

ZAWODOWE I OSOBISTE WYMIARY ROZWOJU CZŁOWIEKA

Perspektywa psychopedagogiczna



Redakcja naukowa
Anna Gulczyńska

Wydawnictwo Naukowe UAM

ZAWODOWE I OSOBISTE WYMIARY ROZWOJU CZŁOWIEKA

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 312

ZAWODOWE I OSOBISTE WYMIARY ROZWOJU CZŁOWIEKA

Perspektywa psychopedagogiczna

pod redakcją

Anny Gulczyńskiej



POZNAŃ 2019

Recenzent: dr hab. Jacek Szczepkowski, prof. UMK

Publikacja sfinansowana przez

Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019



Ta książka jest udostępniana na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Anna Baziór

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-3575-0 (Print)

ISBN 978-83-232-4322-9 (PDF)

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 10,00. Ark. druk. 12,125

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Spis treści

Wstęp <i>Anna Gulczyńska</i>	7
Introduction <i>Anna Gulczyńska</i>	13
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA	
Shaping occupational identity – towards career planning and development	17
TERESA ZUBRZYCKA-MACIĄG	
Assertiveness training as a form of assisting teachers in completing their professional role	35
MAGDALENA KACZMAREK	
Indywidualny model treningu mentalnego Kena Hodge'a w pracy z grupą (adaptacja własna)	53
ANNA GULCZYŃSKA	
Karuzela zleceń w pracy psychologa i pedagoga szkolnego – technika autosuperwizji	81
MARCIN FABJAŃSKI	
Non-selfish flourishing: towards post-Cartesian education. An idea of pedagogy based on the way we give attention to the world	103

NATALIA WALTER	
Cyfrowy obraz Ja. Tożsamość w cyberprzestrzeni	111
BARBARA JANKOWIAK	
Risky behaviour among contemporary adolescents and sociocultural risk and protective factors	125
SŁAWA POŁOCZAŃSKA-GODEK, MARTA POŁOCZAŃSKA	
Imperatyw samorealizacji w obszarze <i>wellness</i>	137
OANA DĂNILĂ, SIMONA HERB	
The legacy of interdependence: attachment and individual development	163
AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA	
Psychopedagogical and identity consequences of premature motherhood – “psychological portrait” of an underage mother	179
Streszczenie	193
Summary (Professional and Individual Dimensions of Human Development: Psychopedagogical Perspective)	194

Wstęp

Wprowadzenie pojęcia rozwoju przypisuje się Arystotelesowi. Miało być ono użyteczne przy określaniu tego, co leży u podłoża różnorodnych zmian. Początkowo posiadało progresywny i teleologiczny charakter, z czasem – w wyniku poszerzania wiedzy z obszaru zarówno filozofii, jak i biologii – jego znaczenie zmieniło się, a bogate prace związane z szeroko rozumianym rozwojem znajdują się w bibliograficznym spisie wszystkich nauk: społecznych, humanistycznych, prawnych, ekonomicznych, biologicznych czy technicznych.

W niniejszej pracy starano się ukazać różne wymiary, w jakich rozwija się człowiek (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne konteksty tego rozwoju), a także mechanizmy ważne z uwagi na normatywne, jak i nie-normatywne wydarzenia w jego trakcie. Zatem przedstawione artykuły prezentują podejście ekologiczne, zgodnie z którym¹ rozwój jednostki dokonuje się w kontekście jej związków ze środowiskiem, związki te mają charakter wzajemnej aktywnej interakcji; rozwój osoby przejawia się w podejmowaniu nowych ról, wzbogacaniu związków ze środowiskiem, a także angażowaniu się jednostki w aktywność ukierunkowaną na środowisko; zmiany rozwojowe mają charakter interakcyjny i dokonują się w całym cyklu życia. Podejście to jest zarówno relacyjne, jak i konstruktywistyczne.

¹ U. Bronfenbrenner (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. President and Fellows of Harvard College; M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (1996), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.

„Zakłada ono bowiem systemowy charakter badanych zjawisk, podstawową rolę przypisuje relacji w układzie jednostka–środowisko, a zarazem twierdzi, że rozwój ma charakter twórczych przekształceń dokonujących się w systemie osoba–środowisko i w tym podsystemie, jakim jest psychika (zachowanie) człowieka”².

Zatem zmianom rozwojowym – choć jakościowo i ilościowo różnym – podlegają osoby w każdym wieku, nie jest bowiem możliwe nie zmieniać się. Zgodnie z tym, co pisze twórca ekologicznego modelu zmian rozwojowych Urie Bronfenbrenner³, dzięki temu modelowi możliwe jest wykrywanie szerokich wpływów rozwojowych – zarówno zawodowych, jak i osobistych. Przyjmuje on, że orientacja ekologiczna akcentuje, iż dla zachowania i rozwoju ważne jest środowisko, które jest postrzegane przez jednostkę, a nie owo istniejące w „obiektywnej” rzeczywistości. Środowisko ekologiczne jest pomyślane jako rozciągające się daleko poza sytuację bezpośrednio wpływającą na rozwijającą się osobę. Zatem za równie ważne uważa się powiązania między innymi osobami obecnymi w otoczeniu oraz ich pośredni wpływ na osobę rozwijającą się. Ponadto ekologiczne podejście do badań nad człowiekiem wymaga reorientacji konwencjonalnego podejścia do rozwoju, stąd w pracy nie ma opisów tradycyjnie pedagogicznie i psychologicznie ujmowanych takich procesów, jak myślenie, uczenie się czy socjalizacja. Występują – w zamian tego – wymiary rozwojowe, jak obszar zawodowy oraz osobisty (zarówno normatywny, jak i nienormatywny). W pracy przyjęto założenie, że trwający przez całe życie rozwój jest „rosnącą zdolnością odkrywania, podtrzymywania lub zmieniania swoich właściwości”⁴.

Niniejsza praca jest motywowana przekonaniem, że dalszy postęp w naukowym rozumieniu rozwoju człowieka wymaga badania jednostek w rzeczywistych środowiskach, zarówno bezpośrednich, jak i odległych, w których żyją ludzie. Ekologia rozwoju człowieka leży w punkcie zbieżności dyscyplin biologicznych i/lub medycyny, pedagogiki, psychologii, socjologii i filozofii. Dlatego zaproszeni do książki autorzy reprezentują różne ujęcia tematu, związane z ich pierwotną dyscypliną naukową. W tym

² M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska (1996), s. 96.

³ U. Bronfenbrenner (1979).

⁴ U. Bronfenbrenner (1979), s. 29.

miejscu warto przytoczyć słowa Anny Brzezińskiej, że: „Człowiek zmienia się przez całe swe życie, w każdym kolejnym okresie rozwoju kierowane są ku niemu inne oczekiwania społeczne, inne bowiem wymagania stawia mu najbliższe środowisko, w którym żyje, zmienia się jego ciało – jego powierzchowność i sprawność”⁵.

Książka *Zawodowe i osobiste wymiary rozwoju człowieka. Perspektywa psychopedagogiczna* stanowi zbiór usystematyzowanych rozważań na temat możliwości i ograniczeń rozwoju człowieka w różnych aspektach i kontekstach współczesnego świata. W pracy wyodrębniono dwa główne wymiary zmian rozwojowych – zawodowe oraz osobiste. Zmiany rozwojowe osobiste z kolei podzielono na normatywne oraz nienormatywne. Autorzy poszczególnych artykułów opisują zjawiska, procesy albo też przyczyny określonych zmian rozwojowych. Ukazują różnorodność i wielopłaszczyznowość życia zawodowego i osobistego jednostek.

Agnieszka Cybal-Michalska artykułem *Shaping occupational identity – towards career planning and development* rozpoczyna część poświęconą obszarowi zawodowemu. Autorka podejmuje w nim rozważania nad tematem rozwoju kariery zawodowej w zorientowanym indywidualnie społeczeństwie. Zaznacza, że współcześnie kariera staje się własnością jednostki z jednej strony tworzącej i rozwijającej pewną nową jakość, z drugiej – znajdującej się pod silną presją ze strony otoczenia. Naukowiec podkreśla wyjątkowość kariery każdego człowieka, stanowiącej zbiór szeregu wyjątkowych pozycji, miejsc pracy i doświadczeń zebranych przez jednostkę, a także odpowiedzialności podmiotu za budowanie swojej kariery.

Teresa Zubrzycka-Maciąg w tekście *Assertiveness training as a form of assisting teachers in completing their professional role* akcentuje prawo każdej osoby do zachowania wyjątkowości i wyjątkowego rozwoju, możliwych również dzięki asertywności.

Problem rozwoju zawodowego w obrębie doskonalenia sportowego porusza w swoim artykule – *Indywidualny model treningu mentalnego Kena Hodgęa w pracy z grupą (adaptacja własna)* – Magdalena Kaczmarek. Autorka zwraca uwagę na fakt, że każdy człowiek – niezależnie od swojego

⁵ A. Brzezińska (2003), *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* „Remedium” 4(122), s. 3.

poziomu sportowego – może czerpać satysfakcję, budując swoją indywidualną, niepowtarzalną drogę związaną z aktywnością fizyczną. W pracy z zawodnikami na poziomie profesjonalnym, jak i pasjonatami-amatorami konieczne jest docenienie aspektu psychologicznego przygotowania zawodników i zintegrowanie posiadanej wiedzy w celu optymalizacji wysiłku – zarówno ze strony zawodników, jak i trenerów.

W kolejnym artykule: *Karuzela zleceń w pracy psychologa i pedagoga szkolnego – technika autosuperwizji* Anna Gulczyńska zwraca uwagę na fakt mnogości oczekiwań, które pojawiają się w pracy psychologa i pedagoga szkolnego. Autorka proponuje wykorzystanie techniki karuzeli zleceń jako pomocnej w radzeniu sobie z wyzwaniami towarzyszącymi tej roli zawodowej.

Marcin Fabjański w *Non-selfish flourishing: towards post-Cartesian education. An idea of pedagogy based on the way we give attention to the world* wprowadza czytelnika w świat wartości nie tylko zawodowych, ale i osobistych. Autor postuluje takie podejście do edukacji, w którym wysiłki pedagogiczne mogą koncentrować się na sposobie, w jaki ma ona wspierać ucznia, aby mógł on stać się emocjonalnie i fizycznie zdrowym dorosłym, zdolnym do jasnego myślenia i korzystania z szerokiego zakresu rozsądku. Jednocześnie artykuł ten stanowi płynne przejście do obszaru rozwoju osobistego jednostki.

Artykuł *Cyfrowy obraz Ja. Tożsamość w cyberprzestrzeni* Natalii Walter zwraca uwagę na zmiany powstałe w opisie siebie, swojej tożsamości i rozwoju w związku z ekspansją Internetu i profili społecznościowych. Autorka akcentuje fragmentaryczność, płynność tożsamości w upozorowanym świecie.

Barbara Jankowiak w swoich rozważaniach *Risky behaviour among contemporary adolescents and sociocultural risk and protective factors* zwraca uwagę na podejmowanie przez adolescentów zachowań ryzykownych, stanowiących normatywny obszar ich rozwoju. Autorka koncentruje się również na chroniących ich czynnikach jako szczególnie istotnych w indywidualnych ścieżkach rozwojowych.

Imperatyw samorealizacji w obszarze wellness autorstwa Sławy Połoczańskiej-Godek i Marty Połoczańskiej ma na celu ukazanie wybranych współczesnych potrzeb i strategii samorealizacji młodego pokolenia w fazie

wczesnej dorosłości. W artykule poruszono kwestie transcendentowania zdrowia, poczucia odpowiedzialności, samokontroli, sumiennosci i ekonomii, w drugiej części – w nawiązaniu do zaprezentowanych przez autorki rozważań teoretycznych – przedstawiono wyniki badań własnych.

Z kolei Oana Dănilă i Simona Herb w *The legacy of interdependence: attachment and individual development* proponują zajęcie się rozwojem jako złożonym zadaniem; ich refleksja ujmuje to zagadnienie z perspektywy systemowej, głęboko humanistycznej i skoncentrowanej na emocjach. Celem indywidualnej terapii skoncentrowanej na emocjach (EFT) jest pomaganie klientom w przejściu od defensywności i sztywności do bycia bardziej otwartym na doświadczenie, bardziej zdolnym do angażowania się z silnymi emocjami i stworzenia spójnej, znaczącej narracji o sobie i kluczowych relacjach.

Agnieszka Skowrońska-Pućka w rozważaniach zatytułowanych *Psychopedagogical and identity consequences of premature motherhood – “psychological portrait” of an underage mother*, które zamykają niniejszą książkę, zwraca uwagę na nienormatywne determinanty rozwoju nieletnich matek.

Prezentowany zbiór rozważań na temat indywidualnego rozwoju człowieka – zarówno w jego zawodowej, jak i pozazawodowej roli – pomyślany został jako przyczynek do refleksji i działań praktyków i teoretyków różnych obszarów nauk społecznych i humanistycznych.

* * *

Serdecznie dziękuję Autorkom i Autorom tekstów za twórczy udział w przygotowaniu niniejszej publikacji. Dziękuję również obecnym Władzom Dziekańskim, a szczególnie Pani prof. zw. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, za nieocenioną pomoc w opublikowaniu książki. Recenzentowi – Panu prof. dr. hab. Jackowi Szczepkowskiemu – serdecznie dziękuję za trud przygotowania recenzji.

Anna Gulczyńska

Introduction

The aim of collected papers is to show different dimensions of human development: both internal and external contexts, as well as mechanisms which are important because of normative and non-normative incidents in progress of the development. Therefore, their authors use ecological approach. According to ecological approach, the development of an individual takes place in the context of its relations with the environment. These relations have reciprocal character of active interaction; human development evinces in taking new roles, improving the connection with the environment but also engagement of an individual in activity directed at environment. These developmental changes have interactive character and happen in the whole lifecycle. This approach is both relational and constructivist.

According to Urie Bronfenbrenner (the author of the ecological model of developmental changes), it is possible to discover wide developmental influences, both professional and individual. Ecological environment is designed as spread far beneath the situation that directly influences the person that is developing. Moreover, the ecological approach to the research of human development needs reorientation of conventional approach to development, hence there are no traditional psychological and pedagogical descriptions of thinking, learning and socializing in this paper. Instead, there are professional and individual dimensions, both normative and nonnormative. This book is inspired by the belief that further progress of scientific understanding of human development needs the research of

individuals placed in real environments, where people live, both direct and distant. The ecology of human development lies in the point where different branches of science cross – for instance biology, medicine, pedagogy, psychology, sociology and philosophy. *Professional and Individual Dimensions of Human Development: Psychopedagogical Perspective* is a collection of systemized reflections about possibilities and limitations of human development in different aspects and contexts of contemporary world. There are two different dimensions of developmental changes: professional and individual. Moreover, the individual developmental changes are additionally divided into normative and nonnormative. The authors of particular papers describe the phenomena, processes, as well as reasons of developmental changes. They present diversity and multidimensional approach of professional and individual cases.

Agnieszka Cybal-Michalska with her article “Shaping occupational identity – towards career planning and development” begins the part devoted to professional area. The author takes into consideration the topic of career planning individually oriented society. She points out that temporarily career becomes the property of an individual, on the one hand creative and developing some sort of new quality, on the other hand being under constant outside pressure. She also stresses the uniqueness of every individual career which consists of collection of particular positions, places of work and experiences gathered by this person, as well as their responsibility for career planning.

Teresa Zubrzycka-Maciąg in her article “Assertiveness training as a form of assisting teachers in completing their professional role” points out the right of each person to sustain uniqueness and unique development which are possible because of assertiveness.

The issue of professional development within sports area is described in the paper “The individual model of mental training in team work by Ken Hodge” which is written by Magdalena Kaczmarek. The author points out that each human being – regardless of their sports level – can enjoy themselves and build their own unique way connected with the physical activity. In work – both with professional sportsmen and amateurs – it is necessary to appreciate the aspect of mental preparedness and the integration of achieved knowledge in order to optimize the effort of competitors and trainers.

In the article “The carousel of orders in the work of school psychologist and pedagogue – autosupervising technique”, Anna Gulczyńska indicates the multitude of expectations, which occur in the work of school pedagogues and psychologists. The author proposes using the technique of carousel of orders as potentially helpful to deal with challenges in their professional role.

Marcin Fabjański in “Non-selfish flourishing: towards post-Cartesian education. An idea of pedagogy based on the way we give attention to the world” leads the reader not only to the world of professional values, but also personal ones. The author demands such educational conception in which the pedagogic efforts can focus on the way how to support student so they can become emotionally and physically healthy adult, who is capable of clear thinking and reasoning. At the same time the article connects both professional and personal parts of the book.

The article “Digital painting. Identity in cyberspace” by Natalia Walter draws attention to the changes arising in the description of persons, their identity and development in connection with the expansion of the Internet and social media. The author emphasizes fragmentation, fluidity of identity in the world full of fake news.

Barbara Jankowiak in her article “Risky behaviour among contemporary adolescents and sociocultural risk and protective factors” shows the risk behaviours taken by adolescents, which is a normative area of their development. The author also focuses on the factors protecting them as particularly important in individual development paths.

“The imperative of self-fulfilment in the area of wellness” by Sława Połoczańska-Godek and Marta Połoczańska is written to show selected contemporary needs and strategies of self-fulfilment of the young generation in the early adulthood stage. The article deals with the issues of transcendence of health, sense of responsibility, self-control, conscientiousness and economics, in the second part – in reference to the theoretical fragment – the results of own research are presented.

Oana Dănilă and Simona Herb in “The legacy of interdependence: attachment and individual development” propose to deal with development as a complex task; they present this issue from a systemic, deeply humanistic and emotion-focused perspective. The goal of personalized emotion-fo-

cused therapy (EFT) is to help clients in transition from defensiveness and stiffness to being more open to experience, more able to engage with strong emotions and create a coherent, meaningful narration about themselves and key relationships.

Agnieszka Skowrońska-Pućka in her article entitled “Psychopedagogical and identity consequences of premature motherhood – ‘psychological portrait’ of an underage mother,” which closes this book, concentrates on the non-normative determinants of the development of juvenile mothers and characterizes the functioning of young women in the situation of early motherhood.

The presented set of articles on the individual development of human being – both in its professional and non-professional role – was conceived as a contribution to the reflection and actions of practitioners and theorists of various areas of social and humanities sciences.

* * *

Many thanks to the authors of the papers for their creative participation in the preparation of this publication. I would also like to thank the current Dean’s authorities, especially prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Dean of the Faculty of Educational Studies at the University of Adam Mickiewicz in Poznań, for invaluable help in publishing the book. The reviewer – prof. dr hab. Jacek Szczepkowski – warmly thank you for the effort put in preparing the review.

Anna Gulczyńska

Shaping occupational identity – towards career planning and development

Introduction

In the contemporary individual-oriented society which creates new lifestyles, new way of thinking about career becomes a fundamental issue as well as the conceptualization of a qualitatively new approach to the issue of career as the “property” of an individual.¹ Postmodern social configuration, in which searching for identity has become a flexible point of reference, opens before an individual a range of numerous opportunities of creating one’s own career in the course of life. It should be mentioned that this exciting field of research, and most of all, the observation that careers evolve, in a way “emerge” from subjective experiences, does not enjoy a long tradition. As D. Super explains: “the term ‘career development’ did not even exist 40 years ago. [...] It was assumed that an occupation was chosen once in a lifetime; [...] you get married (to an occupation) and you live happily ever after. Well, that’s not true.”² The reflection on the continuity in human life development, which aims at describing and explaining it, places empha-

¹ The subject matter addressed in the article constitutes a section of a multi-contextual approach taken by the author towards the issue of career in the world where “career makes a career” (both from a theoretical and research perspective) included in the monograph: A. Cybal-Michalska (2013).

² S. Freeman, D. Super (1993), p. 255.

sis on the quality of biological and social conditioning, and on what belongs to the world of nature and the world of culture. Taking into consideration that genetic heritage has both individual and collective character, it is clearly emphasized that “the notion of development is based on a premise that the primary genetic code is common for all representatives of a given species and shapes regular patterns of development.”³ When confronting theoretical assumptions on the continuity of development with the reflection of its environmental sources the following factors are taken into consideration: enhancing character of the environment, behaviour of the subject (relational character between the distinguished factors), as well as the acquired types of interaction and strategies of problem solving which turn out efficient. Particularly in the face of new situations, the subject relies on the acquired knowledge. This problem is aptly presented by H. Bee, who writes that we have “an inclination to choose the environment which corresponds to our traits and to build our own nest within our families, among our peers and in our workplaces. [...] As adults we choose work which corresponds with our skills and personality. This protects us from experiences which could force us to change and hence facilitates stable behaviour.”⁴

The course of career development

Thus a question arises, to what extent the course of career development occurs in stages and what changes of universal character (typical for the nature of human existence and depending on age) and common ones (typical for a given “generation group”) indicate a “developmental change” in career. Undoubtedly while analysing individual paths of career development, one should take into consideration a wide range of conditioning factors and investigate semantic senses endowed by the subject to its surrounding reality. Activity of a subject is directed towards recognition, understanding and interpretation of both past and new experiences. On the one hand, an individual creates and develops “their developmental context and personality,

³ H. Bee (1996), p. 14.

⁴ *Ibidem*, p. 17.

and also social or institutional environment. On the other hand, individuals are under a strong pressure from their surroundings, i.e. some barriers and affordances (potential opportunities) and incentives.”⁵ Indicating these comparative assumptions of the processes of planning career perspective and individual development adopted by J. Kvedaravičius, it would be hard not to observe that they seem to rely on a similar philosophy, which involves foreseeing the future state of affairs. Philosophy of subject’s activity is of a processual character, and taking into consideration temporal dynamics, as the author emphasizes, requires constant challenges, ambitions, efforts and self-confidence. Planning career perspective, which corresponds to planning one’s own path of development, according to the comparison made by Kvedaravičius displays the following characteristics: “development is a cyclical process (it occurs step by step); the more advanced it is, the less it depends on external factors and the more it exploits internal sources (potential) [...]; the need to be competent is a natural desire; development means not only the growth of one’s own goals and possibilities, but also goals and possibilities of people around us; the beginning of development and the possibilities are rooted in an individual who is responsible for decision making; at the beginning the individual must ‘find a connection’ with oneself or spin reflections [...]; development is a change in a traditional situation and always involves unexpected risk because it is a beginning of a new condition; a person who develops must be selfish and develop their private potential, trying to reach the top in the areas connected with their professional life; people must ‘immerse’ in development and survive this stage in their lives treating it as a challenge and coming out of it as a richer and more mature individual.”⁶

The role played by the development theory in determining and interpretation of peculiarities of human life cycle and personality growth when it comes to defining the cognitive field of career development (whether it refers to the whole phenomenon, its most important part or most of its determinants and components of the object of study) cannot be overestimated. The concept of career development was introduced to the literature by such

⁵ A. Bańka (2007), p. 64.

⁶ J. Adomaitiene, I. Zubrickiene (2010), p. 92.

scholars as E. Ginzberg, S.W. Ginsburg, S. Axelrad and J.L. Herman. The basis of their ponderings was laid by the assumption that career choice is a developmental process which lasts many years and culminates in early adulthood. In the consecutive years E. Ginzberg redefined his approach, assuming that it is a process of making decisions regarding one's career (choosing an occupation) which lasts for one's whole life. This view is close to the one represented by the proponents of the career development concept. D. Brown and L. Brooks defined career development as a process involving several stages: preparing oneself for making a choice, making a choice and constant choosing from many occupations available in the society. This process is a long life one for majority of people.⁷

There are some attempts in the literature to equate the terms "occupational development" and "career development". As A. Bańka puts it, a career "belongs to an individual", hence occupational development can be equated with the notion of career development. According to the concept of lifelong learning the approach to career does not limit its updating, neither in temporal nor in spatial perspective.⁸ For D. Super, "the process of occupational development consists in shaping and realizing and occupational image of oneself [...] as a result of mutual interaction between such factors as intrinsic aptitude, physical shape, abilities to make observations and playing various social roles as well as evaluation of the extent to which these roles are approved of by caregivers and peers."⁹

Contemporary career type in the times of "boundaryless careers" has its consequences for psychosocial and behavioural attitude of individuals "whose aim is occupational activity (the fundamental characteristic of mental health), instead of occupational passiveness (the fundamental indicator of social exclusion)."¹⁰ According to Amundsen, "The common thread is that people make sense of the world of work through subjective interpretation of their own career experience."¹¹ When no *a priori* adapted career scenario can guarantee a success, investment in a career identified

⁷ W. Patton, M. McMahon (2006), pp. 5–6.

⁸ M. Szumigraj (2011), p. 209.

⁹ I. Cossette, Ch.J. Allison, E. Donald (2007), p. 13.

¹⁰ A. Bańka (2005), p. 35.

¹¹ W. Patton, M. McMahon (2006), p. 6.

as subject's "property" ("in one's own interest") becomes a must. The dynamics of contemporary careers, known as *boundaryless careers*, imposes, as A. Bańka emphasizes, proactive planning, management and directing a career not only among adolescents or young adults (hence "novices" experiencing a transition from educational market into a job market), but also among other age groups.¹² This is what is called the inseparability of career and life, which was pointed out by Wolfe and Kolb. Even though this concept was proposed in the 1980s, there is no reason, considering the dynamics and pace of changes, that the definition presented by the authors should be regarded as inappropriate for the times when "career makes a career" (Z. Bauman). They claimed that "career development involves one's whole life, not just occupation. As such, it concerns the whole person [...] More than that, it concerns him or her in the ever-changing contexts of his or her life. The environmental pressures and constraints, the bonds that tie him or her to significant others, responsibilities to children and aging parents, the total structure of one's circumstances are also factors that must be understood and reckoned with. In these terms, career development and personal development converge. Self and circumstances – evolving, changing, unfolding in mutual interaction – constitute the focus and the drama of career development."¹³ The distinguished definition of a dynamic character (individual-environment, continuity and change) throws some more light on the discussed issue. It allows us to admit that a construction of a career focuses on the lifelong development of an individual, it is a process of establishing the identity of an individual not only in relation to the world of work, but also to "the world within an individual and to an individual in the world" (I. Wojnar).

Qualitatively differentiated, within the existing theories, the process of career development is usually examined by showing both changes and continuity. Changes which occur during the occupational life cycle are connected with acquiring professional maturity, which in the case of youth constitutes a fundamental process in career development and shapes their occupational activity trajectory. It should be emphasized that even though

¹² A. Bańka (2005), p. 35.

¹³ W. Patton, M. McMahon (2006), p. 7.

the notion of “occupational maturity” was not used in scholarly discourse until the 1950s, the *Congruence Index* by M. Lincoln, which was developed in the 1930s and served to assess the probability to achieve a success in realization of educational and occupational plans, can be considered as the earliest “scale of occupational maturity”.¹⁴ “Career maturity” as a construct having its basis in developmental psychology and career development, places huge emphasis on effective realization of life task connected with crystallization of vocational identity.¹⁵ In this sense for D. Super the condition of becoming an adult was reaching the career maturity which was defined as “a psychosocial construct determining the level of occupational development of an individual on a life stages continuum, beginning from the stage of development to the stage of regression”.¹⁶

“Career maturity” is measured by defining the level of readiness of a subject to make decisions connected with their career.¹⁷ In the period of adolescence, the stage of exploration distinguished by D. Super means “coping with the following vocational tasks: crystallisation (a cognitive process involving an understanding of one’s interests, skills, and values, and pursuing career goals consistent with that understanding), specification (making tentative and specific career choices), and implementation (taking steps to actualise career choices through engaging in training and job positions).”¹⁸ D. Super’s efforts to develop the *Career Pattern Study* (CPS) resulted in distinguishing three subordinate stages (temporary one, trial one and stabilization one) in the period of transition from education to job market (STW – *School To Work*) and characterizing six qualitatively different vocational behaviour types (movements), namely activities illustrating ways of coping with vocational life (*vocational coping behaviour*). Positive vocational coping behaviour includes the following activities: (a) training (“preparation for entering vocational adulthood by e.g. further training or internship”), (b) experimenting (“it is a movement from one job to another connected with the previous one in the process of elimination or synchronization of

¹⁴ M.L. Savickas (1999), p. 327.

¹⁵ A. Bańka (2005), p. 19.

¹⁶ I. Cossette, Ch.J. Allison, E. Donald (2007), p. 12.

¹⁷ S. Freeman, D. Super (1993), p. 261.

¹⁸ S.A. Leung (2008), p. 120.

positions which give some satisfaction to an individual”, and (c) stability (“settling in a job [...] making a professional place for oneself; [...] stability shows that an individual has no doubts as to their vocational path”).

On the other hand, negative vocational coping behaviours are as follows: drifting (accidental movements towards a job which in terms of logical hierarchy is not the higher position; or it is a position which does not suit an individual, nor is interesting for them at all, or for which they are not prepared. Drifting means also deferring to others or lack of purpose in wandering aimlessly from one position to another, floundering (“stumbling performance in a position” or failures in subsequent positions), stagnation (occupying one position for a long time or being stuck in a dead-end job).¹⁹

Many aspects of this way of thinking are taken into consideration in contemporary analyses of the process of career development. However, the discourse is enriched by a crucial requirement of proactive approach in career and referred to various social groups. After all CPS studies were conducted in different socioeconomic and cultural conditions than the ones we are experiencing nowadays, and they concerned mostly Caucasian males.²⁰ For example, one can point out that the discussed context of development of an adult male occupied an important place in Gould’s studies. Defining developmental tasks, the author identified the existence of the “self-defensive false assumptions”, which are characteristic for individual developmental stages. The theoretician defends the thesis that “maturity of an adult is established in the process of questioning and overcoming ‘false assumptions.’ An adult person usually resigns from these assumptions on the intellectual level, but if in certain moments people do not resign from them on the emotional level, the defensive nature of these assumptions suppresses their development, which leads to stagnation.”²¹ The periods of adolescence and early adulthood have the developmental tasks and “false assumptions” defined in the following way, which illustrates the need of overcoming them. In Gould’s approach the stage known as: “Leaving the Parents’ World” (at 16–22) requires questioning the assumption that “I will

¹⁹ M.L. Savickas (1999), p. 329.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ S. Cytrynbaum, J.O. Crites (2004), p. 72.

always belong to my parents and believe in their world”, and yet another stage: “Getting into the Adult’s World” (age 22–28) requires overcoming the assumption that doing everything the way my parents did, with persistence and perseverance, will bring results. And if I become too frustrated, lost or tired, or I will just not cope by myself, my parents will intervene and will show me the good way.”²²

This is a peculiar concentration on the quality of human subjective experiences. Subjectivity constitutes a crucial category of a young human being in the world where career “makes a career” (Z. Bauman) and belongs to an individual already in the early stages of their career development with a characteristic for this stage practice of exploration and making a commitment. It is worth mentioning the concept of “early career”, which appeared in the works of such scholars as: Dalton, Thompson, Price, Hall or Schein. And even if, in the context of contemporary discourse, one can approach them critically, they leave some space for the need (or even necessity) of justification of subject’s experiences and decisions regarding their career. After all it is about the claim that “during early career stages a young person has serious tasks ahead of them: i.e. to develop their occupational competence, to crystallize their vocational identity [...], create a structure of their vocational life and prepare for foreseeable decisions regarding their career.”²³

Personal initiative in career development, ability of internal and external exploration as well as the capability of considering career choices and making proper vocational decisions (which is crucial in the reflection on young people and their career choices), can be determined by the quality of family relationships and emotional correlations established in a family. In Whitston’s research concentrated on determining correlations between the patterns of family interactions and making career decisions by students, application of the multidimensional *Family Environment Scale* developed by Moos confirmed the hypothesis that there is a connection between making career decisions (i.e. the ability of making actual choices, crystallizing career choices and using occupational information), and the goals supported by family which emphasize intellectual/cultural aspirations. In turn, the

²² Ibidem.

²³ M.B. Arthur, K.E. Kram (2004), p. 294.

studies by B.K. Hargrove, which concentrated on correlations between the following variables: quality of family relations (e.g. to what extent do family members are encouraged to express their feelings and speak about their problems), orientation on the family supported goals, the level of organization and control within the family, attitudes towards career planning and involvement in career decisions in adolescents (college students), revealed a connection between engagement in planning and constructing one's career and the goals supported by the family, which indicated the following types of orientation: on achievement, intellectual-cultural orientation and moral-religious orientation.

Analyses of the results of the studies did not question the premise that perceptions of family relations and goal orientation prove some determination in formulating precise career goals and encourage the subject to pursue the plan of career development. Moreover, the results of the studies conducted by Brachter or Zingaro, among others, confirmed the role of open discussions and conversations in a family regarding problems, emotions and the direct role they play in attempts to make career development plans by adolescents.²⁴ When the reflection on the role of family in making career decisions by adolescents is included in the ponderings on planning a career perspective, it becomes more focused on individual experience and it entails an array of social repercussions regarding a family as a microstructure and an important socialization unit.

Savickas places particular emphasis on the fact that even if the vocational concept of self, since late adolescence, becomes more and more stable, which is connected with a certain continuity of choice and adaptation, the self-identification and vocational preferences change with time and with the experience gained, so change the situations in which an individual works and lives change."²⁵ Because of that the concept of "career maturity", indicating the extent to which a subject pursues occupational development at every stage of their life, was by Savickas replaced by the concept of "career adaptability".²⁶ Thus in a wider meaning the scope of the term "career matu-

²⁴ B.K. Hargrove, A.G. Inman, R.L. Crane (2005), pp. 264–265.

²⁵ W. Patton, M. McMahon (2006), p. 63.

²⁶ S.A. Leung (2008), p. 120.

urity” includes, besides vocational identity crystallization and shifting to an adult social role, also a constant readiness for exploration and permanent involvement in it. Only by environment exploration and the exploration of opportunities embedded in the career, can an individual achieve an adequate and real self-assessment and competence indispensable for pursuing the career. Undoubtedly looking for information and obtaining it is crucial for making important life decisions.²⁷ Maturation, according to A. Bańka, is a phenomenon leading from being dependent to becoming increasingly independent and taking responsibility, which is revealed in behaviour, but it is also a process leading to “increased diversity and integration in terms of career related behaviours.”²⁸ The pace of shifts between the stages depends on personal and social factors. “Career maturity” is acquired. Hence it has got a tendency for accumulation (although it is loosely connected with age and school education) and can be determined from two perspectives: social one (by comparing developmental tasks pursued by an individual with the tasks related with age), and psychological one (by comparing psychological and behavioural abilities of an individual to cope with particular tasks and with properties indispensable for performing these tasks). In the case of youth, the level of career maturity is determined by the readiness to make choices of educational and occupational character. D. Super listed the following factors which are taken into consideration in this context: temporal orientation, ability to make plans, exploration, gathering information, making decisions and being aware of reality.²⁹

The findings of Savickas present a more detailed elaboration on the general trend. The author characterized “career maturity” and indicated two dimensions of the subject’s attitude in the context of cognitive curiosity and temporal orientation (a) approach to career exploration and (b) approach to career planning, and also two dimensions regarding cognition and concentrated on information resources and the ability for rational decision making: knowledge about professions and career patterns and knowledge

²⁷ A. Bańka (2005), p. 19. The construct of CEPI (*Career Exploration Plans or Intentions*) known from psychology is used to “assess plans or intentions of involvement in behaviours relevant for decision making”. (Ibidem.)

²⁸ A. Bańka (2007), p. 66.

²⁹ I. Cossette, Ch.J. Allison, E. Donald (2007), pp. 4–5.

about rules and practices of making career decisions.³⁰ A complementary view is the one with a similar cognitive layer adopted by M. Santateres, namely a perspective which perceives career planning as an equivalent of the subject's predictions regarding his or her own development. This in turn determines making decisions concerning identity. In order to make it to the level of decision making a subject must engage in a dialogue with oneself (What do I like doing? What are my skills, abilities and competences, interests, requirements and experiences?), analyse the dynamics of the job market and assess the possibility of achieving their goals. Then he or she must make the right choice and plan some actions by implementing ideas in order to pursue the desired "career image" which heralds occupational success.³¹

The adopted theoretical orientation has influence on the approach and content-related subtleties of understanding career development as the process occurring in stages, that is qualitatively distinguished sections of its evolution. When we focus on the issues of career development, the following aspects should be emphasized: (a) practice of going through various career stages by identifying the levels of its development, (b) lifelong development, with the priority given to personal constructs, and (c) determinants of developmental stages.³² The elaboration of the concept, and particularly the first distinguished analytical approach, can be found in the *Concept of Human Life Cycle* by D. Super, which constitutes the development of earlier findings proposed by the author of Theory of Career Development. This approach presenting career development as the process involving five stages of human life (taken from Bauehler), is often in descriptive and explanatory aspects surprisingly similar to the model proposed by Miller and Form.³³ Developmental framework of life stages proposed by D. Super presents the tasks involved in career development in subsequent age ranges. The concept developed by D. Super describes life stages (such as childhood, adolescence, young adulthood, middle adulthood and old age), defining at every stage the objectives or tasks connected with career development. The discussed

³⁰ Ibidem.

³¹ J. Adomaitiene, I. Zubrickiene (2010), pp. 91–92.

³² See D.E. Super (1981).

³³ G.W. Dalton (2004), p. 91.

author, who was a supporter of career development theory, presents evolutionary outlook on career in which he focuses not only on developmental tasks, but also stresses the need to recognize individual resources which are necessary to enter a job market and to start occupational life. The author of the concept pays attention to the fact that the extent to which the tasks overlap indicates the level of career maturity in adolescence, whereas in adulthood it indicates the extent of adaptation to a career. Moreover, skipping one of the tasks in the adopted normative order can lead to difficulties in further developmental stages. In adolescence, the negligence of the stage of exploration may lead to making unrealistic occupational choices later in life.³⁴ As the author of the concept admits, in the initial stages of creating the theory when “focusing on defining the stages and what happens during each of them, I downplayed or neglected the fact that people reinvest”,³⁵ which was taken into consideration in further work on the concept.

The scholar who invoked the special character of the career development stages proposed by D. Super in the 1960s, was J. Butkiewicz. Career development stages, slightly modified by her, present an overall scheme of occupational (life) development adequate, to a large extent, to the career model of the 1960s. The stages distinguished by the author, which resemble Bauman’s “pilgrim” and constitute a “conventional model of career”, were approached in connection with age and paved the way for occupational stability. Heterogenic character of changes in the contemporary world, as well as the multifaceted way of approaching it, prompt a reflection whether developmental theories do not disseminate the patterns to be followed.³⁶ Shifting the attention from stability to flexibility in career development allows us to examine the phenomenon of non-continuity, spiral mode and changeability in careers.

The distinguished career models are of developmental character, and the career concept included in them is a diverse process perceived in stages. The most important thing about the approaches presented here, which are concentrated on the subjective aspect, is perceiving a career development

³⁴ I. Cossette, Ch.J. Allison, E. Donald (2007), p. 8.

³⁵ S. Freeman, D.A. Super (1993), p. 256.

³⁶ See L. Bailyn (2004), pp. 477–481.

as a sequence of events in the dynamic, flexible, demanding and constant re-evaluation process. The theories of the process concern interactions and temporal changes. They show an evolving sequence of experiences in an occupational career of a subject. Career development is examined both by exploring changes as well as continuous elements. This portrayal of a career, to a large extent based on essentialist premises, invokes the developmental stages of human life (biological life cycle) and the process of shaping a stable I when a self-definition does not undergo radical and sudden changes because some elements remain *constans* (identity core).³⁷ Starting with the premise that career development is a realization of self image D. Super emphasizes that it undergoes changes with time, being a combination of such factors as biological traits, roles fulfilled and the reflected ego. Importantly, Super's theory recognizes and emphasizes the significance of contextual factors in an individual career development.³⁸

Also the typology of career development proposed by C.G. Carney and C.F. Wells writes into this trend of conceptual findings. Scholars' objective to capture a significant pattern of career development in occupational sphere, which would refer to universal changes depending on occupational role succession, was attained by distinguishing seven stages which result from qualitative changes between consecutive sequences. An individual going through consecutive stages of career development fulfils the following roles: a student (it involves broadly understood education), a candidate (shaping the temporal orientation towards the future around the chosen vocation), an apprentice (taking on a job), a colleague (achieving and stabilization in a certain professional position), a mentor (experience and professionalism), a sponsor (proactive attitude, authority, mission, vision, management skills) and a pensioner (limited occupational activity).³⁹ It should be mentioned that the distinguished stages: "apprentice", "colleague", "mentor" and "sponsor" are similar to the stages of implementation distinguished by D. Tiedeman and R. O'Hara.⁴⁰ The stage of induction defined by the authors means actually concentration on being an "apprentice" who gets familiar

³⁷ See H. Mamzer (2002), p. 52.

³⁸ P.A. Coogan, Ch.P. Chen (2007), p. 196.

³⁹ C.G. Carney, C.F. Wells (1987).

⁴⁰ See D. Tiedeman, R. O'Hara (1963).

with the culture in the working environment. The stage of reforms gives the space for the role of “colleague” and “mentor”, which is exemplified by achieving a status of a legitimate and competent worker, whereas the stage of integration gives space for the role of “sponsor”.

Also J.L. Holland does not overlook the category of universal changes occurring in the course of human life, although the researcher did not focus on the theory of the process after all. Focusing on “biological and social clock” (A. Brzezińska) the author emphasizes that with maturation “gradual defining of preferred activities, interests competences and values leads to creating a specific disposition, [...] which contributes to [...] developing characteristic personality traits, attitudes and behaviours”,⁴¹ and it has some impact on vocational identity development.

There are some bases to assume that understanding a career, although it changes from the analytical perspective, in terms of aspects conditioning its development it is quite well defined by the first findings. Its development is generated by objective and subjective factors, those connected with an individual and with the environment. For example personal and situational determinants, which occur in the theory of life cycle and life space proposed by D. Super, provoke looking for an answer how important they are and how they interact, not so much which of them is the most important one.⁴² In this sense another thread in the discourse on career development seems to be social and environmental context in which the causal entity functions. Social Cognitive Career Theories constitute an example, as they consider, next to physical features of an individual (e.g. gender, race), also the features of the environment and particular experiences connected with the process of learning which have some influence on interests and career choices. Cognitive and personal variables make it possible for individuals to act upon (i.e. control) the development of their career. Social Cognitive Career Theories (SCCT), as Lent points out focuses on the chosen cognitive and personal variables (e.g. self-efficacy, expectations, goals) and their correlation with the chosen personal and environmental variables (e.g. gender, ethnic origin, social support and boundaries), making them responsible

⁴¹ Ch.J. Allison (2007), p. 4.

⁴² S. Freeman, D.A. Super (1993), p. 258.

for the quality of managing ones' career development. Cognitive and personal variables as N.E. Betz claims, facilitate activity and are responsible for subject's conviction about the possibility of having control over one's career development, which stems from "switching to faith" in the ability to fulfil developmental tasks connected with lifelong career.⁴³

Conclusion

Clear reference to an individual as a causal entity in career can be found in theoretical findings of Gottfredson who maintained that an individual is an active entity who has influence on reality surrounding it. Career development is perceived as the process of self-creation in which individuals look for roads and niches for expressing their potential within the framework established by the boundaries of their cultural environments. Perceiving the choice and development of a career as processes with the dominant of gradual elimination of occupational alternatives or limitations resulting from the quality of developmental stages, Gottfredson presented a developmental model consisting of four stages of limitations. The first stage called "orientation on grandeur and power", typical for the period of childhood (age from 3 to 5), is characterized by perceiving occupations as roles played by adults. "Orientation on gender roles" (age 6–8) involves assessment of occupations (and their elimination) considering their connection with a given gender. Third stage is called "orientation on social values" (age 9–13). In this stage an individual places importance on social status. They eliminate occupations considering their prestige in relationship to their own aspirations and possibilities. The fourth stage involves "orientation on the inner self"; at the age of 14 and above. Self-identification of a subject, their values, interests, abilities becomes crucial in considerations regarding career choice. What is co-decisive about the level of correlation between the chosen occupation and interest, prestige preferences and gender, and a response to the external reality (i.e. changes in the job market, economic situation, employment policy or family obligations) is a compromise un-

⁴³ P.A. Coogan, Ch.P. Chen (2007), p. 196.

derstood as a complex process whose result is compatibility between the above mentioned subjective and environmental variables.⁴⁴

Perceiving a career as an “individual’s property” adopts an individualistic assumption that a career of every human being is of unique quality as it is “a collection of a series of unique positions, jobs and experiences gathered by an individual”,⁴⁵ and also subject’s responsibility for constructing their career. Undoubtedly one of the career qualities is its processual character. Paths of development of particular individuals are shaped under the influence of individual experiences and their temporal occurrence can have a huge impact on shaping a pattern of development,⁴⁶ including a pattern of career development and shaping occupational identity.

