

#28 (1) / 2018

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 992)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICZY

HUMANUM

ISSN: 1898-8431



HUMANUM



Institut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie

28 (1) / 2018

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 992)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICZNYCH

HUMANUM

MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE
INTERNATIONAL SOCIAL AND HUMANITIES STUDIES

INSTYTUT STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH I EDUKACJI HUMANUM

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Redaktor Naczelny / Chief Editor
prof. dr hab. Paweł Czarnecki

Sekretarz redakcji / Assistant editor:
Fedir Nazarchuk

REDAKTORZY TEMATYCZNI | Section Editors:

prof. dr hab. Ireneusz Światała
prof. dr hab. Wojciech Słomski
prof. dr hab. Stanislav Szabo

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

Język polski: dr Paweł Panas
Język angielski: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek
Język słowacki: Mgr. Andrea Gieciová-Čusová
Język czeski: PhDr. Mariola Krakowczyková, Ph.D.
Język rosyjski: Andrey Stenykhin MA

REDAKTOR STATYSTYCZNY | Statistical Editor:

doc. dr Kiejstut R. Szymański

REDAKTOR TECHNICZNY | Technical Editor:

Michał Cibere

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE |

Graphic design: Fedir Nazarchuk

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

Przewodniczący / Chairman: J. E. Bp Prof. ThDr.
PhDr. Stanislav Stolarik, PhD. (Słowacja)

CZŁONKOWIE | Members:

Dr h.c. prof. Ing. Jozef Živčák, PhD. (Słowacja),
Dr h.c. Prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE
(USA), prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. (Słowacja),
Prof. Devin Fore, PhD. (USA), Doc. PaedDr. Tomáš
Jablonský, PhD. prof. KU (Słowacja), Prof. zw. dr hab.
Wojciech Słomski, Prof. MUDr. Vladimír Krčmery
DrSc. Dr h.c. Mult. (Słowacja), Prof. Ing. Alexander
Belohlavek, PhD. (USA), prof. h.c. doc. MUDr. Maria
Mojžešova, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii
Bobosov (Białoruś), Prof. PhDr. Vasil Gluchman,
CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancak,
PhD. (Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčova,
PhD. (Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD.
(Słowacja), JUDr. Maria Bujňakova, CSc. (Słowacja),
Prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina), Prof. dr hab.
Jurij Kariagin (Ukraina), PhDr., Marta Gluchmanova

Lista recenzentów | List of reviewers:

znajduje się na stronie www.humanum.org.pl
oraz na końcu ostatniego numeru
w danym roczniku | *list of reviewers available at*
www.humanum.org.pl and in the last issue of volume

Adres redakcji i wydawcy | **Publisher: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,**
ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland
Co-editor – International School of Management in Prešov (Slovakia)
© Copyright by The authors of individual text

ŻADEN FRAGMENT TEJ PUBLIKACJI NIE MOŻE BYĆ REPRODUKOWANY, UMIESZCZANY W SYSTEMACH PRZECHOWYWANIA INFORMACJI LUB PRZEKAZYWANY
W JAKIEJKOLWIEK FORMIE – ELEKTRONICZNEJ, MECHANICZNEJ, FOTOKOPII CZY INNYCH REPRODUKCJI – BEZ ZGODNY POSIADACZA PRAW AUTORSKICH
WERSJA WYDANIA PAPIEROWEGO HUMANUM MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE JEST WERSJĄ GŁÓWNA

ISSN 1898-8431

Czasopismo punktowane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Lista B, 7 pkt, poz. 992
The magazine scored by Ministry of Science and Higher Education in Poland. List B, 7 points, pos. 992

28 (1) / 2018



Spis treści

PAWEŁ CZARNECKI: Sloboda médií	5
EVA DOLINSKÁ: Výchovno-vzdelávací proces v multikultúrnom prostredí	21
SERGEY GAVROV: Государственная культурная политика в контексте европейского опыта и консервативного отката	35
KONRAD HARASIM: Stres w zawodach wysokiego ryzyka	43
DYMITR KOSTRICA: Medical approach of transhumanism	67
MAGDALENA RUDNICKA: Zjawisko wypalenia zawodowego w zawodach usług społecznych na przykładzie funkcjonariuszy policji	75
MARLENA STRADOMSKA: Metody projekcyjne w ujęciu doświadczalniowo-analitycznym	87
ANTÓNIO CARNEIRO TORRES LIMA, RAMIRO DÉLIO BORGES DE MENESES: Sobre a psicologia da vinculação e os vínculos na pedagogia: do 1º ciclo do ensino básico	97
E.A ЩУРОВ, И.М. БАТРАСОВА: Формирование готовности личности к самообразованию и самостоятельной работе в процессе обучения	111
MARCIN MARCZYŃSKI, ADRIAN PEKACZ: Hilary Koprowski - polski lekarz, wirusolog i immunolog	119



Paweł Czarnecki

Faculty of Aeronautics, Technical University of Košice,
(Slovakia)

Sloboda médií / *Freedom of media*

Abstract

By talking about the media I mean printing (newspapers and magazines), radio, television and, in recent years, the internet (at least so-called web portals). This illustrative definition of the media also appears in many stories about the media themselves, as well as their ethics. However, this definition does not take into account the degree of complexity of the media, it does not say anything about the external and hidden mechanisms that connect the media to the social, economic and political environment, and ultimately does not point out what are the aims of media action that are essential to distinguishing the media from, what it is not, as well as for the ethical evaluation of media management. This article will therefore first describe the basic objectives of media action, then address their formal and informal structure, and also describe the basic requirements that media ethics should meet.

Keywords: media, ethics, liberty.

Hovoriac o médiách mám na mysli tlač (noviny a časopisy), rádio, televíziu a v posledných rokoch aj internet (prinajmenšom tzv. webové portály). Táto názorná definícia médií sa objavuje aj v mnohých prameňoch, týkajúcich sa samotných médií, ako aj ich etiky. Táto definícia však nezohľadňuje stupeň zložitosti médií, nehovorí nič o vonkajších a ukrytých mechanizmoch, ktoré spájajú médiá so sociálnym, ekonomickým a politickým prostredím, a napokon ani nepoukazuje na to, aké sú ciele pôsobenia médií, ktoré majú podstatný význam pre odlíšenie médií od toho, čo nimi nie je, ako aj pre etické hodnotenie konania médií. V predmetnej clanku budú preto najprv opísané základné ciele pôsobenia médií, následne sa budem venovať ich formálnej aj neformálnej štruktúre, a tiež opíšem základné požiadavky, ktoré by mala spĺňať etika médií.

Základným a nespochybniteľným cieľom médií je odovzdávanie informácií a zábavy. Podľa niektorých etikov by médiá nemali spĺňať žiadne iné ciele, pričom je potrebné presne odlíšiť hranice zábavy a informácií. Okrem toho sa zdá, že zásada oddeľovania informácií a zábavy by mala byť zvláštnym prípadom normy, ktorá hovorí, že informácie majú byť odovzdávané oddelene, v „čistej“ forme, nespájajúc ich so žiadnymi dodatočnými prvkami medializácie, ako sú zábava,

reklama, mienka a pod.¹ Je potrebné zdôrazniť, že táto zásada musí ostať etickou zásadou, nakoľko je totiž možný právny zákaz advertoriálov, t.j. spájania reklamy s inými druhmi medializácie bez toho, aby bol o tom príjemca informovaný, pretože zavedenie predpisov prikazujúcich oddelenie informácií od zábavy alebo mienky sa z dôvodu nedostatku presných definícií zdá byť nemožné. Je totiž zrejmé, že v médiách sa objavuje veľa informácií nie preto, že sú dôležité, ale z dôvodu ich príťažlivosti, čo tvorí ich „zábavný potenciál“. Potlačiť tento jav nie sú schopné žiadne právne predpisy.

Nie je ťažké nájsť etické zdôvodnenie normy prikazujúcej oddelenie informácií od zábavy. Ako usudzuje A. Latawiec, pravdivá informácia je podmienkou účinného pôsobenia, teda formovania organizmu vo vonkajšom prostredí. Dôležitosť informácie (pravdivej) pre život jednotlivca aj skupiny je podľa tejto autorky dôvodom na to, aby bola pravda považovaná za jednu z najdôležitejších morálnych hodnôt. „Pravda – píše A. Lepa – tvorí základnú hodnotu, ktorá sa berie do úvahy pri hodnotení všetkého osobného konania.“² Autorka upriamuje pozornosť na to, že pravda slúži v ľudskom živote šťastiu, hoci často sa stáva, že ľudia sa snažia získať šťastie cestou popierania pravdy.³ Aj A. McIntyre poukazoval na pravdu ako na hodnotu akceptovanú všetkými (aj hypotetickými) spoločnosťami navzájom spolupracujúcich ľudí. Manipulácia, za ktorú je možné považovať nie len podávanie nepravdivých informácií, ale tiež „premiešanie“ pravdivých informácií s mienkami alebo reklamou, je zas podľa definície A. Lepy „cieľovým a ukrytým konaním, prostredníctvom ktorého sa jednotlivcovi alebo skupine vnucuje nepravdivý obraz istej skutočnosti“⁴. Cieľom manipulácie by teda bolo znemožnenie účinného pôsobenia a podriadenie daného podmetu autorom manipulácie.

Mnohým ľuďom, ktorí rozhodujú o obsahu medializácie, sa však takýto názor zdá byť príliš idealistický, ak nie rovno utopický. Okrem iného predkladajú výhradu, podľa ktorej sa v etickej diskusii nedostatočne zohľadňuje tvrdenie, že médiá by mali predovšetkým informovať. Rovnako by sa od médií dalo požadovať, aby prinášali v prvom rade zábavu a odovzdávanie pravdy (v zmysle pravdivosti informácií) by malo ostať cieľom novinárov a spravodajských agentúr, nie však médií ako takých. Je potrebné si všimnúť, že tento postoj predpokladá rozlíšenie etiky médií a novinárskej etiky, pričom novinárska etika nie je podriadená etike médií. Etika médií (na rozdiel od novinárskej etiky) by mohla (hoci zvyčajne to nerobí) prijať predpoklad, že pravdivá informácia je prvkom mediálneho *show* a slúži tým istým cieľom ako akýkoľvek iný v médiách prezentovaný obsah. Rozdelenie mediálneho obsahu na informácie a zábavu samo o sebe nie je ničím zlým, nezdá sa však, že by akékoľvek etické dôvody mohli nejakému médiu či dokonca väčšine médií zakázať skoncentrovať sa výlučne na zábavu. Ak teda k podstate médií

1 Rovnocenným druhom novinárskeho výrazu je okrem informácie (zmienky, poznámky, správy atď.) aj publicistika, podstatou ktorej je spájanie informácií s mienkou. Porov. Z. Bauer, *Gatunki dziennikarskie*, in: *Dziennikarze i świat mediów*, red. Z. Bauera a E. Chudzińskiego, Kraków 2004, s. 157n.

