim kontekście otoczenia konkurencyjnego. Zastosowanie analizy systemowej służy wyłonieniu głównych elementów składowych tworzących fenomen przywództwa. Przedstawiona tu metoda systemowej analizy złożonych zjawisk, do których najwyraźniej należy przywództwo, opiera się na zastosowaniu bazowych wymiarów interpretacji zjawisk społecznych: czasu, przestrzeni, energii i informacji. Autorem metody jest przedstawiciel sanktpetersburskiej szkoły psychologicznej W.A. Ganzen.

Analiza opisów obiektów o różnym charakterze pozwala stwierdzić, że podstawowymi charakterystykami każdego obiektu są cechy przestrzenne, czasowe, informacyjne i energetyczne. Podłoże (substrat) obiektu opisowego pełni w stosunku do nich funkcję integracji wymienionych czterech wymiarów (Ганзен, 1984, s. 44).

Metoda ta została przez autora określona mianem „pentabazy pojęciowej” (*пентабазис*; pentada – struktura pięciowymiarowa), która wielokrotnie została zastosowana w celu analizy takich pojęć, jak: potrzeby, stereotypy i uprzedzenia, kreatywność, lojalność, zdrowie psychiczne (Ганзен, 1984; Ганзен, Ронгинская, 1999; Rongińska, 2006, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017).

Zastosowanie czterech wymiarów opisowych uzasadnione jest istnieniem obiektywnych warunków funkcjonowania obiektów opisu oraz form ich istnienia: „Przestrzeń i czas odnoszą się do obiektywnych form istnienia substratów materialnych, natomiast energia i informacja opisują obiektywne warunki rozwoju, zmian i wszelkich ruchów tych substratów” (Ганзен, 1984, s. 45). Pięciowymiarowy schemat metody pentabazy przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowy schemat metody pentabazy

Energia <i>Hierarchia</i>	Informacja <i>Współmierność</i>
Obiekt opisu	
Czas <i>Powtarzalność</i>	Przestrzeń <i>Równowaga</i>

Źródło: Ганзен, 1984.

Wymiar czasowy charakteryzuje powtarzalność obiektów, zapewniającą ciągłość ich istnienia, wyrażoną w etapach i fazach rozwojowych. W takim ujęciu analiza czasowa daje możliwość uchwycenia stałych tendencji gwarantujących trwałość i nieprzemijalność analizowanych zjawisk, obiektów, kategorii, ale również wskazuje na zmiany potrzebne dla życia i funkcjonowania.

Przestrzenna linia analizy pozwala na opis obiektów zgodnie z tendencją występującą w procesie nawiązywania relacji z innymi obiektami, znajdującymi się w otoczeniu tych pierwszych. Kategoria równowagi zastosowana w tym wymiarze określa charakter relacji: od tendencji do utrzymywania bliskich związków do zachowania własnej odrębności.

Wymiar energii opisuje charakter subordynacji pomiędzy obiektem opisu a otoczeniem, a zastosowanie kategorii hierarchii ustala kierunek współoddziaływania obiektu i otoczenia: od przyjęcia pozycji dominującej we wzajemnych relacjach z obiektami włączonymi w aktualny kontekst do ulegania wpływom ze strony otoczenia zewnętrznego i przyjęcia narzuconych reguł postępowania.

Współmierność w wymiarze informacyjnym wyznacza tendencję do poszukiwania podobieństw obiektów włączonych w kontekst sytuacyjny. Kategoria współmierności zastosowana w wymiarze informacji charakteryzuje skłonność do posługiwania się identycznymi miarami opisowymi lub, w przeciwnym przypadku, dążenie do zastosowania schematów różnicowania obiektów zewnętrznych i dzielenia ich na odrębne kategorie, grupy, klasy itp.

Pełny opis metody został przedstawiony we wcześniejszych pracach (Rongińska, 2010, 2011, 2016). Uzupełnieniem metody pentabazy stało się wprowadzenie dychotomicznego podziału w obrębie każdego z wymiarów w celu dokonania dokładniejszej analizy zawartości obiektów opisowych. W rezultacie tego uzupełnienia powstał dychotomiczny schemat metody pentabazy, który obrazuje tabela 2.

Tabela 2. Dychotomiczny schemat metody pentabazy

Energia Przekazywanie vs Otrzymywanie	Informacja Różnicowanie vs Uogólnianie
Obiekt	
Czas Staość vs Zmienność	Przestrzeń Bliskość vs Dystans

Źródło: Ганзен, 1984; Ганзен, Ронгинская, 1999.

Dychotomiczny podział zawartości czterech wymiarów pentabazy daje możliwość opisu obiektów, kategorii, pojęć lub zachowań człowieka zgodnie z zasadą dwubiegowości przyjętej w większości narzędzi pomiarowych. Odniesienie się do obiektywnych warunków funkcjonowania jednostki względem czasu, przestrzeni, informacji i energii pozwala opisać poszczególne aspekty obiektów wedle przyjętej zasady systemowej, która wyjaśnia treść i funkcje obiektów opisu, czyli pokazuje jego zawartość oraz związki z innymi obiektami, ich stałość lub zmienność, siłę czy słabość, a także wskazuje na relacje pomiędzy obiektem opisu a innymi obiektami, tłumacząc subordynacyjny charakter tych relacji, jak również tendencje do scalania lub zachowania własnej odrębności obiektów opisowych.

ZASTOSOWANIE METODY PENTABAZY DO OPISU KATEGORII PRZYWÓDZTWA

Biorąc pod uwagę złożony charakter zjawiska przywództwa, wydaje się uzasadnione zastosowanie metody opisu systemowego dla wyodrębnienia czterech składowych, wyjaśniających proces realizacji zadań lidera względem czterech linii analizy pentabazy. Tabela 3 obrazuje wynik opisu kategorii przywództwa.

Przedstawiony opis zawiera tendencje w zachowaniach przywódcy-lidera, stanowi próbę uporządkowania obszernej wiedzy dotyczącej określenia czynników skuteczności jego działań. W wymiarze czasowym lidera powinna cechować umiejętność wprowadzenia zmian, profesjonalizm w doborze pracowników zdolnych do podjęcia nowych działań, do wykonania zadań kształtujących współczesne, „burzliwe” środowisko pracy. Jednocześnie skuteczny przywódca musi być otoczony dobrymi wykonawcami, zwłaszcza w pracy produkcyjnej, gdzie duże miejsce zajmuje praca rutynowa według stałych schematów i technik. Zapobiega to powstawaniu niepotrzebnych zmian, które mogą dezorganizować pracę organizacji. Podtrzymywanie „dobrych praktyk” bazujących na sprawdzonych i efektywnych strategiach należy również do zadań przywódcy.

W wymiarze przestrzennym zachowanie lidera powinno być nastawione na podtrzymywanie rozsądnego dystansu wobec pracowników, pozwalającego na sprawowanie władzy bez szkodliwego dla zespołu faworyzowania oddzielnych jednostek. Pomoże też uniknąć idealizacji władzy, która cechuje „Człowieka organizacji” w klasyfikacji M. Maccoby’ego. Potencjał kontemplacyjny wyraża się w postawie autonomicznej, charakterystycznej dla osób zdolnych do samorealizacji, o wysokim potencjale adaptacyjnym i zdrowotnym (Maslow, 2009; Warr, 1987, za: Мучински, 2004). Zachowanie dystansu jest charakterystyczną cechą osób o wewnętrznym poczuciu kontroli zdarzeń, zdolnych do samodzielnego podejmowania decyzji i przyjmowania na siebie odpowiedzialności za ich rezultaty.

Tabela 3. Zastosowanie metody pentabazy do opisu kategorii przywództwa

Energia – Przekazywanie Inspiracja, motywowanie ludzi własnym przykładem; przekazywanie wiary w sukces; wysoki poziom wysiłku własnego; udzielenie wsparcia; wpływ inspirujący innych do działań (potencjał inspiracji)	Informacja – Różnicowanie Tolerancja wieloznaczności; akceptacja różnic i paradoksów; zachowanie dostosowane do niuansów sytuacji, pozbawione stereotypów; zdolności analityczne; myślenie elastyczne (potencjał analityczny)
Przywództwo	
Czas – Zmienność Poszukiwanie nowych rozwiązań; zastosowanie nowej wiedzy; ciekawość świata; otwartość na doświadczenia; innowacyjność (potencjał innowacyjny)	Przestrzeń – Dystans Zachowanie dystansu; krytyczna ocena otoczenia; kontemplacja; brak konformizmu i ulegania wpływom (potencjał kontemplacyjny)

Źródło: opracowanie własne.

Tendencja do przekazywania swoich doświadczeń w wymiarze energetycznym odzwierciedla istotny element przywództwa – wywieranie wpływu na zachowania innych osób. Realizacja celów i zadań sformułowanych przez kadrę kierowniczą wiąże się z podstawową funkcją przywództwa, czyli motywowaniem pracowników. Przekazywanie w znaczeniu inspirowania, zachęcania ludzi do działań, staje się możliwe w sytuacji, kiedy lider swoim zachowaniem daje przykłady determinacji w dążeniu do celów. Potencjał inspiracji współczesnego lidera odnosi go do osób zdolnych do wyzwolenia w innych ludziach pokładów pracowitości, chęci osiągania nowych celów zgodnie z przytoczoną wyżej wypowiedzią M. Plancka. Siła wpływu przywódcy przekazującego pozwala umieścić jego postawę w kategorii władzy fachowej, którą cechują wysokie kompetencje, wiedza i umiejętności jej przekazywania (French, Raven, 1959).

W aspekcie informacyjnym zdolności przywódcy odzwierciedlają kompetencje analityczne, wyrażone chociażby w wysokiej tolerancji wieloznaczności, dostrzeganiu różnic w zachowaniach pracowników, umiejętności dostosowania zadań do potencjalnych możliwości pracowników. Zachowania lidera w sytuacji wieloznacznej pozwalają podejmować trudne decyzje w sytuacji niepewności, unikając szablonowych schematów i scenariuszy, oraz wybierać style przywództwa dostosowane do wymagań sytuacji. Analizując style kierowania i szukając odpowiedzi na pytanie o istnieniu stylu idealnego, można odpowiedzieć twierdząco, iż owym stylem jest ten, który idealnie jest dostosowany do sytuacji i potrzeb osób uczestniczących w niej.

Przedstawiona analiza kategorii przywództwa za pomocą metody systemowej nie stanowi konstrukcji zastygłej, lecz daje możliwość uporządkowania informacji na temat czynników skutecznego funkcjonowania lidera w organizacji. Cztery wyróżnione aspekty mogą być wypełnione dodatkowymi cechami przywódcy w zależności od charakteru pracy, etapów tworzenia zespołów pracowniczych, otoczenia zewnętrznego organizacji. I tak na etapach powstawania nowych struktur efektywną strategią może być nastawienie na zachowanie stabilności i stałego porządku, natomiast w celu zapobiegania stagnacji wybór stylu innowacyjnego występuje jako skuteczniejsza składowa przywództwa.

ZAKOŃCZENIE

Przegląd koncepcji przywództwa przekonuje o znacznym zróżnicowaniu poglądów autorów na temat elementów składowych tego procesu. Niemniej jednak wśród mnogości wymienianych cech można wydzielić główne właściwości warunkujące efektywność pracy lidera-przywódcy występujące w większości koncepcji. Przyjmując, że głównym celem przywództwa są osiągnięcie pożądanych dla wszystkich uczestników tego procesu rezultatów oraz tworzenie atmosfery wzajemnego zaufania pomiędzy przywódcą a pracownikami, proponujemy wyodrębnić dwie podstawowe składowe przywództwa:

- 1) zdolność do podejmowania decyzji w sytuacjach wieloznacznych, sprzecznych, niejasnych, nieokreślonych, ryzykownych wymagających długoterminowego prognozowania;
- 2) świadomość odpowiedzialności przywódcy za podjęte decyzji.

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie stawiają coraz trudniejsze wyzwania przed dzisiejszym przywódcą, wymagają od niego szybkiego reagowania na te zmiany, dokonywania wyborów w sytuacjach trudnych i ryzykownych, nabywania nowych kompetencji własnych i doskonalenia kompetencji swoich pracowników. Umiejętność do podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych oraz świadomość odpowiedzialności własnej za cały zespół stanowią naszym zdaniem dwa główne filary przywództwa. Lider inspirujący siebie samego i swoich pracowników do podejmowania nowych wyzwań tworzy możliwości osiągnięcia wspólnego sukcesu wszystkich uczestników włączonych w proces pracy.

LITERATURA

- Adair, J. (2005). *The Inspirational Leader: How to Motivate, Encourage and Achieve Success*. Kogan Page.
- Adair, J. (2009). *Rozwijanie umiejętności przywódczych*. Kraków-Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Bass, B.M. (1985). Leadership, Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 26-40.
- Baumgarten, K. (1977). *Führungsstile und Führungstechniken*. Berlin: de Gruyter.
- Chmiel, N. (2003). *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: GWP.
- Drucker, P.F. (1995). *Zarządzanie w czasach burzliwych*. Kraków.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (150-167). Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.
- Friedrich, A. (1932). Gemeinschaftsarbeit: Vortrag von Prof. Friedrich gehalten vor den Beamten der Bergbaugruppe Hamborn am 25. Januar.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- House, R.J. (1977). Theory a charismatic leadership. W: Hunt/Larson (red.): *Leadership: the cutting edge*, Carbonale (189-207). IL: Southern Illinois University Press.
- Kirkpatrick, S.A., Locke, E.A. (1991). Leadership: do traits matter. *Academy of Management Executive*, 5, 2, 48-60.
- Lattmann, Ch. (1975). *Führungsstil und Führungsrichtlinien*. Bern u. Stuttgart: Haupt.
- Lord, R.G., Maher, K.J. (1993). *Leadership and information processing: Linking perceptions to performance*. London: Routledge.
- Maccoby, M. (1976). *The Gamesman: The New Corporate Leaders*. New York: Simon and Schuster.
- Maccoby, M. (1979). *Die neuen Chefs: die erste sozialpsychologische Untersuchung über Manager in Großunternehmen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Maccoby, M. (1981). *The Leader: A New Face for American Management*. New York: Simon and Schuster.
- Maslow, A.H. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2005). Motywacyjne źródła kreatywności z perspektywy psychologii pozytywnej. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Neuberger, O. (1995). *Führen und geführt werden*. Stuttgart: Enke.
- Reddin, W.J. (1977). *Managerial effectiveness*. New York.
- Rongińska, T. (2006). Aspekt psychologiczny polsko-rosyjskiego dialogu międzykulturowego: zbliżenie mijających się kultur. W: A. de Lazari, T. Rongińska (red.), *Polacy i Rosjanie – przewyższanie uprzedzeń* (s. 11-21). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Ibidem.
- Rongińska, T. (2010). Profilaktyka zdrowia psychicznego w środowisku pracy: podejście systemowe. W: J. Stankiewicz (red.), *Spoleczne wymiary zarządzania nowoczesnymi przedsiębiorstwami: ludzie – kultura organizacji – społeczna odpowiedzialność* (s. 580-591). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytet Zielonogórski.
- Rongińska, T. (2011). Metoda systemowego opisu kompetencji profesjonalnych. *Problemy Profesjologii*, 2, 11-20.

- Ronginska T. (2012). Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy. *Problemy Profesjologii*, 2, 27-35.
- Ronginska, T., Siwińska, M. (2013). *La creatività dell'educazione italiana*. Roma: Armando.
- Rongińska, T. (2014). Lojalność pracownika w organizacji. Próba analizy. W: Z. Ratajczak (red.), *Przedsiębiorczość, czyli pochwała kryzysu* (s. 138-148). Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa.
- Rongińska, T. (2016). Metoda systemowego opisu pojęć wieloznacznych, *Relacje. Studia z nauk społecznych*, 1, 127-137.
- Sarges, W. (1995). *Management – Diagnostik*. Hogrefe, Göttingen-Bern-Toronto-Seattle.
- Schaarschmidt, U., Groth, C., Kieschke, U., Spörer, N. (2000). *Checkliste für Existenzgründer*. Potsdam: Universität.
- Staehele, W.H. (1980). Menschenbilder in Organisationstheorien. W: E. Grochla (red.), *Handwörterbuch der Organisation*, s. 1301-1313.
- Steinle, C. (1978). *Führung. Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung*. Stuttgart: Poeschel.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Stoner, J.F., Freeman, R.E., Gilbert, Jr. D.R. (2001). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford UK: Oxford University Press.
- Wiswede, G. (1991). Einführung in die Wirtschaftspsychologie. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- Wiswede, G., Wiendieck, G. (1990). *Führung und Wandel*. Stuttgart.
- Wunderer, R., Grunwald, W. (1980). *Führungslehre*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Wunderer, R. (2011). *Führung und Zusammenarbeit*, 9. Neu bearbeitete Aufl. Köln: Wolters Kluwer.
- Адаир, Д. (2004). Психология власти. Москва: ЭКСМО.
- Друкер, П. (2012). Менеджмент. Вызовы XXI века. Издательство «Манн, Иванов и Фербер». Москва.
- Ганзен, В.А. (1984). Системные описания в психологии. Изд-во Ленинградского ун-та. Ленинград.
- Ганзен, В.А. (1999). Ронгинская, Т. Системное описание потребностей человека. *Вестн. С.-Петербург. ун-та*, 6, 4, 90-94.
- Мучински, П. (2004). Психология, профессия, карьера, „Питер”. Москва-Санкт-Петербург.
- Найссер, У. (1981). Познание и реальность. Москва: „Прогресс”.
- Планк, М. (1966). Единство физической картины мира, „Наука”, Москва.
- Ронгинска, Т., Водопьянова, Н.Е. (2017). Системный анализ профессиональных компетенций лидера, обеспечивающих безопасность и успешность деятельности. W: T. Zaboroski (red.), *Pragmatyzm w społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw* (s. 15-27). Gorzów Wlkp.-Poznań.
- Тахо-Годи, А.А. (1978). Античные риторики, Издательство МГУ, Москва.