REFERENCES

- Adomaitiene J., Zubrickiene I. (2010), “Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective.” *Tiltai*, 53(4).
- Allison Ch.J. (2007), “Person-Environment Theory of John L. Holland,” in: *Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. Lynnwood, 5/31/2007.
- Arthur M.B., Kram K.E. (2004), “Reciprocity at Work: The Separate, Yet Inseparable Possibilities for Individual and Organizational Development,” in: *Handbook of Career Theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence. Cambridge.
- Bailyn L. (2004), “Understanding Individual Experience at Work: Comments on the Theory and Practice of Careers,” in: *Handbook of Career Theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence. Cambridge.
- Bańka A. (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań–Warszawa.
- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań.
- Bee H. (1996), “Podstawowe pojęcia i metody,” in: *Nowości Psychologiczne*, 3, eds. A. Brzezińska, G. Lutomski.
- Brzezińska A. (ed.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk.
- Carney C.G., Wells C.F. (1987), *Career Planning. Skills to Build Your Future*. Monterey.
- Coogan P.A., Chen Ch.P. (2007), “Career Development and Counselling for Women: Connecting Theories to Practice.” *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2).

⁴⁴ S.A. Leung (2008), p. 123.

⁴⁵ A. Bańka (2005), p. 23.

⁴⁶ A. Brzezińska (2005).

- Cossette I., Allison Ch. J., Donald E. (2007), "Super's Life-Space, Life-Span Theory of Career Development," in: *Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. Lynnwood, 5/31/2007.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Młodość akademicka a kariera zawodowa*. Kraków.
- Cytrynbaum S., Crites J.O. (2004), "Generating New Directions in Career Theory: The Case for a Transdisciplinary Approach," in: *Handbook of Career Theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence. Cambridge.
- Dalton G.W. (2004), "Developmental Views of Careers in Organizations," in: *Handbook of Career Theory*, M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence. Cambridge.
- Freeman S. (1993), "Super D., A Perspective on Career Development". *Journal of Career Development*, 19(4).
- Hargrove B.K., Inman A.G., Crane R.L. (2005), "Family Interaction Patterns, Career Planning Attitudes, and Vocational Identity of High School Adolescents." *Journal of Career Development*, 31(4).
- Leung S.A. (2008), "The Big Five Career Theories," in: *International Handbook of Career Guidance*, eds. J.A. Athanasou, R. Van Esbroeck. Springer.
- Mamzer H. (2002), *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań.
- Patton W., McMahon M. (2006), *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam.
- Savickas M.L. (1999), "The Transition from School to Work: A Developmental Perspective." *The Career Development Quarterly*, 47(4).
- Super D.E. (1981), "Approaches to Occupational Choice and Career Development," in: *Career Development in Britain*, eds. A.G. Watts, D. Super, J.M. Kidd. Cambridge.
- Szumigraj M. (2011), *Poradnictwo kariery*. Warszawa.
- Tiedeman D., Ohara R. (1963), *Career Development: Choice and Adjustment*. New York.

Assertiveness training as a form of assisting teachers in completing their professional role

The man is a social being. They live among other people, communicate themselves, create social systems and live in systems that were already created before or are created at the moment. According to the concept of L. von Bertalanffy, author of the general systems theory, a change in any element of a given social system leads to changes in other systems. Sometimes these changes are planned; sometimes they happen. As noted by P. Watzlawick, it is impossible not to communicate.¹ Social interactions that an individual functions in influence them, and the individual influences these interactions back. The relationship is thus not rectilinear, but circular, as it occurs based on feedback. Interaction and communication thus take place in specific conditions, in a given social context. One of the social systems that an individual functions in is their professional sphere. According to the systems theory, a change in this sphere is linked to a change of this sphere and other spheres that the individual operates in. Equipped with specific skills (knowledge and attitudes), and thus more competent, the individual can be aware of how the changes occurring in themselves influence the system and its members. It is therefore worth developing oneself through specific training and exercises in order to be more fully aware of one's role in a given context. One of the skills is assertiveness.

¹ H. Goldenberg, I. Goldenberg (2006), p. 251.

Assertiveness means the right of each person to maintain their uniqueness. It is assumed that other people are capable of respecting an individual's identity if the individual makes it possible for others to really know them.

High level of assertiveness allows one to be oneself and act in line with one's convictions. It guarantees a sense of being able to influence one's own life that becomes conscious and complete due to one's deep and authentic contact with people. Assertiveness is more and more frequently quoted as a factor influencing the quality of one's private, social and professional life.

The essence of assertiveness

Popularly identified with the ability to behave, and especially refuse, in a firm and self-confident way, assertiveness has no unambiguous scientific definition. The variance in explaining assertiveness are a consequence of diverse theoretical perspectives that describe it.

The authors of behavioural definitions of assertiveness² focus on self-expression and underline the effectiveness of one's actions, They thus interpret assertiveness as a collection of interpersonal behaviours consisting in open, frank, firm, fearless expression of oneself that is void of sense of guilt and shame, and protection of one's rights in a socially acceptable manner, namely one that does not deprecate the rights of other people.

In the cognitive approach, the role of cognitive variables in generating the readiness to show assertiveness is underlined. Assertive behaviour is described as a consequence of a specific way of thinking linked to self-respect and allowing one to express oneself fully and honestly in interpersonal relations.³ Displaying assertiveness is thus a result of an individual's conviction that they themselves, as well as their needs, feelings, opinions or convictions are as important as those of other people.⁴ Assertiveness is treated as a function of mature and integrated structures of personality that is deeply linked to one's sense of dignity and self-acceptance. At the same

² See J. Wolpe (1969); R.E. Alberti, M.L. Emmons (1988); A.R. Rich, R.S. Schroeder (1976), pp. 1081–1096; G. Lindenfield (1996); and others.

³ See M. Król-Fijewska (1998); N. Branden (1998).

⁴ S. Rees, R.S. Graham (1999).

time, it is also an expression of respect towards one's own desires, needs and values, and of a quest of adequate forms of expressing them in everyday life in all relations with other people.⁵ This understanding is compliant with the assumptions of the systems theory: "in order to understand an individual's behaviour, it cannot be viewed separately from the social context when it occurs, i.e. from other people's behaviour."⁶

The most complete concept of assertiveness that combines the diversity of theoretical approaches and is empirically thoroughly justified was presented by R. Poprawa.⁷ According to this behavioural-cognitive-phenomenological concept, assertiveness should be treated as a personality predisposition and described jointly in three interdependent dimensions of human functioning, i.e. cognitive, that relates to psychological structures and processes; behavioural, that relates to behaviour and skills that condition behaviour; and experiential, that covers affective states and feelings experienced.⁸ In the approach of Poprawa,⁹ assertiveness is thus "a personality predisposition to a specific way of self-expression of one's convictions and feelings, and of dealing with the requirements of life relations mainly linked to interpersonal contacts." This specific way of behaviour is called assertive behaviour and consists in "adequate (i.e. according to one's conscience), open, honest, firm, free, yet controlled: (1) self-expression, i.e. self-expression of one's feelings, convictions and needs, and (2) completion and dealing with the requirements of one's life relations, while at the same time respecting the personal property of other people included in these relations." At the same time, the author explains that assertive behaviour is only an external display of assertiveness, but it is one of its most important components, among others.¹⁰

Taking into account the above-mentioned mental mechanisms related to assertiveness, it is worth admitting that "it is a person's individual competence to self-express, deal with the requirements of interpersonal contacts

⁵ See H. Fensterheim, J. Baer (1999); T. Zubrzycka-Maciąg, J. Kirenko (2015).

⁶ L. Grzesiuk, U. Jakubowska (2005), p. 191.

⁷ R. Poprawa (1998), pp. 217–238; idem (2000); idem (2001a), pp. 109–123.

⁸ R. Poprawa (2000); idem (2001a).

⁹ R. Poprawa (2001), p. 114.

¹⁰ See R. Poprawa (2000); idem (2001a).

and complete the tasks that one sets oneself. It is one of a man's important resources to tackle stress, stay healthy and maintain one's accelerators and conditions for personal development."¹¹

The meaning of assertiveness in teacher's work

The concept of assertiveness assumes that each man has some individual rights, of which the right to be oneself and define the limits of one's own psychological territory is the most important one. The right to be oneself makes it possible for one to self-define oneself (who am I) and conditions one's sense of identity in the external world. On the other hand, defining personal boundaries that are clear for the surrounding world is the safest type of shelter that makes it possible for emotional, spiritual and service "exchange" with other people to occur freely.¹² By creating one's own boundaries, each person additionally functions within the limits of a given system and subsystems that belong to it.¹³

Assertiveness plays an especially significant role in work environment. It is particularly useful in professions that require one to have contact and interact with other people or that are linked to the need to manage people and are thus burdened with the risk of interpersonal conflicts. Teaching is among those professions.

Displaying assertiveness at work conditions one's autonomy, increases resourcefulness and self-reliance, and enhances the ability to manager oneself and the sense of effectiveness. Consequently, by reinforcing one's sense of subjectivity and agency, assertiveness is beneficial for self-evaluation, sense of self-esteem and creation of the self-concept.¹⁴

By displaying assertiveness at workplace, the teacher can clearly define their rights and make sure that what is important for them is compliant with their system of values. By protecting their rights, they have a chance to continue thinking well of themselves as well as build and maintain good

¹¹ R. Poprawa (2001b), p. 149.

¹² See M. Król-Fijewska (1991); P. Fijewski (2011); T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

¹³ J.O. Prochaska, J.C. Norcoss (2006), p. 411.

¹⁴ M. Braun-Galkowska (1994).

relations with their superiors, co-workers, students and their parents. Assertiveness also makes it possible for teachers to take the initiative boldly in different areas, and thus become the creators of their own professional path. Being assertive may therefore facilitate completing given professional functions and tasks for teachers, make it possible for them to complete personal objectives and values they appreciate, and productively influence the character of social relations at workplace.¹⁵

Assertiveness can be a kind of psychological protective shield of the teacher whenever their pupils try to manipulate them, as well as a method of influencing the pupils based on firmness and decisiveness, yet far different from using violence, aggression and manipulation.¹⁶

Promoting assertiveness in teaching practice becomes particularly important in the context of the phenomenon of juvenile aggression. Aggression emerges wherever interpersonal contacts are void of mutual respect and respect for human dignity. In a way, a person whose behaviour is assertive encourages their interaction partners to react in the same fashion, whereas a teacher's assertiveness seems to be a condition for building developmental relations with their pupils. The systems theory, in particular the structural theory of S. Minuchin, describes it as a change in transactional patterns¹⁷ that define how and who should be addressed. These patterns are relatively long-lasting and often modified, thus becoming more adequate under new, changed conditions; otherwise, when they are rigid and non-adaptive, they require concrete and appropriate interactions. Thanks to assertiveness training, a teacher can thus become a sort of "carrier of change" and new patterns of relations that they will then plant onto their professional area.

When appreciating the importance of assertiveness for teacher's psychosocial functioning in their profession, it has to be noted that displaying it at workplace does not always bring the expected benefits. It is mainly the case in one's relation with their authoritarian superior. One has to remember that real assertiveness is linked to the ability to evaluate a situation and then react to it accordingly. Adopting assertive behaviour should thus always be a teacher's conscious choice adjusted to the system they work in.

¹⁵ Cf. R. Poprawa (2001a); T. Zubrzycka-Maciąg (2013).

¹⁶ Cf. M. Król-Fijewska, P. Fijewski (2000); see T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

¹⁷ L. Grzesiuk, U. Jakubowska (2005), p. 196.

The essence of assertiveness training

Assertiveness training has been used in therapeutic activity since mid-twentieth century. Initially, it was used as a method of therapy for those who are shy, inhibited or neurotic.¹⁸ With time, the method started to be applied as personal competence training for those who did not show any disorders but wanted to improve the effectiveness of their behaviour in various important life situations, in particular including interpersonal situations.¹⁹ Soon, assertiveness training began to be used as a method of training for professionals of all fields where human interactions are of crucial importance.

The wide spectrum of problems that are worked on during assertiveness training come down to two non-exclusive categories (i.e. those of behavioural or cognitive character). A given person can function inadequately due to a deficit of certain interpersonal skills, in which case therapy is aimed at teaching those skills; or they can possess those skills but associate them with fear that holds them up from showing them. In his case, therapy is aimed at weakening and eliminating this association with fear. Both categories of problems can also occur in one person simultaneously, which leads to a combination of two directions of therapeutic interaction.²⁰

In the context of the above, three approaches are distinguished in assertiveness training. The first one underlines the use of behavioural methods of modifying the disturbed behaviour. The second one is linked to cognitive methods of modifying the disturbed behaviour. The third approach uses both behavioural and cognitive methods of modelling assertive behaviour.

Behavioural assertiveness training is based on the assumption that all types of behaviour (i.e. both assertive and non-assertive) are taught. If this is the case, then it is possible to broaden an individual's spectrum of possible behaviour by acquiring new skills or limiting one's previous non-adaptive behaviour. This training is thus an effective way of psycho-corrective interactions when a person's dysfunctional behaviour is a set of strongly consolidated habits of non-assertive reactions and when their behaviour

¹⁸ J. Wolpe (1958); J. Mehl (1977); A.A. Lazarus, A. Fay (1975).

¹⁹ H. Sęk (1988), pp. 787–808.

²⁰ K. Gebert (1979), pp. 81–93; T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

is linked to behavioural deficits, namely lack of certain interpersonal skills (e.g. in case of a deficit in verbal skills, the ability to formulate one's views and opinions, expressing positive and negative feelings, expressing and receiving evaluation or a lack of the ability to keep eye contact with one's interlocutor in case of interpersonal conflict).²¹

The lack of assertiveness, however, is not always linked to the lack of the behavioural ability to react assertively in interpersonal contacts. Observations made by R. Poprawa²² when conducting assertiveness training indicate that many participants are afraid that their behaviour will be at variance with social expectations and accepted norms and that they will actually break the morals norms and violate the well-being of other people. In particular, these fears are linked to other people's reactions to their assertive behaviour, that is the fact that they will not be understood, will be rejected, aggressive instead of assertive or prove ineffective. In such case, namely when a given person negatively evaluates how they show assertive behaviour themselves, cannot deal with their own irrational convictions about assertiveness and fear connected to those convictions, it will be necessary to use cognitive methods of behaviour modification for assertiveness training to be effective.

Cognitive assertiveness training is aimed at people who possess both knowledge and skills in assertive behaviour, but whose knowledge and skills are associated with fear of the consequences of showing assertiveness, thus blocking it efficiently. Non-assertive people are constantly anxious about being criticized by others. According to A. Ellis,²³ inadequate emotional reactions, which include fear, sense of guilt, sense of lesser value, tension or neurotic behaviour, are a result of an inadequate world vision that is derivative of an individual's irrational convictions, expectations and beliefs about themselves and social environment. Irrational views on what the man has to and should do, how other people should behave and what the course of events in the external world should be are particularly unfavourable for the psychosocial functioning of an individual.²⁴ According to the advocates

²¹ J. Mączyński (1991), pp. 619–629; T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

²² R. Poprawa (1998), pp. 217–238.

²³ S. Geller (1979), pp. 13, 81–93.

²⁴ S. Siek (1985).

of the cognitive therapy of fear, this specific way of thinking that focuses on predicting events that are adverse for the individual (including social evaluation) together with underestimating one's abilities is an elementary mechanism that causes anxiety reactions. The theory of the cognitive approach in assertiveness training is based on the conviction that fear is learnt and therefore it is possible to eliminate it by changing one's habitual thinking about oneself and modifying one's previous experience or providing one with new experience that is a source for shaping an individual's behaviour void of anxiety.²⁵

The aim of cognitive assertiveness training is thus to create and consolidate positive judgement on assertive behaviour and eliminate irrational convictions that cause anxiety and block one's readiness to show assertive behaviour. Cognitive techniques for modifying cognitive structures that are used for this purpose are supposed to help one not only to eliminate irrational convictions, but also replace them with more rational ones.²⁶

Cognitive therapeutic intervention in cognitive assertiveness training stresses the modification of incorrect habitual thinking through creating opportunities for conscious analysis and experiencing one's own emotional states, in particular those of anxiety ("client's insight into their own thoughts"), and teaching a rational individual how to evaluate oneself by using various techniques.²⁷ The common feature of all cognitive therapies is the help one receives to build a positive self-image by eliminating pessimistic thoughts and attitudes, and replacing them with optimistic attitudes and thoughts.²⁸

The third type of assertiveness training is behavioural-cognitive, used with people whose low readiness for assertive behaviour is caused by both a deficit in the ability to react assertively, and irrational judgements on assertive behaviour as well as the lack of ability to tackle those judgements.²⁹ The aim of behavioural-cognitive assertiveness training is to equip individuals

²⁵ B. Harwas-Napierała (1986), pp. 434–445; T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

²⁶ S. Geller (1979), pp. 81–93; S. Siek (1985), pp. 41–56.

²⁷ B. Harwas-Napierała (1986), pp. 434–445; see A. Ellis (1973).

²⁸ S. Siek (1985).

²⁹ J. Mączyński (1991), pp. 619–629.

in the behavioural ability of assertive behaviour, as well as modify irrational convictions about oneself with relation to displaying assertive behaviour.³⁰

The effectiveness of assertiveness training has been studied in many well-controlled experiments.³¹ As a result of their research into comparing the effectiveness of behavioural, cognitive and behavioural-cognitive assertiveness training, M.M. Linehan, M.R. Goldfried and A.P. Golfried³² unambiguously proved the effectiveness of the last method in assertiveness training. By applying behavioural and cognitive methods of assertiveness training together, the best results were yielded as far as the readiness for assertive behaviour was concerned.

Effective assertiveness training should thus be directed at:

- a) Eliminating behavioural deficits (i.e. lack of given skills in behaviour);
- b) Eliminating deficits conditioned by experience (i.e. linked to the evaluation of life relations of oneself or the world that is generated in situational contexts and negative, anxiety-related or imposed by a sense of duty);
- c) Eliminating deficits that are structurally conditioned or strongly linked to deep-rooted, fossilized, unconstructive, irrational mental structures that cause evaluations of life relations to be negative, anxiety-related or imposed by a sense of duty in a relatively firm and generalized way (this type of lack of assertiveness is usually linked to deficits in behavioural skills);
- d) Eliminating deficits that are behaviourally and cognitively conditioned which mean that irrational cognition, unconstructive personal convictions and lack of ability to behave all coexist.³³

The benefits that a participant of assertiveness training can gain come down to the following: increased awareness of social and psychological rules of behaviour, deepened self-awareness in interpersonal situations,

³⁰ See T. Zubrzycka-Maciąg (2016).

³¹ P. Jakubowski-Spector (1973), pp. 75–86; C.N. Corby (1975), pp. 69–74; A.J. Lange, P. Jakubowski (1976); M.M. Linehan, M.R. Goldfried, A.P. Golfried (1979), pp. 372–388; S.H. Wehr, M.E. Kaufman (1987), p. 85; after J. Mączyński (1991), p. 626.

³² M.M. Linehan, M.R. Goldfried, A.P. Golfried (1979), pp. 372–388.

³³ R. Poprawa (1988), p. 234.

increased self-respect and control, reduced anxiety and expanded assertive verbal and non-verbal communication.³⁴

As far as verbal communication is concerned, training participants practise, among others: uttering polite phrases, requests and demands towards other people; uttering expressions that are a reaction to negative and positive feedback that one hears about oneself from others; refusing inappropriate demands and requests; uttering criticism towards other people; expressing negative and positive feelings; uttering phrases that are meant to start, maintain and finish a conversation. What is more, various forms of self-exposure in front of an auditorium, and self-expression of one's opinions and views are also practiced during training. One also builds the skill of asking questions, bringing up new topics in a conversation or breaking awkward silence.³⁵ Non-verbal behaviour that is practised during training includes, among others: keeping eye contact, using specific gestures that are helpful in a conversation, smiling or reducing interpersonal space. Training participants also learn to listen to others and react to their needs, without forgetting about their own interests and principles. They build the ability to show affection towards other participants of the training and express and accept compliments.³⁶

To sum up, assertiveness training helps one to develop the ability to freely express their feelings, thoughts and desires, makes it possible to communicate themselves with other people in an open and direct way, fosters the creation of an active life attitude that replaces their previous passivity, submissiveness and insecurity, teaches them how to defend their interests and rights, and gives the participants a chance for better well-being, self-confidence and greater satisfaction from life. The main objective of assertiveness training is thus to help an individual build an assertive attitude which is linked to deepened self-awareness, getting to know the real "I", accepting oneself and taking responsibility for oneself.³⁷ As a result, assertiveness training can become a breakthrough in how many participants function in life. An indispensable condition for that, however, is the individual's real

³⁴ S. Rees, R.S. Graham (1999), pp. 29–30.

³⁵ J. Mączyński (1991); M. Król-Fijewska (1992).

³⁶ W. Poznaniak (1993); T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

³⁷ W. Poznaniak (1993); T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

motivation to change their functioning and readiness to bear the consequences of these changes. Each system, including the school (i.e. the system of a teacher's work), aspires to maintain its homeostasis, a balance between change and stability. Therefore, the changes in the behaviour and relations of people who adopt assertive attitudes will be perceived and described due to the current needs of a given educational system. They can be reinforced or suppressed, both by the hierarchical superior system comprised of the school management, colleagues and parents, and by pupils. This is why it is so important to accept the above-mentioned responsibility for bearing the consequences that result from the changes introduced in the functioning of the school. The readiness of one teacher or of a group of teachers to introduce changes is not equivalent to the readiness of the entire system.

Assertiveness training for teachers

The lack of assertive skills among teachers and tutors can make it really hard for them to complete their professional objectives and tasks in an effective and responsible way. Taking into account the importance of assertiveness in the work of a teacher, I designed³⁸ an assertiveness training programme for teachers and verified its effectiveness through empirical research. Since 2002, this programme has been a training offer for both active teachers and tutors, and candidates for this profession.

In line with the behavioural-cognitive-phenomenological concept of assertiveness adopted as the theoretical basis for the programme, the aims for developing assertiveness in pedagogical education encompass:

1. Providing knowledge about assertiveness through:
 - Familiarising oneself with the essence and various aspects of assertiveness;
 - Showing appropriate ways of assertive behaviour that are adequate in given situational conditions;
 - Developing the ability to differentiate between assertive and non-assertive behaviour;

³⁸ See T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

2. Developing behavioural skills of assertive behaviour in different personal and social situations, including:
 - Establishing and defending one's own rights;
 - Expressing feelings through different forms of expression;
 - Expressing disagreement with humiliation and aggressive behaviour;
 - Refusing to fulfil inappropriate demands;
 - Accepting or rejecting other people's assessment of oneself based on one's own critical interpretation of this assessment;
 - Expressing one's opinion and views publicly and in risky situations;
 - Using non-verbal language that is adequate for the situation;
3. Developing one's cognitive-affective readiness for assertive behaviour through:
 - Inspiring one to think about the motives and consequences of their behaviour so far;
 - Developing one's conviction about the possibility to change unconstructive behaviour;
 - Encouraging honest and open self-expression through assertive behaviour;
 - Showing personal and social advantages of the assertive attitude;
 - Showing the usability of assertive skills for teaching practice;
 - Reducing irrational beliefs on assertiveness through creating opportunities for conscious analysis and experiencing one's feelings linked to assertive and non-assertive behaviour;
 - Attempting to change incorrect habits in thinking about oneself in situations of assertive reactions;
 - Helping to self-evaluate rationally; developing self-respect; increasing one's sense of self-esteem, self-evaluation and self-acceptance.³⁹

The following behavioural techniques are used during training: modelling, role play, positive reinforcement, transfer. In order to modify irrational convictions about assertiveness and one's self-image linked to displaying assertiveness, the following methods are used: elements of A. Ellis' rational-emotive therapy, elements of A.T. Beck's cognitive therapy (a technique of noting down automatic thoughts and technique of debating

³⁹ T. Zubrzycka-Maciąg (2011); H. Sęk (1988); J. Mączyński (1991); R. Poprawa (1998).

the automatic thoughts), elements of D. Meichenbaum's stress inoculation training, elements of D. Meichenbaum's self-instructional method. Apart from behavioural and cognitive techniques, training also includes feedback, discussion and lecture, which are teaching methods used in higher education.⁴⁰

Shaping assertiveness is linked to situations that in the future may be a trigger for assertive behaviour of specific quality,⁴¹ whereas workshops are aimed at developing assertiveness among teachers. Taking these facts into account, various types of difficult "school situations", including the educational ones that occur when working with children and teenagers, as well as the ones linked to teachers' relations with their pupils' parents, colleagues or superiors, were selected as the basis for the exercises included in the programme. The entire programme includes 30 teaching hours, divided into 15 meetings. The description of the assertiveness training method for teachers and tutors can be found in T. Zubrzycka-Maciąg's *Assertiveness Training in Pedagogical Education*.⁴²

The results of author's own research⁴³ confirmed the effectiveness of the programme for developing assertiveness among teachers. Also, in the opinion of the participants, the training is highly valuable for the general personal development and teachers' professional work.

Conducted for over 10 years now, assertiveness trainings for teachers show that the programme offered is a process of beneficial and long-lasting modification of assertive attitudes. The research results demonstrate that developing assertiveness is worth it, both in case of active teachers and candidates who prepare for this profession in the course of academic training, so that they can use the skills which they build during workshops both in their private life and, above all, professional work.

High assertiveness is characteristic of teachers with an active approach to life, focused on reaching their objectives and ready to solve difficult problems. According to many researchers, tackling difficulties actively and

⁴⁰ See T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

⁴¹ See H. Sęk (1988).

⁴² T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

⁴³ See T. Zubrzycka-Maciąg (2011).

focus on problem-solving are the basis for healthy mental functioning and effective, good social adaptation.⁴⁴

To sum up the above conclusions, one can quote G. Bateson's words: "In the course of life, we implement our concept of self, and then, through our own actions, this concept implements us to be who we become for ourselves and for the world [...] We become a metaphor not only for ourselves, but also for a bigger system where we are settled. Together with this system, we implement our metaphor as one global ecosystem."⁴⁵

* * *

In the hierarchical system of school, there are many subsystems and others will arise, too. These subsystems ceaselessly interact with one another, and thus change themselves and the individuals who remain in them. The success of an educational process always depends on many relations in the structure of the subsystems: teacher-pupil, teacher-other teachers, teacher-parents. This becomes the cause and effect of a given psychophysical functioning of the teachers mentioned.

The need for teachers to develop assertiveness, as well as other social skills, is out of the question. In some countries, social skill training has become an obligatory element of how teachers are trained for their profession.

A teacher who is an expert on their topic but who is unable to build constructive interactions with their pupils minimizes their chances of achieving teaching success. Taking into account the level of completing educational tasks at Polish schools and educational institutions, efforts should be made to train competent teachers and tutors. They should be competent not only in their field of knowledge, but above all in the field of "being" a teacher⁴⁶. Teachers can build such competences by participating in assertiveness training, among others.

⁴⁴ R.H. Moos, J.A. Schaefer (1993); G.D. Bishop (2007); T. Zubrzycka-Maciąg (2013).

⁴⁵ A. Skibiński (2012), p. 77.

⁴⁶ T. Zubrzycka-Maciąg (2011); T. Zubrzycka-Maciąg (2016).

REFERENCES

- Alberti R.E., Emmons M.L. (1988), *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. California: San Luis Obispo: Impact Press.
- Bishop G.D. (2007), *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Branden N. (1998), *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Ravi.
- Braun-Gałkowska M. (1994), *W tę samą stronę*. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Corby C.N. (1975), "Assertion Training with Aged Populations." *Counseling Psychologist*, 5, pp. 69–74.
- Ellis A. (1973). "Can There Be a Rational Concept of Healthy Personality?" *The Counseling Psychologist* 4(2), pp. 45–47.
- Fijewski P. (1993), *Jak rozwinąć skrzydła*. Warszawa: Intra.
- Fensterheim H., Baer J. (1999), *Nie mów TAK, gdy chcesz powiedzieć NIE. Jak nauczyć się asertywności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gebert K. (1979), "Trening asertywności," in: *Nowe kierunki w psychoterapii. Problemy psychoterapii i diagnozy psychologicznej*, ed. M. Lis-Turlejska, Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 13, pp. 81–93.
- Geller S. (1979), "Terapia racjonalno-emotywna," in: *Nowe kierunki w psychoterapii. Problemy psychoterapii i diagnozy psychologicznej*, ed. M. Lis-Turlejska, Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 13–27.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006), *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Grzesiuk L., Jakubowska U. (2005), "Terapia systemowa," in: *Teoria. Podręcznik akademicki Psychoterapia*, ed. L. Grzesiuk. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Harwas-Napierała B. (1986), "Wychowawcza terapia nieśmiałości – jej założenia i techniki oddziaływania." *Psychologia Wychowawcza*, 4.
- Jakubowski-Spector P. (1973), "Facilitating the Growth of Women through Assertive Training." *The Counseling Psychologist*, 4(1), pp. 75–86.
- Król-Fijewska M. (1991), "Trening asertywności jako metoda uczenia konstruktywnych zachowań," in: *Nowe zjawiska w psychoterapii*, ed. M. Lis-Turlejska. Warszawa: J. Santorski & Co.
- Król-Fijewska M. (1992), *Trening asertywności*. Warszawa: IPZiT PTP.
- Król-Fijewska M., Fijewski P. (2000), *Asertywność menedżera*. Warszawa: PWE.
- Lange A., Jakubowski P. (1976), *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*. Champaign: Research Press.
- Lazarus A.A., Fay A. (1975), *I Can if I Want To*. New York: William Morrow.
- Lindenfield G. (1996), *Asertywność: czyli jak być otwartym skutecznym i naturalnym*. Łódź: Ravi.
- Linehan M.M., Goldfried M.R., Goldfried A.P. (1979), "Assertion Therapy: Skill Training or Cognitive Restructuring." *Behavior Therapy*, 10(3), pp. 372–388.

- Mączyński J. (1991), "Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności." *Przegląd Psychologiczny*, 34(4), pp. 619–629.
- Mączyński J. (1993), "Behawioralny i kognitywny trening asertywności." *Prace Psychologiczne*, 34, pp. 41–56.
- Mehl J. (1977), "Zur Theorie und Methodik des Selbstsicherheitstrainings." *Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie*, 12, 712.
- Moos R.H., Schaefer J.A. (1993), "Coping Resources and Processes: Current Concepts and Measures," in: *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*, eds. L. Goldberger, S. Breznitz. New York: The Free Press.
- Poprawa R. (1998), "Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności." *Przegląd Psychologiczny*, 41(3/4), pp. 217–238.
- Poprawa R. (2000), "Co znaczy być asertywnym?" in: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Vol. 2, ed. B. Kaja. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Poprawa R. (2001a), "Asertywność wobec aktywności zawodowej człowieka," in: *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, ed. B. Wojtasik. Wrocław: Instytut Technologii Eksploatacji, pp. 109–123.
- Poprawa R. (2001b), „Asertywność – osobisty zasób w zmaganiu się ze stresem w relacjach interpersonalnych,” in: *Podstawy psychologii zdrowia*, ed. G. Dolińska-Zygmunt. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Poznaniak W. (1993), "Trening asertywności i umiejętności społecznych," in: *Spoleczna psychologia kliniczna*, ed. H. Sęk. Warszawa: PWN.
- Prochaska J.O., Norcoss J.C. (2006), *Systemy psychoterapeutyczne*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Rees S., Graham R.S. (1999), *Bądź sobą. Trening asertywności*. Warszawa: KiW.
- Rich A.R., Schroeder R.S. (1976), "Research Issues in Assertiveness Training." *Psychological Bulletin*, 86(6), pp. 1081–1096.
- Salter A. (1949), *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Farrar Strauss.
- Sęk H. (1988), "Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia terminologiczne i metodologiczne." *Przegląd Psychologiczny*, 31(3) pp. 787–808.
- Siek S. (1985), *Autopsychoterapia*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Skibiński A. (2012), "Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, który łączy," in: *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, eds. E. Kulczycki, M. Wendland. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wehr S.H., Kaufman M.E. (1987), "The Effects of Assertive Training on Performance in Highly Anxious Adolescents." *Adolescence*, 22(85).
- Wolpe J. (1958), *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press.
- Wolpe J. (1969), *The Practice of Behavior Therapy*. New York: Pergamon Press.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: UMCS.

- Zubrzycka-Maciąg T. (2013), *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg T., Kirenko J. (2015), *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: UMCS.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2016), "Asertywność" in: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, eds. K. Chałas, A. Maj. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Indywidualny model treningu mentalnego Kena Hodge'a w pracy z grupą (adaptacja własna)

Wstęp

Obserwacja życia społecznego, słuchanie o marzeniach i pragnieniach ludzi pozwalają stwierdzić, że wiele osób marzy o mistrzostwie. Dla jednych będzie to mistrzostwo kuchenne, dla innych – zagranie na gitarze ulubionej piosenki, dla jeszcze innych – mistrzostwo sportowe. Wielu chce być mistrzami – ludźmi o ponadprzeciętnych osiągnięciach, jednakże, jak pisze Ken Hodge, mistrz to nie tyle nadzwyczajna osoba, ile zwykły człowiek z niezwykłymi umiejętnościami¹. Słowo mistrzostwo niesie za sobą wspomnianą mnogość znaczeń, także różne sposoby dokonywania poziomu jego oceny – od indywidualnego mistrzostwa (ocenianego subiektywnie jako pokonanie siebie) aż po poziom olimpijskich startów i medali. Każdy może dążyć do swojego mistrzostwa i niezależnie od prezentowanego poziomu sportowego rozwijać się, realizować cele, czerpać satysfakcję z rywalizacji, budować swoją sportową, niepowtarzalną drogę. Postęp może wynikać z doskonalenia aspektów fizycznych, technicznych, taktycznych czy mentalnych. Podniesieniu poziomu tych ostatnich służy właśnie trening mentalny. Jest on najzdrowszym i najtańszym aspektem przygotowania

¹ K. Hodge (2010), s. 10.

zawodnika², niemniej kosztowny, jeśli realizowany w grupie. Badania i relacje zawodników³ dowodzą, że psychologiczne umiejętności poddają się treningowi, a poprawa i podniesienie ich poziomu są możliwe.

W niniejszym artykule przedstawiona zostanie adaptacja Modelu Treningu Mentalnego Kena Hodge'a dla potrzeb pracy z grupą. Jest ona efektem moich doświadczeń – jako zawodniczki startującej w igrzyskach olimpijskich, mistrzostwach świata i Europy, a także jako certyfikowanego trenera olimpijskiego. W pracy zarówno z zawodnikami na poziomie profesjonalnym, jak i pasjonatami-amatorami konieczne jest docenienie aspektu psychologicznego przygotowania zawodników i zintegrowanie posiadanej wiedzy w celu optymalizacji wysiłku i zawodników, i trenerów.

Oddziaływania psychologiczne

Specyfika psychologii sportu ujawnia się na etapie tworzenia programu oddziaływania, który⁴ można nazwać Programem Praktycznego Działania (PPD). Tworząc go, należy uwzględnić: ogólną znajomość sportu, specyfikę danej konkurencji oraz dostosowanie PPD do cech i umiejętności zawodnika (jego silnych i słabych stron). PPD powinien wzmacniać inne oddziaływania (np. treningowe), a nie przeciwstawiać się im. Można powiedzieć, że – podobnie jak w medycynie – obowiązuje tu zasada *primum non nocere*⁵.

Zatem wyzwanie, wobec którego staje psycholog sportu, zawiera się w pytaniu, co zrobić, aby zawodnik w danym dniu i miejscu osiągnął stan psychofizyczny gwarantujący zaprezentowanie pełni posiadanych możliwości. Doświadczenie psychologów sportu dowodzi, że niekiedy konieczne jest nauczenie zawodnika określonych umiejętności (np. technik relaksacyjnych, technik koncentracji uwagi). Czasem ważne jest dokonanie korekty zachowania (np. przez wzmocnienie lub przebudowę stereotypów neurodynamicznych), a także zapobieganie negatywnym zjawiskom (np.

² D. Nowicki (2004), s. 117–145.

³ S. Fitzpatrick, D. Johnstone (1998); T. Woods (2001), s. 255–271; M. Richardson (2001), s. 53–60.

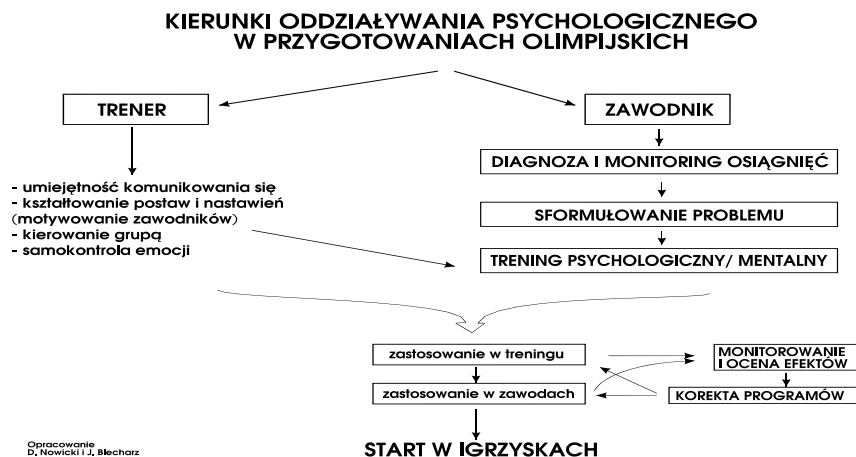
⁴ J. Brzeziński (2002), s. 47–62.

⁵ J. Blecharz (2006), s. 457.

przez zaplanowanie i przećwiczenie rutyny przedstartowej). Zawsze jednak oddziaływaniom psychologa powinna przyświecać zasada, zgodnie z którą nabyte umiejętności dają zawodnikowi możliwość samodzielnego, twórczego działania w sporcie, jak również poza sportem⁶.

Kierunek oddziaływań psychologicznych – zgodnie z koncepcją J. Blecharza i D. Nowickiego – można prześledzić na zamieszczonym poniżej schemacie⁷. Autorzy jako start docelowy ustanowili igrzyska olimpijskie – marzenie wielu zawodników. Niemniej jestem przekonana, że schemat może znaleźć zastosowanie również na niższych szczeblach kariery sportowej. Autorzy oddziaływaniem obejmują zarówno zawodnika, jak i trenera. Współpraca zaczyna się od diagnozy i monitoringu, wykorzystuje obserwację, wywiad, testy psychomotoryczne, badanie osobowości i analizę poziomu osiągnięć. Na podstawie diagnozy i monitoringu sformułowany zostaje problem. Następnie rozpoczyna się etap treningu mentalnego/psychologicznego. Umiejętności kształtowane w ramach treningu mentalnego to: motywacja, relaksacja, koncentracja, kontrola emocji i poziomu akty-

Schemat 1. Kierunki oddziaływania psychologicznego



Źródło: D. Nowicki (2010).

⁶ Ibidem, s. 451.

⁷ D. Nowicki (2010), s. 69–89.

wacji, umiejętność komunikowania się, kontrola procesów myślowych, kształtowanie pewności siebie, trening wyobraźniowy, trening symulacyjny, biofeedback i inne. Poszczególne oddziaływania/techniki zawodnik ma za zadanie wypróbować na treningu, następnie w zawodach niższej rangi. Efekty są oceniane i monitorowane. Jeśli zachodzi taka potrzeba, dokonuje się korekty programów oddziaływań.

O treningu mentalnym

Czym jest trening mentalny? Jakie są kluczowe dla efektywności zawodnika umiejętności psychologiczne? Czy ulegają one procesowi zmiany? Jakie metody, strategie i techniki są skuteczne w ich kształceniu?

Zgodnie z definicją D. Nowickiego⁸: „trening umysłowy jest to zbiór metod i technik, które poprzez systematyczne i długotrwałe oddziaływania prowadzą do wzrostu kontroli zachowania, działań i emocji oraz fizjologicznych procesów zachodzących w organizmie zawodnika. Nie tylko rozwijają precyzję ruchów, ekonomiczne wydatkowanie energii, kontrolę emocjonalną, lecz także uczy szybkiego odzyskiwania energii”.

Podobną definicję sformułował L.E. Unestahl⁹, który pisze, że zintegrowany trening mentalny to „systematyczny długofalowy proces rozwoju umiejętności mentalnych, postaw oraz działań mających na celu osiągnięcie doskonałości (formy sportowej oraz osobistego dobrostanu)”. Praca nad umiejętnościami mentalnymi to proces. Polega głównie na poprawie w poznawczym, percepcyjnym i ruchowym aspekcie naszego rozwoju, co stanowi rezultat takiego działania, oraz utrzymuje się przez dany okres jako adaptacja organizmu¹⁰.

Z założenia trening mentalny w sporcie powinien spełniać następujące, specyficzne zadania¹¹:

- przekazać wiedzę zawodnikom na temat umiejętności mentalnych;

⁸ D. Nowicki (1991), s. 153–154.

⁹ L.E. Unestahl (2013), s. 83–108.

¹⁰ C.S. Green, D. Bavelier (2008), s. 692–701.

¹¹ D. Gould et al. (1999), s. 371–394.

- uświadomić, jaki wpływ mają one na formę sportową, poziom sportowy;
- uświadomić o połączeniach występujących pomiędzy różnymi aspektami treningu (fizycznymi, technicznymi, taktycznymi, mentalnymi);
- zapewnić długotrwały rozwój umiejętności mentalnych;
- nauczyć strategii radzenia sobie w nieoczekiwanych sytuacjach.

Efektem treningu umiejętności mentalnych jest podwyższenie poziomu sportowego oraz zwiększenie powtarzalności wyników w różnych dyscyplinach sportu, w których znalazł zastosowanie. Często zdarza się, że wyższy poziom sportowy łączy się z wyższym poziomem umiejętności mentalnych zawodników (siatkówka, golf)¹². Ten rodzaj treningu zalecany jest zarówno dla zawodników, jak i trenerów¹³.

Trening mentalny w grupie

Grupę mogą stanowić zawodnicy różnych dyscyplin sportowych lub część drużyny. Ważne, by uczestnicy wyrażali zainteresowanie, chęć uczestnictwa, i dostrzegli rezerwy w swoim przygotowaniu mentalnym. Praca taka daje wiele możliwości, których nie jest w stanie stworzyć psycholog w pracy z zawodnikiem w relacji „jeden na jeden”, ponieważ – dzięki ważnym aspektom dynamiki grupowej¹⁴ – interakcje i procesy w grupie umożliwiają:

- formowanie więzi – ważne dla każdego człowieka doświadczenie przynależności, wspólnoty, sprzyja utrzymaniu motywacji do pracy i pozostania w procesie treningowym;
- kontrolowanie zachowań – funkcjonowanie każdej grupy wiąże się określeniem norm i standardów oraz tworzeniem systemu kar i nagród. Uczestnik grupy – zawodnik przez konfrontacje z nimi może być poddany naciskom innych osób lub takie naciski tworzyć. Podobnie jak w procesie treningowym pewnym naciskom dobrze,

¹² H. Mohammadzadeh, S. Sami (2014), s. 31–36; C. Singh, J. Singh (2014), s. 5–7; P.R. Thomas, G. Fogarty (1997), s. 86–106.

¹³ M. Arvinen-Barrow et al. (2015), s. 189–97.

¹⁴ M.S. Corey, G. Corey (2002).

jeśli potrafi się oprzeć, inne – wykorzystać na swoją korzyść. Trening mentalny w grupie daje możliwość przetrenowania zachowania asertywnego bądź korekty nieskutecznych interwencji. Inne ważne doświadczenie to uzyskanie akceptacji przez osoby posiadające podobne problemy (co jest największą nagrodą). Niepowtarzalnym doświadczeniem jest także uzyskanie aprobaty i wiara jednostki, że posiada wpływ na formowanie norm i standardów (co zmniejsza obawy i zwiększa gotowość do konformizmu);

- wspólne określanie obrazu rzeczywistości – psycholog prowadzący trening mentalny w grupie nie jest jedyną osobą odgrywającą rolę w uzyskiwaniu wglądu i zrozumienia. Uzgadnianie opinii i ocen i budowanie poczucia wspólnego autorstwa umacnia wspólne przekonania;
- wzbudzanie i łagodzenie uczuć – siła grupy polegająca na udzielaniu się i wyzwalaniu emocji. Wspólnie łatwiej jest przeżywać silne uczucia i odkrywać swą zdolność do ich doświadczania. Jest to umiejętność niezwykle istotna w obliczu wyzwań, przed jakimi stawiany jest zawodnik;
- tworzenie układu odniesienia i porównania – możliwości porównania swoich postaw wobec trenerów, rodziców i innych zawodników z tymi, jakie mają inni uczestnicy grupy. Dodatkowo możliwość odniesienia swoich uczuć do tego, co dzieje się w grupie, szukanie przyczyn własnych stanów emocjonalnych. Porównania ułatwiają zmiany osobiste, ponieważ pokazują nowe możliwości doświadczania, spostrzegania i zachowania, a także możliwość poznawania cudzych punktów widzenia.