2 A. Latawiec, *Istota i sens dezinformacji we współczesnym świecie*, in: *Etyka wobec problemów współczesnego świata*, red. H. Promieńskiej, Katowice 2003, s. 78.

3 Tamtiež, s. 80.

4 A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1997, s. 23.

patrí tak informácia, ako aj zábava, médiá majú právo ľubovoľne si určovať ich proporcie, dokonca aj za cenu úplnej rezignácie z informácií alebo zábavy.

Nedá sa spochybníť, že tento názor sa zdá byť v súlade s tým, čo médiá skutočne robia a čo od médií očakáva aj väčšina odberateľov. Takýto stav vecí je zaiste v súlade so zásadou slobody médií (ktorú opisujem v jednej z nasledujúcich kapitol), avšak je potrebné predniesť niekoľko výhrad. Zohľadňujúc fakt, že zásadu slobody médií sprevádza právo spoločnosti na informovanosť, totiž nemožno súhlasiť so situáciou, v ktorej sú vzhľadom na isté ukryté príčiny médiá nútené rezignovať z odovzdávania informácií. Takáto situácia je v súčasnosti v Taliansku v prípade elektronických médií, hlavne v televízii. Podľa G. Mazzolenia, odovzdávaním informácií sa takmer výlučne zaoberá verejnoprávna televízia, nad ktorou majú dohľad politici. Súkromná televízia, ktorá nechce ísť proti politikom, sa obmedzila na medializovanie zábavy a vzdala sa misie aktívneho formovania verejného života.⁵ V tomto prípade nejde o dobrovoľnú rezignáciu z poskytovania informácií vzhľadom na profil danej televízie, ale o obavu (zaiste opodstatnenú) z represii zo strany vládnej moci.

Na druhej strane téza, podľa ktorej médiá uspokojujú isté spoločenské potreby, pričom potreba zábavy patrí k tým najdôležitejším, sa nezdá byť úplne správna. Môže sa síce stať, že médiá sa „trafia“ do nejakej spoločenskej potreby, často však tieto potreby výberom obsahu aj samé formujú. Vnímanie zábavy ako spoločenskej potreby neprináša odpoveď na otázku, aký druh zábavy spoločnosť potrebuje. Je pritom zrejmé, že veľa druhov zábavy si zasluhuje morálne odsúdenie.

Formovanie oných potrieb môže okrem toho prebiehať plánovane aj neplánovane. Na plánované a neplánované je napokon možné rozdeliť všetky dôsledky pôsobenia médií. Fakt, že pôsobenie médií so sebou prináša neplánované výsledky, však neznamená, že vo vzťahu k týmto účinkom prestáva zaväzovať zásada zodpovednosti. Je totiž zrejmé, že médiá by sa mali usilovať o nápravu škody, ktorú nezavinili zámerné. Pre etické hodnotenie pôsobenia médií je okrem toho podstatná už samotná pravdepodobnosť vystupovania istých negatívnych javov. Príkladom vysoko pravdepodobných, hoci vedeckými výskumami nie stopercentne potvrdených, škodlivých dôsledkov obsahu prezentovaného v médiách je zvýšenie počtu násilných činov v dôsledku násilia vysielaného v médiách. A to sa v rovnakej miere týka spravodajského, ako aj zábavného mediálneho obsahu.⁶

Tvrdenie, že výlučným cieľom médií je prinášanie informácií a zábavy, však nenachádza svoje potvrdenie v praxi. Zdá sa totiž, že to má skôr povinný charakter („cieľom médií musí byť prinášanie informácií a zábavy“). V praxi totiž médiá smerujú k mnohým iným cieľom, ktorým býva onen prvotný cieľ podriadený. K týmto základným „iným“ cieľom patrí m. in. predaj reklamného času a tiež, čo vzbudzuje zvlášť silný a zvyčajne aj opodstatnený odpor, politická propaganda. Ekonomické a politické podmienky tiež v najvyššom stupni určujú podmienky

⁵ G. Mazzoleni, *Patterns and Effects of Recent Changes in Electoral Campaigning in Italy*, in: *Politics, Media, and Modern Democracy*, red. D. Swanson, P. Manciniego, Londyn 1996, s. 202.

⁶ Porov. B. Łódzki, *Agresja, przemoc i terror w telewizyjnych programach informacyjnych w Polsce*, in: *Media masowe w demokratyzujących się systemach politycznych...*, s. 165n.

fungovania médií. Ako píše B. Dobek-Ostrowská, „mediálny systém a pozícia médií v spoločenskom systéme je výsledkom mnohých činiteľov, spomedzi ktorých je najvýraznejšie a najviac jednoznačné pôsobenie politického a ekonomického prostredia“⁷.

Z hľadiska filozofie ekonomiky nie je ani v najmenšom samozrejmé, že médiá smerujú k zisku. Médiá sú nepochybne druhom podnikania a ako uvádza I. Bochenský, zisk je cieľom podnikateľa a nie firmy. Podľa Bochenského, cieľom podnikateľského subjektu nie je zisk, ale vytváranie určitého produktu.⁸ Tento rozdiel však v tomto prípade nie je podstatný, pretože výčitka nadmernej komercializácie médií je vyjadrená v tvrdení, že médiá namiesto prinášania informácií a zábavy vytvárajú „produkty“, a to navyše produkty zvláštneho druhu. Médiá sú nástrojom v rukách politickej moci, medzinárodného kapitálu a pod., a teda to, čo sa prostredníctvom médií dostáva k príjemcovi, nie je „čistým“ produktom médií. Z tohto hľadiska sa médiá odlišujú od podnikateľských subjektov iného druhu. Plnia skôr funkciu obalu či doručovateľa prenášajúceho daný „produkt“ od jeho skutočného tvorca ku konečnému príjemcovi. Týmto príjemcom, ako poukazuje prax, však nie je spoločnosť ako podmet, ale spoločnosť ako skupina potenciálnych voličov alebo spotrebiteľov. Možnou je totiž odlišná interpretácia cieľa médií, obsahujúca aj odlišnú definíciu prijímateľa, ktorému je mediálny produkt určený. V prípade využívania médií na promovanie rôznych osôb alebo vecí (produktov) by teda skutočným prijímateľom „produktu“, teda podmetom, ktorého potreby budú týmto „produktom“ uspokojené, nebol televízny divák, rádiový poslucháč či čitateľ tlače, ale určitá politická strana, firma propagujúca ňou vytváraný tovar alebo akákoľvek iná záujmová skupina. Máme tak do činenia s úplnou zmenou funkcie médií, vyplývajúcou zo závislosti od zadávateľov reklamy. Napokon, v neďalekej minulosti udržateľnosť tlače závisela hlavne od predaja papierových kópií nasledujúcich vydaní, v súčasnosti sú príjmy z tohto predaja len mizivým percentom celkových príjmov. Istým riešením môže byť jasné oddelenie ekonomických cieľov v médiách od všetkých ostatných (spravodajských, zábavných, vzdelávacích a pod.). Ako som spomenul, právne predpisy podľa myšlienky tejto zásady zakazujú využívanie advertoriálov a prikazujú vysielanie reklám v oddelených reklamných blokoch. Odpor však vzbudzujú proporce jednotlivých druhov obsahu. „Podľa mienky mnohých užívateľov – píše J. C. Bertrand – je čímsi absolútne nemorálnym (to znamená v rozpore s verejným dobrom), aby boli viac než dve tretiny obsahu amerických novín určené na reklamu alebo aby boli televízne programy každých desať minút prerušované nekonečnými reklamnými spotmi.“⁹ Potvrdzujúc fakt, že takto rozmýšľa väčšina ľudí, má autor zaiste pravdu. Tu je však potrebné poznamenať, že komerčné médiá nemôžu vysielat' bez toho, aby za to niečo dostávali. Sledovanie reklám je v tomto prípade istým druhom odplaty za obsah, ktorý nie je reklamou. Diskutabilnou však môže byť otázka vhodnosti onej odplaty. Táto otázka, prinajmenšom podľa

7 B. Dobek – Ostrowska, *Miejsce i rola mediów masowych w procesach demokratyzacyjnych, in: Media masowe w demokratyzujących się systemach politycznych. W drodze do wolności słowa i mediów*, Wrocław 2006.

8 Porov. J. M. Bocheński, *Filozofia przedsiębiorstwa*, in: J. M. Bocheński: *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993, s. 72n.

9 C. J. Bertrand, *Deontologia mediów*, Warszawa 2007, s. 145.

mienky prívržencov liberálnych ekonomických koncepcií, by mala byť regulovaná trhom a nie etikou.

Dodržiavanie etických noriem tiež nie je výlučne závislé od všeobecných pravidiel, ktorým sú podriadené rôzne médiá. Aj v komerčných médiách môžu novinári pracovať lepšie alebo horšie, dodržiavať isté etické štandardy alebo nie, jednoducho povedané, formovať obsah prezentovaný konečnému prijímateľovi podľa určitého étosu. Inými slovami, komercializácia médií novinárov neoslobodzuje (ako ani iných pracovníkov médií) od nutnosti dodržiavania pracovnej etiky, ako ani od osobnej zodpovednosti.

V Poľsku došlo po roku 1989 k silnej zmene vonkajšieho fungovania médií, pričom etické štandardy sa formovali počas niekoľkých prvých rokov po zmene zriadenia. Prvé obdobie transformácie bolo charakteristické nielen zánikom určitých zásad (hlavne právnych, pretože etické normy zaväzovali aj predtým, hoci neboli dodržiavané), ako aj objavením sa nových, ale bolo tiež obdobím, v ktorom jestvovanie médií začalo byť závislým od finančných prostriedkov. Ako uvádza T. Kowalský, v období PLDR sa médiá nemuseli starať o zabezpečenie materiálnych zdrojov svojej existencie a „všeobecné povedomie ich situovalo do sféry zvláštneho druhu kultúrnych hodnôt, ktoré si vyžadovali štátny alebo skôr stranícko-štátny dohľad a prostriedky z rozpočtu“¹⁰. Toto je zaiste jeden z dôvodov, pre ktoré mnohí z poľských kritikov považujú tento druh komercializácie za meradlo všetkého zla v médiách, čo sa však zdá byť obrovským zjednodušením. V ďalších kapitolách sa budem snažiť dokázať, že takýto pohľad je založený na chybných predpokladoch.