**GŁÓWNE SKŁADOWE PRZYWÓDZTWA:
PRZEGLĄD KONCEPCJI**

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono przegląd współczesnych koncepcji przywództwa z wyszczególnieniem kluczowych cech przywódcy. Pokazano mnogość klasyfikacji cech dobrego lidera. W celu uporządkowania wiedzy zastosowano metodę analizy systemowej do opisu pojęć wieloznacznych, metodę pentabazy W. Ganzena. Wyodrębniono główne aspekty przywództwa, przedstawiono dwie składowe procesy: umiejętność podejmowania decyzji w sytuacjach wieloznacznych oraz świadomość odpowiedzialności za podjęte decyzje.

SŁOWA KLUCZOWE: przywództwo, lider, przywódca, zespoły pracownicze, podejmowanie decyzji, odpowiedzialność.

**MAIN COMPONENTS OF LEADERSHIP:
CONCEPTS REVIEW**

SUMMARY: The article presents an overview of leadership concepts, paying special attention to the key features of effective leader activity. A multitude of views and classifications of good leader features has been shown. The method of system analysis to describe wildcard concepts, W. Ganzen's pentabase method was used to organize knowledge. On this basis, the main aspects of leadership were distinguished and two components of the process were presented: ability to make decisions in ambiguous situations and awareness of the leader's responsibility for making decisions.

KEYWORDS: leadership, leader, employee teams, decisions making, responsibility.

IV

DONIESIENIA Z BADAŃ STUDENCKICH

Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

SYLWIA DUROWICZ

Uniwersytet Zielonogórski

NATALIA SKORUPIŃSKA

Uniwersytet Zielonogórski

NATALIA SŁUGOCKA

Uniwersytet Zielonogórski

POCZUCIE SPRAWIEDLIWEGO ŚWIATA^{*}

W wielu kulturach, w tym także polskiej funkcjonuje przekonanie, że ponosimy konsekwencje własnych decyzji. Można znaleźć liczne porzekadła ludowe, świadczące o tym, że już od najmłodszych lat społeczeństwo jest wychowywane w przekonaniu o prawdziwości powiedzenia – „oko za oko, ząb za ząb” czy „odpłacić się pięknym za nadobne” (Kłosińska, Sobol, Stankiewicz, 2005). Zwroty o podobnym charakterze można znaleźć również w innych kulturach *As you've make your bed, so you must lie in it* (Wolfram-Romanowska, Kaszubski, Parker, 1999, s. 56). M. Baran w swoim artykule, powołując się na Cyncerona, stwierdza, że sprawiedliwość wiąże się z dotrzymywaniem słowa, zawartych umów, zobowiązań i stąd biorą się prawa zwyczajowe oraz stanowione (Baran, 2016). Ludzie wierzą w fenomen sprawiedliwego świata, są przekonani, że wszystkie uczynki prędzej czy później do nich wrócą. Jest to jeden z elementów religii wschodu. Pojęcie karmy pojawia się między innymi w buddyzmie i hinduizmie. Co ciekawe, owo przekonanie, że świat powinien być sprawiedliwy, a ludzie powinni ponosić konsekwencje swych czynów, utrzymuje się w cywilizacji od wieków, dowodem takiego stanowiska są chociażby zapiski w babilońskim zbiorze praw sprzed XVIII wieku p.n.e. – „§ 197 Jeżeli kość obywatel złamał, kość mu złamią” lub „§ 200 Jeśli ząb obywatelowi równemu sobie wybił, ząb wybija mu” (Stępień, 1996).

^{*} Badanie było realizowane w ramach zajęć z Podstaw pracy empirycznej realizowanych na II roku psychologii. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badania.

Spółeczeństwo samoistnie egzekwuje efekty złego zachowania, nawet jeżeli nie podlegają one sankcjom prawnym. Proces socjalizacji uczy nas tego, że zachowania uważane za niesprawiedliwe są nieakceptowalne i powinny być karane (Wosińska, 1989). Zderzenie się norm moralnych stanowiących dla jednostki wartość autonomiczną z odmiennymi wartościami powoduje silne napięcie psychiczne, motywujące do obrony własnych przekonań. Obrona ta przybiera formę nietolerancji, będącą strategią redukującą zagrożenie (Sikora, 1993). Często nieświadomie dochodzi do aktów moralizacji oraz karania za przewinienia, gdyż lud domaga się zadośćuczynienia lub kary.

Pierwszym, który podjął się pracy empirycznej nad tym zjawiskiem, był M. Lerner, amerykański profesor psychologii na Uniwersytecie Waterloo, który został uznany za prekursora pojęcia sprawiedliwości w psychologii. W swoich badaniach skupiał się on na zjawisku obwiniania ofiary. Podczas kształcenia klinicznego M. Lerner jako psycholog obserwował proces leczenia osób chorych psychicznie. Jego uwagę przyciągnęło to, że wyedukowany oraz uprzejmy personel, mimo swych kwalifikacji obwinał pacjentów za ich stan. Zaskoczenie w naukowcu budziło również zachowanie jego studentów, bowiem uwłaczali oni osobom biednym, pozornie zapominając o różnych czynnikach przyczyniających się do ubóstwa. Dotychczasowe teorie psychologii społecznej, włącznie z teorią dysonansu poznawczego, nie były w stanie do końca wyjaśnić tego zjawiska. Chęć zrozumienia doprowadziła do przeprowadzenia przez M. Lerner eksperymentów nad tym, co współcześnie określamy mianem koncepcji sprawiedliwego świata. Jeden z eksperymentów polegał na pokazaniu badanym doświadczenia, w którym kobieta była rażona prądem, kiedy nie radziła sobie z trudnym zadaniem pamięciowym. Część badanych uznawała rażenie prądem za uzasadnione słabymi wynikami kobiety (Lerner, 1980). W innym eksperymencie, przeprowadzonym przez R. Janoff-Bulman, pokazywano badanym dwie wersje historii spotkania kobiety i mężczyzny. W jednym przypadku kończyła się ona oświadczeniami, a w drugim gwałtem na kobiecie. W obydwu historiach zachowanie kobiety było identyczne, a mimo to badani ocenili, że zarówno w jednej, jak i w drugiej sytuacji, to ono doprowadziło do takiego zakończenia (Aronson, 2005). Tego typu eksperymenty obrazują tendencję do stawiania sprawczości po stronie podmiotu. Na podstawie badań M. Lerner oraz R. Janoff-Bulman możemy wywnioskować, że ludzie czują potrzebę wiary w sprawiedliwy świat, gdzie dobre rzeczy przytrafiają się dobrym ludziom, a złe – złym. Ludzie otrzymują to, na co zasłużyli. Takie przekonanie jest podstawą mechanizmu radzenia sobie z rzeczywistością, taką jaka ona jest. Ta wiara w sprawiedliwy świat stanowi formę atrybucji obronnej (Aronson, Wilson, Akert, 1997).

E. Aronson w swej publikacji prowadzi dyskurs nad sposobem uzasadniania niesprawiedliwości. Żydzi od początku historii są prześladowani, więc musieli zrobić coś złego. Kobieta, która została zgwałcona, sprowokowała mężczyznę swoim zachowaniem. Jeśli homoseksualiści nie chcą być prześladowani, powinni pozostać na uboczu.

Przyczyną takiego sposobu postrzegania świata jest pragnienie, by widzieć świat jako miejsce, gdzie panuje sprawiedliwość. E. Aronson dochodzi do wniosku, że boimy się myśleć, iż świat jest niesprawiedliwy i ludzie bez swojej winy mogą stracić to, na co zasługują, lub to, czego potrzebują (Aronson, 2005).

Koncepcja sprawiedliwego świata zakłada równowagę między zyskami a wkładami jednostki. Ludzie oczekują kar i nagród, adekwatnych do swojego zachowania. Dążenie do sprawiedliwości po części jest uwarunkowane biologicznie (Wosińska, 1989). „Sprawiedliwość istnieje wtedy, gdy ludzie mają to, do czego posiadania czują się upoważnieni z tytułu tego, kim są lub tego czego dokonali” (Lerner, Whitehead, 1980, za: Wosińska, 1989, s. 20). Według W. Wosińskiej u ludzi wytwarza się wyobrażenie odnośnie tego, na co zasługują. Konstrukty ten działa wówczas, gdy jednostka uważa, że postępuje słusznie. Spostrzegając siebie i innych ludzi, wierzy, iż złe rzeczy przytrafiają się złym ludziom, a dobre dobrym. Dzięki temu człowiek może usprawiedliwić brak kary, ponieważ uważa, że jest ona jedynie odroczonej i w przyszłości osiągną go konsekwencje jego czynów. Według wyników eksperymentu T. Sikory w imię wiary w sprawiedliwy świat jednostka jest w stanie tolerować krzywdę innych. Silna tendencja do deprecjonowania ofiar pojawia się wówczas, gdy zdaniem podmiotu ofiara zasługuje na to, co ją spotyka (Sikora, 1993). Ponadto zgodnie z badaniami W. Wosińskiej, pomagając lub popierając sprawcę wyrządzonych krzywd, ofiara doświadcza zjawiska powtórnej wiktyimizacji. Oznacza to, że pierwszym źródłem niesprawiedliwości stało się krzywdzące działanie sprawcy, drugim zaś interwencja obserwatora niepopierającego pokrzywdzonego (Wosiński, Wosińska, 1990).

Bitwa pod Gettysburgiem była krwawym konfliktem zbrojnym, w wyniku którego straciło życie wielu żołnierzy, jednak na jej podstawie można sądzić, iż istnieją dowody wskazujące na niechęć do wyrządzania krzywd przez ludzi innym przedstawicielom swojego gatunku. Jak wskazuje A. Zwoliński, podczas bitwy pod Gettysburgiem wśród wszystkich znalezionych muszkietów 90% było naładowanych, co jest niezwykłym zjawiskiem, bowiem znaczną część czasu zajmuje naładowanie broni, a nie samo oddanie strzału. Ponad połowa muszkietów była naładowana wielokrotnie (Zwoliński, 2003). Co mogłoby oznaczać, że znaczna część żołnierzy tylko udawała, że strzela w stronę wroga. Natomiast z relacji naocznych świadków wynika, że część żołnierzy strzelała, nie celując w stronę wroga lub celując za wysoko (Murray, 2014).

Ze względu na złożoność zjawiska dostarcza ono szerokich możliwości badawczych. W wychowaniu i kształtowaniu postaw Polaków kładzie się duży nacisk na poczucie sprawiedliwości, które przejawia się w różnych aspektach życia. Począwszy od porzekadeł ludowych przekazywanych z pokolenia na pokolenie, przez kulturę, edukację, a skończywszy na wysokiej roli chrześcijaństwa, którego jedną z głównych przekonań jest wiara w nagradzanie człowieka po śmierci za uczynki dobre, a karanie za

złe. Biorąc to wszystko pod uwagę, sprawdzono: czy treść komunikatu ma wpływ na poczucie sprawiedliwości, a co za tym idzie – zachowania pomocowe?

HIPOTEZY

Na podstawie przedstawionej wiedzy postawiono hipotezę: *Zachowania pomocowe będą najrzadziej przejawiać się w stosunku do osoby społecznie napiętnowanej za złamanie norm społecznych.*

Opierając się na koncepcji sprawiedliwego świata, można oczekiwać, iż badani inaczej będą reagować na człowieka niepełnosprawnego w wyniku nieszczęśliwego wypadku w pracy, który nie podlegał jego winie, a inaczej na człowieka, który został niepełnosprawnym za sprawą spowodowanego przez siebie groźnego wypadku samochodowego, w którym dodatkowo ucierpiały osoby trzecie. Ponadto 70% polskich respondentów twierdzi, że kary dla łamiących prawo są w Polsce zbyt łagodne (Boguszewski, 2017), co w połączeniu z koncepcją sprawiedliwego świata pozwoliło wnioskować badaczom, iż społeczeństwo nie będzie chciało udzielić pomocy sprawcy wypadku.

Badanie miało charakter eksperymentalny, z podziałem na trzy niezależne od siebie grupy. Zdecydowano się na taką formę badania, ponieważ w opinii badaczy najlepiej pozwalało ono zbadać istotę problemu. Ponadto nie znaleziono badania, które zostało przeprowadzone w kontekście osób niepełnosprawnych.

Zmienną zależną była gotowość do udzielenia wsparcia, a wskaźnikami tej zmiennej było udzielenie bądź odmowa udzielenia podpisu.

Zmienną niezależną były komunikaty, którymi manipulowano.

TRZĘSCI KOMUNIKATÓW

Grupa współczucia: Jesteśmy z instytutu psychologii. Zbieramy podpisy dla pana Mariusza. Pan Mariusz ma 35 lat i jest osobą niepełnosprawną, jeździ na wózku inwalidzkim.

Pan Mariusz niegdyś pracował jako budowlaniec, jednak 5 lat temu w wyniku nieszczęśliwego wypadku w pracy stracił władzę w nogach. Teraz nie może pracować w zawodzie i jest w bardzo ciężkiej sytuacji materialnej. Niestety rehabilitacja nie przyniosła żadnych efektów.

Jego mieszkanie socjalne nie jest przystosowane do jego niepełnosprawności. Znajduje się w starej kamienicy na czwartym piętrze w bloku bez windy. Jeśli uda nam się zebrać 30 tys. podpisów, instytut zobligował się umieścić pana Mariusza w nowym mieszkaniu dostosowanym do jego niepełnosprawności.

Grupa społecznej dezaprobaty: Jesteśmy z instytutu psychologii. Zbieramy podpisy dla pana Mariusza. Pan Mariusz ma 35 lat i jest osobą niepełnosprawną, jeździ na wózku inwalidzkim.

Pan Mariusz spędził 5 lat w więzieniu, za jazdę pod wpływem alkoholu. Spowodował śmiertelny wypadek samochodowy. Wjechał w inny pojazd, w którym znajdował się kierowca oraz dwójka dzieci. Jedno z dzieci zmarło w wyniku obrażeń powypadkowych. Teraz pan Mariusz po wyjściu z zakładu karnego jest w bardzo ciężkiej sytuacji.

Jego mieszkanie socjalne nie jest przystosowane do jego niepełnosprawności. Znajduje się w starej kamienicy na czwartym piętrze w bloku bez windy. Jeśli uda nam się zebrać 30 tys. podpisów, instytut zobligował się umieścić Pana Mariusza w nowym mieszkaniu dostosowanym do jego niepełnosprawności.

Grupa kontrolna: Jesteśmy z instytutu psychologii. Zbieramy podpisy dla pana Mariusza.

Pan Mariusz ma 35 lat i jest osobą niepełnosprawną, jeździ na wózku inwalidzkim. Jest w bardzo ciężkiej sytuacji materialnej i jego mieszkanie socjalne nie jest przystosowane do jego niepełnosprawności. Znajduje się w starej kamienicy na czwartym piętrze, w bloku bez windy. Jeśli uda nam się zebrać 30 tys. podpisów, instytut zobligował się umieścić Pana Mariusza w nowym mieszkaniu dostosowanym do jego niepełnosprawności.

W razie niejasności udzielano dodatkowych wskazówek, zgodnych z treścią komunikatu lub ponownie czytano komunikat. Całe badanie trwało około trzech godzin.

METODA

Osoby badane

W badaniu wzięły udział 92 osoby, z czego 34,8% stanowili mężczyźni, a 65,2% kobiety, wszyscy badani byli mieszkańcami Zielonej Góry. Osoby zostały wybrane oraz przydzielone do grup badawczych za pomocą metody doboru losowego. W grupie kontrolnej były 32 osoby, a w obydwu grupach eksperymentalnych po 30 osób.

Grupa współczucia (eksperymentalna) – osoba, dla której zbierano podpisy jest niepełnosprawna w wyniku wypadku w pracy.

Grupa społecznej dezaprobaty (eksperymentalna) – osoba, dla której zbierano podpisy jest niepełnosprawna. Spędziła w więzieniu 5 lat za popełnienie przestępstwa.

Grupa kontrolna – bez manipulacji komunikatem.

Narzędzia

Jednym z narzędzi była lista, na której badani mieli się wpisać, jeżeli wyrażali chęć pomocy przedstawionej osobie niepełnosprawnej. Dla wszystkich trzech grup lista wyglądała tak samo.

Badacze posiadali również listę odmów, na którą sami wpisywali osoby, które odmówiły udzielenia podpisu. Zaznaczano na niej jedynie płeć osoby badanej. Osoby badane nie miały wglądu w listę odmów.

Podstawowym narzędziem badawczym były trzy komunikaty, różne dla każdej grupy, które przedstawialiśmy osobie badanej zależnie od grupy.

Zatem cały materiał badawczy składał się z trzech komunikatów, listy podpisów oraz listy odmów.

Procedura

O przydziale potencjalnego badanego do konkretnej grupy zadecydowała prosta metoda doboru losowego. Badacze posiadali trzy karty, które symbolizowały trzy odrębne grupy badawcze. Po wylosowaniu grupy badacze rozpoczynali procedurę włączenia do próby. O wejściu danej osoby do próby decydowała metoda doboru *quasi*-losowego. Badacze podchodzili do losowo wybranych pojedynczych przechodniów lub par (do co piątej osoby lub pary), aby ograniczyć zjawisko presji grupy i przedstawiali im jeden z trzech komunikatów. Po przedstawieniu komunikatu, jeżeli osoba wyrażała chęć pomocy, otrzymywała listę do podpisu. Natomiast osoby, które nie wyrażały chęci pomocy, zostały odnotowane na liście odmowy. Każda z wybranych osób odsłuchiwała tylko jeden komunikat, w zależności od tego, do jakiej grupy badawczej została przydzielona.

Gdy któraś z grup badawczych liczyła 30 lub nieco ponad 30 osób, nie dobierano do niej kolejnych badanych, aby zachować proporcję między grupami.

WYNIKI

Zgodnie z wynikami 64,1% wszystkich badanych wyraziło chęć pomocy, a 35,9% odmówiło. W podziale na trzy grupy badawcze wyniki przedstawiają się następująco:

1) W grupie współczucia 66,7% badanych ($N = 20$) udzieliło podpisu, a 33,3% ($N = 10$) odmówiło.

