

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА
Факультет філософії і суспільствознавства
Факультет педагогіки та психології

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ
«АКАДЕМІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ»

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 21

**Збірник наукових статей з актуальних проблем
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії**

2018

УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431
Г94

Редакційна колегія:

Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, декан факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

Дробот І.І. – доктор історичних наук, професор, декан факультету філософії і суспільствознавства НПУ імені М.П.Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України.

Долинська Л.В. – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, заступник декана факультету філософії і суспільствознавства НПУ імені М.П.Драгоманова з наукової роботи та міжнародних зв'язків, заслужений працівник освіти України.

Крагель К.О. – голова Студентського наукового товариства факультету філософії і суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова

Майданок І.З. – доктор філософських наук, завідувач кафедри культурології гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування

Матвієнко О.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання, заступник декана факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова з наукової роботи.

Морозов І.В. – доктор культурології, професор кафедри менеджмента соціокультурної діяльності Білоруського державного університету культури і мистецтв.

Меднікова Г.С. – доктор філософських наук, професор кафедри культурології та філософської антропології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Митник О.Я. – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри практичної психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

Можейко М.О. – доктор філософських наук, професор, завідувача кафедрою методології гуманітарних наук Білоруського державного університету культури і мистецтв.

Політевич О.Е. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних ресурсів і комунікацій Білоруського державного університету культури і мистецтв.

Прихолько Ю.О. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, академік Академії наук вищої школи України.

Синьов В.М. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, декан факультету корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, президент Асоціації корекційних педагогів України.

У збірнику подано наукові статті за матеріалами XVI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (19 листопада 2018 р.).

У працях аспірантів, студентів та молодих вчених з України та Польщі висвітлено актуальні теоретичні та прикладні проблеми психології, філософії, культурології, історії, педагогіки, а також представлено міждисциплінарні пошуки та здобутки.

Упорядники:

Кучеренко С.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова.

Русаков С.С. – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та філософської антропології НПУ імені М.П. Драгоманова.

Berlińska-Wojtas Paulina, mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 21. – Вінниця : ТОВ "ТВОРИ", 2018, – 108 с.

УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431

© Автори статей, 2018
© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2018
© Видавництво «ТВОРИ», 2018

ISBN 978-617-7742-01-1

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
M.P. DRAHOMANOV NATIONAL UNIVERSITY OF PEDAGOGY
Faculty of Philosophy and Social Science
Faculty of Pedagogy and Psychology

NATIONAL UNIVERSITY OF LIFE AND ENVIRONMENTAL SCIENCES
OF UKRAINE

ACADEMY FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL
SCIENCE AND PRACTICE

HUMANITARIAN CORPUS

Issue 21

**Collection of scientific articles on contemporary problems of
philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history**

2018

Editorial Board:

V.I. Bondar, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Meritorious Worker of Education of Ukraine

I.I. Drobot, Doctor of Sciences in History, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Meritorious Worker of Science and Engineering of Ukraine

L.V. Dolyńska, PhD in Psychology, Professor, Chair of the Psychology Department, Assistant Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Academic Matters and International Relations, Meritorious Worker of Education of Ukraine

K.V. Krahel - Chairman of the Student scientific society, Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

O.V. Matviyenko, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Assistant Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Academic Matters

I.V. Morozov, Doctor of Cultural Studies, Professor at the Department of Management of Sociocultural Activities of Belarusian State University of Culture and Arts

G.S. Mednikova, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor at the Department of Cultural Studies of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

O.Y. Mytnyk, Doctor of Sciences in Pedagogy, Chair of the Department of Practical Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy M.O. Mozheiko, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Chair of the Department of Methodology of Humanities of Belarusian State University of Culture and Arts

A.E. Palitsevich, PhD in Pedagogy, senior lecturer of the Department of the theory and history of information-document communication of Belarusian State University of Culture and Arts

Y.O. Prykhodko, Doctor of Sciences in Psychology, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine

V.M. Syniov, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dean of the Faculty of Correctional Education and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, President of the Association of Correctional Pedagogues of Ukraine

This collection features scientific articles based on materials of the XVI International scientific conference "Contemporary problems of humanities in research works by young scientists" (November 19, 2018).

Works by undergraduate and postgraduate students and young scientists from Ukraine, Poland and The Czech Republic address contemporary theoretical and applied problems of psychology, philosophy, cultural studies, history and pedagogy, and present interdisciplinary research and findings.

Compiled by:

Y.V. Kucherenko, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

S.S. Rusakov, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Cultural Studies of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Assistant Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Social

Berlińska-Wojtas Paulina, mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Humanitarian Corpus: [collection of scientific articles on contemporary problems of philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history] – Issue 20. – Vinnytsia: TVORY LLC. – 2018. – 108 p.

© Article authors, 2018

© M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, 2018

© TVORY LLC, 2018

ISBN 978-617-7742-01-1

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Багатюк Юлія Сергіївна

*магістрант Чернігівського національного технологічного
університету*

bagatyuk_yulia@ukr.net

*Науковий керівник –
к.філос. наук, доц. Н.В. Шакун*

Актуальність проблеми. Трансформаційні процеси українського суспільства супроводжуються наростанням кризових явищ в окремих його сферах, що призводить до цілого ряду негативних тенденцій і складних соціальних наслідків. Особливо відчутні такі зміни в дитячому та підлітковому середовищі: зростання підліткової злочинності, розширення масштабів дитячого алкоголізму та наркоманії, збільшення числа безпритульних та бездоглядних дітей тощо. При цьому соціальний простір заповнюється девіантними цінностями, порушеннями та повним ігноруванням значною частиною підлітків існуючих норм права та моралі. В зв'язку з цим в даний час найгострішу соціально-психологічну і моральну значимість набуває феномен дитячої дезадаптації.

Проблема дезадаптованості учнів підліткового віку зумовлює появу значних відхилень у поведінці в молодіжному середовищі, як наслідок – бездоглядність дітей, стрімке зростання рівня правопорушень серед неповнолітніх осіб. Це вказує на те, що в сучасному суспільстві постала проблема виховання морально здорової особистості. Означене зумовлює необхідність здійснення соціально-профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми із застосуванням інноваційних форм і методів роботи з такими дітьми.

Метою роботи є вивчення інноваційних форм і методів соціальної роботи з дезадаптованими підлітками, спрямованих на поліпшення ситуації.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять наукові роботи, присвячені питанням соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю (праці В. Бочарової, І Дутчак, З. Сливки, А. Капської, О. Гуляра та інших).

Результати наукових досліджень вчених з проблеми дезадаптації дозволяють акцентувати різночитання поняття «дезадаптація» та наявність множини наукових напрямів щодо його трактування. Деадаптацію розглядають як невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, яка, в свою чергу, не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища його існування (А.Мудрик); неготовність дитини до встановлення рівноваги з середовищем, слабкий розвиток особистісних якостей, що дозволяють справлятися з типовими проблемами (А. Петровський); результат внутрішньої чи зовнішньої і нерідко комплексної дезгармонізації взаємодії особистості з собою та

суспільством, яка проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях діяльності, поведінки і взаємовідносин особистості з оточуючими її людьми (Т. Шульга) [3].

Отже, дезадаптація підлітків може проявлятися як на об'єктивному рівні, через певний тип поведінки, який зумовлює їхнє соціальне несприйняття у колективі однолітків, так і на суб'єктивному, як певні психоемоційні зрушення особистості, що призводять до руйнування особистості підлітка. Соціально дезадаптована поведінка підлітків є наслідком порушення процесу їхньої соціалізації.

Ознаками соціальної дезадаптації є: порушення норм моралі і права, асоціальні форми поведінки і деформація системи ціннісних орієнтацій, втрата соціальних зв'язків з сім'єю, школою та різке погіршення нервово-психічного здоров'я, збільшення ранньої підліткової алкоголізації, схильність до суїциду.

Соціальна робота з дезадаптованими підлітками є одним з напрямків діяльності Відділу соціально-профілактичної роботи комунального закладу «Позашкільний навчальний заклад «Центр роботи з дітьми за місцем проживання» Чернігівської міської ради. Фахівці цього позашкільного навчального закладу в своїй роботі використовують інноваційні методи та форми роботи з підлітками. Сама робота спрямована на всебічне сприяння соціальному становленню та розвитку дітей з неблагополучних родин. Працівники спрямовують свою роботу на задоволення потреб дітей та молоді м. Чернігова у позашкільній освіті, творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля. Відділ обирає новітні форми організації дозвілля підлітків, які дозволяють застосовувати інноваційні методи і моделі роботи з дітьми та молоддю.

Зокрема, організація має можливість залучати фахівців для реалізації соціальних проектів, запроваджувати проведення та організацію тренінгів для дезадаптованих підлітків. Заклад здійснює впровадження клубної роботи за місцем проживання. Клубна діяльність сприяє усуненню дезадаптації підлітків, оскільки організовується на принципах добровільності об'єднання підлітків за спільними інтересами, (дезадаптованими особистостями це сприймається як свобода вибору в діях), а також самодіяльності та самоуправління. Приваблює підлітків клубна зайнятість і тому, що провадиться в ігровій формі (що ефективно для засвоєння підлітками майбутніх соціальних ролей); різноманітною за характером діяльністю, (що дозволяє вирішувати проблему професійного самовизначення); наявною автономією від дорослих.

Безпосередня діяльність фахівців соціальної сфери з дезадаптованими підлітками є структурною одиницею ефективної соціальної роботи з даною групою клієнтів.

В центрі використовується модель соціальної профілактичної роботи з попередження дезадаптації підлітків, яка поєднує 4 складові елементи: 1) доступна, цікава інформація (із врахуванням вікових, індивідуальних

та специфічних особливості підлітків); 2) виховання (процес оволодіння уміннями та навичками прийняття рішень, формування ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь та професійної спрямованості); 3) альтернативу (діяльність на розвиток професійних вмінь, різні форми допомоги, що дозволяє сформувати адекватну самооцінку та власну корисність); 4) втручання (консультації, телефон довіри, волонтерська робота, створення нових груп спілкування тощо).

Необхідно підкреслити, що зміст соціальної роботи з дезадаптованими людьми утворюють такі її види: діагностика, профілактика, реабілітація і соціальний супровід [1].

При проведенні соціальної роботи з підлітками доцільно використовувати такі інноваційні методики: створення педагогічних ситуацій, групове консультування, тренінги, арт-терапія, створення уявних ситуацій, ранжирування моральних цінностей, графічні та проєктивні тести. Ефективними інноваційними методами роботи з дезадаптованими підлітками є проведення тренінгів, метод «розігрування життєвих ситуацій» та залучення до волонтерської роботи.

Так, тренінги передбачають проведення занять, які складаються з групи вправ, спрямованих на досягнення цілей:

- 1) навчання навичкам розпізнавання і висловлювання власних почуттів;
- 2) формування позитивного світосприймання та вмінь давати позитивні оцінки;
- 3) сприяння формуванню навичок аналізу;
- 4) набуття практичних навичок взаємовідносин (для цього використовують метод «розігрування життєвих ситуацій»;
- 6) виховання бажання прийняти відповідальність за свої рішення та дії;
- 7) навчання адекватному реагуванню на життєві ситуації.

Висновки. На мікрорівні профілактична робота з дезадаптованими підлітками передбачає обґрунтовані та своєчасні заходи, спрямовані на запобігання і корекцію у них життєвих криз, їх підтримку і захист. Використання інноваційних форм та методів соціальної роботи дозволить попередити та усунути ті чинники, які зумовлюють дитячу дезадаптацію, а також стимулювати дитину до активної життєдіяльності. На макрорівні зростає потреба держави в створенні цілісної концепції соціально-психологічної адаптації даної категорії дітей, системи і інноваційних механізмів її реалізації, необхідність у підготовці педагогів, здатних ефективно здійснювати реабілітацію цих вихованців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми : монографія / А. М. Грись. – К. : Геопринт, 2013. – 280 с.
2. Максимова Н. Ю. Проблема соціальної дезадаптації неповнолітніх у парадигмі девіантології / Н. Ю. Максимова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. –

К. :Гнозіс, 2009. – Т. XI, ч. 6.– С. 248–257.

3. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: Монографія. – Черкаси: ЧП Чабаненко Ю.А., 2009. – 358 с.

ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO – AUTORYTET A MOŻE STEREOTYP W KSZTAŁTOWANIU MŁODZIEŻY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

mgr inż. Bachórz Iwona

doktorantka Uniwersytetu Rzeszowskiego

iwona.papi@interia.pl

Promotor

ks. doktor habilitowany Witold Jedynak, profesor UR

Na pojęcie szkoły wyższej składają się co najmniej cztery podstawowe elementy: nauczyciele akademicki, studenci, baza materialna, obsługa administracyjna. W zakresie zaś jej funkcji wyższa uczelnia wypełnia co najmniej trzy zadania, często wymieniane w różnej kolejności - kształcenie, badania naukowe, wychowanie. Współczesna koncepcja podmiotowości akademickiej pozwala doszukiwać się zmieniających się funkcji szkoły wyższej. Mówi się o elementach osobowych, rzeczowych i formalnych tego systemu edukacyjnego, który realizuje określone zadania naukowo-badawcze, dydaktyczno-wychowawcze i społeczno-kulturowe [9, s.11].

Osobowość nauczyciela jako model w procesie dydaktyczno-wychowawczym to ważny problem. Młodzież niewątpliwie potrzebuje wiedzy, ale często bardziej potrzebuje uśmiechu, serdecznego gestu, rozmowy lub samej tylko obecności dorosłego, mądrego przyjaciela. Nowa rzeczywistość edukacyjna stawia przed nauczycielem nowe zadania, wyznacza mu nową rolę, ukazuje inne możliwości. Mimo wielu badań prowadzonych od lat nad wzorem osobowym nauczyciela prawdziwe staje się stwierdzenie Kazimiery Jelińskiej: „Dziś, gdy w świecie dokonuje się tyle zmian, refleksja nad modelem zawodu nauczyciela wydaje się szczególnie potrzebna, dlatego że wymagania stawiane nauczycielom są zmienne, tak jak zmienny jest wzór doskonałego nauczyciela, który nie może być stabilny, bowiem musi być to model nauczania odpowiadający aktualnym potrzebom”[3, 1990].

Funkcja nauczyciela akademickiego w edukacji studentów i kształtowaniu ich osobowości jest bardzo ważna. To od wykładowcy zależy jak studenci będą podchodzić do danego przedmiotu, który on wyklada, czy umie zachęcić ich do zgłębiania różnych tematów np. przez przeprowadzanie badań naukowych. Jeżeli profesor jest kontaktowy, potrafiący przekazywać swoją wiedzę innym,

sprawiedliwy w ocenie, skuteczny to zyskuje u studentów szacunek, a oni dzięki temu kończą studia jako osoby dobrze wykształcone. Na etapie kształcenia w szkole wyższej ważnymi postaciami wpływającymi na rozwój intelektualny, emocjonalny, moralny, społeczny czy ideowy mogą być ci nauczyciele akademicy, których działalność wyraża się w poważniejszym zaangażowaniu w pracę naukową i dydaktyczną, a także w niektórych cechach ich osobowości. Mają tu znaczenie ich zachowania i postawy wobec studentów oraz realizacja przez uczelnię celów kształcenia stawianych [8, s.11].

Role społeczne nauczyciela akademickiego F.Znaniński określił w następujący sposób [2, 1984]:

1. Nauczyciel jako naukowiec,
2. Nauczyciel jako mistrz,
3. Nauczyciel jako pedagog.

M. Demel stwierdził, że studenta wychowania fizycznego należy przygotować do pracy zawodowej w dziedzinie kultury fizycznej poprzez [1, 1998]:

- wyposażenie w kompetencje rozumienia kultury fizycznej i procesu wychowania fizycznego;
- opanowanie warsztatu wychowania fizycznego i technologii krzewienia kultury fizycznej, odnosząc się do poszczególnych środowisk (szkoły, klubu, wojska, itd.);
- stawanie się żywym wzorem kultury fizycznej.

Talent pedagogiczny jest wynikiem pracy nauczyciela nad sobą. Zadatki talentu ujawniają się w sferze naszej osobowości ale ich rozwijanie i kształtowanie jest kwestią indywidualnej pracy każdego z nas. Cechami które wzmacniają talent jest intuicja i takt. B. Suchodolski pisze “zdolność wnikliwego wycucia i odpowiedniego ustosunkowania się do ucznia, co potocznie uważa się za istotę tzw. intuicji i taktu pedagogicznego, wyrabiają w sobie doświadczeni nauczyciele - przy odpowiedniej wiedzy i kulturze pedagogicznej w wyniku długoletniej nieraz pracy wychowawczej”.

Na każdym etapie kariery naukowej prowadzi się zajęcia dydaktyczne dla studentów, przeprowadza się badania naukowe, a następnie publikuje się ich wyniki.

Jednym z obowiązków, jakie czekają na profesora jest nauczanie i kształtowanie młodych ludzi. Nauczyciel akademicki powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje do wykonywania swojego zawodu. Oprócz kwalifikacji, wiedzy, znajomości języków obcych czy dorobku zawodowego pracownik akademicki powinien posiadać zdolność łatwej komunikacji ze studentami, przejawiać zainteresowanie postępami swoich podopiecznych, umiejętnie wskazywać im drogę i pozytywnie motywować. Te cechy pozwolą na skuteczne rozwijanie młodej kadry. Nauczyciel akademicki musi wykazać się rozległą i precyzyjną wiedzą w swojej dziedzinie. Nauczyciel powinien na bieżąco uzupełniać swoją wiedzę o aktualne dane, wyniki np. w publikacjach. Pracownik akademicki musi umiejętnie rozdysonować czas żeby dobrze wywiązać się ze

swoich obowiązków, nie uszczuplając czasu, który musi poświęcić na pracę ze studentami, a prace naukowe. Nauczyciele akademicki są odpowiedzialni za poziom wiedzy prezentowany przez studentów i są najważniejszym ogniwem przy współpracy z uczelnianym „narybkiem”. Uczelnie akademickie mają za zadanie przekazywać wiedzę w taki sposób, by młody człowiek mógł wykonywać zawód w określonej dziedzinie, wychowywać ludzi kulturalnych, kształtować pełnię człowieczeństwa i prowadzić badania naukowe. Nauczyciel akademicki stale musi doskonalić kompetencje zawodowe oraz dbać o jakość wiedzy, jaką wykląda. Kluczowe staje się tu stałe poszukiwanie nowych metod nauczania, udoskonalanie programów kształcenia, skuteczne docieranie do studentów, rozbudzanie ich wyobraźni i zainteresowań oraz czynienie pracy studenta interesującą i atrakcyjną [7, 2012]. Nauczanie na poziomie studiów wyższych ma zupełnie inny sens, niż w szkolnictwie podstawowym czy ponadpodstawowym. Należy swoją wiedzę naukową przekazywać studentom, przygotować ich do prowadzenia ich przyszłych badań naukowych. Każdy wykładowca zaangażowany w naukę i badania ze studentami musi być osobą wykształconą, kompetentną i znającą problemy oraz zagadnienia w swojej dziedzinie. Dlatego tak bardzo istotne jest żeby profesor posiadał jak największą wiedzę w swojej dziedzinie oraz żeby jego wiedza wykraczała w zakres dziedzin podobnych. Studenci mają duże oczekiwania w stosunku do prowadzących zajęcia jeżeli chodzi o kompetencje merytoryczne. Oczekują dyskusji i czekają na odpowiedzi pytań, które zadają. Studenci dobrze odnajdują się na zajęciach prowadzonych przez nauczycieli akademickich, którzy stają się dla nich mentorami i w prawidłowy sposób kształtują ich konstruktywne zachowania i postawy. Wykładowca, który jest komunikatywny, łatwo nawiązuje dobry kontakt co sprawia, że szybko staje się wzorem, ekspertem w określonej dziedzinie.

W kontakcie ze studentem ważne jest aby działać bezpośrednio, szanować suwerenność studenta, uwzględniając przy tym jego poziom wiedzy, a motywując go pozwalając mu na swobodę w jej zdobywaniu. Warto pozwolić studentom wypowiadać się, nie przerywać im, nadmiernie nie krytykować. Pozwolić studentom zabrać głos, zachęcać ich, także polemizować z niektórymi wypowiedziami. Na zajęciach zawsze zdarzają się osoby szczególnie chętnie i często zabierające głos, mają one możliwość wypowiadania się i w ten sposób kształtują swoją wiedzę, głośno wypowiadając swoje tezy, prezentując je przed innymi. Należy jednak dbać o to by nie pozwolić zdominować im dyskusji i gdy zachodzi potrzeba ograniczać długość ich wypowiedzi i pozwolić wypowiedzieć się studentom, którzy rzadko zabierają głos. Istnieją pewne zasady, które pomagają aktywnie słuchać studentów. Jedną z nich jest odpowiednie przystosowanie miejsca pracy do zajęć, aby panowały odpowiednie warunki pracy, spokój, cisza i optymalna słyszalność. Druga zasada odnosi się do panującej atmosfery, powinno się okazać rozmówcy zainteresowanie, nie należy przerywać. Ostatnia reguła dotyczy właściwego zachowania, tzn. przychylnych gestów, aby rozmówca wiedział, że nie jest lekceważony, nienależy pośpiesznie oceniać i wyciągać pochopnych wniosków, albo być uprzedzonym do danej

osoby. Podsumowanie wypowiedzi rozmówcy, czy zadanie pytania pokaże, że rozumiemy o czym była mowa.

Można wymienić pięć głównych stylów prowadzenia zajęć:

1. Wykładowca – w stylu tym największy nacisk stawiany jest na przekazanie studentom wiedzy. Jest to sposób aby studenci opanowali materiał, z którego zostaną odpytani, lub będzie przeprowadzone kolokwium.

2. Mentor – ten sposób pracy polega na zachęcaniu studentów do twórczego myślenia, aby student był osobą pomysłową i oryginalną. W tym przypadku nie oczekuje się od studentów ścisłego opanowania materiału, ale umiejętności myślenia i wykorzystania wiedzy.

3. Trener – celem tego typu zajęć jest wyrobienie w studentach umiejętności współpracy, aby stali się wrażliwi na innych, współodpowiedzialni.

4. Promotor – czwarty styl stawia na maksymalne skupienie na myśleniu i na wiedzy. Nauczyciel akademicki nie tylko przekazuje swoją wiedzę, ale chce żeby ta wiedza była wykorzystywana przez studentów. Styl ten pozwala na naukę logicznego myślenia i wyrabiania w sobie umiejętności argumentacji. Wiedza w ten sposób nie jest opanowywana pamięciowo, ale pozwala wykorzystać samodzielne myślenie. Nie stawia na zapamiętywanie definicji i teorii, ale na zdolność jak i gdzie znaleźć odpowiedź na interesujące pytanie.

5. Dydaktyk – jest tutaj trochę zapoznania się z teorią i literaturą, trzeba też rozwiązać problemy.

Każdy wykładowca ma swoją indywidualną osobowość. Psychologia pozwala zasięgnąć wiedzy, teorii o typach osobowości, co ma zastosowanie przy adaptacji koncepcji tzw. „wielkiej piątki”. „Wielka piątka” to pięcioczynnikowy model osobowości, której autorami są Paul Costa i Robert McCrea, obejmujący pięć czynników osobowości: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność. W tabeli przedstawiona jest charakterystyka czynników „wielkiej piątki” pod kątem emocji i zachowań wykładowcy [4, 2008].

Wiedza i doświadczenie wykładowcy są uzależnione od: nabytych podstawowych kompetencji, aktywności naukowo-badawczej, stażu pracy na uczelni, wykształcenia uzupełniającego oraz doświadczeń życiowych. Profesorowie muszą mieć niezachwiany kręgosłup moralny, musi wykazywać się tolerancją, rzetelnością, być sumiennym i sprawiedliwym. Wyżej wymienione cechy pozwalają zdobyć autorytet, poważanie i szacunek w kręgu studenckim i współpracowników, a także poza uczelnią. Nauczycieli akademickich powinni być cierpliwi i wyrozumiali, precyzyjnie wyrażać swoje myśli, mówić zrozumiale, także schludny wygląd, poczucie humoru, odnoszenie się z życzliwością do innych pozwala zbudować ciepły wizerunek wśród otoczenia. Odwrotny skutek do wyżej wymienionych cech przyniosą negatywne zachowania pracownika akademickiego. Wymienię choćby zarozumiałość, niesprawiedliwość, brak komunikatywności, wprowadzanie nerwowej atmosfery na zajęciach czy wywyższanie się. To wpływa destrukcyjnie na obydwie strony, a najczęściej traci student nie rozwijając swojej wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie.

Środowisko profesorów nie jest wolne od geniuszy, którzy są złymi dydaktykami mającymi problem z efektywnym przekazaniem swojej wiedzy. Zdarza się, że popełniane są proste błędy komunikacyjne na linii profesor - student. Do takich należą między innymi brak kontaktu wzrokowego, wykonywanie niepotrzebnych gestów, nieumiejętność samokontroli. Często wynika to z zastosowania przez profesora tzw. irytantów w komunikacji co oznacza np. sprawianie przykrości, wprowadzanie u studenta niepokoju czy frustracji, które destabilizują postępy studenta. Często błędy te są popełniane przez nieświadomych tego profesorów. Sporym utrudnieniem w relacjach pomiędzy profesorem, a studentem są bariery komunikacyjne, które można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Znanymi są takie bariery wewnętrzne jak używanie skomplikowanego języka, niedostosowanie tempa nauki do umiejętności odbiorcy, monotonne prowadzenie zajęć, dominacja nad studentem (lekceważenie lub ośmieszanie go). Jeśli chodzi o bariery zewnętrzne należy wyróżnić małą liczbę zajęć, która uniemożliwia nawiązanie relacji między studentem i profesorem, utrudniony kontakt między nimi, a także zbyt liczne grupy, które często powodują anonimowość w kontaktach. Nieszczere relacje podkopują zaufanie, na którym opierają się zdrowa atmosfera społeczna, efektywna współpraca, a także instytucje demokratyczne i społeczeństwo otwarte. Na uczelni wyższej szczególnie ważne jest stwarzanie ludziom szansy rozwoju. Nie jest on naprawdę możliwy w atmosferze zakłamania, nawet utrzymywanej w dobrej wierze [4, 2008]. Obowiązkiem nauczyciela akademickiego jest maksymalizacja przekazywania wiedzy, doradzania i pomagania studentom. Podstawową jego umiejętnością oprócz udzielania odpowiedzi jest uważne słuchanie i skuteczne zadawanie pytań.

Wykładowca będący zmotywowanym do jak najlepszego przekazywania wiedzy studentom potrafi łatwiej do nich dotrzeć, dostrzec problemy z jakimi studenci zmagają się w trakcie nauki, przekazuje „pozytywną energię”, która korzystnie wpływa na ich lepsze wyniki w nauce i chęci do prowadzenia własnych badań naukowych. Natomiast wykładowca niezmotywowany do nauczania, negatywnie nastawiony do studentów, nie jest w stanie rozbudzić w nich głodu wiedzy, a wręcz hamuje ich rozwój. Motywacja i nastawienie wykładowcy dotyczy potrzeb i celów, przekonań o sobie i świecie, monologu wewnętrznego, entuzjazmu i pasji. W literaturze przedmiotu opisano cztery typowe *style nieefektywnego wzbudzania motywacji*. Są to:

1. Negatywny czynnik motywujący. Jest to szukanie motywacji dla swoich działań w myśleniu o konsekwencjach, które mogą nam grozić w razie niepodjęcia działań. Ten styl motywacji może się okazać efektywny w wypadku pewnych ludzi i pewnych zadań, np. wtedy gdy skutki niepodjęcia działań mogą być niebezpieczne.

2. Motywacyjny „dyktator”. Nasz wewnętrzny dyktator zmusza nas do działania, wydając rozkazy stanowczym i nieprzyjemnym tonem (w analizie transakcyjnej byłby to głos Rodzica). Osoby wykorzystujące ten styl motywacji często używają takich komunikatów, jak „muszę” czy „powiniem”. Reakcją

na wewnętrzny głos jest niechęć do zrobienia czegokolwiek i kończy się to zazwyczaj odkładaniem spraw na później.

3. Wyobrażanie sobie wykonywanych czynności. W tym stylu motywacji nie myślimy o końcowym rezultacie, lecz o pracy, która ma nas do niego doprowadzić. Jeżeli więc zadanie jest trudne to wyobrażamy sobie, jak tę ciężką pracę wykonujemy i jesteśmy zmęczeni już samym myśleniem o zadaniu, choć nie podjęliśmy jeszcze żadnych działań. Lepszym rozwiązaniem jest zastanowienie się nad tym co dobrego niesie z sobą wykonanie zadania.

4. Wyołbrzymianie trudności zadania. Stosując ten styl wzbudzania motywacji, rozpoczynamy zadanie od wyobrażenia sobie, że do jego wykonania niezbędny będzie ogromny nakład pracy. Wizja ta, podobnie jak w poprzednim stylu motywacji, może nas przytłoczyć. Receptą w tym wypadku jest podzielenie zadania na etapy [6, 2010].

Pracownicy akademicy poprzez wybór swojej drogi zawodowej mogą tworzyć, a poprzez doświadczenia i ciągłe rozwijanie się osiągać sukcesy. Bardzo duże możliwości dla pracowników naukowych daje udział w krajowych i międzynarodowych programach badawczych. Praca ta pozwala również poznawać i wymieniać doświadczenia z naukowcami z całego świata, co daje wymierne korzyści w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi pracującymi nad podobnymi projektami. Uzdolniony nauczyciel akademicki potrafi umiejętnie przekazać studentom materiał zgodny z programem studiów, jednak na swój sposób dobierając odpowiednią formę zajęć do potrzeb studentów, co wspomaga ich rozwój. Zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji w pracy profesora wymaga od niego dużej dyscypliny, mocnego przekonania do swoich racji, a także odporność na wytężony wysiłek, który nie może źle wpływać na pracę. Ponadto pracownik akademicki musi być odporny na stres i posiadać umiejętność radzenia sobie i szybkiego podejmowania decyzji w kryzysowych sytuacjach.

Młodzi pracownicy zaskoczeni są czasami, jak trudna i pracochłonna jest dydaktyka. Pani profesor Monika Kostera pisze w swojej książce „Nauczyciel akademicki” – „Sporo osób stwierdza, że jest to zajęcie niełatwe, ale bardzo inspirujące. Kontakt ze studentami, możliwość prezentowania ciekawych zagadnień, prowadzenia dyskusji na wysokim poziomie intelektualnym czy prosto obcowanie z wiedzą – to powody, z jakich asystenci wciągają się w rolę pedagogów [4, 2008]. Budowa i rozwój kariery naukowej to ciężka i mozolna praca, która daje efekty w dłuższej perspektywie czasu, nie powinno to jednak negatywnie wpływać na wybór zawodu i rozwoju kariery zawodowej. Praca nauczyciela akademickiego to trudne i mozolne zadanie, wymagające czasu i wysiłku, ale jakże ważne w dzisiejszej rzeczywistości uniwersyteckiej i całego kraju. Takie postrzeganie roli nauczyciela akademickiego stawia wysoka poprzeczkę tym, którzy wybrali ten zawód, by w swojej postawie byli nienaganni etycznie, otwarci na studenta i dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość [5, 2010].

Pozytywne cechy nauczyciela akademickiego, które zostały wymienione

w powyższej pracy obrazują jak powinien on postępować, uczyć, a przez to kształtować młodych ludzi. Jeżeli wykładowca nie potrafi przekazać swojej wiedzy w sposób czytelny, rzetelny i łatwo przyswajalny nie jest on odpowiedni do tego zawodu, a to przecież on kształtuje młodych Polaków, od których zależy przyszłość Polski.

LITERATURA:

1. Demel M. (1998). Szkice krytyczne o kulturze fizycznej. Wydawnictwo AWF, Kraków.
2. Goćkowski J. (1984). Autorytety świata uczonych. Warszawa.
3. Jelińska K.: Z problemów zawodu nauczyciela. Wybrane cechy osobowości nauczycieli szkoły podstawowej w opinii uczniów, w: Hejnał Oświaty 1990
4. Kosterka M., Rosiak A. (2008). *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne
5. Polok G. (2010). *Erozja autorytetu nauczyciela akademickiego – czy ta tendencja może ulec zmianie?* Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie
6. Rozmus A. (2010). *Wykładowca doskonały*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
7. Sierecka A., Pindor K. (2012). *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe nauczycieli akademickich, Zeszyty Naukowe WSOWL*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Nr 3 (165)
8. Skrzydlewski W., Dylak S., Monografia zbiorowa pod red. (2012). *Media, edukacja, kultura, Nauczyciel akademicki wobec zadań naukowych i dydaktycznych a udział mass mediów w jego pracy wychowawczej z młodzieżą studencką*, Suplement, Poznań
9. Wentka K. (1996). Podmiotowość w dydaktyce akademickiej - oczekiwania i zagrożenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, Nr 4, s.43-58.

MONOLOG MEDIATORA JAKO WSPÓŁCZESNA FORMA DYSKURSU FILOZOFICZNEGO

Bieniek Martyna

*Katolicki Uniwersytet Lubelski
im. Jana Pawła II w Lublinie
m.bieniek.bieniek@gmail.com*

Wstęp

W ostatnich latach coraz częściej spotykamy się z pojęciem mediacja. Proces ten stworzono, aby rozwiązać problem, z którym zmagają się polskie sądy oraz instytucje, miejsca pracy, szkoły itd. Idąc za definicją słownika języka polskiego mediacja to „pośredniczenie w sporze mające na celu ułatwienie stronom dojście do porozumienia”. [1] Z mediacjami możemy spotkać się w różnych sytuacjach oraz różnych środowiskach. Tak jak wskazuje słownik języka polskiego jej zadaniem jest ułatwienie dojścia do porozumienia zwaśnionym stronom. Jednak nie jest to zadanie samej mediacji a bardziej osoby, która ją przeprowadza, czyli mediatora. Rolą mediatora jest pomoc w znalezieniu najlepszego wyjścia z sytuacji, w której znalazły się osoby, instytucje skonfliktowane ze sobą, ale musi

zostać ono zaakceptowane przez obie strony.

Każda mediacja rozpoczyna się od swoistego monologu mediatora, podczas którego musi on zapoznać strony z panującymi, podczas mediacji, zasadami oraz wytlumaczeniu całego procesu. Monolog ten można porównać do klasycznego *dispositio*, które jest jednym z elementów składowych retoryki klasycznej. Retoryka posiada wiele definicji, ale w odniesieniu do przedmiotu, o którym mowa posłużę się definicją zaproponowaną przez słownik języka polskiego, czyli retoryka to „umiejętność sprawnego, jasnego wyrażania swoich myśli, sztuka pięknego mówienia, oratorstwo, krasomówstwo; nauka zasad sprawnego i pięknego wysławiania się, obejmująca prawidłowości doboru słów, konstrukcji zdań, umiejętności argumentacji”. [2]

W tym artykule chciałabym porównać monolog mediatora do klasycznego *dipositio* i pokazać, że mają one ze sobą wiele wspólnego.

Monolog mediatora

Mediacja to wieloetapowy proces, którego poszczególne stadia mają doprowadzić do porozumienia pomiędzy skonfliktowanymi stronami. Definicja mediacji brzmi „to dobrowolny i poufny proces dochodzenia do rozwiązania sporu, prowadzony w obecności osoby neutralnej, czyli mediatora”. [3, s.89] Warto zauważyć, że mediacje znacznie różnią się od rozstrzygnięć sporów proponowanych przez sąd. Przede wszystkim w mediacji chodzi o to, żeby strony same doszły do porozumienia przy pomocy osoby mediatora. Rozwiązanie, na które się zgodzą musi wyjść od nich i oboje muszą się na nie zgodzić. Natomiast jeśli chodzi o rozstrzygnięcie sporu przez instytucję sądu to sędzia wysłuchuje obu stron, a następnie sam proponuje rozwiązanie, które strony albo przyjmą, albo odrzucą.

Christopher W. Moore w swojej książce pt.: „Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów” zaproponował podział procesu mediacji, na dwanaście etapów:

Pierwszy to nawiązanie kontaktu ze stronami konfliktu – etap ten polega na zapoczątkowaniu pierwszego kontaktu, wprowadzania w zasady postępowania mediacyjnego oraz zachęcenia stron do wzięcia udziału w procesie.

Drugi to wybór strategii prowadzenia mediacji – mediator przedstawia stronom różne formy dojścia do rozwiązania konfliktu i wstępny wybór jednego z nich.

Trzeci to zbieranie i analizowanie podstawowych informacji – jest to zbieranie i analizowanie podstawowych informacji o uczestnikach mediacji oraz takich, które w ocenie mediatora mogą być przydatne podczas późniejszych etapów procesu mediacyjnego.

Czwarty to sporządzenie szczegółowego planu mediacji – na tym etapie mediator przy pomocy stron konfliktu musi ustalić konkretny plan działania, który pomoże dojść do porozumienia.

Piąty to budowanie zaufania i współpracy – to moment, kiedy mediator musi mentalnie przygotować uczestników na trudne tematy, emocje, które mogą pojawić się podczas mediacji. Ma to także na celu zbudowanie więzi, zaufania i

zachęcenie do współpracy.

Szósty to rozpoczęcie sesji mediacyjnej – w tym momencie rozpoczyna się omawianie kwestii, które mogą okazać się zbyt trudne lub zbyt emocjonalne dla stron konfliktu, dlatego też ważne jest wcześniejsze ustalenie zasad, na których będzie przebiegał ten etap.

Siódmy to zdefiniowanie spraw i ustalenie planu – celem tego etapu jest ustalenie tematów, które interesują uczestników, uzyskanie obopólnej zgody na ich podjęcie oraz rozstrzygnięcie ich.