S podobnou kritikou sa stretáva aj smerovanie k podriadeniu médií politickej moci. Problematike vzťahu medzi médiami a politikou bude venovaná jedna z nasledujúcich kapítol, tu však chcem len poznamenať, že hovorenie o „podriadení“ či „závislosti“ médií nie je úplne opodstatnené, pretože v skutočnosti pozorujeme jav vzájomnej závislosti a vzájomného obmedzovania. Prepojenie politiky s médiami spôsobilo, že politický život sa musel prispôbiť požiadavkám médií. Príkladom takéhoto prispôbenia sa sú volebné kampane. Prvou kampaňou v dejinách elektronických médií, v ktorej voliči hlasovali nie za kandidáta, ale za starostlivo vytvorený mediálny obraz kandidáta, boli prezidentské voľby v USA v roku 1968. V knihe napísanej hneď po voľbách – *The Selling of the President (Predaj prezidenta)*, J. McGinnes predpokladal dosť presne, že odteraz budú všetky volebné kampane vyzeráť práve takto a o zvolenie sa budú uchádzať nie politici, ale ich mediálny obraz.¹¹

Vklad novinárov do verejného života sa však neobmedzuje na informovanie verejnej mienky, respektíve na jej formovanie. Niekedy je bezprostrednejší. Mnohí z popredných poľských politikov¹² boli pred začatím politickej kariéry novinár-

10 T. Kowalski, *Media i pieniądze. Ekonomiczne aspekty działalności środków komunikowania masowego*, Warszawa 1998, s. 1.

11 Porov. J. McGinnes, *The Selling of the President: 1968*, New York 1968, s. 160.

12 Napr. Tadeusz Mazowiecki alebo Adam Michnik. S. Mocek tiež uvádza príklady formovania aktuálnej politiky novinármi. Porov. S. Mocek, *Dziennikarze po komunizmie*, Warszawa 2006, s. 8.

mi. Obyčajne sa tiež, žiaľ, stáva, že politické strany delegujú „svojich ľudí“ pre prácu v médiách. Okrem toho, konkurencia medzi médiami v honbe za senzáciou spôsobila, že politici sú neustále prenasledovaní novinármi, čo podľa J. Followsa politiku pripodobňuje práci na pohotovosti¹³.

Aj samotné médiá na seba navzájom pôsobia, a to nie len prostredníctvom ekonomickej konkurencie. Toto pôsobenie vystupuje medzi jednotlivými médiami, ako aj medzi štruktúrami v rozsahu jednotlivých médií. Celková kondícia médií závisí napr. od kondície novinárov a *vice versa*: „kondícia žurnalistiky závisí od sveta médií“¹⁴. Preto je vhodné poukázať na základné pracovné skupiny v oblasti médií a porozmýšľať nad tým, či je možné poukázať na etické normy spoločné pre všetky tieto skupiny. Od odpovede na túto otázku bude závisieť vyriešenie problému, či je etika médií pracovnou etikou, alebo pomenovaním niekoľkých samostatných pracovných etík.

S. Mocek vymenúva okrem novinárov a majiteľov médií „vrstvu autorov: literátov, vedcov, autorov piesní a skladateľov, režisérov, hercov, scenáristov a predstaviteľov iných tvorivých profesií“. Tento autor spomedzi novinárov vyčleňuje rad odborných špecializácií: publicistov, fejtonistov, komentátorov (ktorí sa tiež delia na niekoľko ďalších špecializácií), recenzentov a reportérov. Vzhľadom na pozíciu v redakcii je rozdelenie S. Mocka nasledujúce: „šéfredaktor, zástupca šéfredaktora, sekretár redakcie, vedúci redaktor, vedúci oddelenia, redaktor, reportér, technický pracovník“¹⁵. Samostatnú a rovnako rôznorodú skupinu tvoria tzv. mediálni experti. V tejto skupine, ako si myslí E. Likowska, je možné vyčleniť dosť početnú skupinu expertov – bojovníkov (analogickú k novinárom – bojovníkom), ktorí, využívajúc svoju autoritu, prezentujú zjednodušenú, čierno-bielu víziu sveta.¹⁶

Vyššie uvedená „formálna“ klasifikácia však nemá väčší význam pre etiku médií, pretože, ako v každej pracovnej skupine, rovnaké etické normy zaväzujú nezávisle od stupňa „dôležitosti“ v hierarchii alebo charakteru vykonávaných činností. Oveľa dôležitejšou sa zdá byť neformálna klasifikácia. Mediálnych pracovníkov je možné rozdeliť napr. na „hviezdy“ a „radových zamestnancov“, na tých, ktorí svoju prácu považujú za normálne zamestnanie, a tých, pre ktorých je povoláním. Medzi samotnými mediálnymi pracovníkmi totiž vládnu dva rozdielne názory na charakter vlastnej práce a s nimi spojené etické požiadavky. Podľa prvého názoru, mediálny pracovník – vrátane novinára – sa neodlišuje od predstaviteľa akejkoľvek inej profesie. Práca v médiách teda nie je misiou spočívajúcou v službe spoločnosti bez ohľadu na osobný prospech či kariéru. Časť novinárov a etikov však zastáva názor, že úlohou médií je plnenie istej spoločenskej misie. V diskusiách, v ktorých sa objavuje pojem misie, sa tento pojem zvyčajne nedefinuje. Zdá sa však, že misia jednoducho znamená pôsobenie pre (spoločné) dobro spoločnosti, ktoré je navyše spojené so zrieknutím sa naplnenia nejakej časti vlastných záujmov (akokoľvek chápaných), ktoré by bolo možné realizovať v opačnom prípade.

13 J. Follows, *Breaking the News*, New York 1996.

14 S. Mocek, *Dziennikarze po komunizmie...*, s. 6.

15 Tamtiež, s. 24n.

16 E. Likowska, *Przegląd ekspertów medialnych*, „Przegląd“ 2004, č. 39.

Misiu totiž plní niekto, kto sa snaží slúžiť spoločnosti, nie však nadriadeným, zadávateľom reklamy či politikom.

Okrem vyššie spomínaných cieľov (spravodajských, zábavných, ekonomických, politických) je teda možné poukázať ešte na jeden nadradený cieľ, v závislosti od ktorého prebieha všeobecné etické hodnotenie médií ako celku. S problémom etického hodnotenia cieľov pôsobenia médií sa menovite spája otázka, nakoľko – používajúc formuláciu W. Godzica – je cieľom a povinnosťou médií verejná služba a nakoľko služba verejnosti. Inými slovami, ide o to, či by sa médiá mali obmedziť na uspokojovanie všetkých potrieb a požiadaviek príjemcu, alebo by sa tiež mali usilovať o vedomé formovanie občianskej spoločnosti, o vzdelávanie, formovanie vkusu, jednoducho povedané, plniť spoločenskú misiu. Odovzdávanie informácií a zábavy sa predsa spája s nevyhnutnosťou definovania zodpovedajúcich kritérií výberu, ktoré sa určujú v závislosti od toho, či je ochota plniť túto misiu alebo nie.

Tiež je vhodné upriamiť pozornosť na to, že kladúc na médiá ako také úlohu plnenia spoločenskej misie predpokladáme jestvovanie fundamentálneho konfliktu medzi ekonomickou slobodou a právom spoločnosti na informovanosť (edukačnú, výchovnú atď.). Tento konflikt nie je totožný s rozporom medzi ekonomickou slobodou a slobodou médií, ktorý uvádza napr. J.C. Bertrand¹⁷, keďže v tom poslednom prípade konflikt vzniká už akosi v lone samotných médií, ktoré sú nútené vybrať si medzi ekonomickými a etickými hodnotami. Konflikt medzi ekonomickou slobodou a právom na informovanosť zas vystupuje medzi médiami a príjemcami, takže v podstate je konfliktom záujmov dvoch nezávislých podmetov (onen „záujem“ má pritom výrazný etický rozmer).

Plnenie verejnej misie je pre médiá o to ťažšie, že často sú nútené voliť si menšie zlo. Príkladom tu môže byť udalosť, kedy podľa mediálnych správ istý Afričan šíril vírus HIV medzi Poľkami. Keby médiá nepublikovali túto informáciu, znamenalo by to, že ženy, ktoré s týmto Afričanom udržiavali kontakty, by sa ešte dlho nemuseli dozvedieť, že sú nositeľkami vírusu, pričom by medzičasom mohli nakaziť ďalšie osoby. Na druhej strane vystupuje obava, že zverejnenie informácie tohto druhu sa pričíní o vyostrenie rasizmu v Poľsku, čo sa tiež spája s istým ohrozením osôb s inou farbou pleti. Médiá sa preto ocitli pred nevyhnutnou voľbou, uznávajúc napokon, že pričinenie sa o narastanie rasistických postojov je menším zlom než riziko šírenia nákazy vírusom HIV (predpokladajúc, samozrejme, že to boli jediné dôvody, ktorými sa pri danom rozhodovaní riadili). Nakoľko samotné rozhodnutie nevzbudzuje odpor, pochybnosti sa objavujú, pokiaľ ide o dodatočné informácie, ktoré sa objavili v časti médií. Niektoré médiá totiž informovali – bez akéhokoľvek opodstatnia okrem domýšľania – že tento muž konal úmyselne. Chuť urobiť z informácie senzáciu tak spôsobila, že pravdepodobnosť pričinenia sa o posilnenie rasistických postojov v Poľsku sa zvýšila.

Ak súhlasíme s tým, že cieľom pôsobenia médií by malo byť plnenie spoločenskej misie, otázka definovania kritérií výberu medializovaného obsahu sa vtedy stáva ešte komplikovanejšou. Médiá si vtedy musia odpovedať na otázku, čím by táto

17 Porov. J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 8.

misia mala byť, teda aký druh človeka a akú spoločnosť chcú formovať. Tu zas natrafia na zásadné problémy, ako sú napríklad otázky: kým je človek vo svojej podstate, kde je hranica medzi individualizmom a kolektivismom, nakoľko sa má jednotlivec podriaďovať objektívne jestvujúcim pravidlám a či takéto pravidlá vôbec existujú, a podobne.