Na etapie planowania i realizacji treningu mentalnego konieczne jest uwzględnienie etapów rozwoju grupy¹⁵ oraz znajomość ról grupowych i sposobów reagowania w obliczu wyzwań, jakie z tego wynikają. Kluczowe znaczenie mają wiedza i doświadczenie osoby prowadzącej grupę. Poniżej przedstawiam krótki opis poszczególnych etapów oraz ich implikacje dla skuteczności prowadzonego treningu.

¹⁵ M.S. Corey, G. Corey (2002).

Tabela 1. Etapy rozwoju grupy i zadania prowadzącego

ETAP ROZWOJU GRUPY cechy charakterystyczne	ZADANIA PROWADZĄCEGO
Etap 1 – STADIUM POCZĄTKOWE	
<p>Ta wczesna faza rozwoju grupy jest czasem orientacji i powstawania struktury grupy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Uczestnicy badają atmosferę i zapoznają się ze sobą – Uczestnicy uczą się, czego się od nich oczekuje, jak działa grupa i jak należy w niej funkcjonować – Ryzyko podejmowane jest tylko w niewielkim stopniu – Spójność grupy oraz poczucie bezpieczeństwa i zaufania stopniowo wzrastają, jeśli uczestnicy są gotowi wyrażać swoje myśli i uczucia – U wielu osób pojawia się pytanie: „Czy będę zaakceptowany przez grupę?”. Zaczyna się proces określania swojego miejsca w strukturze grupy – Zdarza się ekspresja „negatywnych emocji”, co dla grupy stanowi test sprawdzający, czy wszystkie rodzaje uczuć są akceptowane – Centralnym zagadnieniem jest pytanie: „Zaufać czy nie?” – Uczestnicy podejmują osobiste decyzje: komu w ramach grupy mogą ufać, w jakim stopniu zdobędą się na otwartość, jak bezpiecznym miejscem jest grupa, kogo lubią, a kogo nie i w jakim stopniu zaangażują się w proces grupy – Uczestnicy uczą się okazywania szacunku, empatii, akceptacji, uwagi, reagowania na siebie – umiejętności i postaw ważnych dla budowania zaufania w grupie 	<p>W tej fazie główne zadania prowadzącego grupę to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Danie uczestnikom podstaw do aktywnego uczestnictwa; dostarczanie im wskazań do sposobu funkcjonowania, który zwiększy szansę na stworzenie pracującej konstruktywnie grupy – Wypracowywanie zasad pracy w grupie i ustanowienie norm grupowych – Zapoznavanie uczestników z podstawowymi zjawiskami dotyczącymi procesu grupowego – Wspomaganie uczestników w wyrażaniu ich obaw i oczekiwań, praca na rzecz rozwoju zaufania w grupie – Modelowanie konstruktywnych zachowań – Bycie wobec uczestników otwartym i psychologicznie obecnym – Rozstrzygnięcie kwestii odpowiedzialności za pracę grupy – Pomoc uczestnikom w określeniu przez nich konkretnych celów – Otwarte postępowanie wobec zgłaszanych przez uczestników pytań i problemów – Wspieranie uczestników w tym, aby dzielili się swymi myślami i odczuciami dotyczącymi zdarzeń w grupie – Uczenie podstawowych umiejętności komunikacyjnych, takich jak aktywne słuchanie i otwarte odpowiadanie innym osobom – Odczytywanie potrzeb grupy i prowadzenie pracy w taki sposób, by potrzeby te były zaspokajane

cd. tab. 1

ETAP ROZWOJU GRUPY cechy charakterystyczne	ZADANIA PROWADZĄCEGO
Etap 2 – STADIUM PRZEJŚCIOWE (KONFLIKT I OPÓR)	
<p>Przejęciowe stadium rozwoju grupy cechują przejawy lęku i uruchamianie się mechanizmów obronnych, co widoczne jest w różnych formach oporu. W tym okresie uczestnicy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Obawiają się, co odkryją i co będą o sobie myśleli, jeśli zwiększą świadomość siebie; martwią się też tym, czy inni ich zaakceptują, czy raczej odrzucą – Sprawdzają prowadzącego i innych członków grupy, aby określić, w jakiej mierze grupa jest bezpiecznym miejscem – Zmagają się między pragnieniem pozostania w bezpiecznym ciepłku a chęcią podjęcia ryzyka i wyraźnego zaangażowania się – Angażują się w walkę o władzę i kontrolę nad sytuacją, a przez to wchodzą w konflikty między sobą i z prowadzącym – Obserwują prowadzącego, aby wiedzieć, czy jest on godny zaufania – Uczą się, w jaki sposób mają tu wyrażać siebie, aby inni byli gotowi ich słuchać 	<p>Największym wyzwaniem, wobec którego staną trenerzy w tym okresie pracy grupy, jest konieczność interweniowania w uważny, wrażliwy, stosowny do czasu i okoliczności sposób. Głównym zadaniem jest więc danie członkom grupy takiego wsparcia i zachęty, by mogli spojrzeć wprost na swoje „negatywne” uczucia i pojawiające się konflikty oraz by byli w stanie zobaczyć swoje opory jako przejaw mechanizmów obronnych, które maskują wewnętrzny lęk</p> <p>Grupa powinna wyjść z obszaru konfliktów i konfrontacji i wejść na poziom efektywnej współpracy. Aby sprostać temu wyzwaniu, prowadzący ma do spełnienia następujące zadania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nauczenie uczestników, jak ważne jest rozpoznawanie sytuacji konfliktowych i gruntowne ich przepracowywanie – Modelowanie zachowań związanych z bezpośrednim reagowaniem na wszelkie krytyki i konfrontacje – Uczenie się rozumienia zachowań uczestników bez przyczepiania im etykiet – Towarzystwo zawodnikom w osiągnięciu przez nich większej autonomii i niezależności – Zachęcanie uczestników do wyrażania na bieżąco reakcji w związku ze sprawami dziejącymi się „tu i teraz” w grupie
Etap 3 – STADIUM KONSTRUKTYWNEJ PRACY	
<p>Grupę osiągnącą etap konstruktywnej pracy cechuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wysoki poziom zaufania i spójności – Otwarta komunikacja; uczestnicy wyrażają dokładnie to, czego doświadczają 	<p>Główne zadania prowadzącego na tym etapie pracy grupy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kontynuacja modelowania pożądaných zachowań; w szczególności konstruktywnych, pełnych troski i życzliwości konfrontacji oraz bieżącego ujawniania swoich reakcji wobec grupy

ETAP ROZWOJU GRUPY cechy charakterystyczne	ZADANIA PROWADZĄCEGO
<ul style="list-style-type: none"> – Podjęcie przez uczestników części zadań związanych z prowadzeniem grupy; interakcje między nimi są swobodne, nie wymagają na ogół pomocy i interwencji prowadzącego – Gotowość do odważnego ujawniania trudnych treści; ludzie chcą się odsłaniać, dają się poznać innym. Uczestnicy wnoszą na spotkania grupy osobiste tematy, które chcą lepiej zrozumieć i gruntownie omówić – Zauważanie i rozpoznawanie sytuacji konfliktowych między uczestnikami – Swobodny przepływ informacji zwrotnych; są one dawane spontanicznie, a przyjmowane w sposób nieobronny i akceptujący – Konfrontowanie bez przyklejania etykiet, sądów i ocen – Gotowość uczestników do pracy między sesjami grupy, by wypełniać zadania wynikające z sesji oraz zmieniać swe zachowania w realnym życiu – Atmosfera wsparcia dla podejmowanych przez poszczególne osoby wysiłków w kierunku zmiany; w efekcie są one gotowe odważnie próbować nowych zachowań – Klimat nadziei na to, że zmiana jest możliwa, jeżeli podejmie się odpowiednie działania; uczestnicy nie czują się bezradni 	<ul style="list-style-type: none"> – Dbanie o równowagę między wsparciem a konfrontacjami – Wspieranie uczestników w gotowości do podejmowania ryzyka, pomoc w przenoszeniu gotowości do zmiany na ich codzienne sytuacje życiowe – Interpretowanie, we właściwym czasie, znaczenia wzorców zachowań uczestników grupy, tak by byli oni w stanie podjąć głębszą eksplorację siebie i rozważyć alternatywne sposoby zachowań – Pomoc uczestnikom w uważnym sprawdzaniu, czego oczekują od grupy i zachęcanie ich do wyraźnego prośenia o to, co jest im potrzebne – Znajdowanie wspólnych dla grupy tematów, co może zwiększać w niej poczucie więzi i wspólnoty, a następnie łączenie pracy kilku osób, które mają podobne problemy – Promowanie zachowań, które zwiększają poziom spójności grupy – Zwracanie uwagi na rozwój i ugruntowanie norm grupowych – Stała świadomość, jakie czynniki w danej grupie działają na rzecz zmiany, oraz interweniowanie w taki sposób, aby pomagać uczestnikom w uzyskiwaniu pożądaných zmian w uczuciach, myśleniu i działaniu
Etap 4 – STADIUM KOŃCOWE	
<p>W końcowym stadium grupy widoczne stają się następujące typowe zjawiska i cechy:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się smutek i lęk w związku z realnym faktem zbliżającego się rozstania – Prawdopodobne jest, że uczestnicy zrobią krok wstecz; mogą mniej intensywnie angażować się w pracę, przewidując koniec grupy 	<p>Głównym zadaniem prowadzącego jest zapewnienie na tym etapie takiej struktury pracy, która pozwoli uczestnikom precyzować znaczenie ich doświadczeń i pomoże im w przenoszeniu nauki z grupy do codziennego życia. Oto zadania prowadzącego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Towarzyszenie uczestnikom w radzeniu sobie z wszelkimi uczuciami, jakie mogą się pojawić, w związku z kończącą się wspólną pracą

cd. tab. 1

ETAP ROZWOJU GRUPY cechy charakterystyczne	ZADANIA PROWADZĄCEGO
<ul style="list-style-type: none"> - Członkowie grupy decydują, jakiego rodzaju działania podejmą po zakończeniu jej pracy - Pojawiający się w grupie lęk może dotyczyć zarówno rozstania z innymi uczestnikami, jak i możliwości przeniesienia do codziennego życia cennych doświadczeń z grupy - Członkowie grupy mogą mówić, jakie mają w związku ze sobą nadzieje, obawy, co ich martwi lub niepokoi - Uczestnicy mogą zaangażować się w ocenę i podsumowanie pracy w grupie - Mogą pojawić się rozmowy o spotkaniach po zakończeniu grupy, a także o planach na przyszłość, co sprzyja zachęcania uczestników do wywiązania się z ich zamiaru dokonania zmian w życiu 	<ul style="list-style-type: none"> - Wzmacnianie konstruktywnych zmian dokonywanych przez członków grupy - Pomoc uczestnikom w określeniu, jak będą stosować nowe postawy i umiejętności w różnorodnych sytuacjach ich codziennego życia - Praca z uczestnikami w kierunku opracowywania przez nich konkretnych zobowiązań wobec grupy („kontaktów”) oraz przydzielanie im zadań domowych; metody te służą praktycznemu wdrożeniu planowanych zmian - Zapewnienie uczestnikom okazji do wzajemnego podzielenia się konstruktywnymi informacjami zwrotnymi - Wprowadzenie odpowiednich dla sytuacji końca grupy metod pomiarowych (kwestionariuszy lub innych), które pozwolą ocenić naturę indywidualnych zmian u uczestników, a także poznać mocne i słabe punkty kończącej się grupy

Źródło: M.S. Corey, G. Corey (2002).

W odniesieniu do struktury poszczególnych zajęć proponuję, by pojedyncze warsztaty trwały dwie godziny zegarowe. Pierwsze 25 min stanowiłaby część wprowadzająca – przywitanie uczestników, przedstawienie celów spotkania, zebranie oczekiwań oraz ćwiczenie rozgrzewkowe. Kolejny blok (25 min) to czas na wprowadzenie teorii – odwołanie się do konkretnych koncepcji psychologicznych, modeli, praw psychologii. Następnie proponuję poświęcić najwięcej czasu (40 min) na część praktyczną – instruktaż, ćwiczenie konkretnych technik, wykonanie zadań mentalnych. Ostatnie pół godziny stanowić powinno zebranie doświadczeń i podjęcie refleksji o wykonanych ćwiczeniach, próba znalezienia dla nich zastosowań w sytuacjach sportowych. W ramach ostatniej części osoba prowadząca podsumowuje spotkanie, proponuje wykonanie konkretnych zadań indywidualnych.

Modele treningu mentalnego

Badania nad olimpijczykami wskazują, że ci, którzy odnoszą największe sukcesy, spędzają przeciętnie więcej czasu na treningu mentalnym niż olimpijczycy, którzy rzadziej odnoszą sukcesy¹⁶. Badania z zakresu psychologii sportu wyznaczają profil psychologiczny wybitnego zawodnika; składa się on z następujących umiejętności¹⁷:

- mentalne przygotowanie, psychiczna gotowość (kontrola pobudzenia),
- pełne skupienie na bieżącym zadaniu (koncentracja),
- wysoki poziom pewności siebie (wiara w siebie, zaufanie),
- wysoka motywacja i determinacja, by być dobrym w swojej dyscyplinie sportu (zaangażowanie),
- zdolność kontrolowania poziomu aktywacji i lęku (kontrola pobudzenia),
- zdolność do radzenia sobie z presją i lękiem (radzenie sobie z presją).

Posiadanie wymienionych wyżej umiejętności i zdolności pozwala uzyskać stan idealnej wydajności, jest on osiągalny nie tylko dla najlepszych zawodników. Każdy zawodnik startujący na miarę swoich fizycznych możliwości osiąga wówczas ową idealną wydajność.

Różne rodzaje treningu mentalnego opierają się na treningach regulacji wewnętrznej, modelach automatycznego przetwarzania informacji oraz osiągnięciach modelu poznawczo-behawioralnego używanego w psychologii klinicznej¹⁸.

A. Łuszczynska opisuje i porównuje wybrane modele treningu mentalnego, zauważając, że każdy z nich koncentruje się na strategiach zwiększających efektywność indywidualnego wykonania sportowego, np. strategie wykonania i współzawodniczenia L. Hardy'ego i współpracowników¹⁹ czy też model przygotowania mentalnego D. Goulda, M.R. Fletta i E. Bea-

¹⁶ D. Gould, M.R. Flett, E. Bean (2009), s. 53–63.

¹⁷ M. Mahoney, T. Gabriel, T. Perkins (1987), s. 181–199; T. Orlick, J. Partington (1998), s. 105–130; P. Thomas, S. Murphy, L. Hardy (1999), s. 697–711; J.M. Williams, V. Krane (2001), s. 162–178.

¹⁸ A. Łuszczynska (2012).

¹⁹ L. Hardy et al. (2010), s. 11, 27–35.

na²⁰. Niektóre z modeli uwzględniają dodatkowo szerszy kontekst (np. społeczny), który może mieć również wpływ na wykonanie w sporcie. Przykładem są strategie mentalne dla sportowców i trenerów opracowane przez R.S. Vealeya, uwzględniające również szerszy zakres technik mentalnych dotyczących funkcjonowania w zespole oraz rozwijania umiejętności osobistych²¹. Kolejnym modelem, uwzględniającym szerszy zakres oddziaływania, jest model treningu mentalnego K. Hodgę'a, stanowiący bazę do ukazania autorskiego programu Grupowego Treningu Mentalnego, co zaprezentowane zostanie poniżej.

Należy również wspomnieć, że najlepszym okresem na rozpoczęcie treningu psychologicznego przez sportowca jest okres przejściowy, tzn. po zakończeniu sezonu, a przed rozpoczęciem przygotowań do następnego. Zawodnik pamięta wtedy doskonale swoje problemy psychologiczne z poprzedniego sezonu, trening mentalny nie koliduje z treningiem sportowym i jest to odpowiedni czas, aby sformułować nowe cele sportowe, w których osiągnięciu pomocny będzie trening psychologiczny²².

Odnosząc się do powyższych zaleceń, trzeba zauważyć, że w zależności od dyscypliny sportowej okres roztrenowania, startu w głównych zawodach czy budowania formy przypada w różnym czasie, co więcej, w ramach jednej dyscypliny pojawiać się mogą duże różnice w zależności od planów startowych poszczególnych zawodników.

Zdaniem szwedzkiego eksperta do spraw treningu mentalnego w sporcie, L.-E. Unestahla²³ do pełnej automatyzacji reakcji psychicznych w sytuacjach startowych dochodzi dopiero po ok. 3 latach regularnego stosowania ćwiczeń. Z kolei D. Nowicki²⁴ konkluduje, że w początkowym okresie ćwiczenia mentalne powinny być praktykowane w formie odrębnych jednostek treningowych (sesji), 2–3 razy w tygodniu. Jedna sesja zajmuje ok. 5–25 minut, zależnie od etapu rodzaju opanowywanego ćwiczenia. Dopiero po opanowaniu przez zawodnika podstawowych umiejętności pogłębionej koncentracji uwagi, relaksu i wizualizacji (co zajmuje około 4–6 tygodni)

²⁰ D. Gould, M.R. Flett, E. Bean (2009), s. 53–63.

²¹ R.S. Vealey (2007), s. 278–309.

²² D. Nowicki (1991), s. 153–182.

²³ L.-E. Unestahl (1983).

²⁴ D. Nowicki (1991), s. 153–154.

można myśleć o włączaniu poszczególnych elementów ćwiczeń do programu typowego treningu sportowego tak, by stały się jego integralną częścią i prowadziły do automatyzacji ćwiczonych umiejętności. Takie podejście trenera do problematyki treningu psychologicznego może doprowadzić do sytuacji, w której przygotowanie psychologiczne stanie się integralną częścią treningu.

Czas potrzebny do wyćwiczenia pewnych cech psychicznych i przygotowania psychologicznego do startu jest różny w przypadku różnych metod i różnych zawodników. Badania²⁵ wykazują, że pierwsze efekty ćwiczeń pojawiają się już w drugim tygodniu codziennie realizowanych sesji treningu psychologicznego. Ale by te ćwiczenia przyniosły zamierzony efekt, musi dojść do zjawiska pełnej automatyzacji ćwiczonych reakcji. Dlatego trening psychologiczny, podobnie jak trening sportowy, jest procesem długotrwałym, wymagającym regularnych ćwiczeń. W okresie nabywania umiejętności psychoregulacyjnych zaleca się ćwiczenia 3–5 razy w tygodniu (jednorazowo od 5 do 20 minut) przez okres 2–4 miesięcy.

Niezależnie od obranego modelu treningu mentalnego kluczowa zdaje się praca własna zawodnika pomiędzy sesjami. Indywidualny trening kilka razy w tygodniu może być integralną częścią treningu sportowego bądź stanowić niezależną jednostkę treningową. Planowanie i realizacja zalecanych ćwiczeń pozwolą na systematyczny wzrost umiejętności.

Model Kena Hodge'a

Cele, jakie stawia sobie K. Hodge w ramach Treningu Psychologicznych Umiejętności (*Psychological Skills Training*), to:

- zwiększanie efektywności zawodnika – by konsekwentnie działał zgodnie ze swoimi umiejętnościami,
- zwiększenie satysfakcji udziału w sporcie przez redukcję stresu i poprawę wykonania,
- rozwinięcie umiejętności psychologicznych przydatnych również w innych życiowych sytuacjach²⁶.

²⁵ D. Nowicki (1987); L. Markowska, D. Nowicki, R. Stupnicki (1989).

²⁶ K. Hodge (2010), s. 13.

Oddziaływania zgodne z programem Hodge'a mają pomóc w uzyskaniu przez zawodnika Stanu Idealnej Wydajności (*The Ideal Performance State*) – który rozumieć można jako nastrój, uczucie, stan, kiedy sportowiec jest w pełni skupiony na występie i jest przekonany, że wykona to najlepiej, jak potrafi²⁷. Ten stan jest, według autora, najlepszym uczuciem, jakie może osiągnąć zawodnik w trakcie rywalizacji²⁸.

Opisywany program jest skierowany do zawodników na różnym poziomie sportowym, nie gwarantuje ani wejścia na poziom olimpijski, ani utrzymania się na nim. Sukces jest przecież kombinacją umiejętności psychicznych, fizycznego przygotowania oraz sprawności fizycznej. Pomaga natomiast zawodnikowi występować na miarę swoich możliwości. Trening mentalny wymaga czasu i wysiłku – K. Hodge porównuje go do treningu fizycznego czy technicznego, który również wiąże się z regularnością, czasem, dyscypliną i zaangażowaniem²⁹.

Pierwszy krok to rozpoznanie Stanu Idealnej Wydajności zawodnika, następnie dopasowanie psychologicznych umiejętności, by móc go osiągać częściej, najpierw świadomie go kontrolując i wywołując, następnie przez wypracowanie schematów/rutyny osiągać go niemal bezwiednie³⁰. R. Gordin³¹ zauważa, jak „istotne jest spostrzeganie sportowca jako jednostki, indywiduum, a co za tym idzie – eliminacja wszelkich przejawów pakietowego traktowania [...]. Każdy bowiem zawodnik wnosi indywidualny zasób umiejętności radzenia sobie z sytuacjami stresowymi”. Do istotnych kwestii pracy psychologa z zawodnikiem. R. Gordin zalicza także względnie szybkie wskazanie obszarów, które wymagają dalszego doskonalenia i rozwoju, co może być efektem obserwacji, wywiadu z zawodnikiem i osobami współpracującymi. Ważne jest również przekazanie tych informacji sztabowi³².

Uwzględnia to Model PST (*Psychological Skills Training*), który każdorazowo zakłada zaprojektowanie planu działania indywidualnie dla każdego

²⁷ Ibidem, s. 22.

²⁸ A. McInman, J.R. Grove (1991), s. 333–351; S. Jackson, M. Csikszentmihalyi (1999); S. Jackson, G. Roberts (1992), s. 156–171.

²⁹ K. Hodge (2010), s. 15.

³⁰ Ibidem, s. 14.

³¹ R.D. Gordin (2009), s. 42.

³² Ibidem, s. 39.

z zawodników. Wymaga na początku rozpoznania mocnych stron i rezerw zawodnika. By tak się stało, konieczne jest dokonanie psychologicznej oceny na jeden bądź kilka następujących sposobów:

- 1) stworzenie profilu zawodnika (*peak performance profile*) – wypełnianego przez zawodnika i jeśli jest taka możliwość – trenera (arkusz 1),
- 2) wywiad/rozmowę z trenerem prowadzącym (arkusz 3),
- 3) obserwację meczu/zawodów/wyścigu/występu lub video z takiego wydarzenia (arkusz 4).

Mocne strony i rezerwy wpisują się w kategorie trzech grup umiejętności:

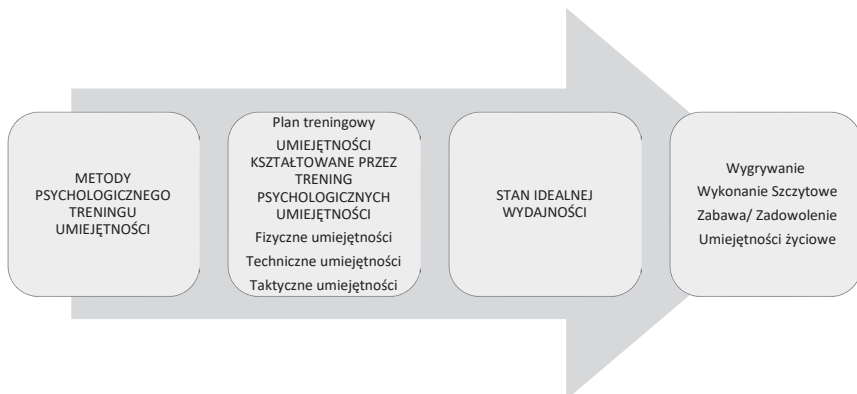
- 1) umiejętności podstawowe – takie jak: motywacja, zaangażowanie, samoocena, pewność siebie;
- 2) umiejętności wykonania – takie jak: kontrola pobudzenia, radzenie sobie z presją, koncentracja/uwaga;
- 3) umiejętności pomocnicze – takie jak: komunikacja (umiejętności interpersonalne), budowanie zespołu (*team-building*) – praca w zespole, duch zespołu, motywacja do treningu, powrót po kontuzji (psychologiczna rehabilitacja), przejście na emeryturę, zarządzanie stylem życia.

Dla zindywidualizowania treningu mentalnego należy rozpoznać potrzeby (wynikające z rezerw, słabości, braków) i połączyć je z metodami dla tego typu umiejętności. Tak powstaje Trening Umiejętności Psychologicznych (*PST programme*). Regularny trening umiejętności psychologicznych pozwala osiągać Stan Idealnego Wykonania³³.

Do metod podstawowych zaliczyć można: trening fizyczny, edukację/autoanalizę. Specyficzne metody PST to wyznaczanie celów, relaksacja, wyobrażenia, mowa wewnętrzna, przygotowanie psychiczne, CARS plan.

Stosowanie dobrze dobranych metod psychologicznego treningu umiejętności prowadzi do budowania i wzmacniania konkretnych, potrzebnych dla efektywności sportowej umiejętności. One z kolei wraz z umiejętnościami technicznymi, taktycznymi, fizycznymi oraz realizacją treningu fizycznego sprzyjają osiągnięciu Stanu Idealnej Wydajności, co dalej pozwala doświadczać radości i satysfakcji, wpływa na poprawę wyników sportowych, na występy na miarę swoich możliwości, buduje życiowe kompetencje. Powyższe zależności przedstawia schemat 2.

³³ K. Hodge (2010), s. 16.

Schemat 2. Od metod psychologicznych do szczytowych osiągnięć

Źródło: K. Hodge (2010), s. 67.

Zarys Grupowego Treningu Mentalnego na podstawie modelu Kena Hodge'a

Opierając się na założeniach Psychologicznego Treningu Umiejętności K. Hodge'a, formułuję propozycję Grupowego Treningu Mentalnego. W kompleksowej postaci opiera się on na trzech modułach, a każdy z nich zakłada pracę nad konkretnymi umiejętnościami zgodnie ze wskazanymi metodami. Techniki psychologiczne, z którymi zapoznawani są zawodnicy, wymagają adaptacji do konkretnej dyscypliny sportu, a następnie systematycznej praktyki. Jeśli zawodnik odczuwa ich pozytywne oddziaływanie, ćwiczenia mogą być wprowadzane jako element treningu i dalej testowane na mniej ważnych zawodach, by w ostateczności okazać się pomocne w najważniejszych zawodach sezonu.

Zakładam systematyczne, cotygodniowe spotkania w stałej grupie zawodników. Realizacja pełnego programu zajmuje ok. 7,5 miesiąca, przy założeniu 60 godzin warsztatowych, po 2 godziny w każdym tygodniu (30 spotkań). Dodatkowo na początku współpracy uczestnik zapraszany jest na spotkanie organizacyjne, po zakończeniu cyklu może skorzystać z indywidualnej konsultacji z psychologiem.

Etap wstępny Programu Grupowego Treningu Mentalnego stanowi rekrutacja do grupy, spotkanie z potencjalnym uczestnikiem, przedstawienie programu, zebranie oczekiwań, przedstawienie celu. Kolejny etap, realizowany już w ramach grupowej pracy, to etap diagnostyczny. Bazuje on na wywiadzie, obserwacji, badaniach kwestionariuszowych. Efektem jest stworzenie Indywidualnego Programu Rozwoju Umiejętności mentalnych.

Etap 3, to realizacja Grupowego Treningu Mentalnego (realizacja programu): 25 spotkań (50 h) o charakterze warsztatowym, trenujących 12 umiejętności mentalnych. Pomiędzy sesjami zawodnicy dostają różne zadania, mające na celu utrwalenie stosowanych technik lub zgłębienie wiedzy w danym obszarze.

Etap 4 to spotkanie domykające realizację Grupowego Treningu Mentalnego. Powyższy plan ujmuję w tabeli 2.

Tabela 2. Program treningu mentalnego Kena Hodgęa w pracy z grupą

KLUCZOWE UMIEJĘTNOŚCI, ETAPY, ZAŁOŻENIA CZASOWE		METODY, PRZYKŁADOWE TECHNIKI
Spotkanie wstępne (1 spotkanie)	0. Rekrutacja do grupy, przedstawienie założeń treningu mentalnego (1 h)	Spotkanie indywidualne/informacyjne, dobór do grupy
Diagnoza i monitoring (3 spotkania)	1–2. Rozpoznanie stanu idealnej wydajności, rozpoznanie rezerw zawodnika (4 h) 3–4. Zaprojektowanie i przedstawienie indywidualnego programu treningu mentalnego (4 h)	Tworzenie profilu zawodnika (tabela 3) Przeprowadzenie wywiadu kierowanego z zawodnikiem i trenerem (tabela 4 i 5) Videoanaliza/ obserwacja Kwestionariusz badania osobowości/ temperamentu Rozpisanie programu treningu mentalnego
Trening umiejętności podstawowych (8 spotkań)	5–6. Motywacja (4 h) 7–8. Zaangażowanie (4 h) 9–10. Samoocena (4 h) 11–12. Pewność siebie (4 h)	Przykładowe techniki: identyfikacja cech/wskaźników zaangażowania, rozpoznanie wizji zespołu, cele grupowe, realistyczne cele wyzwania, pozytywna mowa wewnętrzna/afirmacja, dotychczasowe osiągnięcia, formułowanie celów, obserwowanie osób odnoszących sukces, wykorzystanie wyobraźni, zachowywać się i myśleć pewnie, kontrola poziomu pobudzenia, mentalne przygotowanie

cd. tab. 2

Trening umiejętności kluczowych (8 spotkań)	13–15. Kontrola pobudzenia (6 h) 16–17. Radzenie sobie z presją (4 h) 18–20. Koncentracja/uwaga (6 h)	Przykładowe techniki: wyznaczanie celów, tworzenia planu na występ, tworzenia planu koncentracji, tworzenie planu radzenia sobie w sytuacjach trudnych, technika planowania odpoczynku, szukanie wsparcia społecznego, asertywność, unikanie sytuacji wywołujących presję, technika zmiana frustracji w mocniejszą determinację, techniki mowy wewnętrznej, wykorzystywanie wyobraźni, CARS' plan pozytywne myślenie, stopowanie myśli, blokowanie rozpraszaczy, racjonalne myślenie, korzystanie ze społecznego wsparcia, wyobrażanie sobie efektywnego wykonania, relaksacja, centrowanie, koncentrująca mowa wewnętrzna, tworzenie planów koncentracji i planów na występ, plan radzenia sobie w sytuacjach trudnych, relaksacja/centrowanie, wykorzystanie wyobraźni (mentalne próby występu)
Umiejętności pomocnicze (9 spotkań)	21–22. Komunikacja (umiejętności interpersonalne) (4 h) 23–25. Budowanie zespołu (team-building) – praca w zespole, duch zespołu, motywacja do treningu (6 h) 26–27. Powrót po kontuzji (psychologiczna rehabilitacja) (4 h) 28–29. Przejście na emeryturę, zarządzanie stylem życia (4 h)	Przykładowe techniki: logika/zwięzłość, ekspresyjność, uważne słuchanie, jasne mówienie, dawanie i przyjmowanie krytyki, podnoszenie zespołowej motywacji, spójność (duch zespołu, praca zespołowa, jedność zespołu)
Zakończenie (1 spotkanie)	30. Domknięcie, zakończenie (2 h) + 3 konsultacje	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Hodge (2010), s. 91, 103, 115–116, 122, 125, 137.

Przykładowe techniki wykorzystywane w Grupowym Treningu Mentalnym na etapie diagnostycznym

a) Tworzenie profilu zawodnika

Narzędzie ma służyć rozpoznaniu mocnych stron i rezerw zawodnika. Profil (tabela 3) jest wypełniany przez zawodnika i jeśli jest taka możliwość – trenera. Zawodnik ma za zadanie stworzyć listę umiejętności/kompetencji kluczowych dla osiągnięcia wysokich wyników w swoim sporcie. Następnie ocenia siebie samego w każdym obszarze w skali 0–10 (gdzie 0 oznacza słabo, 5 – średnio, 10 – bardzo dobrze). W kolejnych kolumnach ocenia swój najwyższy osiągnięty poziom w danych obszarze, odpowiada na pytanie, czy poprawa/zmiana jest możliwa oraz w jakim stopniu stabilny jest poziom danej cechy. Profil zawodnika jest jedną z technik stosowanych na etapie diagnostycznym, ta technika jest też bardzo przydatna przy ewaluacji. W ramach Grupowego Treningu Mentalnego może być wykonywana indywidualnie przez każdego z zawodników bądź też na etapie tworzenia listy umiejętności kluczowych zawodnicy mogą się dzielić swoimi pomysłami, co znacząco może pogłębić refleksję każdego z uczestników.

Tabela 3. Profil umiejętności zawodnika

PROFIL UMIEJĘTNOŚCI										
Uzupełnij listę umiejętności/kompetencji kluczowych według Ciebie dla osiągnięcia wysokich wyników w Twoim sporcie. Oceń siebie w każdej ze sfer, posługując się poniższą skalą.										
	0	1	3	4	5	6	7	8	9	10
W jakim stopniu cecha jest rozwinięta?										
			Słabo	Średnio						Bardzo dobrze
W jakim stopniu możesz poprawić się w tym aspekcie?										
		Poprawa	Poprawa możliwa							Poprawa niemożliwa
Stabilność										
			Niestabilna	Niepowtarzalna						Bardzo stabilna

cd. tab. 3

Techniczne

..... [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]

Taktyczne

..... [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]

Fizyczne

..... [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]

Psychologiczne

..... [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]
 [.....] [.....] [.....] [.....]

Źródło: K. Hodge (2010), s. 83.

b) Karta wywiadu diagnostycznego z zawodnikiem

Karta Wywiadu Diagnostycznego z Zawodnikiem to baza pytań i obszarów istotnych dla stworzenia skutecznego systemu oddziaływania psychologicznego, doboru odpowiednich ćwiczeń, to narzędzie szukania rezerw i mocnych stron oraz budowania zaufania w relacji zawodnik–psycholog oraz zawodnik–grupa. Prowadzenie wywiadu w formie otwartej w ramach grupy może stać się okazją do doświadczania akceptacji i zrozumienia w ramach jej członków.

Tabela 4. Karta wywiadu diagnostycznego

KARTA WYWIADU DIAGNOSTYCZNEGO Z ZAWODNIKIEM
<u>Psychologia sportu</u> : Czy miał/a kontakt z psychologiem sportu? Jeśli tak, to co się podobało w tamtej współpracy, a co nie? Dlaczego została zakończona/zerwana?
<u>Doświadczenia z przygotowaniem mentalnym</u> : Co już robi? Co się sprawdza?
<u>Problem</u> : Co aktualnie stanowi trudność/wyzwanie? (<i>czy problem ma naturę psychiczną?</i>)
<u>Oczekiwania</u> : Dlaczego zdecydował się na kontakt z psychologiem sportu? Jakie są oczekiwania? (<i>czy są realistyczne?</i>)
<u>Historia ze sportem</u> : Jak się zaczęła jego przygoda ze sportem? Jak długo uprawia daną dyscyplinę? Ile czasu poświęca na treningi? Jak wygląda jego dzień? Co spowodowało, że zdecydował się trenować dany sport? (<i>ocena obciążeń, motywacji</i>)
<u>O dyscyplinie</u> : Co Ci się podoba w twoim sporcie? Czego najbardziej by Ci brakowało, gdybyś nie miał możliwości uprawiania Twojego sportu? Co stanowi największą trudność w Twojej dyscyplinie? Co jest ważne, by być efektywnym?
<u>Najlepszy start/wyścig/mecz/walka</u> : Opowiedz o swoim najlepszym starcie – jak podszedłeś do tamtych zawodów? Jak się przygotowałeś bezpośrednio przed? O czym wówczas myślałeś? Na czym się skupiałeś? Jak sobie wytłumaczyłeś ostateczny wynik? (<i>podejście, atrybucja, elementy dobrej rutyny</i>)
<u>Najgorszy start/wyścig/mecz/walka</u> : Opowiedz o swoim najgorszym starcie – jak podszedłeś do tamtych zawodów? Jak w trakcie myślałeś? Na czym się skupiałeś? Co nie wyszło? Jak sobie wytłumaczyłeś ostateczny wynik? (<i>podejście, atrybucja, elementy nieskutecznej rutyny</i>)
<u>Pewność siebie</u> [Wstęp: Jak rozumiemy, czym jest pewność siebie]: Czy uważa się za zawodnika o adekwatnej pewności siebie? W jakich momentach „ucieka” mu pewność siebie? W jakich obszarach czuję się mocny/pewny? Czy zna sposoby, by ją podbudować/wzmocnić? Co zazwyczaj robi?
<u>Cele/motywacja</u> [Wstęp: Jak rozumiemy, czym jest motywacja]: Jakie są jego cele? Co chce osiągnąć? Dlaczego uprawia sport? Jak długo zamierza na dzień dzisiejszy trenować? Jakie są inne cele pozasporthowe? (<i>jak stawia cele – wynikowe/zorientowane na proces, motywacja wewnętrzna/zewnętrzna</i>)

cd. tab. 3

<p>Koncentracja [Wstęp: Jak rozumiemy, czym jest koncentracja – Model Nideffera]: Analiza z zawodnikiem, jaki typ koncentracji i w jakich momentach jest najbardziej potrzebny w jego sporcie? Jaki typ uwagi preferuje?</p> <p>Dialog wewnętrzny [Wstęp: Czym jest dialog wewnętrzny. O myślach i przekonaniach]: Czy ma jakieś ulubione myśli/zdania/sentencje/mantry, która towarzyszy mu w ważnych momentach w sporcie (np. na starcie, podczas silnego zmęczenia itp.)? Czy jest jakaś myśl/myśli, które przeszkadzają mu być jeszcze bardziej efektywnym w trakcie treningu lub na zawodach? [Odwołuję się też do notatek z pytania o najlepszy/najgorszy start]. Czy uważa, że można kontrolować swoje myśli?</p> <p>Wizualizacja: [Wstęp: Czym jest] Czy wykorzystuje wizualizacje w sporcie? Jeśli tak, w jakich momentach? Jak to wychodzi? Jak to konkretnie robi (Gdzie? Jak długo? Co sobie wyobraża)?</p> <p>Radzenie sobie ze stresem/regeneracja: Jak odczuwa stres (objawy w myśleniu, w ciele, w zachowaniu, w fizjologii, w emocjach)? Jakie sytuacje w sporcie wywołują w nim największy stres? Czy dobrze śpi na dzień przed startem/w trakcie zawodów? Co robi, by się zrelaksować? Które z tych sposobów są skuteczne, a które nie?</p> <p>Rutyna przedmeczowa/przedstartowa: [Wstęp: Czym jest rutyna przedmeczowa. Czym są rytuały przedmeczowe]: Czy są jakieś czynności, rzeczy, elementy, które zawsze wykonujesz/masz na zawodach? Czy masz stałą rozgrzewkę? Czy słuchasz muzyki przed startem? Czy trener prowadzi odprawę przed/po starcie? Jak przygotowujesz się do wyścigu/meczu? Czy analizujesz wyścig po?</p> <p>Jakim jest zawodnikiem: Jak siebie spozostregasz – jakim jesteś zawodnikiem? Pod jakim względem jesteś charakterystyczny/inny? Co masz, czego inni nie mają? Na co zwraca uwagę trener?</p> <p>Obszary pozasportowe: Czy jest coś, o czym powinnam wiedzieć, zanim zaczniemy współpracę? Czy jest coś ważnego spoza sportu, co ma wpływ na Twoją sportową efektywność?</p>
--

Źródło: opracowanie własne.

c) Wywiad z trenerem prowadzącym

Jedno z narzędzi wykorzystywanych na etapie diagnostycznym. Wywiad może być realizowany w ramach rozmowy „twarzą w twarz”, przez rozmowę telefoniczną lub w formie pisemnej. Wiadomości od trenera prowadzącego w znaczący sposób poszerzają perspektywę i wiedzę o psychologicznych aspektach funkcjonowania zawodnika.

Tabela 5. Karta wywiadu diagnostycznego z trenerem

<p>KARTA WYWIADU DIAGNOSTYCZNEGO Z TRENEREM</p> <p>Problem: Jakie są Trenera spostrzeżenia dotyczące zawodnika? Co stanowi dla niego trudność/wyzwanie? Nad czym warto byłoby popracować?</p> <p>O zawodniku, mocne strony: Jaki to „typ” zawodnika (np. zmotywowany, pracowity, cichy, typ „treningowca”, robi tylko minimum itp)? Co stanowi mocną stroną zawodnika?</p>
--

Współpraca: Od jak dawna ze sobą pracują? Jak układa się współpraca z tym zawodnikiem?

Funkcjonowanie na zawodach: Czy jeździ Trener na zawody? Czy zawodnik jest skupiony? Jak radzi sobie ze stresem i presją? Czy obserwuje Trener pogorszenie/poprawę funkcjonowania w porównaniu z treningiem? Jeśli tak, to pod jakim względem?

Funkcjonowanie na treningu: Jak zawodnik funkcjonuje na treningu? Czy występuje problem z motywacją/jakością pracy? Jak zawodnik radzi sobie ze zmęczeniem? Czy są elementy treningu, których szczególnie nie lubi/których unika? Nad czym aktualnie pracują na treningu (technika)?

Funkcjonowanie w grupie: Jak zawodnik odnajduje się w grupie? Czy jest lubiany, akceptowany w grupie?

Oczekiwania Trenera: Jakie Trener oczekiwania wobec mnie? Co miałyby się zmienić? Co mogłabym dla Was zrobić?

Otwartość na informacje zwrotne: Czy chce Trener informacji zwrotnej? Czy mogę się z Trenerem szczerze i otwarcie dzielić swoimi spostrzeżeniami? Czy zgadza się Trener na moją bezpośrednią obserwację na wybranych treningach i zawodach.

Źródło: opracowanie własne.

d) Karta obserwacji

Karta obserwacji meczu/zawodów/wyścigu/występu wymaga osobistej obecności osoby prowadzącej lub grupy na zawodach bądź też treningu symulacji startu. Opcją zastępczą jest dostępność i analiza nagrania video z takiego wydarzenia. Stwarza to możliwość obserwacji zawodnika w jego naturalnych warunkach rywalizacji, pogłębia zrozumienie charakterystyki i wymagań psychologicznych dyscypliny. Elementy, które w trakcie takiej analizy należy uwzględnić, wymienione są w tabeli 6.

Tabela 6. Karta obserwacji

KARTA OBSERWACJI (mecz/treningu)

Elementy, brane pod uwagę:

- przejawy stresu/pewności siebie (ciało, zachowanie, postawa)
- skupienie
- elementy rutyny
- relacja z trenerem
- rola i zachowanie w grupie
- charakterystyczne zachowania

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Psycholog sportu R. Gordin konkluduje: „w pracy ze sportowcami chodzi głównie o edukację, a nie o kwestie kliniczne [...]. Ponadto bardzo istotne jest zbudowanie zaufania, którego niezbędnym towarzyszem jest czas”³⁴. Wysiłek – zarówno psychiczny, jak i fizyczny – który zostaje ukierunkowany, celowo zaplanowany i ubrany w edukacyjne struktury, ma większe szanse powodzenia niż przypadkowo połączone oddziaływania. Stąd tak duże znaczenie opartych na konkretnej wiedzy, praktycznych treningów. Niezależnie od dyscypliny sportu i jego klasyfikacji – zespołowy, indywidualny, kontaktowy, niekontaktowy – czy typu wysiłku, jakiego wymaga, zawodnicy napotykają podobne problemy psychologiczne i choć każdy stanowi swoistą indywidualność, trening mentalny zakłada pracę nad konkretnymi umiejętnościami, które poddają się treningowi i mają zwiększyć skuteczność działania każdego z nich.

W artykule starałam się przedstawić ważny i interesujący model Kena Hodge’a, a także możliwość jego rozwinięcia i zastosowania w pracy w grupie. Celem pracy było również uwrażliwienie odbiorcy na elementy procesu grupowego oraz korzyści i zagrożenia wynikające z grupowej formy realizacji programu treningu mentalnego. Odniosłam się również do zadań osoby prowadzącej grupę jako kluczowej i odpowiadającej ostatecznie za efektywność treningu mentalnego.