Ósmy to odkrywanie ukrytych interesów stron – to jedno z najtrudniejszych zadań stojących przed mediatorem, musi on wydobyć od stron ich ukryte interesy, które nie zostały ujawnione podczas wcześniejszych etapów mediacji. Dodatkowo musi im uświadomić, że posiadają one także wspólny interes, jakim jest dojście do porozumienia.

Dziewiąty to generowanie opcji rozwiązań – na tym etapie mediator powinien zachęcić strony do wymyślania sposobów na rozwiązanie ich konfliktu, powinno być ich sporo, aby odsunąć strony od jednego środka, który założyli sobie na początku.

Dziesiąty to ocena możliwości rozwiązań, której celem jest sprawdzenie na ile rozwiązania konfliktu zaproponowane przez strony mogą być zrealizowane oraz próba oceny pod względem korzyści i kosztów jakie mogą ze sobą nieść.

Jedenasty to przetarg końcowy, którego zadaniem jest stopniowe zbliżanie stron do rozwiązywania konfliktu a następnie przejście do rozwiązań końcowych.

Dwunasty to osiągnięcie formalnego porozumienia, czyli zawarcie porozumienia i wprowadzenia w życie rozwiązań ustalonych przez obie strony konfliktu. Na tym etapie tworzy się również ugody mediacyjne, które w sposób prawny zobowiązują strony do wykonania promesy, którą wypracowały podczas procesu mediacyjnego. [4]

Monolog mediatora zawiera się w pierwszym etapie procesu mediacyjnego. Jego zadaniem jest przedstawienie całego procesu oraz zasad, które będą obowiązywały podczas przebiegu postępowania. Wystąpienie te musi zawierać pewne określone elementy, jeśli któregoś z nich zabraknie może to wpłynąć na ocenę mediatora. To z kolei może przełożyć się na brak zaufania do całego procesu mediacyjnego. Monolog ten został podzielony na siedem części, każda z nich wynika z poprzedniej i żadnej z nich nie może zabraknąć.

Pierwsza część to przedstawienie się, które rozpoczyna mediator, a następnie prosi o przedstawienie się stron. Mediator podczas prezentowania swojej osoby powinien powiedzieć, czy zajmuje się mediacjami z ramienia jakiejś organizacji, sądu itp. – jeśli tak to powinien podać ich nazwy.

Kolejna część to określenie celu mediacji, czyli dojście do porozumienia przez obie strony konfliktu w sposób, który będzie przez nich zaakceptowany i wypracowany wspólnymi siłami.

Trzecim etapem jest przedstawienie roli mediatora w procesie dochodzenia do ugody pomiędzy stronami. Ustalenie pewnych zasad oraz określenie zadań mediatora pozwalają na proste i przejrzyste prowadzenie mediacji. Ważne jest

przypomnienie, że mediator jest bezstronny i jego rolą jest pomoc w dojściu do porozumienia a nie ustalenie, kto ma rację. W tym punkcie mediator powinien także upewnić się, że mediacja jest dobrowolna i strony wyrażają jednakową chęć do zawarcia ugody.

W czwartym elemencie monologu ustala się wcześniej wspomniane zasady, które będą obowiązywały strony, jak i mediatora, podczas całego procesu mediacyjnego. Obie strony muszą wyrazić na nie zgodę, brzmia one mniej więcej tak: mediacja jest w pełni poufna, w każdym momencie można z niej zrezygnować, tutaj pojawia się również prośba o nieużywanie słów obelżywych, przekleństw. Mediator powinien również cały czas podkreślać, że ugoda zostanie zawarta tylko i wyłącznie wtedy, kiedy obie strony będą z niej zadowolone. Jeśli nie ustalimy zasad to istnieje prawdopodobieństwo chaosu, co prowadzi do zaburzenia całego procesu i niepotrzebnego przedłużania postępowania.

Następnym krokiem jest przedstawienie planu spotkania, np.: najpierw poproszę państwa o przedstawienie swoich stanowisk, będzie na to tyle czasu ile potrzeba, podczas naszego spotkania może dojść do sytuacji, w której będziecie państwo chcieli porozmawiać ze mną indywidualnie, już teraz ustalimy kolejność takich rozmów: najpierw Pan, potem Pani; każda z rozmów będzie trwała tyle samo. Jeżeli po tym spotkaniu dojdziecie państwo do porozumienia spiszemy ugodę, która zostanie zatwierdzona przez sąd – dodatkowo może być nałożona, na taką ugodę, klauzula wykonalności.

Po wprowadzeniu stron do zasad panujących podczas procesu mediacyjnego, mediator powinien dowiedzieć się, czy któraś ze stron nie ma pytań, jeśli nie to można przejść do następnego punktu monologu, który zamyka nasze wystąpienie jednocześnie otwierając sam proces. Na samym końcu powinniśmy zapytać strony, czy zgadzają się na mediację oraz czy zgadzają się na osobę, która ma być ich mediatorem. [5]

Wszystkie te elementy monologu mediatora wynikają z charakteru, jaki ma cały proces mediacyjny. Każdy z nich musi być zawarty we wstępnym wystąpieniu i dobrze zrozumiany przez obie strony konfliktu. Tylko wtedy mediator ma szansę na pozyskanie zaufania od uczestników procesu i dobrego zorganizowania pomocy w dochodzeniu do porozumienia.

Klasyczne wystąpienie – *dispositio*

Przyjmuje się, że retoryka klasyczna powstała w starożytności. Jednak jak pisze Mirosław Korolko w swojej książce pt.: „Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny”, w starożytności stworzono jasne reguły, które miały towarzyszyć retoryce: „Retoryka nie została wymyślona przez starożytnych uczonych. Oni jedynie spisali i ujęli w zwarty system „retorykę naturalną”. Z obserwacji przyrodzonej skłonności człowieka do przekonywania innych (perswazja) wydedukowali szereg zasad ogólnych i szczegółowych. Retoryka opisowa, rozwijająca się przez setki lat w Grecji i Rzymie, nigdy nie była zamkniętym systemem reguł. Jej przedmiotem były zarówno dysputy ludzi uczonych, jak i mowa potoczna”. [6] Na podstawie tych reguł stworzono wiele form wystąpień publicznych, które miały służyć przekonywaniu do swojego

stanowiska. Zanim jednak osoba występująca znajdzie się w sytuacji, podczas której będzie przemawiać do audytorium musi zastanowić się nad pewnymi elementami, które później będą miały ogromne znaczenie. Zebranie w punktach pewnych zagadnień pozwala na lepsze przygotowanie się do wystąpienia. Należy zastanowić się na takich rzeczach jak: temat wystąpienia, cel wystąpienia, adresat treści, forma wypowiedzi, kontekst sytuacyjny. [7, s.52] Dodatkowym aspektem jest także postawa oraz prezencja osoby przemawiającej. Podczas dobrego wystąpienia nie będzie liczyć się tylko jego jakość i sposób budowy, ale także osoba przemawiająca. Z tego powodu powstał *Mały kodeks retora* stworzony przez Witolda Cienkowskiego – zawiera on w sobie takie porady i wnioski: „zdania przemówienia publicznego powinny być w miarę krótkie i proste, a całość przejrzysta; styl i język wystąpień publicznych powinien być dostosowany do poziomu audytorium; dobry mówca przemawia wyraziście”. [7, s.59] Jednym z wystąpień, z jakimi zazwyczaj ma się do czynienia jest klasyczne *dispositio*, które jest najbardziej znaną formą przemówienia. Składa się z określonych części tworzących mowę opartą na jasnych zasadach.

W pierwszej części tego wystąpienia zaczyna się od wprowadzenia, które powinno zapoznać słuchaczy z tematem wystąpienia i jednocześnie zachęcić do wysłuchania mowy oraz sprawić, żeby słuchacz skoncentrował się na mowie. Dokonuje się tego poprzez przywołanie głównej myśli, tezy; można również podać ramowy plan wystąpienia. Podczas przygotowań do wystąpienia przed audytorium, dobry mówca, powinien poznać swoją widownię i w związku z tym dopasować swoje argumenty oraz język wypowiedzi do słuchaczy, z którymi ma do czynienia. To bardzo ważne, aby zwrócić uwagę na takie rzeczy jak wiek widowni, wykształcenie oraz jej zainteresowania, ponieważ to może pomóc w nawiązaniu kontaktu z publicznością. Inne argumenty oraz język będzie towarzyszył dorosłemu audytorium a zupełnie inne w przypadku wystąpienia przed dziećmi.

Drugą częścią *dispositio* jest rozwinięcie, które dzieli się na trzy kolejne elementy. Pierwszym z nich jest opowiadanie, czyli szczegółowy opis naszych rozważań, może zawierać dygresje, przywołanie cyfrych słów, ale zawsze muszą być one podparte informacjami, które możemy udowodnić. Kolejnym elementem rozwinięcia jest argumentowanie, które służy do przekonania słuchaczy do swojej tezy za pomocą logicznych argumentów. Trzecią i ostatnią częścią rozwinięcia jest zbijanie zarzutów, to swego rodzaju dialog z wyimaginowanym przeciwnikiem, podczas którego powinniśmy skutecznie odpierać kontrargumenty, które mogłyby się pojawić podczas prawdziwej rozmowy.

Ostatnim elementem składowym przemówienia jest zakończenie, które powinno być podsumowaniem całości wystąpienia, może zawierać powtórzenie najważniejszych argumentów oraz powinno bazować na emocjach słuchaczy.

Porównanie monologu mediatora i *dispositio*

Monolog mediatora jest w pewnym sensie wystąpieniem w klasycznym tego słowa rozumieniu. Oczywiście każda forma publicznej wypowiedzi może zostać uznana za wystąpienie, jednakże w tym przypadku jest to przemówienie,

czyli *dispositio*. Elementy składowe tych dwóch mów są do siebie bardzo podobne dlatego też można mówić o monologu mediatora jako formie dyskursu filozoficznego.

Wcześniejsze przedstawienie poszczególnych elementów tych dwóch wystąpień pokazało nam jak bardzo są one sobie bliskie. Chociaż z pozoru może się tak nie wydawać to można uznać, że monolog mediatora jest zbudowany na zasadach klasycznego *dispositio*.

Zacznijmy od punktu pierwszego *dispositio*, czyli wstępu, w którym zawiera się przedstawienie tematu, wprowadzenie w zakres naszego wystąpienia oraz pozyskanie życzliwości słuchaczy. To samo dzieje się podczas monologu mediatora, gdybyśmy pominęli tę część albo przedstawili ją inaczej to na wstępie zrazilibyśmy do siebie strony, które mają nam zaufać i powierzyć rolę osoby, która pomoże rozwiązać ich konflikt. We wstępie monologu zawiera się również określenie celu mediacji.

Następnie przechodzimy do rozwinięcia, które już wcześniej podzieliliśmy na kilka elementów, przypomnijmy je:

a) opowiadanie, w którym (oczywiście jeśli chodzi o wystąpienie mediatora) zawrzemy takie punkty jak – przedstawienie roli mediatora, określenie jasnych zasad mediacji, na które strony zgodzą się jednogłośnie oraz upewnienie się, że udział w mediacji jest dobrowolny

b) argumentowanie- w monologu mediatora jest to przedstawione trochę inaczej aczkolwiek przekonanie stron do tego, że porozumienie jest w ich sytuacji możliwe bardzo często bazuje na logicznych argumentach, które muszą zostać przedstawione w sposób zrozumiały i jednocześnie trafić do stron, co nie zawsze się udaje ze względu na charakter mediacji (tak samo bywa z wystąpieniami na kontrowersyjny temat)

c) kontrargumentowanie, czyli zbijanie zarzutów – mediator podczas swojego przemówienia dochodzi do punktu, w którym musi zapytać strony, czy nie mają żadnych pytań. W tym momencie zaczyna się wyszukiwanie kontrargumentów, ponieważ zdarza się, że pytania stron mają na celu zaprzeczenie i podważenie wszystkiego, do czego wcześniej przekonywał ich mediator.

Takie sytuacje są bardzo prawdopodobne, gdy mamy do czynienia ze stronami, które nie są przekonane do działania mediacji i prawdopodobnie zostały skierowane do mediatora przez sąd. Stąd może wynikać ich opór oraz ataki na osobę mediatora.

Zakończenie monologu nieznacznie różni się od tego w *dispositio*, ponieważ musimy zawrzeć w nim pytanie, czy strony zgadzają się na mediację, przedstawione zasady oraz osobę mediatora. Jednakże, tak samo jak w klasycznym przemówieniu, możemy powtórzyć najważniejsze elementy naszego wystąpienia, które powinny zostać dobrze zapamiętane przez strony.

Zakończenie

Retoryka klasyczna jest nieodłącznym elementem współczesnej formy wystąpień. Zasady stworzone kilkanaście wieków temu są nadal aktualne, a brak ich zastosowania w przemówieniach prowadzi do chaosu i osiągnięcia zupełnie

инного, ніж замierzony, efektu. Z tego względu dyskurs jakim jest monolog mediatora podczas pracy ze skonfliktowanymi stronami również opiera się na klasycznych zasadach *disposito*. To pozwala mediatorowi na jasne, czytelne i wyraźne początkowe przedstawienie sytuacji, w której znalazły się zwaśnione strony. Monolog mediatora jest formą dotarcia do stron oraz zapoznania ich z obowiązującymi regułami, które będą towarzyszyły ich spotkaniom. Zacerpnienie budowy oraz struktury przemówienia z klasycznej retoryki jest pewnym pomysłem na współczesny dyskurs filozoficzny. Odwoływanie się do tak wiekowej dyscypliny pokazuje, że we współczesności nie można odciąć się od tradycji oraz wiedzy, bo to oznaczałoby chaos i trudność w kontaktach z innymi osobami. Rolą mediatora jest pomoc w pogodzeniu stron, gdyby jego pierwsze wystąpienie było chaotyczne, pozbawione sensu i przejrzystości to skonfliktowani nie byłiby w stanie mu zaufać i powierzyć tak trudnego zadania jakim jest dojście do porozumienia.

BIBLIOGRAFIA:

1. Hasło: mediacja, w: Słownik Języka Polskiego, PWN 2018, data dostępu: 21.01.2018r., <https://sjp.pwn.pl/szukaj/mediacja.html>
2. Hasło: retoryka, w: Słownik Języka Polskiego, PWN 2018, data dostępu: 21.01.2018r., <https://sjp.pl/retoryka>
3. K. Bargiel-Matusiewicz, *Negocjacje i mediacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2010
4. Ch. W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2016
5. Mediacje – etapy i procedura, data dostępu: 21.01.2018r., oprac. Jerzy Śliwa, <http://www.mediacje.pl/files/porady5/05otwarcie.pdf>
6. M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1990
7. E. Lewandowska-Tarasiuk, *Sztuka wystąpień publicznych, czyli jak zostać dobrym mówcą*, wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006

«КОНТРЕВОЛЮЦІЙНІ ОРГАНІЗАЦІЇ» УЧИТЕЛІВ – ВЕРСІЯ НКВС УРСР (ЗА МАТЕРІАЛАМИ АРХІВНО- КРИМІНАЛЬНИХ СПРАВ)

Бривко Микола Вікторович
НІМЗ «Биківнянські могили» (Київ)
Науковий співробітник;
Niksneg425@gmail.com

В сучасній історії України з відкриттям нових архівно-кримінальних справ репресованих сталінського режиму доби «Великого терору» розкриваються нові сторінки у вивченні сталінського режиму та долі

звичайних людей. Тому мета даної роботи є висвітлення на прикладі долі учителів Київщини діяльність так званих «націоналістичних» й інших «контрреволюційних організацій» за версією НКВС УРСР.

Розглядаючи історіографію присвячену добі «Великого терору» й зокрема репресованим учителям існує чимало праць сучасних праць, але найбільш ґрунтовною є праця В. Марочки й Г. Хіллінг «Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941)»[1], в якій автори на значному документальному матеріалі висвітлюють процес політичних переслідувань й репресій не тільки щодо працівників Наркомату освіти УРСР та науковців, а й учителів. У той же час ще багато сторінок життя освітян і їх репресування не розглянуте.

3 березня 1937 року в своїй доповіді «Про хиби партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників» Й.В. Сталін головними ворогами радянської держави оголосив троцькістів, які перетворилися «... у безпринципну і безідейну банду шкідників, диверсантів, шпигунів, вбивців, працюючих по найму у іноземних розвідувальних органах»[2, с. 1-2]. При цьому він закликав «в боротьбі з сучасним троцькізмом» застосовувати «не старі методи, не методи дискусії, а нові методи, методи викорчовування й розгрому»[2, с. 1-2]. Фактично це стало чіткою вказівкою керівництву НКВС СРСР по знищенню («викорчовуванням») «ворогів народу».

Ці виступи загострювали загальну ситуацію в країні, прямо орієнтували партійне й адміністративні органи на пошук так званих «ворогів народу» й їх «організацій». Що в свою чергу збільшило кількість фальсифікацій звинувачувань, доноси. Любі колишні помилки членів більшовицької партії і не тільки, спроби висловити критику в адресу влади й партії вважалося як антипартійне, антирадянська дія незалежно хто за національністю, чи освітою, або місцем роботи.

Серед тих, хто були репресовані та звинувачені органами НКВС УРСР в різній антирадянській діяльності, як поодинці, так і в «організаціях» було чимало учителів, у тому числі Київщині. Учителів заарештовували за «нерадянське минуле», «класово чуже походження», націоналізм, який часто виявлявся тільки в тому, що вони викладали українську мову та літературу. Були непоодинокі випадки, коли арештованих об'єднували в контрреволюційні організації. Так, наприклад, за версією органів НКВС в Бориспільського району у 1936 році була створена «польська націоналістична організація», головним завданням котрої було:

А) підняття збройного повстання проти радянської влади під час війни Польщі проти СРСР й відторгнення України від СРСР й приєднання її до Польщі;

Б) проведення диверсійної й шкідницької роботи в усіх секторах радянського господарства, руйнування шосейних й залізничних доріг й споруд;

В) руйнування водопроводу в м. Бориспіль;

Г) підпал нафтових складів, розташованих на території Бориспільського

району;

Д) проведення широкої шпигунської діяльності;

Е) проведення пораженської агітації проти радянської влади серед населення[3, арк. 198].

Було заарештовано 9 осіб, серед них – майбутній Герой України, директор неповної середньої школи в с. Дудурків Бориспільського району Івчук Василь Якович (1887 р.н.). Котрого у 1932 році було заарештовувано органами НКВС та звинувачено у контрреволюційній діяльності й участі в контрреволюційній організації і агітації.

На допиті 27 травня 1938 року Василь Якович Івчук свідчив: «... после долгого запирательства решил следствию говорить правду. Действительно я являюсь активным участником контрреволюционной националистической организацией...» [мовою оригіналу][3, арк. 126]. І далі «По сколько Советская власть в период Нена ограничивала развитие кулацких хозяйств, а в последствии ликвидировала кулаков, я стал более озлоблен к Советской власти и где только мог старался вредить и дискредитировать советское правительство.

... В разрезе от полученных мною заданий от Котовича я приступил к формированию боевой повстанческой группы по селу Дударков. В том же году я обработал и завербовал только двух человек...» [мовою оригіналу][3, арк. 129].

Це фактично і послугувало доказами обвинувачення. На засіданні трійки при управлінні НКВС УРСР по Київській області було прийнято рішення про розстріл Івчука Василя Яковича (протокол № 294 від 28 вересня 1938 року)[3, арк. 181].

По цією же справі проходив інший учитель цієї школи – Гайдамака Наум Кіндратович (1894 р.н.), який на допитах заперечував свою участь в контрреволюційній повстанській організації та діяльності[3, арк. 154-155]. На засіданні трійки при управлінні НКВС УРСР по Київській області був засуджений до таборів на 10 років (протокол № 294 від 28 вересня 1938 року)[3, арк. 181]. В 1958 році їх обох було реабілітовано[4, арк. 272].

Інший приклад ми можемо розглянути на прикладі селища Денісівка Переяслівського району Київської області, де 14 листопада 1937 року, коли був заарештований учитель початкових класів неповної середньої школи Царинний Ігнат Якович (28.05.1892 – 20.11.1937), що звинувачений органами НКВС УРСР в участі в контрреволюційній кулацькій організації, службі офіцером у армії Денікіна та проведенні серед селян антирадянської агітації й пропаганди фашизму. За свідченнями «свідків» Тіщенко Павла Прокоповича, Карпенко Петра Яковича, він негативно відзивався щодо радянської політики, критикувавши займи радянського уряду, стаханівський рух, сталінську конституцію 1936 року, про яку наприклад говорив: «... в конституции дается право вероисповедания, а на практике совершенно другое. Вот как только в с. Панфилах хотели открыть верующие церковь то сразу всех организаторов по открытию церкви арестовали и посадили в

тюрьму. Вот такая эта Сталинская Конституция. Это не закон, а клочок бумаги...»[мовою оригіналу][5, арк. 13зв].

Проте усі ці звинувачення під час першого допита 19 листопада 1937 року та очних ставках зі свідками від 19 листопада 1937 року, Ігнат Якович заперечував[5, арк. 7-8]. Але, це не врятувало його від розстрілу, і 20 листопада 1937 року на засіданні трійки при управлінні НКВС УРСР по Київській області (протокол № 117) було винесено рішення про розстріл з конфіскацією майна [5, арк. 20]. Сам вирок був виконано того ж дня, 20 листопада 1937 році у одній з в'язниць м. Києва[5, арк. 21]. Реабілітований 5 травня 1989 року [5, арк. 28-28зв.].

Наведені приклади яскраво свідчать не тільки про фальсифікацію органами НКВС УРСР справ проти учителів зокрема, а також про абсурдність звинувачень у створенні націоналістичних організацій як в середовищі учителів, так і для інших громадян в цілому.

Використані джерела й література

1. Марочко В., Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.
2. Про хиби партійної роботи і заходи ліквідації троцькістської та інших дворушників. Доповідь тов. Сталіна на Пленумі ЦК ВКП(б) 3 березня 1937 року. // Комуніст. – 1937. – 29 березня (№ 73). – С. 1-2;
3. ЦДАГО України. – Фонд 262, опис 1, справа 48162фп, том 1;
4. ЦДАГО України. – Фонд 262, опис 1, справа 48162фп, том 2;
5. ЦДАГО України. – Фонд 263, опис 1, справа 63120фп;

SENS LUDZKIEGO ISTNIENIA – ROZWAŻANIA FILOZOFICZNE

mgr Anita Edyta Wizner

Wprowadzenie

Sens ludzkiego istnienia. Słowa, które mogą dla każdego człowieka mieć zupełnie inne wyobrażenie, odmienną wagę w znaczeniu doznań pozytywnych lub negatywnych. Każdy człowiek indywidualnie określa sens ludzkiego istnienia. Osoba podczas rozważań o sensie ludzkiego istnienia może kierować hierarchią wartości oraz wiedzą o otaczającym ją świecie wraz z zagadnieniami sensu w ogólnym znaczeniu może również być tak, że traci sens i wtedy zaczyna na nowo go szukać. Niezwykle ważną rolę w życiu człowieka odgrywają miłość oraz poczucie bezpieczeństwa, akceptacja samego siebie, a także akceptacja przez inne osoby. Konieczność wypełniania licznych obowiązków, które mogą być związane z najbliższymi osobami, opieką, wychowaniem, dobrami materialnymi, rozwojem, pracą, pasją, ceremoniami mogą sprawić, że w tym pędzie codziennego życia pojawi się pytanie czy pozostaje czas na refleksję? Na

zastanowienie się nad tym, kim jest człowiek? Jaki jest sens ludzkiego istnienia? Co to w ogóle jest sens? Jak to się ma do życia, do aktualnej sytuacji, którą przeżywamy, do akceptacji samego siebie? W tym kontekście nie bez znaczenia pozostaje również to, jak się ma sens ludzkiego istnienia w odniesieniu do śmierci? Jak ów sens ma się do sensu wolności? Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na wyżej wymienione pytania oraz zagłębienie się w tematykę związaną z sensem ludzkiego istnienia.

1. Człowiek w świetle antropologii filozoficznej

Jeżeli sens ludzkiego istnienia oraz zagadnienia z nim związane są nierozdzielnie związane człowiekiem i jego dotyczą, to należałoby na początku zobrazować człowieka z perspektywy antropologii filozoficznej¹. W życiu każdej osoby może pojawić się pytanie kim jest człowiek?

Człowiek² na tle świata zwierząt uzewnętrznia duże podobieństwo do niektórych zwierząt, ale w świecie jest jednostką ludzką wyjątkową, której zasadniczą cechą jest otwarcie intelektualne jak i wolitywne na jakikolwiek byt. Tu może pojawić się pytanie. Jakie jest podobieństwo człowieka do zwierząt? Oczywiście jest to, że zwierzęta podobnie jak ludzie posiadają proces rozwoju embrionalnego, przychodzą na świat- rodzą się, mają procesy życiowe, zmysły, rozwój, towarzyszy im istnienie, przemijanie, śmierć. Istnieją jednak istotne różnice pomiędzy człowiekiem, a zwierzęciem. Człowiek posiada wyższość nad zwierzęciem albowiem jako istota ludzka posiada wiele cech, których zwierzęta nie mają lub posiadają w niewielkim stopniu. Do różnic pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem możemy zaliczyć choćby postawę, są to różnice zewnętrzne. Człowiek posiada postawę wyprostowaną. Istota ludzka z biologicznego punktu widzenia pod wieloma względami jest obdarzona gorzej od zwierząt posiada słabszy słuch, węch, wzrok, nie posiada takiej sprawności fizycznej jak zwierzęta, na przykład nie biega tak szybko, nie lata. Osoba ludzka w odróżnieniu do niektórych zwierząt szybciej umiera z zimna lub ciepła³.

Ewa Starzyńska- Kościuszko zwraca uwagę na to, że człowiek dzięki świadomości oraz umiejętności myślenia przedmiotowego różni się od

1 Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 14n.

Antropologia filozoficzna poszczególne człony tego określenia pochodzą z języka greckiego. Przedmiotem tej nauki jest człowiek (*ánthrosos*) - ma formułować o człowieku przejrzyste twierdzenia, czym on jest (*lógos*).

2 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 19n.

Nazw antropologii filozoficznej oraz filozofii człowieka można używać zamiennie. Filozofię człowieka można rozumieć w znaczeniu węższym nie uwzględniając teorii poznania oraz bez etyki. Warto zauważyć, iż od Arystotelesa czyli w IV wieku przed Chrystusem do czasów Christiana Wolfa (1679-1754) poruszano filozoficzną problematykę istoty ludzkiej najczęściej w traktatach, które dotyczyły duszy (*De anima*). Dopiero później nazwano ją psychologią później psychologią racjonalną, psychologią spekulatywną. Dopiero od połowy XX wieku dominuje nazwa antropologia filozoficzna albo filozofia człowieka.

3 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 6n.

zwierząt bowiem posiada możliwość przeciwstawienia się światu zewnętrznym przedmiotów⁴.

Warto zauważyć, iż rozważność czyni człowieka zarazem wyjątkowym i wielkim. Owa wyjątkowość człowieka polega na tym, iż ma on świadomość, która manifestuje się w jego podwójnym otwarciu poznawczym oraz wolitywnym. Za pomocą otwarcia intelektualnego ⁵człowiek może poznać otaczający go świat, a także byty duchowe, które są niezależne od materii czyli duchy czyste, a co ważne może poznać Boga. Ekspresją takiego otwarcia istoty ludzkiej jest mowa. Podstawą mowy są terminy ogólne, oderwane od materii. Byt w ogóle staje się przedmiotem myśli oraz mowy. Obok otwarcia poznawczego drugim rodzajem otwarcia jest otwarcie wolitywne ⁶ do niego zalicza się wolną wolę właściwą człowiekowi. Człowiek posiadając wolną wolę, która jest przedmiotem oraz celem ludzkich pragnień i zamierzeń uzewnętrznia siebie. Dążeniem istoty ludzkiej może być dowolny byt, ale człowiek choć słaby fizycznie ma jednak ogromne wyposażenie duchowe w skład niego wchodzi inteligencja oraz wolność. Zarówno jeden jak i drugi rodzaj otwarcia mają swoje źródło we władzy czyli w uzdolnieniach człowieka, a dosłownie w duszy ludzkiej, tak więc również w intelekcie oraz wolnej woli. Człowiek bowiem stanowi najwyższą wartość, która nie ma w świecie podobieństwa ze względu na nieograniczone otwarcie poznawcze oraz wolitywne. Właśnie ze względu na owe otwarcie człowiek może prowadzić dialog w najszerszym znaczeniu albowiem może poznawać, dążyć do czegoś, a co ważne może dokonywać się w nim przemiana. Za pomocą otwarcia się na każdy byt, który może poznać oraz którego może pożądać człowiek jest otwarty również na byt nieskończony, na byt absolutny czyli na Boga⁷.

Immanuel Kant określa wolę jako rodzaj przyczynowości istot żyjących, do nich zalicza istoty rozumne. Według niego wolność jest własnością tej przyczynowości, za pomocą której może ona funkcjonować niezależnie od nieznanych jej przyczyn tak jak: przyrodzona konieczność zalicza się do tej właściwej przyczynowości wszystkich istot, które nie posiadają rozumu, że do

4 Por. E. Starzyńska- Kościuszko, *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1999, s. 182n.

5 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 49n.

Otwarcie intelektualne ukazuje się na każdym etapie poznawczym istoty ludzkiej. Człowiek kreuje pojęcia za równo te jednostkowe jak i również te ogólne do których zaliczyć możemy takie jak: miłość, dobro, prawda, byt. Istota ludzka formuje również sądy. Sąd to łączenie jeżeli mamy do czynienia ze zdaniem twierdzącym lub oddzielanie jeżeli mamy do czynienia ze zdaniem przeczącym treści pojęciowych, które nie są materialne. Najdoskonalszą formą intelektualna jest rozumowanie (wnioskowanie) ponieważ na tej drodze istnieje możliwość poznania zagadnień związanych z istnieniem Absolutu.

6 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 50n.

Otwarcie wolitywne do niego zaliczyć możemy ludzkie pragnienia, pożądania, chcenia, dążenia, które nie są w jakimś stopniu ograniczone do jakiejś szczególnej kategorii bytów, ale mogą się odnosić do wszelkiego rodzaju bytów zarówno tych niematerialnych do których zaliczamy Boga, miłość, prawdę, dobro, piękno, szczęście.

7 Por. Tamże, s. 6n.

działania nakłania je wpływ obcych przyczyn⁸.

Istota ludzka posiada rozum oraz wolną wolę i to są jej siły oraz władze. Dzięki rozumowi może rozpoznać otaczający go świat, rozpoznać dobro oraz zło, pogłębiać wiedzę, rozwijać się pod każdym względem. A dzięki wolnej woli może dokonać wyboru, co w ogóle przyjmie do świadomości jak postąpi oraz co przyjmie jako dobre, a co jako złe. Człowiek posiada ogromne wyposażenie jest nim intelekt oraz wolna wola, to od niego zależy jak ich użyje. Istota ludzka dzięki rozumowi może zastanowić się co czyni i tak pokierować wolą, aby czyniła dobro, co z kolei ściśle połączone jest z sensem ludzkiego istnienia.

Biorąc pod uwagę cielesność człowieka⁹ można wysnuć tezę, iż pierwiastek materialny stanowi fundamentalny składnik człowieczeństwa, który uzewnętrznia się w jego fizycznych właściwościach oraz jest przedmiotem działalności organizującej z perspektywy pierwiastka duchowego. Czynniki duchowy w człowieku natomiast można odnieść do analizy czynności intelektu oraz woli, co świadczy o substancjalnej niematerialności a mianowicie duszy ludzkiej. Dusza¹⁰ ta nie jest doskonała bowiem niektóre symptomy dynamizmu duchowości¹¹ są zewnętrznie uzależnione od materii. Idąc dalej zagłębiając się w problematykę dotyczącą istoty ludzkiej wnioskujemy, że człowiek posiada czynnik duchowy, to on jest fundamentem oraz przyczyną jego wyjątkowości jak i odrębności z pośród wszystkich innych bytów, które istnieją na ziemi. Twierdzimy, że jest nim pierwiastek duchowy czyli dusza człowieka¹². Święty Tomasz z Akwinu ujmował duszę jako fundamentalną zasadę życia, która nie

8 Por. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Tłum. M. Wartenberg, Kęty 2001, s. 62n.

9 Por. Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 53n.

Cielesność człowieka wskazuje na to, że człowiek jako istota cielesna posiada ciało, ale nie jest tylko materią. Ciało człowieka postrzegane jest jako coś zewnętrznego, które zostało ukształtowane z materii czyli materialnego. Natomiast dusza ludzka, duch postrzegany jest jako coś wewnętrznego, niematerialnego utożsamiany jako coś trwałego lecz stale zmieniającym się materialnym ciele człowieka. Ciało człowieka przypisujemy czynności, które postrzegamy czasami za materialne do których zaliczamy np. odżywianie, wzrost choć ściśle ujmując są one biologiczne, życiowe. Jeżeli chodzi o duszę człowieka przypisujemy jej czynności niematerialne do których zaliczyć możemy poznanie, wolne decyzje, postawy moralne, pragnienia i tym podobne, co ważne odkrywamy w nich poziom życia, który jest wyższy od biologicznego. Ciało i dusza stanowią człowieka. Istota ludzka ma ciało, w pewnej mierze jest ciałem jaką dusza nadała materii. Materię razem z duszą prawidłowo łączymy z ludzkim *Ja* albowiem z tym łączą się względem ciała, a przede wszystkim troska o zachowanie, rozwój oraz zdrowie. Na temat cielesności człowieka zob. M.A. Krapiec, *Ja-człowiek*, Lublin 1991, rozdział V: *Ciało jako współczynnik konstytutywny człowieka*, s.157n.

10 Por. Arystoteles, *O duszy*, Warszawa 1988, s. 74n.

Zdaniem Arystotelesa dusza to forma ciała naturalnego, które posiada w możności życie. Dusza dla Arystotelesa jest szczególnego rodzaju aktem oraz formą rzeczy.

11 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 61n.

Duchowość. Mając na uwadze człowieka to w szczególności *duch* jest tym pierwiastkiem, który w pierwszej kolejności czyni ją człowiekiem. Ducha opisuje się jako coś przeciwne do materii, duch bowiem nie jest materią. Duch w przeciwieństwie do materii posiada takie cechy jak: nie posiada przestrzenności, nie podlega czasowi.

12 Por. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996, s. 58n.

jest ciałem, ale aktem ciała¹³.

2. Podstawa oraz problematyka sensu

Słowo sens samo w sobie posiada jakieś znaczenie, aby poznać, zrozumieć, czy dążyć do czegoś trzeba nadać temu jakiś sens. Jeżeli mowa o sensie ludzkiego istnienia jak słusznie zauważa Józef Tischner człowiek musi doświadczyć poznania, aby posiadać sens. Swoją myśl ujął w tych słowach: „widzę płamę na horyzoncie, w umyśle mym rodzą się rozmaite przypuszczenia: czy dom, czy drzewa, czy samochody. Otwiera się w ten sposób horyzont sensu. Zbliżam się, poszczególne sensory znikają, pozostaje jeden, to jest dom”¹⁴. Człowiek jako istota rozumna, przeżywająca nadaje sens samemu sobie, więziom, osobom, zgromadzonej wiedzy, obowiązkom, wartościom, dobrom materialnym, życiu w ogóle oraz różnym zagadnieniom z nim związanymi. Istota ludzka jeżeli nie jest skrzepowana ma wolną wolę, wolny wybór sama nadaje sens swemu istnieniu oraz wszystkiemu co ją spotyka oraz co ją otacza. Warto również zauważyć, iż poprzez samostanowienie człowiek kształtuje odpowiedzialność do własnego podmiotu oraz wobec innych osób przejmuje odpowiedzialność za swoje postępowanie.

Karol Wojtyła uważa, iż człowiek dla siebie jest nie tylko wewnętrżnością, ale również zewnętrżnością staje się przedmiotem obu tych doświadczeń, zarówno od wewnątrz jak i od zewnątrz. Każda inna istota ludzka poza mną, pomimo tego, iż jest dla mnie przedmiotem doświadczenia od zewnątrz nie jest jednak w całości mego poznania samą zewnętrżnością, ale bowiem posiada również właściwe sobie wnętrze, ale o nim nie wiem¹⁵.

Doświadczenie człowieka jest fundamentem wiedzy o człowieku zarówno w sensie jego wnętrza czyli wymiaru duchowego jak i jego zewnętrżności. Ważne jest to, że te aspekty łączą się ze sobą, bowiem nie można mówić o człowieku w oderwaniu od jego duchowości bądź materii czyli cielesności człowieka. Każde wnętrze człowieka ma swoją indywidualność, każda istota ludzka inaczej poznaje, rozumuje, odczuwa oraz dokonuje wyborów życiowych czyli może również inaczej doświadczać życia, sensu w ogóle, jak i sensu życia.

Zdaniem filozofa Józefa Tischnera żadne badania naukowe nie zostały by przeprowadzone ,w ogóle nie były by możliwe, jakby otaczający człowieka świat pozbawiony był sensu, gdyby człowiek sam w sobie nie był by napelniony jakimś sensem¹⁶. Jakże ogromną rolę w życiu człowieka odgrywa nauka¹⁷, wiedza oraz nadanie sensu nauce oraz badaniom naukowym. Nie było

13 Por. Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku. Suma teologiczna. I*, s. 75n., Oprac. S. Świerżawski, Poznań 1956, s. 26n.

14 Por. J. Tischner, *Z zagadnień filozoficznych*, W. Szymocha, Oświęcim 2007, s. 75n.

15 Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 1994, s. 52n.