Kladúc pred médiá úlohu formovania občianskej spoločnosti teda v podstate veci očakávame, že médiá budú formovať určitý ideál človeka. Každý tiež môže ľahko poukázať na všeobecné vlastnosti ideálu, ktorý uznáva, a medzi ktorými je možné nájsť také, ktoré sa nestretnú u každého s bezpodmienečnou akceptáciou (napr. politická angažovanosť, hlavne na lokálnej úrovni, politická korektnosť a pod.). Ak chceme na médiá zvaliť úlohu formovania postojov, ktoré považujeme za požadované, museli by sme najprv určiť nejaký východiskový bod, vďaka ktorému by sme mohli riešiť kontroverzné otázky. Ideál človeka a spoločnosti je však vždy prvkom istého širšieho svetonázoru.

Nájdenie objektívneho východiskového bodu je však, samozrejme, nemožné, preto by jedinou inšinciou, ktorá by bola schopná vyriešiť svetonázorové spory, musela byť nejaká autorita. Autoritou je zas osoba alebo inštitúcia, ktorej názor v oblasti, na ktorú sa autorita vzťahuje, je dôležitý pre všetkých zainteresovaných. Ťažko sa dá predstaviť autorita, ktorú budú akceptovať všetky médiá. Zdá sa však, že napriek tomu jednotlivé médiá akceptujú svoje vlastné authority, formujú svoje poslanstvo v súlade s víziou sveta, ktorú tieto authority hlásajú. Pre katolícke médiá je takouto autoritou Cirkev (pre Rádio Mária predovšetkým kňaz Tadeusz Rydzik – v Poľsku), pre verejnoprávne médiá je to politická strana, ktorá má aktuálne moc vo svojich rukách, pre komerčné médiá zas klasici trhového liberalizmu.

Formovanie druhého človeka (výchova) je na druhej strane zas vždy spojené s autoritou istého druhu. Úsilie vychovávateľa, ktorý nie je pre svojich chovancov autoritou, bude zaiste neúčinné. Médiá si tento fakt dokonale uvedomujú, o čom svedčí váha, ktorú prikladajú výsledkom prieskumov o ich dôveryhodnosti medzi prijímateľmi. Podľa niektorých autorov je úpadok prestíže médií príčinou narastajúceho záujmu ľudí o etické otázky¹⁸.

V snahe účinne vplývať na mienku prijímateľov sa zas médiá v praxi usilujú zohrávať úlohu authority (prejavom týchto snáh je napr. neprijímanie kritiky a takmer úplný nedostatok sebakritiky v médiách). Z hľadiska spoločenskej misie sa však zdá, že médiá by mali vedome smerovať k tomu, aby boli pre prijímateľov autoritou. Účinnosť pôsobenia daného média by nemala vyplývať z faktu, že je to práve to-ktoré médium, a nie žiadne iné, ale zo skutočnej hodnoty podávaného obsahu. Túto hodnotu je možné určiť prostredníctvom odvolania sa na určitú autoritu (spoločnú pre médiá aj prijímateľov), a nie prostredníctvom odvolania oného obsahu na samotné médium.

18 Ako vyplýva z výskumov uskutočnených od roku 1987 vo Francúzsku, v dôsledku porušovania etických zásad médiami prijímateľa od vlády požadujú obmedzenie slobody médií. Porov. C. J. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 6.

Príčinou, kvôli ktorej sa médiá ako také nepovažujú alebo sú považované za autoritu, je aj samotná povaha médií. Ako to dokazujú výskumy, médiá sa snažia radšej formovať ideálneho prijímateľa než ideálneho človeka či ideálnu občiansku spoločnosť. Pôsobenie médií, hlavne komerčných, v praxi spočíva nielen v predaji vysielacieho času, ale v získavaní mienky čo najväčšieho počtu prijímateľov a následne v „predávaní“ tejto mienky poskytovateľom reklamy. Obsah podávaný v médiách sa tak stáva prostriedkom pre získanie istého zisku (prijímateľov reklám), ktoré je následne možné vymeniť za iný zisk (peňažný). V tomto modeli niet miesta pre akúkoľvek misiu, médiá svojich prijímateľov nevzdelávajú ani nevychovávajú, a ak to robia, tak len takým spôsobom, ktorý slúži ich vlastným záujmom.

Nad pojmom spoločenskej misie médií uvažovali aj účastníci konferencie, zorganizovanej v januári roku 2007 v redakcii *Przeglądu Powszechnego*. *Účastník diskusie prof. W. Godzic upriamil pozornosť na to, že v súčasnosti máme do činenia so zmenou funkcie a očakávaní vo vzťahu k novinárom: tí majú komentovať a vysvetľovať skutočnosť, kým podávaním informácií sa zaoberajú špecializované agentúry. Podľa W. Godzica sa zmena týka aj spoločenskej funkcie novinára, ktorý je vnímaný ako predstaviteľ bližšie neurčených síl, spravujúcich moc nad súčasným svetom.*¹⁹ Spoločenská misia by teda z tohto hľadiska bola druhom moci spravovanej nad svetom v dobrej viere.

Spravovanie takejto moci (napr. s cieľom podpory rozvoja občianskej spoločnosti²⁰) by však znamenalo, že v podstate máme do činenia so spredmetnením spoločnosti prostredníctvom médií. Zdá sa však, že ak majú médiá morálnu povinnosť formovať spoločnosť, tak jedine prostredníctvom spoluúčasti na debate a v spoločenskom konaní, a to účasťou podľa rovnakých práv s inými aktérmi verejného priestoru, a nie prostredníctvom vnucovania nejakej vízie sveta, aj keby tá bola väčšinou spoločnosti považovaná za hodnú realizácie.

Ak predpokladáme, že cieľom médií je slúžiť spoločnému dobru, vtedy je vhodné pozastaviť sa nad tým, akým spôsobom sa médiá môžu a musia pričiňovať o spoločné dobro v konkrétnych spoločenských podmienkach. V upevnených demokratických systémoch sa od médií vyžaduje, aby plnili vzdelávaciu funkciu (ktorú je možné vnímať ako druh spravodajskej, respektíve publicistickej funkcie), mediačnú (zmierňovanie konfliktov) a pod. Podľa mnohých autorov je plnenie týchto funkcií v podmienkach transformácie zriadenia potrebné chápať odlišným spôsobom. Rozdiel medzi svetom médií a inými prvkami verejného priestoru totiž spočíva hlavne v tom, že médiá môžu zohrávať úlohu činiteľa, ktorý stimuluje zmeny v etickom povedomí spoločnosti. Tieto zmeny môžu, samozrejme, prebiehať v rôznom stupni, pretože pôsobenie médií môže byť pozitívne aj negatívne. Pokus objavenia receptu, vďaka ktorému by mohli médiá začať zohrávať úlohu morálneho liečiteľa v spoločnosti, síce pripomína druh etickej alchymie usilujú-

¹⁹ Porov. „Przegląd Powszechny“ 2007, č. 3.

²⁰ Možnosti vplyvania novinárov na formovanie sa občianskej spoločnosti opisuje M. Kozakowska v práci *Dziennikarz z naszych stron. Media obywatelskie*, Warszawa 2000. Autorka usudzuje, že úlohou novinárov je iniciovanie verejnej debaty, ktorá by bola, podľa autorky, základom občianskej spoločnosti.

cej sa premeniť železo na zlato, avšak rozšírenie povedomia etických povinností a práv médií, tak v rozsahu samotných médií, ako aj medzi prijímateľmi, sa môže stať činiteľom, ktorý uľahčí jasné odlíšenie toho, čo je v médiách „etické“, a čo „neetické“. Môžeme mať dojem, že v súčasnosti je tento stupeň veľmi vzdialený od dostatočného a vládnuci zmätok len uľahčuje porušovanie etických štandardov.

Etika médií sa často mieša alebo priam stotožňuje s novinárskou etikou. Zúženie etiky médií na novinársku etiku je však nesprávne. Novinárska etika je etikou istej profesie. Na fungovanie médií však nevyplývajú len novinári. Ako poznamenal R. Kapuscinský, poľský jazyk rozlišuje medzi pojmi „novinár“ a „mediálny pracovník“.²¹ Zavedenie tohto odlíšenia je v predmetnej práci nevyhnutné. Nezávisle od toho, že novinármi sa dnes nazývajú aj osoby, ktoré sa nevenujú práci novinára v úzkom slova zmysle (teda nezaoberajú sa získavaním a odovzdávaním informácií), teda napr. moderátori rôzneho druhu, komentátori, fejtonisti, publicisti²² a pod., predsa len jestvuje celá skupina pracovníkov, ktorí majú vplyv na podobu médií, a ktorých nie je možné nazvať novinármi. Do tejto skupiny patria predovšetkým majitelia médií a riaditelia jednotlivých odborov, ktorých vplyv na obsah rádiového či televízneho vysielania býva niekedy rozhodujúci. Patria sem napokon aj osoby vykonávajúce umelecké profesie, napr. scenáristi, režiséri, herci, hudobníci a pod. Žurnalistika je len jednou z mnohých profesií v rozsahu médií a z tohto hľadiska etika médií nie je pracovnou etikou.

Z rovnakého dôvodu je tiež ťažké opísať etiku médií ako všeobecnejšiu, než je novinárska etika. Znamenalo by to, že etika médií je zovšeobecnením mnohých iných pracovných etík, medzi nimi takých, ktoré sa nikdy nespájajú s etikou médií, ako sú etika obchodu alebo manažérska etika. V zásade sa preto nedá tvrdiť, že novinárska etika „tvorí“ etiku médií. Etika médií je samostatnou oblasťou etickej reflexie, ktorá síce má istý spoločný rozmer s novinárskou etikou, podobne ako aj s inými pracovnými etikami, avšak zároveň prináša problémy, ktoré v týchto jednotlivých pracovných etikách nevystupujú.