Z powodu łączenia przeze mnie dwóch ważnych ról – doświadczonej zawodniczki oraz psychologa sportu, a także zintegrowania doświadczeń z nich płynących – wiem, że człowiek jako istota społeczna może dużo skorzystać z grupowej formy treningu mentalnego. Moje praktyczne doświadczenie pokazuje, że zawodnicy lubią uczyć się od siebie, a bycie częścią grupy stanowi dla nich dodatkową wartość. Jestem przekonana co do zasadności dbania o przygotowanie mentalne na różnych etapach rozwoju kariery sportowej. Kariera zawodnika zazwyczaj przeplatana jest wieloma momentami wzlotów i upadków. Kontuzja, zwątpienie, gorsza passa, wyjątkowo ważne zawody, zmiana drużyny, konflikt z trenerem – to przykłady sytuacji, w jakich najprawdopodobniej lepiej odnajdzie się zawodnik, który

³⁴ R.D. Gordin (2009), s. 39.

zadbał wcześniej o wysoki poziom psychologicznych umiejętności. Dobrze jest dysponować pewnym arsenałem sposobów/technik, które mogą na danym etapie okazać się przydatne. Co więcej, umiejętności i wiedza nabyte podczas takich zajęć mogą znaleźć zastosowanie także po zakończeniu kariery sportowej lub na bieżąco w innych ważnych obszarach życia. Jestem przekonana, że warto dbać o mentalny aspekt przygotowania do zawodów. „Ten, kto nie chce, znajdzie powód. Ten, kto chce, znajdzie sposób”³⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Arvinen-Barrow M., Clement D., Hamson-Utley J.J., Zakrajsek R., Lee S.M., Kamphoff C. (2015), *Athletes' Use of Mental Skills During Sport Injury Rehabilitation*. „Journal of Sport Rehabilitation”, 24(2), s. 189–97.
- Brzeziński J. (2002), *Czy można mówić o osobliwościach metodologicznych psychologii sportu? w: Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej*, red. H. Grabowski, Studia i Monografie 18. Kraków: Wydawnictwo AWF, s. 47–62.
- Blecharz J. (2006), *Psychologia we współczesnym sporcie – punkty wyjścia i możliwości rozwoju*. „Przegląd Psychologiczny”, 49(4), s. 445–462.
- Corey M.S., Corey G. (2002), *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa Instytut Psychologii Zdrowia.
- Dweck C. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Muza.
- Fitzpatrick S., Johnstone D. (1998), *Turning Point: The Making of the Captains*. Auckland: Penquin Books.
- Green C.S., Bavelier D. (2008), *Exercising Your Brain: A Review of Human Brain Plasticity and Training-Induced Learning*. „Psychology and Aging”, 23(4), s. 692–701.
- Gordin R.D. (2009), *Świadczenie usług konsultacyjnych drużynom olimpijskim w Stanach Zjednoczonych przez 30 lat mojej pracy zawodowej*, „Studia Humanistyczne” 9.
- Gould D., Flett M.R., Bean E. (2009), *Mental Preparation for Training and Competition*, w: *Handbook of Sports Medicine and Science: Sport Psychology*, red. B.W. Brewer. Chichester, Wiley-Bleckwell, s. 53–63.
- Gould D., Guinan D., Greenleaf C., Medbery R., Peterson K. (1999), *Factors Affecting Olympic Performance: Perceptions of Athletes and Coaches from More and Less Successful Teams*. „The Sport Psychologist”, 13, s. 371–394.
- Hardy L., Roberts R., Thomas P.R., Murphy S.M. (2010), *Test of Performance Strategies (TOPS): Instrument Refinement Using Confirmatory Factor Analysis*. „Psychology of Sport and Exercise”, s. 27–35.

³⁵ Autor nieznan.

- Hemmings B., Holder T. (2014), *Psychologia sportu – studium przypadków*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hodge K. (2010), *Sport Motivation. Training Your Mind for Peak Performance*. New Zealand: Penguin Group.
- Jackson S., Csikszentmihalyi M. (1999), *Flow in Sports*. Champaign, III: Human Kinetics.
- Jackson S., Roberts G. (1992), *Positive Performance States of Athletes: Toward a Conceptual Understanding of Peak Performance*. „The Sport Psychologist”, 6, s. 156–171.
- Łuszczynska A. (2012), *Psychologia sportu – zagadnienia kliniczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mahoney M., Gabriel T., Perkins T. (1987), *Psychological Skills and Exceptional Performance*. „The Sport Psychologist”, 1(3), s. 181–199.
- Markowska L., Nowicki D., Stupnicki R. (1989), *Neurohormonalne reakcje w warunkach obciążenia emocjonalnego przed i po zastosowaniu treningu relaksacyjnego*. Warszawa: Instytut Sportu.
- McInman A., Grove J.R. (1991), *Peak Moments in Sport: A Literature Review*. „Quest”, 43, s. 333–351.
- Mohammadzadeh H., Sami S. (2014), *Psychological Skills of Elite and Non-Elite Volleyball Players Annals of Applied*. „Sport Science”, 2(1), s. 31–36.
- Nowicki D. (1987), *Efekty technik relaksacyjnych stosowane w treningu zawodników taekwondo*. „Sport Wyczynowy”, 1.
- Nowicki D. (1991), *Trening umysłowy*, w: *Psychologia i sport*, red. T. Tyszka. Warszawa: Wydawnictwo AWF, s. 153–182.
- Nowicki D. (2004), *Poprzez psychologiczny trening sportowy do mistrzostwa*, w: *Psychologia sportu w treningu dzieci i młodzieży*, red. M. Krawczyński, D. Nowicki. Warszawa: COS, s. 117–145.
- Nowicki D. (2010), *Kształtowanie optymalnej gotowości startowej młodych zawodników*, w: *Psychologia sportu dzieci i młodzieży. Wybrane zagadnienia*, red. M. Krawczyński. Gdańsk: Pomorska Federacja Sportu, s. 69–89.
- Orlick T. (1997), *W kręgu doskonałości*. „Sport Wyczynowy”, s. 55–64.
- Orlick T., Partington J. (1988), *Mental Links to Excellence*. „The Sport Psychologist”, 2(2), s. 105–130.
- Poczwardowski A. (2009), *Praktyczne refleksje nad przydatnością wybranych technik treningu psychologicznego*. „Studia Humanistyczne”, 9.
- Poczwardowski A., Nowak A., Parzelski D., Klódecka-Różalska I. (2012), *Psychologia sportu pozytywnego*. „Sport Wyczynowy”, 2/542, s. 68–81.
- Richardson M. (2001), *The Opener: Mark Richardson*, North & South, s. 53–60.
- Singh C., Singh J. (2014), *Mental Skills between High and Low Performing Volleyball Players*. „Research Journal of Physical Education Sciences”, 2(5), s. 5–7.
- Thomas P.R., Fogarty G. (1997), *Psychological Skills Training in Golf: The Role of Individual Differences in Cognitive Preferences*. „The Sport Psychologist”, 11(1), s. 86–106.

- Thomas P., Murphy S., Hardy L. (1999), *Test of Performance Strategies (TOPS): Development and Preliminary Validation of a Comprehensive Measure of Athlete's Psychological Skills*. „Journal of Sports Sciences”, 17, s. 697–711.
- Unestahl L.E. (1983), *The Mental Aspects of Gymnastics*. Orebro: Veje Publ. Inc.
- Unestahl L.E. (2013), *50 years with Integrated Mental Training Swedish*. „Journal of Sports Research”, 1, s. 83–108.
- Vealey R.S. (2007), *Mental Skills Training in Sport*, w: *Handbook of Sport Psychology*, G. Tanenbaum, R.E. Eklund, Hoboken. NJ: Wiley-Blackwell, s. 278–309.
- Williams J.M., Krane V. (2001), *Psychological Characteristics of Peak Performance*, w: *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*, red. J.M. Williams. CA Mayfield: Mountain View, s. 162–178.
- Woods T. (2001), *How I Play Golf*. London: Little Brown.

Karuzela zleceń w pracy psychologa i pedagoga szkolnego – technika autosuperwizji

Praca pedagoga i psychologa szkolnego obejmuje wiele zadań i obszarów. Każdy pedagog i psycholog z racji swojej roli zawodowej jest członkiem wielu systemów. Kierowane wobec niego oczekiwania pochodzą z różnych kontekstów związanych z jego działalnością, dlatego często bywają sprzeczne i się wykluczają. Pedagog i psycholog posiadają również swój wewnętrzny system poznawczy, generujący kolejne wymagania i nakazy. Zatem osoby te znajdują się nieustannie w sytuacji wysyłanych zleceń – zarówno tych zewnętrznych (jawnych i niejawnych), jak i swoich osobistych (uświadomionych i nieuświadomionych), w tym płynących z kultury masowej. Celem artykułu jest zaprezentowanie techniki karuzeli zleceń, która może być pomocna w radzeniu sobie z oczekiwaniami wobec psychologów i szkolnych pedagogów z racji wypełniania przez nich określonej roli zawodowej. Inspiracją i zarazem podstawą teoretyczną jest koncepcja systemowa, z której wywodzi się ta technika.

Wprowadzenie

Pedagog szkolny i psycholog zajmują w szkole dość nietypowe stanowiska. Są one bardziej związane z diagnozowaniem, pomaganiem, wspieraniem niż

sprawdzaniem wiedzy i ocenianiem. Zawsze jednak, jak pisze Z. Melosik, „istnieją różne koncepcje wyjaśniania instytucji oraz instytucjonalnego funkcjonowania człowieka – w odniesieniu do relacji władzy i kontroli”¹.

Zakres zadań pedagoga i psychologa szkolnego regulują przede wszystkim Karta Nauczyciela i aktualne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, nie rozdzielają jednak zakresu obowiązków należących do tych specjalistów. Pełniąc swoje role zawodowe, nauczyciele specjaliści spotykają się i pracują zarówno z uczniami, nauczycielami, rodzicami uczniów, jak i agendami zewnętrznymi. Wymienione systemy formułują wobec nich swoje oczekiwania, zapotrzebowania, prośby, żądania – czasami zgodne z przypisaną pedagogowi i psychologowi rolą zawodową, a czasami – nie. Jak pisze Z. Melosik: „mimo iż w praktyce pracownicy wykonują jedynie narzucone zadania w ramach narzuconej logiki interesów instytucji, to w swojej subiektywności odczuwają – zgodnie z duchem neoliberalizmu – wolność kreacji swojej indywidualnej zawodowej rzeczywistości”², co prawdopodobnie jest udziałem współczesnych pracowników szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli specjalistów. J. Szczepkowski zaś twierdzi, że: „Żyjemy niewątpliwie w ciekawych czasach, czasach, w których jesteśmy świadkami niebywałej akceleracji zmian społecznych na różnych polach i w różnych zakresach”³. Konieczne zatem wydaje się podjęcie takich działań – indywidualnie lub w grupie – które pomogą psychologom i pedagogom szkolnym w radzeniu sobie z owym nadmiarem formułowanych wobec nich oczekiwań. Może to przyjąć formę superwizji lub autosuperwizji.

Superwizja jest formą pracy, w której osoba pomagająca omawia swój warsztat pracy, dzieląc się wątpliwościami i pytaniami z osobą uznaną za mającą doświadczenie w danym temacie (superwizja indywidualna), a w przypadku superwizji grupowej – również z innymi uczestnikami grupy superwizyjnej. J. Szczepkowski podaje definicję superwizji w ramach podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (a ma ona wspólne podłoże filozoficzne z podejściem systemowym), stwierdzając, że superwizja „jest

¹ Z. Melosik (2017), s. 39.

² Ibidem, s. 42.

³ J. Szczepkowski (2016), s. 9.

użytecznym narzędziem w budowaniu, wzmacnianiu i poszerzaniu mocnych stron terapeutów, pracowników socjalnych, wychowawców itp., ich umiejętności i sukcesów. Celem tak rozumianej superwizji jest ułatwienie rozwoju zawodowego kompetentnego profesjonalisty, poprzez wskazywanie i wzmacnianie pozytywnych aspektów jego zawodowego funkcjonowania⁴. Inni autorzy podkreślają, że superwizja to sojusz roboczy między praktykami w celu zwiększenia skuteczności klinicznej, poprawy jakości pracy zawodowej. Podczas spotkań superwizyjnych ich uczestnicy mogą dyskutować zarówno kwestie zawodowe, ugruntowywać się w standardach etycznych, wymieniać między sobą najlepsze praktyki, zapewniając jednocześnie osobiste wsparcie i poszanowanie tajemnicy⁵. Do głównych celów superwizji należą: zwiększenie kompetencji superwizanta, pomoc superwizantowi w zintegrowaniu jego wiedzy i doświadczeń praktycznych w celu zwiększenia skuteczności pracy, a także monitorowanie działań superwizowanych – czy pozostają w zgodzie z etyką zawodową⁶.

Termin „autosuperwizja” rozumiany jest jako celowe i zamierzone spotkanie się z samym sobą w celu dokonania oglądu swojej pracy zawodowej i poszukania optymalnych rozwiązań. Spotkanie takie ma poprawić rozumienie danej sytuacji (przez spojrzenie na daną sprawę z różnych stron i perspektyw), doświadczenie jej, zauważenie ograniczeń, których nie da się rozwiązać, a w zamian skoncentrowanie na tym, co jest problemem możliwym do rozwiązania. Następnym jej etapem jest wybranie kolejności i obszarów oddziaływań, a także dostarczenie sobie niezbędnej refleksji, czy – a jeśli tak, w jakim stopniu – potrzebują pomocy osób z zewnątrz.

Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób stosować technikę karuzeli zleceń w pracy psychologa i pedagoga szkolnego. Termin „karuzela zleceń” często bywa używany (szczególnie w mowie potocznej) jako ekwiwalent sformułowań: „mnogość sprzecznych oczekiwań kierowanych w stosunku do jednej osoby” czy też „nadmiar zleczanych zadań”. W niniejszym artykule karuzela zleceń będzie rozumiana jako technika pracy stosowana w autosuperwizji lub superwizji. W pierwszej kolejności zarysowano systemowy

⁴ Ibidem.

⁵ Por. D.J. Kavanagh et al. (2002), s. 247–252.

⁶ Z.E. Atik, F. Arıcı, T. Ergene (2014), s. 305–317.

kontekst pracy nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych, uwzględniający zakres formułowanych wobec nich oczekiwań. Następnie opisano technikę systemową, czyli karuzelę opracowaną przez A. von Schlippego⁷. Na zakończenie ukazano wykorzystanie techniki karuzeli zleceń w pracy psychologów i pedagogów szkolnych.

Kontekst pracy psychologów i pedagogów szkolnych

Opisywanie i wyjaśnianie pewnych procesów musi opierać się na teorii. Dzięki owej czystości epistemologicznej i semantycznej można wyprowadzać wnioski, weryfikować praktykę, proponować nowe działania. Ową podstawą w tym artykule jest podejście systemowe. W ujęciu K. Ludewiga, podejście systemowe oparte jest na ogólnej teorii systemów i założeniach konstrukcjonizmu społecznego⁸. Co zgodne jest z bezpośrednią sugestią twórcy ogólnej teorii systemów L. von Bertalanffy'ego, że „nauki społeczne to nauki o systemach społecznych. Dlatego trzeba będzie stosować w nich podejście wynikające z ogólnej nauki o systemach”⁹. Autor ten konstatuje również: „ogólna teoria systemów powinna stać się ważnym narzędziem normatywnym w nauce. Istnienie w różnych dziedzinach praw o podobnej strukturze umożliwia wykorzystanie prostszych lub lepiej znanych modeli do zjawisk bardziej skomplikowanych i trudniejszych do wytłumaczenia”¹⁰. To, co przyniosła ponowoczesność, w sposób niezwykle przejrzysty ujmują słowa Z. Melosika: „O ile przy tym w przeszłości życie społeczne było jasno ustrukturyzowane, o tyle dzisiaj wszystkie struktury (i linearności) zdają się zanikać. Ma się wrażenie, że wszystko jest już »naraz«, a typowe dla przeszłości rozróżnienia i binaryzm »wyparowują«”¹¹.

Z kolei A. Cybal-Michalska zwraca uwagę na przemiany globalne, mające niebagatelne znaczenie dla każdego obszaru funkcjonowania jednostki:

⁷ A. von Schlippe (1996), s. 135–143; A. von Schlippe, J. Kriz (1996), s. 106–110; A. von Schlippe (2006), s. 30–36.

⁸ Por. K. Ludewig (1995), s. 45.

⁹ L. von Bertalanffy (1984), s. 232.

¹⁰ Ibidem, s. 232.

¹¹ Z. Melosik (2017), s. 20.

„W konsekwencji analityczna wartość zjawiska globalizacji wskazuje na konieczność rozróżnienia dychotomicznych procesów społeczno-kulturowej transformacji, które cechują doświadczenia współczesnego świata”¹². Koniec modernistycznej jasności i „niekontrolowany, spontaniczny, a także nieodwracalny”¹³, proces globalizacji wymagają również innego pełnienia swoich ról zawodowych. Szczególnie istotne wydaje się stwierdzenie tej autorki, które można potraktować jako pewien drogowskaz dla pracy pracowników szkoły: „prospektywna orientacja temporalna na antycypację wydarzeń, planowanie przyszłych działań oraz ocenianie konsekwencji i rozważenie niezamierzonych skutków ubocznych to zdolność do dostrzegania globalnego charakteru zmiany i kreowania alternatyw”¹⁴.

Ludzie, funkcjonując w określonych systemach społecznych, wchodząc ze sobą w interakcje, budują pewne oczekiwania związane z pełnioną rolą społeczną. Owe oczekiwania, czy też zlecenia, są jawne lub niejawne, uświadomione lub nieuświadomione, mają one jednak wpływ na to, w jaki sposób ludzie się zachowują. Jak pisze z kolei E. Kasperek-Golimowska¹⁵: „Kondycja psychiczna Polaków, skala zaburzeń i ich złożone uwarunkowania wymagają wspólnego wysiłku różnych organów państwa i samorządu oraz współpracy resortów zdrowia, edukacji i nauki szkolnictwa wyższego, pracy i polityki społecznej”, stąd tym większa odpowiedzialność i presja, ciążące na nauczycielach i nauczycielach specjalistach.

Zlecenia i oczekiwania kierowane wobec nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych są zazwyczaj rozległe, niespójne, wewnętrznie sprzeczne, często niemożliwe do zrealizowania. Owe znaczenia, zlecenia, konteksty – mogą być zmienne, jednakże wymagają choć temporalnego zdefiniowania, aby w danym momencie opisu mogły służyć jako baza znaczeniowa. W związku z tym w niniejszym artykule przyjęto określone definicje, znaczenia i sposób tłumaczenia mechanizmów. Stąd pojęcie roli społecznej rozumiane będzie za K. Konarzewskim¹⁶ jako „podzielany przez większość członków pewnej społeczności zespół oczekiwań”. Autor ten pisze

¹² A. Cybal-Michalska (2012), s. 18.

¹³ Ibidem, s. 37.

¹⁴ Ibidem, s. 36.

¹⁵ E. Kasperek-Golimowska (2016b), s. 186.

¹⁶ K. Konarzewski (1998), s. 151.

również, że: „osobliwość współczesnej roli nauczyciela można najkrócej od- dać za pomocą czterech określeń: jest ona niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna oraz niezgodna z innymi ważnymi rolami”¹⁷. Wy- szczególnione tu kryteria są niezwykle użyteczne w zrozumieniu warunków pracy pedagoga i psychologa w szkole oraz nietypowości ich roli zawodowej. Jest to zgodne z tym, co Z. Melosik pisze o współczesnym kontekście zmian: „Rzeczywistość społeczno-kulturowa staje się intertekstualna – wszystko spleta się ze wszystkim do granic nierozróżnialności, i mówiąc metaforycz- nie, wszystko też w każdej chwili może się zmienić w swoje zaprzeczenie”¹⁸.

Niejasność roli, jak definiuje ją K. Konarzewski, oznacza brak jed- noznacznych wskaźników, które pozwalają poznać, że nauczyciel dobrze pracuje. Brak zatem „wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości”¹⁹. Wewnętrzna niespójność roli oznacza, że na daną rolę składają się takie oczekiwania, iż w danych warunkach „spełnienie jednych wyklucza lub utrudnia spełnienie innych”²⁰. Oczekiwania kierowane wobec nauczyciela dotyczą wspomaganie indywidualnego każdego ucznia, reprodukcji po- rządku społecznego oraz wprowadzenia ucznia w kulturę duchową. Psycho- logiczna trudność roli opisuje wysokość kosztów psychicznych, które wiążą się z jej wykonywaniem. Z kolei niezgodność z innymi rolami oznacza, że spełnienie oczekiwań związanych z daną rolą utrudnia lub uniemożliwia wywiązanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inną rolę. Legislacją owej osobliwość roli nauczyciela, jak nazywa to K. Konarzewski, są również liczne podstawy prawne.

Wynikające z roli zawodowej zakresy zadań stawiane pedagogom szkol- nym i psychologom mają swoje umocowanie prawne w Karcie Nauczyciela²¹, gdzie został określony ogólny katalog obowiązków nauczycieli. W ramach czasu pracy i ustalonego wynagrodzenia nauczyciel zobowiązany jest do realizacji²²:

¹⁷ Ibidem, s. 152.

¹⁸ Z. Melosik (2017), s. 20.

¹⁹ K. Konarzewski (1998), s. 152.

²⁰ Ibidem, s. 154.

²¹ Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.) – art. 42 ust. 2.

²² Ibidem.

- 1) obowiązkowego pensum (zajęć dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych prowadzonych z uczniami lub na ich rzecz);
- 2) innych czynności i zajęć wynikających z zadań statutowych szkoły z uwzględnieniem zajęć opiekuńczych i wychowawczych wynikających z potrzeb i zainteresowań uczniów;
- 3) zajęć i czynności związanych z przygotowywaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

Drugim dokumentem regulującym szczegółowo zadania nauczycieli specjalistów jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²³, w którym napisano:

§ 24. Do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

- 1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- 2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki;
- 3) udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb;
- 4) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży;
- 5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym, szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- 6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych;
- 7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- 8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:

²³ <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4384>

- a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki,
- b) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W świetle obecnie obowiązujących przepisów zadania psychologa i pedagoga szkolnego nie zostały rozdzielone. Warto również zaznaczyć, że nie tylko w ten sposób łączy się role zawodowe pedagoga szkolnego i psychologa – analizę wyników badań związanych z nauczycielami często utrudnia fakt, że nie jest zaznaczone, czy w skład grupy badanej wchodzi też nauczyciele specjaliści, jak pedagog szkolny i psycholog, czy też terapeuta pedagogiczny. Stąd prawdopodobnie niektóre wyniki badań dotyczące oczekiwań związanych z rolą zawodową nauczycieli obejmują również psychologa i pedagoga szkolnego, a inne nie. Badań dotyczących oczekiwań w stosunku do roli nauczyciela jest wiele, a przytaczając tylko wybrane wyniki, można stwierdzić, że od nauczycieli oczekuje się:

- wsparcia i pomocy, przyjęcia roli uważnego mentora; „pedagog i nauczyciel, wychowawca i opiekun – to ktoś, kto wspiera rozwój Innego, kto prowadzi ku samodzielności i tłumaczy złożone znaczenia zdarzeń i przeżyć, opowieści i symboli. Dlatego też podstawową właściwością tych osób, ich trwałym »wyposażeniem« duchowym i niezbywalnym nastawieniem jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, współczulność wobec ich odczuć i emocji, ich indywidualnych możliwości i tempa uczenia się i rozwoju”²⁴;
- poprowadzenia innego człowieka do pełni jego rozwoju, przewodzenia wśród zawiłości ścieżek życiowych, mądrego doradzenia, troski, wzbudzenia aktywności w taki sposób, aby ów człowiek „był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swej społeczności”²⁵.

²⁴ Z. Kwieciński, B. Śliwerski (2006), s. 13.

²⁵ Z. Kwieciński (2000), s. 265.

- w jednym z badań stwierdzono, że uczniowie nauczani indywidualnie oczekiwali: aby nauczyciel miał gruntowną wiedzę na temat ich choroby, trudności szkolnych, a także zainteresowań i talentów; w czasie lekcji oczekują zrozumiałego dla nich przekazywania informacji. Dobry nauczyciel to przede wszystkim człowiek spokojny, opanowany, sprawiedliwie traktujący swoich uczniów, z poczuciem humoru, jednocześnie wykazujący zainteresowanie ich problemami i pomagający w ich rozwiązaniu²⁶;
- przestrzegania kultury organizacyjnej, wyrażanej w wiedzy nauczycielskiej, wrażliwości pedagogicznej, chęci dokonania zmian będącej następstwem analizy pracy własnej oraz postępowej postawy społecznej²⁷;
- czy też jak zostało zebrane przez P. Mazura: „większej niż u innych potrzeby pracy z ludźmi i zainteresowanie stosunkami międzyludzkimi, większe niż przeciętne zainteresowanie problemami społecznymi, większe niż u innych poczucie odpowiedzialności i większa samokontrola; otwartości i umiejętności kontaktu z młodzieżą, kompetencji merytorycznych i metodycznych, poszanowania godności ludzkiej, obiektywizmu w ocenianiu uczniów, dialogowości, dyspozycyjności, demokratycznego stylu wychowania, konsekwencji postępowania, tolerancji, poczucia humoru; umiejętności planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej, motywacji i umiejętności kształcenia w procesie samorealizacji oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy; empatii, czyli zdolność wczuwania się w stany innych ludzi, wrażliwości pedagogicznej, wyrażającej się w prawidłowej ocenie ciągle zmieniającej się sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i w każdorazowym dostosowaniu do niej własnego sposobu postępowania, jak też sprawiedliwości; spolegliwości, a więc wszystko to, co cenne w człowieku stającym się wzorem dla młodej, kształtującej się osobowości”²⁸;
- wszystko to ma być połączone z tym, aby nauczyciel „umiał nadążać za zmianami, wskazywał kierunek zmian i co najważniejsze – był tłumaczem i interpretatorem zachodzących zjawisk”²⁹.

²⁶ M. Fatyga (2015).

²⁷ M. Bałażak (2017), s. 188–191.

²⁸ P. Mazur (2015), s. 6.

²⁹ J. Jarocka-Piesik (2017), s. 37.

Jako konkluzja zebranych oczekiwań niech posłużą słowa B. Śliwerskiego: „skoro w XXI w. niepomierne wzrasta rola mediów i związanych z nimi zawodów, za pośrednictwem których można w sposób wieloznaczny i wielowymiarowy manipulować opinią publiczną oraz w związku z tworzeniem przez nie świata wirtualnego, pojawia się zupełnie nowa rola pedagogiki i nauczycielstwa, która powinna służyć społeczeństwu w tym, by nie pozwolić na zastąpienie świata realnego życiem wirtualnym, stechnicyzowanym, uprzedmiotawiającym człowieka”³⁰.

Aktualnych badań naukowych i analiz dotyczących oczekiwań wobec pracy pedagogów nie ma wiele. Zazwyczaj koncentrują się one na dość określonych kwestiach czy też zadaniach³¹, głównie związanych z konkretnymi wyzwaniami tej roli zawodowej. Najbardziej aktualny i obszerny wydaje się raport ekspertów Instytutu Kształcenia EKO-TUR z Katedry Badań i Ewaluacji³², dotyczący specyfiki pracy pedagoga szkolnego. Ustalenia raportu przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Oczekiwania wobec pedagogów szkolnych

Oczekiwania	Według pedagogów	Według dyrektorów
Dyrektor/Ja	<ul style="list-style-type: none"> – wykonywanie poleceń – pomoc w trudnych sytuacjach związanych z uczniami – rozwiązywanie konfliktów – monitorowanie frekwencji – praca z uczniem trudnym – współpraca z dyrektorem, wychowawcami – koordynowanie zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej – prowadzenie zajęć profilaktycznych w klasach 	<ul style="list-style-type: none"> – praca z uczniem potrzebującym pomocy – współpraca z rodzicami w sprawie ich dzieci – udzielanie specjalistycznej pomocy nauczycielom, prowadzenie dla nich szkoleń w formie warsztatowej – dobra znajomość środowiska rodzinnego uczniów – posiadanie fachowej wiedzy na temat udzielania ppp w myśl nowego rozporządzenia – praca z uczniem z trudnościami emocjonalnymi

³⁰ B. Śliwerski (2017), s. 16–17.

³¹ I. Rogaczewska (2003), s. 42–43; B. Krajewska (2010), s. 17–19; H. Śniatała (2010), s. 33–36; A. Żurawik (2011), s. 52–54.

³² <https://edurada.pl/artykuly/specyfika-pracy-pedagoga-z-perspektywy-pedagoga-i-dyrektora/>

Oczekiwania	Według pedagogów	Według dyrektorów
Dyrektor/Ja		<ul style="list-style-type: none"> – praca z rodzicami – budowanie procedur dotyczących różnych sytuacji wychowawczych – wspomaganie wychowawców – analiza dokumentów – opinie, orzeczenia – opracowywanie dokumentów dotyczących udzielanej pomocy – indywidualna praca z uczniami – rozpoznawanie potrzeb uczniów – załatwianie spraw związanych z pomocą materialną dla uczniów – prowadzenie programów profilaktycznych
Nauczyciele	<ul style="list-style-type: none"> – pomoc i współpraca w rozwiązywaniu trudności wychowawczych – wspieranie w funkcji wychowawczej – objęcie opieką uczniów, organizowanie im pomocy – przygotowywanie zajęć profilaktycznych – „zaczarowanie” dzieci, aby już były zawsze grzeczne 	<ul style="list-style-type: none"> – pomoc w rozwiązywaniu problemów uczniów w nauce, zachowaniu – pomoc w rozwiązywaniu konfliktów w klasie – wsparcie w trudnych sytuacjach wychowawczych – komunikowanie się z rodzicami
Rodzice	<ul style="list-style-type: none"> – w spieranie w wychowaniu – pośrednictwo z nauczycielami – pomoc w pracy z ich dziećmi – rozwiązywanie konfliktów między ich dzieckiem a pozostałymi dziećmi – wskazanie możliwości pomocy materialnej 	<ul style="list-style-type: none"> – wszechstronna pomoc – pomoc w rozwiązywaniu trudnych sytuacji dotyczących ich dzieci – wskazanie sposobów postępowania w sytuacjach trudnych – pomoc psychologiczno-pedagogicznej w zakresie relacji z własnymi dziećmi
Uczniowie	<ul style="list-style-type: none"> – wsparcie – pomoc w trudnych sytuacjach – zrozumienie, wysłuchanie – mediacja w konfliktach z nauczycielami, rówieśnikami – szukają kontaktu z osobą dorosłą – chcą się wygadać – szukają poczucia bezpieczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> – pomoc w przypadku trudności z samym sobą – pomoc w rozwiązywaniu konfliktów z nauczycielami, kolegami – pomoc w rozwiązywaniu problemów w rodzinie – pomoc w budowaniu właściwych relacji z rodzicami

Źródło: <https://edurada.pl/artykuly/specyfika-pracy-pedagoga-z-perspektywy-pedagoga-i-dyrektora/>.

W literaturze przedmiotu bardzo mało jest opracowań i badań dotyczących pełnienia roli zawodowej i oczekiwań wobec psychologów szkolnych. Jedyne obszerne opracowanie przygotowała G. Katra³³ z Uniwersytetu Warszawskiego. Pracownicy Zakładu Psychologii Wychowania i Rozwoju Wydziału Psychologii UW zwrócili się z prośbą do uczestników II Kongresu Pedagogów i Psychologów Szkolnych o udzielenie w ankiecie odpowiedzi na temat roli psychologa w szkole. Ankiety wypełniły łącznie 144 osoby, w tym 46 psychologów, 82 pedagogów, a 16 osób nie zaznaczyło swojej profesji. Na podstawie wyników ankiety stwierdzono, że:

- psycholog w szkole jest bardzo potrzebny (59%) lub potrzebny (38,2%);
- respondenci i respondentki stwierdzili, że rodzice oczekują od psychologa szkolnego przede wszystkim wsparcia uczniów, rodziców, nauczycieli w ich problemach i kłopotach oraz udzielania pomocy w trudnych sytuacjach szkolnych i osobistych; często pojawiało się stwierdzenie, że rodzice spodziewają się rozwiązania przez psychologa wszystkich problemów wychowawczych ich dziecka oraz oczekują, że psycholog zdiagnozuje te kłopoty;
- zdaniem pedagogów szkolnych i psychologów nauczyciele liczą na wsparcie i pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz diagnozę problemów ucznia;
- zdaniem ankietowanych nauczyciele oczekują częściej niż rodzice podjęcia terapii i pracy z uczniem trudnym;
- w percepcji respondentów dyrekcja podtrzymuje powyższe oczekiwania i dodatkowo uważa, że psycholog szkolny będzie zajmował się klasą podczas nieobecności nauczyciela;
- prawie 40% respondentów nie wie, jakie są oczekiwania wobec psychologa wynikające z rozporządzenia MEN;
- pedagodzy inaczej postrzegają oczekiwania dyrekcji wobec psychologa, ich zdaniem dyrektor oraz nauczyciele w większym stopniu spodziewają się, że pomoże uczniowi w szkole, rozwiązywania problemów wychowawczych i dydaktycznych ucznia. Natomiast według psychologów nauczyciele i dyrekcja szkoły częściej oczekują

³³ G. Katra (2010), s. 11–20.

podejmowania psychoterapii z dziećmi i ewentualnie ich rodzicami. Dodatkowo psychologowie częściej niż pedagodzy twierdzą, że dyrekcja oczekuje zastępowania przez nich nieobecnych nauczycieli oraz pracy z uczniem trudnym;

- według samych psychologów najważniejszym walorem ich pracy jest poczucie spełnienia zawodowego i niesienie pomocy, możliwość pracy indywidualnej i bliski kontakt z uczniem. Największą uciążliwością jest brak wsparcia ze strony dyrekcji, złe warunki pracy i oczekiwanie cudu;
- na pytanie o to, co należy zmienić w pracy psychologa szkolnego, 33% nie wie, pewna grupa osób uważa, że psycholog powinien być zatrudniony przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz mieć większą swobodę działania. Podporządkowanie dyrekcji utrudnia realizację zadań psychologicznych. Kolejny postulat dotyczy jasnego – na piśmie – określenia obszaru zadań i obowiązków oraz umożliwienia odbywania konsultacji/superwizji z innymi psychologami szkolnymi;
- 41% badanych uważa, że brak wyraźnych i jednoznacznych kryteriów oceny pracy psychologów szkolnych, 23% twierdzi, że dokumentacja, a 21% – że efekty są podstawą oceny jakości pracy psychologa;
- brak odpowiedzi na temat podejmowania oddziaływań profilaktycznych, szkolenia rodziców i nauczycieli, działań promocyjnych i wspierających rozwój uczniów, w tym uczniów zdolnych;
- psycholog postrzegany jest jako osoba, której głównym zadaniem jest interwencja w postaci udzielenia wsparcia lub pomocy w sytuacjach trudnych, kłopotliwych, problemowych. Psycholog nie jest samodzielnym twórcą działań psychologicznych dla szkoły. Zadaniem psychologa jest „odpowiadanie na potrzeby chwili i na kłopoty uczestników życia szkolnego. Warto zaznaczyć, że taki obraz psychologa szkolnego wyłania się zarówno w odpowiedziach psychologów, jak i pedagogów szkolnych”;
- zdaniem 73,6% należy powołać sekcję psychologii szkolnej w Polskim Towarzystwie Psychologicznym.

Powyższe wyniki badań wskazują to, o czym pisał cytowany B. Śliwerski, że potrzeby, wymagania co do pełnienia roli zawodowej zmieniały się i będą

zmieniać się nadal, również w stosunku do nauczycieli, pedagogów szkolnych i psychologów zatrudnionych w szkołach. Od tych ról zawodowych oczekuje się prowadzenia, wspierania, bycia przewodnikiem czy mentorem, a zatem zakłada się/oczekuje, że osoba będzie na tyle kompetentna, by tak działać. Z kolei aby wypełniać owe role, powinna się nieustannie rozwijać, inspirując wychowanków, a także wspierać ich tworzącą się tożsamość. Jak pisze A. Gromkowska-Melosik: „Istotą kształcenia jest wręcz »tworzenie« jednostki potrafiącej sprawnie działać w warunkach otwartej konkurencji, zorientowanej na działanie zmierzające do osiągnięcia rezultatów, które można, jak się wierzy, w sposób obiektywny zmierzyć. Nacisk na indywidualizm i współzawodnictwo oraz na wysiłek i zasługi jednostki jest w tym dyskursie cechą niezwykle istotną”³⁴.

Obcując z dziećmi i młodzieżą, a więc najszybciej uczącymi się grupami wiekowymi, muszą się też uczyć być elastyczni, czasami sami posiadają już ten rodzaj tożsamości, którą Z. Melosik³⁵ określa jako „supermarket”. Podsumowując tę część rozważań, warto przytoczyć słowa A. Cybal-Michalskiej – odnosząc je bezpośrednio do nauczycieli i nauczycieli specjalistów: „że wizja świata ciągłych fluktuacji, idee podważające istnienie kompetencji kariery: »raz na zawsze« akcentują potrzebę skupienia uwagi na zagadnieniu »proaktywności«. Rozwój kompetencji kariery jest swoistego rodzaju postulatem dotyczącym kondycji ludzkiej, co nie pozostaje bez znaczenia dla kształtu ładu społecznego”³⁶.

Karuzela zleceń – podstawowe zasady

Karuzela zleceń jest techniką, która może być używana zarówno indywidualnie (jako metoda autosuperwizji), jak i w grupie. Stworzona początkowo na potrzeby terapii systemowej, szybko znalazła swoje zastosowanie w poradnictwie, edukacji, coachingu i biznesie. Wynika to z faktu jej prostoty i skuteczności³⁷. W krótkim czasie zapewnia ogłęd jawnych i ukrytych

³⁴ A. Gromkowska-Melosik (2016), s. 109.

³⁵ Z. Melosik (2017), s. 19–22.

³⁶ A. Cybal-Michalska (2017), s. 64.

³⁷ A. von Schlippe (2016), s. 224.

zleceń w systemie problemów. Twórcą techniki jest Arist von Schlippe, który stwierdza: „mówiąc obrazowo: rzeka komunikacji płynie przez krajobraz, który tworzą »struktury przekształcania rzeczywistości«, czyli osoby. Jeżeli zmienia się mała, ale istotna część krajobrazu, to rzeka musi sobie znaleźć nowe koryto”³⁸.

Karuzelę zleceń można stosować w szkołach, poradniach bądź w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Pomyślana jest jako skuteczne działanie w przypadkach nie tylko superwizji, ale też omawiania danej pracy w zespołach interdyscyplinarnych czy grupach roboczych. Jak pisze J. Szczepkowski: „W praktyce ich [różnych instytucji – A.G.] cele często rozmiągają się lub stoją we wzajemnej kolizji. Zdarza się bowiem, że czegoś innego oczekuje sam klient, czy rodzina, odmienne przeświadczenie prezentuje pracownik socjalny, a jeszcze inne zadania przynależą danej placówce lub instytucji”³⁹.

W związku z tym – zdaniem A. von Schlippego – zatrzymanie progresu w konsultacjach albo poradnictwie, terapii, mediacjach, a także poczucie stagnacji czy też impasu mogą być oznaką, że pojawiają się niewypowiedziane oczekiwania⁴⁰, sformułowane przez niewidzialnych klientów⁴¹.

Podczas pracy najbardziej istotne są następujące kwestie⁴²:

1. Przestrzeń. Stworzenie przestrzeni, a więc znalezienie spokojnego, odosobnionego miejsca. W dalszej kolejności dokonanie pogłębionej refleksji (medytacji) nad sytuacją problemową. Podczas reflektowania warto zadać pytanie: „Kto wydaje mi się ważny do/dla oceny sytuacji?”. Następnie należy „zaprosić” wszystkie wewnętrzne i zewnętrzne postacie/figury, udostępnić im krzesło (albo poduszkę), kładąc na nich kartkę z imionami. Samemu usiąść pośrodku utworzonego tak okręgu.

2. Zewnętrzny i wewnętrzny system problemów. Ważne jest, aby skoncentrować się nie tylko na osobach bezpośrednio zaangażowanych w proces, ale również tych, z którymi osoba mająca problem nie jest w bezpośrednim kontakcie. Dlatego konieczne jest uwzględnienie osób fizycznie nieobec-

³⁸ A. von Schlippe, J. Kriz (1996), s. 108.

³⁹ J. Szczepkowski (2017), s. 32.

⁴⁰ A. von Schlippe (2016), s. 224.

⁴¹ Ibidem, s. 223.

⁴² A. von Schlippe, J. Kriz (1996), s. 106–110; A. von Schlippe (2106), s. 224–226.

nych, a zaangażowanych w konsultację/terapię/poradę, ważny jest także kontekst instytucjonalny. Często pojawiają się też bezpośrednie zlecenia, np. od przedstawicieli urzędów, którzy jednak nie są na spotkaniu obecni.

Systemy problemów tworzone są nie tylko przez zewnętrzne osoby, ale również przez „wewnętrzne osoby”, czyli przez reprezentacje własnych krytycznych lub wspierających części. Należy zatem uwzględnić ów fakt podczas stosowania techniki i zadawać pytania nie tylko żyjącym faktycznie osobom, ale też wewnętrznym konstruktom osób z przeszłości, jak wymagająca nauczycielka czy babcia potrzebująca opieki. Pytania należy zadać także osobistym, indywidualnym częściom, jak wewnętrzna feministka czy adwokat dziecka. Można również wybrać postacie ze świata fantazji (z bajek, filmów, aktorów/aktorki), z czasów historycznych bądź polityków, jeśli dana osoba uzna, że z jakiegoś powodu warto, aby były obecne. Ważne jest również uwzględnienie kreatywnej części, która rozwiązała już wiele problemów.

3. Proces identyfikacji i sformułowania zleceń. „Wejdz w kontakt ze wszystkimi tymi postaciami, w ten sposób, że siądziesz na ich krześle i się z nimi zidentyfikujesz”. Technika takiej identyfikacji umożliwi bezpośrednią bliskość przeżyć, która nie jest możliwa „przez głowę” i intelektualną obróbkę. Owa identyfikacja może ułatwić stworzenie solidnej hipotezy dotyczącej ukrytych zleceń, które być może kryją się pod deklarowanymi, oficjalnymi zleceniami.

Warto zakończyć proces identyfikacji możliwie związłym zdaniem na temat jawnych i ukrytych zleceń, np. któraś z części mówi: w naszej rodzinie powinno być mniej kłótni, a inna część kończy stwierdzeniem: pomóż mi nie czuć się źle, kiedy będę oddawała moją córkę do zakładu opieki. Często takie doprecyzowanie jest bardziej skuteczne, kiedy poza osobą wykonującą ćwiczenia obecna jest druga osoba w roli pomocnika. Dzięki temu może ona zadbać o niektóre sprawy, dopytać czy choćby też przestrzegać postępowania zgodnego z procedurą.

Kiedy osoba ćwicząca/pracująca po procesie różnych identyfikacji wraca na swoje miejsce, może poczuć się bezradna ze względu na mnogość i fakt sprzeczności interesów, czy też niekompatybilnych zleceń i stwierdzić: „Nigdy nie pogodzę ze sobą tych sprzecznych interesów!”. Dzięki następującemu w ten sposób stwierdzeniu (wypowiedzianemu lub nie) następuje

konfrontacja z całą złożonością problemu, przez co odbiera się ów problem jako niemożliwy do rozwiązania bądź też do zredukowania.

4. Zróżnicowanie – akceptacja, modyfikacja, odrzucenie.

Następnie: „weź krzesło i usiądź naprzeciwko każdej osoby. Zwróć uwagę na to, co z danego zlecenia jesteś gotowy przyjąć, co zmodyfikować, a co obalić; można tu powiedzieć: »zlecenia w takiej formie nie mogę zaakceptować, ale mogę zaoferować to i to...«”.

Po przejściu tej rundy wielu ćwiczących/doradców/coachów/nauczycieli/psychologów i pedagogów szkolnych odczuwa uwolnienie. Wynika to z faktu uświadomienia sobie i doświadczenia tego, że nie ma konieczności odpowiadania na wszystkie zlecenia z owej karuzeli zleceń, lecz można przedstawić swoją ofertę tak, aby owa „płatanina zleceń” była jasna.