16 Por. J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989, s. 25n.

17 Por. P. K. McInerney, *Nauka [w:] Wstęp do filozofii*, Poznań 1998, s. 83n.

W skład nauki wchodzi wiedza naukowa, obserwacje zmysłowe, teorie naukowe, testowanie teorii.

by możliwe przeprowadzenie badań naukowych, gdyby badacze nie nadawali sensu badaniom, nauce, wiedzy oraz przedsięwzięciu, którego się podjęli. Życie danego człowieka odgrywa dla niego sens, gdy on w danym momencie sądzi, odczuwa, że warto mu żyć¹⁸.

Gerd Haeffner sens życia rozumie w oparciu o co najmniej trzy rzeczy, a mianowicie: sens poszczególnych sytuacji życiowych, sens życia w ujęciu całościowym jak i sens egzystencji istot ludzkich w ogóle. Sens w tym rozumieniu jest czymś czego nie można zadekretować ponieważ jest czymś, co już istnieje zanim zapoczątkujemy poszukiwanie tego. Może zaistnieć również taka sytuacja, iż pytanie o sens wcale nie musi być obecne ponieważ on nas wypełnia - choćby był to sens powierzchowny lub tylko stwarzał pozory sensu. Może zaistnieć również taki moment w naszym życiu, iż niezadowoleni z siebie – inicjujemy poszukiwania sensu. W trakcie poszukiwań możemy dostrzec, że sensu nie można od tak sobie stworzyć, ale, że trzeba go odnaleźć. Jeżeli bowiem nadajemy sens jakiejś konkretnej sytuacji przez to, że odkrywamy możliwości rozsądnego wyjaśnienia tej sytuacji lub pozytywnego albo negatywnego wykorzystania, wówczas takie poznanie jest wyszukiwaniem. Warto podkreślić, iż sensu tego nie możemy szukać z bezpiecznego dystansu, naukowego badania, ale szukać go i odkrywać możemy tylko w oparciu o angażowanie się w eksperymentowanie ze sobą. Co ważne, kiedy ewentualnie, odnajdziemy sens z całą pewnością nie wystarczy go rozważać, ale istnieje potrzeba włączenia go w życiowe alternatywy, które w naszym wewnętrznym doznaniu ukazały się nam jako dobre lub jako wiążące. Pytanie o sens staje się samo, zaistnieć może w pewnych momentach, czyli nie pojawia się w każdym czasie. Jeżeli pytanie o sens pojawia się często, wówczas może mieć podobne rysy jak zeszyłym razem, czyli istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie się ono pojawiało w odmiennej formie, odpowiednio zmienionej do sytuacji życiowej. Albowiem nie przychodzi ono jako pytanie o charakterze teoretycznym, ale pojawia się przeważnie wtedy, kiedy mamy podjąć jakąś decyzję, która powinna mieć właśnie taki, a nie inny sprecyzowany sens. Wtedy okazuje się, że brak nam tego sensu i rozpoczyna się jego szukanie. To poszukiwanie sensu jest indywidualną sprawą każdego człowieka, przeważnie w tej mierze w jakiej ma on predyspozycje oraz jest zmuszany do tego poprzez swoje zdolności, jak również koleje życia¹⁹. Ze względu na różnorodność losów życiowych oraz ze względu na osobistą oraz praktyczną naturę rozumowania sensu rozstrzygnięcie jego problemu wychodzi poza możliwości ogólnej wiedzy oraz refleksji antropologicznej ponieważ nie jest ona w stanie zastąpić personalnego poszukiwania, bowiem jest to bardzo osobiste szukanie. Jednostka może błędzić oraz odnajdywać sens dostarczając przy tym cennych informacji teoretycznych, a także wskazań praktycznych. To co można uzyskać, to również analiza samego problemu sensu oraz typowe strategie, które prowadziłyby do odszukania jego rozwiązania, przy czym może

18 Por. J. M. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993, s. 7n.

19 Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 193n.

być również tak, iż niektóre z nich ze względu na ich wewnętrzną sprzeczność, okazują się drogą bez wyjścia, ślepą uliczką. Istotne jest to, że kto chce się opowiedzieć za jakąś jednoznaczną możliwością albo przeciw niej, ten powinien się opowiedzieć także za możliwością zadecydowania. Warunek musi chcieć być wolną jednostką. Kto podejmuje decyzję odnośnie tej lub innej nadarzającej się mu możliwości, tym samym zatwierdza sytuację wyboru²⁰.

3. Akceptacja drogą do realizacji sensu

Akceptacja, która może warunkować realizację sensu, w jakiejś mierze ma odniesienie do wszelakich poczynań człowieka. Akceptacja w życiu człowieka jest bardzo ważna, jeżeli mowa o akceptacji samego siebie, akceptacji życia, akceptacji śmierci i tym podobne. Każdy człowiek indywidualnie nadaje sens swojemu życiu oraz swojej śmierci poprzez to co odczuwa, jak rozumuje i akceptacje poszczególne zjawiska, sytuacje, oraz dzięki ludziom, których napotyka na swojej drodze. Dlatego w pewnym sensie akceptacja przekłada się na odczuwanie sensu ludzkiego istnienia. Jeżeli człowiek zacznie rozważać o akceptacji są pewne rzeczy, których nie akceptuje a w sekwencji tego może pytać o ich sens? nadawać samej akceptacji sens? a w końcu pytać sens ludzkiego istnienia.

Eugen Roth rozumie to następująco: Człowiek, który z upływem czasu coraz klarowniej widzi, że jako istota ludzka nie zajdzie daleko, niezmordowanie oraz odważnie zmierza do tego, aby nie być już człowiekiem. A jednak dostrzega, iż bycie człowiekiem, to odwieczny sakrament. Akceptacja w tym założeniu nie ma być złożeniem broni, ale ma ona stanowić fundament aktywnego zaangażowania się w życie. Nie może być tak uzależnione, albowiem rzeczywistość nie akceptuje żadnych wymogów. Nawet w przypadku, kiedy warunki miały by podlec zmianie, najpierw trzeba je przyjąć takimi jakimi są. Tylko w ten sposób można dojść do kompletnego życia, a zarówno do pełnej wdzięcznej egzystencji. Osobliwy jest jednak fakt, że tym czym już jesteśmy, mamy być po raz ponowny w tym sensie, iż naczelny akt wolności musi być powtórzeniem tego, czym już jesteśmy. Akceptacja aktualnej sytuacji wcale czasami nie jest łatwo rzeczą. Teraźniejszość dość często jest taka, iż zniechęca do jej akceptacji, czasami prowokuje ucieczkę umysłu oraz uczuć do czasów przeszłych lub sytuacji z przeszłości. Liczne doświadczenia potwierdzają, że akceptacja terażniejszości odgrywa ważną rolę oraz ma decydujący warunek w procesie samorealizacji. Ponieważ punktem wyjścia może być obecna sytuacja, a nie ta, która kiedyś była, albo będzie w przyszłości lub taka, która w ogóle nie zaistnieje lecz tylko miałyby zaistnieć. W wypadku nawet, kiedy aktualna sytuacja jest szczególnie niekorzystna oraz w opłakanym stanie nigdy nie jest ona tak zła, aby nie było w niej nic pozytywnego, dobrego oraz żeby nic nie można było w niej zainicjować. Bez obecności takich doświadczeń, czy bez tej wiary lub zastosowania do położenia każdej jednostki w odniesieniu do

²⁰ Por. Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 192n.

bezwarunkowej akceptacji aktualnej sytuacji nie jest możliwe²¹.

Akceptacja samego siebie może mieć odniesienie do cech charakteru. W niektórych okresach życia, samą swoją konstrukcją człowiek doświadcza bardzo wyraźnie. Przeżywa się ją jako rolę czy wręcz jako problem, kiedy chodzi o cechy lub stany doświadczane jako negatywne lub uciążliwe na przykład popędliwość, fizyczna lub psychiczna choroba, osamotnienie, barak sił lub piękna. Istotne jest w jaki sposób próbujemy uporać się z tym co nas dotyka. Rozwiązanie tego zadania w pewnym sensie może być podobne do sposobu w jaki akceptujemy fakty lub zmuszani koniecznością usiłujemy wydobyć to co najcenniejsze z doświadczanej sytuacji. Utożsamianie się z własną konstrukcją, jest czymś ważnym, jest czymś więcej niż pogodzenie się z jakimś stanem zewnętrznym. Nie przypadkiem określa się go mianem akceptacji samego siebie. Oznacza to, że posiada ono strukturę akceptacji osoby. Znajduje się w tym: *Ja* jako ten konkretny człowiek zarówno w sensie podmiotu wolności przeznaczony lub podzielony w taki sposób jaki przyszedł bez prośby lub bez szansy odmowy, jako indywidualność, jako inny człowiek, z tą różnicą, że zostałem sobie przeznaczony już od początku. Warunków akceptacji osoby nie może jednak wyznaczać sam przyjmujący albowiem zależą one także w dużej mierze od tego, kto chce zostać zaakceptowany. Każda akceptacja, która odnosi się do samego człowieka, nie zaś do poszczególnych jego cech czy osiągnięć, dokonuje się poprzez dobro, które obecne jest w bycie samej osoby, w bycie drugiego człowieka lub w bycie własnej osoby. Ten byt ma potrzebę akceptacji, aby miał możliwość prawidłowego rozwoju²².

Człowiek, który doświadcza odpowiedniego traktowania siebie poprzez inne osoby w tym właśnie wymiarze, a nie tylko z uwagi na swoje cechy charakteru lub dotychczasowe dobre lub mniej dobre osiągnięcia może sprawić, iż będzie się rozwijać w tendencji stawania się lepszym, a czasami wręcz wyrastać ponad siebie samego. Bezwarunkowa akceptacja ofiaruje nową przyszłość niemniej jednak akceptacja warunkowa, która odbywa się pod warunkiem korzystniejszej przyszłości jest bezowocna albowiem akceptuje się wtedy nie konkretnego, rzeczywistego człowieka, takiego jakim on jest, ale takiego jakim on powinien być- nie człowieka dzisiejszego lecz człowieka przyszłościowego²³.

Akceptacja śmierci jest specyficzną wartością albowiem każdy człowiek staje w obliczu śmierci. Tym co nam sprawia trudność z pogodzeniem się na ograniczone możliwości człowieka, a w szczególności naszą egzystencję oraz realizowania się na sposób, który ma swój kres, jest to również związane z głęboką świadomością śmierci. Śmierć jest wszechobecna, unosi się nad wszystkim co skończone, istnieje również właściwa człowiekowi świadomość zagrożenia przez śmierć albowiem jest ona bezpośrednio przekazana razem z

21 Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 199n.

22 Por. Tamże, s. 201n.

23 Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 201n.

jego jednostkową samoświadomością. Czym samoświadomość jest większa bardziej uwrażliwiona na swoją wewnętrzną przejściowość, tym większa też staje się wiedza o zewnętrznym końcu. Im bardziej dana jednostka jest zindywidualizowana, tym bardziej może być narażona na zniszczenie albowiem stosunek człowieka do śmierci jest taki jak jego stosunek do własnego życia. Często uważa się, że kto bardzo cierpi, temu likwidowanie granic jego Ja wydaje się czymś pożądanym, a kto bowiem przeżywa swoje życie jako sensowne, ten śmierć postrzega jako podstawowe zagrożenie. Bywa tak, że często prawda jest inna czyli osoba, która ma wypełnione życie, jest gotowa na odejście, a za wszelką cenę trzymają się życia ci, którzy najmniej przeżyli. Człowiek, który nie wie po co faktycznie warto żyć, wypiera śmierć. A ten kto zna, dlaczego warto w razie zaistniałej potrzeby wystawiać na ryzyko własne życie ten także, wie dlaczego warto żyć. Tak, czy inaczej życie człowieka przemija pod znakiem nadchodzącej śmierci. W stosunku do tego jak rozumie się znaczenie śmierci oraz śmierć w ogóle wyłaniają się inne możliwości pojmowania życia w sensie prowadzenia go w taki lub inny sposób²⁴. Okazuje się, iż zarówno życie jak i śmierć zawiera potencjał sensu ów sens jest ściśle powiązany z moralnością człowieka. Nie można by było mówić o moralności człowieka o sensie ludzkiego istnienia gdyby człowiek nie był wolny w swych przekonaniach, dążeniach.

Sens wolności związany jest również z życiem człowieka albowiem, nie można mówić o sensie życia człowieka w oderwaniu od sensu wolności. Sens wolności połączony jest także z realizacją celów, które same w sobie mają doniosłość oraz co ważne nie mogłyby być zrealizowane gdyby nie było swobodnej realizacji. Do istotnych takich celów możemy zaliczyć zachowanie własnego życia oraz przekazywanie je potomstwu. Człowiek swoimi staraniami również troszczy się o własne życie poprzez właściwe odżywianie, sen, profilaktykę czyli wnosi do życia swój wkład. Samo utrzymanie się przy życiu lub rodzenie nowego życia ma sens samo w sobie tylko wtedy kiedy nie odłącza się go od sensu, jaki może być w tym życiu. Sens życia jest uzależniony od sensu wolności albowiem sens dzięki, któremu życie staje się całkowicie warte przeżycia rodzi się z daru wolnego uznania. Na tym zasadza się także sens wolności, a zarazem sens ludzkiego istnienia²⁵.

Podsumowanie

Człowiek jako istota społeczna a zarazem najwyższa wartość, która posiada swoją godność nadaje własnemu życiu sens poprzez rozumowanie i działanie wyraża sam siebie dając obraz swoich wartości oraz słabości. Poprzez akceptację szerokorozumianą, ale w szczególności akceptację własnej osoby człowiek może dostrzec sens ludzkiego istnienia oraz nadać mu wyższy poziom moralności i duchowości. Człowiek realizuje się albowiem, kiedy

24 Por. Tamże, s. 203n.

25 Por. G. Haeffner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006, s. 206n.

akceptuje siebie jako człowieka jest w stanie wyrażać swoje człowieczeństwo oraz nadawać swemu życiu głębszy sens. Poprzez akceptację innych również nadaje sens ludzkiemu istnieniu, istnieniu innych osób, które powiązane jest z uszanowaniem ich indywidualności tworzy w pewnym sensie doświadczamy również jego sensu istnienia jako człowieka. Kluczem do nadania całego sensu istnienia człowieka jest życie i śmierć albowiem człowiek stoi w obliczu życia i jego kresu. Fundamentem życia i śmierci jak i również sensu życia człowieka jest wolność albowiem tylko człowiek wolny może posiadać prawo wyboru oraz nadać swemu życiu i śmierci odpowiednią wartość oraz sens.

ABSTRAKT

Sens ludzkiego istnienia? Co dalej? pytanie o jego sens lub nadanie mu sensu? jakiego sensu?. Jakże niezwykle ważną rzeczą jest sens w życiu człowieka. Zdawanie sobie sprawy z usytuowania go na odpowiednim poziomie. Tak, aby chciało się go mieć i żyć pełnią życia ze świadomością tego iż sens ludzkiego istnienia jest motorem do działania, wypełnia nasze życie, wpływa na samopoczucie. W pierwszym rozdziale przedstawiona koncepcja człowieka z perspektywy antropologii filozoficznej. W drugiej części opisana jest podstawa oraz struktura problemu sensu w ogóle. Trzeci rozdział poświęcony jest akceptacji, która warunkuje realizację sensu mowa o akceptacji samego siebie, aktualnej sytuacji, akceptacja śmierci, o sensie wolności. Ukazuje się myśli filozofa Gerda Haefniera celowo, aby nadać wymowniejszy ton treściom.

SŁOWA KLUCZE: Koncepcja człowieka, definicja sensu, definicja akceptacji, akceptacja aktualnej sytuacji, akceptacja śmierci, sens wolności.

ABSTRACT

The meaning of human existence? What comes next? The question about the meaning of life? What sort of meaning? The meaning of life is a fundamental thing and absolute priority in the life of a man. Everyone yearns to get one and have satisfying life with the knowledge that this is the life fulfilment and compass for ones mood. The first chapter introduces both anthropological and philosophical conceptions of a man. The second chapter treats about base and structure of the meaning of life. The third chapter is dedicated to the acceptance that is the contributing factor to realisation; life, death, oneself, freedom, etc. Gerd Haefner's opinion is mentioned on purpose in order to give a broader sense.

KEYWORDS: The conception of a man, definition of the meaning of life, definition of acceptance, acceptance of the present life situation, acceptance of death, sense of freedom.

Bibliografia:

1. Arystoteles, *O duszy*, Warszawa 1988.
2. J. M. Bocheński, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993.
3. Ks. R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 1996.
4. G. Haefner, *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej. Myśl filozoficzna*, Kraków 2006.
5. I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Tłum. M. Wartenberg, Kęty 2001.
6. M.A. Krapiec, *Ja- człowiek*, Lublin 1991.
7. P. K. McInerney, *Nauka [w:] Wstęp do filozofii*, Poznań 1998.
8. E. Starzyńska-Kościusko, *Wprowadzenie do filozofii*, Warszawa 1999.
9. Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku. Suma teologiczna. 1*, Oprac. S. Świerzawski, Poznań 1956.
10. J. Tischner, *Z zagadnień filozoficznych*, W. Szymocho, Oświęcim 2007.
11. J. Tischner, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989.
12. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 1994.

ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ НА РИНКУ ПРАЦІ: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Голобурда Марія Володимирівна
магістрант Чернігівського національного
технологічного університету
holoburda27@gmail.com

*Науковий керівник –
к.філос. наук, доц. Н.В. Шахун*

За часів незалежності український законодавець зробив чимало кроків щодо впровадження нормативно-правової бази для розвитку гендерної культури і, насамперед, подолання гендерної дискримінації в українському суспільстві. Курс на досягнення гендерної рівності та подолання всіх форм дискримінації за ознакою статі визначений Конституції України і закріплений законодавчо. Але навіть після ратифікації Україною Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Факультативного протоколу до неї, Конвенції МОП 1951 р. про рівну винагороду (№ 100), Конвенції МОП 1958 р. про дискримінацію в галузі праці та занять (№ 111), Конвенції МОП 1981 р. про працівників з сімейними обов'язками (№ 156) не відбулося повної реалізації ідеї гендерної рівності і все частіше аналітики наголошують на існуванні проблеми гендерної дискримінації фактично у всіх сферах суспільного життя: політиці, економіці, освіті.

На наш погляд, найяскравіше проблема гендерної дискримінації (від лат. *discriminatio* – «розрізнення») виявляється у сфері праці. Прикладом такої дискримінації є кількість керівних посад, які займають жінки; кількість топ-менеджерів-жінок; диспропорція в оплаті праці, порівняно з чоловіками.

Хоча рівень зайнятості серед жінок за останні 9 місяців 2017 року склав 51,7%, а серед чоловіків – 61,4% [1], дані Державної служби статистики не відображають реальної картини, оскільки частина жінок не звертається до Державної служби зайнятості і безкоштовно працюють у сім'ї.

В Україні роками відбувалася «фемінізація» певних видів занять та професій, наприклад, вчительської, медсестринської, кравецької, перукарської. Жінки частіше шукають роботу у сфері управління персоналом, торгівлі, зв'язку, бухгалтерській справі, готові йти на посади нянь і хатніх робітниць. Скасування 2017 року наказу щодо заборонених для жінок професій не призвело до кардинальних змін тенденцій на ринку праці. Роботу газозварювальниць, водолазів і бурильників жінки наразі масово не шукають.

Відзначимо, що навіть у традиційно «жіночих» галузях наявна вертикальна професійна сегрегація. Керівні посади навіть у цих галузях

економіки обіймають переважно чоловіки. Серед державних службовців-керівників першої (найвищої) категорії жінки складають менше 10% [2, с.79].

Згідно з українською державною статистикою, жінки сьогодні отримують у середньому на 22% менше, ніж чоловіки. За міжнародними підрахунками, цей самий показник, становить близько 40% [2, с.80]. Гендерний розрив в оплаті праці здебільшого зумовлений концентрацією жінок у бюджетній сфері, де заробітні плати значно менші, ніж в інших галузях (наприклад, промисловості). Також є проблемою більша зайнятість жінок у нелегальному секторі економіки, де рівень оплати праці нижчий за офіційно дозволений. Особливо це стосується жінок, що мають низький рівень освіти[3, с. 13].

Утім, як пояснюють рекрутери, проблема не тільки в роботодавцях. «Інколи жінки, йдучи на аналогічні посади, можуть мати менші «зарплатні очікування», – зазначає Катерина Криворученко, спеціалістка експертно-аналітичного центру HeadHunter Україна [4].

Відзначимо і меншу представленість жінок серед власників підприємств. Так, за даними державного реєстру юридичних осіб в Україні жінки володіють лише третиною всіх компаній [4].

Що ж до причин такого явища, то на нашу думку, дискримінація жінок на ринку праці в Україні є наслідком поширення гендерного стереотипу, що основним призначенням жінки є домашня робота, а головним годувальником родини є чоловік. Взагалі, традиційну роль, яку нав'язують українським жінкам, можна визначити наступним чином: жінка – берегиня сім'ї, вихователька дітей. Цей стереотип значно ускладнює шлях до самореалізації жінки (порівняно з чоловіком), у професійній, соціально-політичній, виробничій, освітній, державній та інших сферах, обумовлює відчуття залежності від чоловіка, який має відігравати роль утримувача і голови сім'ї. Поширений же у суспільстві патріархальний стереотип про справжнього чоловіка-годувальника призводить до постійно відтворюваної різниці середньої заробітної плати чоловіків і жінок.

На професійну реалізацію жінок впливають також такі гендерні стереотипи як: визнання чоловіків більш успішними у сучасному світі; стереотип ставлення до жінок як до більш сентиментальних та вразливих; міф про більшу ефективність чоловіків на роботі.

Подолання гендерної дискримінації на ринку праці, особливо розриву у заробітній платі має стати пріоритетом у державній політиці рівних можливостей. Реалізація заходів в цьому напрямку дозволить жінкам більш повно реалізувати свій людський потенціал, особливо в трудовій сфері, що позитивно відобразиться на всьому українському суспільстві

З огляду на зазначені проблеми на ринку праці необхідними та актуальними є пошуки нових механізмів та засобів для подолання гендерної дискримінації та встановлення гендерного паритету. Це зумовлює необхідність реалізації нової гендерно чутливої політики зайнятості

населення, впровадження гендерного підходу до розробки програм і стратегій соціально-економічного розвитку країни, які б містили:

- проведення системних досліджень щодо визначення основних понять у сфері дискримінації на ринку праці, а також дослідження цих явищ;

- гендерну експертизу чинних законодавчих/нормативних актів колективних договорів [5, с.30];

- проведення гендерної політики, спрямованої на подолання гендерної професійної сегрегації;

- запровадження спеціалізованої інституції Омбудсмана з рівних прав і можливостей [6, с.86];

- формування гнучкої системи робочих місць з урахуванням пріоритетів прогресивного розвитку економіки, поширення нетрадиційних видів зайнятості;

- стимулювання розвитку малого бізнесу шляхом надання допомоги з державного чи місцевих бюджетів або можливості отримання пільгового кредиту для відкриття власної справи;

- створення кризових центрів для психологічної підтримки як безробітних жінок, так і безробітних чоловіків;

- розроблення регіональних програм, що захищають інтереси жінок та чоловіків, які зазнали негативного впливу економічних реформ;

- розроблення й упровадження програм і послуг у сфері зайнятості для жінок, які вступають або повертаються на ринок праці після декретної відпустки;

- розробку механізмів розгляду скарг, які пов'язані з дискримінацією жінок під час прийняття на роботу та у разі скороченні штатів.

Отже, аналіз статусу жінок на ринку праці України дозволив зробити висновки, що гендерна нерівність в сучасних економічних відносинах є об'єктивною реальністю в Україні, тож визнання та актуалізація проблеми гендерної дискримінації у суспільній свідомості і розробка дієвої програми щодо її подолання – це вимога часу для забезпечення сталого розвитку українського суспільства.

Література

1. Статистичний щорічник за 2017 рік [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: Держ. служба статистики України. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua (дата звернення 27.10.2018) – Назва з екрану.

2. Марценюк Т. О. Гендерована робота : як ринок праці та хатня робота конструюють гендер / Тамара Марценюк // Гендер для медій : підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей. – 2013. – С. 77-96.

3. Задорожна С.В. Фемінізація бідності в Україні / С.В. Задорожна // Чоловічий і жіночий світи: пошуки гармонії: матеріали круглого столу (м. Чернігів, 6 грудня 2016 р.) / за заг. ред. Н. А. Ємець ; Чернігівський національний технологічний ун-т. – Чернігів: ЧНТУ, 2017. – С. 8-17.

4. Іванцова Н. Жінки в економіці: чи є дискримінація на ринку праці в Україні? // Громадське телебачення [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Режим доступу: <https://hromadske.ua/posts/chy-ie-dyskruminatsiia-na-rynku-pratsi-v-ukraini> (дата звернення 7.11.2018) – Назва з екрана.

5. Сичова В. В. Гендерні особливості зайнятості молоді на ринку праці м. Харкова в 2014-2015 рр. (за даними Харківського міського центру зайнятості) / В. В. Сичова, Н. Ю. Абакумова, О. А. Корженко // Теорія та практика державного управління. – 2015. – Вип. 2. – С. 24-31.

6. Юрчик Г. М. Дискримінація на ринку праці: прояви, вітчизняний і європейський досвід подолання / Г. М. Юрчик // Соціально-трудові відносини: теорія і практика : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України ; ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана» ; Ін-т соц.-труд. відносин ; редкол.: А. М. Колот (голова). – Київ : КНЕУ, 2016. – Вип. 2. – С. 118-128.

BRÓŃ W POCZĄTKACH EPOKI BRĄZU

Zgurecki Wojciech

Doktorant, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.

Warszawa

wojciech.zgurecki@gmail.com

Zachodzące na poziomie użytkowym zmiany technologiczne zazwyczaj przebiegają stopniowo, a większość z nich odznacza przystosowywanie „nowego” rozwiązania do funkcjonujących już technik. Dla społeczności pradziejowych taką zmianą było niewątpliwie pojawienie się m.in. przedmiotów metalowych. Nowe surowce przyczyniły się znacznie do zmiany jakościowej wykonywanych przedmiotów, ale także stały się początkiem ewolucji w sferze kulturowej. Przemiany te bywają zależne od różnicowanych czynników, w tym m.in. od istnienia zaplecza surowcowego będącego podmiotem i/lub przedmiotem wymiany towarowej oraz twórczego funkcjonowania danej społeczności. Istnienie lub brak dostępu do surowców może być przyczyną długiego trwania przy starych tradycjach wytwórczych, bądź stanowić impuls do pobudzenia nowych technologii. Przykładem takiej sytuacji jest rozwój na ziemiach polskich metalurgii brązu w początkach epoki brązu (dalej: WEB) wśród społeczności kultury unietyckiej (dalej: KU), a zarazem równoczesne funkcjonowanie ośrodków produkcyjnych opartych na krzemieniu (tj. ośrodek wołyńsko-małopolski i nordyjski). Pomyślny rozwój grup społecznych uzależniony bywa ponadto od wymiany towarowej, która ułatwia zbyt wytwórczości własnej pozyskanie innego rodzaju towarów. Proces ten związany jest ze specjalizacją zawodową i wpływa na polepszenie jakości wytwarzanych przedmiotów. Pojawienie się nowego metalu przyczyniła się także do zmian w zakresie wytwórczości wyrobów o charakterze prestiżowym i militarnym. Przykładem są tu m.in. różnego rodzaju pochówki (np. Milejowice) czy innego rodzaju znaleziska skąd pochodzą przedmioty interpretowane jako broń, ale także bezpośrednio odnoszone do staczanych wielkich bitew na miarę legendarnej wojny trojańskiej (np. stanowisko szeroko płaszczyznowe w dolinie rzeki Tollense, Meklemburgia/Pomorze Przednie). Z tego względu podstawowym

zagadnieniem niniejszego artykułu jest kwestia uzbrojenia z początków epoki brązu dla obszaru zajmowanego przez kultury zamieszkujące dorzecze Odry i Wisły, a które stanowi przykład dokonujących się przemian zarówno kulturowych jak i technologicznych.

W pracach podejmujących problematykę wczesnego i starszego okresu epoki brązu nie zauważa się szerszego omówienia zagadnienia kwestii związanych z uzbrojeniem, a poszukując materiałów związanych z tą tematyką można się stosunkowo często zetknąć z pracami o charakterze monografii kulturowych (np. W. Sarnowska 1969; M. Gedl 1975) lub podejmujących zagadnienia związane z tematyką kulturową danego regionu (np. J. Dąbrowski 1997; E. Kłosińska 1997). Nieco mniej jest prac poświęconych wyłącznie tematyce broni, choć pewnym wyjątkiem są tu opracowania poświęcone krzemieniarstwu pradziejowemu (np. P. Valde-Nowak, J. Kopacz 1987; J. Libera 2001).

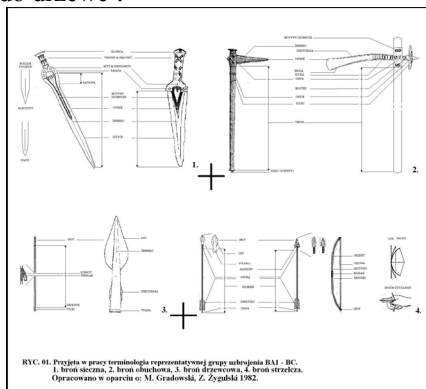
Materialne pozostałości wytwórczości pradziejowej kwalifikowanej jako broń można zakwalifikować do kategorii broni: siecznej (tj. sztylety i miecze), drzewcowej (tj. pozostałości brązowych grotów włóczni i/lub oszczepy), obuchowej (tj. topory, choć w wypadku WEB specyficzną odmianą tego rodzaju broni będą berła sztyletowe oraz czekany) i strzelczej (tj. łuki, a których pozostałością są krzemienne i brązowe grocki strzał). Dodatkowo powyższy zbiór uzupełniają tzw. płoszcza, które pod względem funkcjonalnym można odnieść do kategorii broni siecznej oraz drzewcowej. Broń sieczną¹ reprezentują wyroby posiadające różnej długości głównię z rękojeścią metalową lub wykonaną z surowców organicznych (np. drewno i poroże). Są to zatem przedmioty trzymane w jednej dłoni i posiadające funkcje kłującą dla sztyletów i sieczną dla tzw. mieczy. Zauważyć należy jednak, iż niektóre formy obu tych grup nie posiadają wyraźnie oddzielonej granicy funkcjonalno-technologicznej, gdyż mogą posiadać zbliżone rozmiary² i analogiczny sposób wykonania. Z kolei w oparciu o źródła ikonograficzne oraz pozostałości materialne (np. sposób sytuowania znalezisk w grobach) możliwe jest przedstawienie sposobu troczenia tego rodzaju wyrobów. Broń tu przedstawianą w przeważającej mierze noszono przy boku³, przy boku lub jak w przypadku sztyletów na klatce piersiowej (np. pochówek „łuczniaka” z Amersbury/Wielka Brytania). Główne zwłaszcza sztyletów i mieczy, określa się niekiedy jako brzeszczoty, na których wyróżnia się: cieńszyżnę (tj. obosieczny segment przy wąskim lub szerokim sztychu), miąższyżnę (tj. element środkowy główni), a czasem także zastawy (tj. rozszerzenia główni, występującej tuż nad miąższyżną lub przy nasadzie). Na zastawie i miąższyżnie są wydzielane niekiedy

1 Patrz rycina: 01;

2 Chodzi tu zwłaszcza o przykłady sztyletów odmiany nadodrzańsko nadłabskiej i zbliżone do nich nieco miecze horyzontu Apa-Hajdusamson.

3 Możliwe, iż niektóre ze znalezisk płoszczy mogły pełnić funkcję podobną zarówno do broni siecznej jak i kłującej, gdyż część z tych egzemplarzy, zwłaszcza posiadających przewężoną, trójkątną głównię, lub długi trzpień do rękojeści, można funkcjonalnie uznać za sztylety. Zaś w analogii do znaleziska z Aatte, niektóre z krzemiennych wkładek mogły także stanowić część większej konstrukcji miecza, nawiązującej wyglądem do znalezisk horyzontu Apa-Hajdusamson.

dodatkowe elementy wzmacniające konstrukcję wyrobu (np. żeberka czy struziny) lub wątki ornamentacyjne (m.in. motywy zakreskowanych trójkątów). Broń sieczną zazwyczaj konstruowano łącząc brzeszczoty z rękojeściami przy użyciu nitów (do 11 sztuk). Zdarza się jednak, iż stosowano techniki odlewu całościowego trzonu i głowni, wówczas możliwe jest wystąpienie nitów przy nasadzie egzemplarza, mogących mieć charakter jedynie dekoracyjny (tzw. pseudo nity). Strefę uchwytu przyjęto opisywać jako trzony w przypadku broni siecznej, toporzyska dla znalezisk beretł sztyletowych i toporów, drzewca dla egzemplarzy włóczni lub/i oszczepów, oraz łączyska czy promienie⁴, jeśli jest analizowana broń strzelcza. Niemalże każdy trzon i toporzysko odznacza się posiadaniem podstawy czy osady łączącej ją z częścią pracującą narzędzia, przy równie częstej obecności głowic – tj. ozdobnych gałek wieńczących trzony i osady. Broń drzewcową⁵ i obuchową⁶ wyróżnia natomiast sposób użycia. Pierwszą z ww. cechuje grot o funkcji kłującej dla włóczni, czy przeznaczonej dodatkowo do ciskania w przypadku oszczepów. Osadzano je zazwyczaj na drzewcach równych wzrostowi dorosłego człowieka lub nieznacznie większych. Z kolei broń obuchową wyróżnia działanie rozbijające i trzon o długości ok. 1÷1,5 m. Jedynymi elementami przetrwałymi z broni drzewcowej datowanej na okres BA2/BB1÷BC/BD są brązowe groty, na które składają się części pracujące – tzw. liście, oraz tuleje służące do osadzania grotu w drzewcu włóczni lub oszczepu. Warto nadmienić, iż tulejki były niekiedy zdobione i uzupełniane o uchwyty mocujące do drzewc⁷.



4 Patrz rycina: 01.

5 Patrz rycina: 01.

6 Patrz rycina: 01.

7 Uchwyty te mogą przybierać kształt uszek, analogicznych do występujących przy podstawach toporzysk, zazwyczaj o kształcie kolistym lub zbliżonym do prostokątnego. Zapewne mogły służyć do zaplatania rzemyka wspomagającego system mocujący grot do drzewca, bądź też stanowiły część elementu mocującego rodzaj ozdoby czy odznaki, w rodzaju buńczuków np. tatarskich.

W przypadku broni obuchowej mamy do czynienia z dwoma rodzajami toporów. Pierwsze to tzw. berła sztyletowe, które datowane są jeszcze na eneolit i pojawiają się od przełomu tego okresu z BA1, trwając do schyłku WEB. W ww. okresie występuje dodatkowo grupa płoszczy wykonywanych z krzemienia i posiadających wydzieloną podstawę od nasady i długi trzpień sprawiający, iż mogły być osadzone w oprawach w sposób analogiczny jak do toporów czy siekier. Z kolei w przeciwieństwie do czekanów, to berła sztyletowe nawiązują do konstrukcji siekier⁸. Berła umieszczane były prostopadle w stosunku do osad łączących je z drewnianymi⁹ lub metalowymi¹⁰ toporzyskami. Łączenie trzonu z obuchem wykonywano za pośrednictwem dwóch nitów, których obecność była maskowana przez większą liczbę guzków¹¹ w liczbie do sześciu sztuk. Różnie natomiast wykańczano osady broni obuchowej. W przypadku berel sztyletowych kształtowano je prosto lub nadając im bardziej zgeometryzowane formy¹². Z kolei odmiennie formowano osady czekanów, gdzie obuch zaopatrywano w młoteczek zakańczany owalną tarczką, która mogła być zdobiona motywem tzw. „wirującej gwiazdy” lub kolcem¹³. Natomiast już w przypadku tzw. broni strzelczej jedynymi materialnymi pozostałościami po jej stosowaniu są krzemienne lub brązowe grociki strzał. W konstrukcji tej broni ważnym elementem były tzw. łączyska, gdyż od nich zależało dobre wykorzystanie energii mechanicznej służącej do miotania pocisków. Stąd zazwyczaj łączysko wykonywano z kilku różnych gatunków drewna (M. Forte, A. Siliotti 1997, s. 115÷116) tak, aby nadać broni jednocześnie giętkość i twardość. Przykładem tak wykonanej „sklejki” łączyska są odkrycia łuków z rejonu Alp i Syropalestyny. Promień strzały wykonywano z pędów drzew, na których umieszczano pierzyska pełniące rolę lotek (M. Forte, A. Siliotti 1997, s. 115÷116). Te zaś oraz grociki mocowano do promienia przy użyciu żywicy, wpuszczanej do kanalików wydrążonych w samym promieniu, po czym stosowano delikatną owijkę z rzemieni. Krzemienne groty strzał posiadały listki z nasadą analogiczną do wierzchołka, bądź już z wyodrębnioną podstawą.