Skôr, ako prejdem k opisaniu špecifika etiky médií, chcem ešte upriamiť pozornosť na tu aj inde viditeľnú tendenciu vnímania médií ako uzavretého sveta, odtrhnutého od každodenných problémov a pozbaveného chýb (ale aj predností), ktoré je možné postretnúť v každej inej oblasti života. „Médiá – píše J. C. Bertrand – sú súčasťou neobvyčajne zložitého spoločenského systému a mnohých podsystémov súčasných krajín (...).“²³ Menšej slobode pôsobenia sa médiá tešia v období transformácie, ktorej imanentnou vlastnosťou je nedostatok zachovania nezávislosti médií politikmi a pokusy zasahovania do medializovaného obsahu.²⁴

21 Porov. R. Kapuściński, *Autoportret reportera*, Kraków 2004, s. 123.

22 Je potrebné poznamenať, že aj medzi novinármi býva rozsah možností pôsobenia a zodpovednosti rôzny, v závislosti od pracovnej pozície. J. C. Bertrand rozdelil novinárov na „radiových“ a „hviezdy“, pričom o tých druhých napísal: „Prirodzeným vývojom vecí sa tieto osoby stávajú vzormi – tak v očiach ostatných ľudí médií, hlavne mladých, ako aj verejnosti.“ J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 33.

23 J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 45.

24 K. Pokorna – Ignatowicz, *Problemy zawodowe dziennikarzy w Polsce u progu nowego wieku na podstawie analizy branżowej miesięcznika „Press”, „Studia Medioznawcze” 2001, č. 3, s. 30.*

Samostatným činiteľom, vplývajúcim na spôsob fungovania médií v postkomunistických štátoch, je smerovanie ku kopírovaniu médií jestvujúcich v rozvinutých demokratických krajinách.²⁵ Základný význam má tiež štatút médií a novinárov v právnom systéme.²⁶

Etickú úroveň médií, teda jednoducho povedané náklonnosť ľudí dodržiavať morálne normy, je preto potrebné vždy vzťahovať na konkrétne spoločenské prostredie. V poľských podmienkach máme nepochybne do činenia so silnou tendenciou nedodržiavania a obchádzania pravidiel každého druhu, vrátane etických noriem. Podľa T. J. Kononiuka, disciplinárneho ombudsmana v Rade pre etiku médií a v Novinárskom súde v Poľsku, rozhodná väčšina chýb pri vykonávaní profesie novinára vyplýva z nedostatku poznatkov a znalostí novinárskeho umenia. „Ignorancia a arogancia – tvrdí autor – často spôsobujú, že aj mladý človek je úplne odolný voči kritickým poznámkam akéhokoľvek druhu.“²⁷ Nedostatočné poznatky a nonšalantný prístup k vlastnej profesii nie je zas, ako je zrejmé, prípadom prislúchajúcim výlučne médiám. Nedá sa vyhnúť dojmu, že väčšina novinárov neprikladá väčšiu váhu etickej reflexii o médiách. Novinári vnímajú kódexy novinárskej etiky ako mŕtve formulky, bez praktického významu, k čomu povzbudzuje m. in. takmer úplný nedostatok novinárskych súdov (ako je zrejmé, ich úlohu sa snaží plniť Rada pre etiku médií). Väčšina novinárov tiež nepatrí k žiadnym združeniam, čo ich navyše stavia pomimo akúkoľvek „branžovú“ kontrolu, pretože novinárske súdy môžu súdiť len novinárov patriacich do nejakého združenia.

Avšak dodržiavanie etických noriem zaväzujúcich v médiách sa zdá byť dôležitým nie len sebou samým, ale aj preto, že je – podobne ako v biznise – návratné v dlhodobej perspektíve. Na závislosť medzi úrovňou žurnalistiky a etickou citlivosťou novinára upozornil napr. Ryszard Kapuscinski: „Na to, aby sa človek mohol venovať novinárčine, musí byť predovšetkým dobrým človekom. Zlí ľudia nemôžu byť dobrými novinármi. Len dobrý človek sa snaží pochopiť iných, ich úmysly, ich vieru, ich záujmy, ich problémy, ich tragédie.“²⁸ Podobný názor vyjadruje J. C. Bertrand: „Novinári by sa mali dokázať postaviť na miesto osôb, ktorých sa týkajú ich publikácie, a tiež predpokladať priame aj dlhodobé dôsledky zverejnenia daných informácií.“²⁹

Médiá sú dielom masovej kultúry (a zároveň sa na vytváraní tejto kultúry podieľajú, čo je však samostatnou otázkou, ktorej sa venujem v jednej z podkapitol). To spôsobuje, že pri opise médií používame pojmy slúžiace aj pre opis súčasnej kultúry ako celku. Preto je potrebné pozastaviť sa nad významom niekoľkých základných pojmov pre opis masovej kultúry a s hodnotením spojeným s týmito významami. Ide tu o také pojmy, ako emocionalita, senzácia, zostručnenie, atraktivnosť a pod. Už na prvý pohľad je zrejmé, že väčšina z týchto pojmov má

25 B. Ociepka, *Dla kogo telewizja? Model publiczny w postkomunistycznej Europie Środkowej*, Wrocław 2003, s. 101n.

26 L. Szot, *Wolność dziennikarzy w polskim systemie pasowym*, Wrocław 2003, s. 77.

27 Médiá v službe spoločnosti. Prepis diskusie, ktorá sa uskutočnila 9. 1. 2007 v redakcii „Przeglądu Powszechnego”. „Przegląd Powszechny” 3/2007.

28 R. Kapuściński, *Autoportret reportera...*, s. 21.

29 J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 67.

negatívne zafarbenie. Pojem „emocionalita správy“ vyvoláva pocit nedostatku racionálnej reflexie, kriticizmu a rozvahy pri vyjadrovaní súdov. Spojenie „senzačná informácia“ sa zas spája s davom divákov, dychtivo pozorujúcich nejakú nevšednú, hoci pre nich samých nie dôležitú udalosť. Pojem „zostručnenie“ síce nie je tak silne negatívny, ale zo „skrátenej“ správy neočakávame získanie nejakých cenných poznatkov o čomkoľvek.³⁰

Vyššie som spomenul, že etika médií by sa mala týkať všetkých médií, teda v rovnakom stupni verejných aj komerčných médií. Je však dobré uvedomiť si, že v hovorovom jazyku má slovo „komerčný“ výrazne pejoratívny nádych. Odlíšujeme predsa umelecké diela od „komerčných“ diel, teda takých, ktorých vznik bol poznačený hlavne túžbou po zarobení peňazí a všetky iné ciele (napr. vyjadrenie estetických hodnôt) boli podriadené tomuto „komerčnému“ cieľu. A zdá sa, že podobný nádych má aj pojem „komerčné médiá“. S opačným hodnotením máme do činenia v prípade pojmu „verejný“, ktorý sa skôr spája s nezištnou službou spoločnosti. Aj W. Godzic v už spomínanej diskusii v redakcii „Przeglądu“ poukazyval na to, že komerčné médiá nie sú o nič „horšie“ než verejné médiá a v mnohých prípadoch je úroveň nimi prezentovaného obsahu „vyššia“ než vo verejných médiách. Ukazuje sa teda, že aj v diskusii o etických problémoch médií sa používajú pojmy „lepší“ a „horší“.³¹

Z faktu, že už na úrovni opisu médií ako javu máme do činenia s hodnotením tohto druhu, vyplýva podstatný záver: médiá sú pre nás nie len nositeľom istých obsahov, ktoré pri ich samotnom hodnotení môžu byť „lepšie“ alebo „horšie“, ale aj samotné médiá tvoria istú hodnotu (pozitívnu alebo negatívnu). Médiá nie sú len kanálom pre odovzdávanie istého obsahu, ale istou štruktúrou, ktorej neodlučiteľným elementom sú hodnoty a etické normy.

Médiá tak majú priame a nepriame ciele. Smerujúc k realizácii týchto cieľov využívajú určité metódy, ktoré, podobne ako oné ciele, podliehajú morálnemu hodnoteniu. Diskutabilnou ostáva otázka, či je z etickej diskusie potrebné vylúčiť niektoré z oných prostriedkov, napr. technické zariadenia, ktorých obrovský rozvoj v posledných dvoch desaťročiach viedol k obrovskej zmene médií. Niektoré spôsoby využívania technických možností (napr. reklamné okienka, ktoré sa bez želanja užívateľa objavujú na internetových stránkach) môžu vzbudzovať odpor. Veľa diskusií vzbudzuje základné „médiu“ mediálnej komunikácie, teda jazyk. Jazyková analýza dovoľuje odhaliť ukryté (alebo skrývané) funkcie mediálnej komunikácie, napr. funkciu presvedčania v televíznych správach.³²

Paradoxne sa však základným médiom, ktoré najviac ovplyvňuje spôsob vnímania mediálnej komunikácie, zdajú byť samotné médiá. Podľa tézy M. McLuhana,

30 Je potrebné dodať, že v odbornej literatúre aj v tzv. mediálnom diškurze, ako aj v hovorovom jazyku jestvuje rad pojmov s výrazne dodatočným zafarbením. O televízii sa donedávna hovorilo, že je „oknom do sveta“, pozitívne spojenie s najnovšími úspechmi techniky vyvoláva aj pojem „interaktívny“.

31 Kvôli presnosti je potrebné dodať, že prof. Godzic považuje rozdelenie médií na komerčné a verejné za neúčinné pre etickú diskusiu.

32 Výskumy na tému televíznych správ robil v Poľsku v polovici 80. rokov W. Godzic. Tieto výskumy dovolili „objaviť“ funkciu presvedčania. Porov. W. Godzic, *Przywódca na ekranie*, in: *Między obrazem a narracją. Szkice z teorii telewizji*, red. W. Godzica, Wrocław 1990, s. 27n.

najväčší vplyv na formu vysielania správy, ako aj na spôsob jej odkódovania má zdroj, z ktorého je správa vysielaná.³³ To znamená, že správu vysielanú v spravodajských médiách vnímame ako správu vzťahujúcu sa na fakty, avšak v médiách zábavného charakteru ako fikciu. Podľa teórie McLuhana vedie miešanie informácií so zábavou k chybnému vnímaniu správy, je teda v rozpore so zásadou pravdy. Neetickým sa zdá byť aj transformovanie sa médií na autoritu, napr. prostredníctvom vyhýbania sa akejkolvek kritike, ba priam, o čom svedčia mnohé príklady, pašovanie ukrytej reklamy pod rúškom kritických debát o stave médií.