2) W grupie społecznej dezaprobaty 70% ($N = 21$) udzieliło podpisu, a 30% ($N = 9$) odmówiło.

3) W grupie kontrolnej 63% ($N = 18$) udzieliło podpisu, a 43,8% ($N = 14$) odmówiło.

Wyniki w każdej z grup są do siebie zbliżone. Analiza porównań międzygrupowych nie wykazała różnic istotnych statystycznie ($p > 0,05$). W tabeli 1 przedstawiono rozkład wyników w podziale na grupy badawcze.

Tabela 1. Frekwencja chęci udzielania pomocy

Przynależność do grupy	Zmienna zależna	Częstości	Procent
Grupa współczucia	udzielenie podpisu	20	66,7%
	odmowa podpisu	10	33,3%
	ogółem	30	100%
Grupa dezaprobaty społecznej	udzielenie podpisu	21	70%
	odmowa podpisu	9	30%
	ogółem	30	100%
Grupa kontrolna	udzielenie podpisu	18	56,3%
	odmowa podpisu	14	43,8%
	ogółem	32	100%

Analiza testem Chi-kwadrat wykazała brak zróżnicowania między chęcią udzielania pomocy a przynależnością do konkretnej grupy badawczej: $\chi^2 = 1,397$, $df = 2$, $p > 0,05$.

Przyjęta hipoteza nie znalazła potwierdzenia.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Oczekiwano, że najniższa chęć udzielania pomocy wystąpi w przypadku grupy społecznej dezaprobaty, biorąc pod uwagę koncepcję sprawiedliwego świata, w myśl której ludzi powinny spotykać złe rzeczy za ich złe czyny. W tym przypadku miała być to niepełnosprawność jako kara za spowodowanie śmiertelnego wypadku. Badanie pokazało zupełnie inne wyniki od oczekiwanych. Między grupą współczucia a grupą społecznej dezaprobaty nie wykazano istotnej różnicy statystycznej, przy czym w tej drugiej znalazła się największa liczba osób, chcących udzielić pomocy.

Tak jak w badaniach Ronnie Janoff-Bulman zarówno oświadczyni, jak i gwałt przypisano zachowaniu kobiety, tak oczekiwano, że w badaniu powód niepełnosprawności zostanie przypisany ofierze (Aronson, 2005). W wyniku czego badani mniej chętnie będą udzielać jej pomocy, ponieważ swoim zachowaniem spowodowała własny

stan, krzywdząc dodatkowo przy tym niewinną osobę. Według założeń powinna zostać społecznie potępiona, mimo że jej niepełnosprawność i pobyt w więzieniu już stanowiły dla niej karę. Zgodnie z teorią M. Lerner'a ludzie kierują się przekonaniem, że dobrych spotyka dobro, a złych spotyka zło, badani nie powinni zatem wyrażać chęci pomocy względem osoby popełniającej przestępstwo (Lerner, 1991).

Mimo przedstawionego podłoża teoretycznego i obranych na jego podstawie założeń hipoteza nie została potwierdzona. Badani równie chętnie decydowali się na złożenie podpisu zarówno w grupie współczucia, jak i w grupie społecznej dezaprobaty. Co ciekawe badani z grupy kontrolnej najrzadziej wspierali przedstawionego niepełnosprawnego i najczęściej odmawiali mu pomocy. Badacze uważają, że mogła mieć na to wpływ treść komunikatu, która nie wyjaśniała przyczyn niepełnosprawności. Komunikaty w obu grupach eksperymentalnych zawierały dokładne opisy zdarzeń, co mogło przykuć uwagę badanych i pozwolić im na zrozumienie oraz współczucie względem przedstawianej osoby. Według badań przeprowadzonych przez CBOS, 43% respondentów uważa, że pomoc potrzebna jest osobom o złym stanie zdrowia, szczególnie niepełnosprawnym (Szczepańska, 2008). Wydaje się, że przez formę komunikatu w grupie kontrolnej badanych łatwiej było odmówić udzielenia podpisu bez ponoszenia kosztów emocjonalnych, jakimi są na przykład wyrzuty sumienia czy poczucie obowiązku pomocy.

Zastanawiający jest brak napiętnowania względem pana Mariusza ze strony grupy społecznej dezaprobaty. Żaden z badanych nie krytykował jego postępowania, a koncentrował się na samej niepełnosprawności. Po usłyszeniu całej historii związanej z wypadkiem drogowym i śmiercią dziecka badani często reagowali, mówiąc: *Smutna historia, należy mu pomóc, Każdy zasługuje na coś dobrego w życiu, Ja sama jestem niepełnosprawna, więc chociaż niech jemu będzie lepiej, Jeżeli ma coś dostać, to chętnie podpiszę, Mam niepełnosprawnego syna, należy wspierać takie inicjatywy.*

W niektórych przypadkach można by stwierdzić, że w oczach badanych niepełnosprawność jest wystarczającą karą za czyny pana Mariusza. W innych, badani wprost mówili o tym, że w życiu dotyka nas tak wiele złych rzeczy, że należy pomagać. W wielu sytuacjach respondenci wydawali się identyfikować z przedstawianą historią i odnosić ją do swoich realiów. Decydowali się na pomoc panu Mariuszowi z nadzieją, że ktoś kiedyś im pomoże.

Należy pamiętać, że badania M. Lerner'a oraz R. Janoff-Bulman były przeprowadzane w kulturze zachodniej. Koncepcja sprawiedliwego świata zakłada, że mężczyzna, który spowodował wypadek samochodowy pod wpływem alkoholu, w którym zginęło dziecko, będzie postrzegany społecznie jako człowiek zły. Religijność zakłada, że za zło czeka nas kara. Przekładając tę koncepcję na grunt katolicki w Polsce, pomaganie złemu człowiekowi nie powinno stanowić dobrego uczynku. Jednak wyniki pokazały, że badani przekształcili tę interpretację. Wydaje się, że za zły uczynek uznali brak chęci

ci pomocy osobie w potrzebie. Zdaje się, że interpretacja badanych skłania się w kierunku nagrody za dobre uczynki: *jeśli ja komuś teraz pomogę, to dobro do mnie wróci*, co wpisuje się w założenia koncepcji sprawiedliwego świata. Są to jedynie spekulacje badaczy. Ponadto ostatecznie zebrane dane były nieistotne statystycznie.

Zdaniem badaczy fenomen sprawiedliwego świata to wciąż rzadko poruszana koncepcja, szczególnie w kontekście, kiedy ofiara jest równocześnie sprawcą. Przeprowadzone przez nich badanie mogłoby stanowić grunt dla dalszych tego typu badań. Zdaniem M. Deutscha niewiele wiadomo o niesprawiedliwości, dlatego powinno się prowadzić więcej badań na ten temat, prowadzić więcej obserwacji, wywiadów względem ofiar i sprawców w naturalnych warunkach życia (Wosińska, 1989). Warto zastanowić się, gdzie przebiega granica między winą a współczuciem. Jakiego czynu musiałaby dopuścić się ofiara, aby zostać społecznie potępioną? Jak bardzo musiałaby zostać pokrzywdzona, aby mimo swoich czynów wzbudzała współczucie? Wiele kwestii pozostało wciąż niewyjaśnionych i dlatego w przyszłości warto podjąć dalsze badania na ten temat.

ZAKOŃCZENIE

Przy kolejnym tego typu badaniu ciekawe byłoby większe zróżnicowanie badanych na przykład pod względem wiekowym czy miejsca zamieszkania lub wyznawanej religii oraz taka manipulacja komunikatami, która pozwoliłaby na uzyskanie odpowiedzi dotyczących granicy między winą a współczuciem. Warto byłoby ustalić, co skłania obserwatorów do podjęcia pomocy lub jej odmowy, dlaczego w tych samych warunkach jedni decydują się pomóc, a inni nie.

Mimo że nie udało się potwierdzić hipotezy, to wyniki napawają optymistycznie. Ludzie, mimo cudzych przewinień, są chętni do udzielania pomocy. Z jednej strony ten optymizm dotyczy szerokiego pola rozwoju badań w tej teorii, a z drugiej podejścia społecznego do zachowań pomocowych.

LITERATURA

- Aronson, E. (2005). *Człowiek, istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań: Zyski S-ka.
- Baran, M. (2016). Sprawiedliwość a budowanie wspólnoty. *Prakseologia*, 158, 2, 121-135.
- Boguszewski, R. (2017). Społeczne oceny wymiaru sprawiedliwości. *Komunikat z badań CBOS*, 31.
- Kłosińska, A., Sobol, E., Stankiewicz, A. (2005). *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówiami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lerner, M.J. (1980). *The Belief in a Just World*. New York City: Springer.

- Lerner, M.J. (1991). *The Belief in a Just World and the „Heroic Motive”: Searching for „Constants” in the Psychology of Religious Ideology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, L. (2014). *Psychologia wojny. Strach i odwaga na polu bitwy*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Sikora, T. (1993). Wiara w sprawiedliwy świat a sposób doświadczania i percepcji nietolerancji. *Chocwanna*, 1, 36-46.
- Stępień, M. (1996). *Kodeks Hammurabiego*. Warszawa: Wydawnictwo Alfa.
- Szczepańska, J. (2008). *Komu i jak pomagać? Pomoc społeczna w opinii Polaków*. BS/140/2008. Warszawa: CBOS.
- Wolfram-Romanowska, D., Kaszubski, P., Parker, M. (1999). *Idiomy polsko-angielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wosińska, W. (1989). *Niesprawiedliwość w stosunkach interpersonalnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.
- Wosiński, M., Wosińska, W. (1990). *Rola i konsekwencje udzielania społecznego wsparcia ofierze lub sprawcy niesprawiedliwości*. W: Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka* (s. 86-103). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zwoliński, A. (2003). *Wojna. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

POCZUCIE SPRAWIEDLIWEGO ŚWIATA

STRESZCZENIE: Celem badania było sprawdzenie, czy poczucie sprawiedliwości wpływa na zachowania pomocowe. Zbadana została próba osób ($N = 92$), która została podzielona na trzy grupy. Zadaniem badanych było zadeklarowanie pomocy po usłyszeniu jednego z trzech komunikatów, które w różnym stopniu wpływały na poczucie sprawiedliwości. Wbrew postawionej hipotezie, rodzaj komunikatu nie miał wpływu na chęć udzielenia pomocy.

SŁOWA KLUCZOWE: poczucie sprawiedliwego świata, niepełnosprawność, współczucie, społeczna dezaprobata, zachowania pomocowe.

BELIEF IN THE JUSTICE WORLD

SUMMARY: The main goal was to verify if the belief in the just world has an impact on people's intentions to help. 92 people were analyzed and divided into three independent groups. The task of those questioned was to declare the will to help after listening to one out of three announcements which variously influenced the sense of justice. The type of the announcements did not have an impact on people's help intention. The hypothesis was not confirmed.

KEYWORDS: belief in the just world, disability, compassion, social disapproval, help intention.

V

RELACJE Z KONFERENCJI

ANNA MRÓZ

Uniwersytet Zielonogórski

KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI OSOBISTEJ JAKO ADAPTACYJNE WYZWANIE DLA OSÓB INTELEKTUALNIE NIETYPOWYCH

Wnioski z przeglądu badań psychologicznych i socjologicznych

Konstruowanie tożsamości osobistej można uznać za całonocowe zadanie rozwojowe. Proces ten rozpoczyna się w okresie adolescencji i właśnie wtedy jego przebieg jest najistotniejszy z rozwojowego punktu widzenia, bowiem od jego efektów zależy w dużym stopniu powodzenie w wywiązywaniu się przez jednostkę z ról podejmowanych w życiu dorosłym. Większość teorii psychologicznych (Erikson, 2004, Marcia, 1966, McAdams, McLean, 2013) podkreśla powiązania pomiędzy okresem adolescencji a zadaniem konstruowania tożsamości. Nie można jednak zapominać, że proces ten jest kontynuowany przez resztę życia, a jednostka włącza w tę konstrukcję tożsamościową również doświadczenia ze swojego dzieciństwa. Z tego powodu można uznać to zadanie rozwojowe za obejmujące całe życie człowieka.

To, że początek procesu formowania tożsamości ma miejsce w adolescencji, wiąże się między innymi ze zmianami w sferze poznawczej przypadającymi na ten okres rozwoju. Dotyczy to przede wszystkim zdolności myślenia formalnego i autonomii moralnej. Badania nad znaczeniem myślenia formalnego i postformalnego dla rozwoju tożsamości dostarczają bardziej szczegółowych danych na temat natury powiązania (Gurba, Czyżowska, 2017).

W świetle tej wiedzy psychologicznej rodzi się pytanie o to, jak przebiega proces konstruowania tożsamości u osób, których możliwości intelektualne mieszczą się poza normą statystyczną. Należy bowiem wziąć pod uwagę, że w przypadku niepełnosprawności intelektualnej mamy do czynienia z ograniczeniem rozwoju myślenia formalnego

(Bobińska, Gałęcki, 2012), a dzieci wybitnie zdolne często osiągają tę możliwość długo przed okresem adolescencji (Gross, 2004). Przegląd badań psychologicznych i socjologicznych poświęconych tej tematyce pozwala na wyciągnięcie wstępnych wniosków dotyczących specyfiki przebiegu tego procesu we wspomnianej grupie osób.

NIETYPowość INTELKTUALNA, CZYLI PROBLEMY Z KONSTRUKTEM TEORETYCZNYM

Nietypowość intelektualna w najprostszym ujęciu wiąże się z pojęciem normy statystycznej. Najbardziej znanym, powszechnie stosowanym kryterium pozwalającym kwalifikować osoby do przedziału intelektualnej „normy” lub „nie-normy” jest wartość IQ. Jest to więc kryterium psychometryczne, ilościowe, a nawet można by określić je jako formalno-instytucjonalne. Norma statystyczna zawsze obejmuje większość populacji, a więc wyznacza również granice typowości. Wyniki poniżej i powyżej granic normy statystycznej przestają być typowe. Można więc przypuszczać, że zarówno osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jak i osoby wybitnie zdolne kwalifikują się do grupy osób intelektualnie nietypowych. Czy jednak ilościowy wskaźnik w postaci wartości IQ lub nawet bardziej szczegółowo wyodrębnionych wymiarów intelektualnych oddaje istotę wspomnianej nietypowości? W praktycznym podejściu do tematu wydaje się on nie tylko niewystarczający do opisu zjawisk zachodzących w umyśle tych osób, lecz także często nie koresponduje z ich rzeczywistymi zasobami poznawczymi. Potrzebne są jakościowe kryteria opisu, pozwalające zrozumieć specyfikę funkcjonowania umysłu osób intelektualnie nietypowych.

Poszukiwanie kryteriów dla pojęcia wybitnych zdolności wydaje się zadaniem trudniejszym niż ustalenie definicji inteligencji. J. Freeman¹ zidentyfikowała około 100 definicji tego zjawiska (Freeman, 2005). Większość z tych definicji odnosi się do osiągnięć szkolnych osób zdolnych lub wyników uzyskiwanych przez nie w testach inteligencji. Jednak zarówno rodzice dzieci wybitnie zdolnych, jak i praktycy zajmujący się tą grupą dzieci zawodowo zaobserwowali szereg charakterystycznych symptomów w ich sposobie myślenia i reagowania, które to symptomy ujawniały się już we wczesnych okresach rozwojowych (długo przed rozpoczęciem instytucjonalnej edukacji). Z tego powodu w 1991 roku eksperci skupieni wokół The Columbus Group² sformułowali de-

¹ Profesor Joan Freeman jest brytyjską badaczką, której unikatowe badania podłużne nad rozwojem osób zdolnych i utalentowanych trwały ponad 35 lat. Jest założycielką the European Council for High Ability (ECHA) oraz członkiem the National Association for Able Children in Education (NACE).

² The Columbus Group to grupa osób różnych specjalności zajmujących się problematyką wybitnych zdolności, która zawiązała się pod koniec lat 80. XX wieku w Columbus (Ohio, USA). Obecnie związana z The Institute for the Study of Advanced Development (ISAD).

finicję wybitnych zdolności akcentującą jakościową odmienność sposobu doświadczania świata przez osoby zdolne oraz wynikające z tej odmienności problemy z adaptacją społeczną. Zgodnie z tą definicją osoby zdolne charakteryzuje:

[...] asynchroniczny rozwój, w którym szerokie możliwości poznawcze i wzmożona wrażliwość emocjonalna łączą się, powodując wewnętrzne doświadczenia jakościowo różniące się od normy statystycznej. [...] Odmienność tych osób czyni je wyjątkowo podatnymi na zranienia i wymusza zmiany w traktowaniu przez rodziców, nauczycieli i terapeutów w celu zapewnienia im optymalnego rozwoju (za: Silverman, 1997, s. 37) [tłum. A.M.].

Powyższa definicja sugeruje, aby myślenie o osobach wybitnie zdolnych koncentrowało się nie wokół wskaźników funkcji poznawczych, lecz na praktycznych rozwojowych konsekwencjach jakościowej odmienności w sposobie odbioru i interpretacji rzeczywistości. Za potrzebą odwołania się do kryterium jakościowej odmienności pracy umysłu osób wybitnie zdolnych przemawiają również wyniki badań prowadzonych przez L. Silverman (2002). Wynika z nich, że sposób rozwiązywania problemów przez te osoby opiera się na dominacji funkcji półkuli prawej, podczas gdy umysł większości ludzi (typowych intelektualnie) bazuje na funkcjach półkuli lewej, a z prawej półkuli korzysta pomocniczo. Półkula lewa stanowi źródło rozwiązań preferowanych w naszym systemie edukacji, a ujmując to szerzej – w naszej kulturze. Jej funkcje pozwalają na sekwencyjny styl organizacji informacji, wykorzystujący strategie analityczne, logiczno-werbalne, opierające rozwiązanie zadania na algorytmie. Tymczasem wybitne umysły rozwiązują bardzo złożone problemy w sposób intuicyjny, holistyczny, wykorzystujący opisany w psychologii Gestalt mechanizm restrukturyzacji całości problemu postrzeganego jako złożony obraz. Efektem tego procesu są oryginalne i twórcze rozwiązania, do których nie można dojść na drodze myślenia sekwencyjnego. Problemem osób genialnych jest jednak trudność z wytłumaczeniem metody uzyskania wyniku, ponieważ wymagałoby to użycia kodu stosowanego przez półkulę lewą. Jakościowa odmienność funkcji obu półkul przekłada się na równie jakościowy wskaźnik wybitnych zdolności, który w efekcie powoduje obserwowalne w codziennym życiu nietypowe reakcje.