8 Berła i czekany, choć zaliczono w tej pracy do tej samej grupy toporów bojowych, to jednak wyróżniają się nie tylko umiejscowieniem w przestrzeni chronologicznej, lecz głównie różnym kształtem głowni, nawiązującej bądź to do formy sztyletów w przypadku berel, lub siekier w przypadku czekanów, co sprawia, iż możemy względnie rozróżnić etapy rozwojowe toporów od form krzemiennych (płoszcza), poprzez berła sztyletowe i czekany wraz z ich formami przejściowymi. Wydaje się, zatem właściwym, umiejscowienie tzw. „berła” z Przećmina w grupie znalezisk ewoluujących od toporów z głownią sztyletową, do toporów z głownią bardziej charakteryzującą topory właściwe. W tym wypadku znalezisko mogłoby być datowane jeszcze na okres brązu A3;

9 Charakteryzuje zarówno znaleziska berel sztyletowych jak też czekanów;

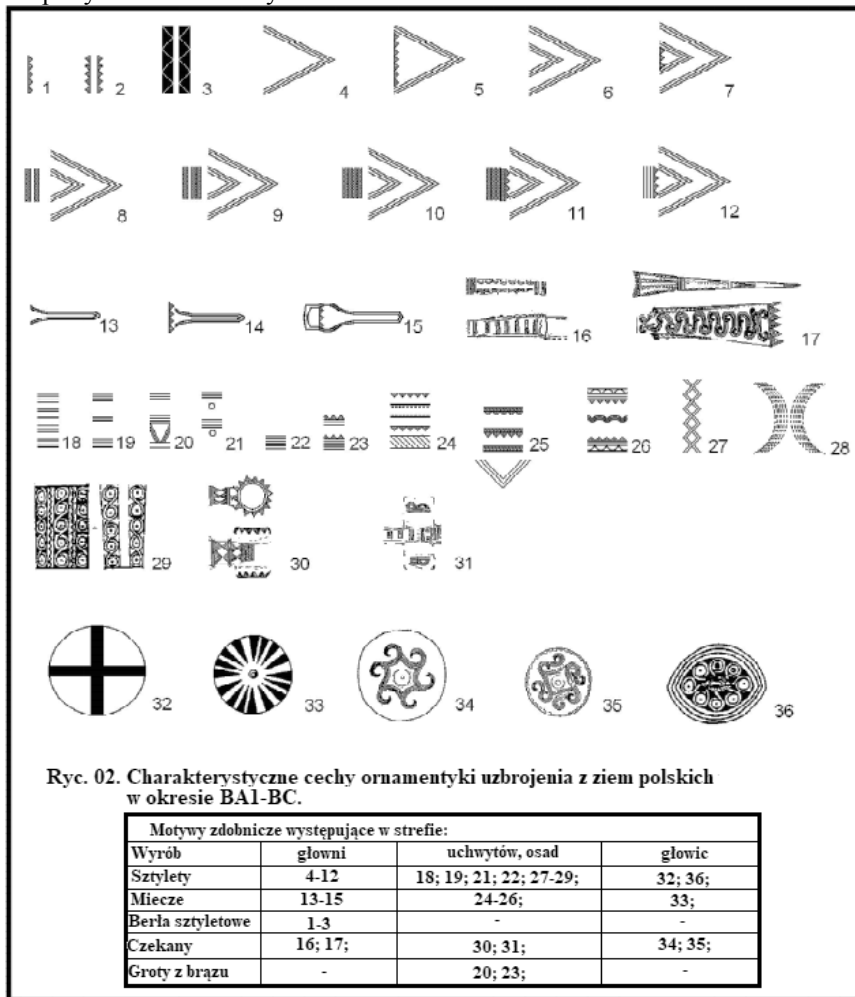
10 Toporzyska wykonane z metalu cechują wyłącznie niektóre znaleziska berel sztyletowych;

11 Guzki te są niekiedy określane jako tzw. pseudo nitów, w analogii do podobnych elementów występujących przy sztyletach;

12 Osady berel sztyletowych zasadniczo przybierają formy proste, zdarza się jednak, iż mogły być im nadawane formy zgeometryzowane. Obuchy wówczas przybierają kształt półkolisty, lub trójkątny;

13 Przykładem czekanów posiadających owalne tarczki zakończone kolcem, są znaleziska z miejscowości Stefkowa.

Niekiedy też były zaopatrywane w zadziory¹⁴. Z kolei formy brązowe, podobnie jak i ich większe odpowiedniki – groty włóczni, składały się głównie z tulejki i listka analogicznego do grocików sercowatych, przy czym sam listek czasem zaopatrywano w zadziory.



Strzały tak zakańczane chowano w kołczany przytraczone do pasów, lub noszone na plecach. Za elementy ornamentyki przyjęto uważać stylizowane przedstawienia, których przeznaczenie łączyć można niekiedy ze sferą duchową lub praktyczną działalnością człowieka (J. Czebreszuk 1996, s. 50÷51). Definicja

14 Chodzi tu o tzw. grociki z wklęsłą nasadą, niekiedy określane jako grociki sercowate.

w. wyróżnia jedynie wąską grupę broni siecznej, obuchowej i czasem drzewcowej posiadającym zdobnictwem. Przy czym w wypadku pierwszej z wymienionych grup będą to jedynie sztylety z okresu BA1÷BA3, a także miecze horyzontu Apa–Hajdusamson. Możliwe jest wydzielenie dwu stref na płaszczynie wyrobu, gdzie dostrzegalne są wątki zdobnicze. Pierwsza występuje z reguły na części pracującej narzędzia (tj. na brzeszczocie lub liściu), druga zaś jest zlokalizowana na uchwycie sztyletów, mieczy jak i toporów oraz na elementach łączących liście z drzewcem (tj. tulejkach). W obu jednak przypadkach dostrzegalne są różnice w stosowanych wątkach ornamentacyjnych, gdzie dość często stosowano różne warianty motywów linearnych (por. ryc. 03). Nierzadko zdarza się, iż w strefie uchwytu motywy te stanowią pewnego rodzaju naśladownictwo sposobów, w jaki wykonywano zapewne oprawy z materiałów organicznych (np. drewno, rzemyki itp.). Przy nasadach broni siecznej i na osadach niektórych toporów mogą znajdować się tzw. pseudo nity. Technologicznie mogły one służyć, do zakrywania nitów właściwych, a łączących rękojeści z brzeszczotami, lecz jednocześnie niezależnie od technologii wytworzenia (tj. odlew częściowy, lub całościowy) mogły stanowić ozdobę dla wyrobu. W przypadku niewielkiej liczby grotówzdobienia występują na tulejkach w postaci motywu linearnego i zastosowana ornamentyka wydaje się nawiązywać do sposobów zaplatania rzemyków. Prócz ornamentów linearnych na broni często pojawiają się motywy tzw. „wilczych zębów”, charakteryzujące głównie brzeszczoty a niekiedy i osady wyrobów z okresu BA1÷BA3. Innym równie charakterystycznym motywem jest tzw. ornamentyka „wirującej gwiazdy”, która charakteryzuje tarczki czekanów z okresu BB1÷BC pochodzących z karpacko-siedmiogrodzkiego centrum kulturowego. Podobne motywy stosowano także w tzw. kręgu nordyjskim, gdzie są jednak mniejsze i podobnie lokalizowane na przedmiocie (tj. w częściach widocznych, takich jak uchwyty). Z kolei części pracujące wyrobów (tj. brzeszczoty, liście) zdobiono rzadziej w stosunku do uchwytów. Pomimo to, ich ornamentyka nawiązywała do motywów linearnych występujących na uchwytach, tworząc nierzadko sekwencje pustych lub zakreskowanych trójkątów, stanowiąc rozwinięcie motywu „wilczych zębów”. W przypadku główni czekanów występują dodatkowo motywy w postaci sekwencji linii falistych, które są umieszczone stosunkowo blisko siebie. Wreszcie ornamentyka uchwytówz czasem częściej nabiera cech praktycznych. Uwidacznia się to w naśladownictwie opraw wykonanych z surowców organicznych, gdzie rękojeści zaopatrywano w rzędy karbów znajdujących się w układzie poziomym lub skośnym. Zdobienia te stanowią rodzaj tzw. ornamentyki funkcjonalnej, tj. umożliwiającej rekonstrukcję sposobu oprawiania trzonów rękojeści przy zastosowaniu tradycyjnych materiałów (np. drewno, skóra, rzemień) lub materiałów łączonych (np. metal - rzemień). Zastosowane karby stanowiły wówczas nie tylko ozdobę, co bardziej posiadałyby funkcję praktyczną, wzmacniając siłę tarcia w momencie trzymania trzonu rękojeści w dłoni (np. rękojeść sztyletu z Przysieki Polskiej, Łęk Małych). Reasumując powyższe uwagi dotyczące ornamentyki, stosowanej na uzbrojeniu w BA1÷BC (por.

ryc. 2), należy zauważyć dwie główne cechy. Po pierwsze istnieje możliwość wyróżnienia stylistyk: pracownianej, opartej w głównej mierze na ornamentyce zakreskowanych trójkątów, linii falistych i stylizowanych nimi „gwiazd”, oraz osobistej, którą cechują różne warianty motywów linearnych. Po drugie możliwe jest wydzielenie określonych wątków zdobniczych łączonych z określonymi horyzontami czasowymi, tj. motyw zakreskowanych trójkątów, cechujący głównie wyroby z BA1÷BA3 oraz zdobienia stylizowanych spiral i/lub linii falistych charakteryzujące wyroby z okresu BB1/BB2÷BC. W okresie BA1÷BC użytkowane są zaledwie dwie grupy uzbrojenia krzemienego: groty strzał i płoszcza, gdzie zasięg chronologiczny drugiej ze wspomnianych grup ogranicza się do BA1÷2. Występujące na Pomorzu i Małopolsce społeczności oparły swą wytwórczość o bogate tu złoża krzemienne i sukcyinitowe doprowadzając do powstania znacznych centrów wytwórczych. Na ziemiach polskich występują zatem w początkach EB trzy centra wytwórcze bazujące na metalu (tj. związane z KU) oraz na surowcach kamiennych (tj. związane kręgiem wołyńskim i nordyjskim), ale prócz nich wytworzone zostało czwarte centrum w rejonie Kujaw i części północnej Wielkopolski oparte o wymianę towarową. Ostatnie z ww. cechowało się silnymi wpływami wielu kultur od: KPDz, przez grupy protomierzanowickie i unietyckie po trzcinieckie i mogiłowe. Nie dziwi, zatem, znaczny stopień odlesienia tego tzw. starego centrum (J. Czebreszuk 2001, s. 56, ryc. 2), które charakteryzowała ponadto obecność czarnych ziem, gdyż regiony z podobnymi walorami gospodarczymi koncentrowały się właśnie w pobliżu centrów surowcowych w tym także metalurgicznych. Wspólną cechą grotów strzał i płoszczy jest posiadanie płaskiego retuszu powierzchniowego na jednej lub obydwu stronach tych znalezisk. Opisywana w poprzednim rozdziale grupę grocików, wykonywano przeważnie na odłupkach krzemienych już od neolitu (m.in. tzw. grociki trójkątne). Do form tych nawiązują ponadto inne zabytki (m.in. B. Ginter, J. K. Kozłowski 1990, s. 163). Grociki z retuszem płaskim i powierzchniowym występują od początku neolitu europejskiego. Elementy retuszu powierzchniowego spotyka się już na tzw. grocicach typu Monteles (Flèche de Monteles; ten sam, str. 163). Te mezolityczne grociki były rodzajem trapezów z grubym retuszem powierzchniowym naprzeciw najdłuższego boku. W literaturze przedmiotu uważa się, że właśnie z tych form ewoluował wczesno neolityczny typ Jean–Croisgrocików, który w kolejnych swych fazach charakteryzuje niemal trójkątna budowa. Zresztą już pełne formy trójkątnych grotów strzał występują dopiero w środowisku kulturowym społeczności KCW, lecz posiadają nadal niepełny retusz powierzchniowy. Z kolei inni badacze wiążą ich genezę z oddziaływaniem tzw. kultur stepowych. Stąd niekiedy, niesłuszne jest określanie podtrójkątnych grocików bifacjalnych mianem „typu stepowego” (por. ten sam, str. 164). Niezależnie od różnie sformułowanych hipotez, rozwój tych najstarszych egzemplarzy doprowadza z czasem do powstania bardziej rozwiniętych form z prostą, wklęsłą, a nawet wypukłą podstawą, które przetrwają (prócz ostatniej odmiany), aż po czasy rozwiniętej epoki brązu. Ponadto upowszechnia się w neolicie jeszcze jeden rodzaj grocików, które

zalicza się do odmian owalnych, romboidalnych, laurowatych i wierzbowatych, analogicznych, do występujących w BA3. Podobnie klasyfikowane są płaszczka, których geneza sięga także epoki kamienia, gdzie można zaznaczyć obecność pierwszych laurowatych grotów (m.in. kultury solutrejskiej). Od tego okresu niewielkim zmianom ulegały techniki ich produkcji, tj. mogą mieć różnie kształtowany liść lub nasadę w formie trzpienia.

Podsumowując należy zauważyć, że ziemie polskie w okresie BA-BC znajdowały się w strefie wpływów kilku zróżnicowanych pod względem surowcowo-produkcyjnym centrów, które występowały w rejonie wołyńsko-małopolskim, jutlandzkim, sasko-turyńskim, alpejskim oraz bretońsko-angielskim. Natomiast biorąc pod uwagę stosowane techniki krzemieniarskie, ziemie te od epoki kamienia dodatkowo podlegały wpływom z obszaru centrum alpejskiego i kultur stepowych (m.in. Prejannaja, SrednijStog, Michajlowka). W ww. okresie zaznacza się ponadto różny stopień rozwoju metalurgii brązu na ziemiach Polski. O ile w BA większość ugrupowań episznurowych (np. faza protomierzanowicka i protounietycka, oraz klasyczna mierzanowicka) wytwarzały przedmioty metalowe (głównie miedziane) na poziomie technologii neolitycznych, to jednak dopiero w klasycznej fazie KU zwiększony został udział wyrobów wykonywanych już z tzw. brązu sztucznego. Występuje jednocześnie odmienny stopień rozwoju krzemieniarstwa, który był zapewne reakcją na wprowadzenie zwiększonej liczby brązów północnych (krąg nordyjski) i zachodnich (horyzont unietycki i mogiłowy). Z kolei rozwój form krzemiennych inspirowany był przez możliwość kontaktów handlowych z innymi centrami kulturowymi i poprzez zapożyczenia z innych form surowcowych. Chodzi tu m.in. o wytwarzane sztylety, topory (płaszczka) krzemienne, a nawet miecze wykonane z wkładek krzemiennych. W efekcie można dostrzec w wytwórczości broni z BA-BC ewolucję w zakresie stosowanych wymiarów i kształtów. Widocznym przykładem tego procesu jest tu rozwój technologiczny sztyletów, które w ciągu BA1÷BA2/BB1 wykazują tendencję do wydłużania swych wymiarów kosztem bardziej krępych rozmiarów, co jest zachowane w trakcie trwania kolejnego okresu (BB2÷BC/BD), przy czym sztylety te stają się już o wiele smuklejsze. Podobnie rozwija się grupa toporów, które od okresu eneolitu wytwarzano z miedzianych głowni osadzanych na drewnianych styliskach (m.in. krąg nordyjski, KPDz). W BA1÷BA2/BB1 z brązu wykonywano już obuch zgłównią w formie sztyletu (tzw. berła sztyletowe) lub siekier (np. Przećmin), w późniejszym okresie występują już wyłącznie głownie w formie siekiery. I wreszcie też zauważalne są określone preferencje do wytwarzania i użytkowania określonych rodzajów broni przez społeczności zamieszkujące ziemie polskie w okresie BA-BC. Sytuacja ta w głównej mierze wydaje się być zależną nie tylko od funkcjonujących kontaktów kulturowo i tym samym handlowych, ale także dostępności do złóż surowcowych. Reasumując, zmiany dokonujące się we wczesnym i starszym OEB dokonywały się stopniowo. Jednak przede wszystkim charakteryzowały one ogół tendencji występujących w całej Europie początków EB. Stąd właśnie można tłumaczyć podobieństwa zachodzące

między wyrobami o funkcji uzbrojenia (np. w zakresie ornamentyki, sposobów kształtowania i użytkowania tzw. broni). Analogie występują także wśród wyrobów występujących w najbardziej odległych regionach (m.in. Bretania, czy Kotlina Karpacka). Kończąc nie można zapomnieć o jednej jeszcze kwestii. Przyjmując, że pewna część kontaktów w BA-BC odbywała się w charakterze wymiany „dobrami”, to jednak był to świat daleki od mitycznego raj. Wprowadzenie uprawy roli spowodowało, iż człowiek posiadał nadwyżki żywności, dzięki którym jedne grupy były bogatsze, inne zaś nie. Taka sytuacja zazwyczaj doprowadza do konfliktów (casus: stanowisko nad rzeką w Tollense, gdzie odkrywano są liczne szczątki ludzkie i pozostałości materialne bitwy z OEB), a których obecnie nie jesteśmy w pełni odtworzyć. Obok śladów uszkodzeń szkieletów mogących świadczyć o celowym zadawaniu ran, to właśnie przedmioty mogące pełnić funkcję broni stanowią zatem uzupełnienie treści informującej współczesnych o charakterze kultury przeszłej i skali istniejących konfliktów w przeszłości.

BIBLIOGRAFIA:

- Czebreszuk Janusz**
- 1996, „Społeczności Kujaw w początkach epoki brązu”, Poznań.
 - 2001, „Schylek neolitu i początki epoki brązu w strefie południowo-zachodniobałtyckiej (III i początki II tys. przed Chr.) – alternatywnymodel kultury”, Poznań.
- Dąbrowski Jan** 1997, „Epoka brązu w północno-wschodniej Polsce”, Białystok.
- Forte Maurizio, Siliotti Alberto** (główni redaktorzy), 1997, „Archeologia: Komputerowa rekonstrukcja zaginionej rzeczywistości”, Warszawa.
- Gedl Marek**
- 1973, „Cmentarzysko halsztackie w Kietrze, pow. Głubczyce”, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
 - 1975, „Kultura przedłużycka”, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
 - 1983, „Die Nadeln in Polen I, Prähistorische Bronze-funde XIII 7, München.
 - 1984, „Archeologia pierwotna i wczesnośredniowieczna, część III: Epoka brązu i wczesna epoka żelaza w Europie”, Kraków.
- Ginter Bolesław, Kozłowski Janusz K.** 1990, „Technika obróbki i typologia wyrobów kamiennych paleolitu, mezolitu, neolitu”, Warszawa.
- Kłosińska E.**
- 1992, „Z badań nad osadnictwem dorzecza Warty w starszym okresie epoki brązu”, (w:) red. B. Gediga, *Problemy badań nad osadnictwem pradziejowym*, Wrocław, s. 143÷160.
 - 1997, „Starszy okres epoki brązu w dorzeczu Warty”, Wrocław.
- Kopacz Jerzy, Valde-Nowak Paweł**, 1987, „Episzurowy przykarpacki krąg kulturowy w świetle materiałów kamiennych”, *Archeologia Polski*, tom XXXII, z. 1.
- Libera Jerzy**, 2001, „Krzemienne formy bifacjalne na terenach Polski i zachodniej Ukrainy (Od środkowego neolitu do wczesnej epoki żelaza)”, Lublin...
- Sarnowska Wanda**
- 1969, „Berla sztyletowe z I okresu epoki brązu w Polsce”, *Silesia Antiqua*, tom XI.
 - 1969, „Kultura unietycka w Polsce”, Tom I, Wrocław – Warszawa – Kraków.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З СІМЕЙ УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Лапченко Інна Олександрівна

*канд. психол. н, доцент НПУ імені М.П. Драгоманова
belz1@ukr.net*

Політична ситуація, в якій опинилося українське суспільство, є досить складною, що обумовлено економічною нестабільністю та військовими діями. Це, безумовно, не може не позначитися на психоемоційному стані громадян, особливо дітей з сімей учасників антитерористичної операції та сімей внутрішньо переміщених осіб. Педагоги та психологи, які працюють з даною групою дітей, визнають: переважна кількість з них пережили психологічну травму, знаходяться у стресовому стані, що призводить до фізичного та емоційного виснаження. За останні роки утворилася група потенційних клієнтів для психологів та психотерапевтів, адже в нашій практиці не напрацьовано технологій роботи з посттравматичними розладами, починаючи з надання першої психологічної і тривалої психокорекційної, психотерапевтичної допомоги. Тому актуальним стало завдання підготовки майбутніх психологів до здійснення практичної психологічної діяльності з даною категорією клієнтів.

Нами була розроблена анкета для студентів спеціальності «Психологія», яка була спрямована на визначення готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку із сімей учасників антитерористичної операції (АТО) та внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Анкета включає 16 запитань, поділених на групи з метою визначення у студентів:

- наявності досвіду спілкування з дітьми із сімей учасників АТО та ВПО;
- сформованості знань про особливості психологічної травми та переживання горя дітьми;
- сформованості знань та умінь надання психологічної допомоги дітям, що пережили психологічну травму і втрату;
- рівень розуміння змісту та методів психолого-педагогічного супроводу сімей учасників АТО і ВПО;
- готовності працювати з даною категорією клієнтів.

Анкетування проводилося на базі факультету педагогіки і психології та факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. В ньому брали участь 132 студенти денної та заочної форми навчання спеціальності «Психологія» віком від 19 до 40 років, з них другого курсу – 4 особи, третього – 34, четвертого – 52, магістратури – 42 особи.

Виявилось, що більшість опитаних (77,3%) не мають досвіду

спілкування з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО і ВПО, при цьому 59,1% зосереджують увагу на своєму співчутті цим дітям і 18,2% лише констатують відсутність досвіду. Серед учасників анкетування 22,7% студентів визнають, що мають досвід роботи з дітьми даної категорії і намагаються використовувати при цьому інноваційні технології.

Більшість студентів визначають, що діти із сімей учасників АТО на відміну від дітей із сімей ВПО переживають відсутність одного із батьків, який знаходиться у небезпеці. Тобто переживання всіх членів родини передаються й дитині, що і виявляється в її емоційній напрузі, чутливості, занепокоєнні. 23,5% опитуваних акцентують увагу на тому, що діти із сімей ВПО тривожно переживають лише переїзд як зміну місця проживання і мають проблеми з адаптацією в нових умовах.

Переважає більшість опитаних студентів визнають, що дітям із сімей учасників АТО і ВПО властиві підвищена тривожність, знижена стресостійкість, закритість, переживання самотності і безпорадності. Такі поведінкові та особистісні прояви мають різні причини виникнення, що також відмічається учасниками анкетування. 84,1% опитаних студентів підкреслюють, що ці родини потребують психолого-педагогічного супроводу, який передбачає створення сприятливих умов для розвитку дитини.

Серед запитань анкети частина була спрямована на визначення обізнаності студентів щодо змісту психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей із сімей учасників АТО та ВПО, а також щодо напрямів допомоги дітям, що пережили психологічну травму. Встановлено, що опитані студенти надали ширші відповіді на узагальнене запитання щодо напрямів допомоги дітям, які пережили психологічну травму: проведення виховних та розважальних заходів, спрямованих на адаптацію дітей, зняття тривожності та недовіри до оточення (22% опитаних), надання психотерапевтичної допомоги, зокрема арт-терапії (31,8%), казкотерапії (8,3%). Про обов'язкову роботу з батьками та педагогами висловилися лише 7,6% учасників анкетування, а про проведення соціальної та психологічної реабілітації – 13,6%. Слід відмітити, що 29,5% опитаних студентів не відповіли на це запитання або визнали свою необізнаність, що можна розглядати як показник їхньої неготовності до роботи з дітьми, що пережили психологічну травму.

Відповіді на запитання щодо особливостей роботи психолога з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО та ВПО виявилися менш повними, ніж на запитання щодо загальних напрямів роботи з дитячою травмою. Психотерапевтичні методи назвали лише 4,5% опитаних, виховні заходи – 7,6% і про різноманітні види психологічної допомоги (без конкретизації – 6,8%). Не відповіли на запитання 36,4% студентів. Припускаємо, що студенти засвоїли на заняттях теоретичні підходи та основні технології такої роботи, однак не спроможні реалізувати їх на основі індивідуального підходу до конкретної категорії дітей.

Нас зацікавили відповіді на запитання щодо оцінки опитаними власної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку із сімей учасників АТО і ВПО. Виявилось, що 61,4% учасників анкетування мають лише загальні уявлення про особливості психологічної роботи з такими дітьми. 34,8% студентів фактично не знають специфіки роботи з ними. Лише 1,5% опитаних визнали, що мають чіткі та повні знання про роботу з даною категорією дітей. І слід відмітити, що 2,3% студентів не відповіли на це запитання, чим визнали свою обізнаність.

Анкета завершується питанням щодо доцільності підвищення кваліфікації для формування готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми учасників АТО та із сімей ВПО. Переважна більшість учасників анкетування визнали, що додаткове навчання було б корисним (84,1%), не замислювалися над цим – 10,6% і не відповіли на запитання 5,3%. Не зафіксовано жодної відповіді про те, що студент достатньо знає та вміє і тому не потребує підвищення кваліфікації. Враховуючи, що це запитання було останнім в анкеті, ми припускаємо, що студенти, здійснивши рефлексію власних відповідей на актуальні питання, дійшли висновку про необхідність своєї підготовки до сучасних викликів професійної діяльності.

В даній публікації ми не розкрили всіх аспектів студентських відповідей, однак аналіз описаних дає можливість заявити про необхідність розробки та впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти спецкурсів та спецсеминарів для студентів відповідних спеціальностей з метою їх повної підготовки до роботи з даною категорією дітей. Ця робота розпочата і проводиться в межах наукового проекту «Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб». Актуальним завданням є також розробка та проведення додаткового навчання для працюючих психологів та педагогів у вигляді семінарів, тренінгів, майстер-класів, що планується у психологічній службі системи освіти України в м. Києві. Нашим наступним завданням вважаємо розробку, впровадження та апробацію вказаних спецкурсів та спецсеминарів за наступною популяризацією отриманих емпіричних даних у наукових публікаціях.

СТАНОВИЩЕ НОВІТНЬОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НАДДНІПРЯНЩИНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

*Лисинюк Марина Віталіївна,
аспірантка Київського національного університету
культури і мистецтв*

Інкorporація частини українських земель у кінці ХVІІ ст. до складу Російської імперії зумовила, крім інших, обмеження використання української мови та тривалий процес русифікації їх населення, що позначилося на державній сфері, релігії, освіті, культурі, художній літературі, побуті тощо. Так, починаючи із ХVІІ ст., російська православна церква, яка після відновлення патріаршества у Москві намагалася стати «оплотом православ'я», попри формальне підпорядкування української православної церкви константинопольським патріархам, забороняла друкувати богослужбні книги, видані на українських землях. А згодом взагалі розпочала планомірний процес витіснення української мови російською: уже у першій половині ХІХ ст. церковні відправи відбувалися церковнослов'янською і російською мовами, значна кількість церковників була «завезена з великоросійських губерній» [4, с. XLVI]. Друкарні Києво-Печерської лаври і Чернігівського монастиря позбавлялися права свободи друку, усі їхні видання підлягали цензурі. Така вимога, щоб «не могло в таких книгах никакой в церкви восточной противности и с великороссийскою печатью несогласия произойти» [8, с. 210], мала під собою певне підґрунтя: борючись проти інакомислення, яке на початку ХVІІІ ст. розколювало російське суспільство, особливо після реформ патріарха Никона, що призвели до розколу церкви на старообрядників і новообрядників, Петро І оживив рішучих заходів проти нерегламентованих і неконтрольованих офіційною церквою релігійних ініціатив. Про повну заборону української мови у цей час ще не йшлося – заборона переважно стосувалася церковних книг, а не художньої і наукової літератури.

Поряд із цим у владних структурах також почала використовуватися виключно російська мова, з часом призвівши до того, що для значної частини не лише управлінської, а й культурної еліти України російська мова стала якщо не рідною, то принаймні такою, що давала доступ до влади й уможливлювала кар'єру [11, с. XV]. Це дало підстави Малоросійському військовому губернатору М. Рєпніну стверджувати, що «малоросіяни ... віддані престолу., пам'ять колишньої самостійності зовсім зникла в Малоросії», що «направду малоросіяни стали зовсім російські», а «говірка, звичаї, одяг, хоча й відрізняються, проте віра, цар і Русь стали для них такими ж святими, як і для росіян...» [10, с. VII].

Але найбільше русифікація вплинула на систему освіти: на російську мову викладання були переведенні середня і вища школи, скорочено

кількість початкових шкіл [3, с. 143]. Як зазначає Н. Полонська-Василенко, у 1740–1748 рр., «у сімох полках: Ніженському, Любенському, Чернігівському, Переяславському, Полтавському, Прилуцькому та Миргородському ... було 866 шкіл на 1099 поселень; одна школа припадала пересічно на 1000 душ. В 1768 році на території пізніших повітів – Чернігівського, Городенського й Сосницького – було 134 школи і на кожну припадало пересічно 746 душ» [9, с. 211]. Однак у 1875 р. на цій же території «було тільки 52 школи, і на кожну школу припадало 6.750 душ. Навчалися в цих школах у XVIII ст. діти старшини, козаків, духовенства, селян» [9, с. 211].

Незважаючи на подібне тривале і масштабне намагання витіснити українську мову з ужитку на підросійських землях, наприкінці XVIII – на початку XIX ст. вона усе ще домінувала не лише в селах, а й у містах України. Навіть Київ був «цілком українським містом», про що, зокрема, свідчить відома пам'ятка – віршований анонімний твір, написаний розмовно-українською мовою в 1830-х рр. про плач киян з приводу ліквідації магдабурії і заснування російської Думи в місті [2, с. 140].

На початку XIX ст. центром розвитку української історичної традиції, мови, літератури, журналістики, філософії став Харківський університет. Цей освітній і науковий центр України потужно займався книговидавничою справою - в університетській друкарні виходили українознавчі часописи «Украинский Вестник», «Украинский журнал», «Украинский Альманах», «Запорожская Старина» «Сніп» (1841 р.) та інші, які прагнули бути «органами місцевого культурного життя», «надати йому українського змісту» і в яких піднімалося питання про народну мову, народну творчість, розвиток української літератури, яка «вже існує» [7, с. 157]. Зокрема автори статей «Украинского Вестника» неодноразово зверталися до освічених верств населення із закликом збирати і зберігати «рештки малоросійського слова» [6, с. 153]. За це його видання уже на початку 1820 р. було припинене, відповідно до цензурних правил 1819 р., які передали контроль за видавничою справою спеціальним цензурним комітетам [5, с. 96].

Так все ж, незважаючи на всі заборони, українська мова і література продовжували розвивалися, що викликало певні суперечки щодо їх походження та перспектив історичного розвитку. Показовою у цій дискусії є позиція одного із представників тодішньої російської інтелігенції, літературного критика В. Белінського, який, віддаючи належне поетичності «малоросійського життя», зазначав, що «на Україні є своя література; після “Молодика” [один із харківських часописів. – М. Л.] у цьому немає жодного сумніву... Харків..., порівняно з іншими губернськими містами, є деяким чином столицею України і, відповідно, столицею української літератури, української прози, віршів. Боже мій, скільки поетів на Україні!» [1, с. 280–282]. Але, разом з тим, він же твердив: «...ми маємо повне право сказати, що зараз немає малоросійської мови, а є місцеве наріччя... Літературна мова малоросіян має бути мовою їхнього освіченого товариства – мова російська» [1, с. 177]. Така позиція стала досить поширеною серед

російської інтелектуальної еліти, а питання про українську мову вийшло за межі лінгвістично-філологічного дискурсу, перейшовши в історико-політичну площину. Свідченням цього є численні розпорядчі документи російського самодержавства, видані протягом XIX ст., аж до Валуєвського циркуляру про припинення друкування українською мовою літератури релігійної, навчальної та призначеної для початкового читання (1863), та обмеженого використання і викладання української мови, відповідно до Емського указу (1878).

Проти такої ситуації виступили представники передової української інтелігенції, зокрема представники письменництва - Г. Квітка-Основ'яненко, Т. Шевченко, П. Куліш та ін., які своєю творчістю охопили всі існуючі на той час літературні жанри, синтезували в українській літературній мові всі говори народної мови, і фактично створили літературу, основу якої становила народна мова. Під впливом їхньої активної позиції вже на початку XIX ст. в Наддніпрянській Україні склався демократично-літературний рух, який дотримувався принципу користування українською мовою в її живому вигляді, що врешті-решт зумовило відчутну активізацію громадського руху за українську мову й літературу.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

1. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом); редкол. : Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.) и др. Москва : Изд-во АН СССР, 1955. Т. 7. Статьи и рецензии. 1843. Статьи от Пушкине. 1843–1846 / [текст подгот. и коммент. сост. В. С. Спиридонов; ред. Д. Д. Благой]. 799 с.
2. Гирич І. Українські інтелектуали і політична окремішність (середина XIX – початок XX ст.). Київ : Укр. письменник, 2014. 496 с.
3. Голубенко П. Україна і Росія у світлі культурних взаємин. Київ : Дніпро, 1993. 447 с.
4. Гриценко П. Українська мова в Росії XIX – початку XX ст.: шляхи утвердження // Українська ідентичність і мовне питання в Російській імперії: спроба державного регулювання (1847–1914) : зб. док. і матеріалів / відп. ред. І. Боряк. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2013. С. XXXIX–LII.
5. Дзюба І. Тарас Шевченко. Київ : Вид. дім «Альтернатива», 2005. 704 с.
6. Історія української літератури : у 8 томах / редкол. : Є.П. Кирилук (гол.) [та ін. ; Ін-т літ-ри ім. Т.Г. Шевченка АН УРСР]. Т. 2 : Становлення нової літератури (друга половина XVIII – тридцять роки XIX ст.). 1967. 483 с.
7. Кононець О. Ф. Просвітницький рух в Україні XIX – першій половині XX ст. Київ : Хрещатик, 1992. 119 с.
8. Лукашевич О. А. Віхи історії української мови в контексті внутрішньої політики Росії XVIII ст. URL : <http://biblioteka.cdu.edu.ua/bulleten/guchi/gichi6.pdf#4> (дата звернення: 12.05.2018).
9. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. Т. 2. Від середини XVII століття до 1923 року. 3-тє вид. Київ : Либідь, 1995. 608 с.
10. Шандра В. Малоросійське генерал-губернаторство, 1802–1856: функції, структура, архів. Київ : ЦІМРД ЦДА України, 2001. 356 с.
11. Шандра В. Мова як засіб формування національної ідентичності // Українська ідентичність і мовне питання в Російській імперії: спроба державного регулювання (1847–1914) : зб. док. і матеріалів / відп. ред. І. Боряк. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2013. С. VII–XXXVII.

„TO NIEUCZCIWE ZMUSZAĆ ŻÓŁWIE, BY ŚCIGAŁY SIĘ Z ZAJĄCAMI”. PRZEGLĄD WYBRANYCH CECH INDYWIDUALNYCH RÓŻNIĄCYCH UCZNIÓW

Marzec-Józwicka Magdalena

doktor nauk humanistycznych

adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego

Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

magmar@kul.lublin.pl

Różnice według filozofów oraz teoretyków nauczania i wychowania

Uwzględnianie w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnic pomiędzy uczniami jest jednym z głównym zadań współczesnej edukacji. Niestety większość szkół nadal działa tak, jakby wszyscy wychowankowie byli identyczni [Dryden, Vos, s. 345]. Tymczasem elementy różniące ludzi od zawsze były obiektami zainteresowania filozofów, myślicieli, teoretyków i historyków wychowania oraz psychologów. Platon podkreślał rolę zachowań i zdolności jako źródeł różnic indywidualnych, na które można wpływać za pomocą odpowiednio prowadzonego procesu wychowania [Platon, s. 56-73]. Arystoteles uznał, że na różnice pomiędzy ludźmi wpływają cechy fizyczne i psychiczne, określane przez niego mianem „zadatków wrodzonych, które sprawiają, że ludzie zachowują się odmiennie” [Arystoteles, s. 80-84]. XV-wieczny hiszpański teoretyk edukacji Jan Ludwik Vives wskazywał, iż pomiędzy uczniami występują różnice w zdolności obserwacji, łączeniu szczegółów w całość i tempie pracy [Źródła do dziejów wychowania, s. 228-231]. Kartezjusz natomiast konstatował, że uzdolnienia poszczególnych uczniów należy rozwijać poprzez odpowiednie pobudzenie ich do aktywności w trakcie przyswajania wiedzy, np. za pomocą kierowania ich myśleniem i wnioskowaniem [Zob. Kartezjusz].

Jan Fryderyk Herbart z kolei uważał, że uczniowie różnią się pomiędzy sobą nie tylko zainteresowaniami, ale poziomem percepcji i rozumienia treści, szybkością kojarzenia faktów oraz sposobami przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności [Herbart]. John Dewey, reprezentant progresywizmu, twierdził, że bez uwzględnienia różnic pomiędzy uczniami – widocznych w obszarach możliwości poznawczych, zainteresowań, potrzeb, doświadczeń, zaangażowania – nie jest możliwa ich mobilizacja, aktywne włączenie do procesu nauczania i wychowania [Zob. Dewey]. Helen Parkhurst, twórczyni systemu indywidualnej pracy uczniów, uważała nawet, że różnice pomiędzy uczniami uniemożliwiają nauczanie masowe. W związku z tym ci, którzy przyswajali wiedzę zgodnie z jej systemem kształcenia, nazywanym Planem Daltońskim, pracowali samodzielnie nad opracowanymi specjalnie dla nich, zgodnie z ich potrzebami zadaniami [Zob. Parkhurst].