Okrem tejto „hlbokej“ vrstvy, ktorú médiá zdieľajú – ak nie s celou súčasnou západnou kultúrou, tak prinajmenšom s jej hlavným smerom – tiež jestvuje rad mechanizmov „sprostredkovania“ medzi médiami a ich sociálnym prostredím. Predstavitelia sociálnych vied, ktorí sú nepochybne v stave istého súperenia s novinármi o vplyv na verejnú mienku, by stratili možnosť akéhokoľvek pôsobenia, keby sa prestali objavovať v médiách. To isté sa týka aj ostatných pracovných skupín spojených s médiami. V tomto prípade nejde o prácu vykonávanú v prospech médií, ale o druh kanála, cez ktorý autori aj vedci komunikujú so spoločnosťou. Možným je tiež jestvovanie kanálov, ktoré dovoľujú prienik informácií na druhú stranu, teda od prijímateľa k médiami. J. C. Bertrand vymenúva niekoľko takýchto kanálov (m. in. elektronická pošta prijímajúca listy od odberateľov, komunikačné výbory, mediátori a pod.).³⁴ Vytváranie takýchto kanálov spočíva v kompetencii jednotlivých médií, čo je tiež základom pre etické hodnotenie.

Doteraz sme predpokladali, že médiá majú podstatný vplyv na život spoločnosti a na spôsob, akým ľudia vnímajú svet, a že tento vplyv je dostatočným dôvodom na to, aby boli médiá podriadené právnym a etickým normám. Takýto názor je tiež všeobecne rozšírený medzi mediálnymi pracovníkmi. „Médiá – píše S. Mocek – (...) majú od začiatku svojho jestvovania magickú moc pôsobiť na spoločnosť, moc, ktorá často nie je založená na triezvom myslení a racionálnom konaní.“³⁵ Tento predpoklad však nie je samozrejмый. V literatúre sa je dosť často možné stretnúť s argumentom, že keby boli médiá schopné vnútiť prijímateľom ľubovôľnú víziu sveta, v takom prípade by nikdy nedošlo k úpadku komunistického zriadenia v ZSSR. Pochybnosti vzbudzuje aj vplyv médií na procesy demokratizácie. Autori porovnávacej štúdie, týkajúcej sa vzťahu medzi transformáciou zriadenia a transformáciou médií, poukazujú na jestvovanie úzkej závislosti medzi nimi a formulujú štyri zákonitosti, ktorým podliehajú premeny v médiách v súvislosti s procesom demokratizácie. Fázu prípravy na demokratizáciu sprevádza úvodná etapa reformy médií a spolu s faktickým prechodom do demokracie nasleduje základná etapa, vo fáze konsolidovania demokracie má miesto druhotná etapa reformy médií, až napokon vo fáze zrelej demokracie aj médiá dosahujú etapu zrelosti.³⁶ Tieto postrehy by nás nemali prekvapovať, ak zvažíme, že slobodné médiá sú jedným zo základov demokracie. Demokratizácia danej krajiny je teda na

33 Porov. M. McLuhan, *Wybór pism*, Warszawa 1975.

34 Porov. J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 177n.

35 S. Mocek, *Dziennikarze po komunizmie...*, s. 26.

36 Výskumy sa týkali Poľska, Ukrajiny, Bosny a Hercegoviny, Uruguaja, Indie, Uzbekistanu, Indonézie, Jordánska, Ugandy a Číny. Porov. B. Rozumilowicz, *Democratic Change: A Theoretical Perspective*, in: *Media Reform*, red. M. Price, B. Rozumilowicz, G. Verhulst, Lodzyn 2002, s. 12n.

jednej úrovni s demokratizáciou médií, z čoho vôbec nevyplýva, že médiá majú akýkoľvek reálny vplyv na procesy demokratizácie.

Na druhej strane, existujú mnohé výskumy potvrdzujúce jestvovanie silného vplyvu obsahu vysielaného v médiách na niektorých jednotlivcov. Príkladom môžu byť správy o samovraždách, často vyvolávajúce zvýšený počet samovražedných pokusov, ktoré sa uskutočnili spôsobom prezentovaným v médiách. Tiež je potrebné zdôrazniť, že takmer všetky informácie o udalostiach a procesoch, ktoré v súčasnosti vystupujú vo svete, čerpáme z médií. Pôsobenie médií na našu predstavu o súčasnom svete sa teda zdá byť zásadným.

Avšak nezávisle od toho, či je vplyv médií na nás samých a na náš život silný, alebo slabý, voči tomuto vplyvu nie sme bezbranní. Najjednoduchším spôsobom chránenia sa pred všetkým zlom valiacim sa z médií by bolo skončenie sledovania televízie, počúvania rádia a čítania tlače. Takáto mediálna izolovanosť by však znamenala aj rezignáciu zo všetkého, čo je v médiách hodnotné. Mnohí etici preto veľkú váhu prikladajú zodpovedajúcemu vzdelávaniu – tak osôb zodpovedných za pôsobenie médií, ako aj prijímateľov. Avšak, na rozdiel napr. od novinárov, ktorí vo väčšine prípadov študujú žurnalistiku, kde je možné zaviesť etiku ako samostatný predmet, nie je možné vypracovať jednoliaty systém vzdelávania, ktorý by mal dosah na všetkých mediálnych pracovníkov. Etické mediálne vzdelávanie ako isté množstvo poznatkov, ktoré by si mali mediálni pracovníci osvojiť pre zvýšenie etických štandardov, sa teda zdá byť utopickým programom (podobne ako napr. politické vzdelávanie adresované politikom), hoci je možné aj zavedenie prvkov etiky médií do vzdelávania špecialistov v rôznych odboroch (okrem novinárov aj režisérov, hercov a pod.).

Na druhej strane je pre zvýšenie etickej úrovne médií podstatným vedomie – na strane prijímateľa³⁷ – jestvovania etických zásad. Preto sa možnou a zároveň aj nevyhnutnou zdá byť mediálna výchova v školách, ktorá by bola navyše založená na jasných vedeckých základoch. Médiá majú istú základnú štruktúru, ktorú je potrebné skúmať a ktorej je treba sa učiť. V USA sa mládež v školách učí analyzovať a chápať správy vysielané v médiách, a podobne je to aj v Nemecku. V poľských školách sa zatiaľ mediálna výchova nevyučuje, napriek tomu, že z výskumov vyplýva, že Poliaci venujú sledovaniu televízie asi štyri hodiny denne, teda najviac v celej Európe.³⁸

V podstate tu teda máme dva odlišné prístupy k vyučovaniu poznatkov o médiách: vzdelávanie, ak sa to tak dá povedať, samotných médií, ako aj formovanie prijímateľov, s nádejou, že vzdelávanie im poskytne nástroje, ktoré im pomôžu chrániť sa pred škodlivým pôsobením médií. Model vzdelávania v rozsahu médií, ktorý obsahuje predpoklad, že médiá nie sú schopné dodržiavať etické normy, však so sebou prináša prinajmenšom dva nepriaznivé dôsledky. Po prvé, zavedenie náuky o médiách do vyučovacích programov znamená prenesenie zodpo-

37 Z úvah M. Kaniowského vyplýva, že spoločnosť ako taká nie je prijímateľom médií. Prijímateľ vzniká až pri kontakte s médiami a skrze médiá. Porov. M. Kaniowski, *Polska sfera nie-publikzna*, „Krytyka Polityczna” 2003, č. 3, s. 135.

38 Podľa C. J. Bertranda, vďaka vzdelávaniu si čoraz viac ľudí uvedomuje dôležitosť „kvality mediálnych služieb”. Porov. C. J. Bertrand, *Deontologia mediów...*, s. 14.

vednosti za spôsob, akým médiá vplývajú na prijímateľa, na tohto prijímateľa. Nie je tu snaha meniť médiá, prispôbovať nimi vysielaný obsah aktuálnym spoločenským potrebám, ale namiesto toho prijímateľ dostáva do ruky nástroj, ktorý mu dovoľuje rozlíšiť, čo je v televíznych správach čistou informáciou a čo bolo pridané samotným novinárom. Vyučovanie mladých vedomému vnímaniu médií sa považuje za metódu zabezpečenia spoločnosti pred škodlivosťou médií, bez snahy očistiť samotné médiá od toho, čo v nich nemá akúkoľvek hodnotu.

Druhým negatívnym dôsledkom je vznik svojského antagonizmu médií a prijímateľov. Pozornosť sa upriamuje na to, že prijímateľ by si mal uvedomiť ukryté mechanizmy, ktoré riadia médiá, teda napr. jestvovanie rôznych kapitálových väzieb, ktoré sa majitelia médií snažia vo všeobecnosti ukrývať. Zdôrazňuje sa, že médiá majú preukázateľnú tendenciu ukrývať svoje politické či obchodné sympatie a ciele. To znamená, že medzi záujmom prijímateľa a záujmom médií jestvuje menší alebo väčší konflikt, v dôsledku ktorého každá zo strán vníma tú druhú ako protivníka. Je možné pozorovať istý druh hry, ktorá spočíva v neustálom smerovaní k prekabáteniu druhej strany: médiá sa snažia priviesť prijímateľov k určitému správaniu (hlasovaniu za istú politickú stranu, kupovaniu nejakého výrobku, podpore nejakej iniciatívy a pod.). Prijímatelia sa zas snažia tieto ukryté úmysly odhaliť a nepodliehať im.

Názor, že médiám je potrebné sa učiť, je samozrejмый a nemusí sa o ňom diskutovať. Diskutabilná je však otázka, nakoľko je uvedomenie si skutočných mechanizmov riadiacich médiami schopné ochrániť nás od dôsledkov prebývania so „škodlivým“ obsahom. Vystupuje tu obava, že žiaden druh vzdelávania nás neochráni pred dôsledkami sledovania násilia, primitivizmu, vulgárnosti a pod. Potrebný je preto istý kompromis. A práve etika médií je pokusom dohodnutia práv a povinností médií (presnejšie „mediálnych pracovníkov“), s právami a povinnosťami prijímateľov. Z tohto hľadiska sa neodlišuje od iných pracovných etík. Tvrdenie, že prijímatelia médií majú nielen práva, ale aj povinnosti, sa síce môže zdať byť prekvapivé, je však potrebné uvedomiť si, že aj iné pracovné etiky predpokladajú jestvovanie povinností „prijímateľov“ činnosti danej pracovnej skupiny. Napr. povinnosťou nákupcu elektroniky je (okrem zaplatenia za tovar) oboznámenie sa s inštrukciou užívateľa daného zariadenia v súlade s pokynmi výrobcu; povinnosťou pacienta je prijímanie predpísaných liekov, zmena životného štýlu a pod. Povinnosťou prijímateľa médií je zas napr. znemožnenie sledovania obsahu určeného pre dospelých deťom alebo, čo sa zdá byť menej samozrejmé, vedomé prijímanie zábavy a informácií vysielaných v médiách.