5. Realizacja w praktyce. Często przeprowadzenie samej metody karuzeli zleceń jest wystarczające, aby odzyskać dostęp do osobistego zróżnicowania, do własnej różnorodności, która prowadzi do wielu nowych opcji i możliwości działania.

Uzyskanie jasności w stosunku do danej sytuacji zmienia zachowanie, które oddziałuje na system, tworzy nowe wzory interakcji. Zastosowanie karuzeli zleceń może być szczególnie ważne przy problematycznych jawnych zleceniach i przy uporczywych „wewnętrznych częściach”.

W przypadku wielu sprzecznych zleceń powinno się je w sposób otwarty omówić. Takie wyjaśnienie może doprowadzić do tego, że praca się zakończy lub będzie kontynuowana na innej płaszczyźnie lub z inną osobą.

Przy uporczywych „wewnętrznych częściach” musi zostać poczynione pewne ustalenie. Dotyczy ono tej części lub tych części, które są szczególnie aktywne. Na przykład wewnętrzny obrońca może zostać poproszony, żeby zadeklarował się pozostać przez czas prowadzenia terapii/spotkań poza pokojem (np. na specjalnie przygotowanym krześle), o ile mu się przekaże, że po zakończeniu sesji będzie się gotowym do wysłuchania jego argumentów. Takiego ustalenia powinno się bezwzględnie przestrzegać.

W wielu przypadkach wykonanie techniki karuzeli zleceń wystarczy, aby odzyskać dostęp do własnego zakresu działań, jasność co do sytuacji, często po ćwiczeniu osoba „wie”, czuje, doświadcza, co ma dalej robić. Posiada nowe pomysły oraz nowe sposoby, które wcześniej nie były w centrum uwagi.

Karuzela zleceń jest metodą, która może być pomocna w wielu skomplikowanych sytuacjach dotyczących trudnych problemów. Zdziwiająco prosta i w połączeniu z różnymi stylami działania, dzięki wysokiej skuteczności, może stanowić sensowny instrument zarówno w indywidualnej, jak i grupowej ocenie swojej pracy i istniejących w niej wymagań oraz rozwiązań.

Psycholog i pedagog szkolny spotykają się w swojej pracy z wieloma sytuacjami, w których można zastosować karuzelę zleceń. Na przykład kiedy rodzic prosi ich o pomoc w integracji dziecka z klasą, ponieważ dziecko czuje się odrzucone, nauczyciel tego dziecka chce pomocy w celu „poprawy jego zachowania”, dyrekcja zaś wymaga, aby inni rodzice nie przychodzili ze skargami, że w tej klasie jest chaos, a system oceniania zakłada realizację podstawy programowej. Do tego dochodzić mogą osobiste dylematy psychologa/pedagoga szkolnego – związane z jego własną biografią edukacyjną – czy też znajomość sprawy „od sąsiadów” z tego samego osiedla mieszkaniowego. Przy tak dużej różnorodności ról, jakich wymaga się od osoby pomagającej, a także różnorodności oczekiwań – wykorzystanie karuzeli zleceń wydaje się bardzo użyteczne. Umożliwia ona nie tylko wgląd w istotę mnogości zleceń, ale i doświadczanie swoistej zasadności owych potrzeb czy żądań formułowanych przez przedstawicieli różnych systemów bądź też same systemy (np. system oceniania).

Podsumowanie: zastosowanie karuzeli zleceń w pracy psychologów i pedagogów szkolnych

W mowie potocznej termin „karuzela zleceń” często oznacza mnogość oczekiwań (formułowanych czasami jako żądania, zlecenia, nadzieje) płynącą z różnych stron. Jest oznaką tego, co A. Cybal-Michalska określa jako: „złożoność i temporalną wielowymiarowość społeczeństwa późnej nowoczesności, zdeterminowaną przez wieloznaczność, ambiwalencję, przejściowość, różnorodność rzeczywistości społeczno-kulturowej poddającej się ustawicznym fluktuacjom [...]”⁴³. W zamyśle swojego twórcy, A. von Schlippego, „karuzela zleceń” jest konkretną techniką, której sto-

⁴³ A. Cybal-Michalska (2013), s. 25.

sowanie ma się przyczynić do oglądu wszystkich oczekiwań płynących do osoby dającej wsparcie – zarówno w obszarze edukacji, medycyny, terapii, biznesu, jak i sportu.

Jak zostało zaprezentowane wyżej, wobec nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych wysuwa się wiele oczekiwań – w postaci zleceń, żądań, nadziei – związanych z ich rolą zawodową. Są one różne, w zależności od tego, kto je formułuje. Pedagodzy szkolni i psychologowie, z racji podstawy prawnej swojego zatrudnienia, zobowiązani są współpracować z wieloma systemami, a także odpowiadać na potrzeby jednostek znajdujących się w tych systemach. Kiedy oczekiwania są tak różne, tak złożone i często odmienne, pracownik oświaty może poczuć się przytłoczony ilością zadań i nałożonej na niego odpowiedzialności, czy też związanych z jego osobą i pracą nadziei. Dzięki zastosowaniu techniki karuzeli zleceń możliwe jest z jednej strony wsłuchanie się w formułowane oczekiwania, nie tylko z poziomu werbalnego, ale także emocjonalno-motywacyjnego. Służyć ma temu właśnie owo „wczucie” się w osobę – rodzica, opiekuna prawnego, „włożenie butów” pracownika socjalnego. Ten „zabieg identyfikacji” może sprzyjać doświadczaniu oczekiwań. Z drugiej strony, dzięki zdystansowaniu się wobec oczekiwania i jednoczesnym stanięciu z nim twarzą w twarz, oko w oko, zarówno wobec zlecenia, jak i zleceńodawcy, możliwe jest uzyskanie dystansu, a także znalezienie rozwiązań. Dzięki określonej formule rozmowy osoba nie jest ograniczona sprawą, ale może zobaczyć ją szerzej, wzbogaconą. Również rozwiązanie nie jest zero-jedynkowe, ale można szukać tu innych opcji, dokonywać modyfikacji. Owe inaczej opowiadane historie dają wybór, ale nie ograniczają, dlatego są niezwykle ważne. Uruchamiają kreatywne procesy w poszerzonej perspektywie, ukierunkowane na proponowanie rozwiązań.

Podsumowując: praca psychologów i pedagogów szkolnych jest pełna wyzwań, a w nadchodzącym czasie pojawią się nowe kwestie, inne zagadnienia – zgodne z tym, jak zmienia i modyfikuje się świat. Ważna zatem wydaje się dbałość o swoje zdrowie psychofizyczne – szczególnie w kontekście pełnionej przez psychologów i pedagogów szkolnych roli zawodowej. Pomocną techniką radzenia sobie z nadmiarem obowiązków i porządkowaniem oczekiwań, wymagań czy też próśb jest karuzela zleceń. Pomyślana zarówno jako technika samopomocowa, jak i możliwa do zasto-

sowania w grupie, wydaje się stanowić szybki i skuteczny sposób radzenia sobie w pracy zawodowej. Niemniej, jak pisze J. Szczepkowski: „zmiana owa nie jest jednak prostym zadaniem, a na jej przeszkodzie zwykle stoi bezwład praktyki oraz siła przyzwyczajzeń, wyrażające się w sprzeciwie wobec nowości, inności czy odmienności [...], co stanowi główną przeszkodę w rozwoju społecznym”⁴⁴.

BIBLIOGRAFIA

- Bałażak M. (2017), *Stosunek nauczyciela do pracy własnej na podstawie jego kompetencji (w tym informatycznych)*. „Dydaktyka Informatyki”, 12.
- Bertalanffy L. von (1984), *Ogólna teoria systemów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cybal-Michalska A. (2012), *Globalizacja i jej krytyka. O potrzebie zorientowania społeczeństwa na wiedzę, aktywne współdziałanie i odpowiedzialność*, w: *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, red. A. Cybal-Michalska, P. Wierzba. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybal-Michalska A. (2013), *Społeczeństwo globalnej zmiany i kondycja współczesnego człowieka*, w: *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A. (2017), *Proaktywność w karierze jako wymiar inwestycji*, w: *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Fatyga M. (2015), *Oczekiwania uczniów objętych nauczaniem indywidualnym wobec nauczyciela*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/194/0051_20150303_mg_ra_oczekiwania_uczniow_objetych_m_fatyga.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Gromkowska-Melosik A. (2016), *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej*. „Studia Edukacyjne”, 41.
- Jarocka-Piesik J. (2017), *Nauczyciel w warunkach współczesnych zmian społecznych*, „Szkoła-Zawód-Praca”, 13.
- Kasperek-Golimowska E. (2016a), *O różnych ujęciach zdrowia psychicznego*, w: *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii*, red. K. Waszyńska, M. Filipiak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kasperek-Golimowska E. (2016b), *Stan zdrowia psychicznego i samopoczucie Polaków*, w: *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii*, red. K. Waszyńska, M. Filipiak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

⁴⁴ J. Szczepkowski (2016), s. 10.

- Katra G. (2010), *Psycholog szkolny w Polsce i innych krajach*, w: *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, red. G. Katra, E. Sokołowska. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Konarzewski K. (1998), *Nauczyciel*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewska B. (2010), *Kto może być pedagogiem szkolnym? „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, 8.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2006), *Przedmowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ludewig K. (1995), *Terapia systemowa. Podstawy teoretyczne i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Mazur P. (2015), *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów Skrypt dla studentów z historii wychowania*. Chełm: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie.
- Melosik Z. (2017), *Rekonstrukcje tożsamości życia młodzieży współczesnej*, w: *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik Z. (2017), *Tożsamość we współczesnej instytucji: zarządzanie poprzez przestrzenie upodmiotowienia*. „Studia Edukacyjne”, 46.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rogaczewska I. (2003), *Praca w trudnym środowisku: pedagogzy szkolni o swojej pracy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1.
- Schlippe A. von (1996), *Das „Auftragskarussell“*, w: *Un-heimliches Heim. Von der Familie ins Heim und zurück!?! Familientherapeutische und systemische Ideen für die Heimerziehung*, red. H. Schindler. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, s. 135–143.
- Schlippe A. von (2006), *Das „Auftragskarussell“ oder auch „Münchhausens Zopf“*, w: *Psychotherapeutische Schätze. 101 bewährte Übungen und Methoden für die Praxis*, red. S. Fliegel, A. Kämmerer. Tübingen: dgvt-Verlag, s. 30–36.
- Schlippe A. von (2016), *Das Auftragskarussell – Ein Instrument der Klärung eigener Erwartungserwartungen*, w: *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung – das große Lehrbuch*, red. T. Levold, M. Wirsching. Heilderberg: Carl Auer Systeme.
- Schlippe A. von, Kriz J. (1996), *Das „Auftragskarussell“ – eine Möglichkeit der Selbstsupervision in der systemischen Therapie und Beratung*. „System Familie”, 9(3), s. 106–110.
- Szczepkowski J. (2010), *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szczepkowski J. (2016), *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Śliwerski B. (2017), *Pedagogika nadziei*. „Prima Educatione”, 1, s. 13–19.
- Śniatała H. (2010), *Oczekiwania uczniów wobec pedagoga szkolnego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 4.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r., poz. 191 ze zm.) – <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4384> [dostęp: 8.09.2018].

Żurawik A. (2011), *Pedagog szkolny – przyjaciel czy „straszak”?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 8.

<https://edurada.pl/artykuly/specyfika-pracy-pedagoga-z-perspektywy-pedagoga-i-dyrektora/> [dostęp: 10.09.2018].

Non-selfish flourishing: towards post-Cartesian education. An idea of pedagogy based on the way we give attention to the world

In this article I propose a new approach to pedagogy. According to this approach pedagogical efforts should be centred around the way the student gives attention, in order to help her to become emotionally and physically healthy an adult, capable of clear thinking and using a wide range of sense perception. I work with adult students on achieving this effect, using a frame of reference, which I called “Three dramaturgies of Presence”. The richness of experience is synthesized into one of the three dramaturgies: hyper-morphic, morphic and sub-morphic (*morphē*, meaning “form” or “shape” in Latin). I call them “the dramaturgies of presence”. Each of them provides students with possibilities of developing philosophical reflection, new ways of connection to nature and introspection, which leads to what I call “non-selfish flourishing”.

Towards post-Cartesian education

Typical model of school pedagogy, in the Cartesian spirit, educates separately two aspects of the students. Their body is educated at separate lessons

to achieve better results in physical competitions than other bodies. What could be, for example a joyful running, turns into a tense, full of effort dragging student's body towards a certain point. For some reasons, the run is graded not by artistic impressions or a level of endorphins it produces. It is graded by speed. Mind? Usually at school it is graded in its function as intellect. Just as body has to be fit for its sports, mind is to be fit for its: counting, sentence formulating, remembering facts. And not, for example, for emotional satisfaction or level of fascination. Due to such a pedagogical approach, when students become adults, they measure their own value in one way only – as better or worse than others.

In the system of pedagogy, I propose, thoughts, the most important receiver of traditional pedagogical efforts, are no longer special. They are just a form of attention, one of many. They do not create a separate kingdom as Descartes wished, but appear and disappear in constant dialogue with emotions, sensations and mental background, which we experience as a mood. All this complex experience does not happen in a void. Moments of attention arise and disappear in constant dialogue with environment: with phenomena we know, such as temperature, air pressure, pollens flowing in the air; phenomena recently discovered by science, such as gravitation waves, registered first in year 2015; and those, we do not know yet.

When we consider thoughts as forms of attention in body and environment, we might arrive at a conclusion, that an attempt to master them by our intellect, as it happens in traditional pedagogy, will bring limited results. Both when it comes to controlling them and in terms of using them for leading a happy life. In this paper I propose different approach: one in which the pedagogical efforts could be centred around the way the student gives attention, in order to help her to become emotionally and physically healthy an adult, capable of clear thinking and using a wide range of sense perception. Also not having her attention monopolized by the sense of sight. It seems particularly important today, when technology limits human's perception, especially perception of young people, who seem to be focused on flat screen filled with pixels through most of the day. It conditions their attention strongly.

Three dramaturgies of presence

Philosopher M. Heidegger ascribes to contemporary person a basic instinct of conquering the world as a picture. To put it simple, eye is our instrument of colonizing the world. Our eye-attention is not neutral, it is hedonistic. Objects of perception are to be used to intensify our pleasure or weaken our pain. Watching is consuming.

The pedagogy of wise attention aims at developing the ability to decolonize the world by senses. It develops a contemplative way of perceiving reality. It includes reinstalling the importance of using other senses than just seeing and hearing. A substantial research suggests that spending time in nature provides this effect.¹ And over-involvement of our attention in technology blocks it. We do not yet know what consequences technological immersion during the formation of the juvenile brain will bring for the future of our species. One theory² is that it slows the development of the frontal lobes of the brain. Or more accurately, it freezes them. According to this theory, children growing up in a virtual environment will develop emotionally only to the level of teenagers and never exceed it. How will our brains compensate for this loss? We do not yet know. The history of computer technology on Earth is too short. The people of the future may be geniuses freed from the constraints of their environment. But on the other hand, they may also turn out to be emotionally disabled.

In the Apennine School of Living Philosophy in Trevi nel Lazio near Rome, which I founded, I work with adult students on achieving this effect, using a frame of reference, which I called “Three dramaturgies of presence”. It is based on empirical recognition and research such as this of D. Ackerman – the author of *A Natural History of The Senses*³ – according to which the mind is not just a brain function. Like the blood coursing through our veins, or the impulses through our nervous system, mind wanders freely through the whole body. It is the mind that awakens in us the sensations of taste, touch and smell. Putting aside the mind-body

¹ M. Fabjański, E. Brymer (2018).

² www2.macleans.ca

³ D. Ackerman (1990).

problem, we can say that the brain simplifies experience, so we could survive in ever-changing environment. The richness of experience is synthesized into one of the three dramaturgies: hyper-morphic, morphic and sub-morphic (*morphē*, meaning “form” or “shape” in Latin). I call them “the dramaturgies of presence”.

We are present within hyper-morphic dramaturgy, when our attention is located in the realm of concepts, words, storylines, mental images, memories. We can walk for many minutes a pavement or even drive a car but still be almost fully immersed into the story played in the theatre of our mind, follow its dramaturgy, be seduced by it. I call this dramaturgy hyper-morphic since it contains pure form, devoid of any materiality. It is played independently from body and environment, although it certainly is influenced by the two.

I am sitting right now behind my desk in a small stone house in The Apennine School of Living Philosophy. Through a small window I can see the highest summit in the neighbourhood – Monte Viglio, through waves of a heavy rain that falls down. My attention, however, is most the time in the hyper-morphic realm of thoughts, produced for the sake of the present article.

From time to time my attention enters the morphic realm, and I realize that I am in space filled with objects – the notebook, on which I type, being one of them. My mind sticks at each of these objects an invisible label: “desk”, “mountains”, “keys” on “notebook’s keyboard”, even “rain”. It puts an label on myself as well. I have my name “Marcin”, just as the summit I am staring at has its – “Monte Viglio”. For my mind both of us are objects. But how the rain is an object? It is not, it is a process. So am I. So is Monte Viglio. All what appears to us as objects – animated or not – is just a process, on the way to disintegration.

Having made this reflection, I direct my mind towards sub-morphic dramaturgy. The cold air entering the room through the open window ceases to be an object. My attention attunes to its processual changeability – it touches my skin harder or softer; it is colder or warmer, more or less humid. It changes constantly. Is a feeling of fullness, being an effect of cornetto I have just eaten, an object? Dramaturgies of presence change into each other, bringing with itself changes in mood and in body tension.

As both introspection and huge body of research⁴ shows, relaxed body state is associated with mental tranquillity and clarity of thinking, taking us towards what was called in the ancient world *eudaimonia* or human flourishing, a goal, I think, worth of major pedagogic efforts. The art of giving attention seems to be the most direct way to achieve it.

Non-selfish flourishing

Human flourishing, as defined by ancient philosophical schools, such as Epicurean or Stoic, in some aspects is opposite to what we call today “success”. *Eudaimonia* is achieved together with the Universe, while success is achieved against the Universe, which is used as a means to elevate ourselves. Master of *eudaimonia* may not be recognized by others at all. Being successful requires recognition, as it is to large extend about shining in the eyes of others.

The strategies of success and flourishing are different. We achieve the second, by cultivating virtues such as wisdom, courage and non-selfishness. These virtues, or character traits, lead to a psychophysical state, which enables us deep meditative experiencing of the natural process of life.

The practice of *eudaimonia* within many of both Eastern and Western ancient school (e.g. Stoic and Buddhist traditions) can be summarized as questioning self as our identity by studying and exercising our co-dependence with the rest of the process of life. This has been termed as getting access to “Open Source Intelligence” (OSI), which is a function of the whole environment and not of the brain or even the body.⁵

While our attention learns operating in more and subtle realms, proceeding finally to sub-morphic words, it gets strengthen. Open Source Intelligence is the more acute the more easily we perceive fluidity of our experience. Psychophysical dependence on technology, consumerism and lack of metaphysical depth do not allow us to reach this fluidity and to flourish.

Psychiatrist and philosopher A. Kępiński thought along these lines, when he wrote that first we have a perception of the world in its stable,

⁴ M. Fabjański, E. Brymer (2018).

⁵ Ibidem (2018).

simplified form, and only later in its more true, changing form. He was of an opinion that psychotics can freeze their world of experience entirely.⁶ Thus psychosis is lost or huge weakening of the Open Source Intelligence.

This is how a book on abutment of Buddhism and evolutionary biology expresses similar intuition:

As the geneticist Richard Lewontin has emphasized, there is a fundamental and irrevocable interdependence between these modes of being, with each defining the other. “The environment is not a structure imposed on living things from the outside”, he writes, but is in fact, “but is in fact a creation of those beings. The environment is not an autonomous process but a reflection of the the biology of the species. Just as there is no organism without an environment, so there is no environment without an organism.” More recently, Lewontin [...] goes on to note that the key consideration for evolutionary research is neither organism nor environment, but the interaction between them: “An environment is something that surrounds us or encircles, but for there to be a surrounding there must be something at the center to be surrounded.”⁷

For some reasons, perhaps due to ideas our contemporary world cultivates, an Open Source Intelligence Based Therapy (OSIBT) has to be developed yet. Therapeutic traditions inspired by insights of philosophers, such as Cognitive Behavioral Therapy (having Epictetus as its major inspiration), leave the metaphysical aspect of human co-dependence with universe untouched. They are anthropomorphic and person-centred. They perceive human beings as separate mind-bodies, living in a morphic space. They are Platonic, Christian and Cartesian in their assumptions. In accordance with positivist reductionism, they take a human being out of the universe and research her as a separate being. They also form theories about her, which they claim to be complete and universal.

Conclusion

Here is a conclusion from reports of the adult students undertaking the practice of attuning to the Open Source of Intelligence, yet to be confirmed

⁶ A. Kępiński (2002), p. 6.

⁷ D.P. Barash (2014), p. 92.

by future research: When our attention gets accustomed to the reality of processes, which I call sub-morphic, in a natural way we cease to be attached to storylines in our head and start seeing world as a web of subtle, dynamic connections. This pedagogy of attention frees us from necessity of using vitality for defending our image and breaks the fear of co-existence with other people and the whole of the process of life. The project of self-realization through personal “success” ceases to be so attractive, and what lures us suddenly is the project of “flourishing” in harmony with the rest of life, known to sages of the East and the West, such as Buddha, Laozi, Epictetus and Epicurus.

Perhaps, a time came for the next “Copernican turn” – moving human frontiers outside the selves. The first turn, made by Copernicus, was acknowledging that the Earth circulates around the Sun. Second turn – that of Kant – takes from objects the power to determine borders and gives it to mind. According to this German philosopher, it is mind, which produces time and space framing in this way our experience. The third Copernican turn – which is being forced on us by quantum mechanics and neuroscience – is dissolving the borders between mind and environment.

REFERENCES

- Ackerman D. (1990), *A Natural History of The Senses*. Toronto: Random House.
- Barash D. (2014), *Buddhist Biology: Ancient Eastern Wisdom Meets Modern Western Science*. Oxford.
- Fabjański M., Brymer E. (2018), *Enhancing Health and Wellbeing through Immersion in Nature: A Conceptual Perspective Combining the Stoic and Buddhist Traditions*. The Frontiers of Psychology. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01573>.
- Kępiński A. (2002), *Psychopatie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
www2.macleans.ca

Cyfrowy obraz Ja. Tożsamość w cyberprzestrzeni

Termin „cyberprzestrzeń” po raz pierwszy został użyty przez W. Gibsona w 1984 r. w jego fantastycznonaukowej powieści pod tytułem *Neuromancer*. Rozumiany jest jako przestrzeń, w której słowa, interakcje międzyludzkie, dane, informacje, władza czy bogactwo są wyrażane przez ludzi z wykorzystaniem komunikacji zapośredniczonej przez komputer (CMC)¹. Przestrzeń Internetu stanowi, jak każda przestrzeń społeczna, produkt (wytwór) ludzki – narzędzie działania i myślenia². Cyberprzestrzeń stała się realizacją McLuhanowskiej wizji mediów jako przedłużenia „społecznej jaźni”³. Świat wirtualny i rzeczywisty przenikają się, dublują, innym razem zaś funkcjonują rozdzielnie i niezależnie. Człowiek, który staje się członkiem społeczności online, zanurza się w niej, wchodząc w interakcje zbliżone do tych realnych. Owa immersja pozwala na zastąpienie kontaktu fizycznego intensywną komunikacją emocji oraz wyobrażeń. Odległość między ludźmi definiowana jest przez wysiłek, który muszą włożyć, by dotrzeć do określonej osoby lub informacji⁴. Internet stał się także przestrzenią zaspokajania potrzeb. Jednym z motywów społecznych interakcji online jest potrzeba własnej wartości, która zaspokajana jest podnoszeniem prestiżu internauty

¹ H. Rheingold (2000).

² H. Lefebvre (1991).

³ M. McLuhan (2004), s. 317.

⁴ A. Nowak, K. Krejtz (2006), s. 5–22.

w zależności od sytuacji i preferowanej formy, od posiadania wysokiego statusu gracza, poprzez pokazywanie umiejętności technologicznych (również hakerskich), aż do pełnienia roli moderatora dyskusji. Kolejna potrzeba – dominacji, wiąże się z potrzebą rywalizacji oraz agresji, której dowodów istnienia w Internecie znajdziemy wiele. W sieci zaspokajane są także potrzeby seksualne, bliskości, nawet miłości, a także samorealizacji, informacji, ekonomiczne, edukacyjne i inne⁵.

Przyjmowanie założenia o dychotomiczności życia realnego i wirtualnego powoli traci na aktualności. Ostatnie lata wyraźnie wskazują na tendencję do traktowania Internetu jako integralnej części naszego życia społecznego. Życie w sieci staje się naturalnym przedłużeniem i rozwinięciem relacji społecznych i nie powinniśmy analizować go jako zjawiska wyizolowanego. Jak podkreśla J. Pyżalski⁶: „Większość dowodów naukowych wskazuje, że młodzi ludzie funkcjonują w dość spójny sposób online i offline. [...] Dla działań z zakresu edukacji medialnej to ważne ustalenia. Wskazują one bowiem na konieczność zastosowania ciągłości w działaniach wychowawczych, bez prób rozcinania rzeczywistości, z którą mają do czynienia młodzi ludzie”⁷.

Obraz Ja, samopoznanie i kształtowanie tożsamości

Według R. Baumeistera⁸ pojęcie Ja należy rozumieć jako „luźno zorganizowany zbiór przekonań o sobie”. Ludzkie Ja istnieje na styku zwierzęcego ciała z systemem społecznym. Samotne istoty prawie nie potrzebują lub nie mają jaźni, ale systemy społeczne i kulturowe definiują tożsamość, a ludzkie zwierzę nabywa osobowość, aby funkcjonować w tych systemach. Ja zaczyna się od ciała fizycznego i nabywa znaczenia przez uczestnictwo w systemie społecznym. Tylko pewna część pojęcia Ja może być w danej chwili bezpośrednio dostępna świadomości. Część ta nazywana jest *spontaniznym pojęciem Ja* lub *roboczym pojęciem Ja*. Poza owymi pojęciami

⁵ Ibidem; N. Walter (2016).

⁶ J. Pyżalski (2017), s. 225–238.

⁷ Ibidem.

⁸ R.F. Baumeister (2011).

jednostka ma rozmaite reprezentacje poznawcze dotyczące *możliwych stanów Ja*. Są to przekonania na temat tego, jakim się kiedyś mogło być i co mogło się osiągnąć, oraz wyobrażenia na temat stanów przyszłych – kim mogę być i co może mnie spotkać. Mogą one mieć charakter realistycznych oczekiwań, marzeń czy nieuzasadnionych obaw. Owe przeświadczenia mogą mieć zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny⁹.

Z kolei według A. Lowena¹⁰ Ja to „uczuciowy aspekt ciała”, którego większą część stanowi ciało wraz ze swoimi funkcjami, z których większość realizuje się poniżej progu świadomości. Można doświadczać ciała za pomocą uczuć albo stworzyć jego wyobrażenie. Ja jest czymś odmiennym od „ego”, choć stanowi część osobowości świadomej Ja. Gdy Ja jest zjawiskiem biologicznym, „ego” to konstrukt psychiczny, który tworzy się w trakcie rozwoju. Lowen¹¹ uważa, że „człowiek posiada podwójną tożsamość – jedna część wywodzi się z identyfikacji z ego, druga z utożsamiania się z ciałem i jego uczuciami”¹². Człowiek zarówno myśli, jak i czuje; jest zdolny do tworzenia obrazu własnej osoby i świadomości cielesnego Ja.

Pojęcie tożsamości w naukach społecznych odnosi się do rozpoznawania ludzi. „Ustalanie czyjejs tożsamości, identyfikowanie kogoś polega na rozpoznawaniu jego atrybutów specyficznych, to jest cech odróżniających daną osobę czy grupę od wszystkich innych”¹³. Tożsamością rozpoznaną będzie spostrzeganie cech osoby czy grupy i powstający w umyśle spostrzegającego ich wizerunek. „Dotyczy to także spostrzegania samego siebie, które przejawia się wybiórczą koncentracją uwagi na tylko niektórych własnych cechach i przypisywaniem do nich mniejszej lub większej wagi w procesie charakteryzowania samego siebie”¹⁴.

Istotne znaczenie w kształtowaniu tożsamości ma samopoznanie, które według J.Ł. Grzelaka i M. Jarymowicz¹⁵ „przebiega na zasadach ogólnych, rządzących przebiegiem wszelkich procesów poznawczych” i „podlega zasa-

⁹ J.Ł. Grzelak, M. Jarymowicz (2003), s. 107–145.

¹⁰ A. Lowen (1995).

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 45.

¹³ J.Ł. Grzelak, M. Jarymowicz (2003), s. 108.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

dom specyficznym, wynikającym głównie ze szczególnego punktu widzenia w spostrzeganiu samego siebie oraz ze stosunku podmiotu do własnej osoby¹⁶. Poznawanie własnej tożsamości jest specyficznym poznawaniem ze względu na to, iż ten, który poznaje (człowiek, podmiot), jest jednocześnie tym, co poznaje (przedmiotem poznania). Stąd wynika dwoistość Ja, przez wielu autorów określane jako *Ja podmiotowe* i *Ja przedmiotowe*. *Ja podmiotowe* jest, najogólniej rzecz biorąc, bytem umysłowym – doznaniem, odczuciami, spostrzeżeniami, myślami, intencjami itd., natomiast *Ja przedmiotowe* to właśnie „samowiedza zakodowana w strukturach poznawczych i dająca się aktualizować”¹⁷. Poza ową dwoistością Ja dostrzeżono także dwoistość własnej tożsamości. Będzie to, jak wcześniej pisałam, Lowenowska tożsamość ego i tożsamość Ja, ale też przy redukowaniu pojęć Ja do różnienia pomiędzy Ja poznającym i Ja poznawanym, odnośnienie „pojęcia tożsamości zarówno do sfery przeżyć czującego i myślącego podmiotu, jak i do sfery zakodowanych w umyśle treści rozpoznanych w odniesieniu do samego siebie”¹⁸. Tożsamość ujęta może być zatem w perspektywie podmiotowej (tożsamość dana podmiotowi dzięki sposobom przeżywania samego siebie), jak i przedmiotowej (tożsamość jako system wiedzy i przekonań o samym sobie). A zatem jak dojść do wiedzy o sobie? Jak stworzyć obraz Ja? Są cztery główne sposoby, by to osiągnąć: 1) introspekcja, 2) obserwacja własnego zachowania, 3) schematy Ja, 4) interakcje społeczne.

Introspekcja jest spojrzeniem w głąb siebie, myśleniem o sobie. Polega na analizowaniu treści własnej świadomości, rozbitych na takie składniki, jak wrażenia, wyobrażenia i uczucia¹⁹. Ten sposób poznania siebie jest dość rzadko przez nas wykorzystywany – myślimy o sobie znacznie mniej, niż nam się wydaje, a kiedy już myślimy – zwykle niewłaściwie dokonujemy ocen. Zazwyczaj człowiek buduje obraz Ja, obserwując samego siebie, badając rodzaje i sposoby własnego zachowania w różnych sytuacjach. Jest to pojęcie bliskie teorii autopercepcji D. Bema²⁰: jest to koncepcja, zgodnie z którą ludzie obserwują samych siebie, aby zrozumieć, dlaczego postępu-

¹⁶ Ibidem, s. 112.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 113.

¹⁹ P.G. Zimbardo (1999), s. 396.

²⁰ Ibidem, s. 740.

ją tak, a nie inaczej; ludzie wnioskuje, jakie są ich stany wewnętrzne, na podstawie swoich spostrzeżeń, jak się zachowują w danej sytuacji. Samo-obszercja wiąże się z różnymi zasadami czy sposobami postrzegania: teorią dysonansu poznawczego, hipotezą mimicznego sprzężenia zwrotnego, efektem nadmiernego uzasadniania czy dwuczynnikową teorią emocji (teoria emocji Lazarusa-Schachtera).

Poznać siebie można także przez odwołanie do schematów Ja lub do pamięci autobiograficznej. Schematy Ja (struktury Ja, reprezentacje poznawcze Ja) to oparte na doświadczeniach przeszłych zorganizowane struktury wiedzy o nas samych, które pozwalają zrozumieć, wyjaśnić zjawiska dotyczące nas samych; człowiek może dzięki nim formułować „sądy o swoim charakterze, intelekcie i możliwościach fizycznych”²¹; schematy Ja dysponują dwoma rodzajami wiedzy: wiedzą deklaratywną („wiem, że...” – dane o faktach) i wiedzą proceduralną („wiem, jak...” – sieć danych o metodach, strategiach, programach działania). Pamięć autobiograficzna natomiast obejmuje treści pamięciowe, które dotyczą naszych myśli, uczuć i emocji z przeszłości; pozwalają one organizować nowe doświadczenia; jest to stabilna, łatwo dostępna pamięciowo, narracyjna reprezentacja własnej przeszłości.

„Indywidualistyczna tendencja jednostkowa oznacza, że jednostka jest podmiotem (Self niezależne), którego przedmiotem postępowania jest zbiorowość. Kolektywizm stanowi pogląd biegunowo odmienny: właściwym podmiotem postępowania jest kolektyw, zbiorowość, w stosunku do którego jednostki są tylko przedmiotami (Self współzależne)”²². Poznać siebie można nie tylko przez introspekcję, obserwację samych siebie czy schematy Ja, ale też w dużej mierze przez interakcje społeczne. Obcując z innymi, zyskujemy pewne informacje o nas samych, zyskujemy punkt odniesienia naszego zachowania. Obraz Ja staje się bardziej widoczny na tle innych, dlatego też chcemy pokazać się z jak najlepszej strony – chcemy być docenieni, zauważeni – chcemy wzbudzać pozytywne wrażenie. Poszukujemy informacji o sobie przez dowiadywanie się, jacy są inni ludzie, i konfrontowanie tej wiedzy z samoobszercjami. Wśród teorii i zasad,

²¹ J. Koziński (1995), s. 194.

²² A. Cybal-Michalska (2017), s. 8.

które wiążą się z poznawaniem siebie dzięki interakcjom społecznym, wyróżnić można: Ja odzwierciedlone, które polega na spostrzeganiu siebie oczami innych, na włączaniu opinii innych na nasz temat do naszych opinii o sobie; teorię porównań społecznych (porównywanie z innymi), czyli koncepcję stworzoną przez L. Festingera²³, który stwierdził, że procesy porównań z innymi ludźmi odgrywają podstawową rolę w poznawaniu siebie pod względem cech trudnych do jednoznacznej oceny; kierowanie wrażeniem (chcemy kierować wrażeniami innych, które nas dotyczą). W ostatniej koncepcji wyodrębnia się techniki autoprezentacji według E.E. Jonesa i T.S. Pitmana: ingracjacja – schlebianie osobie o wyższym statusie, by wzbudzić jej sympatię do siebie; promowanie siebie – chcemy wyrzucić dobre wrażenie na innych przez promowanie, pokazywanie własnych talentów czy umiejętności; pławienie się w cudzej chwale – dążenie do poprawienia własnego wizerunku poprzez wiązanie się z ludźmi, którzy odnieśli sławę bądź sukces; kreowanie usprawiedliwień możliwej porażki – tworzenie utrudnień i wymyślanie usprawiedliwień dla samego siebie, by w przypadku niepowodzenia dysponować gotowym wytłumaczeniem. Wszystkie wymienione techniki znajdziemy obecnie w cyberprzestrzeni.

Ja medialne i tożsamość cyfrowa

Aby poznać, odkryć obraz Ja, aby poznać siebie, trzeba odwołać się do naszej samowiedzy i samoświadomości, które czerpiemy dzięki obserwacjom siebie, dzięki introspekcji, schematom Ja oraz interakcjom społecznym. Wiedzę na ten temat wykorzystują media, które starają się zachęcić ludzi do odnajdywania obrazu Ja dzięki korzystaniu z ich usług. Popularne stało się „medialne podglądactwo”, czyli pokazywanie przez środki masowego przekazu wszystkiego, co do niedawna było ukryte i traktowane jako coś, co jest zbyt intymne, by mogło być pokazane. Przedstawia się ludzi takich, jakimi są; w specyficzny sposób świadomych własnej tożsamości. Dzięki temu możemy się porównywać, doszukiwać podobieństw w naszym zachowaniu – możemy na tej podstawie budować obraz Ja. Osiągnięcia ery

²³ L. Festinger (1954), s. 117–140.

Web 2.0 dały możliwość zaistnienia w Internecie każdej osobie, która pragnie się pokazać. Pojęcie Ja i to, w jaki sposób wpływają na nie nowe technologie, jest przedmiotem badań w takich dziedzinach, jak pedagogika, psychologia i socjologia. Efekt odhamowania online jest godnym uwagi przykładem odnoszącym się do nierozważnego i nieskrępowanego zachowania w Internecie, wynikającego z anonimowości i zadowolenia odbiorców²⁴.

O życiu, ciele i tożsamości na sprzedaż wielokrotnie pisał Z. Melosik²⁵. Zauważył, że w kulturze współczesnej mamy do czynienia z tendencją do znoszenia różnic między prywatnością a tym, co publiczne, między tym, co upozorowane, a tym, co rzeczywiste. Zwrócił uwagę na zbieżność w popkulturze z ideą Benthamowego panopticum: niewielu obserwuje (nadzoruje) wielu, a to, co widoczne jest wykreowane. Życie społeczne staje się „imitacją ekranu”. Media konstruują tożsamość typu „supermarket” – konsument jest przekonany, że może przekształcać samego siebie w sposób dowolny, wybierając z kulturowych ofert. Tworzy swoją tożsamość przez budowanie wizerunku swojego ciała. Coraz częściej podejmowany przez badaczy jest temat autokreacji czy tworzenia swojego wizerunku w mediach społecznościowych.

Środowiskiem społecznym człowieka jest, według F. Znanieckiego²⁶, ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swojego życia styka się on prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo. Miejszem, w którym zachodzą interakcje wymienione przez Znanieckiego²⁷, jest tzw. przestrzeń społeczna. Jej immanentną cechą jest kultura, czyli wszystko, czego ludzie uczą się w trakcie życia społecznego i co jest przekazywane przez pokolenia. Składa się ona z dwóch zasadniczych składników: kultury materialnej, którą stanowią konkretne wytwory społeczeństwa, i niematerialnej (wytwory duchowe), czyli wiedza i przekonania, wartości, normy, znaki i symbole²⁸. Tworzenie przestrzeni społecznej, zwane też procesem społecznego tworzenia rzeczywistości, przebiega w trzech etapach: 1) ludzie tworzą kulturę, 2) wytwory kultury

²⁴ J. Suler (2004), s. 321–326.

²⁵ Z. Melosik (2010); idem (2012), s. 31–50.

²⁶ F. Znaniecki (2001).

²⁷ Ibidem.

²⁸ N. Goodman (1997).

stają się rzeczywistością i 3) ludzie przyswajają tę rzeczywistość²⁹. „Ludzie sami wytwarzają otaczającą ich przestrzeń, kształtując określone jej formy”³⁰.

Przestrzeń społeczna zazwyczaj dotyczy określonego i ograniczonego obszaru, w którym zachodzą interakcje oraz odbywa się proces komunikowania. W przypadku Internetu mamy do czynienia z brakiem granic i brakiem konkretnego obszaru. Co więcej, rzeczywistość, z którą mamy do czynienia, jest wirtualna, zdaniem niektórych autorów – nieprawdziwa i wymaginowana. A jednak Internet traktowany jest jako przestrzeń społeczna, a jej użytkownicy stają się częścią trudnej do określenia społeczności³¹. „Internet to technologia, która nie tylko służy sferze publicznej, ale sama zostaje uspołeczniona, staje się tej sfery duplikatem, może zostać zaludniona lub zamieszкана”³². Społeczna przestrzeń Internetu określana jest mianem świata sieciowego, cyberprzestrzeni, którą wypełnia wirtualne społeczeństwo, społeczności i grupy³³.

Cyberprzestrzeń i jej społeczności przekroczyły granice ściśle określonego, wyznaczonego obszaru o charakterze lokalnym, a ich cechą jest przede wszystkim nawiązywanie relacji międzyludzkich, które mogą być źródłem życia towarzyskiego, wsparcia, informacji, poczucia przynależności oraz tożsamości³⁴. Wspólnoty wirtualne są „interpersonalnymi sieciami społecznymi, z których większość jest oparta na słabych więziach, wysoce zdwywersyfikowana i wyspecjalizowana, niemniej jednak zdolna generować wzajemność i wsparcie dzięki dynamice podtrzymywanych interakcji”³⁵.

Wśród wielu różnych koncepcji wyodrębnienia kompetencji cyfrowych współczesnego człowieka na szczególną uwagę zasługuje podział zaproponowany podczas World Economic Forum w 2016 r. przez Y. Park³⁶. Przedstawiła ona osiem kompetencji cyfrowych, w które powinniśmy wyposażać współczesne dzieci: cyfrowa tożsamość, cyfrowe wykorzystanie, bezpieczeństwo,

²⁹ Ibidem.

³⁰ A. Radziewicz-Winnicki (2008), s. 397.

³¹ Por. S. Jones (1998); D. McQuail (2007); M. Castells (2003); i inni.

³² A. Tarkowski (2006), s. 30.

³³ N. Walter (2016).

³⁴ M. Castells (2003).

³⁵ Ibidem, s. 365.

³⁶ Y. Park (2016).

ochrona, cyfrowa inteligencja emocjonalna, komunikacja, edukacja cyfrowa („digital literacy”) oraz cyfrowe prawa. Wszystkie one składają się na tzw. cyfrową inteligencję DQ (analogia do ilorazu inteligencji IQ), którą stanowią społeczne, emocjonalne i poznawcze umiejętności, umożliwiające jednostkom podejmowanie wyzwań oraz adaptację do wymagań cyfrowego życia³⁷.

Sieć społecznościowa reprezentuje przestrzeń, w której ludzie mają możliwość wyrażania i ujawniania swojej tożsamości w kontekście społecznym³⁸. Na przykład ludzie definiują swoją tożsamość jawnie, tworząc profile w serwisach społecznościowych, takich jak Facebook lub LinkedIn i serwisy randkowe online. Cyfrową tożsamość można rozumieć ogólnie jako umiejętność tworzenia i zarządzania własnym wizerunkiem oraz reputacją. Zawiera się w niej także świadomość znaczenia autokreacji i autoprezentacji, zarówno krótko-, jak i długoterminowej. Jeżeli przyporządkowalibyśmy różne postawy internautów typom charakteru opisanym przez E. Fromma³⁹, okazałoby się, że najczęściej w sieci dostrzec można osobowości merkantylnie. Internauci merkantylni traktują siebie jako towar, a swoją wartość jako wartość wymienną. Nie są zainteresowani własnym życiem ani szczęściem, ale pragną być „chodliwym towarem”⁴⁰. Mamy wówczas do czynienia z nieustannym „rynkiem osobowości”. Publikowanie cieszących się uznaniem zdjęć (również narcystycznych selfie) i wypowiedzi, kreowanie własnej tożsamości jako takiej, która może zostać uznana za pożądaną i atrakcyjną, jest chyba najczęściej dostrzeganą aktywnością internautów merkantylnych. Z łatwością dostrzec można tu techniki autoprezentacji Jonesa i Pitmana, które omówiłam wcześniej: ingrację, promowanie siebie czy pławienie się w cudzej chwale. „W tym kontekście prymat zdają się zdobywać zasady: »jesteś takim człowiekiem, jakim się prezentujesz« lub »nic nas nie obchodzi, kim jesteś naprawdę, ważne jak się prezentujesz« (stąd taktyki autoprezentacji są nagminnie wykorzystywane przez ludzi dla uzyskiwania wpływu w codziennych interakcjach). W ten sposób człowiek może na Facebooku nie tylko porzucić własną tożsamość, ale także swoje miejsce w strukturze społecznej – walcząc o wysokie miejsce w systemie

³⁷ N. Walter (2017), s. 21–28.

³⁸ B. Marcus, F. Machilek, A. Schütz (2006), s. 1014–1031.

³⁹ E. Fromm (1999).

⁴⁰ Ibidem, s. 57–72.

wewnętrznej Facebookowej »stratyfikacji społecznej«⁴¹. „Nietrudno nadać sobie wygląd nowoczesnej, wyzwolonej, niezależnej kobiety; rozsądnej, przezornej, troskliwej pani domu; odnoszącego sukcesy, pewnego siebie finansisty; cieszącego się powszechną sympatią luzaka; wysportowanego, sprawnego uwodziciela; romantycznego marzyciela; konserwatywnego tradycjonalisty i wielu innych. Niestety, nigdy nie wiadomo na pewno, czy aktualna tożsamość jest najlepsza i dająca największą satysfakcję lub największy, choćby medialny, zysk»⁴².