Krystyna Kuligowska, współczesna pedagog, dokonała klasyfikacji indywidualnych różnic pomiędzy uczniami, uwzględniając cele, proces i wyniki

kształcenia, a także uzdolnienia i zainteresowania. Badaczka wyróżniła sześć grup różnic: 1) różnice w zasobie wiedzy, umiejętności i doświadczenia; 2) różnice w przebiegu czynności poznawczych, zwłaszcza w zakresie spostrzegania i myślenia; 3)

różnice w obszarze uczniowskich zainteresowań; 4) różnice w stosunku do pracy oraz motywacji uczenia się; 5) różnice w stanie zdrowia i właściwościach procesów myślowych oraz 6) różnice w warunkach środowiskowych (wpływ domu rodzinnego na motywację uczenia się, domowe warunki do pracy, zaspokajanie podstawowych potrzeb psychicznych ucznia przez rodziców/opiekunów) [Kuligowska, s. 22-24]. Ich znajomość wydaje się wręcz obligatoryjna w planowaniu, realizacji oraz ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Wybrane cechy indywidualne różniące uczniów

Na różnice w przyswajaniu wiedzy i doskonaleniu umiejętności przedmiotowych młodych ludzi ma wpływ wiele czynników związanych z ich psychiką. Poszczególne podopieczni – choć przecież do oddziałów klasowych dobierani są według wieku – znacznie się od siebie różnią. Ich rozwój odbywa się nierównomiernie. Istnieją tzw. cechy indywidualne, które w znacznym stopniu wpływają na rozwój procesów poznawczych i emocjonalnych. Zalicza się do nich: inteligencję, zdolności specjalne, systemy sensomotoryczne, zainteresowania, poziom aktywności podmiotowej, wiedzę wyjściową, postawy i poglądy, poziom aspiracji i motywację wewnętrzną, a nawet sposoby przyswajania wiedzy. Pracując z uczniami, których tak wiele od siebie różni, warto pamiętać o słowach Rity Dunn, amerykańskiej teoretyk dydaktyki, która twierdziła: „Kiedy uczeń nie uczy się tak, jak go nauczamy, musimy nauczyć go tak, jak on się uczy” [Dunn, s. 30].

W planowaniu procesu kształcenia istotne jest między innymi rozpoznanie **systemu sensomotorycznego** ucznia. Niektórzy uczą się przez oglądanie, inni słuchanie, a jeszcze inni wolą naukę przez działanie/ aktywność fizyczną. Proponowanie podopiecznym materiałów dydaktycznych, odpowiadających właściwemu kanałowi poznawczemu, przekłada się na efektywność ich pracy. Odkrycie systemu uczenia się jest o tyle trudne, że warunkuje go kombinacja wielu czynników, takich jak: sposób przyswajania informacji, ich porządkowania i przetwarzania oraz warunki ważne dla skutecznego przyswajania i zapamiętywania danych (w tym otoczenie, oświetlenie, temperatura, miejsce do pracy, potrzeby emocjonalne, potrzeby społeczne). Rozpoznanie sensomotorycznego systemu uczenia się ma wpływ na dobór metod nauczania oraz formułowanie takich komunikatów i zadań, które pozwolą młodemu człowiekowi w możliwie najbardziej optymalny sposób nabyć wiedzę oraz wykształcić umiejętności przedmiotowe.

W pracy nauczyciela niezwykle ważną jest także znajomość **typu inteligencji** ucznia, czyli wrodzonej cechy jednostki, niezależnej od nauki i doświadczenia, a wynikającej z ludzkiej biologii i psychologii zdolności przetwarzania pewnego

rodzaju informacji [Gardner, s. 21]. Pedagogiem, który zwrócił uwagę na to, że właściwe rozpoznanie rodzaju inteligencji wpływa na wybór odpowiednich metod kształcenia, był Howard Gardner, profesor pedagogiki z Harvardu. W 1983 roku opracował teorię inteligencji wielorakich. Wyróżnił kilka rodzajów inteligencji, a co za tym idzie powiązanych ze sobą i uzupełniających się ścieżek rozwijania zdolności: inteligencję logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, muzyczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, intrapersonalną oraz interpersonalną. Jak dowodził, ludzie posiadają wszystkie rodzaje inteligencji, ale są one rozwinięte w różnym stopniu. Ich uwzględnienie w procesie kształcenia przyczynia się do rozpoznawania mocnych i słabych stron uczniów. Nauczyciele mogą tworzyć zadania uwzględniające naturalne predyspozycje podopiecznych, a przez to umożliwiające osiągnięcie przez nich lepszych wyników. Każdą inteligencję, jak konstatował Gardner, uruchamia lub wyzwala pewien rodzaj dostarczanych z wewnątrz albo z zewnątrz informacji, np. u osób reprezentujących inteligencję językową zauważalna jest wrażliwość na cechy fonologiczne języka. Jedyną metodą rozpoznawania inteligencji, jaką może wykorzystać nauczyciel, jest obserwacja poszczególnych uczniów. Cechy/umiejętności uczniów charakteryzujących się różnymi rodzajami inteligencji zostały zebrane w poniższej tabeli:

Rodzaj inteligencji	Cechy/ umiejętności uczniów
Inteligencja językowa (inaczej: lingwistyczna, werbalna)	posiadanie bogatego zasobu słownictwa i umiejętność wypowiedzania się, łatwość dobierania argumentów, zamiłowanie do literatury, zabaw słownych, żartów, chętnie uczestniczenie w debatach i dyskusjach, kreatywne tworzenie różnego rodzaju tekstów, nawet poezji, łatwe zapamiętywanie informacji, umiejętność sporządzania notatek, szybkie uczenie się języków obcych, wrażliwość na dźwięki, rytm, modulację głosu, budowę i znaczenie słów, dobra pamięć do imion, nazwisk, nazw geograficznych,
Inteligencja logiczno-matematyczna	logiczne myślenie i dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zjawiskami, dociekliwość, zadawanie pytań, kreatywne i szybkie rozwiązywanie problemów, chęć eksperymentowania i wykonywania doświadczeń, konkretność wypowiedzi, rozwiązywanie zagadek i łamigłówek, umiejętność dedukowania,

<p>Inteligencja wizualno-przestrzenna</p>	<p>wrażliwość na kształty, obrazy, przestrzeń, kolory, dostrzeganie szczegółów otaczającego świata, dobra pamięć i bogata wyobraźnia, dobrze rozwinięty zmysł dotyku, rozwinięta orientacja przestrzenna, pomysłowość, obrazowanie zagadnień za pomocą schematów, tabeli, diagramów, chętnie wykonywanie prac plastycznych, układanie puzzli, czytanie map,</p>
<p>Inteligencja muzyczna (inaczej: słuchowa, rytmiczna)</p>	<p>uwrażliwienie na dźwięki płynące z otoczenia, umiejętność rozróżniania dźwięków poszczególnych instrumentów, umiejętność odtworzenia melodii nawet po jednokrotnym jej odsłuchaniu, zdolności językowe i łatwość przyswajania akcentu w nauce języków obcych, słuchanie muzyki podczas wykonywania prac domowych, określanie emocji i nastroju podczas słuchania muzyki, charakteryzowanie cech utworów muzycznych, umiejętność aktywnego słuchania, chętnie uczenie się przy muzyce, odtwarzanie rytmu, wyszukiwanie rymów,</p>
<p>Inteligencja kinestetyczna (inaczej: ruchowa, motoryczna)</p>	<p>umiejętność wyrażania emocji własnym ciałem, wykorzystywanie ruchu podczas nauki, wykonywanie różnego typu ćwiczeń stymulujących pracę mózgu, uzdolnienia manualne, dobre wyczucie czasu i przestrzeni, preferowanie wycieczek i zajęć w terenie, posługiwanie się językiem ciała, gestykulowanie, wrażliwość na dotyk, umiejętność projektowania przestrzeni, zapamiętywanie tego, co było zrobione,</p>
<p>Inteligencja interpersonalna</p>	<p>umiejętność współodczuwania, preferowanie pracy zespołowej, potrzeba współpracy z drugim człowiekiem, zdolności przywódcze, komunikatywność, umiejętność słuchania innych, łatwe nawiązywanie relacji, kontaktowość, umiejętność rozwiązywania konfliktów, asertywność, zdolność do postrzegania cech, które różnią ludzi,</p>
<p>Inteligencja intrapersonalna (intuicyjna)</p>	<p>znajomość własnych mocnych stron i wykorzystywanie ich w uczeniu się, właściwy obraz własnej osoby, samodzielne budowanie wewnętrznej motywacji, preferowanie pracy samodzielnej, potrzeba niezależności i wolności intelektualnej, umiejętność wyrażania uczuć i emocji, patrzywanie na rzeczywistość z własnej perspektywy, ambicjonalność,</p>

Inteligencja przyrodnicza (inaczej: naturalistyczna, środowiskowa)	ciekawość świata i zafascynowanie przyrodą, dostrzeganie wzorców zachowań funkcjonujących w naturze i przenoszenie ich na relacje międzyludzkie, pasjonowanie się ekologią, zainteresowanie zjawiskami przyrodniczymi, procesami fizycznymi i chemicznymi, potrzeba eksperymentowania i wykonywania doświadczeń, aktywne spędzanie czasu na świeżym powietrzu.
--	--

Oprac. własne na podst.: *Typy inteligencji. 8 inteligencji według prof. Gardnera*, <http://dziecisawazne.pl/8-inteligencji-wedlug-prof-h-gardnera/> [dostęp: 05.02.2018]; *Inteligencje wielorakie w praktyce*, <https://szkola-gaudeamus.pl/inteligencje-wielorakie-w-praktyce.php> [dostęp: 05.02.2018].

Cechą indywidualną różniącą uczniów jest również **sposób uczenia się**. Jest on zdeterminowany psychologicznie oraz społecznie. Okazuje się, że każdy człowiek ma pewne cechy osobowościowe, które wpływają na podejmowane przez niego działania. Krzysztof Kruszewski uważa, że szczególnie istotnym rodzajem właściwości, ważnym dla wyników uczenia się, jest poziom reaktywności związany z siłą układu nerwowego. Są uczniowie, tzw. reaktywni, którzy zbyt mocno reagują na wszelkie czynniki rozprasające (miejsce pracy, przypuszczalne konsekwencje wykonania lub niewykonania zadania, emocje, upływ czasu), bardziej skupiając się na nich niż na efektach merytorycznych swojej pracy, w związku z czym wolniej, co nie znaczy gorzej, rozwiązują problemy. W opozycji do nich stoją jednostki wyraźnie ukierunkowane na rozwiązanie zadania, mniej podatne na zakłócenia zewnętrzne i wewnętrzne, niepotrzebujące przygotowania specjalnego miejsca do pracy. Im z kolei dużo łatwiej pracować indywidualnie w warunkach lekcyjnych. Sposób nabywania wiedzy determinuje również środowisko (szkolne i pozaszkolne), które wpływa na proces porozumiewania się uczniów z partnerami szkolnych interakcji, tj. nauczycielem i rówieśnikami, oraz zachowania społeczne, takie jak rywalizacja i współpraca [Kruszewski, s. 109-144].

Uczniowie różnią się między sobą także sposobem umysłowego przetwarzania informacji już uzyskanych, co określane jest w dydaktyce jako **styl uczenia się**. Styl jest wskaźnikiem sposobu, za pomocą którego uczy się dana osoba. Style uczenia się szczegółowo opisała amerykańska pedagog Bernice McCarthy, wskazując na cztery rodzaje uczniów: 1) z wyobraźnią, 2) analitycznych, 3) zdroworoządkowych i 4) dynamicznych. Pierwszy rodzaj podopiecznych, według badaczki, cechuje konkretne postrzeganie informacji i refleksyjne ich przetwarzanie. Tacy uczniowie chętnie uczą się podczas rozmów z innymi, odnosząc swoje opinie do ich doświadczeń. Trudno im w związku z tym odnaleźć się na lekcjach, na których brakuje współdziałania i możliwości dzielenia się doświadczeniami. Z kolei uczniowie analityczni postrzegają informację abstrakcyjnie i refleksyjnie ją przetwarzają. Lubią myśleć sekwencyjnie, w sposób uporządkowany, potrzebują szczegółów związanych z danym

zagadnieniem, których dostarcza im nauczyciel. Uczniowie zdroworozsądkowi aktywnie przetwarzają zdobyte informacje. Są pragmatyczni i lubią wiedzieć, po co się uczą. Szukają bezpośredniego zastosowania zdobywanej w szkole wiedzy i doskonalonych na lekcjach umiejętności. Uczniowie dynamiczni natomiast są konkretni i aktywni, lubią naukę praktyczną, eksperymentowanie, fascynują się wszystkim, co nowe [McCarthy, s. 47-51].

Organizując proces kształcenia, warto też pamiętać o różnych rodzajach uczniowskiego **temperamentu** [Sawiński, s. 108-113]. Inaczej będą pracować na lekcjach flegmatycy, wyróżniający się wysoką samokontrolą, spokojni, opanowani, potrafiący obserwować niejako z boku sytuacje, mające miejsce podczas zajęć, działający powoli i niechętnie wchodzący w relacje z kolegami z klasy. Sangwinicy – radośni, otwarci i towarzyscy, ale emocjonalni – lubią przewodniczyć grupom, brać odpowiedzialność za projekty zespołowe, kierować innymi, działać aktywnie i szybko podejmować decyzje. Melancholicy z kolei są skłonni do refleksji, niepewni siebie, nawet przewrażliwieni na swoim punkcie. Czasem określa się takich uczniów „artystycznymi duszami”: chętnie piszą, malują, muzykują. Uczniowie o usposobieniu cholerycznym natomiast bywają gniewni i agresywni, budząc strach nie tylko wśród rówieśników. Lubią podejmować wyzwania i decyzje, chętnie przewodzą innym. Trudno im jednak odnaleźć się w sytuacji, gdy ktoś ma inne zdanie niż oni. Cechują ich też trudności w przyjmowaniu krytyki, nawet jeśli jest ona konstruktywna [Zob. Littauer].

W klasyfikacji ludzkich temperamentów wyróżnia się ponadto introwertyków oraz ekstrawertyków, faworyzowanych – jak konstatował Julian Piotr Sawiński – w otoczeniu szkolnym ze względu na towarzyskie usposobienie, pozytywne nastawienie do innych oraz pracy zespołowej [Sawiński, s. 109]. Jak potwierdzają badania, nauczycielom znacznie trudniej pracować z introwertykami, wyraźnie nastawionymi na samych siebie i stroniącymi od rówieśników [Lacko, Bartkiewicz-Lacko, s. 64-66]. Niemniej jednak powinien on uwzględniać potrzeby i jednych, i drugich, stymulując indywidualny rozwój każdego podopiecznego.

Polski psycholog współczesny Jan Strelau wysunął teorię o działaniu temperamentu na dwóch poziomach: energetycznym i czasowym. Podzielił ludzi na wysokoreaktywnych, którzy słabo radzą sobie w trudnych sytuacjach (w związku z tym unikają sytuacji konfliktowych) i reagują na problemy bardzo emocjonalnie, oraz niskoreaktywnych, mniej wrażliwych emocjonalnie i chętniej podejmujących różne aktywności. Na poziomie czasowym o rodzaju temperamentu miała decydować, według Strelaua, zdolność szybkiego reagowania w danej sytuacji, elastyczność, umiejętność dostosowania się do okoliczności oraz wytrzymałość [Zob. Strelau].

Ostatnią cechą różniącą uczniów, o której warto wspomnieć, są **zainteresowania**, definiowane jako upodobania, zamiłowania, sympatie do czegoś, zaciekawienia czymś, a nawet żyłki do czegoś [SJP, online]. Rola zainteresowań w życiu każdego człowieka w toku jego edukacji formalnej i nieformalnej jest ogromna. Zainteresowanie oznacza uwagę, ciekawość,

motywację, skupienie, troskę, dążenie, a nawet ukierunkowanie na cel [Reber, Reber, s. 869]. W zainteresowaniach uwidaczniają się nie tylko czynniki emocjonalne (radość, jaką sprawia możliwość rozwijania zainteresowań – pragnienie odniesienia sukcesu – możliwość robienia tego, co się lubi), ale też poznawcze (możliwość zbliżenia się do nieznanego – pragnienie zdobycia wiedzy – ciekawość pojawiająca się w związku z poznawaniem).

Proces budzenia zainteresowań powinien przebiegać w kilku fazach. Pierwsza z nich to pojawienie się pytań, wywołujących aktywność poznawczą i ogólną ciekawość. W drugiej fazie następuje selekcja problemów dotyczących danego obszaru zainteresowania (może w tym uczestniczyć druga osoba w charakterze doradcy), podejmowanie działań na rzecz poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania. W tej fazie pojawia się też osobista satysfakcja zainteresowanego związana z poznawaniem coraz to nowych informacji. W kolejnej fazie, określanej jako rozbudzenie „głodu wiedzy”, zainteresowany sam znajduje problemy i stawia pytania, które zmuszają go do dalszej aktywności poznawczej [Klasińska, s. 146-147].

W pracy z uczniami nauczyciel może wykorzystać zarówno ich zainteresowania trwałe, np. historyczne, informatyczne lub filozoficzne, jak i chwilowe, wyrażające się w tym, że w danym momencie (np. na fali mody) uczeń jest skłonny w większym stopniu zajmować się określonymi treściami czy tematami.

Zainteresowania uczniowskie nigdy nie są ostatecznie ukształtowane. W związku z tym nauczyciel może je rozwijać albo tłumić. Jeśli zechce wykorzystać zainteresowania w uczeniu się podopiecznych, powinien znaleźć dla nich miejsce w prowadzonym przez siebie procesie dydaktycznym. Jednocześnie nie powinien podporządkowywać tego, czego uczy tylko i wyłącznie preferencjom uczniowskim. Zadanie pedagoga polega bowiem również na rozbudzaniu zainteresowania uczniów programem nauczania. To właśnie – jak podkreślał Włodarski – „wywołanie odpowiednio silnego zainteresowania powinno poprzedzać zawsze właściwy proces dydaktyczny” [Włodarski, s. 67]. Jeśli zainteresowanie uczniów tym, czego uczy, spada, nauczyciel powinien przemyśleć swoje postępowanie. Być może konieczne są wówczas modyfikacje stosowanych przez niego metod pracy, technik ewaluacji czy sposobów realizacji zagadnień programowych. Pedagog, który zwraca uwagę na zainteresowania swoich uczniów, powinien wykazywać się pewnymi umiejętnościami, co Barbara Klasińska skomentowała następująco:

Nauczyciel, który baczy na zainteresowania swoich uczniów, powinien być na przykład sprawnym obserwatorem, dobrym metodykiem, dysponować odpowiednią wiedzą podręczną dotyczącą nie tylko przedmiotów, których naucza, ale znacznie głębszą, to znaczy życiową, o świecie i ludziach. Co niezwykle ważne – winien wspierać i służyć radami rodzicom, którzy również pragną kształtować określone zainteresowania swych dzieci, ale często próbują to czynić wbrew ich woli, nie pozostawiając im wyboru, a co gorsza wolnego czasu (bowiem trzeba też powiedzieć, że sojusznikiem zainteresowań jest czas wolny i nuda) [Klasińska, s. 149].

Podsumowanie

W jednej klasie znajdują się uczniowie o różnych rodzajach inteligencji, stylach uczenia się, sposobach przyswajania wiedzy, systemach sensomotorycznych oraz zainteresowaniach. Świadomość tych różnic w znacznym stopniu ułatwia organizację procesu nauczania, dlatego też – jak podkreślał Ziemowit Włodarski – ważne jest, by nauczyciel nie poprzestawał jedynie na stwierdzeniu czy rozpoznaniu tychże, ale „przez indywidualizowanie oddziaływań i stosowanie dostępnych środków organizacyjno-dydaktycznych stwarzał każdemu uczniowi optymalne warunki odpowiadające jego możliwościom rozwojowym” [Włodarski, s. 57]. Apelują o to również psychologowie, ubolewający nad tym, że indywidualne cechy różniące uczniów często stają w wyraźniej opozycji wobec systemu edukacyjnego. „Po jednej stronie – jak pisał Czesław S. Nosal – mamy dużą różnorodność preferencji, stylów i zdolności, podczas gdy po drugiej stronie systemu edukacji dominuje arbitralność, masowość i schemat” [Nosal, s. 475]. Tymczasem nauczyciele powinni być uwrażliwieni na indywidualne różnice pomiędzy uczniami, a co za tym idzie czuli się zobligowani do takiego przekazywania wiedzy (wybór treści i metod), by jej odbiorcami stali się różni podopieczni.

Uczniowie mają prawo się od siebie różnić: posiadać różne zainteresowania, w różnym tempie zdobywać wiedzę, prezentować umiejętności przedmiotowe na różnym poziomie czy preferować różne metody uczenia się. Stosowanie wobec różniących się podopiecznych takich samych form pracy albo rodzajów kontroli postępów osiągnięć, wymaganie, by takimi samymi sposobami przyswajali wiedzę i doskonalili umiejętności, by tak samo reagowali na różne sytuacje szkolne, jest absurdalne i szkodliwe, bo może powodować frustrację. Rozpoznanie potrzeb uczniów i podjęcie prób dostosowania do nich procesu kształcenia jest po prostu przejawem pedagogicznego humanizmu.

Z kolei niedostrzeganie różnic pomiędzy uczniami i nieuwzględnianie ich w nauczaniu powoduje, że szkoła nadal określana jest „sitem, które gubi diamenty” [Spionek, s. 14]. Istotne jest to, by młodzi ludzie mieli – w miarę możliwości i chęci ze strony nauczyciela – stworzone w niej warunki do indywidualnego rozwoju. Z uczniami jest bowiem tak, jak z bohaterami znanej opowieści o ściągnięciu się zająca z żółwiami:

To nieuczciwie zmuszać żółwie, by ściągały się z zającami. Zające rozleniwiają się i utną sobie drzemkę, a żółwie popadną w zniechęcenie, bo zwycięstwo jest nieosiągalne. Ale i żółwie, i zające skorzystają pod warunkiem, że system pomaga wszystkim uczestnikom stać się lepszymi biegaczami. Jeżeli celem systemu jest doprowadzenie wszystkich uczniów do maksymalnych osiągnięć, szkoła musi ożywić w nich nadzieję, że wzmożony wysiłek może przynieść sukcesy [Zob. Raffini].

Warto na koniec pamiętać, że uczniów różni też podejście do szkolnego sukcesu, którego miarą mogą być: inny poziom wiedzy oraz sprawności przedmiotowych, inna ocena czy inny stopień satysfakcji wewnętrznej. Jego osiągnięcie powinno być jednak realne, co w dużym stopniu umożliwia właśnie

dostrzeganie, akceptowanie oraz uwzględnianie w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnic pomiędzy uczniami.

BIBLIOGRAFIA:

- Arystoteles, *Co to jest wychowanie i wykształcenie i czego należy uczyć?*, [w:] *Polityka*, przeł. I oprac. L. Piotrowicz, przedm. K. Grzybowski, Wrocław 1953, s. 80-84.
- Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967.
- Dryden G., J. Vos J., *Jak rozpoznać własny styl uczenia się i wykorzystać różne rodzaje inteligencji*, [w:] *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003.
- Dunn R., *Strategies for Educating Diverse Learners*, Fastback 384, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington 1995.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie*, przekł. A. Jankowski, Warszawa 2012.
- Herbart J. F., *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. B. Nawroczyński, tłum. B. Nawroczyński i T. Stera, Wrocław 1967.
- Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie*, tłum. T. Żeleński-Boy, Warszawa 2004.
- Klasińska B., *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1, s. 139-149.
- Kruszewski K., *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. nauk. K. Kruszewskiego, Warszawa 2004, s. 109-144.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- Lacko M., Bartkiewicz-Lacko A., *Czy introwertyk w szkole może być sobą?*, „Dyrektor Szkoły” 2012, nr 1, s. 64-66.
- Littauer F., *Osobowość plus. Jak zrozumieć innych, przez zrozumienie siebie?*, przeł. M. Klecka, wyd. XIV, Warszawa 2000.
- McCarthy B., *A Tale of Your Learners: 4MAT's Learning Styles*, “Educational Leadership” 1997, nr 54 (6), s. 47-51.
- Nosal Cz. S., *Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, tom 43, nr 4, s. 469-480.
- Parkhurst H., *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, tłum. Z. Umińska, Warszawa 1928.
- Platon, *O pojęciu wychowania*, [w:] *Państwo z dodatkiem siedmiu ksiąg praw*, tłum. W. Witwicki, t. I, Warszawa 1958, s. 56-73.
- Raffini J., *Student Agathy: The Protection of Self-worth*, Washington 1988.
- Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*, pod red. I. Kurcz, K. Skarżyńskiej, Warszawa 2008.
- Sawiński J. P., *Jak w edukacji wykorzystać znajomość temperamentu ucznia?*, [w:] *Sposoby aktywizowania uczniów w szkole XXI wieku. Pytania, refleksje, dobre rady. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014, s. 108-113.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.
- Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974.
- Zainteresowania*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zainteresowania.html> [dostęp: 17.05.2017].
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. I., Warszawa 1965.

ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЯ ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Мартинюк І. А., канд. психол. наук,
доцент кафедри психології НУБіП України,
Тонха Т. Г., студентка III курсу*

Гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України

Професійна адаптація –це процес входження людини у професію і гармонізація її взаємодій із професійним середовищем та діяльністю.

Професійній адаптації сприяють зовнішні чинники: 1) особливості змісту, цілей, організації, технологій професійної діяльності; 2) своєрідність соціальних умов, у яких здійснюється професійна діяльність; 3) сформовані системи неформальних, психологічних зв'язків і відносин співробітників в організації. Не менш вагому роль у професійній адаптації відіграють і внутрішні чинники: 1) рівень адаптаційного потенціалу працівника; 2) ступінь розвиненості адаптивності як якості особистості та організму; 3) адекватність мотивації професійної діяльності до вимог цієї діяльності.

Успішність професійної адаптації забезпечують:

➤ наявність у фахівця необхідних внутрішніх передумов: відповідної підготовленості, достатнього рівня адаптивності, мотивації професійної діяльності, чітких уявлень про зміст та умови цієї діяльності;

➤ здійснення процесу адаптації з урахуванням особливостей фахівця, закономірностей як самого цього процесу, так і розвитку соціального середовища;

➤ спеціальне психологічне забезпечення цього процесу, засноване на прогностичному особливостей і наданні фахівцеві необхідної психологічної допомоги [1].

Професійна адаптація здійснюється поетапно. На первинному етапі відбувається звикання до нової ролі – працівника. Триває впродовж двох років. Відбувається набуття кваліфікації, оцінка перспектив просування по службі, знаходження місця у колективі. На наступному етапі – організаційному – відбувається освоєння режиму праці та відпочинку, трудового розпорядку, усвідомлення вимог трудової дисципліни. Здійснюється паралельно з первинною адаптацією. На третьому етапі – виробничому – відбувається опанування технологічних особливостей роботи, поглиблення знань, відпрацювання професійних навичок [2].

Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [3].

Основні стадії розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності (за Є. О. Климовим) такі: 1) оптант (підготовка до життя, праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху), 2) адепт (професійна підготовка, яку проходить більшість випускників шкіл), 3) адаптант (входження у професію після завершення професійного навчання), 4) інтернал (входження у професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні), 5) майстер (помітне виділення на загальному тлі), 6) авторитет (функціонування як кращого серед майстрів), 7) наставник (вищий рівень роботи).

В адаптації до роботи соціального педагога можуть виникати певні труднощі.

Сутність професійної діяльності соціального педагога – допомога кризовим категоріям населення, виховання та соціальний захист людей, сприяння розвитку та саморозвитку особистості, через консолідацію усіх сил та можливостей суспільства.

Ускладнювати адаптацію соціального педагога-початківця до професійної діяльності можуть:

- Психологічні особливості самого працівника: відсутність внутрішньої мотивації до професійної діяльності, низький рівень комунікативних навичок, замкнутість, негнучкість мислення, низький рівень професійних знань;

- Негативні психологічні особливості трудового колективу та стилю управління, що здійснюється керівництвом;

- Низький рівень заробітної платні на робочому місці;

- Негативні риси характеру, поведінки клієнтів, з якими доводиться працювати соціальному педагогу;

- Відсутність можливості для психологічного відновлення.

Низький рівень адаптації виражається у повільному опануванні працівником функціональними правами і обов'язками, визначеними штатною посадою та незадовільними особистими результатами праці [5].

Найважливішим завданням керівників у процесі адаптації молодих фахівців є надання допомоги працівникові в успішній інтеграції його в організацію. Практично адаптація має розпочинатися з процесу одержання працівником інформації про: історію установи, послуги, які вона надає, структуру управління, правила внутрішнього розпорядку, пільги для співробітників, можливості підвищення кваліфікації та кар'єрне зростання тощо.

М. І. Магура [6] наголошує, що професійна діяльність не повинна викликати відчуття напруги, страху чи невпевненості. Тому необхідно відводити певний час для засвоєння нового обсягу знань і навичок; доцільно відсторонено спостерігати за процесом входження працівника у нову професійну роль; створювати умови, за яких після успішного процесу адаптації, молодий спеціаліст може визначати свої професійні перспективи.

З метою покращення процесу адаптації нових співробітників до умов

праці, керівникам підприємств доречно запланувати та провести такі заходи: 1) визначити одного з працівників відділу кадрів відповідальним за проведення процесу адаптації нових співробітників; 2) скласти та затвердити повий план проведення певних заходів, спрямованих на адаптацію нових працівників; 3) скласти списки досвідчених співробітників, які за своїми професійними й особистісними якостями можуть бути наставниками; 4) проводити професійно-психологічну підготовку наставників до відповідної діяльності; 5) проводити індивідуальні бесіди керівника і наставника з новим працівником; 6) залучати психолога до консультативної роботи стосовно адаптації, проведення рольових ігор, спрямованих на підвищення рівня згуртованості колективу[6].

Для успішної адаптації до професії на різних етапах її опанування соціальному педагогу важливо: вміти керувати власним розвитком, взяти на себе відповідальність за власне життя і професійну діяльність, вибудувати професійну стратегію, володіти навичками самоорганізації і саморегуляції.

Таким чином, адаптація – обов’язковий етап професійного становлення фахівця. Вона необхідна для освоєння вимог професії, при звичання до нового робочого місця. Грамотно розроблена система адаптації дасть змогу людині, яка прийшла у новий колектив, почуватися комфортніше, а керівництву – отримати від неї максимальну віддачу в роботі. Успішна адаптація до професійної діяльності веде до принципово нового способу життєдіяльності людини – творчої самореалізації у професії, що дає змогу виявити її індивідуальні та професійні можливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сластенин В. А., Каширин В. П. Педагогика и психология: учеб. пособ. М.: Академия, 2001. 480 с.
2. Малинович Л. М. Адаптація студентів-випускників до професійної діяльності. Режим доступу: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12mlmldpd.pdf (дата звернення 28.02.2018 р.).
3. Кокурн О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: Інформ-аналіт. агенство, 2012. 200 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК. 1996. 400 с.
5. Миронова О. М. Основні проблеми адаптації персоналу та методи їх вирішення на підприємствах. Режим доступу: <http://repository.hneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18058/1/Миронова%20О.М.pdf> (дата звернення 28.02.2018 р.).
6. Магура М. И., Курбагова М.Б. Оценка работы персонала, подготовка и проведение ат-тестации. [2-е изд., перераб. и доп.]. М.: Биз- нес-школа «Интел-Синтез», 2002. 176 с.
7. Кондратьюкова В. В. Адаптація до професійної діяльності: соціально-психологічний аспект. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2011_9_21 (дата звернення 28.02.2018 р.).
8. Куркуленко Н. Адаптація на новій роботі. Режим доступу: <http://megasite.in.ua/58484-adaptaciya-na-novijj-roboti.html> (дата звернення 28.02.2018 р.).

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Мартинюк І. А., канд. психол. наук,
доцент кафедри психології НУБіП України,*

*Пекарева В. В., студентка III курсу
Гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України*

Професійне становлення особистості – це форма особистісного становлення людини, розглянута через призму її професійної діяльності; також це розвиток особистості у процесі вибору професії, професійної освіти і підготовки, а також виконання професійної діяльності.

Формальними показниками професійного становлення особистості є: диплом спеціаліста, сертифікати підвищення кваліфікації, займана посада. Неформальними – професійне мислення, уміння застосовувати нестандартні засоби для вирішення задач, загребуваність праці фахівця.

Професійне становлення особистості здійснюється у декілька етапів:

1. Попередній (людина отримує загальне уявлення про професії, усвідомлює власні потреби і здібності; імітує професійну взаємодію у процесі гри, отримує інформацію про професії та їх особливості у школі, у спостереженнях, спілкуванні, обирає свою майбутню професію);

2. Підготовчий (людина отримує середню і вищу освіту, набуває необхідних знань, умінь і навичок; пробує себе у ролі стажера, практиканта чи працює і вчиться одночасно);

3. Адаптація (початок професійної діяльності, коли людина практично набуває навичок і алгоритмів дій, опановує основні соціальні ролі, пристосовується до ритму, характеру, особливостей роботи);

4. Професіоналізація (етап перетворення спеціаліста на професіонала, процес удосконалення і саморозкриття суб'єкта трудової діяльності).

У професійному становленні соціального педагога можна виокремити такі етапи (за Дж. Х. Вонком): передпрофесійний (навчання у вузі або коледжі); попередній (1й рік роботи); входження у професію (2й - 5й рік роботи); професійний (до досягнення педагогом 40-річного віку); переорієнтація у професії (криза середини життя і наступні за нею роки); інерція (починається зазвичай за 3 роки до виходу на пенсію).

За роки навчання студенти одержують певний досвід практичної діяльності, проте не завжди готові до виконання різних функцій в суспільстві, часто не набувають потрібного соціального досвіду внаслідок того, що процес соціального розвитку розглядається у ЗВО лише як надбудована над об'єктивним процесом становлення спеціаліста, а тому проблема соціалізації набуває особливого значення.

Можливі труднощі на першому етапі професійного становлення: розчарування у виборі професії, незадоволеність професійно-освітнім

процесом. Вони можуть бути нівельовані з боку ЗВО за допомогою посилення навчально-професійної мотивації, упровадження інноваційних технологій навчання і варіативністю змісту професійної освіти; з боку студента – за допомогою самоосвітньої діяльності.

Можливі труднощі на другому етапі професійного становлення: у пошуку місця роботи, прийнятті кваліфікаційних вимог та обов'язків, в опануванні професійної ролі у зв'язку з тими проблемними областями, з якими доводиться мати справу молодим фахівцям (робота з різноманітними труднощами клієнтів (неблагополучні сім'ї, жертви насилля і т.д.), що несе високий ризик емоційного виснаження, робота з людьми різного віку, що потребує вміння гнучко перелаштовуватись у спілкуванні, координація діяльності різних установ, діяльність яких може містити чимало недоліків); в адаптації у професійному оточенні.

Одна з умов ефективного подолання соціальним педагогом труднощів на першому році роботи – любов до дітей

На третьому етапі професійного становлення ознаками набуття професійної майстерності є: відчуття прийняття клієнтами і колегами, відчуття правильності вибору професії, розуміння своєї роботи, вироблення особливого підходу до кожного клієнта, відчуття приналежності до професійної спільноти, адекватна професійна самооцінка

Труднощі адаптації соціального педагога на подальших етапах професійного становлення: а) прихована професійна непридатність в силу відсутності чи недорозвинутості необхідних особистісних якостей (стриманість, стабільність, стресостійкість, самовладання, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність; комунікабельність, емпатійність, зовнішня привабливість, красномовність; самокритичність, адекватна самооцінка та рівень домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки); б) труднощі в оволодінні професійною поведінкою та новим способом життя; в) відсутність особистісного смислу у професійній праці, незадоволеність професійною працею, перспективою зростання, зарплатнею, взаєминами з колегами і керівництвом; г) професійне вигорання; д) деструктивний професійний розвиток фахівця, втома.

Вбачаємо доцільним упровадження таких заходів для подолання труднощів на шляху професійного становлення соціального педагога:

- ❖ участь майбутніх соціальних педагогів у тренінгах особистісного зростання,
- ❖ консультації з більш досвідченими колегами на робочому місці, на семінарах, конференціях, через професійні групи у соцмережах, самоосвітня діяльність,
- ❖ заходи із згуртування трудового колективу,
- ❖ пошук нових сценаріїв професійного життя, нових особистісних смислів,
- ❖ розвиток навичок психогігієни праці, особистісна психотерапія.

KOMUNIKACJA WEWNĘTRZNA W ZARZĄDZANIU WSPÓŁCZESNĄ ORGANIZACJĄ

Ober Józef,

Adiunkt na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej

Jozef.Ober@polsl.pl

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6290-381X>

Wiśniewska-Placheta Edyta,

Wydział Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej

Brytańczyk Justyna

Streszczenie. Artykuł ma na celu przedstawienie roli komunikacji wewnętrznej w zarządzaniu współczesną organizacją. Na początku scharakteryzowano definicje, cechy i funkcje komunikacji. Następnie wyjaśniono jaka jest rola i znaczenie komunikacji wewnętrznej w organizacji oraz w jaki sposób komunikacja interpersonalna oddziałuje na zachowania pracowników. Na koniec omówiono jak menedżer może wpływać na zarządzanie organizacją w kontekście doboru odpowiednich narzędzi komunikacji wewnętrznej.

Słowa kluczowe: komunikacja, zarządzanie, zmiana, organizacja.

Key words: communication, management, change, organization.

1. Wprowadzenie

Komunikacja w organizacji jest jednym z głównych elementów budowania kultury organizacji pracy przedsiębiorstwa oraz przeciwdziałania kryzysom wewnętrznym. Pozytywny wizerunek firmy powinien być również kształtowany wśród jej pracowników. Nie jest istotne tylko to, jaki *image* ma organizacja w swoim bliższym i dalszym otoczeniu, ale to, w jaki sposób członkowie organizacji oceniają swoją firmę - ponieważ ma to ogromny wpływ na ich postawę. Pracownicy mający dobrą opinię o swojej organizacji i ludziach z jakimi pracują lepiej się z nią identyfikują. W obecnych czasach pracownicy coraz częściej zmieniają pracę, dlatego tak istotne jest efektywne wykorzystywanie narzędzi komunikacji w organizacji. Główną rolę w komunikacji w organizacji odgrywa lider grupy, i to w jaki sposób odnosi się do swoich pracowników, jak ich traktuje, i w jakiej formie wysyła do nich komunikaty - ponieważ również od tego zależy efektywne zarządzanie przedsiębiorstwem.