Drugą grupą osób intelektualnie nietypowych są niepełnosprawni intelektualnie. Oni również lokują się poza normą statystyczną, która wynika z obniżonych wskaźników możliwości intelektualnych. W klasyfikacji zaburzeń DSM V można znaleźć następującą definicję niepełnosprawności intelektualnej:

Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym (za: Bobińska, Gałęcki, 2012, s. 32).

Podobnie jednak jak w przypadku osób wybitnie zdolnych wydaje się niewystarczające traktowanie odmienności intelektualnej w terminach ilościowych, co sugeruje termin „deficyt intelektualny”. Efektem tego deficytu jest bowiem odmienny spo-

sób interpretowania i reagowania na otaczającą rzeczywistość, wykorzystujący mechanizmy kompensacji.

Grupę osób niepełnosprawnych intelektualnie niewątpliwie łączy z grupą osób wybitnie zdolnych obserwowany od początku ich rozwoju problem z adaptacją do wymagań dostosowanych do statystycznej normy intelektualnej. Problem ten wynika z intelektualnej nietypowości osób w obydwu grupach (pomimo specyfiki tej nietypowości w każdej z grup). Dlatego można zdefiniować nietypowość intelektualną, biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- możliwości poznawcze poza normą statystyczną,
- problemy z przystosowaniem się pojawiające się od wczesnych okresów rozwoju, wynikające z nietypowego odbioru świata.

To drugie kryterium wydaje się, iż ma większe praktyczne znaczenie dla zrozumienia i wyjaśnienia procesu formowania tożsamości przez osoby intelektualnie nietypowe.

BADANIA NAD TOŻSAMOŚCIĄ OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

Socjologiczne badania nad rozwojem tożsamości u osób niepełnosprawnych intelektualnie ukazują wiele praktycznych aspektów i konsekwencji tego procesu. Większość z nich wykorzystuje jako bazę teoretyczną koncepcję tożsamości osób marginalizowanych E. Goffmana, określaną też jako koncepcja zranionej (stygmatyzowanej) tożsamości (Goffman, 2005). Obraz siebie w tożsamości stygmatyzowanej budowany jest głównie z doświadczeń wykluczenia i poczucia nieakceptowanej społecznie odmienności. To doświadczenie stygmatu stanowi zasadniczy element konstruktów tożsamościowych, stanowiącego kontekst dla interpretacji kolejnych doświadczeń życiowych. Z tego powodu staje się ono istotną przyczyną problemów z adaptacją do zadań dorosłości wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie. Potwierdzają to badania A. Kumanieckiej-Wiśniewskiej (2003) nad adaptacją do ról społecznych niepełnosprawnych intelektualnie kobiet, żyjących w różnych środowiskach. Najlepiej adaptowały się do swoich ról życiowych kobiety zamieszkujące na wsi w rejonie zamojskim. Styl życia większości mieszkańców tych okolic nie odbiegał od stylu życia wspomnianych kobiet. Jednak nie tylko prostota stylu życia była przyczyną ich adaptacyjnego sukcesu. Dużo ważniejsze okazało się to, że w środowisku tym nie istniało pojęcie niepełnosprawności intelektualnej:

Próbowałam także dotrzeć do respondentek poprzez rozmowy z rolnikami, ale nie byli oni w stanie wskazać osób upośledzonych umysłowo. Słowo „upośledzony” kojarzyli jedynie z osobami niezdolnymi do pracy w polu z powodu amputacji kończyny (Kumaniecka-Wiśniewska, 2003, s. 136).

Pozbawione stygmatu niepełnosprawności postrzeganie kobiet przez pozostałych mieszkańców powodowało, że ich tożsamość nie nabierała cech tożsamości zranionej i nie blokowała zdolności adaptacji do zadań dorosłości. Autorka badań następująco charakteryzuje swoje respondentki:

Są kobietami posiadającymi własne domy, gospodarstwa, w większości mają mężów i dzieci. Żyją tak samo jak inni członkowie ich społeczności. [...] Bez specjalnego programu normalizacji, czyli przywracania niepełnosprawnych społeczeństwu, są pełnowartościowymi jego członkami. [...] Moje respondentki prowadzą taki sam styl życia jak wszyscy rolnicy, dokonują niezależnych wyborów (Kumaniecka-Wiśniewska, 2003, s. 137-138).

Istotność akceptacji społecznej dla sprawnej adaptacji osób niepełnosprawnych intelektualnie do zadań dorosłości potwierdzają inne badania. A. Manterys opisuje zjawisko „prawienormalności” (Manterys, 2003, s. 179), a więc sytuację, w której rodziny osób niepełnosprawnych odczuwają „przymus” ćwiczenia ich zdolności intelektualnych w celu zatarcia widocznej różnicy między nimi a resztą otoczenia. Dążenie to wynika prawdopodobnie z nieumiejętności poradzenia sobie przez rodzinę z ciężarem stygmatu, który dotyka wszystkich jej członków. Taka „symulacja normalności” wiąże się więc z atmosferą nieakceptowania emocjonalnego niepełnosprawności osoby przez jej bliskich, co potęguje jej poczucie odmienności i wykluczenia, prowadząc w efekcie do konstruowania zranionej tożsamości. Osoby te trudniej odnajdują się w rolach społecznych niż ci, którzy czują się akceptowani i kochani bez potrzeby symulowania normalności (por. Manterys, 2003, s. 200).

Badania psychologiczne prowadzą do podobnych wniosków. A. Brzezińska i M. Rękosiewicz (2011), prezentując czynniki wspomagające rozwój tożsamości, zwracają między innymi uwagę na przyzwolenie na eksplorację w okresie dorastania oraz „traktowanie niepełnosprawnego jak pełnosprawnego, autonomicznego człowieka” (Brzezińska, Rękosiewicz, 2011, s. 39). Takie postawy najbliższego otoczenia pozwalają na wykształcenie poczucia sprawstwa, samoakceptacji i uniknięcie poczucia stygmatu.

SPECYFIKA FORMOWANIA TOŻSAMOŚCI U OSÓB WYBITNIE ZDOLNYCH

Podobnie jak u osób niepełnosprawnych intelektualnie, tak i u wybitnie zdolnych nietypowość intelektualna zmienia warunki zadania rozwojowego, jakim jest formowanie tożsamości. Osoby wybitnie zdolne często osiągają zdolność myślenia formalnego dużo wcześniej niż w okresie adolescencji. Nie jest to jednak jedyne odstępstwo od statystycznej normy rozwojowej.

Kolejnym zjawiskiem powodującym problemy adaptacyjne jest asynchronia rozwoju (Silverman, 1997). Jest ona efektem różnicy w poziomie rozwoju różnych funkcji.

Najczęściej możliwości intelektualne dziecka znacznie przekraczają jego rozwój społeczny, emocjonalny i werbalny. Powoduje to wiele nieporozumień w sytuacjach społecznych, a przede wszystkim jest przyczyną zawyżonych oczekiwań co do dojrzałości dziecka wybitnie zdolnego (Jackson, Moyle, 2009). Takie doświadczenia wzmagają jego poczucie własnej odmienności i problemy z przystosowaniem.

Korzystanie przez umysły osób wybitnie zdolnych z holistycznych, kontekstowo-znaczeniowych metod organizacji informacji oraz z typowej dla półkuli prawej obrazowej restrukturyzacji problemów także utrudnia przystosowanie, przede wszystkim do wymagań programu szkolnego. Prowadzi to do często występującego w tej grupie osób syndromu nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Rimm, 1994).

Opisane powyżej zjawiska rozwojowe stanowią skróconą charakterystykę nietypowości intelektualnej osób wybitnie zdolnych i prowokują do postawienia pytania o wynikającą z tej nietypowości specyfikę procesu formowania tożsamości.

Badania nad tożsamością osób zdolnych opierają się na koncepcjach zbliżonych do zaproponowanego przez Goffmana pojęcia zranionej tożsamości. Stygmat zdolności (ang. *stigma of giftedness*) stanowi w tym wypadku przyczynę wspomnianego zranienia (Cross, Coleman, Terhaar-Yonkers, 2014). Niemieckie badaczki T. Baudson i J. Ziemes dowodzą, że młodzi ludzie podczas formowania tożsamości muszą poradzić sobie ze „stygmatem zdolności”, który powstaje w wyniku procesu uwewnętrznienia negatywnych doświadczeń związanych z byciem zdolnym i będącego jego konsekwencją nieprzystosowania (Baudson, Ziemes, 2016). Autorki wychodzą z założenia, że tożsamość osób zdolnych kształtuje się w podobny sposób jak w przypadku innych grup doświadczających „stresu mniejszości” (ang. *minority stress*).

Stygmat zdolności potwierdzają wyniki podłużnych badań prowadzonych przez J. Freeman (2012). Porównała ona między innymi grupę osób zdolnych, których zdolności zostały wcześniej rozpoznane przez najbliższe otoczenie oraz równie zdolnych, których możliwości pozostały nierozpoznane. W pierwszej grupie osób ich wybory życiowe były bardziej ograniczone lękiem przed niespełnieniem oczekiwań społecznych i naruszeniem idealnego obrazu swoich możliwości. Freeman zaznacza:

U osób określonych jako zdolne odnotowano w okresie dzieciństwa zdecydowanie więcej przypadków emocjonalnych problemów ($p > 1\%$) w porównaniu z dziećmi zdolnymi bez tej etykiety (Freeman, 2012, s. 14).

Doświadczenia nieprzystosowania z okresu dzieciństwa zostają włączone w proces formowania tożsamości, powodując gorsze funkcjonowanie w życiu dorosłym:

Przedwczesny rozwój zdolności, bardzo wysoki poziom IQ, jak również przyspieszenie kształcenia, czyli przeskakiwanie klas, jak się okazało, nie są paszportem do uzyskania wybitnych osiągnięć w dorosłym życiu, pomijając te osoby, które obrały podobną drogę jak ich rodzice, nauczyciele lub wykładowcy akademicy (Freeman, 2012, s. 14).

Opisane powyżej badania i modele formowania tożsamości stawiają w centrum zainteresowania problem zaakceptowania przez osoby wybitnie zdolne swojej odmienności jako warunek uporania się z zadaniem rozwojowym, od którego zależy jakość funkcjonowania w okresie dorosłości.

PODSUMOWANIE

Formowanie tożsamości jest zadaniem trudnym dla większości nastolatków. Próba odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” jest dla osób intelektualnie nietypowych dodatkowo obciążona koniecznością włączenia w obraz własnej osoby doświadczenia odmienności i wynikającego z niej nieprzystosowania. Zarówno stygmat niepełnosprawności, jak i stygmat zdolności prowadzą do efektu zranionej tożsamości. W świetle dotychczasowych badań wydaje się, że przezwyciężenie tego stygmatu ma większe znaczenie dla spełniania się w rolach dorosłości niż możliwości intelektualne jednostki. Znaczącą rolę odgrywa tu stopień akceptacji nietypowości intelektualnej osoby przez jej najbliższe otoczenie społeczne. Ten kierunek badań otwiera nowy sposób myślenia o warunkowaniach rozwoju wspomnianych grup osób.

LITERATURA

- Baudson, T., Ziemes, J. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International Journal*, 31(1), 19-32.
- Bobińska, K., Galecki, P. (2012). Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności. W: *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. K. Bobińska, T. Pietras, P. Galecki. Wrocław: Wydawnictwo Continuo, 21-40.
- Brzezińska, A., Rękosiewicz, M. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23-44.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., Terhaar-Yonkers, M. (2014). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 30-38.
- Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zys i S-ka.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (80-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2012). Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają. W: W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych* (12-18). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
- Gross, U.M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.
- Gurba, E., Czyżowska, D. (2017). Związek kompetencji poznawczych ze stylami tożsamości w różnych okresach rozwojowych. *Psychologia Rozwojowa*, 22(3), 37-55.
- Jackson, S., Moyle, V. (2009). Inner awakening, outward journey: The intense gifted children in adolescence. W: S. Daniels, M.M. Piechowski (red.), *Living with intensity. Understanding the Sens-*

- itivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults (57-72). Scottsdale: Great Potential Press.
- Kumaniecka-Wiśniewska, A. (2003). Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo a środowisko społeczne. W: A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce* (119-177). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Manterys, A. (2003). Pogranicze normalności: analiza wywiadów z prawie normalną osobą z zespołem Downa. W: A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce* (179-202). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of Ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- McAdams, D., McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238.
- Rimm, S. (1994). *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Silverman, L. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72, 36-58.
- Silverman, L. (2002). *Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner*. Denver: DeLeon Publishing.

**KONSTRUOWANIE TOŻSAMOŚCI OSOBISTEJ JAKO ADAPTACYJNE WYZWANIE
DLA OSÓB INTELEKTUALNIE NIETYPOWYCH.
WNIOSKI Z PRZEGŁĄDU BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH I SOCJOLOGICZNYCH**

STRESZCZENIE: Konstruowanie tożsamości osobistej to zadanie rozwojowe, które stanowi wyzwanie dla wszystkich nastolatków. Od prawidłowości przebiegu tego procesu zależy w dużym stopniu powodzenie w podejmowaniu i wypełnianiu przez osobę ról dorosłości. Przyjmuje się, że jednym z jego warunków jest zdolność myślenia formalnego. Rodzi to pytanie o sposób radzenia sobie z tym zadaniem rozwojowym przez osoby niepełnosprawne intelektualnie oraz osoby wybitnie zdolne. Obie grupy łączy doświadczenie nieprzystosowania społecznego spowodowanego ich nietypowością intelektualną i wynikającą z niej odmiennością postrzegania i rozumienia otaczającej rzeczywistości. Może to sugerować specyficzny przebieg procesu formowania tożsamości, oparty na innych mechanizmach psychicznych niż w grupie osób typowych. Z przeglądu badań psychologicznych i socjologicznych wynika, że to stygmat związany z odmiennością ma największy wpływ na jakość tego procesu. Syndrom zranionej tożsamości jest dodatkowym wyzwaniem w okresie wchodzenia w dorosłość dla osób intelektualnie nietypowych. Zarówno wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie, jak i wybitnie zdolnych lepiej odnajdywali się w dorosłym życiu ci, których odmienność we wczesnych okresach rozwoju była akceptowana lub nawet niedostrzegana przez otoczenie, w którym dorastali. Ich potencjał intelektualny miał natomiast drugorzędne znaczenie. Sugeruje to konieczność nowego sposobu myślenia o uwarunkowaniach przebiegu procesu konstruowania tożsamości.

SŁOWA KLUCZOWE: tożsamość, nietypowość intelektualna, syndrom zranionej tożsamości, stygmat zdolności.

**THE CONSTRUCTION OF PERSONAL IDENTITY AS AN ADAPTATION CHALLENGE
FOR INTELLECTUALLY ATYPICAL PERSONS.
CONCLUSIONS FROM AN ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL STUDIES**

SUMMARY: The construction of personal identity is a developmental task that constitutes a challenge to all teenagers. Success in taking and fulfilling of adult roles by the person depends to a great extent on the correctness of this process. It is assumed that one of its conditions is the ability to think formally. There arises the question about the mode of coping with this developmental task by intellectually disabled persons, and by exceptionally gifted persons. Both groups are characterised by the joint experience of lack of social adaptation as a result of their intellectual atypicality stemming from their difference in the cognition and understanding of their surrounding reality. This may suggest a specific course of the identity-forming process, based on other psychological mechanisms than among typical persons. An overview of psychological and sociological studies indicates that the stigma related to being different has the greatest influence on the quality of this process. For intellectually atypical persons, the spoiled identity syndrome is an additional challenge at a time of entering adulthood. Both among intellectually disabled persons, as well as among those exceptionally gifted, the ones to better cope with adulthood are those, whose difference was accepted or even unnoticed, in the early stages of development, by the environment in which they grew up. Their intellectual potential, in turn, was of secondary importance. This suggests the need for a new mode of thinking of the conditions of the identity construction process.

KEYWORDS: identity, intellectual atypicality, spoiled identity syndrome, stigma of giftedness.

MAGDALENA KOLAŃSKA

Uniwersytet Zielonogórski

ANNA KAPINOS

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

KOMUNIKACJA ZDROWIA W REKLAMACH PRASOWYCH Z PERSPEKTYWY POTRZEB I KORZYŚCI

WPROWADZENIE

Współcześnie o sukcesie oferty na rynku decyduje przede wszystkim sprawna identyfikacja potrzeb konsumentów (Reeves, 1961), którzy różnią się zdolnościami, wiedzą, kulturą i dochodami (Rajasakran, Sinnappan, Raja, 2014). Konsumpcja produktu nie- sie za sobą wiele szeroko rozumianych korzyści, które informują o tym, jakie potrzeby może zaspokajać dany produkt (Gorbaniuk, 2011). Reklama, jako jedno z podstawowych narzędzi komunikacji marketingowej, ma za zadanie aktywizację potrzeb konsumenta oraz wzbudzenie pragnienia posiadania produktu reklamowanej marki, który jest w stanie najlepiej te potrzeby zaspokoić (Kozłowska, 2011). W konsekwencji komunikaty reklamowe mają znaczny wpływ nie tylko na decyzje zakupowe, lecz także na strukturę potrzeb doświadczanych przez ich odbiorców, co istotne z punktu widzenia dobrostanu psychicznego jednostki (Gorbaniuk i in., 2016). Dobry przekaz reklamowy powinien odwoływać się do potrzeb, które zaspokaja produkt danej marki; korzyści z użytkowania danej marki oraz do zastosowania marki produktu (Kozłowska, Wiśniewska, 2013).