Ściany profili społecznościowych zapełniają fotografie domów, jedzenia, wakacji, najbliższego otoczenia, rodzin – wszystkiego, co może stanowić o wyimaginowanej, medialnej wartości jako osoby, która cały czas jest obserwowana i oceniana, której osobowość uzależniona jest od określonych trendów i ruchów społecznych. Ważne jest nawet to, co zostało przez daną osobę polubione, jaką partię polityczną obserwuje, w jakich wydarzeniach bierze udział i jaką posiada sieć kontaktów. Jak wskazuje Z. Bauman⁴³: „rynek konsumenta oferuje całą gamę tożsamości [...] nabywca może z rozmysłem kupować symbole takiej tożsamości, do jakiej aspiruje»⁴⁴. Na sprzedaż jest życie prywatne i towarzyskie, a nawet zawartość stołu i lodówki czy miejsce pracy i rozrywki; jednym słowem – całe życie. Z. Melosik⁴⁵ trafnie scharakteryzował to zjawisko: „Zmieniła się również forma prezentacji fotografii: są one ostentacyjnie wystawiane na widok publiczny w celu uzyskania przez ich bohatera maksymalnej widzialności. Jednocześnie przy tym, celem zarówno treści, jak i sposobu ekspozycji fotografii jest przedstawienie (lub raczej – skonstruowanie) swojego lepszego, najlepszego czy idealnego »ja«. Nowa stylizowana »fotograficzna tożsamość« uosabia atrakcyjność i sukces (ja na Madagaskarze w otoczeniu tubylców; ja we francuskiej restauracji; ja na plaży w otoczeniu pięknych kobiet; ja wahająca się, czy zakupić torebkę Vittona, Gucci czy Burberry; ja prezentująca szczęśliwemu mężowi i dzieciom własnoręcznie upieczony placek wiśniowy)»⁴⁶.

⁴¹ Z. Melosik (2013), s. 101–102.

⁴² Z. Bauman (2004), s. 80.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem, s. 129.

⁴⁵ Z. Melosik (2013).

⁴⁶ Ibidem, s. 105–106; N. Walter (2016).

Zakończenie

W świecie, w którym światy online i offline stały się przenikającą się jednością, poznawanie siebie musi następować dzięki interakcjom społecznym, w tym także wirtualnym. Funkcjonowanie w sieci wymusza albo kreowanie zupełnie nowych, szytych na miarę tożsamości albo ujawnienie tożsamości prawdziwej, choć jeśli podążymy za rozważaniami Z. Melosika i T. Szkudlarka⁴⁷, okaże się, że taka w ogóle nie istnieje. „Życie prowadzone w świecie pozbawionym stabilnych znaczeń, którego specyfika określona jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialne i ideologię konsumpcji, nie daje podstaw dla ukształtowania jakiegokolwiek »realnej tożsamości«. W konsekwencji jednostka żyje w świecie upozorowania, w którym mass media »zniszczyły rzeczywistą możliwość różnicy, która czyniłaby [komuś] różnicę«⁴⁸. W cyberprzestrzeni niezwykle aktualna staje się też teoria L. Festingera⁴⁹, zdaniem którego procesy porównań z innymi ludźmi odgrywają podstawową rolę w poznawaniu siebie. W sieci także chcemy kierować wrażeniami innych, które nas dotyczą. D. de Kerckhove⁵⁰ uważa, że człowiek zmienił się pod wpływem technologii interaktywnych przez: 1) telecepcję – nowy wymiar zmysłów, zdalne postrzeganie przedmiotów położonych na zewnątrz ciała, 2) ekspansję – zatarcie granic osobowości, 3) zwielokrotnienie osobowości, 4) propriocepcję – potrzeba doświadczenia kontaktów z własnym ciałem poprzez zwiększanie doznań zmysłowych, 5) proprioszustwo – technologie potrafią symulować rzeczywiste, 6) neopurytanizm – przeniesienie cech ludzkich na oprogramowanie. S. Turkle⁵¹ w eseju opublikowanym w 2001 r. napisała: „Począwszy od naukowców, usiłujących stworzyć sztuczne życie, po dzieci wcielające się w kolejne wirtualne postaci – wszystko potwierdza zasadniczą zmianę w sposobie tworzenia i doświadczenia ludzkiej tożsamości. Internet zaś jest miejscem, gdzie konfrontacja techniki z ludzkim odczuciem tożsamości przybiera formy szczególnie interesujące. W internetowych, cyberprzestrzennych

⁴⁷ Z. Melosik, T. Szkudlarek (2010).

⁴⁸ Ibidem, s. 51.

⁴⁹ L. Festinger (1954), s. 117–140.

⁵⁰ D. de Kerckhove (2001), s. 61–64.

⁵¹ S. Turkle (2001), s. 133–141.

społecznościach jesteśmy zawieszeni między tym co rzeczywiste i tym co wirtualne; posuwamy się naprzód, niepewni naszych kroków, a po drodze wymyślamy samych siebie”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2004), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: GWP.
- Baumeister R.F. (2011), *Self and Identity: A Brief Overview of What They Are, What They Do, and How They Work*. „Annals of the New York Academy of Sciences”, 1234(1), s. 48–55.
- Castells M. (2003), *Galaktyka Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Cybal-Michalska A. (2017), „Indywidualistyczne” vs „kolektywistyczne” orientacje normatywne młodzieży akademickiej. „Studia Edukacyjne”, 45, s. 7–17.
- Festinger L. (1954), *A Theory of Social Comparison Processes*. „Human Relations”, 7, s. 117–140.
- Fromm E. (1999), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goodman N. (1997), *Wstęp do socjologii*. Poznań: Wydawnictwo Zyski i S-ka.
- Grzelak J.L., Jarymowicz M. (2003), *Tożsamość i współzależność*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 3, red. J. Strelau. Gdańsk: GWP, s. 107–145.
- Jones S. (1998), *CyberSociety 2.0: Revisiting Computer-mediated Communication and Community*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kerckhove D. de (2001), *Inteligencja otwarta: narodziny społeczeństwa sieciowego*. Warszawa: Mikom.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lefebvre H. (1991), *The Production of Space*. Blackwell Wiley.
- Lowen A. (1995), *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Marcus B., Machilek F., Schütz, A. (2006), *Personality in Cyberspace: Personal Web Sites as Media for Personality Expressions and Impressions*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 90(6), s. 1014–1031.
- McLuhan M. (2004), *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- McQuail D. (2007), *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2010), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls.
- Melosik Z. (2012), *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, w: *Media – edukacja – kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak. Poznań: PTiME, s. 31–50.
- Melosik Z. (2013), *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*. „Studia Edukacyjne”, 26, s. 99–117.

- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja* migotanie znaczeń. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak A., Krejtz K. (2006), *Internet z perspektywy nauk społecznych*, w: *Spoleczna przestrzeń Internetu*, red. D. Batorski, M. Marody, A. Nowak. Warszawa: Academica, s. 5–22.
- Park Y. (2016), <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/> [dostęp: 12.02.2019].
- Pyżalski J. (2017), *Młodzi internauci a edukacja medialna – dlaczego musimy odejść z miejsca, w którym jesteśmy*, w: *Kultura – edukacja – technologia kształcenia. Konteksty nowo-medialne*, red. W. Skrzydlewski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 225–238.
- Radziewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rheingold H. (2000), *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. London: MIT Press.
- Suler J. (2004), *The Online Disinhibition Effect*. „CyberPsychology & Behavior”, 7(3), s. 321–326.
- Turkle S. (2001), *Tożsamość w epoce Internetu*, w: *Blaustein: Koncepcja odbioru mediów*, red. Z. Rosińska. Warszawa: Prószyński i S-ka, s. 133–141.
- Walter N. (2016), *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Walter N. (2017), *Cyfrowa inteligencja emocjonalna: o kształtowaniu empatii i społeczno-emocjonalnej świadomości u współczesnych dzieci*, w: *Edukacyjne i społeczne wyzwania rzeczywistości cyfrowej*, red. A. Iwanicka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 21–28.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Znanięcki F. (2001), *Socjologia wychowania*. Tom 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Risky behaviour among contemporary adolescents and sociocultural risk and protective factors

At puberty, new forms of behaviour (also risky behaviour) emerge and are not random; they correspond to the needs of young people themselves, as well as result from their interaction with the context of development.

For some young people the external context – the physical environment and the sociocultural environment is a resource-rich environment and for others brings more restrictions and threats. Risky behaviours are aimed to meet developmental challenges, and their choice depends on the resources available to young people, what risk factors are experienced, and how young people coped with the challenges of earlier stages of life. Moreover, these risky behaviours are also significant to define themselves, their place in the world, among peers and adults. The quality of the social offer and sociocultural processes that are characteristic of the contemporary times shape the reality that adolescents grow in, as well as influence their identity and behaviour that they adopt.

Taking risky behaviours and youth functioning in contemporary sociocultural reality

When completing developmental tasks, adolescents experiment with new activities and their self-identity. At adolescence, young people engage in

risky behaviour that, on the one hand, is characterized by a large creative potential as far as one's identity and relations with others and the world are concerned;¹ yet on the other, by insecurity and risk, which may be additionally amplified by the contemporary social reality described as a "risk society".² On the one hand, taking up risky behaviour³ is an attempt at defining oneself, one's own limits, as well as relations with others and the world; it is thus a method of (self)creation. On the other hand, risky behaviour is a consequence of the resources related to the ways of handling situations at earlier stages of life that one owns and that are confronted with the changes at puberty and sociocultural expectations in the environment that offers both limitations and new possibilities. Risky behaviour is thus also a form of adaptation to the environment taking into account one's potential. It is taken up by adolescents especially when there is a lack of other, more socially accepted ways of dealing with developmental challenges.⁴

S. Bonino, E. Cattelino and S. Ciairano underline that adolescents act in a specific context, in a way that is not random but that allows them to achieve substantial personal aims linked to developmental tasks ("action in context"). According to those authors, when interacting in an environment that offers possibilities and resources, as well as imposing limitations, adolescents are capable of self-organization, self-regulation and self-reflection, and performing a wide range of forms of control and acting that allow them to create their own environment, identity and relations with the world.⁵ According to A. Brzezińska, "as we develop, the scope and strength of our influence on the environment increase; on the one hand, new more effective ways of satisfying one's needs and the expectations of others are mastered, and on the other, so are methods of modifying or even radically changing the environment and adjusting it to one's plans

¹ B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncl (2017), pp. 121–142.

² See U. Beck (2002).

³ In this part of the paper, I used fragments of my previous considerations, now enriched and placed within different narrative logics, that come from my book: B. Jankowiak (2017).

⁴ *Ibidem*, pp. 449–450.

⁵ S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano (2005).

and aims.”⁶ Adolescents are thus capable of creating their life paths on their own, using individual resources and those available in the context of their development. For some young people, the external context (i.e. the physical surroundings and sociocultural environment⁷) is abounding in resources; yet for others, it brings more limitations and threats. “The physical environment consists of various objects – those created naturally and those created by the man – as well as of people as sources of specific stimulation”⁸ both physical and social. “Each man always carries out their life activities in some environment which, depending on how it is shaped, can foster or hinder their completion, or be beneficial or detrimental to their aspirations, life functions and behaviour.”⁹

To quote A. Giddens: “In the reflexive project of the self, the narrative of self-identity is inherently fragile. The task of forging a distinct identity may be able to deliver distinct psychological gains, but it is clearly also a burden. A self-identity has to be created and more or less continually reordered against the backdrop of shifting experiences of day-to-day life and the fragmenting tendencies of modern institutions.”¹⁰ However, as Z. Melosik puts it, the contemporary man can build their self-identity based on cultural sources available, yet “selecting” them in line with the stable core of their identity. One of the objectives of supporting the development of the young would therefore be to provide them with sources and basis for creating a lasting and stable “essence of their own I”.¹¹

What is also important are cultural norms and values that to a large extent define the functional meaning of adolescent behaviour that emerges in the course of development. Due to this, the way specific behaviour is revealed and its meaning for the adjustment may differ among cultures. Social evaluation and reaction processes in social interactions play a substantial role in the mediation of cultural influences on the adaptive and non-adaptable behaviour of children and adolescents and their develop-

⁶ A.I. Brzezińska (2015), p. 23.

⁷ A. Brzezińska (2000), p. 195.

⁸ *Ibidem*, p. 196.

⁹ A. Bańka (2002), p. 19.

¹⁰ A. Giddens (2001), p. 254.

¹¹ Z. Melosik (2013), p. 455.

mental patterns.¹² Sociocultural possibilities as far as the scope of possible self-identity solutions are a consequence of the characteristics of the contemporary world. It has to be underlined, however, that adolescents are not simply “a product of culture”, but they also actively create it and are more familiar with the late-modern culture than the generation of their parents.

Even though on the one hand risky behaviour makes it possible to complete developmental tasks, on the other they put adolescents' health and life at risk. The probability of risky behaviour occurring in development is usually assessed based on risk and protective factors that are present in the life of an individual, and “the diagnosis related to health and pathology, namely the relationship between risk factors and resources possessed, is the basis for interventions by professional pedagogues, tutors or psychologists as part of health education, health promotion and pathology prevention.”¹³ In the epidemiological approach, risk is defined as a situation or act that poses a threat to something valuable.¹⁴ The more high-risk factors operate with weak resources that compensate for the threat, the higher the probability of various forms of pathology occurring.¹⁵

The importance of sociocultural factors in taking risky behaviour by young people

Subject literature includes many analyses of protective and risk factors in risk behaviour taken up by adolescents and there are various methods of classifying them. Many categories are used which are not always disjunctive, and often supplement one another. For example, Jessor distinguished risk and protective factors in risky behaviour taken up by adolescents. These include:

- 1) biological/genetic factors:
 - a) risk factors, parents' alcoholism,
 - b) protective factors, for example high intelligence;

¹² See X. Chen, R. Fu, L. Leng (2014), pp. 225–245.

¹³ H. Sęk (2004), p. 71.

¹⁴ H. Sęk, Ł.D. Kaczmarek (2016), p. 665.

¹⁵ B. Ziółkowska (2015), p. 384.

- 2) social environment factors:
 - a) risk factors, for example poverty, social life anomy, discrimination and social inequalities, atmosphere that fosters breaking the law;
 - b) protective factors, for example high quality of school education, stability of family life, resources in the neighbourhood, adults engaged in the topics related to adolescents;
- 3) environment perceived:
 - a) risk factors, for example models of deviant behaviour, conflict between one's classmates and parents' norms;
 - b) b) protective factors, for example models of conventional behaviour, parental supervision;
- 4) personality factors:
 - a) risk factors, for example poor identification of life opportunities, low self-esteem, tendency to take risks;
 - b) b) protective factors, for example high value of school achievements and personal success, high value of health and healthy lifestyle, intolerant attitude towards breaking social norms;
- 5) behaviour:
 - a) risk factors, for example alcohol abuse and smoking, negligence of school duties;
 - b) protective factors, for example being engaged in the activity of a religious organization, being engaged in school, extra-curricular classes, out-of-school clubs.¹⁶

In this paper, a division into the following factors was adopted:

- 1) biological, for example genetic, hormonal, speed of the maturing process, temper;
- 2) individual, for example self-assessment, type of activities taken up;
- 3) family, for example related to changes in the family structure (such as divorce, separation); related to parental behaviour (such as parental supervision, showing warmth and love; disciplinary methods; socio-economic status of the family; conflicts in the family);
- 4) peer, for example models of behaviour among peers;

¹⁶ R. Jessor (1991), p. 602; K. Ostaszewski (2014), p. 33.

- 5) school, for example positive/negative attitude towards school, truancy, average mark; and
- 6) sociocultural, for example resources in the neighbourhood, media coverage.¹⁷

Aware of the importance and interrelations of all the factor groups, I only discuss the last group in this paper.¹⁸

Although there is a social tendency to charge adolescents with responsibility for the behaviour taken up by them that is not accepted by the members of this society, it has to be underlined that life choices and activities adolescents engage in depend not only on their own resources, but also on the offer of the environment that surrounds them. According to E. H. Erikson, at puberty, when an individual is actually forced to experiment with their self-identity potential and reject a number of preferred roles, the quality of the social offer is of substantial importance.¹⁹

Among sociocultural factors, growing up in an environment of poverty and delinquency is well-documented as a risk factor that poses a threat to positive development. For example, risk factors of using psychoactive substances by adolescents related to the social environment include poverty and deviant neighbourhood.²⁰ Social factors that influence the development of adolescent delinquency are: poverty, gang activity, availability of drugs, delinquency and violence, weak neighbourhood relationships and disorganization.²¹ Adolescents who live in an unfavourable local environment are more prone to develop antisocial behaviour than their peers who live in more affluent communities. Potential consequences may be present through three main processes: institutional resources (for example, an option of childcare, school quality and job possibilities), norms and collective effectiveness (for example, social control, social integrity and social disorganization) or relations and bonds (for example, bonds with parents,

¹⁷ B. Jankowiak (2017).

¹⁸ See *ibidem* (2017).

¹⁹ L. Witkowski (2000), p. 55.

²⁰ C.G. Leukefeld et al. (2005), pp. 448–449.

²¹ D.J. Flannery, D. Hussey, E. Jefferis (2005).

peers and partners).²² Research has shown that growing up in a city centre that suffers from a high delinquency rate exposes one to contact with peers who are engaged in criminal activity, which is a risk factor for the development of problematic behaviour. On the other hand, however, a relationship with an informal mentor may be an important protective factor. For example, the *Big Brothers Big Sisters of America*, programme directed at people aged between 6 and 18 who were raised by single parents, has proved to be effective in the US.

What S.S. Luthar also enumerates among important positive social processes is social support (both the real and perceived one) – the one that is received by parents (which contributes to supporting positive parenthood) as well as the one directly aimed at children and adolescents. The processes of social organization of the neighbourhood environment are particularly important; their characteristics should include integrity, feeling of belonging, supervision of the young by the community of adults and a high level of participation in local organizations.²³

S.S. Luthar analysed the importance of being exposed to violence in the community where a child lives for their future functioning. Chronic exposure to violence in an individual's life environment may have an overwhelmingly detrimental influence on their functioning which is difficult to counterbalance with other positive forces. Exposure to violence increases the risk of internalization problems such as: anxiety, depression and PTSD, as well as affects school achievement due to disrupting one's attention and memory. On the other hand, experiencing violence increases one's susceptibility to externalization problems such as: delinquency and antisocial behaviour due to one finding it difficult to control one's aggression. There is evidence that the way parents function may mediate and moderate the effects of a child's exposure to violence. As stated by Luthar, it is particularly important for the mother to function effectively and stay calm when facing a threat. A family's good functioning may serve as the basis for a stable protective environment which will make it possible for

²² M.C. Elliott, V. Dupéré, T. Leventhal (2015), pp. 253–265; T. Leventhal, J. Brooks-Gunn (2000), pp. 309–337.

²³ See S.S. Luthar (2006), pp. 767–772.

the children to maintain good adaptation. A family's positive functioning is often described as a feeling of closeness with one's parents, time spent together and level of support perceived.²⁴ On the other hand, a family's malfunction fosters maladjustment among children who are exposed to violence in their development environment.²⁵

Research into social interactions also examined the influence of violence on taking up risky sexual behaviour among adolescents. Violence has become a growing social problem, and adolescents are increasingly exposed to it in private life, at family home and in the community. In one of the studies, the results collected among 2,560 adolescents aged between 14 and 21 who lived in the city showed that there is a correlation between violence and engaging in risky sexual behaviour. In case of women, risk in the sexual sphere was linked to possessing a weapon, whereas in case of men it was related to taking part in a flight.²⁶

The strength of chronic exposure to violence in a community may sometimes be replaced by positive processes that occur there. These forces may operate indirectly through parents' activities, for example quality of childcare. Thus, programmes that support families may turn out to be important in the long run.²⁷

The sociocultural factors that are significant for risky behaviour among adolescents include media coverage and development of new technologies. "While living in a local environment, adolescents experience worlds that are of global character."²⁸ The technological development brought about new tools for communication with the world and an increase in the significance of media coverage for the growth of young people, thus influencing the process of self-identity shaping and introducing new possibilities and threats.

For example, longitudinal studies and meta-analyses show that there is a link between antisocial, violent and aggressive content in various forms of media coverage (television, video games, Internet, music) and the increase in aggressive behaviour among children and adolescents. At the same time,

²⁴ S.S. Luthar (2006), p. 766.

²⁵ S.S. Luthar (2006), p. 767.

²⁶ H. Collins, M.A. Sutherland, S. Kelly-Weeder (2012), pp. 436–442.

²⁷ S.S. Luthar (2006), pp. 767–768.

²⁸ A. Cybal-Michalska (2006), p. 146.

research has shown that media with prosocial content contribute to more prosocial acts in childhood and at puberty. Thus, there are no good or bad media; it is their content (antisocial or prosocial) that diversifies developmental effects for adolescents.²⁹ Sociocultural factors include a number of triggers for risky sexual behaviour that can be linked to sociocultural transformations such as sex liberalization and sex-related stereotypes that – mostly through mass media – become a source of normative convictions, and consequently an easy justification for the decisions taken in this respect.³⁰ Research was carried out to show the influence of media coverage on engaging in sexual activity early in life. Scholars from the American Academy of Pediatrics concluded that about two thirds of TV programmes include content of sexual character, which may contribute to engaging in sexual life prematurely. Based on the analysis of factorial regression, the authors of that research proved that the teenagers who watched more sexual content were more prone to sexual initiation and more advanced sexual acts in the following year.³¹ Other studies demonstrated that high-school pupils who watch TV programmes including a high amount of content of sexual characters were more sexually active.³²

When replying to the core dilemma of the puberty: the question of “Who am I”³³ and shaping their own “being in the world”,³⁴ young people not only face changes in their bodies or develop their cognitive, emotional and moral abilities, but they also confront the late-modern social reality. The world that they live in is ambiguous, uncertain, diverse, and the globalization processes that consist in intensifying social relationships where different nations blend into one world society influence the life and development context of every teenager. The functioning of adolescents in the contemporary liquid reality may provide them with many challenges in the area of building their self-identity,³⁵ in a situation where the processes of constant quest and defining of oneself are necessary in the context of

²⁹ See D. Miranda, C. Blais-Rochette, S. Borisevich (2015), pp. 267–281.

³⁰ See J. Kurzępa (2007).

³¹ R.L. Collins et al. (2004), pp. 280–289.

³² C.J. Pardun, K.L. L'Engle, J.D. Brown (2005), pp. 75–91.

³³ Cf. E.-H. Erikson (1997).

³⁴ Cf. R. Leppert (2010); H. Świda-Ziemia (2000), pp. 551–556.

³⁵ Cf. Z. Melosik (2013).

sociocultural changes in the modern society,³⁶ and the behaviour taken up by adolescents remains linked to the reality that they have come to live in.

REFERENCES

- Bańka A. (2002), *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa.
- Bonino S., Cattellino E., Ciairano S. (2005), *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*. Italia: Springer-Verlag.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Volume 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2015), "Jak przebiega rozwój człowieka?" in: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, ed. A.I. Brzezińska. Gdańsk: GWP.
- Chen X., Fu R., Leng L. (2014), "Culture and Developmental Psychopathology," in: *Handbook of Developmental Psychopathology*, eds. M. Lewis, K.D. Rudolph. New York: Springer.
- Collins R.L., Elliott M.N., Berry S.H., Kanouse D.E., Kunkel D., Hunter S.B., Miu A. (2004), "Watching Sex on Television Predicts Adolescent Initiation of Sexual Behavior." *Pediatrics*, 114(3).
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie współczesnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Elliott M.C., Dupéré V., Leventhal T. (2015), "Neighborhood Context and the Development of Criminal and Antisocial Behavior," in: *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, eds. J. Morizot, L. Kazemian. Switzerland: Springer International Publishing.
- Erikson E.-H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Flannery D.J., Hussey D., Jefferis E. (2005), "Adolescent Delinquency and Violent Behavior," in: *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, eds. T.P. Gullotta, G.R. Adams, New York: Springer.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Jankowiak B. (2017), *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K. (2017), "Potencjał rozwojowy okresu adolescencji," in: *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, eds. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

³⁶ A. Cybal-Michalska (2006), pp. 146–147.

- Jessor R. (1991), "Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action." *Journal of Adolescent Health*, 12.
- Kurzępa J. (2007), *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Leppert R. (2010), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*. Kraków: Impuls.
- Leukefeld C.G., McDonald H.M.S., Stoops W.W., Reed L., Martin C. (2005), "Substance Misuse and Abuse," in: *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches o Prevention and Treatment*, eds. T.P. Gullotta, G.R. Adams. New York: Springer.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J. (2000), "The Neighborhoods They Live In: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes." *Psychological Bulletin*, 126(2).
- Luthar S.S. (2006), "Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades," in: *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, eds. D. Cicchetti, D.J. Cohen. New York: Wiley, pp. 740–795.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Miranda D., Blais-Rochette C., Borisevich S. (2015), "Media Exposure and Consumption as Risk Factors in the Development of Antisocial Behavior," in: *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, eds. J. Morizot, L. Kazemian. Switzerland: Springer International Publishing.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resiliencje*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pardun C.J., L'Engle K.L., Brown J.D. (2005), "Linking Exposure to Outcomes: Early Adolescents' Consumption of Sexual Content in Six Media." *Mass Communication and Society*, 8(2), pp. 75–91.
- Sęk H. (2004), "Psychologia ryzyka, zdrowie i zachowania zdrowotne w kontekście rozwoju psychoseksualnego oraz jego zaburzeń," in: *Seksualność w cyklu życia człowieka*, ed. M. Beisert. Poznań: Zakład Wydawniczy Domke.
- Sęk H., Kaczmarek Ł.D. (2016), „Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń,” in: *Psychologia kliniczna*, eds. L. Cierpiałkowska, H. Sęk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Świda-Ziemia H. (2000), *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: UW ISNS.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- Ziółkowska B. (2015), "Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?" in: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, ed. A.I. Brzezińska. Gdańsk: GWP.

Sława Połoczańska-Godek

Wyższa Szkoła Zdrowia, Urody i Edukacji w Poznaniu

Marta Połoczańska

Imperatyw samorealizacji w obszarze *wellness*

Wstęp

Artykuł opisuje proces samorealizacji młodzieży wkraczającej w wiek wczesnej dorosłości. Pokolenie młodych dorosłych poszukuje i realizuje się w dwóch obszarach aktywności. Pierwszy z nich to obszar poznawczy przejawiający się w dokonywaniu wyborów – na tle różnych kontekstów społecznych w ponowoczesności. Drugim obszarem jest aktywność behawioralna jednostek wpisana w kontekst deklarowanych wartości – zgodna z ich indywidualnymi ścieżkami rozwoju. W każdej formie samorealizacji pojawia się problem odwoływania się do osobistego katalogu wartości i wybranych imperatywów pedagogicznych. W niniejszym artykule zostały poruszone kwestie transcendentowania zdrowia, poczucia odpowiedzialności, samokontroli, sumiennosci i ekonomii, w drugiej części zaś przedstawiono nawiązujące do zaprezentowanych rozważań teoretycznych wyniki badań własnych.

Współczesne wymiary samorealizacji

Obserwowany wzrost różnych form medykalizacji społeczeństwa przyczynia się do zwiększenia zainteresowań społeczeństwa zagadnieniami zdrowia, choroby, zachowań zdrowotnych i jakości życia. Pragnieniem każdego człowieka jest być w pełni sił witalnych, by móc realizować swoje cele i marzenia. Dynamika przemian kulturowych, rozwój technologii diagnostycznych i terapeutycznych oraz ułatwiony dostęp do wiedzy pozwalają na ustawiczne podnoszenie poziomu społecznej świadomości zdrowotnej. Nasuwa się jednak pytanie: Jak żyjąc w kulturze ponowoczesności, korzystać mądrze z kapitału własnego zdrowia i ofert bogatego rynku usług? Powszechnie już zauważa się chaos informacyjny skierowany do/na młodego człowieka, pojawia się zatem kwestia kształtującej się tożsamości, czy mówiąc inaczej – sposobu jej kształtowania. Problemem kreowania indywidualistycznej tożsamości młodego pokolenia w odniesieniu do samorealizacji zajęła się A. Cybał-Michalska. Badaczka, opisując wizję optymalnego funkcjonowania społeczeństwa, wyróżniła następujące jego potrzeby:

- „– potrzebę elastyczności intelektualnej wynikającej z akceptacji zmienności świata,
- potrzebę ciągłej autokreacji, twórczości, innowacji, zdobywanie nowych doświadczeń, poszukiwań i rozwoju różnych form hobby,
- potrzebę pokonywania barier w rozwiązywaniu problemów, w tym zadaniu bowiem upatruje młodzież satysfakcję z ich pokonywania,
- potrzebę obrony własnych poglądów, przekonań nawet wtedy, gdy są one niepopularne i wymagają przeciwstawienia się naciskom otoczenia¹.

A zatem styl zorientowany na samorealizację generuje daleko idący indywidualizm, który charakteryzuje się zdolnością jednostki do twórczego widzenia, rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Ciekawość poznawcza to umiejętność niezbędna w procesie poszukiwania celów. Młodzież, która preferuje indywidualistyczną koncepcję życia, traktuje społeczeństwo jako środek do osiągnięcia indywidualnych celów. Zdaniem badaczki na płaszczyźnie kontaktów interpersonalnych młodzież funkcjonuje na zasa-

¹ A. Cybał-Michalska (2009), s. 87.

dzie rywalizacji². Niewątpliwie są to uboczne skutki indywidualistycznych dążeń i zachowań młodzieży, ujawniają one nieoczekiwane deformacje procesów budowania się wspólnot społecznych. Indywidualizm, według U. Becka, jest swoistym „kulturowym projektem bycia w świecie”³, jest jednak byciem nastawionym na nieustanne tworzenie siebie, swojego „Ja”, które powinno w założeniu odróżniać jednostkę od „innych”.

Wellness na wysokim poziomie

W 1959 r. amerykański lekarz dr H. Dunn zwrócił uwagę na wielopoziomowe rozumienie definicji zdrowia. Połączył dwa słowa: *well-being* („dobre samopoczucie”) i *fitness* („aktywność fizyczna”), w jedno – **wellness**. Dunn w swojej książce *High Level Wellness*⁴ definiuje zdrowie jako dobrostan w kategorii fizyczności, psychiki i duchowości. Stan ten dotyczy zarówno ciała, jak i umysłu, w obszarze rodziny, życia społecznego i pracy. Zdaniem autora ciało powinno być chętne do aktywności, ale i umysł powinien być pełen zainteresowań. Aby *wellness* było na poziomie **maksimum**, to całe otoczenie i środowisko społeczne powinny jednostkę zachęcać do życia. Wynika z tego, że transcendentowanie odbywa się na wielu poziomach życia jednostki. Autor książki doskonale porównał *well-being* do nieustannego smakowania życia, a *wellness* – do magicznego Wielkiego Kanionu w Arizonie, przez który przepływa rzeka Kolorado. Owo porównanie wynikało z faktu obserwacji dokonanej podczas podróży do Parku Narodowego Wielkiego Kanionu, w czasie zachodu słońca, kiedy podziwiał on przesuwające się cienie wzdłuż skał. Skały ze względu na złożoną budowę geologiczną mają różne odcienie. Każdy moment tej sceny był inny w odbiorze wrażeń, epatował wielością barw. Nawet kiedy zapadła noc, Dunn odczuwał wzajemną zależność światła i cienia przez dłuższy czas. Te przeżyte wrażenia zostały wpisane w *well-being*, które nadaje życiu jednostki wiele barw i pikanterii. Jednak ta wielobarwność i wyrazistość doznań często bywa my-

² Ibidem, s. 90.

³ M. Jacyno (2007), s. 8.

⁴ H.L. Dunn (1971).

lona z bardzo krótkotrwałym uniesieniem, zachwytem wywołanym przez używki, np. alkohol, marihuanę lub narkotyki, kończącym się zazwyczaj dużym kacem. Co warto podkreślić, *well-being* przynosi swoje własne uniesienie i to zjawisko nigdy nie kończy się kacem.

Wellness definiowane jest jako zintegrowana metoda funkcjonowania społecznego zorientowana na maksymalizację potencjału znajdującego się w danej osobie. Maksymalizacja w tej definicji ma znaczenie w odniesieniu do terminu *complete*. Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) zdrowie to całościowo/kompletnie rozumiany dobrostan człowieka. Dunn wskazuje jednak na pewną różnicę w rozumieniu słów *complete* i *maximizing*. *Complete* może być dzisiaj, ale niekoniecznie jutro, zmieniają się bowiem okoliczności życia. Natomiast *maximizing* oznacza utrzymanie kompletności dobrostanu dzień po dniu. *Complete* jest słowem statycznym, a *maximizing* – dynamicznym⁵.

Podsumowując, filozofia *wellness* to dynamiczny styl życia jednostki, mający na celu zwiększenie potencjału osoby dla samorealizacji. Zastosowanie takiego podejścia zapewnia dobre samopoczucie każdego dnia. Filozofia *wellness* wpisuje się w holistyczną profilaktykę zdrowia promowaną współcześnie przez WHO⁶.

W poszukiwaniu sensu życia i samorealizacji

Kontekst zdrowotny jednostki służy szukaniu motywacji do podejmowania działań samorealizacji. Może uaktywnić się dzięki prowadzonemu wewnątrznie dialogowi *Ja* z tzw. *Drugim*. Koncepcja V. Frankla dotyczy zrozumienia dysonansu poznawczego wywołanego przez cierpienie i smutek, które na przestrzeni życia towarzyszą człowiekowi. Dojrzały człowiek potrafi dokonać analizy problemu, który pojawił się na danym etapie życia i wywołał stan refleksyjny. Poznając fakty, jednostka ma możliwość zredukować dysonans poznawczy i wybrać odpowiedni kierunek działań. „Cierpienie jest podstawowym faktem ludzkim, próbą jego wewnętrznej

⁵ H.L. Dunn (1971), s. 8.

⁶ www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

prawdy. Przechodzący przez tę próbę człowiek okazuje się taki, jaki jest”⁷. Zdrowie ujmowane jako wartość duchowa związane jest ze świadomością wartości życia i rozumieniem jego sensu. Dzięki wartościom poznawczym uruchomione zostają różnorodne procesy kształtowania się społecznej osobowości człowieka, rozwijają się wartości w wymiarze społecznym, a dzięki nim następuje realizacja życiowych potrzeb. E. Husserl, wskazując na ludzkie możliwości poznawcze, odwołuje się do „trójwymiarowego wewnętrznego czasu świadomości: umiejętności kotwiczenia się w przeszłości bycia w teraźniejszości i podróżowania w przyszłości”⁸.

Kontekst poznawczy w samorealizacji

Oznacza to, że człowiek odczuwając pragnienia, ustala sobie cel działań. Dokonując zapisu celów, opiera się na czterech komponentach: pamięci, wspomnieniach, swojej wyobraźni oraz gotowości do poznawania nowych wrażeń. By móc się samorealizować, dążyć ku nowym rozwiązaniom, istnieje potrzeba skorzystania z kolejnej cechy ludzkiej osobowości – inteligencji. H. Gardner, twórca koncepcji inteligencji wielorakich, inteligencjami nazywa indywidualną „poznawczą kompetencję zapisaną w katalogu zdolności, talentów lub umiejętności umysłowych”⁹. Cenna jest jego uwaga odnosząca się do mechanizmów przyswajania wartości – że wrodzona jest tylko zdolność uniwersalna do rozwiązywania problemów. Wszystkie kategorie inteligencji są ulokowane w wielu płaszczyznach kulturowych. Bodźce, które odbiera człowiek ze środowiska zewnętrznego, stymulują aktywność danej inteligencji. Badacz uważa, że inteligencje należy odczytywać w kategoriach konkurencji. Konkurujące ze sobą inteligencje zostały sklasyfikowane jako:

- inteligencja muzyczna – obszary mózgu, które kodują dźwięk, jego barwę, tony, zapisują nuty, są pomocne w nauce nauk ścisłych;
- inteligencja cielesno-kinestetyczna – opiera się nie tylko na wrodzonej predyspozycji ciała do ruchu;

⁷ J. Tischner (2011), s. 336.

⁸ Ibidem, s. 130–131.

⁹ H. Gardner (2002), s. 35.

- inteligencja logiczno-matematyczna – prezentują ją ludzie, którzy szczególnie posiadają zmysł szybkich, wnikliwych obserwacji i zdolność wyciągania z nich wniosków;
- inteligencja językowa – wrodzona zdolność do tworzenia gramatycznych sformułowań, co skutkuje lekkością słowa w mowie i/lub piśmie. Umiejętność artykułowania własnych poglądów/przekonań jest cechą człowieka skutecznego w działaniu;
- inteligencja przestrzenna – wyobraźnia jest jedną z cech inteligencji przestrzennej;
- inteligencja interpersonalna – oparta jest na zdolności wglądu w osobowość drugiej osoby, dostrzeganiu różnic w możliwościach działań różnych ludzi;
- inteligencja intrapersonalna – ważna zdolność wglądu w siebie, czyli elementu transcendencji każdego człowieka¹⁰.

Inteligencja rozumiana jest jako różnego rodzaju predyspozycje umysłowe lub indywidualne zdolności, dzięki procesom socjalizacji jednostka może poznawać wartości, wybierać i te następnie wprowadzać do swojego katalogu. Z kolei K. Popielski porusza temat umiejętności rozpoznawania wartości. Uważa on, że „każde pokolenie i każda epoka ustala sobie katalog wartości”¹¹. Młode pokolenie, posiadając wcześniej wspomniane umiejętności myślenia logicznego niezbędnego w systemie operacyjnym, otwartość na nowe wyzwania społeczne, wybór decyzji opiera na „wewnętrznych normatywach i standardach wartości życia”¹². Natomiast A. Beck podkreśla wyraźnie, że „wartość człowieka nie tkwi w tym, kim był w przeszłości, ale w tym, kim jest obecnie, zwłaszcza w aspekcie jego rozwoju, który powinien zmierzać ku urzeczywistnianiu i aktualizacji wrodzonych zdolności”¹³. Z kolei V. Frankl w koncepcji logoterapii na pierwszym miejscu postawił **ludzkie potrzeby**, które nazwał **pragnieniem sensu**. „Człowiek może nadać swojemu życiu sens poprzez urzeczywistnianie wartości”¹⁴. Jedną z istotnych potrzeb młodych dorosłych jest zbudowanie i utrzymanie dobrego wizerunku. Obiektem

¹⁰ H. Gardner (2002), s. 31–52.

¹¹ K. Popielski (2010), s. 177.

¹² Ibidem, s. 179.

¹³ S. Kratochvil (2003), s. 101.

¹⁴ Ibidem, s. 104.

podziwu jest piękno człowieka, które w kulturze Zachodu stanowi ogromną wartość, jednakże – jak pisze A. Kępiński – „Maska, którą człowiek nakłada w stosunkach społecznych, jest raczej cienka i co silniejsze uczucie ją przebija”¹⁵. Jest naturalne, że prawdziwych emocji zapisanych w ciele człowieka nie sposób ukryć. Twarz pokerzysty ułatwia wstępne negocjacje, niemniej w sytuacjach trudnych dla danej jednostki trudno zapanować nad wyrazem spojrzenia lub wzmożonym napięciem mięśni żuchwowych.

Budowanie wizerunku elementem samorealizacji młodego człowieka

Poziom atrakcyjności jest pierwszym i najważniejszym kryterium nawiązania relacji z nowymi partnerami. Kobiecość/męskość wpływają na poczucie wartości człowieka jako podmiotu. Im bardziej cielesny wizerunek odbiega od propagowanych wzorców, tym większy brak akceptacji nie tylko ciała, ale siebie jako osoby można obserwować szczególnie u ludzi młodych. Presja społeczna dotycząca kształtowania ciała jest niewątpliwie czynnikiem wpływającym na spójność lub jej brak między obrazem ciała a tożsamością człowieka. W dobie tatuaży i innych form upiększania ciała ideały piękna i kreacja własnej urody nie zawsze są zgodne z kryteriami piękna społecznego. Należałoby się zastanowić, jakie są wspólne cechy urody i piękna zawarte w ciele i duszy współczesnego człowieka.

A. Gromkowska-Melosik podkreśla „wartość natury jako kreatora piękności i doskonałości”¹⁶. Zwraca uwagę na rolę płci odmiennej w dyscyplinowaniu ciała w zabiegach podkreślających ideał fizycznego ciała. Odnosi się głównie do kobiet, które wciąż odczuwają potrzebę akceptacji swojej urody w oczach mężczyzn. Presja kulturowa wzmacniana przez przemysł stylistów mody, kosmetologów prowadzi czasem do zniekształcenia obrazu własnego ciała w wędrowce po wymarzonej sylwetkę lub owal twarzy.

Z. Melosik, podobnie jak Z. Bauman, pisze, że ciało ludzkie można uznać za tworzywo, które w wyniku zmian społecznych rozwija swoją wraz-

¹⁵ A. Kępiński (2005), s. 212.

¹⁶ A. Gromkowska (2002), s. 117.

liwość, zmienia kształt. Co więcej, Z. Melosik zwraca także uwagę na toczącą się walkę o władzę nad ciałem. Młodzi ludzie zazwyczaj świadomie podejmują decyzje, jak zaprojektować swoje ciało. Jedni, w natychmiastowości kultury Instant, korzystają z dostępnych stymulantów, pomocy medycyny estetycznej, salonów Fitt i Taatoo. W tej grupie presja społeczna wyznacza kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowania ciała¹⁷. Media zapraszają do kultywowania tych cech ciała, które uosabiają aktualny ideał. Z kolei inni poszukują własnej tożsamości i budują atrakcyjny wizerunek siebie zgodnie z koncepcją *wellness*. A zatem tworzą sobie sferę życia, w której ważną rolę odgrywa wrażliwość zarówno na drugiego człowieka, jak i na przyrodę, która go otacza. Dbając o rozwój fizyczności ciała, o sferę duchowości, podejmują systematyczną pracę – łącząc *psyche* i *soma*. Ćwiczenia mogą stanowić prostą metodę autoregulacji, bazującą na mechanizmach odruchowych organizmu stosowanych również m.in. w ćwiczeniach Yogi lub Tai Chi. Połączenie precyzji ruchu i oddechu uczy skupienia na zadaniu. Podczas ćwiczeń rozwija się świadomość psychosomatyczna jednostki. Odczuwanie własnych ograniczeń pozwala na szukanie nowych ćwiczeń. Poprzez systematyczność można dojść do wyznaczonego celu: sprawności ruchowej, a także utrzymania prawidłowej postawy. Ćwiczenia w grupie ułatwiają poznanie innych ciekawych ludzi rozwijających się w różnych środowiskach. Jest to również czas, kiedy uczestnicy zajęć wymieniają się wiedzą na temat zdrowego odżywiania się, ciekawej lektury, ludzi czy interesujących miejsc godnych zwiedzania. Poznanie wartości życia człowieka jest jednym z czynników podmiotowego budowania przestrzeni społecznej i osobistej zgodnej z *wellness*.

Wartości w strategii samorealizacji

W katalogu wartości, zdaniem G. Kloski, znajdują się: „myśl, sąd, idee, pojęcie, koncepcja, przekonanie, wyobrażenie, standardy, postawa, zaspokojenie pożądania”¹⁸. Wartością może być wiedza, którą człowiek wyraża

¹⁷ Ibidem, s. 110.

¹⁸ G. Kloska (1982), s. 55.

w słowach i czynach. Z kolei U. Boschemeyer wyróżnia pojęcie wartości duchowych i wpisuje to pojęcie w cele życia człowieka. Dlatego, zdaniem tego filozofa, „wartość stanowi doświadczanie sensu życia”¹⁹. Określa wartości, którymi człowiek się posiłkuje, szukając swojej drogi życiowej jako „ogólnych linii przewodnich”²⁰. Człowiek, wyobrażając sobie cel, wchodzi w relacje z systemem wartości. Wartości oddziałują na sposób myślenia jednostki, jej sposób odczuwania i podejmowania zmian. To wszystko razem buduje nowe doświadczenia. Zachowanie wierności swoim ideałom pozwala na świadomą realizację wytyczonych celów. Teoria indywidualności w odczuwaniu wartości była tematem wieloletnich rozważań m.in. R. Ingardena²¹. Przedstawia on człowieka w dwóch komplementarnych aspektach: **statycznym** i **dynamicznym**. W aspekcie statycznym człowiek jest bytem już ukonstytuowanym, posiadającym ciało i wniesiony genetycznie rdzeń osobowościowy. Ale poprzez własny rozwój kształtuje on samoświadomość, prowadzi wewnętrzny dialog z sobą i w ten sposób konstituuje własną tożsamość. W aspekcie dynamicznym, odczuwając własną niedoskonałość, ułomność, odczuwa pragnienie tego co wzniosłe, dobre i piękne. Człowiek poszukujący ma więc duszę rozdartą.