2. Definicja, cechy i funkcje komunikacji

Słowo komunikacja pochodzi od łacińskiego czasownika *communicare*: to znaczy „czynić wspólnym”. *Communicare*, pochodzi od wyrazu *commucis* co oznacza wspólny, dającego narodziny słowa *komuna*, czyli wspólnota [1, s. 7]. Termin *communication* na początku pojawił się w brzmieniu łacińskim, a po pewnym czasie w językach nowożytnych. Termin ten pojawił się w XIV wieku i oznaczał „wejście we wspólnotę, utrzymywanie z kimś stosunku”. Do około połowy XVI wieku komunikowanie znaczyło „komunia, uczestnictwo, dzielenie się”. W drugiej połowie XVI wieku powstało jego drugie znaczenie, które brzmiało: „transmisja, przekaz” a wiązało się to z rozwojem poczty i dróg. Ten podwójny sens słowa istnieje do chwili obecnej. Komunikowanie dla jednych

osób oznacza porozumiewanie się a dla innych kojarzy się z transportem [2, s. 11-12].

Komunikowanie interpersonalne pomiędzy ludźmi jest najstarszym procesem społecznym, towarzyszy człowiekowi od kiedy ludzie zaczęli żyć w grupach i zawiązywać pierwsze struktury społeczne. Proces ten stanowi fundament społeczeństwa. Procesy, które przebiegają z udziałem ludzi posiadają charakter społeczny, dlatego komunikowanie jest społeczne, ponieważ jego uczestnicy to członkowie społeczeństwa [2, s. 7]. Komunikacja zawiera intencję, a także znaczenie. Polega na zdolności kontaktu z drugą osobą i powoduje, że jest się rozumianym. Jedną z wielu definicji komunikowania brzmi: „komunikacja to proces, w którym ludzie wymieniają między sobą znaczenia, posługując się powszechnym zestawem symboli” [1, s. 19]. Jednak w nauce o komunikowaniu powstała bardzo duża ilość definicji pojęcia komunikowania. W latach pięćdziesiątych naliczono ich około stu sześćdziesięciu. Autorzy zwracają uwagę na różne cechy i aspekty tego zjawiska, przypisując tym samym odmienne ich znaczenia:

- Charles Cooley określił komunikowanie się, jako mechanizm, dzięki któremu istnieją stosunki międzyludzkie, a wytworzone przez umysł ludzki symbole są przekazywane w przestrzeni i zachowywane w czasie;

- John Dewey uważał, że społeczeństwo istnieje nie tylko dlatego, że są przekazywane informacje i komunikaty, ale że istnienie polega na procesie przekazu i komunikowania;

- Wilbur Schramm nazywał komunikowanie narzędziem, które umożliwia społeczeństwu egzystować, i ze względu na własny charakter wyróżnia ludzi od innych istot żywych;

- Melvin DeFleur komunikowanie określił, jako przekaz, który jest środkiem, przez który są wyrażane normy grupowe, sprawowana kontrola społeczna, osiągana koordynacja wysiłków i przydzielone role;

- Rudolph Verderber określił, że komunikowanie jest transakcyjnym procesem kreowania znaczenia przez uczestników, zarówno na poziomie interpersonalnym jak i publicznym;

- Garth Jowett i Victoria O'Donnell twierdzą, że komunikowanie to taka sytuacja, w której jednostka A mówi do jednostki B o X [2, s. 13].

Jeszcze inne definicje interpretują komunikowanie jako reakcję organizmu na bodźce wywołane za pomocą symboli werbalnych, transmisją informacji, tworzeniem wspólnych opinii, wierzeń, czy pojęć. Jednak zaprezentowane definicje są w opozycji do siebie i podkreślają, że komunikowanie jest procesem, interakcją i wymianą [2, s. 13].

3. Istota i znaczenie komunikacji w organizacji

Każda organizacja pojmowana jest jako system społeczno-techniczny, uporządkowany strukturalnie i zdolny do wykonywania określonej funkcji, nastawiony na realizację określonego celu. Organizacja działa zgodnie z opracowaną strategią, sformułowaną misją, unika rozmaitych zagrożeń i wykorzystuje okazje do osiągnięcia korzyści materialnych. Organizacja

najczęściej stara się budować swój wizerunek jako partner solidny i wrażliwy na sprawy zewnętrzne [7, s. 17].

Komunikacja jest społeczną koniecznością, dzięki komunikowaniu się ludzie realizują swoje działania o bardzo szerokiej strukturze. Komunikując się, ludzie koordynują własne posunięcia z zachowaniami innych osób, wypełniając społeczne rytuały, zaspakajają swoje potrzeby emocjonalne oraz wyjaśniają sens podjętych, dokonanych działań, także cudzych jak i własnych. Komunikowanie się jest więc faktem pierwotnym dla wszystkich procesów społecznych. Ludzie funkcjonują poprzez i dzięki komunikacji. Bez komunikowania się nie byłoby możliwe powstanie, rozwój i trwanie jakiegokolwiek ludzkiej interakcji, struktury, organizacji i kultury [8, s. 12]. Zachowania komunikacyjne służą osiągnięciu celów i zadań organizacji oraz jej efektywności na różnych szczeblach i płaszczyznach - szczególnie przez kierowników [4, s. 157]. Bez odpowiedniej komunikacji nie tylko różne zasoby firmy stają się bezużyteczne, ale też pojawia się ryzyko zaprzestania wykorzystywania wytwórczego potencjału pracowników. Jakość komunikacji w organizacji wywiera wpływ na: motywację pracowników, zadowolenie w pracy, zaangażowanie, energię, wydajność i efektywność. Aktywna i otwarta komunikacja uznawana jest za antidotum na niepewność związaną ze zmianami. Postrzegana jest również jako czynnik determinujący poziom zaangażowania ludzi w organizacyjny proces poszukiwania i rozwiązywania problemów [8, s.14]. Zespół składa się z niezależnych części, które powstały po to by osiągnąć jakiś cel, którego jedna osoba nie mogła zdobyć sama lub bez pomocy. Częściami w tym przypadku są pozostałe osoby. W organizacji części stanowią zespoły albo grupy robocze. Często przemiana grupy roboczej w większą organizację następuje w procesie szybkiego lub powolnego, naturalnego wzrostu. Pojęcie organizacji oznacza uporządkowanie dla umożliwienia komunikacji w dowolnym celowym systemie ludzkiej współpracy, w którym jedności działań nie można zapewnić przez kontakt osobisty, zwyczaj czy odczucie społeczne. W organizacji lider może komunikować się z ludźmi poprzez nieformalny kontakt osobisty. Organizacja jednak wymaga, aby komunikacja odbywała się poprzez oficjalne kanały. W większości organizacji odbywa się mnóstwo dyskusji nad systemami komunikacji wewnętrznej, konwersacji i tworzenia nieoficjalnej sieci porozumiewania się.

Menedżerowie nie tylko powinni spełniać rolę dobrych komunikatorów, ale także powinni wpływać na poprawę skuteczności systemu komunikowania się w organizacji. Poprzez wprowadzenie formalnych systemów informatycznych oraz poprzez wykorzystywanie możliwości stwarzanych przez komunikację elektroniczną menedżer może poprawić skuteczność komunikacji [3, s. 576]. Jednym ze sposobów na zarządzanie komunikowaniem w organizacji jest wprowadzenie formalnych systemów informacyjnych np. stworzenie stanowiska zwanego dyrektorem ds. informacji. Skuteczny formalny system informacyjny pozwala menedżerowi uzyskać informację szybciej i dokładniej poprzez bezpośrednie podłączenie się do skomputeryzowanego systemu informatycznego.

Czynniki organizacyjne i kierownicze organizacji określają potrzeby w

zakresie systemu informatycznego. Potrzeby w zakresie przetwarzania informacji są określane przez takie czynniki organizacyjne jak: otoczenie i wielkość organizacji, oraz takie specyficzne czynniki kierownicze, jak obszar działania i szczebel menedżera w organizacji [3, s. 681]. Proces komunikowania się, który zachodzi w organizacji wpisuje się w model komunikacji językowej w ujęciu instytucjonalnym. Oznacza to, że każdy z nadawców oprócz posiadania konkretnej roli zawodowej reprezentuje taką rangę w hierarchii organizacyjnej, jaka została przyporządkowana zajmowanemu przez niego stanowisku. Zależność ta szczególnie zaznacza się w układzie przełożony-podwładny. W organizacji obowiązują pewne standardy, tak w stosunku do formułowania przekazu, jak i jego interpretacji, także w stosunku do powstałych w instytucjach tekstów, które stanowią „wytwory” komunikacji kształtują się kody obejmujące nie tylko określone procedury językowe, ale i swoisty „słownik organizacyjny”.

4. Komunikacja interpersonalna w organizacji

System komunikowania organizacyjnego wykształcił się jako jeden z pierwszych. Jest to proces komunikowania na poziomie grupowym i międzygrupowym oraz posiada największy zasięg. Uczestnikami tego systemu są jednostki, które dobrowolnie pracują w organizacji. Organizacja jest wewnętrzną, zamkniętą, hierarchiczną strukturą, w której każdy ma swoją rolę. Organizacja posiada wąską grupę zarządzających i szeroką grupę podporządkowanych. Kontakty i relacje między pracownikami mają charakter przymusowy, organizacyjny, formalny i nieformalny. Wszyscy uczestnicy mają przydzielone zadania i obowiązki w celu dążenia do wykonania założonego planu. System komunikowania organizacyjnego nazywany jest systemem komunikowania instytucjonalnego. Występuje w zamkniętych strukturach, aparatach rządzenia, instytucjach władzy publicznej, w przedsiębiorstwach, organizacjach społecznych, w związkach, i urzędach [2, s. 113-114]. Otaczający świat, to dorobek kultury i historycznych wyborów, projektów i zachowań. Instrumentem łączności między jednostkami i strukturami społecznymi a kulturowo i historycznie ukształtowanymi zachowaniami jest kod kulturowy. Do odczytywania i interpretowania kodów człowiek wykorzystuje zmysły: wzrok, słuch, dotyk, węch i smak. Do poznawania sytuacji człowiek wykorzystuje szósty zmysł - intuicję. Pozyskiwanie informacji i postrzeganie otoczenia to sprawa indywidualna każdego człowieka, zależy od intuicji, wrażliwości, zdolności do odbierania i analizy zewnętrznych bodźców oraz reagowania na nie. Kulturowe formowanie człowieka polega na uczeniu czytania znaków, jak i ich wyboru i interpretacji. Znaki nie mogą dopuszczać błędnych interpretacji. Obecność wielu sygnałów, zbędnych elementów może doprowadzić do niepotrzebnego rozszerzenia informacji. Liczba języków w komunikacji międzyludzkiej jest nieograniczona [9, s. 9-10]. Większość codziennej komunikacji ma charakter interpersonalny. Rozmowy twarzą w twarz, rozmowy telefoniczne, dyskusje na czatach internetowych, listy, korespondencja za pośrednictwem poczty internetowej, to przykładowe formy komunikacji interpersonalnej. Do innych form komunikacji interpersonalnej zaliczamy pogawędki przy obiedzie,

interakcje z kolegami na zajęciach, kłótnie z rodzicami i partnerami, zabawy z dzieckiem, czy też dyskusje z szefem. Komunikacja interpersonalna w całości składa się z relacji między ludźmi. Komunikacja interpersonalna jest procesem wymiany znaków, symboli, które nabierają znaczenia w procesie interakcji kilku osób [5, s. 280-281]. Komunikowanie interpersonalne występuje w organizacji w wielu formach. Rozmowy w pracy dotyczą różnych spraw, ale przede wszystkim dotyczą wykonywanych zadań, a komunikowanie się polega na zleceniu i delegowaniu zadań, wyjaśnieniu szczegółów, określaniu terminów zakończenia i sankcji lub nagród. Rozmowy mogą dotyczyć istotnych spraw, takich jak ocena osiągnięć pracownika, motywowania pracownika do efektywnej pracy, doradztwo, czy też zwolnienia [4, s. 160-161].

Wyróżniamy następujące sposoby porozumiewania się ludzi: komunikowanie bezpośrednio-interpersonalne, komunikowanie pośrednio-masowe, komunikowanie medialne. Głodowski definiuje komunikowanie interpersonalne jako „proces przekazywania i odbierania informacji między dwiema osobami, lub pomiędzy małą grupą osób, wywołujący określone skutki i rodzaje sprzężeń zwrotnych” [2, s. 19-20]. Komunikowanie interpersonalne jest komunikowaniem interaktywnym, minimum dwie osoby uczestniczą we wzajemnej interakcji. Interaktywny i transakcyjny charakter procesu komunikowania powoduje sprzężenie zwrotne. Zawartość komunikowania interpersonalnego rozpatruje się w trzech poziomach: faktycznym, instrumentalnym i afektywnym. *Poziom faktyczny* to swobodna rozmowa, z reguły na mało istotne tematy przez osoby słabo się znające. Nie następuje intencja wywierania jakiegokolwiek wpływu. *Poziom instrumentalny* komunikowania cechuje zainteresowanie uczestników i osiągnięcie porozumienia w określonej sprawie. *Poziom afektywny* wymaga od rozmówców głębszej znajomości, a nawet zażyłości stosunków.

Komunikowanie medialne jest formą komunikowania interpersonalnego, gdzie uczestnicy nie mają możliwości bezpośredniego kontaktu fizycznego. Jest to sposób komunikacji na odległość. Komunikowanie medialne odbywa się przez: telefon, wzbogacone o sieci telefoniczne, kablowe, informatyczne, czy telefonii komórkowej. Komunikowanie medialne odbywa się także przez internet, pocztę elektroniczną, czy połączenia faksowe.

Komunikowanie masowe, to komunikaty od nadawcy medialnego do publiczności środków masowego przekazu za pośrednictwem mass mediów. Nadawcą jest sformalizowana profesjonalna grupa ludzi, która posiada zawodowe umiejętności. Natomiast odbiorca, to szeroka rzesza ludzi, anonimowa i heterogeniczna. Składają się na nią czytelnicy prasy, radiowi słuchacze, widzowie telewizyjni, użytkownicy i konsumenci nowych mediów [2, s. 19-24]. Możemy wymienić osiem głównych zasad interpersonalnych: reguła uprzejmości; reguła aprobaty; reguła skromności; reguła zgodności; reguła współdziałania; reguła ironii; reguła atrakcyjności treści; reguła Polyanny (unikanie przykrych tematów dla rozmówcy) [6, s. 130].

Podstawowym celem komunikacji jest koordynacja zachowań instrumentalnych i interpersonalnych osób, które przyjmują aktywność

komunikacyjną. Podstawową intencją jest natomiast wzajemne oddziaływanie poprzez wymianę znaków słownych i bezsłownych. Komunikacja interpersonalna, to ta podejmowana w określonym kontekście, wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów, tak aby osiągnąć lepszy poziom współdziałania. Celem efektywnej komunikacji jest poprawa współdziałania a nie poprawa porozumienia, ponieważ pojęcie porozumienia obarczone jest dużym subiektywizmem, a poziom wzajemnego porozumienia jest obiektywnie niesprawdzalny [6, s. 98].

5. Menedżer i jego wpływ na organizację

W każdej organizacji istnieje komunikacja formalna i nieformalna oraz pionowa i pozioma. W dużej mierze sukces firmy zależy od potencjału pracowników i ich zaangażowania w procesy, które zachodzą w organizacji. Dlatego organizacja, która chce się rozwijać, powinna zaproponować swoim pracownikom coś więcej niż wynagrodzenie. Właściwe wykorzystanie potencjału pracownika wymaga od kadry zarządzającej posiadania wystarczającej wiedzy o pracowniku. Znajomość reakcji, zachowania, poziomu inteligencji emocjonalnej, postawy etycznej, sposobów motywacji, zaangażowania religijnego, stanu zdrowia czy sytuacji finansowej pracownika sprzyja powstawaniu właściwej relacji interpersonalnej menedżer-pracownik [9, s. 143].

Menedżer w organizacji pełni różne role. Role menedżera powstają w wyniku istnienia wzorców postępowania funkcjonujących na terenie danej organizacji lub w jej otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym. Normy te charakteryzują się różnym stopniem sformalizowania i określają typowe dla danej roli formy i sankcje. Wiąże się to zatem z określoną pozycją danej osoby w strukturze organizacyjnej, natomiast typologie ról zależą od przyjętych kryteriów.

W literaturze przedmiotu zarządzania Mintzberg przedstawił zadania menedżerów w trzech typach ról:

- w rolach interpersonalnych, gdzie każdy kierownik występuje jako przywódca i symbol swojej jednostki organizacyjnej, porozumiewając się z podwładnymi, dostawcami, współpracownikami, odbiorcami;
- w rolach informacyjnych, kierownik pozyskuje informację od współpracowników i innych osób, spraw dotyczących ich obowiązków i zadań.
- w rolach decyzyjnych menedżerowie wprowadzają nowe projekty, zajmują się przydzielaniem zasobów członkom i działom swojej jednostki [8, s. 18-19].

Menedżerowie aby skutecznie wypełniać swoje role kierownicze, muszą posiadać odpowiednie umiejętności. Współczesny menedżer, podejmując decyzje-reprezentuje organizację, musi więc posiadać odpowiednie kompetencje, tak aby potrafił przygotować i przekazać informacje, bronić ich zasadności, motywować swoich pracowników i łagodzić powstałe konflikty.

W literaturze zarządzania można wyróżnić cztery podstawowe umiejętności menedżera:

- umiejętności techniczne, są to umiejętności, które służą do wykonywania lub zrozumienia zadań określone przez organizację;

- umiejętności interpersonalne, pozwalają nawiązywać kontakty, upraszczają komunikację, zwiększają jej efektywność. Jest to umiejętność rozwiązywania konfliktów, współpracy, sprawiedliwego oceniania pracowników;
- umiejętności koncepcyjne, menedżer posiada zdolność abstrakcyjnego myślenia, rozpoznawania złożonej sytuacji, rozumienia relacji między jej elementami, umiejętność strategicznego myślenia i działania;
- umiejętności diagnostyczne i analityczne. Umiejętności te pozwalają analizować i diagnozować problemy w organizacji [7, s. 194].

Każdy menedżer powinien zatem posiadać podstawowe umiejętności współdziałania z ludźmi, właściwie wykorzystywać ich umiejętności, uznać ich za najważniejszy potencjał firmy i doceniać zaangażowanie w swoją pracę i obowiązki służbowe. Od menedżera wymaga się aby zarządzał efektywnie, zaspakajał aktualne i przyszłe potrzeby firmy, wykorzystywał umiejętności swoich pracowników oraz wykorzystywał swój potencjał i szanse rynkowe dla organizacji.

6. Podsumowanie

Przestrzeganie zasad skutecznej komunikacji jest bardzo ważne w codziennej pracy poszczególnych członków organizacji. Jednakże szczególnie istotne znaczenie ma w sytuacji, gdy wprowadzane są jakieś zmiany. Zmiany na zewnątrz organizacji przyczyniają się do zmian wewnątrz. Prawidłowa komunikacja wewnętrzna jest jednym z czynników, który pomaga przetrwać organizacji. Odpowiednia komunikacja powoduje, że członkowie organizacji sprawniej i skuteczniej reagują na pojawiające się szanse i unikają pojawiających się zagrożeń. Coraz większe przeświadczenie o tym, że sukces organizacji zależy przede wszystkim od jakości jej zasobów ludzkich, spowodowało że najważniejsze staje się racjonalne nimi kierowanie. Polega ono na tworzeniu sprzyjających warunków do rozwoju i budowania zaangażowania oraz na eliminowaniu czynników, które w tym przeszkadzają. Zatem menedżerowie, którym zależy na dobrym funkcjonowaniu i rozwoju firmy, powinni więcej uwagi poświęcać kształtowaniu prawidłowych procesów komunikowania się w organizacji [10, s. 279].

LITERATURA

1. Adair J.: *Anatomia Biznesu - Komunikacja*. Studio EMKA, Warszawa 2000.
2. Dobek-Ostrowska B.: *Podstawy Komunikowania Społecznego*. Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2004.
3. Griffin R.W.: *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
4. Kożusznik B.: *Zachowania człowieka w organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
5. Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K.: *Komunikacja między ludźmi*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008.
6. Nęcki Z.: *Komunikacja międzyludzka*. Oficyna Wydawnicza, Kraków – Kluczbork 2000.
7. Penc J.: *Kreatywne kierowanie*. Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 2000.
8. Potocki A., Winkler R., Żbikowska A.: *Komunikowanie w organizacjach gospodarczych*. Difin SA, Warszawa 2011.
9. Puczkowski B.: *Komunikacja interpersonalna w biznesie*. Wydawnictwo Uniwersytetu

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Омельченко Людмила Миколаївна,
доцент, НУБіП України,
omelchenko2006@ukr.net*

Розвиток особистості, формування її психічних функцій та психологічних якостей зумовлені середовищем, у якому вона перебуває. Г. Сельє виходив із положення про взаємозв'язок процесів формування цілісного організму та його активної взаємодії із зовнішнім середовищем. Л. Виготський, обґрунтовуючи парадигму педагогічної психології, підкреслював значущість середовища у становленні та зміні поведінкових реакцій людини [1]. Адаптація студента до професії починається з його інтеграції до університету як інституту соціалізації, тому актуальності набуває проблема впливу освітнього середовища на розвиток особистості майбутнього фахівця.

Розглядаючи соціалізацію особистості із позицій соціокультурного контексту, О. Савенков схиляється до думки про зміну освітнього середовища на початку ХХІ століття. Сучасне покоління не може задовольнитися знанням, що формується в межах класичної університетської освіти, адже культурна ситуація характеризується динамікою, невизначеністю, тому людина набуває необхідної соціальної компетентності в ситуаціях, важливих для її життя; знання, опановані в результаті ухвалення рішень у проблемних умовах, не є системними, проте вони вагомі, а сформований «екран знань» є досить структурованою мережею, у якій схеми хаотично, але міцно переплетені. Необхідні знання люди отримують шляхом проб і помилок, тому явища сучасної культури часто є незумовленими. Нинішнє освітнє середовище не вичерпується межами впливів, здійснюваних на рівні соціальних інститутів, воно формується засобами масової комунікації [5].

Детальніше розглянемо вплив освітнього середовища на стресостійкість студентів. Психологи сходяться в тому, що стресостійкість – це властивість особистості, яка постає як єдність генетичних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єкта (Л. Китаєв-Смик, Д. Леонтьєв, В. М'ясищев, Ю. Щербатих, В. Крайнюк). Вона є динамічним, інтегративним утворенням, що залежить від уроджених особливостей,

дитячого досвіду, особистісних особливостей, спрямованості особистості, когнітивних особливостей, соціальних впливів [1]. Це система якостей, що дає змогу людині витримувати стрес-значущі інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження.

Студент, вступаючи до університету, у процесі інтеграції та опанування професії переживає низку стресів. Ситуації педагогічної та міжособистісної взаємодії зумовлюють труднощі. Д. Леонт'єв описав властивості зазначених обставин: вони не звичні для особистості, породжують збій її життєдіяльності, спричинюють неможливість, створюють загрозу для психічного благополуччя людини, стабільності її життя, цілей, сенсів, породжують підвищені вимоги до функціонування індивіда, вимагають від індивіда мобілізації ресурсів [3].

Д. Леонт'єв поняття «ресурси» пояснює як індивідуальні особливості, залежно від яких завдання мобілізації, адаптації до стресової ситуації, її подолання та запобігання негативним наслідкам вирішуються легше чи складніше. Різновиди ресурсів: ресурси стійкості (ціннісно-сміслові), ресурси саморегуляції (стратегії саморегуляції) мотиваційні (енергетичне забезпечення дій), інструментальні (навички та компетенції, стереотипні тактики реагування в певних ситуаціях) [3].

В. Корольчук виокремила чинники, що впливають на розвиток стресостійкості: досвід подолання стресових ситуацій, позитивний прогноз на майбутнє; схвалення діяльності оточенням; індивідуально-психологічні особливості (високий рівень емоційної стабільності, вольової саморегуляції, активність, впевненість); задоволення професійною діяльністю; позитивний емоційний фон, наявність функціональних можливостей [2].

Західні дослідники запропонували «Модель соціальної резильєнтності» – стратегію формування навичок утримання чи повернення до зони комфорту: сканування своїх відчуттів (розрізнення відчуттів збентеження, розладу й гармонії); створення ресурсів, їх пошук та активація; пошук підтримок (заземлення); усвідомлене використання охоронних, заспокійливих рухів; використання стратегій повернення до зони комфорту; переключення на ресурси та перебування у стані ресурсоспоживання [4].

Висновок: розвиток стресостійкості студентів як здатності ефективно здійснювати навчальну діяльність та особистісний розвиток у стресових ситуаціях, що виникають в освітньому середовищі, залежить від можливості скористатися ресурсним потенціалом, що забезпечує саме середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. Корольчук В. М. Психологічні детермінанти стійкості особистості до дії стресогенних факторів // Проблеми екстремальної та кризової психології. 2013. Вип. 14. Частина I. – С. 153-192
3. Леонт'єв Д. А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагоприятными обстоятельствами: от защиты к изменению // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. 2013. Т. 1. 284 с.

4. Мартинюк І. А. Психологічні механізми адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ / Вісник НУБіП, 2015. № 220. С. 262 – 268.

5. Савенков А. Образовательная среда. Школьный психолог № 19-20, 2008. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psy.1september.ru/index.php?year=2008&num=20> (дата звернення 20.08.2018)

RYTUAŁY PRZEDMECZOWE A LĘK PRZEDSTARTOWY U UKRAIŃSKICH ZAWODNIKÓW PIŁKI NOŻNEJ

dr Basiaga-Pasternak Joanna
Zakład Psychologii AWF Kraków
joanna.basiaga@awf.krakow.pl

Streszczenie

Celem pracy było wykazanie rodzajów przedmeczowych rytuałów cechujących ukraińskich piłkarzy nożnych oraz czy u nich istnieją zależności pomiędzy lękiem przedstartowym, zachowaniami przymusowymi a rytuałami.

Przebadano 50 zawodników piłki nożnej narodowości ukraińskiej. Średnia wieku badanych wynosiła 17,89 lat. W badaniach wykorzystano: Rytuały w sporcie, Rutynowe zachowania w sporcie, oraz Reakcję Na Współzawodnictwo. Wykazano, że najczęstszymi rytuałami były „wraz z zespołem wychodzę na rozgrzewkę wcześniej niż przeciwnik”, „przed meczem wykonuję taki sam układ ruchów, który pomaga mi się skoncentrować”, „wychodząc na boisko wykonuję znak krzyża”. Wykazano także zależności pomiędzy zachowaniami o charakterze rytuałów, poziomem lęku poznawczego oraz nasileniem zachowań przymusowych.

Słowa kluczowe: rytuały przedmeczowe, piłkarze ukraińscy, lęk

Wprowadzenie

Zachowania o charakterze rytuałów obserwuje się w różnych sferach życia społecznego. Szczególnie widoczne są one w działalności sportowej, zwłaszcza wśród zawodników piłki nożnej. Bez względu na prezentowany poziom sportowy, narodowość, wyznanie, zawodnicy podejmują rozmaite rytuały, które mają im „pomóc” podczas różnych trudnych sytuacji boiskowych.

Rytuały są to „zespoły czynności stanowiące formę zewnętrzną obrzędu religijnego, uroczystości, ceremonii” [1, s.26]. Mecz piłkarski można traktować jako taką specyficzną uroczystość. Jak podaje Gajda [1, s.26] rytuały „wiążą się mniej lub bardziej uświadomionym przymusem ich realizacji”. W psychologii rytuał jest częściej postrzegany jako nie do końca uświadomiony, sztywny, kompulsywny, stereotypowy, powtarzający się według pewnych „reguł”, często o charakterze przesądów. Człowiek spostrzega je jako czynnik mający pozytywny wpływ na efektywność działania. Tymczasem jest to przejaw myślenia magicznego, gdyż w rzeczywistości nie ma związku przyczynowo-skutkowego między zachowaniem a wynikiem zdarzenia [2, s.2533]. Maisonneuve [3, s.35] dzieli rytuały na religijne, świeckie, zbiorowe, prywatne, dotyczące zachowań życia codziennego, a także przesądów (te związane są z magią).

Jak wynika z obserwacji sportowców, jak i doniesień naukowych [2,s.2532,3,s.36,4,s.4,5,s.89] zjawisko rytuałów przedstartowych jest powszechne u sportowców. Rytuały w sporcie, mają postać werbalną (słowa, jakie kieruje zawodnik sam do siebie by np. lepiej się skoncentrować), niewerbalną (gesty, miny, ruchy) i mieszane (połączenie werbalnych i niewerbalnych) [6,2012, s.221]. Piłkarze nożni posiadają „szczęśliwe” przedmioty, amulety. Bywa, że nie golą się przed meczem. Spożywają te same posiłki w tych samych miejscach (jak przed wygranym spotkaniem). Wchodząc na boisko idą w określonej kolejności, dotykają trawę, noszą tą samą odzież, która ich zdaniem przynosi szczęście. Często piłkarze – chrześcijanie wchodząc na murawę, nie tylko dotykają ją, ale i wykonują gest krzyża, jednak ujrzenie zakonnicy w drodze na mecz przynosi już pecha [5,s.89].

Głównym celem stosowania rytuałów jest redukcja lęku, zwiększenie pewności siebie, wywołanie pozytywnych emocji [4,s.5, 2,s.2550,]. Jednak bezrefleksyjna wiara w ich skuteczność bywa niebezpieczna, gdyż tak naprawdę nie ma związku przyczynowo – skutkowego pomiędzy większością rytuałów (o charakterze przesądów) a efektywnością boiskową. Sam ich sztywny, kompulsywny charakter może mieć konsekwencje dezadaptacyjne.

Cel pracy

Celem pracy było określenie najczęstszych rytuałów stosowanych przed meczem oraz wykazanie czy istnieją zależności pomiędzy zachowaniami o charakterze rytuałów a lękiem przedstartowym i zachowaniami przymusowymi u zawodników piłki nożnej z Ukrainy.

Postawiono następujące pytania badawcze

1. Które z rytuałów występują najczęściej przed meczem u ukraińskich zawodników piłki nożnej?
2. Jaki jest związek pomiędzy lękiem przedstartowym a przedmeczowymi rytuałami ukraińskich zawodników piłki nożnej?
3. Jaki jest związek pomiędzy zachowaniami przymusowymi a przedmeczowymi rytuałami u ukraińskich zawodników piłki nożnej?

Grupa badana

Badania o charakterze grupowym przeprowadzono wśród zawodników piłki nożnej ukraińskich przebywających od kilku miesięcy w Polsce (studenci I roku studiów Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie oraz Krakowskiej Akademii) oraz na terenie Ukrainy. Przebadano 50 osób. Średnia wieku badanych wynosiła 17,89 lat.

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- Rytuały w sporcie (w opracowaniu własnym, wersja ukraińska) - skala składająca się pierwotnie z 35 pytań, po przeprowadzeniu analiz statystycznych, usunięto 1 pytanie („R1”), przez co rzetelność pełnej skali wyniosła

α Cronbacha=0,92, a średnia korelacja między itemami - 0,26.

- Zachowania w sporcie (wersja ukraińska), Skala konstrukcji własnej oparta na Kwestionariuszu Ustrukturyzowanego Wywiadu Bryńska i Wolańczyk). Rzetelność pełnej skali wyniosła α Cronbacha=0,645, a średnia korelacja między itemami wyniosła 0,16.

- Reakcje na Współzawodnictwo Smith, Smoll, Schutz (wersja ukraińska) w adaptacji Krawczyńskiego (2004), służy do pomiaru lęku jako cechy określając lęk somatyczny, zamartwianie się (obawy) (składowa lęku poznawczego) oraz zakłócenia uwagi (także składowa lęku poznawczego).

Wyniki badań

Tabela1. Analiza Friedmana - porównanie poziomów wszystkich rytuałów między sobą

	Średnia ranga	Mediana	Średnia	Odch. Stand.
R2.Odwiedzam kościół i modłę się	19,90	3,00	2,82	1,08
R3.Bezpośrednio przed meczem modłę się i proszę Boga (lub kogoś zmarłego) o pomoc	19,54	3,00	2,94	1,45
R4.„Przestrzegam numerów” np. zwykle mam ten sam numer na koszulce, określoną ilość razy odbijam piłkę, podskakuję itp.	19,56	3,00	2,78	1,33
R5.Unikam „13” – na koszulce, nie lubię też grać trzynastego	16,30	2,00	2,34	1,47
R6.Wszystko staram się robić z jednej, tej samej nogi (na przykład zakładać buta, skarpety, wchodzić na boisko)	16,20	2,00	2,34	1,52
R7Mam swoje upodobania związane ze strojem np. gram tylko w koszulce z długim rękawem, co ma pomóc szczęściu w meczu	16,82	2,00	2,40	1,51
R8.Moje getry muszą być naciągnięte na taką samą wysokość	20,53	3,00	3,02	1,33
R9.Jakiś element mojej odzieży jest założony „na lewą stronę”	17,05	2,00	2,44	1,49
R10.Wraz z zespołem wychodzę na rozgrzewkę wcześniej niż przeciwnik	22,99	3,00	3,38	1,19

R11.Na boisko staram się wychodzić jako ostatni zawodnik	18,00	3,00	2,54	1,31
R12.Na boisko staram się wychodzić w określonym, w miarę stałym porządku	19,95	3,00	2,92	1,47
R13.W szatni zajmuję to samo miejsce	21,87	3,00	3,26	1,56
R14.Wychodząc na boisko dotykam ręką trawę	19,15	3,00	2,92	1,50
R15.Wychodząc na boisko robię znak krzyża	22,01	3,00	3,36	1,51
R16.Podczas wykonywania rzutu karnego nie patrzę w oczy bramkarzowi / napastnikowi	21,61	3,00	3,00	1,29
R17.Słucham tej samej muzyki	18,60	3,00	2,68	1,39
R18.W dniu meczu oglądam ten sam film, który oglądałem gdy wygrałem	13,85	1,50	2,06	1,25
R19.Rozmawiam z tą samą osobą	16,51	2,00	2,36	1,24
R20.Zakładam „szczęśliwe ubranie” (podkoszulek, bielizna)	17,32	3,00	2,56	1,43
R21.W dniu meczu nie zakładam „pechowych” ubrań, lub takich, które miałem na sobie w dniu meczu	14,45	1,50	2,16	1,40
R22.Zabieram „szczęśliwą rzecz”, zdjęcie bliskich lub jakiś amulet	15,90	2,00	2,30	1,33
R23.Nie golę się przed meczem	22,44	3,00	3,28	1,59
R24.Jem lub piję to samo podobnie jak przed meczem gdy zagrałem bardzo dobrze	16,90	2,50	2,48	1,42
R25.Przed każdym meczem dokładnie golę głowę	7,72	1,00	1,18	0,63
R26.Uważam, że obecność kobiety w autokarze przed meczem przynosi pecha	13,31	1,00	2,04	1,24

R27.Uważam, że obecność kobiety w szatni przed meczem przynosi pecha	14,07	2,00	2,12	1,15
R28.Przed meczem korzystam z tej samej toalety lub tego samego miejsca w toalecie	15,78	1,50	2,30	1,46
R29.W autokarze siadam na tym samym miejscu	14,16	2,00	2,12	1,22
R30.Przed meczem sprawdzam horoskop żeby się upewnić czy odniosę powodzenie	13,64	1,00	2,08	1,31
R31.Przed meczem wykonuję te same czynności razem z kolegami np. przybijam piątkę z tym samym kolegą	17,94	3,00	2,62	1,52
R32.Zakładam buty o różnych kolorach, bo to przynosi szczęście	14,19	2,00	2,12	1,32
R33.Przed meczem nie rozmawiam z innymi	15,21	1,00	2,20	1,44
R34.Przed meczem wykonuję taki sam układ ruchów, który pomaga mi się skoncentrować	23,01	4,00	3,38	1,40
R35.Gram z bandażem choć nie mam urazu (z bandażem grałem gdy zagrałem świetny mecz)	18,52	3,00	2,66	1,29

Analiza wykazała, że poziom rytuałów różni się istotnie statystycznie (ANOVA Friedmana χ^2 ($N = 50$, $df = 33$) = 226,94 $p < 0,001$). Szczegółowe wyniki zamieszczono w tabeli 1. Można zauważyć, że najczęściej pojawiającymi się rytuałami były: rytuał 10 «wraz z zespołem wychodzę na rozgrzewkę wcześniej niż przeciwnik» ($x = 3,38$), rytuał 34 «przed meczem wykonuję taki sam układ ruchów, który pomaga mi się skoncentrować» ($x = 3,38$), rytuał 15 „wychodząc na boisko wykonuję znak krzyża” ($x = 3,36$), rytuał 23 „nie golę się przed meczem” ($x = 3,28$), rytuał 13 „w szatni zajmuję zawsze to samo miejsce” ($x = 3,26$). Najrzadziej pojawiał się rytuał 25 „przed każdym meczem dokładnie golę głowę» ($x = 1,18$).