Eva Dolinská

KU, Ruzomberok, Slovakia

Výchovno-vzdelávací proces v multikultúrnom prostredí / *Educational process in a multicultural environment*

Abstract

Education in today's civilization is undergoing massive development. It speaks of a learning society in which not only compulsory school education but also any other formal and non-formal education is becoming more and more important for people's lives. All advanced and less developed countries, according to their economic choices and cultural orientations, are trying to build the most advanced educational systems as a prerequisite for their further development.

Keywords: education.

„Vzdelanie je schopnosť porozumieť druhým“.

J. W. Goethe

Vzdelávanie v súčasnej civilizácii prechádza mohutným rozvojom. Hovorí sa o *učiacej sa spoločnosti (learning society)*, v ktorej nielen povinné školské vzdelanie, ale i akékoľvek ďalšie, formálne a neformálne vzdelávanie naberá stále väčšej závažnosti pre život ľudí. Všetky vyspelé aj menej rozvinuté krajiny sa podľa svojich ekonomických možností a kultúrnych orientácií snažia vybudovať čo najdokonalejšie vzdelávacie systémy ako nutný predpoklad k svojmu ďalšiemu rozvoju. Zvláštne ale je, že sa pritom objavujú – v medzinárodnom pohľade – dva úplne protichodné trendy:

- Na jednej strane existuje výrazné smerovanie k tomu, že **vzdelávanie vo svete sa globalizuje**. Konkrétne sa to prejavuje tým, že do vzdelávacej politiky v jednotlivých krajinách, ale aj do praxe škôl prenikajú niektoré spoločné spôsoby uvažovania a konkrétna inovácia, ktoré sú zavádzané vo vzdelávaní v iných krajinách. Vlády i školskí politici stále výraznejšie usmerňujú vývoj vlastného vzdelávacieho systému na základe toho, že využívajú poznatky o vývoji vzdelávacích systémov v iných krajinách.

- Na druhej strane trvá situácia, kedy **vzdelávacie systémy vo svete sú veľmi špecifické, jedinečné, vzájomne odlišné**. Vzdelávacie systémy sú totiž silno závislé na historických, kultúrnych, náboženských a iných tradíciách, že meniť ich ustálené špecifiká je veľmi náročné.

Oba tieto protichodné trendy – globalizácia či internacionalizácia a súčasne uchovávanie vlastných špecifickostí – sú príznačné pre vývoj národných vzdelávacích systémov v súčasnej epoche.¹

Vzdelávanie je jedným z podstatných činiteľov, ovplyvňujúcich vývin osobnosti človeka, o ktorom píše J. A. Komenský nasledovne:

„Nech teda nikto neverí, že môže byť naozaj človekom ten, kto sa nenaučí byť človekom, to jest, kto sa necvičí v tých veciach, ktoré ho robia človekom. Je zrejmé z príkladu všetkých stvorených vecí, ktoré sa stávajú súcimi pre potreby ľudí, hoci sú na to určené iba vtedy, ak ich naša ruka na to prispôsobila. Človek je čo sa týka tela určený na prácu, vidíme však, že okrem holej schopnosti pre ňu si so sebou nič neprináša na svet: musí sa pomaly učiť aj sedieť, aj stáť, aj chodiť a pohybovať rukami pri práci. Lebo je známe aj o anjeloch, ktorí sú dokonalosťou najbližší Bohu, že nevedia všetko, ale že postupne napredujú v poznávaní predivnej Božej múdrosti.“²

Každý vzdelávacie proces sa vyznačuje tým, že okrem vzdelávacích cieľov plní i ciele výchovné, ktoré sa prejavujú formatívnym vplyvom na rozvoj celej osobnosti žiaka, na rozvoj jeho schopností, vlastností, záujmov, citov, motívov, názorov, postojov, spôsobov správania atď. Preto sa v literatúre často hovorí o vyučovacom procese ako o procese výchovno-vzdelávacom.³

EDUKAČNÝ PROCES

V programovom vyhlásení vlády SR z novembra 1998 sa uvádza:

„Vláda SR považuje výchovu a vzdelávanie za jednu zo svojich najvýznamnejších a trvalých priorít. Chce vytvoriť spoločnosť, v ktorej vzdelávanie bude zdrojom dlhodobej prosperity Slovenska, čo ovplyvní postavenie Slovenska v Európe, ako aj všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana...Rozhodujúcu úlohu štátu vláda vidí v zostavení úpadku a vo vzostupnom koncepčnom rozvoji výchovy a vzdelávania, ako aj v zaistení rovnosti v prístupe k vzdelaniu...Vláda vytvorí dlhodobú koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania...tak, aby sa stala základom rozvoja školstva na najbližších 15-20 rokov bez ohľadu na striedanie vlád. V nadväznosti na koncepciu pripraví nový školský zákon (zákon o výchove a vzdelávaní).“

Koncepcia vychádza z ambície, aby načrtla ľudskú spoločnosť na základe humánno-tvorivej výchovy pre nové tisícročie. Je to veľký cieľ hraničiaci s víziou, ale bez veľkých snov by dnes neexistovalo ľudstvo. Lebo, parafrázujúc Marca Aurélia

1 Porov. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999, s. 15-16.

2 KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, s. 53.

3 Porov. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. Prešov: Fakulta humanitných vied PU v Prešove, 2003, s. 22.

„človek má takú cenu, akú cenu má to, o čo sa snaží“. Autori **projektu „Milénium“** zastávajú názor, že to platí aj o našom štáte a spoločnosti.

Zmeny, ktoré by mali byť uskutočnené vo vzdelávacom systéme, prinesú možnosť nadobudnúť lepšie vzdelanie aj deťom zo sociálne menej podnetného prostredia, osobitnú pozornosť je treba venovať rómskym obyvateľom, menšinám, nadaným a talentovaným žiakom, znížiť počty negramotných obyvateľov, zvýšiť počet ľudí s funkčnou gramotnosťou, znížiť počty detí v špeciálnych školách a to spresnením diagnóz a koncepciou integrácie detí so špeciálnymi potrebami do štandardných škôl, vypracovať efektívne a skupinové programy edukácie pre tieto deti a pripraviť pre túto prácu učiteľov.⁴

Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania autorov Ondrasovej, Skoumalovej a Zelinu je zameraná na zlepšenie úrovne vzdelávania rómskej populácie, ktorá vychádza z poňatia integrácie ako „vyváženej a stabilnej možnosti etnickej skupiny zúčastňovať sa spoločensko-ekonomického života krajiny na základe rovnakých príležitostí, bez ohrozenia svojej identity“.

Zlepšenie postavenia a kvality života časti Rómov v spoločnosti sa odvíja od ich vzdelanostnej úrovne. Na pozdvihnutie ich vzdelanostnej úrovne je dôležité vytvoriť v rámci transformácie výchovno-vzdelávacieho systému také podmienky, aby aj v obsahu, formách a metódach boli akceptované osobitosti rómskej národnostnej menšiny. Je to dlhodobý proces realizovateľný len za účasti Rómov, ich rodín a miestnych komunít, v ktorých Rómovia žijú.⁵

Postupné zmeny vzdelávacieho systému, ktoré sa začali realizovať v 90. rokoch 20. storočia, postavili systém na inej filozofii, premietnutej do nového školského zákona.

Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008.

O špeciálnych školách hovorí jeho siedma časť.

Školy pre deti alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Prvý oddiel

Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením

4 Porov. MILÉNIUM *Národný program výchovy a vzdelávania*. (online). (s.a.). Cit. 2011-08-24). Dostupné na: <<http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89>>

5 Porov. ONDRASOVA, K. – SKOUMALOVA, V. – ZELINA, M.: *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: MŠSR, 2004, s. 5-9.

§ 94

- (1) Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje
- a) v školách pre deti so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením, tieto školy sú špeciálne školy,
 - b) v ostatných školách podľa tohto zákona⁶

Cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu je vychovať dobrého človeka a občana, ktorého Mistriík charakterizuje nasledovne:

„Čo je to dobrý občan? Aký je? Nie ten, kto sa bez slova zaradí do jestvujúceho mechanizmu a prispôbi sa mu. Dobrý občan v demokratickej spoločnosti sa aktívne správa ako jej tvorca, lebo má vyvinuté demokratické cítenie a natoľko si váži demokratické hodnoty, že ich uprednostňuje v živote širšej spoločnosti i v osobnom živote.

Dobrý občan súčasne vie, ako je demokratická spoločnosť konštruovaná, akú moc má väčšina a aké má práva menšina. Skutočným občanom sa stane až vtedy, keď začne aktívne ovplyvňovať svoj osud, svoje postavenie v spoločnosti, keď sa začne starať do vecí verejných.“⁷

PSYCHOLOGICKÝ ASPEKT EDUKAČNÉHO PROCESU

Pracovnou oblasťou špeciálnej pedagogiky a špeciálnopedagogickej psychológie je najmä výchova a vzdelávanie detí a mládeže školského veku, kde cieľom a úlohami je v rozmanitých obmenách to isté, a totiž pripraviť dieťa alebo mladistvého na budúcnosť, na úžitok aj na úžitok iných. Špeciálna pedagogika sa má usilovať o zmiernenie vybočení, stavov menejcenností a iných nebezpečenstiev, vyplývajúcich z prirodzene sa vyvíjajúcich sa spoločenských vzťahov.

Špeciálna pedagogika má pomáhať inadaptovaným zaradiť sa do normálnych „životných kolají“. Určujú sa jej tri úlohy: 1. má rozvíjať schopnosti dieťaťa až po hranice možností, 2. má ho pripraviť na využívanie získaných poznatkov, 3. má mu poskytovať všetky vedomosti, ktoré je schopné prijať, hovorí Beslay.

Zo všetkých úloh pokladá Lafon za prvoradý psychologický aspekt, vo svojej podstate sú všetky postupy psycho-pedagogické, psycho-sociálne a psycho-medicínske. Rozvoj a výchova defektných jednotlivcov je tým účinnejšia, čím viac sa opiera o vedomosti, týkajúce sa vývinu a psychických osobitostí jednotlivých kategórií detí.⁸

V súčasnosti sú v špeciálnych školách na Slovensku vzdelávané deti so zdravotným znevýhodnením, sú to deti a žiaci s mentálnym postihnutím alebo iným druhom postihnutia, podľa už spomínaného zákona č. 245/2008 Z. z.