R. Ingarden jako uczeń E. Husserla, poszukując wartości (w tym naczelnej – człowieczeństwa), odniósł się do podstaw ludzkiej egzystencji. Sens ludzkiej egzystencji nadaje Natura. Ingarden przypomina, że człowiek jest elementem Przyrody. Może korzystać z dóbr Natury, ale z poszanowaniem prawa przyrody. Niestety, natura człowieka – jak zauważył Ingarden – jest drapieżna. Człowiek próbuje Naturę ujarzmić, korzystając z daru, jakim jest intelekt. A jednak „Przyroda istnieje przed wszelką działalnością człowieka i zmienia się w sobie na ogół niezależnie od działania człowieka”²². Przyroda rządzi się swoimi prawami. Stanowi ona inspirację i punkt wyjścia do tworenia ludzkiej rzeczywistości, kształtowania jego strefy duchowej, a także do rozwoju wartości artystycznych. Zdaniem Ingardena dopiero w owej ludzkiej rzeczywistości ukazują się wartości moralne i estetyczne. Człowiek, kiedy przekracza granice swoich możliwości, doznaje uczucia, że nie żyje

¹⁹ U. Boschemeyer (2011), s. 7.

²⁰ Ibidem, s. 14.

²¹ A. Ziółkowska (2008), s. 12.

²² R. Ingarden (2009), s. 13.

nadaremnie, że może być szczęśliwy. Zdaniem badacza część wartości człowiek znajduje w rzeczywistym świecie, ale część wartości, zwłaszcza natury moralnej i estetycznej, odkrywa dzięki własnej twórczości²³.

Można odnieść wrażenie, że każda ludzka istota skazana jest na podejmowanie wyzwań, a skutek tych działań zależy od wartościowania celów, umiejętności przeżywania wartości – odczuwania ich i od zasobu wartości, jakimi dysponujemy i jakie nas otaczają. Człowiek według I. Kanta posługuje się rozumem, który jest źródłem weryfikacji wiedzy o świecie nas otaczającym, źródłem zasad. Poza rozumem człowiek posiada również wolę, która z jednej strony powinna się poddać zasadom rozumu, stając się dobrą wolą, ale również posiada skłonności do poddawania się głosowi popędów²⁴.

Charakterystyka młodego pokolenia w kulturze indywidualizmu

Dla współczesnych badaczy stylu życia młodych dorosłych opartego na samorealizacji wyzwaniem staje się grupa społeczna opisana przez amerykańskich psychologów społecznych: H. Gardnera i K. Davis. Jest to grupa, która identyfikuje się ze stylem życia opartym na technologiach komputerowych. Nazwano ją „generacją apek”. Aby zrozumieć mentalność najmłodszego pokolenia wkraczającego w dorosłe życie, charakteryzującego się dynamiczną zmiennością priorytetów, zachwianiem się siły tradycji, pojawieniem się nowych wyzwań na polu zawodowym i osobistym autorzy bestselleru *The App Generation* prowadzili rozmowę z szesnastoletnią dziewczyną (siostra autorki), która dorastała w otoczeniu nowych technologii i nie zna świata bez laptopów, desktopów, smartfonów itp. Mamy więc perspektywę trzech pokoleń: Gardnera – dorastającego w latach 50., Davies – dorastającej w latach 80. i 90. i mającej dostęp do komputera jedynie podczas cotygodniowych lekcji w szkole oraz Molly – „prototypicznego cyfrowego dziecka” (*digital native*), z połowy lat 90. Podczas ich rozmowy trzy tematy stały się dominujące:

²³ A. Ziółkowska (2008), s. 23.

²⁴ I. Kant (1904), s. 29.

- nasze postrzeganie tożsamości (*personal identity*),
 - nasze relacje intymne z innymi osobami,
 - to, jak używamy naszej kreatywności i wyobraźni,
- czyli trzy „i” – *Identity, Intimacy, Imagination*²⁵.

Dominującą społecznością online w czasie, gdy przeprowadzano opisaną rozmowę, był Facebook (Fb). Autorzy wskazują na różnicę w używaniu go przez obie siostry. Starsza, która zaczęła korzystać z portalu już jako dorosła, używa go do utrzymywania kontaktu z rodziną i znajomymi. Dla młodszej portal jest ważną częścią codziennego doświadczania życia. Autorzy, charakteryzując pokolenie apek, stwierdzają, że media cyfrowe nie tylko zmieniły funkcjonowanie trzech „i”, lecz także niewiele pozostawiły nietkniętych aspektów naszego życia.

Pokolenie apek to epitet najlepiej, według autorów książki, opisujący zjawiska, o których mowa. Apka to inaczej aplikacja, najczęściej zaprojektowana na urządzenia mobilne. Apki mogą być duże lub małe, pozwalają na przeprowadzenie jednej lub wielu operacji, a kontrolowane są przez użytkownika i organizację, która je stworzyła. Są szybkie, na żądanie, na czas. Można myśleć o nich jako o skrótach, które zabierają użytkownika prosto do tego, czego szuka. Autorzy uważają, że młodzi ludzie dorastający w obecnych czasach są nie tylko zanurzeni w aplikacjach, ale wręcz zaczynają myśleć o świecie jako o zbiorze apek lub może jako o jednej, rozbudowanej aplikacji od kołyski do grobu, którą autorzy nazywają „super apką”. Przykładem wielkiej zmiany, którą skok technologiczny wprowadził w nasze życie, jest zadanie dotarcia z punktu *A* do punktu *B*. H. Gardner i K. Davies porównują sposoby, jakimi zadanie to rozwiązywane było wiek temu, i obecne wykorzystanie urządzeń i aplikacji do tego celu. Rezultaty tych zmian były także przedmiotem badań autorów, którzy między innymi przeprowadzili setki rozmów i obserwacji z młodymi ludźmi. Wśród ściśle kontrolowanych procedurami wywiadów (150 wywiadów) z młodymi ludźmi w latach 2008–2010 na temat etycznego wymiaru aktywności młodych ludzi w świecie mediów cyfrowych – 20 wywiadów przeprowadzono między innymi z młodymi blogerkami. Autorzy przeprowadzili także prace porównawcze nad wytworami artystycznymi (z zakresu sztuk graficznych i twórczości literackiej) młodzieży z ostatniego dwudziestolecia.

²⁵ H. Gardner, K. Davis (2014), s. 34.

Eksperci długo szukali najlepszej możliwej charakterystyki dla obecnego pokolenia, H. Gardner uważa, że jest ono pierwszym, które samo definiuje się poprzez technologię, a nie przez ważne wydarzenia polityczne czy ekonomiczne. We wskazanych powyżej wywiadach przeprowadzonych z dorosłymi (nauczyciele, psychologowie, terapeuci, pedagodzy, duszpasterze) pracującymi z młodzieżą przez ostatnie 20 lat powracał pewien zaskakujący motyw. Młodzi ludzie wydają się owym dorosłym nieskłonni do podejmowania ryzyka (*risk-averse*)²⁶. Nie są według nich skłonni do eksplorowania, do poszukiwania, do samodzielnego odkrywania, a raczej dążą do zdobycia informacji o tym, co jest pożądane, kiedy jest pożądane, jak będzie ewaluowane itd. Szukając metafory dla tej cechy, autorzy stworzyli właśnie termin „pokolenie apek”. Pojęcie to stosowane jest w dwóch znaczeniach – po pierwsze, młodzi ludzie poszukują apki (w sensie apki cyfrowej czy metaforycznej), która wskaże, im jak dokonać tego, czego chcą, tak szybko i tak wydajnie, jak to tylko możliwe. Jeśli jedna apka nie działa, szukają nowej, a jeśli nie działa żadna lub nie są w stanie stworzyć własnej, porzucają zadanie i nie zaprzętają sobie nim głowy. W drugim znaczeniu wielu młodych postrzega swoje życie jako „super apkę” – serię określonych kroków, prowadzących najczęściej do wielkiego sukcesu.

Analizując funkcjonowanie pokolenia apek H. Gardner i K. Davis stworzyli dwa terminy: *app-dependent* i *app-enabled*, co można tłumaczyć jako „apkozależność” i „apkouaktywnienie”.

Jedynie mniejszość ludzi jest w stanie samodzielnie pisać programy, zdecydowana większość korzysta z gotowych aplikacji stworzonych przez innych. Mają one jednak ograniczenia narzucone przez konstruktorów i sposoby działania są ściśle określone lub przewidziane. Według autorów tworzy to apkozależny stan umysłu. Przy zależności od apek młody człowiek podąża bezrefleksyjnie za programem, a kiedy wykorzysta wszystkie opcje, podąża za kolejną aplikacją. Termin bycia uaktywnionym przez apki oznacza sytuację odwrotną, w której aplikacja udostępnia użytkownikowi nowe możliwości, otwiera zbiór nowych opcji, w tym także powoduje, że użytkownik z niej nie korzysta i podąża w innym kierunku.

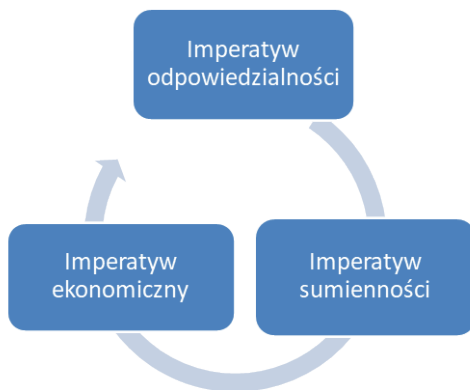
²⁶ H. Gardner, K. Davis (2014), s. 54.

Według H. Gardnera wielu młodych ludzi stało się apkozależnymi, w większym stopniu niż apkouaktywnionymi. Nie jest to jednak tylko coś zależnego od samych użytkowników, ale także od apek, z których jedne pobudzają kreatywność i zachęcają do własnych poszukiwań, a inne rygorystycznie prowadzą użytkownika w ściśle określonym kierunku.

Imperatywy samorealizacji w kontekście dobrostanu jednostki

Na podstawie prowadzonych badań zdecydowano się wyodrębnić trzy główne imperatywy obecne w obszarze *wellness* w grupie młodych dorosłych. Rolą imperatywów wychowawczych, pedagogicznych jest motywowanie młodych dorosłych do poszukiwania własnej ścieżki rozwoju osobistego i zawodowego.

Schemat 1. Imperatywy związane z *wellness* w grupie młodych dorosłych



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym imperatywem, wpływającym istotnie na proces samorozwoju młodego człowieka, jest **odpowiedzialność**. Imperatyw odpowiedzialności rozumiany jest jako świadome dążenie do realizacji założonych celów. Odpowiedzialność polega na dokonywaniu wyborów życiowych

zgodnych z katalogiem osobistych wartości. Człowiek ma w naturze uleganie pokusom, skłonność do ryzyka, manipulowania informacjami czy ignorowanie innych. Posiadanie dobrego wykształcenia i pozyskanie kompetencji zawodowych sprzyjają przyjmowaniu odpowiednich dla jednostki ról społecznych. Wraz z poziomem kulturowym studentów wzrasta znaczenie nauki i rozwoju zawodowego w hierarchii ich wartości. Uzyskane wyniki badań własnych (badaniom poddano 638 osób studiujących w poznańskich uczelniach) pozwalają wysnuć wniosek, że młodzież studencka odnajduje w wykształceniu (przez uzyskiwanie i posiadanie wykształcenia) takie wartości, jak: samostanowienie, samorealizację, odpowiedzialność za siebie i innych²⁷. Poniżej przedstawiono wyniki badań na temat oczekiwań studentów dotyczące jakości życia w różnych dziedzinach. Uwzględniono zmienną niezależną: poziom kulturowy studenta, istotną rolę w procesie samorealizacji młodego człowieka odgrywają bowiem wychowanie i styl życia w rodzinie.

Tabela 1. Oczekiwania młodzieży o różnym poziomie kulturowym dotyczące jakości życia w różnych dziedzinach

Poziom kulturowy studenta								
Dziedziny życia, w których student chce osiągnąć wysoką jakość	Bardzo wysoki		Wysoki		Przeciętny		Niski	
	32	%	75	%	279	%	252	%
Preferowany styl życia	12	37,50	28	37,33	97	34,77	84	33,33
Studia. Kształcenie zawodowe	20	62,50	39	52,00	108	38,71	82	32,54
Kontakty interpersonalne	11	34,38	31	41,33	154	55,20	76	30,16
Rozwój zawodowy	22	68,75	50	66,67	146	52,33	95	37,70
Kreacja image	3	9,38	10	13,33	46	16,49	20	7,94
Rozwój życia duchowego/etycznego	8	25,00	21	28,00	90	32,26	57	22,62
Pielęgnacja zdrowia i urody	10	31,25	29	38,67	132	47,31	66	26,19

Na podstawie uzyskanych wyników statystycznych można stwierdzić, że zmienna niezależna poziom kultury studenta jest czynnikiem istotnie różnicującym oczekiwania wysokiej jakości życia (wartość krytyczna $\chi^2_{37,1564}$ przy $df = 18$ i $p \leq 0,005$ dla sumy sum $41,22114$)

Źródło: opracowanie własne.

²⁷ S. Połoczańska-Godek (2018).

Podjęcie studiów przez młodego człowieka otwiera przed nim nową przestrzeń dla społecznych doświadczeń. Będąc studentem, wchodzi on w nowe związki społecznościowe i realizuje nowe zadania. Dojrzałość do współdziałania jest niezbędna do osiągnięcia sukcesów nie tylko na polu edukacyjnym, ale również w przyszłym życiu zawodowym i społecznym.

Omawiając odpowiedzialność za wybory stylu życia, warto poświęcić kilka zdań pojęciom sumiennosci i ugodowości. **Imperatyw sumiennosci** jako znaczący czynnik osobowości opisali również P.T. Costa i R. McCrea²⁸. **Sumiennosc** identyfikowana jest z następującymi cechami wartości społecznych: silną wolą, samodyscypliną, motywacją do działania, nawet z pracoholizmem. Mały stopień sumiennosci na drugim biegunie oznacza brak skrupulatności w wypełnianiu zadań, hedonizm, impulsywnosc w podejmowaniu decyzji. Jednostka realizująca swoje cele życiowe, nie jest oderwana od rzeczywistości społecznej. Costa i McCera uznali, że bardzo ważną cechą osobowości ułatwiającą nawiązywaniu relacji interpersonalnych i podążanie za swoimi celami jest **ugodowosc**. Wiąże się ona z zaufaniem, altruizmem, skromnością i empatią, czyli cechami, które są potrzebne do pracy na rzecz innych ludzi (np. w stowarzyszeniach, placówkach opiekuńczych). Przeciwnym biegunem do ugodowosci jest niska ugodowosc, którą autorzy przypisali osobom skłonny do rywalizacji, a nie do współpracy²⁹. Wydaje się, że ugodowosc jest w dzisiejszych czasach ważną cechą potrzebną do prowadzenia mediacji rodzinnych, negocjacji w ustalaniu priorytetów w biznesie. Natomiast zdrowa rywalizacja jest potrzebna do rozwoju osobistego, z kolei we wspólnotach niezbędna jest zdolność jednostki do współpracy.

Kolejnym istotnym imperatywem samorealizacji jest **ekonomia**. Konsumpcja staje się sferą stylu życia. Wydaje się, że w zindywidualizowanym społeczeństwie konsumpcja stała się nawet szczególnym wyznacznikiem sukcesu lub porażki. Dzięki zasobom finansowym jednostka może korzystać z wielu ofert rynkowych służących poniesieniu swojego prestiżu społecznego.

²⁸ Za: T. Pietras, A. Orzechowska (2011), s. 84.

²⁹ T. Pietras, A. Orzechowska (2011), s. 85.

Funkcje zdrowia w procesie samorealizacji młodych dorosłych

Podczas analizy czynników wpływające na dynamikę rozwoju jednostki podjęto próbę spojrzenia na zdrowie z innej strony. Refleksja: czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, ma ono wpływ na nasze funkcjonowanie w społeczeństwie? Wyznacznikiem pozycji społecznej w prezentowanej analizie jest dobre zdrowie. Od subiektywnej oceny stanu własnego zdrowia człowieka zależy, w jakim stopniu jest otwarty na samorealizację. Poniżej przedstawiono wyniki badań własnych dotyczące opinii młodego pokolenia studentów na temat funkcji zdrowia wśród innych wartości³⁰.

Tabela 2. Opinie studentów dotyczące funkcji zdrowia wśród innych wartości

Funkcje zdrowia	Wskaźniki	Ogół	
		638	%
Funkcja osobista	Poczucie szczęścia w życiu osobistym (zdolność do miłości, prokreacji)	221	34,64
	Nasza atrakcyjność fizyczna	267	41,85
	Fizyczne poczucie kobiecości/męskości, osiągnięcie zadowolenia z tej roli	302	47,34
Suma odpowiedzi		790	41,27
Funkcja społeczna	Jakość kontaktów z ludźmi, możliwość bycia partnerem w dialogu z nimi	154	24,14
	Zdrowie ludzkie to zdrowe społeczeństwo, zdolne organizować się, zapewnić wysoką jakość życia	126	19,75
	Choroba oznacza samotność	167	26,18
Suma odpowiedzi		447	23,35
Funkcja prestiżowa	Sukcesy zawodowe, rodzaj wykonywanej pracy	165	25,86
	Zdrowy człowiek ma zaufanie do siebie, do własnych sądów, nie potrzebuje autorytetów	199	31,19
	Szanse zrealizowania własnych celów, marzeń	137	21,47
Suma odpowiedzi		501	26,18

³⁰ S. Połoczańska-Godek (2018).

Funkcje zdrowia	Wskaźniki	Ogół	
		638	%
Funkcja transcendentalna	Możliwość wprowadzania zmian w swoim życiu, podejmowania różnych ról	100	15,67
	Możliwość rozwoju, doskonalenia się	156	24,45
	Osiągnięcie samodzielności, autonomii w decydowaniu o sobie	287	44,98
Suma odpowiedzi		543	28,37
Funkcja ekonomiczna	Brak zdrowia to życie w lęku, niepewności	154	24,14
	Brak zdrowia oznacza wycofanie się z różnych dziedzin życia, konieczność rezygnowania	225	35,27
Suma odpowiedzi		379	29,70

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników pozwoliła ustalić, że w najwyższym stopniu (41,27%) w opinii badanych znajduje się osobista funkcja zdrowia. W grupie wartości zdrowia młodzież upatruje wpływu zdrowia na poczucie swojej atrakcyjności w obrębie kobiecości/męskości. Może to dowodzić, że młodzi ludzie zgodnie potrzebują akceptacji swojej tożsamości i zadowolenia z pełnienia roli w życiu intymnym.

Jest to potwierdzenie prawidłowości rozwoju psychospołecznego młodego dorosłego według koncepcji tożsamości E. Eriksona. W dalszej kolejności, co również wynika z etapu rozwojowego badanych, znajduje się osiągnięcie samodzielności i autonomii w decydowaniu o sobie (prawie 50% respondentów). Może to świadczyć o tym, że młodzież bardzo ceni sobie autonomię, choć część z nich w trakcie studiów jest uzależniona finansowo od rodziny.

W katalogu funkcji zdrowia wśród innych wartości pojawiła się również ekonomia (29,70%). Wskaźnikiem ekonomicznej funkcji zdrowia, który młodzież uznała w wysokim stopniu, jest: „brak zdrowia oznacza wycofanie się z różnych dziedzin życia, konieczność rezygnowania”. Biorąc pod uwagę, że dobre zdrowie warunkuje możliwości zarobkowania w każdej sferze sektora zawodowego, wybór wydaje się oczywisty. Rozpatrując uzyskane wyniki dotyczące wyboru funkcji wartości zdrowia, można stwierdzić, że

dla większości studentów cechy indywidualistyczne zdominowały społeczne. Jest to czas poszukiwań, szczególnie jeżeli uwzględnione zostanie moratorium psychospołeczne, a zatem czas, kiedy młody człowiek poznaje siebie, odracza kształtowanie kompetencji emocjonalnych niezbędnych do współpracy w grupie.

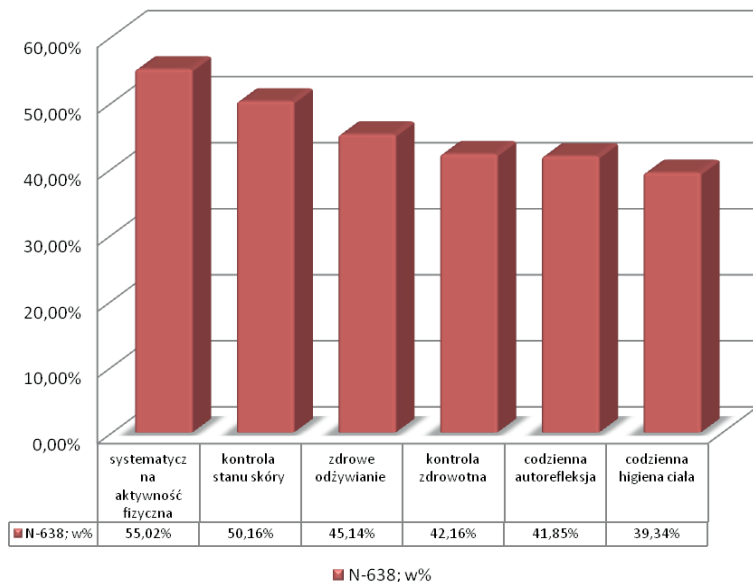
Działania młodzieży studenckiej motywowane troską o zdrowie na podstawie badań własnych

Poczucie odpowiedzialności za stan zdrowia związane jest z przekonaniem o własnej skuteczności. Według współczesnych koncepcji zdrowia stanowi ono osobistą wartość. L. Suchocka, podejmując rozważania na temat odpowiedzialności własnej za zdrowie, zakłada, że „mechanizm zmian zachowań zdrowotnych staje się skuteczniejszy, jeżeli w jego procesie zostają wykorzystane potencjały będące naturalną właściwością człowieka, w tym m.in. zdolność autodystansu i autotranscendencji, aktywność i motywację noetyczną, dążenie do celów i zadań życiowo korzystnych i ważnych, poczucie bycia podmiotem sytuacji, zaangażowanie w wartości, zdolność do egzystencjalnych wyborów i decyzji”³¹.

Zachowania zdrowotne wywołują określone pozytywne lub negatywne skutki zdrowotne u osób, które je podejmują. Cechą zdrowej jednostki jest umiejętność odczuwania zadowolenia z podejmowanych zachowań i ich skutków.

Jedną z bardziej skutecznych form aktywnego wypoczynku oraz redukcji stresu jest systematyczna aktywność fizyczna. Aktywny tryb życia niesie ze sobą szereg korzyści zdrowotnych. Regularne ćwiczenia kształtują samodyscyplinę, koncentrację uwagi, a ciało staje się bardziej plastyczne i proporcjonalne. Wysiłek fizyczny wpływa korzystnie na wydolność oddechową, profilaktykę schorzeń metabolicznych, prawidłową pracę układu sercowo-naczyniowego. Jego ważne znaczenie widać także w obszarze profilaktyki chorób cywilizacyjnych.

³¹ L. Suchocka (2011), s. 54.

Wykres 1. Prozdrowotne zachowania badanych studentów w ich codziennym życiu

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Połoczańska-Godek (2018).

Imperatyw odpowiedzialności rozumiany jest jako dążenie do realizacji założonych celów. Odpowiedzialność polega na dokonywaniu wyborów życiowych zgodnych z katalogiem osobistych wartości. Człowiek ma w naturze uleganie pokusom, skłonności do ryzyka, manipulowania informacjami czy ignorowanie innych). Imperatyw ekonomiczny, podążając za myślą Z. Baumana, który klasyfikuje grupy współczesnego pokolenia, mówi nam o konieczności nieustannej rywalizacji o sukces. Kreowanie wizerunku człowieka szczęśliwego utożsamiane jest z dobrobytem i zdrowiem. Lęk z powodu odrzucenia, niemożność realizacji planów powodują, że młodzież albo sięga po różnego rodzaju stymulanty, albo wypracowuje strategię wyuczonej bezradności, albo – zgodnie z opisem współczesnego pokolenia dzieci cyfrowych przez R. Gardnera – rozwija się narcyzm Fb. Każda z tych dróg nieradzenia sobie z wymogami życia sprowadza jednostkę na tzw. śmietnik społeczny, który brutalnie opisał Z. Bauman.

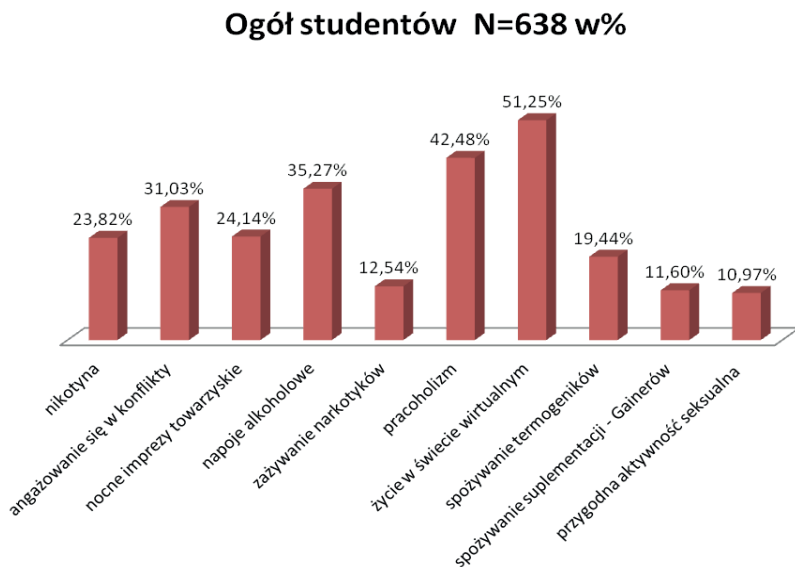
Imperatyw sumienności zawiera w sobie element systematyczności w realizacji własnego projektu życia. Motywacja wewnętrzna stanowi formę samonagradzania jako człowieka skutecznego i daje uczucie przyjemności. A więc łączona jest z samoświadomością o silnej woli i umiejętności radzenia sobie. Budowanie poczucia własnej wartości staje się wyzwaniem dla jednostki w nastawionym na konsumpcję społeczeństwie.

Zachowania badanych studentów ryzykowne dla ich zdrowia

Podstawowym warunkiem zaangażowanego uczestnictwa w kulturze, jak i realizacji różnorodnych potrzeb związanych z rozwojem osobistym i zawodowym jest dobre samopoczucie. Młodzież studencka jest tą grupą społeczną, która w procesie socjalizacji podlega często próbom i integracji z nowym środowiskiem w miarę przechodzenia na wyższe szczeble kształcenia (np. nowa szkoła, nowe miejsce zamieszkania itp.). Młodzież ta stawała często przed pokusą łamania ograniczeń i form zachowań zdrowotnych, a w konsekwencji zmieniała otrzymane w okresie wychowania wzorce zachowań istotnych ze względu na ryzyko pojawienia się kryzysu zdrowotnego. Do zachowań niekorzystnych dla zdrowia zalicza się zwykle niebezpieczne zachowania seksualne, palenie tytoniu, nadmierne picie alkoholu oraz używanie substancji toksycznych i psychoaktywnych, a także nieracjonalne gospodarowanie czasem i w związku z tym brak wystarczającego wypoczynku.

Przygotowując się do odpowiedzi na pytanie o to, jakie nawyki posiada współczesna młodzież studencka, które – występując w nadmiarze – mogą zagrażać dobremu zdrowiu, uwzględniono w badaniu (obok standardowych zachowań) nowe, popularne obecnie i jednocześnie ryzykowne dla zdrowia działania. Są to między innymi takie zachowania, jak: spędzanie czasu wolnego przed komputerem w świecie wirtualnym oraz wspomaganie kształtowania estetycznej sylwetki za pomocą suplementacji: termogeników i gainerów. Studenci mieli możliwość wielokrotnego wyboru zachowań z proponowanej kafeterii odpowiedzi, a wyniki prezentuje wykres 2³².

³² S. Połozczańska-Godek (2018).

Wykres 2. Aktywności studentów, które w dłuższym czasie mogą zagrażać zdrowiu

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranych danych pozwala wysnuć wniosek, że uzależnienie od komputera i Internetu staje się powszechnym problemem społecznym. Problem ten opisują H. Gardner i K. Davis, co dokładniej przedstawiono w części teoretycznej artykułu.

Raport o tymże zagrożeniu sporządzili również I. Frobose oraz B. Wallmann-Sperlich³³. W raporcie pt. „Jak zdrowo żyją Niemcy” (wydanym w 2015 r.) czytamy, że społeczeństwo niemieckie znaczną część dnia spędza w pozycji siedzącej. Niemcy średnio siedzą ok. 7 godzin dziennie, największa część tego czasu to czas spędzony w pracy, ale również w domu, przed telewizorem czy komputerem. Osoby pracujące przy biurku siedzą nawet 11 godzin dziennie. Uwzględniając przedział wiekowy, najdłużej w ciągu dnia siedzą osoby w wieku 18–29 lat (536 minut), natomiast najmniej (401 minut) – w wieku od 66 lat. Również u dzieci siedzący tryb życia jest

³³ www.dkv.com/.../20150126-DKV-Report-2015-Wie-gesund-lebt-Deutschland

na porządku dziennym. Z kolei 75% dzieci spędza za dużo czasu przed telewizorem lub komputerem, a tylko 41% dziewczynek i 44% chłopców spędza zalecaną ilość czasu w ruchu³⁴. W Raporcie GUS dotyczącym „Stanu zdrowia ludności Polski” (2014) nie poruszono jeszcze problemu uzależnień od Internetu³⁵. Niewielki odsetek badanych studentów (11,60%) przyznaje się do stosowania preparatów służących modyfikacji muskulatury ciała. Wydaje się, że młodzież wstydzi się przyznać, że stosuje wspomagacze do kształtowania sylwetki w siłowni, a sklepy internetowe z odżywkami węglowodanowo-białkowymi się mnożą. Z przeprowadzonej w niniejszej pracy analizy wyników badań wynika, że wysoki odsetek badanych przyznał się do nadmiernej aktywności w świecie wirtualnym (42,48%) oraz pracoholizmu (51,25%). Te dwa wskaźniki sugerują, że w trakcie studiów należy stwarzać warunki sprzyjające poczuciu koherencji studentów oraz wzmacniać ich aktywność i postrzeganie zdrowia w kategoriach transcendencji.

Zachowania antyzdrowotne typu imprezy nocne, które wiążą się często ze stosowaniem używek czy przygodną aktywnością seksualną, zawsze towarzyszyły młodym dorosłym, którzy na starcie dorosłego życia mają ochotę zasmakować szeroko rozumianej wolności. Problem zdrowotny rozpoczyna się wtedy, gdy młody człowiek stosuje używki jako element codziennej „diety”, która prowadzi do uzależnień i chorób somatycznych.

Drugim problemem, na który zwracają uwagę badani studenci i co do którego mają świadomość płynących z niego zagrożeń, jest pracoholizm – to przekonanie wyraża 42,48% badanych studentów. Nasuwa się przypuszczenie, że badana grupa studentów łącząca pracę zawodową i kontynuację edukacji na studiach nie potrafi bądź nie ma możliwości zadbać o higienę dnia codziennego. Umiejętność właściwego wypoczynku powinna iść w parze z pracą. W czasach zmieniającej się rzeczywistości i braku stabilności finansowej praca stanowi jedynie środek do zdobycia pieniędzy na utrzymanie i opłaty czesnego. Studenci studiów niestacjonarnych, zarówno w uczelniach niepublicznych, jak i państwowych nie mają sposobności do przemyślanego aktywnego wypoczynku. Pojawia się ucieczka w pracę, która

³⁴ www.dkv.com/.../20150126-DKV-Report-2015-Wie-gesund-lebt-Deutschland

³⁵ Raport GUS: *Stan zdrowia ludności Polski 2014*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014-r-,6,6.html>.

jest wynikiem poczucia samotności. Niekiedy problemy egzystencjalne, które podczas dnia wydają się wyciszone, uruchamiają się mimowolnie podczas snu, aktywizując niepokój, który może okazać się symptomem nerwicy lub innych zaburzeń psychosomatycznych.

Przedstawiony wyżej wykres danych uzyskanych w toku badań pokazuje, że studenci, obok zjawisk tradycyjnie uznawanych za zagrażające zdrowiu, duże znaczenie przypisują konfliktom społecznym, w których uczestniczą – co trzeci badany (35,27%) uznał, że w jego życiu właśnie te obciążające psychicznie doświadczenia zagrażają zdrowiu. Dane te pokazują zaskakujący obraz społecznych warunków życia młodych dorosłych: osamotnienie, któremu ma zapobiec życie w świecie wirtualnym, konflikty w życiu realnym i pracoholizm jako remedium na różne problemy. Tymczasem wszystko to prowadzi do pogłębiania się kryzysów zdrowotnych.

Podsumowanie

Zgodnie z koncepcją dynamicznego modelu zdrowia, uznawanie i wdrożenie postaw prozdrowotnych w codzienne życie analizować należy w kontekście szeroko rozumianych powiązań jednostki z otoczeniem. Jak pisze H. Sowińska: „żywemy w kulturze indywidualizacji, w której prawo jednostki uzyskane w społecznej przestrzeni życia do bycia sobą, do budowania własnej niezależnej tożsamości, obecnie w erze ponowoczesności zamienione zostało w imperatyw samorealizacji”³⁶. Trudno jest w czasach ponowoczesności stworzyć własną ciekawą tożsamość, nie ginąc w przestrzeni wyzwań, wolności wyborów i odpowiedzialności za nie.

Samorealizacji młodych dorosłych towarzyszy troska o własne zdrowie. U. Beck zadaje pytanie: „Jak nie dopuścić do tego, aby drugi człowiek stał się dla nas przeszkodą, czy wręcz czynnikiem destrukcyjnym?”³⁷.

Egocentryczna filozofia życia i nadmierny indywidualizm charakteryzujące obecne czasy są niewątpliwie pułapką dla kształtowania się tożsamości zgodnie z tradycyjnym wychowaniem, poczuciem troski o zdrowie

³⁶ H. Sowińska (2011), s. 9.

³⁷ Za: Z. Bauman (2008), s. 76.

swoje i innych. Niemiecki filozof M. Heidegger twierdził, „że człowiek jest jednostką, która dopiero docenia rzeczy, uświadamia sobie ich obecność, czyni przedmiotem świadomych działań dopiero wówczas, kiedy dzieje się coś niedobrego, kiedy się »psują«, wyłamują się z normy”³⁸. Jednostka musi wówczas skonfrontować się z takimi stanami emocjonalnymi, jak: niepokój, rozczarowanie, kryzys i konieczność poszukiwania sensu. Z. Bauman, twórca koncepcji *płynnej ponowoczesności*, opisuje zachowania ludzkie w kategorii roju. W zależności od tego, jaką rolę przyjmuje jednostka: królowej pszczoł czy robotnicy, takich szuka wzorów zachowań: buntu, poszukiwań lub biernego dopasowania się do ogółu środowiska. Motywacja wewnętrzna opiera się na umiejscawianiu zdrowia na wysokich pozycjach w kontekście kultu pracy.

W podsumowaniu należy też wspomnieć o roli pedagogów, których zadaniem jest wsparcie młodych ludzi w procesie kształcenia opartego na wartościach, w klimacie dobrego samopoczucia (*well-being*) i aktywności fizycznej (*fitness*), w celu utrzymania i podnoszenia potencjału zdrowia jednostek i społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2008), *O popkulturze. Wypisy (wybór tekstów z lat 1994–2006)*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Boschemeyer U. (2011), *Co jest ważne?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Cybal-Michalska A. (2009), *Orientacje normatywne. Indywidualizm vs. kolektywizm młodzieży*, w: *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dunn H.L. (1971), *High-Level Wellness*. R.W. Beatty. Virginia: Arlington, www.connectandthrive.org/documents/DunnHLW.pdf [dostęp: 1.09.2018].
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gardner H., Davis K. (2014), *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven: Yale University Press.
- Gromkowska A. (2002), *Kobiecość w kulturze globalnej: rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Ingarden R. (2009), *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

³⁸ Za: ibidem, s. 82.

- Jacyno M. (2007), *Kultura Indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kant I. (1904), *Krytyka praktycznego rozumu*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
- Kępiński A. (2005), *Twarz, ręka*, w: *Antropologii kultury – zagadnienia i wybór tekstów*, red. A. Mencwel. Warszawa.
- Kloska G. (1982), *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kratochvil S. (2003), *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pietras T., Orzechowska A. (2011), *Różnice indywidualne*, w: *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów medycyny i kierunków medycznych*, red. M. Talarowska, A. Florkowski, P. Gałęcki. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Półczyńska-Godek S. (2018), *Zdrowie w systemie wartości młodego pokolenia młodzieży studiującej w poznańskich uczelniach*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Popielski K. (2010), *Zdrowie i choroba w kontekście bycia, rozwoju i stawiania się egzystencji podmiotowo-osobowej*, w: *Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym*, red. K. Popielski, M. Skrzypek, E. Albińska. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Suchocka L. (2011), *Poczucie odpowiedzialności w zdrowiu i w chorobie. Perspektywa noo-teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Sowińska H. (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Psychologia i Pedagogika 156, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tischner J. (2011), *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ziółkowska A. (2008), *Konstituowanie siebie wobec wartości*, w: *Ku źródłom wartości*, red. P. Orlik. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/ [dostęp: 5.09.2018]
- www.dkv.com/.../20150126-DKV-Report-2015-Wie-gesund-lebt-Deutschland [dostęp: 3.11.2016]
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014-r-6,6.html>, Raport GUS: *Stan zdrowia ludności Polski 2014* [dostęp: 17.11.2016]

Oana Dănilă

Faculty of Psychology and Educational Sciences, Alexandru Ioan Cuza

Simona Herb

Psiris Center, Home of Emotionally Focused Therapy in Romania, Iași, Romania

The legacy of interdependence: attachment and individual development

We are born interdependent and this is a reality one needs to struggle a lot to reason against. And yet, so many of us find it so hard to accept it after a life time of misery and disappointment related to the experiences of reaching out to significant others and getting no response, or different responses at different times. Historically, we are at a turning point where choosing to ignore this interdependent nature of humanity compromises development at its core and “finances” costly challenges such as mental issues in general, addictions, transgressions and recuperating criminals, and so forth.

Addressing development is nevertheless a complex task as one first needs to clearly delineate the perspective he or she uses when thinking of it, but as well thoroughly define the aspects/areas that can be approached: can we speak of development in general or do we address specific areas? Using a systemic, profoundly humanistic and emotionally focused perspective, we propose a chapter that analyses individual development while strictly wearing the “attachment glasses”; once we put on these lenses, our invitation is to seek to unfold each step an individual makes during his development by connecting what he does, thinks and feels to the basic, but general, worldwide needs of attachment: the need to feel secure, comfortable, loved,

belonging and accepted for what we are. S.M Johnson,¹ talking about the sense of love, summarizes the most important and provocative findings regarding love and development:²

- The first and foremost instinct of humans is neither sex nor aggression. It is to seek contact and comforting connection.
- Adult romantic love is an attachment bond, just the one between mother and child.
- Hot sex does not lead to secure love; rather, secure attachment leads to hot sex – and also love that lasts. Monogamy is not a myth.
- Emotional dependency is not immature or pathological; it is our greatest strength.
- Being the “best you can be” is only possible when you are deeply connected to another. Splendid isolation is for planets, not people.
- We are not created selfish; we are designed to be empathetic. Our innate tendency is to feel with and for others.

We therefore put the attachment glasses and discuss in the following the implications for the human development.

Attachment and the developmental process

The concept of *attachment* is introduced by J. Bowlby, that using an ethological approach studied and defined attachment as an *innate process*. Bowlby³ was amongst the first to acknowledge that the newborn comes to the world with the predisposition of actively participating into the interactions with the adult. As Bowlby argues, attachment is a class of social behaviours, with a specific function, namely to maintain proximity to another being, of the same species, but one that is perceived stronger and more able to protect us.

Bowlby's theory of attachment is focused on the evolutive need to be close to your peers arguing that close relationships to significant others play a cen-

¹ S.M. Johnson (2013).

² Ibidem, pp. 19–24.

³ J. Bowlby (1988), p. 1.

tral role for all life stages.⁴ Bowlby⁵ suggests that interactions to significant others, during stressful moments, are internalized as mental representations of one's self and the others (the so-called "models of attachment"). These representations help organize cognitions, affects and relational behaviours. Initially, this theory was applied to explain the individual differences in the child-caretaker relationship.⁶ Even if these were the beginnings, Bowlby⁷ has stated even then that the theory of attachment is an extremely relevant frame for explaining cognitions and relational behaviours all through the lifespan.

These innate tendencies to reach for the attachment figures represented by these significant others that offer support is extremely visible when in stress. Moreover, the individual experiences with significant others determine the delineation of perceptions regarding the self, the others and as well their relations, thus influencing motivations, interpersonal relations, and many other life aspects.⁸

When the attachment figure is available and responsive to one's needs, the individual will develop a sense of security within his/her close relationships, while the attachment figure's absence or lack of response can lead to a sense of insecurity.⁹ This sense, security or insecurity, is incorporated into the models or internal working schemes that further on influence the cognitions, experience and emotional regulation, the need to get closer and other behaviours from the entire life span¹⁰. Johnson¹¹ sums it all up in two vibrant phrases: "Devoted early nurturing grows brains that are better able, years later, to regulate stress, connect with others, collaborate to solve problems, and, of course, dance a meaner tango [reference to the dance metaphor as the best characterization of an attuned relationship – O.D., S.H.]. The greatest gift a parent has to give a child – a lover has to give to a lover – is emotionally attuned attention and timely responsiveness."

⁴ Ainsworth (1991); M.D.S. Ainsworth, J. Bowlby (1991), pp. 331–341.

⁵ J. Bowlby (1988), p. 1.

⁶ M.D.S. Ainsworth et al. (2015).

⁷ J. Bowlby (1988), p. 1.

⁸ M. Mikulincer, P.R. Shaver (2007).

⁹ M. Mikulincer, P.R. Shaver (2005), pp. 34–38.

¹⁰ N.L. Collins et al. (2004); M. Mikulincer, P.R. Shaver, D. Pereg (2003), pp. 77–102.

¹¹ S.M. Johnson (2013), p. 91.

What happens when the attachment figure is not available and/or is not responsive to one's needs? As M. Mikulincer and P.R. Shaver¹² point out: "attachment anxiety (i.e. worries that others will not be available in times of need; anxious searching for love and support) and avoidant attachment (i.e. distrust in others' intentions and compulsive self-reliance) are initially adaptive, in the sense that they adjust a child's behaviour to the requirements of an inconsistently available or consistently unavailable attachment figure." The same strategies become maladaptive when applied constantly, in all later relationships, in which the support could be there, the significant other could be responsive, just the person activates the old strategies for regulating emotions as in the past, though not need it in the present.

C. Hazan and P. Shaver¹³ were the first two authors to explore J. Bowlby's ideas within the context of adult, romantic relationships. According to these two, the emotional bond that develops between the two adult lovers is partially the function of the same system. Their observations are that both children in relations to their caretakers and romantic partners: feel safe when the other is around and perceived as available; in order to strengthen the *sense of safety*, but to find comforting as well, they engage in close, sexual physical contact; by contrast, both children and adults feel uncertain when the other is not accessible; both children and romantic partners play with the facial aspects of the others and show a mutual fascination and preoccupation for the other; last, but not least, both can engage in "childish talks".

A more recent, longitudinal study offers solid arguments to support the idea that attachment particularities are passed on from one life stage to another; namely, C. Pascuzzo, S. Cyr and E. Moss¹⁴ show that a higher level of insecurity, measured at 14 years old, in regard to parents and peers, independently predicts a more anxious romantic attachment 8 years later. More specifically, the study shows that the attachment towards parents is more powerful as compared to the attachment to peers, but leaves enough space to explore conditions under that an adolescent would be more inclined to reach out to peers, in certain stressful situations, but without having that affect their relationships with the parents.