Tabela 2. Analiza korelacji rytuały a zachowania przymusowe i lęk

	Rytuały
wiek	$r=-,19$, $p=,175$
Zachowania przymusowe	$r=,48$, $p<,001$
Lęk somatyczny	$r=,65$, $p<,001$
Obawy	$r=,59$, $p<,001$
Zakłócenia uwagi	$r=,62$, $p<,001$

Zaobserwowano istotne statystycznie związki poziomu zaangażowania w rytuały przedmeczowe a lękiem somatycznym ($r=0,65$), zamartwianiem się ($r=0,59$) oraz zaburzeniami koncentracji ($r=0,62$). U osób, u których nasilały się objawy lęku somatycznego po poznawczego, wzrastał także przed meczem poziom zachowań o charakterze rytuałów (tabela 2).

Podobnie zauważono, że istnieje związek istotny statystycznie pomiędzy występowaniem rytuałów a poziomem zachowań przymusowych ($r=0,48$). Piłkarze, których cechowało ich większe nasilenie, także bardziej angażowali się w różnorodne rytuały przedmeczowe.

Dyskusja

Uzyskane rezultaty pozwalają stwierdzić, że badani piłkarze przed meczem stosują rytuały, które mają głównie charakter powtarzalnych, wyuczonych gestów. Jeden z nich to rytuał o charakterze religijnym („wykonuję znak krzyża”). Jest to bardzo powszechny wśród piłkarzy nożnych rytuał, który niekoniecznie musi mieć związek z religijnością (choć oczywiście niemożna tego wykluczać). O zależnościach pomiędzy stosowaniem rytuałów religijnych przez sportowców a redukcją lęku przedstartowego pisali Bleak i Frederick [7, s. 12]. Analizując rytuały religijne nie można jednak odrzucić ich szczególnego znaczenia dla wierzących sportowców – wtedy ich wymiar może dotyczyć także sfery duchowej. Podobnie Wood Brooks i inni [8] zauważyli, że niektóre rytuały mogą poprawić wydajność gdyż zmniejszają lęk. Muszą jednak mieć dla jednostki symboliczne znaczenie. A taki charakter mają rytuały religijne. Nie pomogą one jednak wtedy, gdy np. wykonanie gestu krzyża stanowi dla zawodnika gwarancję osiągnięcia sukcesu w sporcie.

Rytuałem, który u badanych sportowców nie wiąże się z układem ruchów, jest „wychodzenie na rozgrzewkę wcześniej niż przeciwnik” – ten zwyczaj może być związany z magicznym myśleniem, ale też i z drugiej strony stanowić element

taktyki. Co istotne, typowe rytuały o charakterze myślenia magicznego – związane z magią liczb, szczęśliwych przedmiotów czy przynoszących szczęście / pecha zachowań nie zaznaczyły się tutaj wyraźnie. Zastanawiając się, czy podejmowane przez badanych zawodników rytuały nie należy bardziej wiązać z elementami rutyny przedstartowej, która ma bardziej racjonalny, świadomy charakter. Są one powtarzalne w każdych warunkach. A właśnie rutyna przedstartowa to wyuczone poznawcze i behawioralne strategie, podejmowane świadomie, celowo. Jest ona kontrolowana przez piłkarza [7, s.2]. O ile nie cechuje się nadmierną sztywnością, bywa korzystna i pomaga zawodnikowi lepiej przygotować się do startu – skoncentrować, obniżyć poziom napięcia. Sztywność natomiast wiąże się z przymusami, kompulsywnymi zachowaniami pozostającymi poza kontrolą jednostki.

W prezentowanych badaniach wykazano, że gracze o silniejszych tendencjach do zachowań kompulsywnych, także silnie sięgali po rytuały. Miało to także związek z redukcją lęku przedstartowego – zarówno poznawczego, jak i somatycznego. Bardziej lękowi zawodnicy częściej stosowali rytuały. Możliwe, że ostatecznie pomagały one osiągnąć im optymalny stan przygotowania przedmeczowego. Konkludując, można zauważyć, że rytuały są pomocne jednak gdy mają charakter działań bardziej rutynowych – jak u badanych sportowców.

Wnioski

1. Przed meczem badani piłkarze nożni podejmują zachowania w postaci rytuałów;

2. Rytuały mają charakter zarówno rutynowy, religijny jak bazujący na przesądach, magicznym myśleniu – najczęstsze to: «wraz z zespołem wychodzę na rozgrzewkę wcześniej niż przeciwnik», «przed meczem wykonuję taki sam układ ruchów, który pomaga mi się skoncentrować», „wychodząc na boisko wykonuję znak krzyża”;

3. Tendencja to podejmowania rytuałów jest silniejsza u zawodników, u których silne są zachowania przymusowe;

4. Rytuały podejmowane są zredukować poziom lęku (zarówno poznawczego, jak i somatycznego) przed meczem – dotyczy to głównie graczy, u których poziom ten jest wysoki.

BIBLIOGRAFIA

1. Gajda J. Antropologia kulturowa. Kultura obyczajowa początku XXI wieku. Impuls. Kraków 2015

2. Schippers M.C., Van Lange P.A: The Psychological Benefits of Superstitious Rituals in Top Sport: A Study Among Top Sportspersons. *Journal of Applied Social Psychology*, 2006; 36(10): 2532-2553.

3. Basiaga-Pasternak J. The Correlations Of Rituals With Pre-Competition Anxiety In Teenage Football Players. *Antropomotoryka. Journal of Kinesiology and Exercise Sciences JKES* 80 (27): 35-41, 2017

4. Brevers D., Dan B., Noel X., Nils F. Sport superstition : Mediation of psychological tension on non-professional sportsmen's superstitious rituals. *Journal of Sport Behavior* - Vol. 34, no.1, p. 3-24 (2011)

5. Zwoliński A. Przesady z zabobony. Inicjatywa Ewangelizacyjna: Wejdzmy na szczyt. Kraków 2017

6. Živanović N., Randelović N., Savić Z: Superstitions And Rituals In Modern Sport. APES 2, 2012; 2: 220-224.

7. Bleak, J., Frederick, C. (1998). Superstitious behavior in sport: Levels of effectiveness and determinants of use in three collegiate sports. Journal of Sport Behavior, 21(1), 1-15.

8. https://www.researchgate.net/publication/306422100_Don%27t_stop_believing_Rituals_improve_performance_by_decreasing_anxiety_z_dn.28.10.2018

Aneks

Прізвище та ім'я....., вік

Ритуали у спорті – розробила Йоанна Басяга-Пастернак

Чи трапляється Вам перед матчем виконувати наведені нижче дії? Якщо так, то **наскільки часто** (обведіть цифру) Ви їх виконуєте, щоб комфортно почувати себе перед матчем:

5-завжди, 4-часто, 3-іноді, не рідко і не часто, 2-рідко, 1-ніколи

- відвідую церкву й молюся, 1 2 3 4 5
- безпосередньо перед матчем молюся і прошу Бога (чи когось із померлих) про допомогу, 1 2 3 4 5
- «дотримуюся принципу чисел», тобто зазвичай маю той самий номер на футболці, певну кількість разів відбиваю м'яч, підстрибую тощо, 1 2 3 4 5
- уникаю числа «13» – на футболці, також не люблю грати тринадцятого числа, 1 2 3 4 5
- намагаюся усе розпочинати з тієї самої ноги (наприклад, взуватися, вдягати шкарпетки, заходити на стадіон), 1 2 3 4 5
- маю власні уподобання, пов'язані з одягом, наприклад, граю лише у футболці на довгий рукав, що має принести успіх під час матчу, 1 2 3 4 5
- мої гетри повинні бути підтягнені на однакову висоту, 1 2 3 4 5
- вдягаю якийсь елемент одягу навиворіт, 1 2 3 4 5
- разом з командою виходжу на розминку раніше, ніж команда супротивника, 1 2 3 4 5
- намагаюся виходити на стадіон останнім із гравців, 1 2 3 4 5
- намагаюся виходити на стадіон у певному, в міру усталеному порядку, 1 2 3 4 5
- у роздягальні завжди займаю те саме місце, 1 2 3 4 5
- виходячи на стадіон, торкаюся трави, 1 2 3 4 5
- хрещуся, виходячи на стадіон, 1 2 3 4 5
- при виконанні штрафного удару не дивлюся в очі воротареві, 1 2 3 4 5
- слухаю одну й ту саму музику, 1 2 3 4 5
- у день матчу переглядаю той самий фільм, який я дивився, коли виграв, 1 2 3 4 5
- розмовляю з тією самою особою, 1 2 3 4 5
- вдягаю «щасливий одяг» (майку, білизну тощо), 1 2 3 4 5
- у день матчу не вдягаю «нешасливий» одяг або той, що був на мені у день програного матчу, 1 2 3 4 5
- беру з собою «щасливий предмет», фотографію близької людини чи якийсь амулет, 1 2 3 4 5
- не голюся перед матчем, 1 2 3 4 5
- їм або п'ю те саме, що й перед виграшним або дуже вдалим матчем, 1 2 3 4 5
- коли моя команда забила гол, 1 2 3 4 5
- перед кожним матчем докладно голю голову, 1 2 3 4 5
- вважаю, що присутність жінки в автобусі перед матчем приносить невдачу, 1 2 3 4 5
- вважаю, що присутність жінки у роздягальні перед матчем приносить

невдачу, 1 2 3 4 5
 - перед матчем відвідую ту саму вбиральню чи користуюся тим самим місцем
 у вбиральні, 1 2 3 4 5
 -у автобусі сідаю на одне й те саме місце, 1 2 3 4 5
 - перед матчем перевіряю гороскоп, щоб переконатися, чи досягну успіху,
 1 2 3 4 5
 - перед матчем роблю ті самі дії разом з гравцями по команді, наприклад «даю п'ять»
 тому самому гравцеві, 1 2 3 4 5
 - взуваю взуття різного кольору, бо це приносить щастя, 1 2 3 4 5
 - перед матчем ні з ким не розмовляю, 1 2 3 4 5
 -перед матчем уявляю собі вибрані фрагменти гри, 1 2 3 4 5
 - перед матчем виконую ту саму комбінацію рухів, яка допомагає мені зосередитися,
 1 2 3 4 5
 - граю з пов'язкою, навіть коли не травмований (я грав з пов'язкою того розу, коли зіграв
 чудовий матч), 1 2 3 4 5

BEZPIECZEŃSTWO KULTUROWE I IDEOLOGICZNE W KONTEKŚCIE KRYZYSU IMIGRACYJNEGO W UE

mgr Smaga Daniel

doktorant Akademii Sztuki Wojennej w Warszawie

daniel_smaga@interia.pl

recenzent - dr Paweł Stobiecki, Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie

„Bogactwo ludzkiego życia w wymiarze odmienności
 społeczno-kulturowych jest niemal nieskończone.

Wszak widzieć je trzeba nie tylko w prymacie rozlicznych grup,
 ale przede wszystkim ich członków – jednostek,
 które w milionach sytuacji doświadczały takich
 czy innych spotkań z innymi/obcymi” [1, s. 11]

Wprowadzenie

Od zakończenia zimnej wojny (1991), sytuacja w większości państw europejskich była ustabilizowana. Dopiero w roku 2015 pojawił się imigracyjny kryzys, który polegał na masowym napływie ludzi z Afryki Północnej oraz Bliskiego Wschodu do pobliskich państw europejskich, podążając sukcesywnie w głąb kontynentu. Wydarzenia, które spowodowały taką sytuację wiążą się z Arabską Wiosną Ludów oraz konfliktami (wewnętrznymi oraz międzynarodowymi) w wyżej wymienionych regionach.

Kryzys imigracyjny miał na tyle silny wpływ na europejską społeczność, że podzielił zarówno obywateli, jak i państwa na tym kontynencie w aspekcie międzynarodowego problemu. Pojawiły się nie tylko ludzkie dramaty oraz cierpienia imigrujących oraz mieszkańców państw „przyjmujących”, ale również

nietolerancja względem osób potrzebujących pomocy.

Zarówno społeczeństwo europejskie jak i Unia Europejska wyraziły bezradność oraz brak jedności i jednomyślności wobec owego kryzysu. Co więcej, kraje Europy Zachodniej miały odmienne stanowisko wobec imigrantów (przyjmowanie imigrantów), w stosunku do krajów Europy Środkowo-Wschodniej (izolacja od imigrantów). Aczkolwiek, pomijając fakt, które kraje była „za” a które były „przeciw” imigracji, należy zwrócić uwagę, że ta mobilność społeczeństwa ma istotny wpływ na bezpieczeństwo kulturowe oraz ideologiczne poszczególnych państw.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie kryzysu migracyjnego w Unii Europejskiej, w kontekście bezpieczeństwa kulturowego i ideologicznego.

Ujęcie definicyjne podstawowych pojęć

Na potrzeby niniejszego artykułu i lepszego zrozumienia treści w nim zawartych, słusznym jest wyjaśnienie następujących pojęć: bezpieczeństwo kulturowe, bezpieczeństwo ideologiczne oraz imigracja.

Zasadnym stwierdzeniem jest to, że polityka bezpieczeństwa państwa winna brać pod uwagę czynniki, które tą politykę determinują. W głównym zamysle są to czynniki w obszarze demografii, geografii, ekonomii, historii, psychologii, socjologii jak i ustroju [2, s. 13]. Aczkolwiek, istotnym aspektem jest również czynnik kulturowy. Poprzez wieloaspektowość bezpieczeństwa, współczesne państwo jest gwarantem niezagrożenia i nienaruszalności w wielu obszarach [3, s. 194]. Bezpieczeństwo kulturowe obok bezpieczeństwa militarnego, politycznego, społecznego, ekonomicznego, ideologicznego oraz ekologicznego, jawi się jako jedno z typów bezpieczeństwa (podział według kryterium podmiotowego), które jest rozróżniane w literaturze przedmiotu [4, s. 31]. Profesor Waldemar Kitler na podstawie międzynarodowych aktów prawnych [5] za cel bezpieczeństwa kulturowego uważa w wąskim ujęciu ochronę dóbr kultury materialnej oraz dziedzictwa kulturowego, jak i w szerokim aspekcie ochronę wartości, które są ważne dla tożsamości narodowej, a także ochronę odrębności kulturowych, zasymilowane z etnicznością bądź mniejszościami narodowymi oraz tworzenie otwartości kulturowej - czyli swobodny przepływ wartości (ogólnie uznane za znaczące), promowanie kultury narodowej w zglobalizowanym świecie, a ponadto tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi kultury [6, s. 176].

Z kolei polityczny ekonomista Majid Tehranian, bezpieczeństwem kulturowym definiuje jedno z wymiarów i elementów bezpieczeństwa, którego celem jest zachowanie swojej tożsamości jak i tożsamości struktur, z którymi dana jednostka się identyfikuje. Odnosi się między innymi do wszelakich wolności: sumienia, myśli, mowy, jak i stylu życia, płci, przynależności etnicznej oraz poczucia przynależności do stowarzyszeń bądź związków. Dotyczy także współzawodnictwa zarówno kulturowego jak i politycznego [7, s. 3]. Również warto zwrócić uwagę na ujęcie bezpieczeństwa kulturowego według profesora Tadeusza Jemioła. Z tego względu, że wiąże je ze zdolnością państwa do rozbudowania dotychczasowego dorobku kulturowego, jak i jego obroną przez

niechcianymi wpływami innych kultur [8, s. 20].

Pojęcie bezpieczeństwo kulturowe uznaje się za relatywnie nowe. Dzisiejsze bezpieczeństwo kulturowe wywodzi się z zagrożeń dla kultury, które są wynikiem między innymi najazdów zbrojnych oraz podbojów kolonialnych, odkryć geograficznych, jak i spotkań kultur, a także masowych przemieszczeń ludności [9, s. 193]. Niejednokrotnie doprowadziło to do dominacji jednej kultury nad drugą, bądź zniszczeniem jej (np. kultury etniczne) [10, s. 10-11]. Dodatkowo, postępująca globalizacja, przyczyniając się do zacieśnienia barier kulturowych, prawdopodobnie jest największym wrogiem dla kultury. Z tego względu, współcześnie pojawiają się stanowiska, że bezpieczeństwo kulturowe w zglobalizowanym świecie jest fikcją [11, s. 13].

Kolejnym pojęciem jest bezpieczeństwo ideologiczne, które według Iwony Pawlikowskiej odnosi się do pewności oraz wolności wyznawania, jak i przetrwania, funkcjonowania oraz rozwoju ideologii świeckich, jak i religijnych, które nie są uznawane za szkodliwe. Iwona Pawlikowska uważa, że bezpieczeństwo ideologiczne może obejmować wyłącznie ideologię, która stanowi podstawę panującego w danym państwie system rządów [12, s. 64]. Aczkolwiek, rządy w państwie zmieniają się, natomiast partie tworzące ów rząd, mogą sugerować się różnymi ideologiami. Bezpieczeństwo ideologiczne, również jak kulturowe zostało wymienione przez profesora Ryszarda Ziębę w kryterium przedmiotowym [13, s. 30-32].

W celu wyjaśnienia pojęcia imigracja, należy odnieść się początkowo do migracji. Migracja jest przestrzennym przemieszaniem się pojedynczych ludzi bądź danej grupy, z pierwotnego miejsca zamieszkania do innego, nowego. Odnosząc się do tematyki artykułu, za migrację uznaje się przemieszczanie pojedynczej osoby bądź grupy ludzi do innego państwa, uprzednio przekraczając granicę państwa (migracje również mogą przybrać charakter wewnętrzny). Migracje przybierają dwie płaszczyzny. Emigracja, która oznacza wyjazd z zamieszkałego przez daną jednostkę państwa za granice administracyjne oraz imigracja, oznaczająca przyjazd zza granicy do docelowego państwa. Cele i rodzaje migracji są wieloobszarowe. Wobec powyższego zdania, w kontekście wielopłaszczyznowych czynników migracji, należy zwrócić na te główne. Zatem, migracje przymusowe są wtedy, gdy dana ludność (grupa ludzi), bądź pojedyncza jednostka, zmuszona zostaje do opuszczenia miejsca zamieszkania (np. poprzez zmiany polityczne). Z kolei za migracje dobrowolne uznaje się przemieszczanie się ludzi, mając za cel indywidualne potrzeby [14, s. 5].

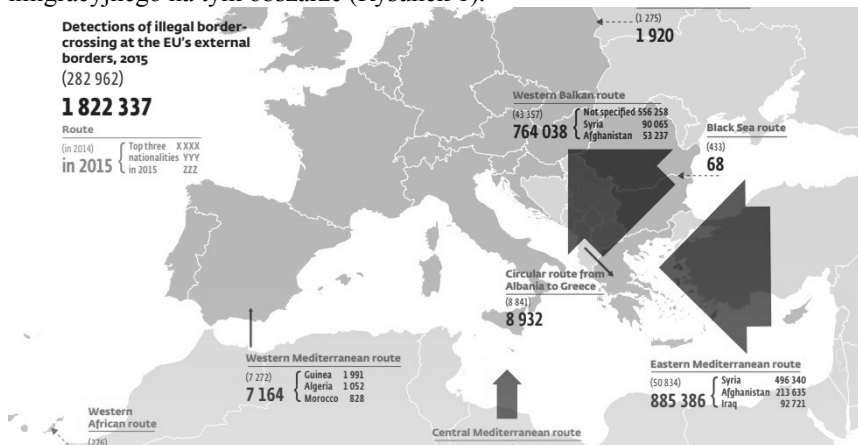
Źródła, przyczyny i skala kryzysu imigracyjnego w UE

Początki kryzysu imigracyjnego w Unii Europejskiej sięgają już prawie dwudziestu lat. Wielkie migracje, zazwyczaj są warunkowane wieloma czynnikami, w tym konfliktami, problemami ekonomicznymi czy ubóstwem. Począwszy od 2003 roku, kiedy to miał miejsce atak na Irak, poprzez lata 2010-2012: Arabska Wiosna, 2011 rok: krwawe wojny domowe oraz walki o wpływy w Syrii oraz Libanie, kończąc na powstaniu w 2014 roku, tzw.

Państwa Islamskiego. Wymienione obszary konfliktów, uzupełniają problemy ekonomiczne w państwach bałkańskich, oraz ubóstwo i reżim, który panuje w Erytrei jak i innych państwach afrykańskich [15, s. 331].

Głównym kierunkiem migrantów, którzy napływają z Bliskiego Wschodu, oraz Afryki i Bałkanów są państwa członkowskie Unii Europejskiej, wespół z bogatymi krajami skandynawskimi. Unia Europejska od wielu lat jest dla nich swego rodzaju rajem, w którym cywilizacja oraz technika stoi na wysokim poziomie, rządy wypłacają wysokie świadczenia socjalne, panuje równouprawnienie oraz otwartość. Co więcej, podczas każdej fali imigrantów, granice państw członkowskich Unii Europejskiej nie były w stanie kontrolować każdej osoby - panował chaos. W wyniku czego, poprzez kraje z Półwyspu Bałkańskiego (w 2015 roku), imigranci przedostali się w głąb Europy [16, s. 331].

Warto odnieść się do liczby osób, które nielegalnie przekroczyły granicę Unii Europejskiej w roku 2015, na który to datuje się początek kryzysu migracyjnego na tym obszarze (Rysunek 1).



Rysunek 1. Liczba osób, które nielegalnie przekroczyły granice Unii Europejskiej

Źródło: Frontex, *Risk Analysis for 2016*, Frontex, Warsaw 2016, s. 16.

Z powyższej ilustracji wynika, że w 2015 roku, do krajów członkowskich Unii Europejskiej, dostało się około 1 822 177 imigrantów. Posługując się tymi danymi (Frontex), stwierdzić można, że największa ilość cudzoziemców pochodzi z Syrii (ok. 496 tys.), Afganistanu (ok. 214 tys.), Iraku (ok. 93 tys.), Erytrei (ok. 38 tys.), Nigerii (ok. 22 tys.), Somalii (ok. 12 tys.). Dodatkowo, według Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji, w 2015 roku (styczeń-lipiec), utonęło około 2,5 tysiąca osób w Morzu Śródziemnym [17].

Agencja FRONTEX (Europejska Agencja Straży Granicznej i Przybrzeżnej) prowadzi statystyki dotyczące granic zewnętrznych Unii

Europejskiej. Jedną ze statystyk jest liczba ujawnionych nielegalnych przekroczeń granic lądowych i morskich z wyszczególnieniem poszczególnych przedziałów czasowych (rok) oraz głównych szlaków, ukazana w Tabeli 1.

Tabela 1
Liczba ujawnionych nielegalnych przekroczeń granic lądowych i morskich z wyszczególnieniem lat 2006 - 2017 i głównych szlaków

GŁÓWNE SZLAKI	LICZBA UJAWNIONYCH NIELEGALNYCH PRZEKROCZEŃ GRANIC LĄDOWYCH I MORSKICH			
	2014	2015	2016	2017
CENTRALNY SZLAK ŚRÓDZIEMNOMORSKI	170 664	153 946	181 376	118 962
WSCHODNI SZLAK ŚRÓDZIEMNOMORSKI	50 834	885 386	182 277	42 305
ZACHODNI SZLAK ŚRÓDZIEMNOMORSKI	7 243	7 004	9 990	23 143
ZACHODNI SZLAK BAŁKAŃSKI	43 357	764 038	130 261	12 178
SZLAK OKRĘŻNY Z ALBANII DO GRECJI	8 841	8 932	5 151	6 396
SZLAK WSCHODNICH GRANIC	1 275	1 927	1 349	776
SZLAK CZARNOMORSKI	433	68	1	537
SZLAK AFRYKI ZACHODNIEJ	276	874	671	421
RAZEM	282 933	1 822 177	511 047	204 719

Źródło: Frontex, *Risk Analysis for 2018*, Warsaw 2018, s. 43.

Analizując powyższą tabelę można zauważyć apogeum ujawnionych nielegalnych przekroczeń granic lądowych i morskich w 2015 roku, kiedy to faktycznie miał miejsce początek kryzysu imigracyjnego. W następnych latach widoczny jest spadek tego procederu. Aczkolwiek nadal jest na wysokim poziomie. Najwięcej osób w latach 2014-2017 przemieściło się przez wschodni szlak śródziemnomorski (głównie Syryjczyków [18, s. 43]).

Migracja jako zagrożenie bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego

Kultura to zjawisko, mogące zarazem łączyć jak i dzielić, które odgrywa istotną rolę w życiu społeczności każdej cywilizacji, zwłaszcza arabskiej oraz muzułmańskiej. Elementy życia, które odróżniają ją od tej, która panuje w państwach Unii Europejskiej to między innymi tradycja, zachowanie

bądź wzory postępowania. W przypadku osiedlania się obcokrajowców w dużej ilości (np. kilka tysięcy), prawdopodobnie może doprowadzić to do powstania konfliktów na tle etnicznym. Co więcej, nieznamość i niechęć do poznania obyczajów krajów arabskich i muzułmańskich, skąd wywodzą się imigranci, już ma, a będzie miało jeszcze większe znaczenie dla kształtowania się stosunków społeczno-polityczno-ekonomicznych w krajach Unii Europejskiej. Zwraca się także uwagę, że czynniki kulturowo-ideologiczne, istotnie wpływają na charakter i formę życia w państwach europejskich. Wobec ujęcia bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego w aspekcie kryzysu migracyjnego, pojawiają się dwa obszary problematyczne. Pierwszy odnosi się do nastrojów społeczeństwa, które przyjmują migrantów, natomiast drugi do nastawienia samych przemieszczających się do kraju oraz ludzi, do którego przybywają [19, s. 125].

Poddając analizie historycznej ujęcie asymilacyjne migrantów z nową dla nich społecznością, można wysnuć wniosek, że osoby przybywające powodują negatywne emocje w państwach przyjmujących ich. Społeczeństwo w tych krajach charakteryzuje się wtedy niezrozumieniem ich sposobu i stylu życia, obywatele czują się niepewnie, a nawet zagrożeni. Ulegają załamaniu relacje społeczne, które są powiązane silnie z tożsamością. Zwłaszcza w społecznościach monoetnicznych, przy wzroście liczby migrantów z obcymi zachowaniami kulturowo-ideologicznymi, zauważalny jest regres relacji międzygrupowej oraz poczucia przynależności. Pojawiają się również zachowania ksenofobiczne, bądź rasistowskie. Społeczeństwo przyjmujące migrantów widzi w nich czynnik destruktywny (zagrożenie) w postaci osłabiania tradycji narodowych, braku stabilizacji porządku publicznego bądź zagrożenia interesu ekonomicznego poszczególnych jednostek. Od początku kryzysu imigracyjnego można zaobserwować przejawy nienawiści, postawy nacjonalistyczne skierowane w obcych [20].

Imigranci poprzez swoją odmienność kulturowo-ideologiczną mają problemy z zaaklimatyzowaniem się, znalezieniem pracy (o ile chcą pracować!). Skutkiem tego jest bieda oraz frustracja, mogąca mieć wpływ na radykalizację młodego pokolenia przybyszów. Co więcej, odmienność stosunku do innych wyznaniowo ludzi oraz kobiet (gwałty, zabijanie), budzi zaniepokojenie. Świat islamski zderzając się z wartościami świata chrześcijańskiego, który ma miejsce w krajach Unii Europejskiej, powoduje szok dla tych pierwszych. Świat islamski między innymi nie uznaje swobodnego, europejskiego stylu życia. Ta różnorodność kulturowo-ideologiczna powoduje izolacje oraz gettoizację imigrantów [21, s. 126-127]. Odnosząc się do konfliktów kulturowo-ideologicznych, należy z zasadnością odnieść się do „Zderzenia cywilizacji i nowy kształt ładu światowego” Samuela Huntingtona. W swoim dziele, amerykański politolog zwraca uwagę, że świat Zachodu odegra ważną rolę w poruszonym aspekcie, z tego względu, że ów świat chce bronić się przed innymi cywilizacjami, mając przewagę nie tylko militarną, ale i kulturowo-ideologiczną, a nie przyjmować od nich wzorce [22, s. 307].

Co więcej, Anna Kicinger (specjalistka ds. migracji), wyróżnia pięć

obszarów, które są zagrożone poprzez migracje międzynarodowe w aspekcie bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego. Obszarami tymi są: stabilność społeczna, tożsamość kulturowa, bezpieczeństwo wewnętrzne, bezpieczeństwo demograficzne oraz państwo dobrobytu i system socjalny [23]. Dodatkowo, podążając napływu imigrantów dostrzega się postawy ksenofobiczne. Także różnice pomiędzy kulturą oraz ideologią czy religią, powodują trudności w istotnym procesie w nowym otoczeniu jakim jest integracja. W konsekwencji, mechanizmy obronne występujące obustronnie prowadzą do społecznych napięć. Mnogość imigrantów, stanowi również problem natury demograficznej, który ma pośredni wpływ na postrzeganie bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego. Nowe, a jednocześnie obce składowe kultury oraz ideologii są wówczas widoczne dla jednych tylko w przestrzeni publicznej, a dla innych mogą stać się dominujące. Wobec tego, dochodzić może do negatywnych relacji. Za przykład posłużyć mogą budowle o charakterze sakralnym, które nie muszą odpowiadać społeczeństwu pierwotnie zamieszkującym ten teren. Z związku z tym, uwidaczniają się przeciwności społeczności w tym aspekcie, co może być odebrane przez imigrantów (i nie tylko!) jako ograniczenie praw kulturowych bądź religijnych mniejszości. Istotnym problemem w wymiarze bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego jest także manifestacja symboli religijnych, w taki sposób by nie urażać uczuć innych obywateli. Migracje jak wskazano wyżej, mogą zagrażać również bezpieczeństwu wewnętrznemu państwa, nie tylko w wymiarze kulturowo-ideologicznym, ale także w wymiarze negatywnych zachowań związanych z powszechną przestępczością, przestępczością zorganizowaną i jej rodzajami: handel narkotykami, bronią bądź ludźmi czy terrorystyczną działalnością [24, s. 120-121].

Przenikanie się kultur oraz ideologii w ramach asymilacji Europejczyków z imigrantami może mieć dwa wymiary. Pierwszy, negatywny opisany pokrótce w poprzednim akapicie, oraz drugi pozytywny, odnoszący się do czerpania korzyści wymiennych ze swoich zachowań, wzorców, postaw, norm (dyfuzja kulturowa). Wobec wymiaru pozytywnego, trzeba mieć nadzieję, że różnice kulturowo-ideologiczne mogą być źródłem inspiracji oraz innowacji. Aczkolwiek, w ten proceder muszą zostać zaangażowane odpowiednie publiczne instytucje, współpracując z partnerami społecznymi [25, s. 127].

Podsumowanie

Cywilizacja islamska, a wraz z nią tożsamość muzułmańska, która przypluwa do krajów Unii Europejskiej wraz z imigrantami, powszechnie budzi niepokój wśród Europejczyków, uważając w wielu środowiskach, że jest zagrożeniem dla Zachodu. W tym momencie, nasuwa się zasadnicze pytanie: czy islamizacja państw Unii Europejskiej jest rzeczywistym zagrożeniem czy mitem, który został wymyślony dla zapotrzebowania aktualnych spraw politycznych?

Należy także zwrócić uwagę, że wraz z rosnącym współczynnikiem urodzeń islamistów, u chrześcijan odradzają się katolickie wartości. Zatem reasumując, z jednej strony kryzys imigracyjny w Unii Europejskiej stanowi zagrożenie dla

bezpieczeństwa kulturowo-ideologicznego, a zarazem jest obecnie największym wyzwaniem, wobec którego stają państwa zrzeszone w tym gospodarczo-politycznym związku.

BIBLIOGRAFIA

1. Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Muza, Warszawa 2010.
2. *Bezpieczeństwo państwa - wybrane problemy*, Wojtaszczyk K. A., Materska-Sosnowska A. (red.), ASPRA-JR, Warszawa 2009.
3. Hrynicki W., *Pojęciowe aspekty bezpieczeństwa kulturowego oraz jego zagrożenia w Europie*, „Kultura bezpieczeństwa. Nauka - Praktyka – Refleksje”, tom 16/2014.
4. Zięba R., *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje - struktury - funkcjonowanie*, Scholar, Warszawa 1999.
5. *Europejska Konwencja Kulturalna sporządzona w Paryżu dnia 19 grudnia 1954 r.* (Dz. U. 1990 nr 8 poz. 44) - przyjęta przez Polskę w 1990r., *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz. U. 1977 nr 38 poz. 167) - przyjęty przez Polskę w 1977r., *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.* (Dz. U. 1977 nr 38 poz. 169) - podpisany przez Polskę w 1977r.
6. Kitler W., *Bezpieczeństwo narodowe RP. Podstawowe kategorie, uwarunkowania, system*, AON, Warszawa 2011.
7. Tehranian M., *Cultural Security and Global Governance: International Migration and Negotiations of Identity* [w:] *Worlds on the Move: Globalization, Migration and Cultural Security*, J. Friedman, S. Randeria, J. B. Tuaris (red.), London, New York 2004.
8. Jemiolo T., *Bezpieczeństwo kulturowe w warunkach globalizacji i procesów społecznych* [w:] *Kultura narodowa w kształtowaniu świadomości obronnej społeczeństwa i bezpieczeństwa państwa*, „Zeszyt problemowy TWO”, nr 3/2001.
9. Kubiak M., *Ochrona dóbr kultury w międzynarodowym prawie konfliktów zbrojnych* [w:] *Bezpieczeństwo i edukacja dla bezpieczeństwa w zmieniającej się przestrzeni społecznej i kulturowej*, R. Rosa (red.), UP-H, Siedlce 2012, s. 193.
10. Bauman Z., *Kryzys państwa narodowego we współczesnej Europie*, „Przegląd Zachodni” nr 4/1994.
11. Bauman Z., *Kryzys państwa narodowego we współczesnej Europie*, „Przegląd Zachodni” nr 4/1994.
12. Pawlikowska I., *Bezpieczeństwo jak cel polityki zagranicznej* [w:] *Wstęp do teorii polityki zagranicznej państwa*, R. Zięba (red.), Adam Marszałek, Toruń 2004.
13. Zięba R., *Instytucjonalizacja bezpieczeństwa europejskiego: koncepcje - struktury - funkcjonowanie*, Scholar, Warszawa 1999.
14. Rybak A., Pasierbiak A., *Imigracja do państw Unii Europejskiej*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2016.
15. El Ghamari M., *Zagrożenia bezpieczeństwa kulturowego wobec kryzysu migracyjnego oraz terroryzmu w obszarze MENA*, „Ante Portas – Studia nad Bezpieczeństwem”, nr 2(7)/2016.
16. El Ghamari M., *Zagrożenia bezpieczeństwa kulturowego wobec kryzysu migracyjnego oraz terroryzmu w obszarze MENA*, „Ante Portas – Studia nad Bezpieczeństwem”, nr 2(7)/2016.
17. Czarnecki M., Jajoszewski M., Kwaśniewski T., *Uchodźcy w Europie: pytania i odpowiedzi*, <http://warszawa.naszemiasto.pl/artukul/uchodzcy-w-europie-pytania-i-odpowiedzi-zobacz-informator,3513141,art,t,id,tm.html>, 9.05.2018r.
18. Frontex, *Risk Analysis for 2018*, Frontex, Warsaw 2018.
19. *Potencjalne zagrożenia bezpieczeństwa międzynarodowego*, El Ghamari M. (red. nauk.), Fundacja El Karama, Warszawa 2016.
20. *Podpalenia, pobicia, wybuchające bomby. W Niemczech rośnie liczba ataków na ośrodki dla uchodźców*, <https://wpolityce.pl/swiat/270387-podpalenia-pobicia-wybuchajace-bomby-w-niemczech-rosnie-liczba-atakow-na-osrodki-dla-uchodzcow>, 9.05.2018r.
21. *Potencjalne zagrożenia bezpieczeństwa międzynarodowego*, El Ghamari

М. (red. nauk.), Fundacja El Karama, Warszawa 2016.

22. Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ladu światowego*, Muza, Warszawa 2008.

23. Kicinger A., *International Migration as Non-Traditional Security Threat and the EU Responses to this Phenomenon*, „CEFM Working Paper”, 2/2004, http://www.cefmr.pan.pl/docs/cefmr_wp_2004-02.pdf, 9.05.2018r.

24. Ziętek A. W., *Bezpieczeństwo kulturowe w Europie*, UMCS, Lublin 2013.

25. *Potencjalne zagrożenia bezpieczeństwa międzynarodowego*, El Ghamari M. (red. nauk.), Fundacja El Karama, Warszawa 2016.

СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «КОРЕЙСЬКОЇ ХВИЛІ» ЯК КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ

*Тельманова Євангеліна Сергіївна,
студентка ХДАДК, Харків
evangelina2001@mail.ru*

*Науковий керівник –
магістр філософії, викладач І. М. Рисований*

Однією із центральних рис сучасного інформаційного суспільного простору є мультикультуралізм, який полягає в співіснуванні та нашаровуванні різних культурних традицій у рамках одного суспільства. Останнім часом проявом такого мультикультуралізму стало розповсюдження в світових масштабах корейської масової культури, яка отримала назву «корейська хвиля».

«Корейська хвиля» (кор. **한류** *халлю*) – це всезагальне захоплення південнокорейською масовою культурою, що почалося в кінці 1990-х років в Китаї. Поняття «корейська хвиля» було введено в обіг в 1999 році китайськими журналістами, які були здивовані швидким зростом південнокорейської культури в Піднебесній. Пізніше дане поняття стало найбільш вживаним як індустрії популярної культури, так і в наукових галузях Дальнього Сходу та Південно-Східної Азії.

Сьогодні ареал розповсюдження «корейської хвилі» не обмежується лише територією Південно-Східної Азії, а включає в себе всю Європу, Америку, Близький Схід та навіть деякі країни Африки.