W wielu badaniach z zakresu promocji zdrowia poprzez różne środki masowego przekazu zakłada się, że wartość zdrowia czy też potrzeba walki z chorobą stanowią istotny czynnik w życiu człowieka (Aceijas i in., 2017), oddziałujący na jego decyzje, także konsumenckie (Ghazali i in., 2017). Jeśli założenie to jest słuszne, marki powinny

kreować się jako produkty prozdrowotne, zaspokajające potrzeby dbałości o zdrowie oraz dostarczające korzyści związanych z aspektem zdrowia. Mimo że zdrowie, niezależnie od sposobu jego pojmowania, zawsze traktowane jest jako atrybut człowieka, jako wartość pozytywna, do której dąży (Tomaszewski, 1975), warto zaznaczyć, iż część populacji ignoruje znaczenie czynników, które im sprzyjają (Karski, 2003; Kowalski, Malinowski, Kowalski, 2007; Puchalski, 1997). Jeśli wartość ta usytuowana jest wysoko w hierarchii, może stanowić istotną determinantę wyborów i decyzji jednostki (Malik i in., 2009; Nowicki, Ślusarska, 2011). Okazuje się jednak, że wartość zdrowia jest niejednokrotnie niżej zhierarchizowana niż inne wartości, przez co może stanowić środek do osiągnięcia innych ważnych dla jednostki wartości (Kowalski, Malinowski, Kowalski, 2007). Zatem aktywizowanie potrzeb i korzyści zdrowotnych przez reklamę jest bardziej złożoną kwestią (Światała, 2009).

Markę rozumie się jako zbiór atrybutów identyfikacyjnych (logo, nazwa, opakowanie itd.), które pozwalają konsumentom rozpoznawać dostępną na rynku ofertę umożliwiającą zaspokojenie określonej potrzeby lub wiązki potrzeb. Zatem warunkiem mówienia o marce jest jej świadomość (Gorbaniuk, 2011; Woźniczka, 2009), czyli znajomość atrybutów identyfikujących markę oraz skojarzenie ich z określoną kategorią produktową (Kłeczek, Hajdas, Sobocińska, 2008) i sytuacją, w której dana marka może być używana (Kozłowska, Wiśniewska, 2013). Ważnym zadaniem jest także budowanie świadomości korzyści (w tym korzyści zdrowotnych) płynących z użytkowania produktu (Woźniczka, 2009). Według J.R. Rossiter i L. Percy (1987), przekaz reklamowy powinien wskazać, że marka zaspokaja konkretne potrzeby przynależące do danej kategorii na przykład kategorii zdrowia.

Obecnie media (telewizja, radio, prasa, Internet) są integralną częścią codzienności człowieka, a ich wpływ na styl życia i nawyki społeczne umocnił się, dlatego stanowią one dobre narzędzia do kształtowania wartości oraz postaw człowieka, w tym także zachowań zdrowotnych (Noar, 2006; Szymczuk i in., 2011; Wasielewska, Pajkert, 2007). Jedną z głównych form przekazu informacji jest prasa, której rynek jest zróżnicowany tematycznie i z tego powodu informacje prasowe docierają do licznej grupy odbiorców niezależnie od ich wieku (Turbiarz i in., 2010).

Korzyści w marketingu

Korzyści rozumiane jako subiektywne wartości, jakie stanowią dla konsumenta atrybuty produktu lub usługi, czyli to, co zdaniem konsumenta dany produkt lub usługa może zrobić dla niego (Gorbaniuk, Razmus, 2009), są podstawą do sposobu postrzegania oferty rynkowej (Day, Crask, 2000). W marketingu dzieli się korzyści na funkcjonalne i symboliczne (Keller, 1993; Kall, 2001), brakuje jednak zgodności co do szcze-

gółowej kategoryzacji tych ostatnich, bo choć istnieje wiele klasyfikacji korzyści konsumenckich (Ferla, da Silveira, 2008; Aaker, 1999), jednak często mają one charakter dedukcyjny, który nie znajduje potwierdzenia w badaniach empirycznych (Santana, Loureiro, 2010). Korzyści, z uwagi na funkcje w podejmowaniu decyzji konsumenckich (Gorbaniuk, 2011), powinny być brane pod uwagę w badaniach konsumenckich. W. Razmus (2013) na podstawie badań jakościowych i ilościowych wyodrębnił następujące korzyści pozafunkcjonalne dostrzegane przez konsumentów: korzyści społeczne, korzyści relacji z marką, emocjonalne, ekspresyjne, prospołeczne. Klasyfikacja ta ze względu na sposób wyodrębniania wymiarów oraz gromadzenia danych ma potencjalną wartość opisową w badaniach konsumentów.

Potrzeby w marketingu

Marka powinna mieć indywidualne cechy, które odpowiadają potrzebom konsumentów, gdyż klienci nabywają produkty określonych marek przede wszystkim w celu zaspokojenia potrzeb (Altkorn, 1999), co potwierdzają badania (Bian, Moutinho, 2008). Potrzeby w marketingu definiuje się jako subiektywne odczucia braku czegoś, co jest niezbędne do życia, lub szkodliwy jego nadmiar (Obuchowski, 1996), stanowią one działanie osoby ukierunkowane na przedmioty, które mogą tę potrzebę zaspokoić (Senyszyn, 1995). Różne dobra mogą zrealizować daną potrzebę, a produkt może zaspokajać więcej niż jedną potrzebę, co jest dowodem na ich współwystępowanie (Światowy, 2006).

Do najczęściej przywoływanych koncepcji potrzeb w kontekście zachowań konsumenckich (np. Finsterwalder, 2010; Pride, Hughes, Kapoor, 2014) należy klasyfikacja H. Masłowa (1990), przede wszystkim ze względu na zwięzłość opisu (McNeal, McDaniel, 1984). Często stanowi ona podstawę analizy treści reklam pod kątem potrzeb przez nie aktywizowanych i używanych do tego środków (Kozłowska, 2011, 2014). Kategorie potrzeb Masłowa ulegały różnym modyfikacjom: były zmienione (Finsterwalder, 2010), dostosowywane do kontekstu marketingowego (Schneider, Bowen, 1999), przekształcane (Koltko-Rivera, 2006), poddawane krytyce i testowaniu (Yalch, Brunel, 1996).

Zgodnie z wyjaśnieniami tej teorii decyzje konsumenckie są często zakorzenione w potrzebach wyższego rzędu i mogą być wykorzystane w celu ich wyjaśnienia (Csikszentmihalyi, 2000). Koncepcję tę wykorzystywano w wielu badaniach marketingowych (Ozdemir, 2015; Alakoski, Tikkanen, 2014; Gorbaniuk i in., 2017), które potwierdzają użyteczność tej klasyfikacji.

Badania O. Gorbaniuka i zespołu (2017) w zakresie związków potrzeb z korzyściami wykazały, w znacznym stopniu, że „potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa są ściśle powiązane z funkcjonalnymi korzyściami”, natomiast aktywizacja potrzeb wyższego

rzędu wiąże się ściśle z podkreślaniem korzyści symbolicznych, szczególnie dotyczy to korzyści społecznych (korzystna ocena przez otoczenie), emocjonalnych (satysfakcja z używania produktu) oraz ekspresyjnych (możliwość wyrażenia siebie poprzez posiadanie produktu reklamowanej marki) (Keller, 1998; Garbarski, 1998).

W zakresie analizy reklam prasowych pod względem potrzeb przeprowadzono badania (Kolańska i in., 2015), które wykazały, że wśród reklam prasowych dominują reklamy odwołujące się do potrzeby bezpieczeństwa, szacunku do siebie, samorealizacji oraz potrzeb estetycznych.

Brakuje jednak publikacji, które na podstawie psychometrycznie wiarygodnych badań jakościowych i ilościowej analizy ich wyników wykazałyby, które kategorie potrzeb dominują w przekazach reklam prasowych odwołujących się do wartości zdrowia, jakie związki tworzą aktywizowane potrzeby w praktyce marketingowej oraz oferta jakich korzyści najczęściej towarzyszy wzbudzaniu różnych kategorii potrzeb w produktach. Niniejszy raport z badań ma na celu wypełnienie tej luki w wiedzy.

Promocja zdrowia

Skuteczność reklamy wynika z jej cech formalnych między innymi możliwości dotarcia do wielu adresatów, wykorzystania różnych mediów, możliwości wielokrotnego powtarzania tego samego przekazu reklamowego oraz udramatyzowania przekazu poprzez wizualizację przedstawianego problemu lub potencjalnych efektów rekomendowanych działań (Jasielska, Maksymiuk, 2014). Dodatkowym ważnym aspektem jest wzajemne rozumienie się nadawcy i odbiorcy przekazu reklamowego (Frątczak-Rudnicka, 1998).

Ważnym obszarem teorii i praktyki psychologii zdrowia jest promocja zdrowia rozumiana jako proces umożliwiający ludziom zwiększanie kontroli nad swoim zdrowiem oraz jego ulepszanie (Juczyński, 1999). Działania promujące zdrowie nastawione są na usunięcie czy też redukcję czynników zagrożenia zdrowia (ryzyka) poprzez modyfikację zachowań patogennych oraz rozwój kompetencji osobistych sprzyjających zdrowiu. Zdrowie zajmuje ważne miejsce w hierarchii wartości, zaś gdy uwzględnimy jego wymiar psychologiczny i społeczny, to możemy mu przypisać wartość autoteliczną. Na ogół jednak zdrowie ma dla większości ludzi wartość „odświętną”, cenną wtedy, gdy się ją traci.

Według M. Demela (2001) promocja zdrowia to dziedzina o genezie aksjologicznej, gdyż jej busolą jest wartość, określone dobro, które można uzyskać poprzez jego mnożenie, ale też minimalizację zła. W przypadku kategorii zdrowia można mówić zatem o działaniach polegających z jednej strony na mobilizacji sił, naturalnych i społecznych, sprzyjających zdrowiu, które kreowane będą poprzez sposób odżywiania się,

warunki pracy i wypoczynku, działania higieniczne, a z drugiej strony na działaniach redukujących, spośród których można wymienić między innymi zapobieganie chorobom (samoleczenie, zgłaszanie się na badania kontrolne), unikanie zagrożeń w postaci używek, szkodliwych nawyków czy nałogów (Maszczak, 2005). W promocji zdrowia kładzie się nacisk na upowszechnianie znaczenia ruchu i aktywności fizycznej jako jednego z elementów sposobu zachowania zdrowia i aktywności zawodowej (Syrekiewicz-Switala, Holecki, Wojtynek, 2014).

Intensywny rozwój techniki powoduje, iż media stanowią ważne źródło informacji o zdrowiu dla przeciętnego człowieka i wywierają silny wpływ edukacyjny na zdrowie publiczne (Im, Huh, 2017). Środki komunikacji, takie jak przekazy reklamowe, są w stanie szybko wpływać na postawy, zachowania, działania i wiedzę jednostki również w obrębie wartości i korzyści zdrowotnych (Malone, Lusk, 2017). Warto zauważyć, że obecnie rynek prasowy obejmuje tytuły o zróżnicowanej tematyce, przeznaczone zarówno dla ogółu, jak i dla wąskich grup osób zainteresowanych. Z tego też powodu informacje prasowe, również te związane ze zdrowiem, docierają do licznej grupy odbiorców w różnym wieku (Wojciechowska, Roda, 2015).

Panuje przekonanie, że zdrowie jest jednym z głównych tematów poruszanych przez środki masowego przekazu (Li, Wang, 2018; Wojciechowska, Roda, 2015). Jak dowodzą badania (Kendig i in., 2014; Tkaczuk-Włach, Sobstyl, Jakiel, 2012), promocja zdrowia prowadzi do poprawy stylu życia i umocnienia nawyków prozdrowotnych, co korzystnie wpływa na stan zdrowia odbiorców komunikatu¹. Jest to jeden z ważnych i najbardziej interesujących tematów związanych ze zdrowiem, który poruszany jest w prasie (Wojciechowska, Roda, 2015; Young i in., 2015).

Z powodu rosnącego udziału mediów w codziennym życiu człowieka coraz ważniejsza staje się wiarygodność i rzetelność przekazywanych w mediach treści (Serour, Dickens, 2004). Wykazano, że zdrowotne kampanie medialne sprzyjają korzystnym dla zdrowia zmianom stylu życia (Apollonio, Malone, 2008; Brown, Witherspoon, 2002; Wakefield, Loken, Hornik, 2010). Badania wskazują również na to, iż reklamy zdrowej żywności oraz spoty reklamowe zachęcają do działań przeciw otyłości (Rusmevichientong i in., 2014). Ponadto dzięki wskazówkom uzyskanym z prasy u wielu osób poprawie ulegają nawyki związane z odżywianiem i aktywnością, co świadczy o istotnym udziale prasy w podnoszeniu wiedzy oraz kształtowaniu postaw prozdrowotnych społeczeństwa (Wojciechowska, Roda, 2015).

¹ World Health Organization (WHO). 2007. *Health for All database (HFA-DB)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, <http://www.euro.who.int/hfadb> (stan na dzień: 15.12.2015).

Rozumienie zdrowia z perspektywy konsumenta

Jedną z najczęściej przytaczanych w literaturze definicji zdrowia jest definicja Światowej Organizacji Zdrowia, według której „zdrowie jest pełnią dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brakiem choroby i niedomagania” (*Preambuła Konstytucji...*). Zdrowie przedstawia się jako zjawisko wielowymiarowe: oprócz elementów biologicznych, dotyczących stanu zdrowia fizycznego, zaakcentowano psychiczne (zdrowie umysłowe – związane z procesami myślenia, zdrowie emocjonalne), a także społeczny wymiar zdrowia, rozumiany jako zdolność do wchodzenia i utrzymywania relacji z innymi ludźmi (Karski, 2008).

Konsument postrzega ofertę rynkową jako pakiet określonych korzyści, rozumianych jako subiektywne wartości, jakie stanowią dla konsumenta atrybuty produktu lub usługi, czyli to, co zdaniem konsumenta dany produkt lub usługa może zrobić dla niego (Gorbaniuk, Razmus, 2009). Informacje o poszukiwanych przez konsumentów korzyściach są istotne w opracowaniu unikalnej oferty sprzedaży (ang. *unique selling proposition*) (Reeves, 1961), a także w procesie formułowania strategii marketingowej, zwłaszcza w procesie różnicowania lub pozycjonowania marek (Lai, 1995).

Na podstawie tych informacji można przypuszczać, iż produkty zaspokajające różne potrzeby człowieka, na pozór niezwiązane z wartością zdrowia, mogą w jakimś stopniu odnosić się do korzyści zdrowotnych i zawierać w swoim przekazie również takie informacje. Z powodu wielowymiarowego zjawiska, jakim jest pojęcie zdrowia, wartość ta uwidaczniać się powinna w różny sposób, w produktach o zróżnicowanym charakterze pod względem kategorii, a także przeznaczenia. Brakuje jednak publikacji, które na podstawie psychometrycznie wiarygodnych badań jakościowych i ilościowej analizy ich wyników wykazałyby, które kategorie potrzeb dominują w przekazach reklamowych odwołujących się do zdrowia, jakie wiązki tworzą aktywizowane potrzeby w praktyce marketingowej oraz oferta jakich korzyści najczęściej towarzyszy wzbudzaniu różnych kategorii potrzeb w kontekście promocji zdrowia.

CEL BADAŃ

Przedstawiony stan literatury przedmiotu wskazuje na potrzebę badań jakościowych zawartości reklam pokazywanych w środkach masowego przekazu w celu systematyzacji technik oraz środków odwoływania się do wartości zdrowotnych.

Z uwagi na odmienne możliwości przekazu za pośrednictwem różnych rodzajów mediów reklamy realizację postawionego zadania ograniczono do reklam prasowych produktów materialnych. Z jednej strony to ogranicza zakres generalizacji wniosków,

z drugiej strony czyni przedmiot analizy bardziej homogenicznym, a wyciągane wnioski – potencjalnie bardziej precyzyjnymi z uwzględnieniem specyfiki przedmiotu analiz. Ten cel został uszczegółowiony w postaci następujących pytań badawczych:

P1: Jakie środki i techniki są najczęściej wykorzystywane do aktywizowania odwołań do zdrowia w reklamach prasowych?

P2: W jakich kategoriach produktów reklamowanych w prasie aktywizowane są odwołania do zdrowia?

P3: Do których potrzeb odwołują się najczęściej reklamy odnoszące się do wartości zdrowia?

P4: Które potrzeby współwystępują ze sobą w reklamach odwołujących się do wartości zdrowia?

P5: Które korzyści współwystępują z którymi kategoriami potrzeb w reklamach odwołujących się do zdrowia?

Z uwagi na eksploracyjny charakter nie formułowano hipotez badawczych.

METODA

Aby zrealizować postawione cele badawcze, konieczne było przeprowadzenie kilku etapów badań. Pierwszy etap polegał na skompletowaniu próby reklam prasowych. Kolejny etap polegał na analizie jakościowej i ilościowej wybranych reklam prasowych pod względem odwołań do kategorii zdrowia. Ostatni etap obejmował analizę ilościową ocenionej próby reklam w celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Próba reklam prasowych

W pierwszym etapie badań skompletowano 372 reklamy prasowe. Próba ta obejmowała wyłącznie reklamy produktów materialnych (pominięto reklamy usług). Kompletowanie próby badawczej miało miejsce w okresie od 3.11.2014 do 30.11.2014². Uwzględniono wszystkie dzienniki i magazyny (tygodniki, dwutygodniki i miesięczniki), których poziom czytelnictwa przekracza 1%³. Dla kategorii dzienników minimal-

² Podziękowania dla uczestników seminarium magisterskiego pod kierunkiem dra hab. Olega Gorganiuka, którzy skompletowali reklamy przeanalizowane w badaniu: Anna Kapinos, Magdalena Chodara, Paweł Chochoł, Kamil Kazanowski, Przemysław Kot, Tomasz Kliszcz, Kamil Mroczek, Michał Południok, Adrianna Babijczuk, Aleksandra Różycka.