¹² M. Mikulincer, P.R. Shaver (2019), p. 6.

¹³ C. Hazan, P. Shaver (1987), pp. 511–524.

¹⁴ C. Pascuzzo, S. Cyr, E. Moss (2013), pp. 83–103.

L.A. Sroufe et al.¹⁵ offers a comprehensive conclusion through his analyses of the place of attachment within an integrative, systemic view of development leading to the delineation of three features of this viewpoint: (a) non-linearity, (b) multiple influences, and (c) complexity of process.

(a) Non-linearity of attachment–outcome linkages

Citing the initial viewpoint regarding development as proposed by J. Bowlby, namely that the developmental pathway chosen “[...] turns at each and every stage of the journey on an interaction between the organism as it has developed up to that moment and the environment in which it then finds itself”.¹⁶ L.A. Sroufe¹⁷ argues that in this viewpoint: “it is not only presumed that both history and present circumstances are important, but also that established patterns of adaptation may be transformed by new experiences while, at the same time, new experiences are framed by, interpreted within, and even in part created by prior history of adaptation.”¹⁸ As such, the very basics of attachment theory is referring to a dynamic view of development within that the past meets the present and both transform the future.

J. Bowlby¹⁹ described development as “homeorhetic”; that is, there is a tendency for individuals to return to trajectories of development following perturbations. Different research²⁰ and clinical practice in the whole world, as well, pinpoint this repeatably: certain settings or triggers can lead the brain to the initial attachment patterns thus offering valuable information in regard to the early contexts within that the hardwiring of the brain happened. It is of paramount importance to treat the information accordingly; the return to these trajectories will not be definitive if we address properly the setting, the neuroplasticity will help the brain “navigate back” to the safest patterns, but there is the risk as well that the brain “gets stuck” in these initial, unsafe patterns, if the setting triggering them is not handled.

¹⁵ L.A. Sroufe et al. (2005a).

¹⁶ J. Bowlby (1973), p. 41; L.A. Sroufe (2005b), p. 350.

¹⁷ L.A. Sroufe (2005b), pp. 349–367.

¹⁸ *Ibidem*, p. 350.

¹⁹ J. Bowlby (1973).

²⁰ L.A. Sroufe (2005b), pp. 349–367; M. Mikulincer, P.R. Shaver, D. Pereg (2003), pp. 77–102; M. Mikulincer, P.R. Shaver (2019), p. 6.

(b) Multiple influences

Attachment history is clearly and reliably related to a host of meaningful outcome in different studies, but predictions routinely were dramatically improved when attachment was combined with other predictors,²¹ including other aspects of parenting that lay outside of the attachment domain and that we measured beyond infancy. Caregiving goes beyond serving as a secure base for exploration, a haven of safety, and as a source of reassurance for a distressed child (the hallmarks of the attachment function). As such different components of caregiving need to be considered as they get linked later on to the competence of problem solving, to the search of autonomy in early adulthood, etc. And it is not only the parents that one must consider, but as well the extended family, the siblings, as the overall setting within that the child is raised (family stress, social support, etc.).

(c) Complexity of process

Last, but not least, we need to consider the complexity of it all that comes from the interplay in between the attachment as a *force* that leads us to certain reactions when facing certain experiences and attachment strategies as *mediators*, for example “early attachment security sets up positive functioning in a subsequent period or subsequent arena that then itself supports further growth.”²² Evidence in research supports both views without invalidating each other and thus we need to further consider them equally.

Major implications of the attachment system for the individual development

The image of self-growing self-reliance

J. Bowlby's²³ main assertion ever since the creation of his theory was that secure attachment relationships are the natural foundation for “the growth of

²¹ L.A. Sroufe et al. (2005a).

²² L.A. Sroufe (2005b), p. 364.

²³ J. Bowlby (1973).

self-reliance”. As such, individuals, from infancy to adulthood, who are healthy dependent, meaning they can use their caregivers as a secure base for exploration, turn to be more independent. On the contrary, those that have ineffective or anxious attachment relationships, including those that get “pushed toward precocious independence as infants, later would be more dependent and less self-reliant”.²⁴ But why? What are the underlying mechanisms? Various studies show that secure attachment is associated in adulthood measurements with a greater desire to communicate during stressful moments, with rather optimistic evaluations of the moments that are potentially threatening and self-trust in the efficient methods to cope with stress; all these lead to easily accessing problem solving strategies and seeking support.²⁵

Another line of research shows that securely attached individuals have a more stable sense of their own value, are less vulnerable to disposition fluctuations, are more curious, more creative, more empathic and compassionate towards peers with insecure attachment.²⁶ Secure attachment leads as well to greater autonomy.²⁷ All these turn secure people in “gold mine” partners – any insecure person can be supported to experience safe reaching out and expression of needs by a securely attached partner. In turn, these contributes to their self-image: the more secure we are, the more courageous to be vulnerable and invite others to do so; the more desired we are, the more reliant we feel.

Emotional regulation

Another clear assertion that we can derive from the Bowlby-Ainsworth initial work is that a history of secure attachment will provide the proper foundation for emotional regulation across all lifespan. Sroufe²⁸ encompasses the very same reality in his definition of attachment as “the dyadic regulation of

²⁴ L.A. Sroufe (2005b), p. 356.

²⁵ M. Mikulincer, P.R. Shaver (2007); M. Mikulincer, P.R. Shaver (2019); M. Mikulincer, V. Florian, A. Weller (1993), pp. 817–826.

²⁶ J.A. Feeney et al. (2007); W.S. Rholes et al. (2001), pp. 421–435.

²⁷ J.A. Feeney et al. (2007).

²⁸ L.A. Sroufe (1996), p. 172.

emotion”. Our interdependent nature is thus reflected in a specific mechanism; models of “other” and “self” work together to make this possible. The more we see our caregivers offering us support to regulate and trust them to do, at any time, the more we are confident we can do this on our own. “Confidence in one’s capacity to remain organized, even in the face of high arousal, and the literal entraining of regulatory capacities in dyadic attachment relationships, together underlie the growth of emotional regulation.”²⁹

As such, secured individuals are able to better self-regulate and, when in relations, they can help their partners better cope with stress; they do this as they are more sensitive to the signals sent by the partner, they show more cooperation and they have lower tendencies for control when they respond to their partners.³⁰ Women with secure attachment are more flexible when it comes to responding to the partner’s needs, they offer more support when he asks for and, what is even more important, she offers less support when the partner does not ask for it (thus allowing that he is not pressured or overwhelmed to receive more than he can handle).³¹

On the other end, insecure individuals have different particularities. “[...] avoidant people are more likely to cope with threatening events by relying on cognitive distancing and emotional disengagement. In contrast, attachment anxiety has been associated with heightened engagement in distress-exacerbating mental rumination – moody pondering or thinking anxiously or gloomily about threatening events and paying more attention to distress-eliciting stimuli.”³²

Social competence

According to Bowlby, securely attached are as well more likely to have positive expectations regarding relationships with others; their self-image and trust in others eases them to get involved with others, which in turn favours the development of social and emotional capacities that promote

²⁹ L.A. Sroufe (2005b), p. 357.

³⁰ J.A. Feeney et al. (2001).

³¹ J.A. Simpson et al. (2002), pp. 598–608.

³² M. Mikulincer, P.R. Shaver (2018), p. 7.

social competence. Sroufe et al.³³ offer consistent research results to corroborate this, at all ages:

- In both preschool and middle childhood, for example, securely attached were more active participants in the peer group and less frequently isolated;
- In preschool, securely attached were higher on rated and directly observed measures of empathy and were observed to have deeper, more mutual relationships in an extensive series of play pair observations;
- In middle childhood, securely attached more frequently had reciprocated, close friendships, found it easy to follow rules of the same-gender peer group and coordinated friendships with group functioning (meaning they were able to maintain their close connection with a friend even while participating with other children);
- In adolescence, securely attached were more effective in the mixed-gender peer group, were able to participate smoothly in a wider range of social encounters (including those that entailed a degree of emotional vulnerability), and had notable leadership qualities;
- Finally, security of attachment was found to be related to the emotional tone of adult romantic relationships.

All in all, the 3 areas link to prove the same main assumption: the safer we feel in our significant relationships, the better we delineate our self-image, that in turn helps us better regulate our emotions and social interaction. That is the circularity – the more we interact, the easiest is to do so; the more secure attached we feel, the easier is for us to face normal disruptions that appear in our daily interactions. But what happens with our development when this positive circularity is replaced by the negative one?

Attachment and individual psychotherapy

In the face of danger, it is only normal to look for help. So, for the question above therapy is a proper answer. What is then the relationship between therapy, attachment and individual psychotherapy?

³³ L.A. Sroufe et al. (2005a), pp. 357–358.

“The goal of individual therapy from within attachment theory is to create optimal³⁴ or effective dependency.³⁵ Given that human need secure relationships to cope with distress and effectively regulate emotions, the goal of the individual Emotionally Focused Therapy (EFT) is to help clients move from defensiveness and rigidity to being more open to their experience, more able to engage with strong emotions, and more able to create a coherent meaningful narrative about the self and the key relationships.”³⁶

Even if initially developed for couples’ therapy, the Emotionally Focused Therapy approach gets now important extensions to be applied in working with individuals as well. The purpose of the current article is to introduce you to the model, those that want to use it into their practice are welcomed for further discussions. “Therapeutic change in individual EFT is grounded in a secure base alliance of genuine, empathic responsiveness.”³⁷

A set of basic presumptions are at the core of the Emotionally Focused Therapy approach:³⁸

- a) Human relationships can be healed and developed despite the most tensioned context; people rely on specialized help mainly during stressful situations, therefore the best approach is the non-pathologizing one – instead of using etiquettes and diagnostics, the therapist must validate and accept the client’s experience and that is the path towards change;
- b) Creating and maintaining a collaborative therapeutic relation is essential for the healing process; in the individual sessions, this can represent the very first safe model since a while in the client’s life, so we need to carefully “exploit” so the client can then *integrate this new part* to his day to day interactions;
- c) Internal and external relational realities of one individual define one another; each individual builds specific modalities of expressing emotions in his/her significant relations, which in turn leads to specific patterns of involvement; consequently, these specific patterns lead to typical emotional responses;

³⁴ J.A. Feeney (2001).

³⁵ J. Bowlby (1988), p. 1.

³⁶ S.M. Johnson (2009), pp. 410–433; L. Brubacher (2018), p. 267.

³⁷ L. Brubacher (2018), p. 271.

³⁸ S.R. Woolley, S.M. Johnson (2005), pp. 384–405.

- d) Emotions are the primary factor in organizing the relations with the loved ones; their role is complex – they energize, motivate and communicate to others even beyond what we can acknowledge; the therapist helps the individual see the important message that these emotions carry regarding the unmet needs that can not be forever ignored; once the client sees emotions as less scary, overwhelming and troubling, but more as reliable partners that “flag” him/her regarding these valuable needs (value, love, acceptance, safety), the more he/she will feel “I am not crazy or foolish when I want this in my life. I am entitled to want this and to fight as much as I can to have them met;”
- e) The goal of developing, healing or changing the relation cannot be met only by reducing the tensions (the habitual milestone of other approaches) – we need to create new, corrective emotional experiences; individuals experience this first of with the therapist in the safe base environment of the cabinet, so then they can take this on the outside world;
- f) The attachment theory frame gives the therapist a veritable map for the “terrain” where the couple actions and interacts.

The above map refers to the specific EFT process consisting of 3 stages, each of which has a series of steps; specific goals are being monitored as landmarks that allow the therapist to move to the next stage. As such, as³⁹ pinpoints:

Stage 1 is about “tracking of ineffective patterns for regulating emotions when experiencing difficulties” and this needs to be done within a variety of significant context; as such 3 sources are to be considered: the relationship with the therapist, the current relationships of the client, but as well past, significant relationships of the client (even if attachment figures might no longer be with us) and “the dialectics between two parts of the self”. One tracked, the ineffective pattern is slowly broke into pieces in order to access the underlying primary emotion that “fuels it”, but that is actually linked to the significant attachment need that the individual feels unmet.

Stage 2 is about creating new, corrective emotional experiences that start from deepening the primary emotions uncovered above so that the client can retouch or maybe even touch for the very first time his/her need, own it and risk asking for lovingly connection in order to have it met.

A new sense of self and others, closer to a “I deserve to be loved” and “People can be trusted for support” emerges and it is consolidated during the final phase, **stage 3**.

³⁹ L. Brubacher (2018), p. 272.

Specific technics are being employed to achieve the goals described below:

Table 1. EFT Tasks and specific interventions

TASKS	SPECIFIC INTERVENTIONS
Creating and maintaining the therapeutic alliance	Empathetic attunement
Task I: Access, model and extend emotions (emotional processing)	Reflect emotional experience Validation Evocative responses Heightening Empathetic conjecture Enactments
Task II: New interactions (emotional restructuring)	Track, reflect and reenact patterns Reframe in terms of negative cycle and attachment processes Restructure and model new interaction patterns Enactments

Source: adapted from O. Dănilă, S. Herb (2017).

The main ingredient is nevertheless the connection leading to a certain flow of the session once the attachments lens is used and the attachment significance signals the client – “I am here with you, I get your pain and I am willing to explore with you the underlying emotions – it is dark and dangerous, but together we can unwrap this.”⁴⁰

Case illustration

Metaphors are regardless the therapeutic approach a powerful tool conveying profound messages from the inner worlds of the clients. The final goal of the therapist is to understand as good as possible these metaphors, to put another kind of structure and give back to the client a consistent view of the problem/world/self-image, and so forth.

⁴⁰ O. Dănilă, S. Herb (2017).

We can all agree that the difference in the approaches lies finally in the frame therapists use to decipher these “encoded messages”; we refer again to the attachment glasses and will show below an excerpt of a session unfolded using this frame. First, help comes from the best understanding – we all need to feel understood, but more than that, we seek to prove below that the individual needs to see beyond the hidden messages of his metaphor the deep longing for safe, consistent human connection. We invite you to take this excerpt as an illustration as well of the above-mentioned techniques for further reading and training is advised for those that would like to use them in their practice (even if only to integrate them alongside other well-established methods).

Client: I end up hearing only that my son is not properly raised...and then it is impossible to focus anymore.... I turn to this impossible monster, I shout at him, I am irritable, and I worry...there is this voice in my head that keeps saying that I should stop but I can't calm down...what am I going to do if I keep reacting like this? I need an algorithm to stop this from happening... (**reference for unpredictability**)

Therapist: Ok, so what you are saying is that if you **had an algorithm** you would know what to do.... [**reflection**]

Client: Yeah...right.

Therapist: At some point you had it, and something changed, and it became confusing and scary, right? [**empathic conjecture**]

Client: Yeah, exactly, because I used to see the direct path, like a straight line I could follow.

Therapist: You no longer see the path...it is so scary to be there alone...without any help....

Client: Isn't it so? You do not see it as clear defined...and then it happens that other stuff appears.... I could not say I am alone... (**too early to own the emotion**)

Therapist: Maybe confused...

Client: Yeah...normally you are...how should I say it...The moment you no longer know the path...you start thinking “How will I survive it? How will I handle it?”, you formulate all these questions but regarding yourself...”. How will I be a good mother?” [**clear reference to image of self – doubting motherhood qualities**]

Therapist: You know what I would like you to help me with? What does it mean for you “to be a good mother”? What does this mean in your relationship with your son? When do you “no longer know the path” and end up on this terrain of “how will I survive?” [**bringing client to present process**]

Client: Right now, all I know is that I do not want to be like my parents were...my mother worried like hell and I could never go to her, and my father...don't get me wrong... they were there...we sang songs, we had our moments...but I never felt they get me...

Therapist: Aha, so this is it, this terrain of confusion is when you receive this signal that you are not doing the things you should do...that you could turn into your parents and stop getting your son's real needs. [**attachment significance**]

Client: Yeah...

Therapist: Even if, from your point of view, you were once doing right, as to a few months ago you knew the right path...

Client: Yeah...it is as if I am no longer able...to control myself so that I do not turn into this awful monster... [**second reference to image of self – doubting motherhood qualities**]

Therapist: Mmh...it must feel so hard...to want so much to be on the right path and to fight against this image.... I am a monster... [**empathic conjecture, proxy voice**]

Client: Yeah...this is what stands in my way...and I then enter the vortex... [**code name for the negative cycle**]

Therapist: Yeah, it has to be so hard to feel like you need to go through this alone... and you are a monster...that has no longer the right path.

Client starts crying and admits for the first time that being alone makes it so hard for her to get back on the right track.

Therapeutic work as the one portrayed above is only in the first phases of second order changes, that will truly make a difference for the client. Wearing the attachment glasses, the therapist structures the experience of the clients offering her a new emotional experience all the way; the client experiences support from the therapist as the sessions unfolds, yet on an unconscious level, but easily gets prepared to admit that she has been fighting against her need for healthy dependency, fighting with an insecure image of self (a “monstrous” one) and a distrust in others. The process has still important steps to unfold to be sure that she can integrate this new view, but the fastest she is helped to accept interdependency, the better she will heal. Attachment lens seed hope – “It is natural to be blocked when alone and hurting; reach out to significant others and help you sooth towards a better self-image.”

REFERENCES

- Ainsworth M.D.S., Bowlby J. (1991), “An Ethological Approach to Personality Development.” *American Psychologist*, 46, pp. 331–341.

- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S.N. (2015), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Psychology Press.
- Bowlby J. (1988), "Developmental Psychiatry Comes of Age." *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), pp. 1–10.
- Brubacher L. (2018), *Stepping into Emotionally Focused Couple Therapy, Key Ingredients of Change*. Karnacs Books Ltd.
- Collins N.L., Guichard A.C., Ford M.B., Feeney B.C. (2004), "Working Models of Attachment: New Developments and Emerging Themes," in: *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications*, eds. W.S. Rholes, J.A. Simpson. New York, NY: The Guilford Press.
- Dănilă O., Herb S. (2017), "Back to the Basics – Emotionally Focused Psychotherapy Approach in Times of Unpredictability and Isolation." *Journal of Experiential Psychotherapy*, 20(4).
- Feeney J.A. (2001), "Implications of Attachment Style for Patterns of Health and Illness." *Implications of Attachment Style for Patterns of Health and Illness*, 26(4).
- Feeney J.A., Hohaus L., Noller P., Alexander R.P. (2001), *Becoming Parents: Exploring the Bonds between Mothers, Fathers, and Their Infants*. New York.
- Johnson S.M. (2009), "Attachment Theory and Emotionally Focused Therapy for Individuals and Couples: Perfect Partners," in: *Attachment Theory and Research in Clinical Work with Adults*, eds. J.H. Obegi, E. Berant. New York: Guilford Press, pp. 410–433.
- Johnson S.M. (2008), *Hold Me Tight: Seven Conversations for a Lifetime of Love*. New York: Little Brown.
- Johnson S.M. (2013), *Love Sense: The Revolutionary New Science of Romantic Relationships*. New York: Little, Brown and Company.
- Hazan C., Shaver P. (1987), "Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process." *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), pp. 511–524.
- Mikulincer M. (1995), "Attachment Style and the Mental Representation of the Self." *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 1203–1215.
- Mikulincer M. (1997), "Adult Attachment Style and Information Processing: Individual Differences in Curiosity and Cognitive Closure." *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 1217–1230.
- Mikulincer M., Shaver P.R. (2005), "Attachment Security, Compassion, and Altruism." *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), pp. 34–38.
- Mikulincer M., Shaver P.R. (2007), *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*. New York: Guilford Press.
- Mikulincer M., Shaver P.R. (2018), "Attachment Orientations and Emotion Regulation." *Current Opinion in Psychology* 25, pp. 6–10.
- Mikulincer M., Florian V., Weller A. (1993), "Attachment Styles, Coping Strategies, and Posttraumatic Psychological Distress: The Impact of the Gulf War in Israel." *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, pp. 817–826.

- Mikulincer M., Shaver P.R., Pereg D. (2003), "Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies." *Motivation and Emotion*, 27(2), pp. 77–102.
- Pascuzzo C., Cyr S., Moss E. (2013), "Longitudinal Association between Adolescent Attachment, Adult Romantic Attachment and Emotion Regulations Strategies." *Attachment & Human Development*, 15(1), pp. 83–103.
- Rholes W.S., Simpson J.A., Campbell L., Grich J. (2001), "Adult Attachment and the Transition to Parenthood." *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), pp. 421–435.
- Simpson J.A., Rholes W.S., Oriña M.M., Grich J. (2002), "Working Models of Attachment, Support Giving, and Support Seeking in a Stressful Situation." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), pp. 598–608.
- Sroufe, L.A. (1996), *Emotional Development the Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe L.A. (2005b), "Attachment and Development: A Prospective, Longitudinal Study from Birth to Adulthood." *Attachment & Human Development*, 7, pp. 349–367.
- Sroufe L.A., Egeland B., Carlson E., Collins W.A. (2005a), *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: Guilford.
- Woolley S.R., Johnson S.M. (2005), "Creating Secure Connections: Emotionally Focused Couples Therapy," in: *Handbook of Clinical Family Therapy*, ed. J.L. Lebow. Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc., pp. 384–405.

Psychopedagogical and identity consequences of premature motherhood – “psychological portrait” of an underage mother

Introduction

This article has a theoretic character; the aim is to show psychopedagogical consequences resulting following from pregnancy that occurred during teenage years, with the focus on identity crisis during teenage mother's adolescence period.

Psychosocial characteristics of the adolescence period

E.-H. Erikson has performed a partition of discussed stage of human evolution into two sub-stages: early adolescence (adolescence age, around 13–17 years of life, the stage of intensified changes in psychosexual-biological growing) and late adolescence (youth, about 18–22 years old, featuring changes in psychosocial advancement). According to E.-H. Erikson, this stage is a hybrid of childhood and maturity. An adolescent has to deal with the answer to the essential question: “Who am I?” At that time, the adolescent should define the basic social and professional identity or will remain undetermined, as to what role should play as an adult. Erikson indicates

peers as the basic social factor of development.¹ Identity formation can include four different phases: temporary identity, identity dispersion, identity moratorium and identity attainment. Thanks to the positive resolving of the identity crisis, it becomes possible to:

- Getting an answer to the question of who I am;
- Gaining a sense of inner continuity and social importance;
- Willingness to make commitments for further life, being true for yourself and own ideals.²

According to R.J. Havighurst, the most important developmental tasks of early adolescence include: achieving new, more mature relationships with peers of both sexes, mastering the social role related to sex, accepting their physicality and effective use of their own body, achieving emotional independence from parents and other adults, achieving safety and financial independence, choice and preparation for the profession.³ J. Piaget draws attention to changes in the area of cognitive functioning taking place during adolescence. According to the mentioned author, the period of adolescence is characterized by the transition to the stage of formal operations, which means that during the adolescence a young person acquires the ability of self-reflection, wider and episodic perception of reality.⁴ During the period of early adolescence, a significant emotional lability is characteristic for young people, up to ambivalence of feelings. Young people are characterized by a very strong expression of emotions, often inadequate to the strength of the acting stimulus. Due to a number of changes in many areas of functioning and the necessity to confront the social assessment towards them, adolescents may have problems with adequate self-perception, which is manifested by low self-assessment and low self-esteem.⁵ Social development during the adolescence period is associated with a strong shift towards peer groups, which are starting to play an extremely important role in the lives of young people. Irena Obuchowska points out that the peer environment act many pro-developmental functions, which most often include, among

¹ See A. Brzezińska (2004), p. 234.

² See M. Opoczyńska (1999).

³ See A. Brzezińska (2004), p. 234.

⁴ See *ibidem*.

⁵ See I. Obuchowska (2004), p. 187.

others, growing towards independence and autonomy from the family, intergenerational dialogue – shaping the common ideology of the youth in opposition to the imposed opinions of adults, developing a sense of commonality, creating the image of themselves through the prism of peers opinion, raising self-esteem, defining standards of behaviour, developing social competences, and so forth.⁶

The topic under discussion exacts the necessity of emphasizing that during this period “a human acquires two abilities essential for his further development: the ability to give new life, and the ability to independently shape his own life. The development of each of these abilities falls on different age, and divides the period of adolescence in two phases, which approximately separates sixteenth year of age. The first phase is now most often referred to as early adolescence (or age of puberty) and the second as the late adolescence (or youthful age).”⁷ However, what in the case of the discussed issue should be clearly indicated, regardless of terminology and nonhomogeneous periodization of the discussed stage, the development includes first the readiness of the body to reproduce the species, and only later the personal and social competences are acquired. Biological maturity is therefore ahead of social maturity. “The order of the maturation of particular spheres (starting from sexual and biological) leads, among others, to the situation in which teenagers engage in sex life very early, because they have a physiologically conditioned ability to have sexual contacts. Unfortunately, this does not go in line with responsibility for making these contacts, which will only appear along with psychological and social maturity. [...] despite the fact that young people are capable of sexual intercourse, they have not achieved the necessary level of cognitive and emotional development, that would enable the growth of true intimacy and mature interpersonal sexual relations.”⁸ This natural course of events may lead to the arising of premature maternity duty. Biological maturity and “raging hormones” allow to undertake sexual activity, mental and social immaturity makes it impossible to predict the consequences resulting from it.

⁶ See I. Obuchowska (2004), pp. 177–178.

⁷ B. Harwas-Napierała, J. Trempała (2000), p. 166.

⁸ M. Komorowska-Pudło (2013), p. 38. See A. Oleszkowicz, A. Senejko (2013), p. 29.

The human development process takes place in many areas. It indicates the social level (concerning changes in the relation between the individual and the environment), the level of personality (concerning changes in the area of human personality), the cognitive level (changes occurring in the area of mental structures), and the behavioural level (including changes in behaviour). The most characteristic as B.M. and P. Newman point out is the fact that, “every person has his own development schedule.”⁹

Identity dilemmas – areas of difficulty

Currently, a positive solution to the identity crisis is definitely much harder than it was a few decades ago. As A. Cybal-Michalska noticed, “we are witnessing a transition from a structured world to a diverse, uncertain, ambiguous reality in which the fundamental principle becomes the experience of ambivalence”, and radical social transformations lead to permanent self-aggrandizement. The author mentioned above emphasizes that “finding answers to the questions ‘Who am I?’, ‘Who am I becoming?’ acquires a special significance and emerge to be more difficult to specify.”¹⁰

Although, identity dilemmas are natural phenomena related to the period of adolescence, there is no doubt that a positive solution of this crisis is definitely more difficult for an underage mother. Such a solution is made more difficult by the young girl’s inability to interpret her own life in a reflective way, as well as the lack of sense of continuity that arises during unplanned pregnancy, which inevitably leads to identity dilemmas. The conflict of identity which young mother experience many times are caused by the co-occurrence of a multitude of self-definitions in a subject, which are inconsistent internally, and even contradictory (mother vs. teenager, peer social life vs. parental responsibilities, etc.).¹¹ In their case, it is difficult to talk about the feeling of constancy of their own “I”, they often experience the feeling that by becoming pregnant or having a child they

⁹ A. Brzezińska (2004), p. 227.

¹⁰ See A. Cybal-Michalska (2006), pp. 11–12, 26.

¹¹ See *ibidem*, p. 100.

become someone else, and their life is diametrically different from that “before pregnancy”. An important dimension of identity is also the sense of separateness of own “Me”, which in case of juvenile mothers often takes on an extreme form—a sense of (negative) otherness, making it difficult to satisfy the need for affiliation and belongingness, and thus building a group identity, social or cultural.¹²

The reason for making the positive resolution of the identity crisis difficult, may also be the “difficult family situation and the lack of common sense of safety, love and membership [...] and upbringing depriving of dignity, self-respect and the possibility of shaping independence attitudes in later period.”¹³ A positive solution to the crisis is hindered by the loss of opportunity to benefit from the privileges of youth, which is prevalent in premature motherhood. An adolescent does not have time for typical activities for this period, which is due to the excess of duties resulting from fulfilling the role of the mother. This leads to failure in achieving a sense of strong, satisfying and lasting identity, causing role disperses or sense of confusion about what, or who you are. The teenager is deprived of the opportunity to “experiment” so characteristic for this developmental stage (moratorium), and is forced to play the role “in earnest” of a mother with full involvement, before she could try other life roles in order to shape lasting attitudes and values. As G. Mikołajczyk-Lerman remarks, “Taking this period away from the lives of young people is an irreparable loss in gaining experience.”¹⁴

Identity crisis as a cause and effect of (too) early sexual initiation

We can consider the identity crisis as the reason for taking premature sexual initiation. It should be remembered that the process of identity shaping, is repeatedly described by researchers as the time of experimentation, characteristic (and transitory) for the period of searching for the own identity are:

¹² A. Cybal-Michalska (2006), p. 94.

¹³ D. Kubacka-Jasiecka (2001), p. 61.

¹⁴ G. Mikołajczyk-Lerman (2007), p. 56.

„searching for indiscriminating entertainments, accidental sex, excessive conformism towards peers, rejection of authorities, lack of respect for rules and laws existing in a society, especially the liquidity and uncertainty of the image of oneself”¹⁵ that may lead to sexual initiation.

A negative solution to the identity crisis can also be treated as a result of the emergence of untimely maternity duty, because the new role and numerous duties resulting from it, do not allow for “experimentation” so characteristic during the social moratorium, and thus making it difficult to find answers to the essential question for this phase “Who am I?”

The cause of unpleasant sensations (and attempts to compensate them, not always in a socially acceptable way) is also the rate of puberty. “At early maturing girls (compared to late maturing ones), more personal problems have been observed, for example embarrassment with height, figure or menstruation. It was also shown that psychosomatic symptoms have been more frequent, as well as more frequent contacts with alcohol and drugs.”¹⁶

Adolescents experiencing depressed mood states, lack of motivation to activity, sense of disorientation, while occurring at the same time a low level of social skills, are particularly inclined to experiment, to search for something that will provide them a place in a peer group, thus satisfying basic needs, eliminating stress or bringing at least temporary relief. This tendency, combined with the “only valid lifestyle” promoted in the media, makes the age of growing up a period of particularly frequent initiations regarding all kinds of practices and drugs.¹⁷

Pregnancy during teenage years – psychosocial implications

The period of growing up is a time of turbulent changes and conflicts, it is a period during which one’s own individuality, independence, own identity is strengthened, and the system of values is reorganized. For this

¹⁵ D. Kubacka-Jasiecka (2001), as cited in: I. Przybył (2005), p. 26.

¹⁶ Aro et al., Taipale, Jackson, Rodriguez-Tome (1993), as cited in: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (2000), pp. 170–171.

¹⁷ See J. Kurzępa (2007); J. Szymańska (2012).

situation, which is already very difficult for young girls, overlaps one more stress-inducing factor which is pregnancy. As E. Włodarczyk points out, pregnancy and the child that is about to be born, is often treated as a threat to health, beauty, freedom, independence, and as an obstacle in realization of personal plans and aspirations. For them, pregnancy poses a necessity to give up their dreams and desires.¹⁸ To top it all “it turns out that the pregnancy of a young girl “surpasses” generally everyone, not only her, but also the child’s father and the closest surroundings. The assessment showed that at least 50% of pregnant girls do not receive support from their relatives, including parents.”¹⁹ This in turn favours the occurrence of ‘teenage mothers’ emotional problems.

This is also confirmed by research carried out under the leadership of M. Kościelska. The results of empirical verification indicate that girls enumerated the lack of support from parents, attendants, and fathers of their children, as one of the most difficult aspects of the situation in which they found themselves.²⁰ In order to deal with this new situation, girls resorted to the use of defence mechanisms: denial, isolation, escape, withdrawal, rationalization, which complicated preparation for a new role, and afterwards the maternity duty fulfilment.²¹ M. Bidzan notes that, two extremely, strongly incriminating crises for underage girl: adolescence and pregnancy make teenagers more vulnerable to physical and mental stress disorders than mature, adult women. The author lists another psychopedagogical consequences, resulting from premature maternity duty, indicating somatic diseases and depression, which undoubtedly affect the quality of protectively-pedagogic activities and the degree of (on account of these complications unfortunately low) interest in the child by a young mother.²² One of the more frequently described consequences related to the existence of premature maternity obligation is the phenomenon of psychological dislocation, that is the transfer of a girl, from

¹⁸ See E. Włodarczyk (2009).

¹⁹ M. Bidzan (2007), p. 36.

²⁰ See M. Kościelska (1998), p. 152.

²¹ See M. Bidzan (2007), pp. 57–58.

²² See *ibidem* (2007).

situations and roles well known to her, related to her age and current developmental tasks, (the role of student, child in the family) to the less known situation, characteristic for later stages of development (the role of mother, employee).²³ This leads to the situation, in which young girls upon the news of pregnancy or during the realization of tasks resulting from motherhood fall into an extremely poor mental state, which can lead to depression, thoughts or even suicide attempts mentioned above²⁴. It should be remembered that in case of a very young girl, early parenthood is associated with tasks that (often) are difficult to meet for a mature woman, thus blocking the chance of realizing developmental tasks typical for the period of growing up.

Another of the acutely felt consequences of the occurrence of an early maternity obligation is the loss of the possibility of enjoying the privileges of youth. It is a consequence of too fast transition to adulthood, and omitting an important stage of life. According to Erikson, adolescence is the time when young people look for their identity. "The result of failure to achieve a sense of strong, satisfying and lasting identity is the dispersal of roles or a sense of disorientation as to what or who you are."²⁵

Identity dilemmas – research exemplifications

The difficult psychopedagogical situation of under-aged mothers is confirmed by the results of research by T. Kucharski and M. Palkij. The above-mentioned authors examined two equipotential groups (one was underage mothers, the other childless high school students), each of whom counted 50 people. The age of the respondents was in the range of 17–19 years, the average age in the examined group of underage mothers was 18.3, and in the group of high school students 18.1. Persons belonging to the group of underage mothers came from małopolskie, mazowieckie and śląskie voivodships, while the students from high school from Rzeszów. Teenage

²³ See T. Rymarz (2005), p. 185.

²⁴ See J. Kuczyńska-Sicińska (1998).

²⁵ G. Mikołajczyk-Lerman (2007), p. 56.

mothers were in an orphanage; they ran their own households or stayed in family homes.

The results of underage mothers indicate emotional disturbances. Emotional conflicts and the crisis events, they experience seem to be so strong, enough to affect their entire adaptation to reality. Bad psychophysical well-being, as the authors explain, is a symbolic expression of family problems, conflicts with parents, partner and a difficult financial situation. For underage mothers, a kind of proximal is characteristic “expressing excessive self-centredness and the need to attract attention”.²⁶ The consequence of a difficult, crisis situation in which they found themselves is the difficulties are in the following areas:

Family life – young mothers report their lack of understanding with their parents more often than their childless peers. They are characterized by a sense of incomprehension from others and punishment for no reason. Family life is most often characterized by: discord envy, anger, lack of feeling and understanding, reduced communication.

Youthful school problems – underage mothers, show a negative attitude towards teachers and schools, more often than the tested high school students, lower school achievements and problems with the realization of compulsory education is characteristic for them.

Another feature describing underage mothers is the rejection of authorities by them, and thus the greater probability of conflicts with the law, intensification of aggressive and wreaking behaviour (also in the sphere of sex life – betrayal of partner in revenge, risky sexual behaviour), they are marked by extroversion, impulsiveness and aggression.

Intoxicant abuse – underage mothers admit to abuse of alcohol or drugs more often; they reveal acting out type behaviour, a strong tendency to seek thrills is characteristic for them, a tendency to contact people with bad reputation; moreover, they have a problem with predicting the consequences of their actions.

A sense of social alienation is characteristic for them – the attitude of resign, difficulties in socializing and maintaining satisfying interpersonal contacts, they feel misunderstood and lonely; they often have the feeling

²⁶ T. Kucharski, M. Palkij (2007), p. 244.

that their environment is abusive towards them. In addition, they point to emotional alienation – a sense of unhappiness, apathy, and condemnation.

They have a problem with the rational way to satisfy their needs, controlling the feelings, inadequate to situation anxiety, excitement, oversensitivity is characteristic for them.

Compared to their childless peers, they are characterized by poorness of comprehension skills, limited possibilities in matters of abstract thinking, resulting in low motivation to take (and even more important) to end activities, including education.

Low self-assessment is the next feature indicated by underage mothers, which, according to the conducted research, are convinced that life is handling strictly with them, and no one understands them. They do not believe, that they can be liked by others and achieve something together. They have a problem with opening themselves up, they are not very active in a group, in fear of ridicule and defeat.²⁷

Equally interesting information on the emotional situation of underage mothers is provided by the results of research conducted by T. Rymarz. The empirical verifications mentioned above, are also partially confirmed by the results of the studies of T. Kucharski and M. Palkij.

The aim of the undertaken research was to obtain an answer to the question what is the level of emotional and personality functioning of juveniles and unmarried mothers in the context of a difficult life situation. A categorized interview and psychometric techniques were used. Self-discovery sheet of R.B. Cattell, and the scale of extraversion – introversion of the Personality Inventory MP and H. Eysencka.

The empirical material obtained with the Self-discovery sheet enabled the analysis of the emotional level of functioning of underage and unmarried mothers. In terms of cattel's concept of personality defined as the syndrome of generalized anxiety, including the set of reactions and fear states, which largely determine the psychosocial adaptation of the individual to the life situation.

²⁷ See T. Kucharski, M. Palkij (2007), p. 247; A. Resler (2014), pp. 12–13; J.J. McWhirter (2005), p. 219; D. Kornas-Biela (1996), p. 133.

The obtained results allow concluding, that for underage, unmarried mothers, specific are:

- Low self-control and substantial difficulties in emotional response possession;
- Lack of permanent interests and dissatisfaction with oneself, which often leads to difficulties in prudent and consistent dealing with life situations;
- In interpersonal contacts, girls get annoyed and take offence, and their reactions are often inadequate in relation to the situation;
- Underage mothers show tendency to have unreal dreams, spend a lot of time thinking about “what could be if”;
- Moods swings, tendency to neurotic symptoms, and low level of tolerance for frustration are characteristic for them;
- They do not have the ability to use emotional energy in a controlled manner and compatible with socio-moral standards;
- They are suspicious and distrustful of other people, prone to jealousy, stubbornness and negativism, which often causes misunderstandings and conflicts in interpersonal relationships;
- Tendency to blame themselves, being troubled by loneliness, lack of faith in their own abilities of effective implementation of life tasks. Teenage mothers relatively often experience feelings of discouragement and sadness as well as aggression set against themselves. We can talk about the existence of infantile method of defence against anxiety;
- In case of the discussed group a significant nervous tension, excitation with the simultaneous inability to relax often occurs. Relatively small resistance to stressful situations is the source of negative emotional condition – fatigue, anxiety, fears, worries, lack of self-trust. Intensified internal tension undoubtedly hinders them adapting to social requirements and standards.²⁸

Difficult emotional (psychological) situation, which as demonstrated the empirical verifications discussed above, “is characterized by high level of anxiety, a sense of depression, helplessness, lack of faith in efficiency

²⁸ See T. Rymarz (2007), p. 190.

of their own actions, and effective fulfilment of protectively-pedagogical tasks, continue to pose a significant barrier to overcome a crisis situation and strive to achieve a success in life by juvenile mothers.”²⁹

Conclusion

The considerations presented above regarding the psychosocial characteristics of the adolescence period, show the specificity of this stage of life. It is worth to point at the successful completion of developmental tasks in the period of adolescence is an extremely important criterion for acquiring competences to fulfil the role of an adult, including the role of the mother, father or wider, parent which is assigned to the end of life. Due to occurrence of specific psychosocial processes during the period of growing up, the knowledge about developmental changes at this phase of life should not be ignored in the context of contemplation on the phenomenon of premature motherhood.

REFERENCES

- Bidzan M. (2007), *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i pólgu*. Kraków.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Volume 3. Warszawa.
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Volume 2. Warszawa.
- Komorowska-Pudło M. (2013), *Seksualność młodzieży przełomu XX i XXI wieku*. Kraków.
- Kornas-Biela D. (1996), “Psychologiczne przyczyny rodzicielstwa młodocianych.” *Roczniki Nauk Społecznych*, 24(2), pp. 125–148.
- Kościelska M. (1998), *Trudne macierzyństwo*. Warszawa.
- Kubacka-Jasiecka D. (2001), “W poszukiwaniu tożsamości – od agresji potencjalnej do destruktywności,” in: *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, ed. B. Urban. Kraków.
- Kucharski T., Palkij M. (2007), “Charakterystyka porównawcza wybranych cech osobowości młodocianych matek i uczennic liceum ogólnokształcącego,” in: *Środowisko – młodzież –*

²⁹ T. Rymarz (2007), p. 190; O. Padała et al. (2012), pp. 62–63; A. Resler (2014), p. 12.

- zdrowie: pedagogiczne wymiary zagrożeń i rozwoju młodzieży, eds. J.A. Malinowski et al. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kuczyńska-Sicińska J. (1998), "Problemy macierzyństwa u młodocianych." *Postępy Nauk Medycznych*, 4.
- Kurzępa J. (2007), *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków.
- McWhirter J.J. (2005), *Zagrożona młodzież*. Warszawa.
- Mikołajczyk-Lerman G. (2007), "Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny." *Polityka Społeczna*, 8, [online], https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/10/ps_8_2007_g_mikolajczyk-lerman.pdf.
- Obuchowska I. (2004), *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa.
- Opczyńska M. (1999), "Muratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju," in: *Klasyczne i współczesne teorie osobowości*, ed. A. Gałdowa. Kraków.
- Padała O., Podgórnjak M., Sadowska M., Wdowiak A., Piróg M., Putkowski M., Zawislak J. (2012), "Młodociane macierzyństwo jako problem medyczny i społeczny." *European Journal of Medical*, 2(3) [online], http://www.medicaltechnologies.eu/upload/09_mlodociane_macierzynstwo_jako_problemedyczny_i_spoleczny.pdf [accessed 22.06.2019].
- Resler A. (2014), „Dzieci mają dzieci.” *Psychologia w Szkole*, 4, pp. 12–13.
- Rymarz T. (2005), "Sytuacja emocjonalno-społeczna nieletnich matek wychowujących nieślubne dziecko," in: *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, ed. F. Kozaczuk. Rzeszów.
- Rymarz T. (2007), "Sytuacja emocjonalno-społeczna nieletnich matek wychowujących nieślubne dziecko," in: *Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, ed. F. Kozaczuk. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szymańska J. (2012), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa.
- Włodarczyk E. (2009), "Nastoletnie macierzyństwo jako problem indywidualny i społeczny," in: *Kapitał społeczny. Kumulacja i redystrybucja*, eds. K. Marzec-Holka, H. Guza-Steinke. Bydgoszcz.

Streszczenie

Książka *Zawodowe i osobiste wymiary rozwoju człowieka. Perspektywa psychopedagogiczna* stanowi zbiór usystematyzowanych rozważań na temat możliwości i ograniczeń rozwoju człowieka w różnych aspektach i kontekstach współczesnego świata. W pracy wyodrębniono dwa główne wymiary zmian rozwojowych: zawodowe oraz osobiste. Z kolei zmiany rozwojowe osobiste podzielono na normatywne oraz nienormatywne. Autorzy poszczególnych artykułów opisują zjawiska, procesy albo przyczyny określonych zmian rozwojowych. Ukazują różnorodność i wielopłaszczyznowość życia zawodowego i osobistego jednostek.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy, rozwój indywidualny, asertywność, podejście skoncentrowane na emocjach, zachowania ryzykowne, karuzela zleceń, trening mentalny dla sportowców, cyfrowy świat, przedwczesne macierzyństwo

Summary

Professional and Individual Dimensions of Human Development: Psychopedagogical Perspective

Professional and Individual Dimensions of Human Development: Psychopedagogical Perspective is a collection of systemized reflections about possibilities and limitations of human development in different aspects and contexts of contemporary world. There are two different dimensions of developmental changes: professional and individual. Moreover, the individual developmental changes are additionally divided into normative and non-normative. The authors of particular papers describe the phenomena, processes, as well as reasons of developmental changes. They present diversity and multidimensional approach of professional and individual cases.

Keywords: professional development, individual development, assertiveness, emotion-focused approach, risky behaviour, carousel of orders, mental training for sportsman, digital world, premature motherhood

Publikacja stanowi istotny przyczynek do dyskusji nad zagadnieniem rozwoju współczesnego człowieka, jego kondycją oraz nowymi zadaniami z tym związanymi. Tym samym może ona stanowić lekturę nie tylko dla pedagogów czy psychologów, lecz także czytelników zainteresowanych własnym rozwojem.

dr hab. Jacek Szczepkowski, prof. UMK
(z recenzji wydawniczej)



ISBN 978-83-232-3575-0
ISSN 0083-4254