В сучасній Південній Кореї це явище стало національним брендом, з яким пов'язана державна ідеологія, політика, бізнес, імідж країни та народу. Тим не менш зміст поняття *халлю*, в першу чергу, включає в себе популярні серед молоді південнокорейські кінофільми, телесеріали та музику.

«Корейська хвиля» являє собою одночасно національний та

міжкультурний феномен. Доцент факультету журналістики Університету Кьонгі Лі Гіхьон (LeeKeehyeung) в своїй роботі «Планування культурної політики «корейської хвилі» в сучасній Південній Кореї» (2008) дав наступне визначення даному поняттю: «комплексне та багатопланове утворення із реальних, невідчужених і змішаних культурних традицій, різноманітних форм життєвого досвіду і набору переконливих суджень, що існують на національному, транслोकальному та транснаціональному рівнях» [4, с. 161].

Як культурний феномен «корейська хвиля» представляє собою сплетіння протилежних світоглядних засад: традиційних східних (конфуціанських) та західних цінностей. Південна Корея, розвиваючи економіку та проводячи політику модернізації, одночасно розвивала свої базові традиції, особливо систему цінностей конфуціанства.

Про нову інтерпретацію конфуціанства, приближену до реалій сучасно світу, вперше заговорив професор південнокорейської академії наук Хан Гьон-джо (HanHyong-jo). В своїй статті «Нове життя зі старими переконаннями», він стверджує, що корейці трансформують конфуціанство як ідеологію. На його думку: «Південна Корея залишилась вірною споконвічним традиціям і заново переоткриває забутий спадок конфуціанства... Конфуціанство, яке було перешкодою на шляху модернізації, стало відомим як та філософія, яка успішно її втілює. Корея надзвичайним чином знову піднялася і її нова віра потребує нового конфуціанського кодексу. Імпульс прийшов з культури. Конфуціанство стало згадуватися як основа «корейської хвилі»... По мірі того як економіка країни розвивається і залучається в процеси глобалізації, місцева культура розширяється, канони конфуціанства отримують нову міць... Трансформуючись разом з часом, конфуціанство народилося знову і написало нову історію. Крім свого культурного змісту, конфуціанство відбивається в сімейних цінностях, що являє основу «корейської хвилі», що опирається на відношення між людьми в унікальному сприйнятті життєвого сенсу» [3, с. 34-35].

Південна Корея завжди була центром ортодоксального конфуціанства. Під впливом західної ідеології та норм моралі вся система конфуціанських поглядів почала змінюватись. Досвід Республіки Корея показує, що в зв'язку зі зростанням економічної міці Південної Кореї у 1960-х – 70-х роках, почалася внутрішня трансформація конфуціанства. На нього почали впливати фактори західної протестантської культури. Система суспільних поглядів перейшла в бік ще більшої гуманізації. Таким чином, нова інтерпретація конфуціанства стала однією із світоглядних засад формування феномену «корейської хвилі».

На розвиток сучасної корейської культури впливає японська, китайська та американська культурна традиція. Корейцям вдалося знайти таке співвідношення традицій та інновацій, яке найкраще відповідає потребам сучасного розвитку країни. Особливу роль в синтезі нового та старого, корінного та запозиченого відіграють ті культурні елементи, які є загальними для всієї далекосхідної цивілізації. До них відноситься

традиційно висока трудова культура, ієрархічність, схильність до дисципліни, законослухняність, повага до старших.

Сучасна культура Південної Кореї, в тому числі і побутова, має синтетичний характер, вона являє собою синтез традиційних східних і нових, запозичених західних світоглядних засад, що дозволило їй створити нову своєрідну культуру, яка отримала назву «корейська хвиля».

Список використаної літератури

1. Бураев Д. И., Гармаханов М. Ц. Корейская волна и мягкая сила. Стратегия развития и распространения / Д. И. Бураев, М. Ц. Гармаханов // Вестник БГУ. 2014. №8. С. 115-120.
2. Гармаханов М. Ц. Политическое и экономическое влияние корейской волны в начале XXI в. / М. Ц. Гармаханов // Вестник БГУ, 2013. №8. С. 78-80.
3. Михайлик О. Н. Феномен «корейской волны»: синтез Запада и Востока / О. Н. Михайлик // Известия Иркутского Государственного Университета. Серия: Политология, Религиоведение, 2008. №1. С. 31-40.
4. Шмакова А. С., Винокурова К. А. Зарождение и развитие феномена «корейской волны» в Южной Корее / А. С. Шмакова, К. А. Винокурова // Вестник Новосибирского Государственного Университета, 2015. Т. 14. № 10. С. 159-167.
5. BengHuatChua, Koichilwabuchi. EastAsianPopCulture: AnalysingtheKoreanWave. HongKongUniversitypress, 2008. 305 p.

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН З КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Федоренко Ольга Юрївна,

*аспірант Київського національного університету культури і мистецтв,
olinka.fedorenko@gmail.com*

*Науковий керівник –
доктор філософських наук, професор,
Бровко Микола Миколайович*

Нині глобальна перспектива політики керівництва переважної більшості традиційних закладів дозволяє ї, як результат, успішна адаптація стратегічних цілей дозвіллевих центрів до умов сучасності, розширення сукупності асортименту послуг та напрямів функціонування, стали причиною трансформації закладів культури вузького спрямування на багатопрофільні полі функціональні рекреаційно-дозвіллеві комплекси. Такі центри, спроможні, в першу чергу, обслуговувати значно більшу кількість відвідувачів, незалежно від соціальної групи чи віку, гендерних

пріоритетів, релігійних чи політичних вірувань.

В рамках окресленої перспективи, доцільним є розглянути зарубіжний досвід трансформації таких культурно-мистецьких центрів, з метою його подальшої імплементації в Україні.

І. В. Петрова в своїй праці зазначає, що «дозвіллева сфера в розвинених зарубіжних країнах має розгалужену інфраструктуру, складну технічну матеріальну базу, потужні кадри. Ефективність функціонування дозвіллевої сфери в кожній конкретній країні відбиває визнання (або неприйняття) соціального значення дозвілля для суспільної життєдіяльності громадян цієї країни. Помітне місце в дозвіллевій сфері зарубіжних країн посідають дозвіллеві комплекси та центри, проблематика діяльності яких є предметом системних досліджень, регулярного вивчення й викладання у навчальних закладах» [3].

При цьому, серед багатьох центрів культурно-дозвіллевої діяльності можна виділити кілька типів, кожен з яких характеризується не лише наданням певних послуг, а й різними видами діяльності. Про це свідчать самі назви таких культурно-мистецьких комплексів: «рекреаційний центр», «центр дозвілля», «громадський кампус», «сонячний центр».

На сьогоднішній день США виступають провідним міжнародним партнером України. Економічна потужність забезпечила США можливість створити таку розгалужену мережу соціально-культурних й дозвіллевих закладів, якій ми можемо тільки позаздрити (зрозуміло, що по-доброму). Одним з найважливіших складників цієї мережі є парки – відкриті (просто неба) озеленені території з відповідною інфраструктурою, призначеною для відпочинку населення [2].

Зокрема парки США підрозділяються на національні природні та міські, або ж приміські парки дозвілля. Виступаючи певними аналогами наших парків культури та відпочинку, традиційні паркові комплекси США демонструють нам й деякі відмінності стилю поведінки своїх відвідувачів, їхню розкутість й безпосередність, розкомплексованість (в кращому значенні цих понять), внутрішню свободу, діалектично пов'язану з почуттям соціальної захищеності. Люди дійсно задовольняють свої рекреаційні потреби, навіть просто лежачі на траві. Паркові комплекси пропонують великий асортимент дозвіллевих послуг: творчі заходи, гольф, теніс, велосипедні прогулянки, плавання, екскурсії, гральні майданчики для дітей, культурно-мистецькі клуби, групи здоров'я [1].

Так, центр дозвілля в Уїндлі (Велика Британія) щорічно нараховує більше мільйона відвідувачів. Багатопланова та насичена програма культурно-мистецького комплексу передбачає майже 500 курсів, 600 спеціальних проєктів та культурницьких акцій різноманітного характеру і змісту [3].

Центр дозвілля м. Краутрі (Велика Британія) надає комплекс соціальних, культурних, функціональних послуг, охоплюючи майже 1 млн осіб щорічно. На його території розташовані кілька басейнів (один

з них для любителів серфінгу), спортивні приміщення, майданчики для активного та пасивного відпочинку, конференц-зал, кімнати для гурткових занять, мережа кафе та барів, нічний клуб, міні-магазини, ігрові зали [3].

Прикладом швидкого реагування на зміни навколишнього середовища може слугувати діяльність «Сонячного центру» Північного Уельсу (Велика Британія), що був відкритий на початку 80-х років: звичайний будинок відпочинку на узбережжі перетворили на закритий центр дозвілля. Такий культурно-мистецький комплекс обумовив не тільки створення конкурентного культурного продукту, а й зниження рівня безробіття населення Північного Уельсу.

Інтегруючим компонентом системи взаємозв'язків місцевої громади, культурно-дозвілдової установи та різноманітних структур державного, комерційного, добровільного секторів є позитивний вплив на соціокультурне життя населеного пункту, ефективне вирішення його проблем, ідентифікація потреб громади. Більшість зарубіжних теоретиків і практиків, як підкреслює К. Скутович [5], схиляються до думки, що будь-яким групам потрібні союзники і допомога у вирішенні нагальних проблем. Характерно, що діяльність культурно-дозвілдової центру, яка активізує суспільство, перетворюючись на дійову силу духовної інтеграції соціокультурного життя громади, привертає все більшу увагу органів державного управління та бізнесових структур.

У цьому контексті цікавим може виявитися досвід роботи центру сімейного дозвілля «Стара ковзанка» (м. Берлін, Німеччина). Проект був реалізований за підтримки молодіжних, культурних, спортивних, освітніх організацій міста, а також місцевих органів влади. Завдяки зусиллям працівників клуб досить швидко перетворився на улюблене місце проведення вільного часу не лише для дітей і підлітків, а й їхніх батьків. На думку працівників закладу, «Стара ковзанка» має можливість для організації спектру різноманітних видів дозвілдової діяльності населення: відвідувачі отримують послуги спортивного, оздоровчого, освітнього, розважального характеру.

Дозвіллові центри в зарубіжних країнах відрізняються своїми можливостями, територією, обсягом діяльності. Деякі з них діють як клуби мікрорайону, інші як комплекси гіганти. Вони використовують для своєї діяльності шкільні приміщення, старі будівлі (пам'ятки культури і мистецтва, що вже втратили своє функціональне призначення, військові казарми, заводи й фабрики), зводячи на їх основі нові споруди, що відповідають вимогам дозвіллового обслуговування всіх верств населення [3].

Безумовний інтерес і перспективну доцільність становить досвід управління подібними культурно-дозвілловими установами: вміння керівництва закладу чітко визначати першочергові мету та завдання установи; якісне управління персоналом; ефективне використання матеріально-технічних, фінансових, людських ресурсів організації; вміння

кваліфіковано проектувати діяльність установ дозвілля тощо.

Вивчення та узагальнення передового зарубіжного досвіду організації культурно-дозвілєвої діяльності закладів культури, його імплементація у вітчизняну практику з урахуванням економічних, політичних, національних, етнічних та інших умов, сприятиме оптимізації функціонування в Україні системи культурно-просвітницької діяльності. Це своєю чергою, дозволить збагатити зміст останньої та активізувати пошук інноваційних способів ефективного управління нею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ігнатенко А. О. Культура паркового дозвілля в соціокультурному просторі США. Молодий вчений. 2017. 4.2 (44.2). С. 34-38.
2. Парки США [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.openarium.ru>
3. Петрова І.В. . Культурно-дозвілєві центри: виникнення та розвиток. Рідна школа. 2000. № 7. С. 13-16.
4. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підручник. К.: Кондор, 2005. 408 с.
5. Скутович К. Співпраця. Можливість. Чи необхідність для неурядових організацій? Львів: Товариство Лева, 1999. С. 8
6. Friedman G. Lapuissanceetlasagesse. Gallimard, 1979. 128 p.

WHAT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT INSTRUMENTS ARE THE MOST EFFECTIVE IN HIGH SCHOOL?

Chumak Mykola

*Candidate of Pedagogic Sciences Associate Professor of
the Department of theories and methods of teaching physics and
astronomy
of National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine*

Essential changes in the educational paradigm, which conceptualize the transition to a person-oriented teaching system, are dictated by the need to revise the content of the existing normative standards regulating the functioning of the socio-cultural sphere in general. The Law of Ukraine On Education (2017), the National Doctrine of the Development of Ukraine's Education in the 21st Century (2002), the Strategy of Innovative Development of Ukraine for 2010-2020 in the context of globalization challenges (2010), the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021 (2013) and many other normative legal acts today form an aggregate list of national standards, the observance of which involves the achievement of a certain educational optimum, which ensures the implementation of a personality strategy called "professional self-determination."

The relevance of the professional self-determination problem of young

students is quite evident today, and proceeds from the social order, which is “dictated” by the conditions of the military and political instability in Ukraine.

Despite the multi-disciplinary nature of the specified scientific problem, reflected in the various philosophical, sociological, psychological and other types of science papers, it remains a little studied from the pedagogical science perspective.

The sociological circle of the problem under study is actualized in the context of the introduction of the individual to a particular social group and during the practical implementation of the complex task of socialization. In connection with the foregoing, the holistic problem of “self-determination” acquires even more distinct outlines due to the completeness of the influence of various factors of endogenous and exogenous origin on the complex process of professional self-determination.

The lexico-semantic construction of the phenomenon of “self-determination” is sufficiently deeply disclosed in the dictionaries and reference publications, which define it as an unambiguous identification of the individual’s place in a society, based on the completeness of his/her interests, aspiration and abilities [5].

The multidimensional sociological rethinking of the question of professional self-determination is so essentially ambiguous that it is often compared, at the general theoretical level, with life self-determination, which is eventually associated with the diversification of social conditions.

According to the job «In search of yourself: personality and self-determination» by researcher I. Kon, there are parallels between two mutually determined processes - age-specific features of a personality and professional self-determination in general [3].

A slightly different psychological approach to the interpretation of the term is found in “Fundamentals of General Psychology”, where the subject of the study is substantiated as a long way to a continuous personal search that involves the intersection of existing interests of subjective nature with the conditions of personal development and the actual requirements of society [6].

The centralization of professional self-determination in three key elements: interests, social requirements and personal development. Such structure of the investigated phenomenon provides the opportunity for making responsible decisions that actualize the tasks of self-realization and self-identification in the modern socio-cultural field.

In the creative essay “Psychology of professional self-determination in early youth”, the author drew readers’ attention to the problem of the close relationship between the individual and the society, which dictates the rules of professional “performance”, based on the general demand of the labor market and the level of personal fulfillment [1].

In accordance with some scholars, the transition to a reinterpretation of a specified problem, on the theoretical level, justifies the typology of personal behavior, based on the principles of the subjective approach, which ensures the

logical inclusion of personality in the world of professional identification - that is self-determination [2].

World-famous scientist A. Maslow, analyzing the stated problem, focused his attention on the phenomenon of self-actualization, which envisaged the logical fulfillment of social duties, based on the significance of the chosen case for the individual himself [4].

The evolutionary way of formulating the notion of “professional self-determination” was made through the historical development of professional orientation, which enabled the leveling of a number of problems - employment, professional self-determination and personal development. Such event sequence made it possible to overcome professional ambiguity at the personal level, reorienting the subject to achieve productive results of educational activity. It should be noted that the personal identification in the time and space of work led, in the end, to the formation of holistic self-consciousness [8].

A cross-sectional analysis of the investigated category has shown that a professional self-determination is characterized by a certain gradualism, which reflects the sequence of performance of certain tasks and confirms the effectiveness of their implementation by an individual.

An educator S. Chystyakova considered self-determination to be a kind of self-realization, which opens the door to the world of implementation of individual and socio-professional needs, which are specified at a certain stage of life, according to the tasks of self-realization activity [7].

The research focused on the problem of professional self-determination, which is tangent to the implementation of the professional perspective strategy. Its comprehension requires professional and personal development as the product of the effective functioning of pedagogical practice in general.

Within the conditions of higher education institution, the phenomenon of professional self-determination is presented in the form of integral construction, as a peculiar dynamic process, which becomes a kind of a projector of future professional activity that requires qualified pedagogical support. In modern social and research society, the issues related to the lack of value motivation for future professional activity are being sharply criticized. In our opinion, such situation is caused by external (the level of teacher’s competence, in particular) and internal (e.g. the professional adaptability of a future specialist) determinants.

In terms of history and psychology, an outline of the studied issue allows us to define it as an important characteristic of the social and psychological formation of a personality, based on the individual needs for self-realization. Thus, the subject of the research appears to be a process and a simultaneous result that actualize the formation of a personal development direction, based on the existing social and cultural realities.

Thus, pedagogical support for professional self-determination today is an important component of the organizational and pedagogical activity, aimed at the individualization of professionally oriented student inquiries, which enables to form an integral educational space of a higher educational establishment.

The key task of the professional self-determination is to satisfy the urgent need to form a stable professional position, which meets modern requirements, is aimed at identifying personal abilities and professional interests, and takes into account the challenges of the existing labor market.

A complex way of professional and personal self-determination within the educational space is determined by a design of organizational and pedagogical conditions and a set of social interactions, which ensure the maximization of identifying the professionally oriented inquiries.

The above-mentioned research leads to the conclusion that the studied phenomenon in European and American pedagogical science is referred to as:

- a peculiar total result (professional choice plus decision-making); its qualitative aspect testifies to the level of formation of the personal worldview, the axiological sphere and the areas of professional self-realization;

- an innovation that undergoes various personal influences (interests, needs, values and activities) in the development of one's own life;

- a set of value orientations that actualize the development of a personality.

The variability of the students' professional and subject position accumulates the totality of personality-meaningful attitude to the future profession, which is integrally connected with the professional and personal development of an individual. Nowadays, the consistent formation of the personal position of future specialists acquires complex features of subjective development, which should occur within the conditions of productive pedagogical support. Such support is perceived, first of all, as a joint productive cooperation at the level of a "teacher-student" system. Its functioning is oriented toward the maintenance of professionally oriented educational inquiries formed in accordance with the market demand.

References

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 239 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М., 1984. – 151 с.
4. Маслоу А. Мотивация и Личность / А. Маслоу. – СПб.: Издательство «Питер», 2006. – 352 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов. – М.: Азбуковник, 1999. 619 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 359 с.
7. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 9-12.
8. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Шевель Наталія Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент,
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця, м. Київ
sheveln@ukr.net

Кінцевим результатом професійної освіти є формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої основою її самореалізації у фаховій сфері є професійні знання, уміння і навички та їх постійне оновлення. Проте пізнавальна діяльність визначає внутрішню культуру молоді, гармонізує суспільні стосунки, зокрема для медиків це стосунки «людина – природа – суспільство». Актуалізацію ролі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін під час навчання у виші засвідчує твердження Л. А. Шульги: «Гуманітаризація освіти – це процес переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу, пов'язаний з посиленням впливу гуманітарних наук на всі види пізнання; переміщення акцентів з «природи і суспільства» на «людину в природі і суспільстві», звернення уваги на самоцінність особистості» [1, с. 158]. Теоретичні компоненти навчання включають світогляд та здатність до творчого мислення, що у майбутньому забезпечує прийняття відповідальних рішень.

За умов девальвації моральних і культурних цінностей одним із найважливіших принципів освіти та виховання стає принцип гуманізму. Професійна підготовка майбутніх висококваліфікованих фахівців, зокрема медичних, уможливорює повну реалізацію гуманістичних ідей у галузі освіти та виховання. Нині в системі освіти зростає значущість та цінність гуманітарних знань, оскільки вони сприяють досягненню особливостей сучасного суспільного життя, осмисленню призначення особистості, увазі до внутрішнього світу людини. Від інтелектуального рівня людини та її моральної позиції залежить сучасний соціальний прогрес.

Гуманітаризація освіти передбачає знайомство студентів зі світовими культурними надбаннями та формування основ світогляду для самовизначення майбутнього спеціаліста в системі загальнолюдських цінностей, аби зорієнтуватися в сучасному багатовимірному та мінливому світі. Система гуманітарних знань виробляє у молоді високі гуманістичні якості (людяність, повагу, гідність) та формує культуру спілкування і цивілізованого співіснування. Під принципом гуманітаризації розуміють «зближення технічних, природничо-наукових і гуманітарних знань; зміни орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів; відмову від технократичних підходів; соціокультурне спрямування змісту освіти» [2, с. 7].

Процес модернізації вищої освіти в Україні вимагає переосмислення основних напрямів професійної підготовки кадрів. Провідні науковці відзначають пріоритетність гуманістичної спрямованості системи освіти, вирішуючи у своїх роботах проблеми гуманізації процесу навчання в загальнопедагогічному контексті (А. М. Алексюк, І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, В. Г. Кремень та ін.). Така спрямованість є вагомим чинником різнобічного формування особистості, підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок взаємодії викладачів і студентів, а також індивідуалізації та персоналізації навчання. У системі вищої медичної освіти нині особливо важливою є гуманітарна підготовка як складова процесу формування особистості майбутнього фахівця, адже в педагогічному словнику зазначено: «Вища освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають змогу розв'язувати теоретичні і практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати і як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей» [3, с. 88].

Особливу увагу в сучасній освіті слід приділити формуванню духовних цінностей молодого покоління, позаяк саме загальнолюдські цінності мають вирішальне значення для розвитку сучасного українського суспільства. Осмислення самого поняття «цінностей» забезпечує навчальний курс «Історія української культури», який, вибудовуючи теоретичне підґрунтя для сприйняття вітчизняної історії, передбачає вивчення аксіологічної концепції та, відповідно, функції культури, формує уявлення про ієрархію цінностей та гуманістичний світогляд. Гуманітаризація освіти є засобом залучення молоді до духовних цінностей цивілізаційного рівня та заснована насамперед на розширенні інформаційного змісту гуманітарних дисциплін.

Слід констатувати, що гуманітарний комплекс нині програє спеціальним дисциплінам, а сучасна освіта характеризується певною ізольованістю гуманітарних від професійно орієнтованих, що негативно впливає на становлення особистості майбутнього лікаря. Проте завдання гуманізації вищої освіти полягає не у протиставленні цих напрямів підготовки, а у зміцненні їх єдності та поглибленні взаємопроникнення. В. Астахова наголошувала, що «справжній сенс гуманітаризації освіти полягає не в тому, щоб збільшити кількість годин на одні дисципліни за рахунок інших». Вона вважає, що гуманітаризація освіти – це найефективніший спосіб боротьби з бездуховністю. О. Плавуцька рекомендує зміст фахових дисциплін доповнювати інформацією культурологічного характеру [4, с. 149].

Вища медична освіта має дві складові освітнього процесу – це професійно орієнтовані та гуманітарні дисципліни, які дають майбутнім фахівцям основні ціннісно-світоглядні орієнтації, вчать мислити та діяти конструктивно і творчо. А це, у свою чергу, є важливою умовою

професійного самовизначення лікаря. А. Романовський зазначає, що тільки гуманітарна підготовка може дати людині можливість зрозуміти складність та багаторівневість буття, поглибити її мислення, забезпечувати цілісність і системність світосприйняття, світорозуміння і світогляду [6, с. 133].

Нині не є завданням збільшити частку гуманітарних дисциплін у навчальних планах, ідеться, зокрема, про збільшення розвиваючого і соціокультурного потенціалу освіти шляхом переорієнтації викладання фахових дисциплін. Так, наприклад, лікар повинен відчувати межу між суто професійними, медичними аспектами його діяльності та моральними аспектами, а також усвідомлювати особисту відповідальність за результати. Обов'язковою умовою дієвості процесу гуманітаризації освіти є формування і збереження демократичного середовища у навчальному закладі та формування демократичних стосунків, поваги до прав і свобод студентів, толерантності, поваги до особистої думки та життєвого вибору. Таке середовище стимулює прояв інтелектуальної ініціативи, особливо коли стає помітним зв'язок між засвоєнням знань та збагаченням особистого досвіду.

У сучасному суспільстві зростають вимоги до організаторських здібностей фахівців та до ряду соціально значущих особистісних якостей (комунікативна мобільність, успішність, відповідальність, самостійність). Особливу увагу при цьому слід надавати розвитку здібностей професійної комунікації майбутнього лікаря, а для цього найбільш придатними є саме гуманітарні дисципліни. Вміння коректного поводження з людьми, знаходження спільної мови, здатність чітко і грамотно формулювати власні думки, забезпечувати безконфліктне спілкування – це ті найважливіші чинники, що забезпечують високі шанси на успіх у професійній діяльності.

Особливо актуальними є комунікативні здібності для майбутнього лікаря, адже лікар має сформулювати позитивну установку на одужання, переконати у необхідності та результативності лікування, переконати у сенсі лікування навіть смертельно хвору людину. Тож мовний і мовленнєвий компонент є чи не головною ланкою у практичній лікарській діяльності. Існує потреба у вдосконаленні структури та методів лікарської професійної підготовки на рівні визначення структури та змісту знань із мови, формування комунікативності, підвищення мовної і мовленнєвої культури майбутніх фахівців. У студентів медичних університетів вивчення української мови є професійно спрямованим і передбачає навчання безпосередньо на матеріалі професійної термінології та фахової документації.

Отже, гуманітаризація освіти має ліквідувати загрозу формування бездуховного покоління, яке лише механічно виконує професійні обов'язки. Формування спеціальних професійних здібностей майбутнього лікаря має відбуватися у тісному зв'язку із підвищенням рівня загальнокультурної компетентності, особливо комунікативних навичок, оскільки медична професія має гуманістичну природу та вимагає від лікаря терпеливості, неконфліктності, здатності здійснювати позитивний психологічний вплив

на пацієнта, вселяючи віру в одужання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 693 с.
2. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / Овчарук О. // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 3 – 12.
3. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Чумаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
4. Плавущка О. П. Розвиток духовних цінностей студентів у ході вивчення дисциплін гуманітарного циклу / О. П. Плавущка // Український науковий журнал «Освіта регіону». Університет «Україна». 2010. – Вид. № 2. – С. 149 – 152.
5. Рак О. М. Інтеграційні процеси вищої освіти у медичному університеті / О. М. Рак, М. М. Вахоцький // Актуальні проблеми германської філології в Україні та Болонський процес: матеріали II Міжнародної наукової конференції. – Чернівці, 2007. – № 3. – С. 293 – 296.
6. Романовский А. Г. Психолого-педагогическая подготовка в свете концепции формирования гуманитарно-технической элиты / А. Г. Романовский // Харьковская школа психологов: наследие и современная наука / Отв. ред. Т. В. Хомуленко, М. А. Кузнецов. – Х.: Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. – С. 129 – 139.

ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Шевель Тамара Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент,
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця, м. Київ
shevelt@ukr.net

Формування спільного освітнього й наукового простору передбачає узгодження стандартів і критеріїв, а отже, й спільність цінностей та наявність єдиного соціокультурного середовища. Світова культура базована на єдності національних культур, а її підмурівком є загальнолюдські цінності. Підвищення рівня міжкультурної компетентності шляхом міжкультурної комунікації забезпечує обмін цінностями та духовно збагачує особистість. Тож вироблення ціннісної складової міжкультурної компетентності студентів забезпечується безпосередньо їх включенням до освітнього процесу. Великий тлумачний словник сучасної української мови так визначає компетентність: «Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий // Який ґрунтується на знанні, кваліфікований». «Компетентність – властивість за значенням компетентний. // Поінформованість, обізнаність, авторитетність» (порівняємо «Компетенція – добра обізнаність із чим-небудь. Коло

повноважень якої-небудь організації, установи або особи») [2, с. 560].

Необхідність використання аксіологічного підходу пов'язана з пошуком ціннісних засад формування особистості у вищій школі, оскільки, як зазначає В. Сластьонін, науково-педагогічне пізнання здійснюється не тільки з метою здобуття істинного знання, а й з метою повного задоволення соціальних потреб, і саме аксіологічний підхід створює механізм зв'язку між пізнанням та практичною діяльністю, даючи можливість проаналізувати спрямованість особистості на «...осмислення, визнання, актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей, що складають культуру людства» та вирішувати завдання гуманізації суспільства [9, с. 184]. Вивченням освітніх цінностей займається окрема галузь педагогічного знання – педагогічна аксіологія, а цінність розглядається і як специфічна форма прояву відносин між суб'єктом і об'єктом (В. Сластьонін, Г. Чижакова) [10, с. 100], і як позитивна значущість предметів та їх властивостей для суб'єкта діяльності з точки зору здатності цього предмета задовольнити певні потреби (С. Анісімов) [1], або ж як абстрактні ідеї, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного (А. Кир'якова) [4, с. 7].

Основою міжкультурної комунікації є насамперед гуманістична складова, а пріоритетною цінністю визнана людина, тому говорять про гуманістичну парадигму освіти та суб'єктні відносини, які уможливають діалогічність, забезпечують демократизацію освітнього процесу. Тож, наприклад, студент, який визнається рівноправним суб'єктом, скеровує свої зусилля на саморозвиток та вміння оперувати знаннями замість примітивного накопичення і споживання.

Спільний освітній простір робить необхідним контактування окремих національних культур, що сприяє їх взаємному збагаченню. Рівень розвитку національної культури зумовлює її включеність у духовне спілкування з цінностями інших культур та забезпечує у такий спосіб духовне збагачення людини. Необхідність особистісного контакту сприяє порозумінню між людьми та виробляє здатність сприймати інші цінності. Взаєморозуміння не зводиться до переконання опонента у правоті власної ціннісної позиції, а передбачає компроміс, узгодження ціннісних позицій.

За умови спілкування людей із різною системою цінностей виникає потреба в толерантних відносинах. А. Кир'якова вважає, що аксіологічний підхід «формує етнічну толерантність як ціннісну орієнтацію людини, допомагає особистості засвоїти систему загальнолюдських цінностей» [6, с. 31]. Одним із головних завдань міжкультурної освіти є формування толерантності до представників інших культур. Найчастіше толерантність визначають як активну позицію самодостатньої особистості, яка здатна віднаходити баланс між відчуттям національної гордості та почуттям поваги до представника іншої культури.

Оскільки освіта створює шляхи залучення молоді до цінностей, то основним напрямом її розвитку має стати аксіологізація. Хоча для сучасного

етапу розвитку суспільства притаманне посилення тенденцій глобалізації, уніфікація духовної та матеріальної культури, однак це лише щодо соціально-економічного життя, а духовно-культурний розвиток переважної частини етносів і націй характеризується розвоєм етнічної та національної свідомості, намаганням протиставити бездуховності суспільства споживачів цінності національної ментальності. За умов розширення міжкультурної комунікації та поглиблення міжкультурного діалогу важливе значення має ідея поліетнічної толерантності, співіснування в поліетнічних умовах, нерозривно пов'язана з етнічною ментальністю особистості, її «картиною світу», ціннісно-мотиваційною сферою.

За нинішнього неунікного існування у поліетнічних умовах поширене міжетнічне і міжнаціональне спілкування студентської молоді, тож дуже актуальним є розгляд системи цінностей юнацтва. Наводять дуже відмінні класифікації цінностей, пов'язуючи їх із потребами. Зокрема, їх класифікують за належністю (індивідуальні, групові, суспільні, національні, загальнолюдські), за способом вияву (ситуативні, стійкі), за роллю в діяльності людини (термінальні, інструментальні). До загальнолюдських, або ж їх іще називають універсальними цінностями, належать: вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, сім'я, родичі, освіта, правопорядок), суспільні (соціальний статус, працелюбність), міжособистісні (чесність, доброзичливість, альтруїзм), демократичні (національний суверенітет, свобода слова, совісті), партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї), трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту).

Система цінностей представників певної національності виступає своєрідним «культурним кодом», який буває діаметрально протилежним у різних етнічних спільнот та визначається особливостями історичного розвитку й суспільного устрою країн. Так, за деякими спостереженнями [3], «психологічний портрет» українських студентів характеризується прагненням до самостійного прийняття рішень, активного управління власним життям, турботою про особистісний професійний прогрес. Натомість представники східних культур частіше керуються груповими нормами, релігійними віруваннями, сакралізацією сімейних відносин. Метаморфози відбуваються зі скромністю, яка раніше була майже основоположною характеристикою, а нині втрачає панівні позиції в міжкультурній взаємодії. І все ж для українських та іноземних студентів кількість спільних ціннісних орієнтацій (здоров'я, сім'я, кохання, міжособистісні відносини, суспільне визнання, вихованість, життєрадісність) переважає, що свідчить про їх універсальний, загальнолюдський характер. Відмінною дуже часто є мотивація вибору професії. Якщо для іноземних студентів вирішальним може стати вибір батьків, то для вітчизняних студентів важливою є можливість бюджетної форми навчання.

В умовах глобалізації культури постає потреба усвідомлення себе частинкою взаємодії. Для цього необхідні зміни у системі освіти, зокрема перегляд підходів до викладання іноземних мов, країнознавства, історії

України та української культури. Уся система освіти має бути спрямована на формування особистості, готової до взаємодії в полікультурному просторі, а це, у свою чергу, залежить від професіоналізму педагогів, їх полікультурної компетентності.

У сучасній парадигмі української освіти гостро постає проблема формування громадянина країни, здатного реалізувати свій потенціал, бути суб'єктом своєї життєдіяльності та стратегії власної долі. Знання особливостей аксіологічної картини світу забезпечує ефективну міжкультурну взаємодію та гарантує діалог культур, безконфліктну комунікацію, від якої залежить зміст і якість життя, а в умовах глобалізації – навіть існування цивілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Казанджисва М. С. Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді як основа діалогу культур / М. С. Казанджисва // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі : матеріали міжнародного науково-практичного семінару, Суми, 28-29 лютого 2012 р. / Ред. кол.: О. М. Волкова, М. С. Казанджисва, Н. А. Хомула та ін. – Суми : СумДУ, 2012. – С. 105 – 110.
4. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 187 с.
5. Кирьякова А. В. Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации / А. В. Кирьякова, // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 93 – 94.
6. Кирьякова А. В., Юдина О. И. Аксиологический подход к формированию этнической толерантности студентов / А. Кирьякова, О. Юдина // Вестник ОГУ. – 2005. - № 12. – С. 31.
7. Конов І. Ф. Етнос. Цінності. Комунікація / І. Ф. Конов. – Луганськ : Альма-Матер, 2000. – 494 с.
8. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13 – 25.
9. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / Сластенин В. А., Чижаква Г. И. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

ЗМІСТ

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДПІТКАМИ Багатюк Юлія Сергіївна	5
ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO – AUTORYTET A MOŻE STEREOTYP W KSZTAŁTOWANIU MŁODZIEŻY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM mgr inż. Bachórz Iwona	8
MONOLOG MEDIATORA JAKO WSPÓŁCZESNA FORMA DYSKURSU FILOZOFICZNEGO Bieniek Martyna	14
«КОНТРЕВОЛЮЦІЙНІ ОРГАНІЗАЦІЇ» УЧИТЕЛІВ – ВЕРСІЯ НКВС УРСР (ЗА МАТЕРІАЛАМИ АРХІВНО-КРИМІНАЛЬНИХ СПРАВ) Бривко Микола Вікторович	20
SENS LUDZKIEGO ISTNIENIA – ROZWAŻANIA FILOZOFICZNE mgr Anita Edyta Wizner	23
ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ НА РИНКУ ПРАЦІ: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ Голобурда Марія Володимирівна	33
BROŃ W POCZĄTKACH EPOKI BRĄZU Zgurecki Wojciech	36
ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З СІМЕЙ УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ Лапченко Інна Олександрівна	45
СТАНОВИЩЕ НОВІТНЬОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА НАДДІПЛЯНЬЩИНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. Лисинюк Марина Віталіївна	48
„TO NIEUCZCIWE ZMUSZAĆ ŻÓŁWIE, BY ŚCIGAŁY SIĘ Z ZAJĄCAMI”. PRZEGLĄD WYBRANYCH CECH INDYWIDUALNYCH RÓŻNIĄCYCH UCZNIÓW Marzec-Jóźwicka Magdalena	51
ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇТА ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ НА РІЗНИХ ЕТА- ПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА Мартинюк І. А., Тонха Т. Г.	60
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА Мартинюк І. А., Пекарева В. В.	63

KOMUNIKACJA WEWNĘTRZNA W ZARZĄDZANIU WSPÓŁCZESNĄ ORGANIZACJĄ Ober Józef, Wiśniewska-Placheta Edyta, Brytańczyk Justyna	65
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ Омельченко Людмила Миколаївна	72
RYTUAŁY PRZEDMECZOWE A LEK PRZEDSTARTOWY U UKRAIŃSKICH ZAWODNIKÓW PIŁKI NOŻNEJ dr Basiaga-Pasternak Joanna.....	74
BEZPIECZEŃSTWO KULTUROWE I IDEOLOGICZNE W KONTEKŚCIE KRYZYSU IMIGRACYJNEGO W UE mgr Smaga Daniel.....	82
СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ «КОРЕЙСЬКОЇ ХВИЛІ» ЯК КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ Тельманова Євangelіна Сергіївна.....	90
ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН З КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Федоренко Ольга Юріївна.....	92
WHAT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT INSTRUMENTS ARE THE MOST EFFECTIVE IN HIGH SCHOOL? Chumak Mykola.....	95
ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ Шевель Наталія Олександрівна	99
ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ Шевель Тамара Олександрівна	102

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 21

Друкується за оригінальними авторськими текстами.
Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.

Верстка та оригінал-макет Мохонько Віталій

Підписано до друку 18.12.18.
Формат 84x60/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 6,75. НЗам. № 10086

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, м. Вінниця, вул. Келецька, 51А, прим. 143.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>