³ Badanie PBC General na zlecenie Polskich Badań Czytelnictwa Sp. z o.o. zrealizował instytut Millward Brown SMG/KRC w okresie od lutego 2014 do lipca 2014 r. na losowej próbie 20 970 przypadków (dane dla grupy wiekowej 16-59 lat – 16 615 przypadków).

ny próg czytelnictwa cyklu sezonowego (CCS) wynosił 1,41%, dla tygodników 1,87%, dla dwutygodników 4,60%, a dla miesięczników 5,20%. W próbie ujęto tylko raz reklamy marek, które ukazywały się równolegle w różnych wydaniach i tytułach w celu uniknięcia redundancji. Próbę reklam prasowych analizowanych w badaniu stanowiło 117 reklam odwołujących się do wartości zdrowia, wybranych spośród wszystkich skompletowanych w badaniach.

Operacjonalizacja i procedura badań zasadniczych

Zadaniem badacza była ocena wszystkich reklam pod względem stopnia, w jakim dana reklama odwołuje się do każdej z potrzeb wyróżnionych przez H. Masłowa (1990) oraz stopnia, w jakim akcentowane są korzyści funkcjonalne (cena, gwarancja, serwis), oraz symboliczne (społeczne, relacje z marką, emocjonalne, ekspresyjne, prospołeczne), które zostały empirycznie wyłonione przez W. Razmusa (2013). Oceny dokonywano na skali od 1 do 4 (wcale, w małym stopniu, w średnim stopniu, w dużym stopniu). Niektóre spośród kategorii potrzeb zostały uszczegółowione w celu uzyskania bardziej homogenicznych kategorii do oceny reklam, a mianowicie z potrzeb biologicznych wydzielono jako osobną kategorię popędu seksualnego, w ramach potrzeby szacunku oceniano stopień aktywizacji potrzeby szacunku do samego siebie oraz osobno wyodrębniono wchodzące w jej skład potrzeby: potęgi, wyczynu i wolności oraz szacunku ze strony otoczenia. Ponadto ocenie poddano potrzeby estetyczne (związane z pięknem, równowagą i harmonią) oraz potrzeby wiedzy i rozumienia, które H. Masłow (1990) określił jako podstawowe potrzeby poznawcze.

Oprócz oceny potrzeb i korzyści badacz przyporządkowywał przekazy reklamowe w ramach kategorii warstwy słownej i wizualnej odwołań do zdrowia (Witaszek-Samborska, Piotrowicz, 2007). W ramach warstwy słownej wyodrębniono siedem kategorii definiowania zdrowia (kategorie dobierane arbitralnie na podstawie różnych źródeł literatury):

- bezpośrednie użycie słowa „zdrowie” – gdy reklama w warstwie słownej używa słowo zdrowie, zdrowy, zdrowe itp.;
- zdrowie rozumiane jako siły witalne, moc – nawiązywanie do wzmocnienia ciała, organizmu (Zawadzka, Mazur, Oblacińska, 2015);
- zdrowie rozumiane jako natura – nawiązywanie do naturalnych składników albo do sił natury (Ujwary-Gil, 2006);

- zdrowie rozumiane jako młodość – nawiązywanie do wieku, zachowywania oznak młodości, unikania starzenia się;
- zdrowie rozumiane jako odpowiednie jedzenie/dieta – bezpośrednie nawiązanie do rzucania kilogramów, utrzymywania wagi, zdrowej żywności;
- zdrowie jako brak choroby, schorzeń – nawiązywanie do działania produktu powodującego uniknięcie choroby;
- zdrowie jako ochrona – nawiązywanie do ochrony siebie, ciała.

Ponadto wskazano pięć środków stylistycznych, które mają na celu wzmocnienie przekazu reklamowego (Barańska, 2016; Commers, Visser, De Leeuw, 2000; Czerkies, 2015), tj. przywołanie opinii autorytetu („Zalecany przez dermatologów”); odwołanie do badań („Spektakularne efekty wielopoziomowego działania potwierdzone są zaawansowanymi badaniami”); pytania kierowane do konsumentów („Czy masz problemy z zasypianiem?”); nakazy do konsumentów („Dbaj o nerki!”); wymienienie składu produktu („serum z olejkami arganowymi”).

W warstwie wizualnej skupiono się na osobach przedstawionych w reklamie oraz atrybutach zdrowia. Można wyróżnić cztery główne kategorie symboli wizualnych kojarzonych ze zdrowiem: atrybuty sportowe, atrybuty młodości, atrybuty natury oraz atrybuty zdrowej żywności.

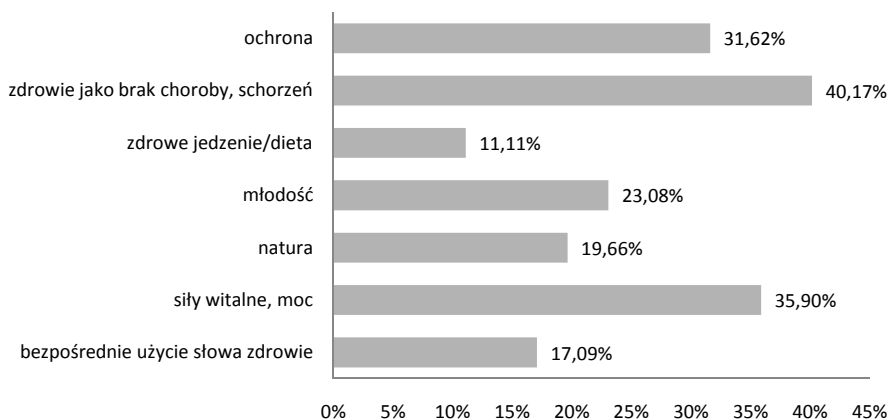
Klasyfikacja reklam odbyła się w podejściu nierestrykcyjnym, każda z reklam mogła być przyporządkowana do kilku kategorii, jeśli spełniała jej założenia.

WYNIKI

Słowne wskaźniki nawiązania do wartości zdrowia w przekazach reklamowych

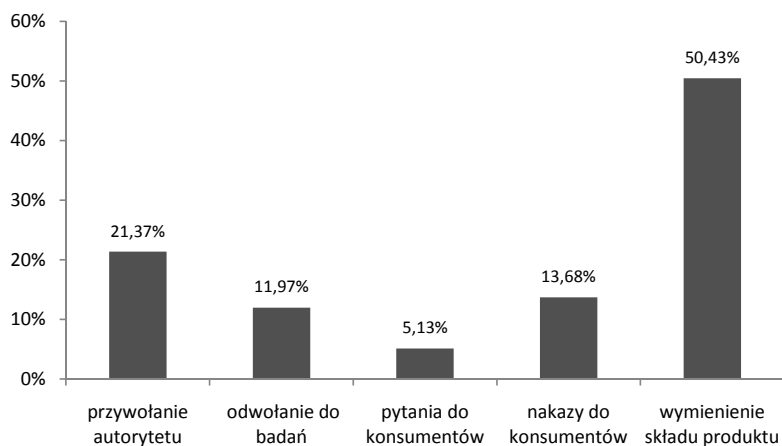
Spośród 372 analizowanych reklam prasowych wyłoniono 117 (31%), w których wystąpiło nawiązanie do wartości zdrowia, w tym 114, w których pojawiło się ono w warstwie słownej. We wszystkich reklamach nawiązujących do wartości zdrowia (117) najczęściej ujmując się zdrowie jako brak choroby, schorzeń (40,17%) oraz jako siły vitalne i moc (35,90%). Najczęściej w reklamach przywoływano słowne odwołania do zdrowia rozumianego jako zdrowe jedzenie/dieta (11,11%). Szczegółowe wyniki zawiera rysunek 1.

W toku badań przeprowadzono również analizę zabiegów stylistycznych stosowanych przez marketingowców w celach wzmocnienia wartości zdrowia w przekazach reklamowych. W 117 reklamach najczęściej wykorzystywano odwołania do składu produktu (50,43%) jako formę potwierdzenia zdrowotnych właściwości produktu.



Rysunek 1. Kategorie słownych odwołań do wartości zdrowia w przekazach reklamowych

Źródło: opracowanie własne.



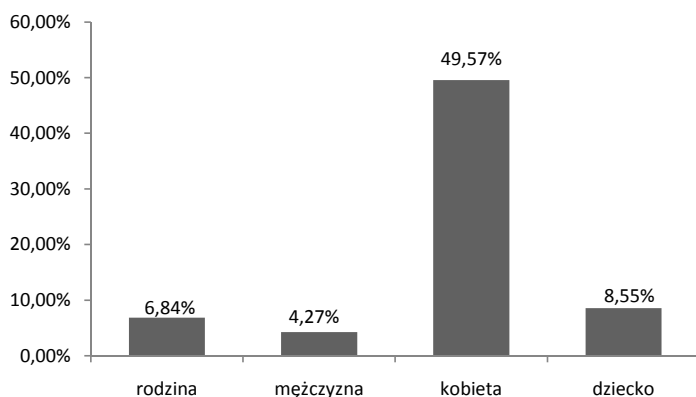
Rysunek 2. Zabiegi stylistyczne wzmacniające wartość zdrowia w przekazach reklamowych

Źródło: opracowanie własne.

Ujmowanie zdrowia w warstwie wizualnej reklam produktów

Przeprowadzono analizę warstwy wizualnej reklam pod kątem postaci w niej występujących oraz wizualnych symboli zdrowia. Najczęściej w reklamach odwołujących się do zdrowia występują kobiety (49,57%), najrzadziej mężczyźni (4,27%).

Ponadto w warstwie wizualnej reklam znalazło się kilka kategorii symboli zdrowia, między innymi atrybuty sportowe (7,69%), atrybuty młodości, tj. gładka skóra (24,79%), atrybuty natury (14,43%) oraz atrybuty zdrowej żywności (14,53%).

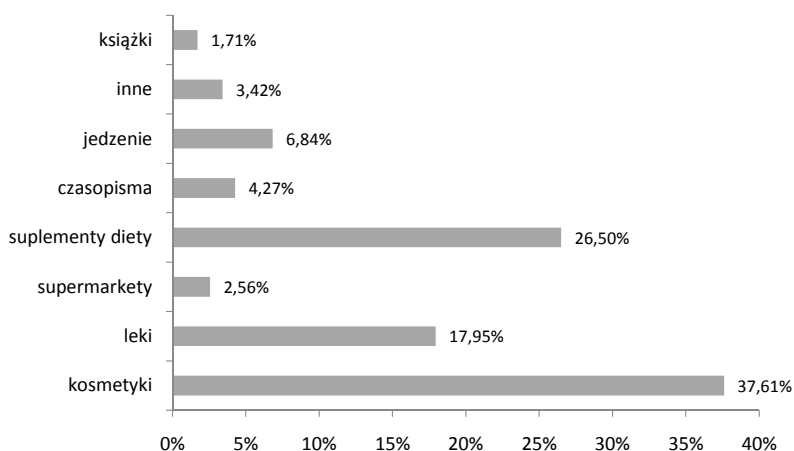


Rysunek 3. Postacie występujące w reklamach odwołujących się do kategorii zdrowia

Źródło: opracowanie własne.

Kategorie produktów odwołujące się do zdrowia

We wszystkich reklamach, w których wystąpiło odwołanie do zdrowia w warstwie wizualnej lub słownej, najwyższy odsetek stanowiły reklamy kosmetyków (37,61%). Ponadto ważnymi kategoriami produktów w aspekcie przywoływania wartości zdrowia są suplementy diety (26,50%) oraz leki (17,95%).

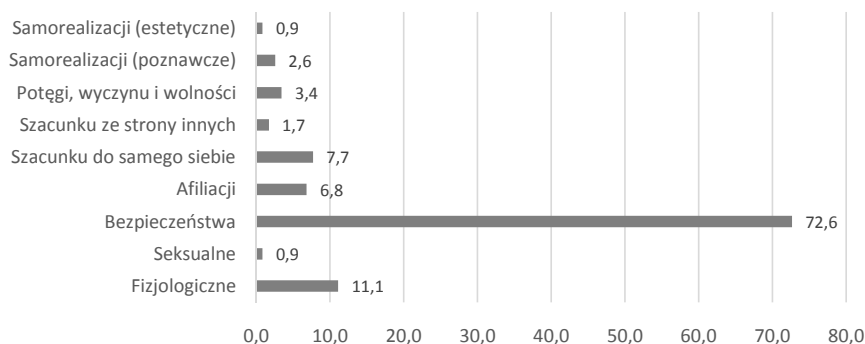


Rysunek 4. Kategorie produktów odwołujących się do kategorii zdrowia

Źródło: opracowanie własne.

Frekwencja potrzeb w reklamach prasowych odwołujących się do wartości zdrowia

W celu odpowiedzi na pytanie, jak często reklamy odwołują się do różnych kategorii potrzeb wyróżnionych przez Masłowa, dokonano oceny reklam pod tym kątem. W przypadku uzyskania przez reklamę oceny na poziomie przynajmniej 2 („w małym stopniu”) na skali czterostopniowej uznawano, że reklama odwołuje się do danej potrzeby. Zaobserwowano dominację reklam odwołujących się do potrzeby bezpieczeństwa (72,6%). Następnie potrzeby fizjologiczne (11,1%), szacunku do samego siebie (7,7%) oraz afiliacji (6,8%). Wyniki przedstawiono na rysunku 5.



Rysunek 5. Potrzeby, do jakich odwołują się reklamy

Źródło: opracowanie własne.

Współwystępowanie potrzeb w reklamach prasowych odwołujących się do wartości zdrowia

W celu odpowiedzi na pytanie, które potrzeby częściej współwystępują ze sobą, obliczono współczynniki korelacji między nimi. Z uwagi na dużą moc testu ograniczono interpretację wyników badań do współczynników istotnych statystycznie na poziomie $p < 0,01$, pomijając w ten sposób korelacje małowartościowe poznawczo. Tabela 1 pokazuje, że istotne statystycznie współczynniki korelacji wskazują na zależności słabe lub co najwyżej umiarkowane.

Tabela 1. Potrzeby współwystępujące w reklamach

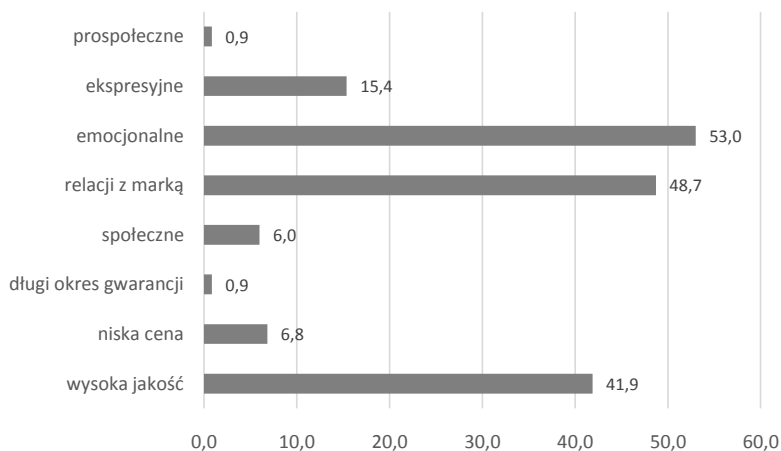
Potrzeby	Fizjologiczne	Seksualne	Bezpieczeństwa	Afiliacji	Szacunku do siebie	Szacunku od innych	Potęgi i wolności	Poznawcze
Fizjologiczne	–							
Seksualne	-,04	–						
Bezpieczeństwa	-,06	,02	–					
Afiliacji	,05	-,02	,14*	–				
Szacunku do siebie	-,09	-,03	-,04	-,05	–			
Szacunku od innych	-,05	,24**	-,01	-,03	,34**	–		
Potęgi i wolności	-,01	-,02	-,06	-,04	,31**	,26**	–	
Poznawcze	-,07	-,04	-,19**	-,08	-,09	-,05	-,02	–
Estetyczne	-,06	-,02	-,09	-,04	-,04	-,02	-,04	-,056

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

Źródło: opracowanie własne.

Potrzeby a korzyści z konsumpcji marek

Do najbardziej akcentowanych korzyści w reklamach prasowych – w opinii sędziów kompetentnych – należą emocjonalne (53,0%) oraz relacji z marką (48,7%). Najrzadziej zauważalne są korzyści prospołeczne (0,9%) oraz korzyści wynikające z długiego okresu gwarancji (0,9%). Szczegółowe wyniki zawarto na rysunku 6.



Rysunek 6. Korzyści, do jakich odwołują się reklamy

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Współwystępowanie korzyści z potrzebami w reklamach prasowych

Potrzeby	Funkcjonalne			Symboliczne				
	jakość	cena	gwarancja	społeczne	relacje z marką	emocjonalne	ekspresyjne	prospołeczne
Fizjologiczne	,15	-,10	-,03	-,09	-,02	-,11	-,15	-,03
Seksualne	-,08	-,03	-,01	-,02	-,09	-,09	-,04	-,01
Bezpieczeństwa	,10	,19*	0,12	,07	,11	,14	-,11	-,12
Afiliacji	,29**	-,07	-,03	-,07	,18	,11	-,12	-,03
Szacunku do siebie	-,11	,04	-,03	,21*	-,17	,00	,25**	-,03
Szacunku od innych	-,11	,21*	-,01	-,03	-,13	-,13	-,06	-,01
Potęgi i wolności	-,16	,13	-,02	-,05	-,18	-,08	,06	-,02
Poznawcze	-,14	-,05	-,02	,19*	-,15	-,04	,08	,57**
Estetyczne	-,08	-,06	-,02	-,05	-,11	,00	-,10	-,03

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

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeanalizowano korelacje pomiędzy korzyściami akcentowanymi w reklamach a potrzebami (zob. tab. 2). Wyniki analiz wskazują, że korzyści funkcjonalne korelują z niektórymi potrzebami: akcentowanie jakości reklamowanych produktów, któremu towarzyszy najczęściej aktywacja potrzeby afiliacji ($\rho = 0,29, p < 0,01$), a także związki ceny z potrzebami bezpieczeństwa ($\rho = 0,19, p < 0,05$) i szacunku od innych ($\rho = 0,21, p < 0,05$). Zdecydowanie liczniejsze i silniejsze związki zaobserwowano pomiędzy korzyściami symbolicznymi a potrzebami wyższego rzędu. Korzyści społeczne w szczególności ściśle korespondują z potrzebą szacunku do siebie ($\rho = 0,21, p < 0,05$), a ponadto korelują z potrzebą poznawczej samorealizacji ($\rho = 0,19, p < 0,05$). Z kolei przedstawianym w reklamie korzyściom ekspresyjnym najczęściej towarzyszy aktywacja potrzeby szacunku do siebie ($\rho = 0,25, p < 0,01$). Korzyści prospołeczne są aktywowane przy okazji samorealizacji poznawczej ($\rho = 0,57, p < 0,01$).

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania mają charakter eksploracyjny: dają wgląd w aktualny stan rynku reklam prasowych w momencie pobierania próby poprzez pryzmat aktywizowanych w nich odwołań do wartości zdrowia.

Jak wskazują wyniki badań, wśród reklam prasowych podkreślających wartości zdrowia dominują reklamy odwołujące się do potrzeb bezpieczeństwa, fizjologicznych, szacunku do siebie oraz afiliacji. W badaniach spotów telewizyjnych prowadzonych przez O. Gorbaniuka i współautorów (2017) wyodrębniono również podobną częstotliwość aktywizowania tych potrzeb na próbie 418 reklam. Natomiast do najczęściej akcentowanych korzyści należą: jakość produktów oraz korzyści emocjonalne i relacji z marką, co dowodzi słuszności rozróżniania korzyści funkcjonalnych i symbolicznych w badaniach konsumenckich. Podobne wyniki uzyskano w badaniach reklam prasowych niekoniecznie odnoszących się do wartości zdrowotnych (Kolańska i in., 2015). Współwystępowanie ze sobą określonych typów potrzeb potwierdza założenie, iż jeden produkt poprzez komunikację marketingową może zaspokajać kilka różnych potrzeb (Światowy, 2006). Między innymi stwierdzono, że potrzeby seksualne korelują najbardziej z potrzebami szacunku od innych. Wyniki te wskazują, że obraz siebie, który może być kształtowany poprzez zdrową seksualność (ang. *sexual health*), ma zasadnicze powiązanie z tym, jak osoba myśli, że postrzegają ją inni (Edwards, Coleman, 2004). Badania wykazały również współzależność potrzeb szacunku do siebie z potrzebą szacunku od innych oraz potęgi i wolności.

Jak wskazują wyniki badań, niespełna jedna trzecia wszystkich reklam produktów w materiałach prasowych odwołuje się do kategorii zdrowia. Pośród nich najczęściej są to reklamy kosmetyków, suplementów diety oraz leków, co jest przewidywanym wy-

nikiem. W związku ze specyfiką kategorii produktów postacie występujące w tych reklamach to najczęściej kobiety. Ciekawe wyniki pokazuje analiza warstwy słownej reklam, ukazując wyraźną dychotomię pojmowania zdrowia jako „braku niemocy” oraz posiadania „siły, mocy”, co potwierdzają toczone się dyskusje odnośnie do definiowania wartości zdrowia (Czarnecka, Cierpiałkowska, 2007).

Ustalono, że akcentowanie korzyści funkcjonalnych wiąże się z potrzebami niższego rzędu, w szczególności cena produktu współwystępuje z aktywizacją potrzeby bezpieczeństwa. Tym samym nabywanie innych produktów o niższej cenie staje się równoznaczne z zagrożeniem dla bezpieczeństwa zdrowia konsumenta, ale także może powodować utratę szacunku ze strony innych osób. Z kolei aktywizacja potrzeb wyższego rzędu wiąże się ściśle z podkreślaniem korzyści symbolicznych, szczególnie dotyczy to korzyści społecznych (korzystna ocena przez siebie), ekspresyjnych (możliwość wyrażenia siebie poprzez posiadanie produktu reklamowanej marki) oraz społecznych (samorealizacja poznawcza).

Warto powiedzieć kilka słów o ograniczeniach zrelacjonowanych badań. Przede wszystkim odzwierciedlają one specyfikę jednego medium reklamy (prasa) oraz części reklamowanych na rynku marek (produkty materialne). Zatem nie możemy bezkrytycznie uogólniać wyników badań na inne media reklamy oraz na usługi, gdzie układ współzależności może być odmienny. Poza tym próbę reklam można uznać za bliską reprezentatywnej w okresie jej pobierania, natomiast jej reprezentatywność może być dyskusyjna w skali całego roku, ponieważ nie jest wykluczone skrzywienie próby wynikające z sezonowości niektórych produktów reklamowanych w badanym odcinku czasu. Autorzy nie dysponowali jednak odpowiednimi środkami finansowymi, technicznymi ani czasem, aby móc pobrać próbę w skali całego roku. Wyszczególnione najważniejsze ograniczenia wyznaczają jednocześnie perspektywy analogicznych przyszłych badań w obszarze niezagospodarowanym przez omówiony zasięg badań.

Badania te stanowią jednak dobry punkt wyjścia do dalszej analizy zjawiska promocji zdrowia, a także zachowań konsumentów w odniesieniu do tego obszaru swojego życia. Wskazaniem do dalszych badań w tym zakresie byłoby ich powtórzenie na próbie marek usług. Warto również prześledzić powstałe zależności w odniesieniu do różnych kategorii produktowych i na przykładzie innych mediów reklamy.

LITERATURA

- Aaker, J.L. (1999). The malleable self: The role of self-expression in persuasion. *Journal of Marketing Research*, 36(1), 45-57.
- Aceijas, C., Waldhäusl, S., Lambert, N., Cassar, S., Bello-Corassa, R. (2017). Determinants of health-related lifestyles among university students. *Perspectives in Public Health*, 137(4), 227-236.
- Alakoski, L., Tikkanen, I. (2014). Dimensions of perceived pleasure in tourism services. *The 5th International Research Symposium in Service Management*, Pärnu.

- Altkorn, J. (1999). *Strategia marki*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Apollonio, D.E., Malone, R.E. (2008). Turning negative into positive: public health mass media campaigns and negative advertising. *Health Education Research*, 24(3), 483-495.
- Barańska, M. (2016). Zarządzanie wartością zdrowia w marketingu na przykładzie wybranych reklam koncernów farmaceutycznych. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, 3, 189-214.
- Bian, X., Moutinho, L. (2008). The role of product involvement, knowledge, and perceptions in explaining consumer purchase behaviour of counterfeits: Direct and indirect effects. *Research Memorandum*, 77, 1-34.
- Brown, J.D., & Witherspoon, E.M. (2002). The mass media and American adolescents' health. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 153-170.
- Commers, M.J., Visser, G., De Leeuw, E. (2000). Representations of preconditions for and determinants of health in the Dutch press. *Health Promotion International*, 15(4), 321-332.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). The costs and benefits of consuming. *Journal of Consumer Research*, 27(2), 267-272.
- Czarnecka, M., Cierpiąłkowska, L. (2007). Naukowe a subiektywne koncepcje zdrowia i choroby wśród studentów i ich determinanty. *Now Lek*, 76(2), 161-165.
- Czerkies, J. (2015). Przekonywanie klientek do produktów w komunikatach reklamowych zamieszczonych na łamach przedwojennego „Światowida”. *SŁOWO. Studia Językoznawcze*, 6, 147-165.
- Day, E., Crask, M.R. (2000). Value assessment: the antecedent of customer satisfaction. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 13, 52-60.
- Demel, M. (2001). Przesłanie do uczestników konferencji. W: B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania* (s. 7-10). Warszawa: KOWEZ.
- Edwards, W.M., Coleman, E. (2004). Defining sexual health: a descriptive overview. *Archives of Sexual Behavior*, 33(3), 189-195.
- Ferla, D., da Silveira, T. (2008). The Connection between Symbolic Benefits and Youth Identity: A Hybrid Methodological Approach. *Latin American Advances in Consumer Research*, 2, 216-217.
- Finsterwalder, J. (2010). On shaky grounds? Customer needs and service provision after a major disaster in the light of Maslow's hierarchies. *New Zealand Journal of Applied Business Research*, 8(2), 1-28.
- Frątczak-Rudnicka, B. (1998). Cechy nadawcy i odbiorcy a efektywność reklamy (komunikatu perswazyjnego). W: A. Strzałecki (red.), *Percepcja reklamy* (s. 173). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologicznej.
- Garbarski, L. (1998). *Zachowania nabywców*. Warszawa: PWE.
- Ghazali, E., Soon, P.C., Mutum, D.S., Nguyen, B. (2017). Health and cosmetics: investigating consumers' values for buying organic personal care products. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 39, 154-163.
- Gorbaniuk, O. (2011). *Personifikacja marki: perspektywa psychologiczna i marketingowa*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Gorbaniuk, O., Kapinos, A., Chodara, M., Chochoł, P., Kazanowski, K., Kliszczy, T., Mroczek, K., Kot, P., Kolańska, M. (2016). Need-Appeals, Benefit-Appeals, and Brand User-Trait-Appeals in Television Advertising: A Content Analysis of Commercials. *Annals of Psychology*, 19(4), 827-839.
- Gorbaniuk, O., Razmus, W. (2009). Структура ассоциацийс брендами среди украинских потребителей. *Маркетинговые исследования в Украине*, 32(1), 76-87.
- Gorbaniuk, O., Kapinos, A., Chodara, M., Chochoł, P., Kazanowski, K., Kliszczy, T., Kolańska, M. (2017). Korzyści, potrzeby i cechy typowych użytkowników marek aktywowizowane przez spoty telewizyjne: analiza treści reklam produktów materialnych. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*, 19(4), 813-826.
- Im, H., Huh, J. (2017). Does health information in mass media help or hurt patients? Investigation of potential negative influence of mass media health information on patients' beliefs and medication regimen adherence. *Journal of Health Communication*, 22(3), 214-222.

- Jasielska, A., Maksymiuk, R.A. (2014). Pozarynkowa wartość dodana reklam komercyjnych. *E-mentor*, 3, 72-79.
- Juczyński, Z. (1999). Narzędzia pomiaru w psychologii zdrowia. *Przegląd Psychologiczny*, 42(4), 43-56.
- Kall, J. (2001). *Silna marka. Istota i kierowanie*. Warszawa: PWE, 1-22.
- Karski, J.B. (2003). *Teoria i praktyka promocji zdrowia*. Warszawa: CeDeWu.
- Karski, J.B. (2008). Pojęcie zdrowia i jego ewolucja. W: J. Karski, J. Pawlak (red.), *Środowisko i zdrowie*. Warszawa: Centrum Organizacji i Ekonomiki Ochrony Zdrowia.
- Keller, K.L. (1993). Conceptualizing, measuring and managing customer-based brand equity. *Journal of Marketing*, 57(1), 11-71.
- Keller, K.L. (1998). Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity, *Marketing Science Institute*, Cambridge, Massachusetts.
- Kendig, H., Browning, C.J., Thomas, S.A., Wells, Y. (2014). Health, lifestyle, and gender influences on aging well: an Australian longitudinal analysis to guide health promotion. *Frontiers in Public Health*, 2, 70, doi: 10.3389/fpubh.2014.00070.
- Kłeczek, R., Hajdas, M., Sobocińska, M. (2008). *Kreacja w reklamie*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- Kolańska, M., Kapinos, A., Gorbaniuk, O., Chodara, M., Chochoł, P., Kazanowski, K., Kliszcz, T., Mroczek, K. (2015). Struktura potrzeb aktywizowanych przez reklamy prasowe. W: S. Kowalski, J. Sztuka, K. Zazdros (red.), *Obraz i przestrzeń w komunikacji marketingowej* (s. 157-172). Częstochowa: Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.
- Koltko-Rivera, M.E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317.
- Kowalski, M., Malinowski, W., Kowalski, P. (2007). Gra z młodzieżą wokół wartości zdrowie. Dyskurs (nie) oczekiwany o mass mediach. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna*, 7, 95-106.
- Kozłowska, A. (2011). *Reklama. Techniki perswazyjne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Kozłowska, A. (2013). Oddziaływanie reklamy na motywy zakupowe: ramy koncepcyjne. *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, 413.
- Kozłowska, A. (2014). *Potrzeby jako system klasyfikacji modeli perswazyjnych. Raport badawczy*. Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Kozłowska, A., Wiśniewska, A.M. (2013). Model A.L. Dicka i K. Basu: nowe ramy koncepcyjne dla badania oddziaływania reklamy na lojalność konsumentką. W: A. Wiśniewska (red.), *Kształtowanie lojalności konsumentkiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji, 32-66.
- Lai, A. (1995). Consumer values, product benefits and customer value. A consumption behavior approach, *Advances In Consumer Research*, 22, 381-388.
- Li, Y., Wang, X. (2018). Seeking health information on social media: A perspective of trust, self-determination, and social support. *Journal of Organizational and End User Computing*, 30(1), 1-22.
- Malik, M., Zarzycka, D., Ilżecka, J., Jarosz, M. (2009). Wartość zdrowia jako czynnik motywacyjny do działań prozdrowotnych. *Zdr Publ*, 119(1), 33-39.
- Malone, T., Lusk, J.L. (2017). Taste trumps health and safety: Incorporating consumer perceptions into a discrete choice experiment for meat. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 49(1), 139-157.
- Maslow, H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PAX.
- Maszczyk, T. (2005). Zdrowie jako wartość uniwersalna. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 54, 78.
- McNeal, J. U., & McDaniel, S. W. (1984). An analysis of need-appeals in television advertising. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 12(1-2), 176-190.
- Noar, S.M. (2006). A 10-year retrospective of research in health mass media campaigns: Where do we go from here? *Journal of Health Communication*, 11(1), 21-42.
- Nowicki, G., Ślusarska, B. (2011). Determinanty społeczno-demograficzne wartościowania zdrowia wśród pracujących osób dorosłych. *Hygeia Public Health*, 46(2), 280-285.

- Obuchowski, K. (1996). *Przez galaktykę potrzeb*, Zyski S-ka, Poznań.
- Ozdemir M. (2015). Residential choice in different countries: Maslow, evolution of human brain and culture, *International Journal Of Economics And Statistics*, 3, 32-38.
- Polskie Badania Czytelnictwa. www.pbczyt.pl (dostępne: 15.12.2015).
- Preambuła Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia 1946. http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf (dostępne: 15.12.2015).
- Pride, W., Hughes, R., Kapoor, J. (2014). *Business*. Ohio: Cengage Publishing.
- Puchalski, K. (1997). *Zdrowie w świadomości społecznej*. Łódź: KCPZwMP, Instytut Medycyny Pracy im. prof. dra med. J. Nofera.
- Rajasakran, T., Sinnappan, S., Raja, S.S. (2014). Purushartha: Maslow's Need Hierarchy Revisited. *Anthropologist* 18(1), 199-203.
- Razmus, W. (2013). *Psychospołeczne korzyści w wizerunku marki produktu*. Lublin: KUL, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Reeves, R. (1961). *Reality in advertising*. New York: Knopf.
- Rossiter, J.R., Percy, L. (1987). *Advertising and promotion management*. McGraw-Hill Book Company, 218.
- Rusmevichientong, P., Streletskaia, N.A., Amatyakul, W., Kaiser, H.M. (2014). The impact of food advertisements on changing eating behaviors: An experimental study. *Food Policy*, 44, 59-67.
- Santana, S., Loureiro, S. (2010). Assessing benefits and risks of online shopping in Spain and Scotland. *Portuguese Journal of Management Studies*, 15(2), 161-172.
- Schneider, B., Bowen, D.E. (1999). Understanding customer delight and outrage. *Sloan Management Review*, 41(1), 35-45.
- Senyszyn, J. (1995). *Potrzeby konsumpcyjne*. Gdańsk: GWP.
- Serour, G.I., Dickens, B.M. (2004). Ethics in medical information and advertising. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 85(2), 195-200.
- Syrkiewicz-Switała, M., Holecki, T., Wojtynek, E. (2014). Znaczenie mass mediów w promocji zdrowia. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(2), 171-176.
- Szymczuk, E., Zajchowska, J., Dominik, A., Makara-Studzinska, M., Zwolak, A., Daniluk, J. (2011). Media jako źródło wiedzy o zdrowiu. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17(4), 165-168.
- Świątowski, G. (2006). *Zachowania konsumentów: determinanty oraz metody poznania i kształtowania*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Światała, M. (2009). Samoocena stanu zdrowia i jej wpływ na zachowania konsumentów w starszym wieku. *Gerontologia Polska*, 17(3), 129-136.
- Tkaczuk-Wlach, J., Sobstyl, M., Jakiel, G. (2012). Rak piersi – znaczenie profilaktyki pierwotnej i wtórnej. *Przegląd Menopauzalny*, 16(4), 343-347.
- Tomaszewski, T. (1975). Człowiek w sytuacji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 17-36). Warszawa: PWN.
- Turbiarz, A., Kadłubowska, M., Kolonko, J., Bąk, E. (2010). Rola mediów w promocji zdrowia. *Problemy Pielęgniarstwa*, 18(2), 239-242.
- Ujwary-Gil, A. (2006). Zastosowanie analizy morfologicznej w praktyce biznesowej. *Marketing i Rynek*, 5, 24-30.
- Wakefield, M.A., Loken, B., Hornik, R.C. (2010). Use of mass media campaigns to change health behaviour. *The Lancet*, 376(9748), 1261-1271.
- Wasielewska, M., Pajkert, A. (2007). *Telerecepta na zdrowie, czyli problem przekazu i odbioru komunikatów dotyczących zdrowia*. W: B. Aouil, W. Maliszewski (red.), *Media – komunikacja: zdrowie i psychologia*. Toruń: Adam Marszałek, 90-108.
- Witaszek-Samborska, M., Piotrowicz, A. (2007). Perswazyjna funkcja imiesłowów w języku reklamy (na przykładzie katalogu firmy kosmetycznej). *Roczniki Humanistyczne*, 55(6), 67-81.

- Wojciechowska, M., Roda, M. (2015). Rola prasy w promocji zdrowia. *Hygeia Public Health*, 50(2), 401-405.
- World Health Organization (WHO). (2007). Health for All database (HFA-DB). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <http://www.euro.who.int/hfadbf> (dostępne: 15.12.2015).
- Woźniczka, J. (2009). Efekty reklamy w systemie komunikacji marketingowej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Seria: Monografie i Opracowania*, 187, 46-47.
- Yalch, R., Brunel, F. (1996). Need hierarchies in consumer judgments of product designs: is it time to reconsider Maslow's theory? *Advances in Consumer Research*, 23(1), 405-410.
- Young, R., Willis, E., Stemmler, J., Rodgers, S. (2015). Localized health news releases and community newspapers: a method for rural health promotion. *Health promotion practice*, 16(4), 492-500.
- Zawadzka, D., Mazur, J., Oblacińska, A. (2015). Samoocena sprawności fizycznej i witalności a aktywność fizyczna młodzieży szkolnej. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 96(1), 149-156.

KOMUNIKACJA ZDROWIA W REKLAMACH PRASOWYCH Z PERSPEKTYWY POTRZEB I KORZYŚCI

STRESZCZENIE: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie technik i środków, do których odwołują się reklamy prasowe, w celu przywołania wartości zdrowia wśród konsumentów. W tym celu została pobrana próba 372 reklam prasowych produktów, które ukazały się w czołowych polskich dziennikach i magazynach, z których 117 odwoływało się do wartości zdrowia. Reklamy zostały przeanalizowane jakościowo, a zebrany materiał pozwolił wyróżnić główne techniki i środki marketingowe służące odwoływaniu się do kategorii zdrowia, a także zbadać ich związek z potrzebami i korzyściami przez nie aktywizowanymi.

SŁOWA KLUCZOWE: zdrowie, techniki marketingowe, reklamy prasowe, korzyści, potrzeby.

HEALTH COMMUNICATIONS IN ADVERTISING PRESS FROM PERSPECTIVE OF NEEDS AND BENEFITS

SUMMARY: The aim of this article is to present techniques and measures referred to by the press advertising to activate the value of the health of consumers. For this purpose has been downloaded, an attempt 372 products press advertising, which appeared in the leading Polish newspapers and magazines, of which 117 referred to the value of health. Advertising were analyzed qualitatively, and the collected material allowed to extract the main techniques and marketing measures for referring to the category health, as well as explore their relationship with needs and benefits they have gained.

KEYWORDS: health, marketing techniques, advertising press, benefits, needs.

VI

SPRAWOZDANIA

ADRIANNA GRABIZNA

Uniwersytet Zielonogórski

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „MOŻLIWOŚCI I UWARUNKOWANIA ADAPTACJI CZŁOWIEKA DO WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA”

W dniach 26-27 lutego 2018 r. Instytut Psychologii na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego był gospodarzem ogólnopolskiej konferencji naukowej „Możliwości i uwarunkowania adaptacji człowieka do wyzwań współczesnego świata” połączonej ze Śródroczną Konferencją Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka (PSPRC). W młodej historii Instytutu Psychologii to już drugie tak duże wydarzenie naukowe przy współudziale Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka. Pierwszym wydarzeniem była XXI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej „Wspomaganie rozwoju człowieka: z perspektywy teorii i praktyki”, która odbyła się w Instytucie Psychologii w dniach 28-30 maja 2012 r., a w której wzięło udział ponad 170 uczestników z Polski i z zagranicy.

W pierwszym dniu tegorocznej konferencji odbyło się posiedzenie Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka (PSPRC), poprzedzone obiadem i zakończone uroczystą kolacją. Drugi dzień konferencji, przy wypełnionej po brzegi auli, uroczystie rozpoczęli Dyrektor Instytutu Psychologii, dr hab. Tatiana Rongińska, prof. UZ, oraz Dziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii dr hab. Marek Furmanek, prof. UZ. Następnie zabrała głos Prezes Zarządu Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka prof. dr hab. Maria Kielar-Turska. Wprowadzając do konferencji, prof. Maria Kielar-Turska zwróciła uwagę na współczesny trend międzydiscyplinarnego sposobu ujmowania zagadnień rozwoju i wpisującą się w niego różnorodność profili naukowo-badawczych pracowników Instytutu Psychologii.

Pierwszą sesję wykładową poprowadziła dr hab. Ludwika Wojciechowska, prof. UZ i członkini komisji rewizyjnej Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka. Pierwszym prelegentem była dr hab. Adrianna Grabizna, prof. UZ, która mówiła o „Zdolności do mentalizowania w kontekście teorii dziedziczenia”. Dr hab. Grabizna odniosła się do obserwacji, że niektóre cechy psychiczne dzieci są podobne do cech psychicznych rodziców, a te, do cech psychicznych ich rodziców. Prelegentka przedstawiła w tym kontekście jako przykład neuromechanizmy odpowiadające za transfer międzypokoleniowy zdolności do mentalizowania. Następnie przedstawiła najnowsze kierunki w biologii, tj. ewolucyjną biologię rozwojową (znaną w skrócie jako *evo-devo*), i Rozszerzoną Syntezę (*Extended Synthesis*), która posługuje się pojęciem rozszerzonej dziedziczności (*extended inheritance*), oraz pokazała ich znaczenie i komplementarność względem psychologii rozwojowej. Polegają one między innymi na tym, że pozwalają zdać sobie sprawę z pozagenetycznego transferu międzypokoleniowego i rehabilitują znaczenie ontogenezy w paradygmacie ewolucyjnym.

Kolejnym prelegentem był mgr Tomasz Misiuro z Zakładu Metodologii Badań Psychologicznych, którego tytuł wystąpienia brzmiał: „W poszukiwaniu struktury cech osobowości zawartej w leksykonie języka polskiego – badania psycholeksykalne w nurcie nierestrykcyjnej selekcji deskryptorów osobowych”. Mgr Misiuro jest kierownikiem projektu badań przeprowadzanych w ramach grantu NCN uzyskanego w konkursie Preludium 13 (pieczę merytoryczną nad projektem sprawują prof. Boele De Raad, twórca kompleksowego, nierestrykcyjnego modelu selekcji oraz dr hab. Oleg Gorbaniuk, prof. UZ). Mgr Misiuro wyjaśnił, że dotychczas większość badań nad leksykonami języków naturalnych prowadzonych było w tak zwanym restrykcyjnym modelu selekcji, w którym ilość analizowanych pojęć jest ograniczana wyłącznie do jednej kategorii leksykalnej (np. przymiotniki) oraz do słów opisujących stałe dyspozycje. Natomiast terminy dotyczące stanów tymczasowych oraz pojęcia ewaluatywne były pomijane. W modelu nierestrykcyjnym proponowanym przez mgra Misiuro analizie poddawane są słowa należące do wszystkich kategorii leksykalnych. Podejście to w większym stopniu oddaje sens hipotezy leksykalnej i pozwala na pełniejszy wgląd w strukturę leksykonu danego języka.

Kolejnymi zapowiedzianymi prelegentami byli Magdalena Kolańska, Oleg Gorbaniuk, Monika Bendyk i Dominika Kozołubska z referatem „Wymiary porównywania się nastolatków z typowymi użytkownikami marek”. Ponieważ po raz kolejny prezentacja dotyczyła zdobytego grantu, przedstawiła ją mgr Magdalena Kolańska, kierownik projektu „Rola marek w budowaniu koncepcji siebie adolescentów”, który uzyskał finansowanie w panelu HS4: „Jednostka, instytucje, rynki” (2017/25/N/HS4/02510). Głównym celem projektu jest opracowanie modelu porównań własnego wizerunku nastolatka z obrazem siebie typowego użytkownika marki (TBU) przy uwzględnieniu motywów Ja. Planowane badania mają zrealizować trzy zasadnicze cele:

(1) eksploracyjny – identyfikacja właściwości, przypisywanych użytkownikom marek w procesie porównywania się z nimi w ramach różnych obrazów Ja (idealne, realne, niepożądane), (2) systematyzacyjny – systematyzacja i wyodrębnienie wymiarów postrzegania typowych użytkowników marek przez nastoletnich konsumentów oraz (3) konfirmacyjny – weryfikacja struktury postrzegania typowych użytkowników marek przez nastoletnich konsumentów oraz wartości predykcyjnej powstałego modelu kongruencji w odniesieniu do zachowań konsumenckich nastolatków. Głównym efektem badań będzie trafny ekologicznie nowy Trójkomponentowy Wieloaspektowy Model Kongruencji Ja TBU dla populacji nastolatków z uwzględnieniem kluczowych motywów samoewaluacji.

Po pełnej rozmów przerwie kawowej jako pierwsza wystąpiła dr Anna Mróz. Tytuł prelekcji brzmiał „Osoby intelektualnie nietypowe w perspektywie rozwojowo-adaptacyjnej”. Dr Mróz poruszyła ciekawe zagadnienie formowania tożsamości w okresie nastoletnim osób intelektualnie nietypowych i osób wybitnie zdolnych. Obie grupy łączy doświadczenie nieprzystosowania społecznego spowodowanego ich nietypowością intelektualną i wynikającą z niej odmiennością postrzegania i rozumienia otaczającej rzeczywistości. Dr Mróz pokazała, że jakość procesu formowania tożsamości nastolatków o nietypowym rozwoju oraz powodzenie w podejmowaniu i wypełnianiu przez nich ról dorosłości zależy w dużym stopniu od tego, jak ich odmienność jest (nie-)akceptowana przez otoczenie, w którym dorastają.

Kolejne wystąpienie wygłosiła mgr Joanna Hadzicka i nosiło ono tytuł „Rola babci/dziadka z perspektywy osoby pełniącej tę rolę: wybrane aspekty teoretyczne i empiryczne”. W wystąpieniu został zaprezentowany przegląd wątków, które współcześnie podejmuje się w obszarze tej tematyki badań. Prelegentka pokazała, że rola babci/dziadka ma charakter złożony i dynamiczny oraz powinna być rozpatrywana wielopoziomowo zarówno w kontekście społecznym, rodzinnym, jak i relacyjnym (np. w interakcji dziadkowie–wnuki) oraz jednostkowym (intraindywidualnych doświadczeń). Mgr Hadzicka odwołała się do teorii schematów społecznych jako *modus repraesentationis* tego każdemu bliskiego, a jednak złożonego zagadnienia.

Jako ostatni – *last but not least* – wystąpił mgr Konrad Opaliński, który mówił o „Doświadczeniu odosobnienia przez uczestników wyprawy polarnej”. Opowiedział o badaniu, które niedawno przeprowadził (21.04-2.05.2018) na terenie Polskiej Stacji Polarnej Hornsund im. Stanisława Siedleckiego (placówka Instytutu Geofizyki Polskiej Akademii Nauk), znajdującej się w południowej części wyspy Spitsbergen będącej częścią archipelagu Svalbard. W momencie przeprowadzenia badania uczestnicy będą pozostawać w odosobnieniu przez około 11 miesięcy, z czego przez 106 dni w całkowitej ciemności w związku z trwającą w tym regionie nocą polarną – co potęguje doświadczenia odosobnienia. Badania psychologiczne prowadzone w warunkach polarnych są bardzo rzadkie, tym bardziej w Polsce, a stanowią ważny element badań nad predyspo-

zycjami osobowościowymi oraz zachowaniami osób w przestrzeni kosmicznej, między innymi pokazują wpływ tak zwanego czynnika ludzkiego na powodzenie wypraw kosmicznych, których poczucie izolacji uczestników jest integralną częścią.

Dyskusja, która nastąpiła po wystąpieniach, pokazała zaangażowanie i entuzjazm zarówno przedstawicieli Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka, prelegentów i pracowników Instytutu Psychologii, jak i naszych studentów. Podsumowując konferencję, Prezes Zarządu Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka, prof. dr hab. Maria Kielar-Turska zwróciła uwagę na zaznaczające się na konferencji interdyscyplinarne ujmowanie zagadnień rozwoju. Profesor Kielar-Turska pogratulowała także uzyskanych przez pracowników Instytutu Psychologii grantów naukowych i projektów badawczych. Ostatnie słowo tego wydarzenia należało do Dyrektora Instytutu Psychologii, prof. Tatiany Rongińskiej, które nie tyle zamknęło tę udaną konferencję, ile pozostawiło szeroko otwartą drogę naukowej współpracy, wymiany oraz wzajemności intelektualnej i badawczej.

NOTY BIOGRAFICZNE

SYLWIA DUROWICZ – studentka psychologii na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. E-mail: 89917@stud.uz.zgora.pl.

MARZANNA FARNICKA – dr, adiunkt, Zakład Psychologii Klinicznej i Psychopatologii Rozwoju, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski. Zakres zainteresowań: psychologia rodziny, psychologia kliniczna. E-mail: m.farnicka@wpps.uz.zgora.pl.

ANDREAS W. FISCHER – dr, COPING und Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung, Wampersdorf, Österreich. Zakres zainteresowań naukowych: diagnostyka psychologiczna, psychologia zdrowia. E-mail: Andreas.W.Fischer@coping.at.

ADRIANNA GRABIZNA – dr hab., prof. UZ. Zakres zainteresowań: teoria umysłu i mentalizowanie, nauki kognitywne, biologia ewolucyjna, filozofia biologii. E-mail: a.grabizna@wpps.uz.zgora.pl.

ANA IVANOVA – mgr, doktorantka kierunku psychologia, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Psychologii Ogólnej. Zakres zainteresowań naukowych: psychologia osobowości, podejście psycholekcyjne w teorii cech, postrzeganie społeczne. E-mail: anna.iwanowa.kul@gmail.com.

ANNA KAPINOS – mgr, doktorantka kierunku psychologia, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Psychologii Ogólnej. Zakres zainteresowań: obraz siebie w kontekście marketingowym. E-mail: kapinosanna@gmail.com.

YURI KARANDASHEV – prof. dr hab., prof. zw., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zakres zainteresowań: psychologia rozwoju. E-mail: yu-kara@gmx.net.

MAGDALENA KOLAŃSKA – mgr, Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski. Zakres zainteresowań: obraz siebie w kontekście marketingowym i terapeutycznym. E-mail: m.kolanska@wpps.uz.zgora.pl.

IRINA V. KUZNETSOVA – dr, adiunkt, Katedra Psychologii Społecznej, Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja. Specjalista w zakresie psychologii stosunków międzyludzkich i komunikacji społecznej, psychologii tłumy. E-mail: irin_kuznecova@mail.ru.

ELENA P. MILASZEWICZ – starszy wykładowca Zakładu Psychologii Stosowanej, Witebski Uniwersytet Państwowy. im. P.M. Maszerowa. Zakres zainteresowań: psychologia pedagogiczna, psychologia rodziny. E-mail: lenamilashevich@rambler.ru.

MARIA MIŁKOWSKA – mgr psychologii, Zakład Psychologii Pracy i Zarządzania, Instytutu Psychologii UZ. Zakres zainteresowań naukowych: psychologia poznawcza, metodologia badań psychologicznych. E-mail: m.milkowska@wpps.uz.zgora.pl.

ANNA MRÓZ – dr, adiunkt, Zakład Psychologii Edukacyjnej i Wychowawczej, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski. Zakres zainteresowań: rozwój osobowy człowieka, rozwój dzieci i dorosłych. E-mail: a.mroz@wpps.uz.zgora.pl.

NATALIA J. ORLANKOWICZ – parafia katolicka w Ostrowcu, nauczyciel religii i etyki. Zakres zainteresowań: psychologia pedagogiczna, psychologia wychowawcza, zachowania agresywne młodzieży, problemy sieroctwa. E-mail: natallia.ork@mail.ru.

UWE SCHAARSCHMIDT – Univ.-Prof. (i. R.) Dr. Uwe Schaarschmidt, COPING und Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung, Wampersdorf, Österreich. Zakres zainteresowań naukowych: diagnostyka psychologiczna, psychologia osobowości, psychologia zdrowia. E-mail: Uwe.Schaarschmidt@ coping.at.

TATIANA SENKO – prof. dr hab., prof. zw., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Zakres zainteresowań: psychologia stosunków interpersonalnych. E-mail: tv-senko@gmx.net.

NATALIA SKORUPIŃSKA – studentka psychologii na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. E-mail: 90889@stud.uz.zgora.pl.

NATALIA SŁUGOCKA – studentka psychologii na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. E-mail: 89912@stud.uz.zgora.pl.

NATALIA SZEWCZENKO – dr hab., profesor, Kierownik Zakładu Pedagogiki i Psychologii Edukacji, Uniwersytet Narodowy, Zaporozże, Ukraina. Specjalista w zakresie psychologii edukacyjnej. E-mail: shevchenkonf.20@gmail.com.

NATALJA TOKAREVA – dr hab., kierownik Katedry Psychologii Ogólnej i Rozwojowej, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Krzywym Rogu, Ukraina. Zakres zainteresowań: psychologia rozwoju, personologia, psychologia poznawcza w aspekcie modelowania konstruktów poznawczych nastolatków. E-mail: tokareva15268@mail.ru.

IANA Y. VINOGRADOVA – doktorant Katedry Psychologii Społecznej, Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja. Zakres zainteresowań naukowych: społeczna psychologia osobowości, efektywność w strukturze zachowań skutecznych, stres emocjonalny. E-mail: yana.e.vinogradova@gmail.com.

TATIANA RONGIŃSKA – dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Psychologii, Dyrektor Instytutu Psychologii. Specjalista w zakresie diagnostyki psychologicznej, psychologii stresu, psychologii pracy i zarządzania. E-mail: t.ronginska@wpps.uz.zgora.pl.