6 Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. (online). Cit.2011-08-24). Dostupné na: http://www.ksuba.sk/vismo/dokumenty/2.asp?id_org=451017&id=1...

7 Porov. MISTRÍK, E.: *Integrojúca sa Európa, občan a kultúra*. Bratislava: Evyan, 1999, s. 12-13.

8 Porov. ILLYÉS, G. a kol.: *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1978, s. 21-22.

Každý človek s mentálnym postihnutím je svojbytný subjekt s charakteristickými osobnými rysmi. Napriek tomu sa u väčšiny z nich prejavujú spoločné znaky ktorých individuálne modifikácie závisia na hĺbke a rozsahu mentálnej retardácie, na miere postihnutia jednotlivých psychických funkcií a na rovnomernosti psychického vývoja v rámci mentálnej retardácie.

Za mentálne retardovaných sa považujú takí jednotlivci (deti, mládež a dospelí), u ktorých dochádza k zaostávaniu vývoja rozumových schopností, k odlišnému vývinu niektorých psychických vlastností a k poruchám v adaptačnom chovaní. Hĺbka a miera postihnutia jednotlivých funkcií je u nich individuálne odlišná. Príčinou mentálnej retardácie je organické poškodenie mozgu, ktoré vzniká v dôsledku štrukturálneho poškodenia mozgových buniek alebo abnormálneho vývoja mozgu. Podľa vývinového obdobia, v ktorom k mentálnemu poškodeniu došlo, hovoríme o **demencii a oligofrénii**.

Taktiež deti výchovne zanedbané, ktoré z akýchkoľvek dôvodov nie sú riadne vedené, zaostávajú vo vývine za svojimi vrstovníkmi, osvojujú si zlé návyky a nemajú záujem sa učiť. Často vzniká dojem, že majú trvalo porušené poznávacie procesy, a v dôsledku toho sa často zvažuje ich preradenie do špeciálnych škôl. Je úlohou poradenských pracovníkov, aby tieto deti správne diagnostikovali.⁹

SOCIÁLNE VZŤAHY

Výchovno-vzdelávací systém má explicitnú aj implicitnú úlohu pripraviť každého na spoločenskú úlohu. V súčasných komplexných spoločnostiach angažovanosť na spoločných veciach ďaleko presahuje striktne politické súvislosti. V skutočnosti každý deň vo svojej práci, v kultúrnych aktivitách, v spoločenstvách, ktoré si vytvoria, alebo ako konzumenti, všetci členovia spoločnosti musia individuálne akceptovať svoje povinnosti voči druhým. Škola musí preto pripraviť ľudí na túto úlohu tak, že ich poučí o ich právach a povinnostiach a súčasne rozvinie ich sociálne zručnosti pre tímovú prácu...

V podstate ide o to, naučiť sa hrať svoju sociálnu rolu v súlade s ustanoveným súborom pravidiel v spoločnosti. Vyučovanie demokracie na školách možno rozvíjať pomocou rôznych praktických aktivít, ktoré boli odskúšané inde, vrátane tvorby charty školy, simulácie fungovania demokratických inštitúcií pomocou hrania rol v nenásilnom riešení konfliktov.

Ak majú výchova a vzdelávanie v tejto úlohe uspieť musia byť organizované okolo štyroch základných princípov učenia, ktoré počas života človeka budú oporami jeho poznania: *učiť sa vedieť*, to znamená získavať nástroje pre pochopenie sveta; *učiť sa robiť*, aby bol človek schopný tvorivo konať vo svojom prostredí; *učiť sa žiť spolu*, aby mohol spolupracovať na spoločných aktivitách; a *učiť sa byť*, čo je podstatný rozvoj vyplývajúci z predošlých troch opôr.

⁹ Porov. ŠVARCOVÁ, I.: *Mentálna retardácia*. Praha: Portál, 2006, s. 28-29.

Avšak tradičná výchova a vzdelanie sa zameriavajú hlavne, ak nie výlučne, na to, aby deti viedli k *učiť sa vedieť* a v menšom rozsahu na to, aby ich viedli k *učiť sa robiť*.¹⁰

Dosiahnuté vzdelanie je jednou z hlavných kľúčových rolí pre sociálnu diferenciaciu, t.j. **úroveň dosiahnutého vzdelania spoluvytvára sociálny status jednotlivca, a tým pôsobí na jeho zaradenie do určitej sociálnej vrstvy**. Z toho sa potom odvíja rozsiahly okruh teoretických koncepcií a empirických výskumov snažiacich sa dokázať, že **nerovnosť či sociálna nespravodlivosť je z veľkej miery zapríčinená tým, že ľudia nemajú rovnocenné príležitosti sa vzdelávať**, tým mnohí nedosahujú vyššej úrovne vzdelania, v dôsledku toho získavajú nižší sociálny status než iní ľudia, a opäť v dôsledku toho sa stávajú chudobnými a bezmocnými.¹¹

Katrňák vo svojej publikácii o sociálnej nerovnosti uvádza niekoľko štatistík, napr. zo začiatku šesťdesiatych rokov vo Francúzsku, kde sa uvádza, že synovia manažérov mali osemdesiatkrát väčšiu pravdepodobnosť dostať sa na univerzitu než synovia roľníkov, štyridsaťkrát väčšiu pravdepodobnosť dostať sa na univerzitu než synovia robotníkov a dvakrát väčšiu pravdepodobnosť než synovia úradníkov. O niekoľko rokov neskôr Halsey na príklade Nuffieldskej vysokej školy Oxfordskej univerzity ukázal, že v Británii majú deti z robotníckej triedy o viac ako polovicu menšiu šancu študovať na vysokej škole než deti z nižšej strednej triedy, a tí majú ešte trikrát menšiu šancu než deti z vyššej strednej triedy.

V deväťdesiatych rokoch vzťah medzi sociálnym postavením rodičov a vzdelanostným úspechom ich detí ostáva v Západnej Európe a Severnej Amerike prakticky bezo zmien, avšak výnimky tvoria Švédsko a Holandsko. Tam sa vďaka masívnym ekonomickým investíciám, razantnému otvoreniu vzdelanostného systému a nivelizácii sociálnej štruktúry podarilo vzdelanostnú nerovnosť výrazne zredukovať.¹²

RODINA A ŠKOLA

„Dobrá spolupráca školy a rodiny a naopak rodiny a školy, ich vzájomná dôvera a podpora môžu byť katalyzátorom žiaduceho rozvoja našej mladej generácie.“
E. Krajčo

Rodina a škola výrazne ovplyvňujú všetky stránky rozvoja osobnosti dieťaťa. Spája ich to, čo dáva zmysel týmto dvom inštitúciám, napĺňa ich poslanie a čo je v civilizovanej spoločnosti považované za najcennejšie – dieťa.

Vzťah medzi rodinou a školou je zdôvodnený objektívnymi potrebami spolupráce v záujme dobra dieťaťa/žiaka. Učiteľ si mnohé veci ujasní až vtedy, keď spozná rodinné prostredie dieťaťa. Rodičia posudzujú kvalitu školy a učiteľov predovšetkým podľa výsledkov svojho dieťaťa i podľa toho, ako dieťa o učiteľovi doma roz-

10 Porov. MIŠTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. s. 102-104.

11 Porov. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. s. 200.

12 Porov. KATRŇÁK, K.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON, 2004, s. 22-23.

práva. Často krát si utvárajú obraz o školskom dianí aj podľa toho, ako učiteľ rieši výchovné problémy a ako sa k nim správa v osobnom kontakte. Stáva sa tiež, že rodičia si nevedia vysvetliť napr. správanie svojich detí, pokiaľ nezistia, čo prežívajú v škole.

Napriek tomu, že požiadavku spolupráce rodiny a školy vieme teoreticky zdôvodniť, v praktickej rodine sa ju nedarí vždy naplňať. Jednou z príčin je povrchné, resp. neadekvátne poznanie. Vzájomné poznanie rodiny a školy je základnou podmienkou kvalitatívneho posunu v budovaní partnerstva. Z hľadiska účinnosti výchovy a vzdelávania je nesmierne dôležité, aby rôzne výchovné vplyvy pôsobiace na dieťa boli v čo najväčšom súlade.¹³

V súvislosti s rómskou rodinou uvádza Liegolis, že rómsky rodiča sú viac rodičmi dieťaťa ako rodičmi „žiaka“ a na školu sa pozerajú ako na inštitúciu, ktorá je pre jednotu rómskej komunity nebezpečná. Z toho mu vyplýva predpoklad, že rodičia nebudú z vnútornej potreby podporovať inštitucionálne vzdelávanie svojho dieťaťa a plnenie domácich úloh. Sú presvedčení, že pre dieťa je dôležitejšie to, ako ho prijme učiteľ a rovesníci, než kvalita učenia.

Rómski rodičia, aj keď sú často veľmi biedni, majú určitú koncepciu dôstojnosti svojich detí, a ak sa domnievajú, že v triede materskej školy by mohlo byť ich dieťa ponižované, radšej ho do materskej školy nezapíšu, resp. ho tam pravidelne nevedia.

Návrh plánu práce s rómskymi matkami navrhuje vzdelávacie aktivity podporujúce kognitívny, psycho-motorický a sociálno-emocionálny vývin v domácom prostredí. Výskum Bekmana a kol. preukázal, že deti tých matiek, ktoré boli zapojené do vzdelávacieho programu, lepšie prosperovali v škole a ich sebareflexia bolo lepšia. Na druhej strane matky zapojené do programu mali vyššie očakávania voči svojim deťom, čím ich motivovali do učenia a do lepších výkonov.

Len cestou úzkej spolupráce s rodinou dokážu učitelia riešiť problémy, ktoré sú dôsledkom kultúrnych rozdielov v multikultúrnych triedach. Mali by byť pripravení na určité špecifické činnosti, ktoré rómske dieťa odmieta, lebo nie je to v súlade s jeho kultúrou.¹⁴

UČITEĽ V KONTEXTE SÚČASNÝCH EDUKAČNÝCH ZMIEN

Stará múdrosť hovorí, že správanie a konanie dieťaťa v škole i mimo nej je pre učiteľa zrkadlom jeho rodinného zázemia a domáceho prostredia. Do istej miery to potvrdzujú aj skúsenosti pedagógov a psychológov, i keď prezentácia rodičov a ich detí vo vzťahu ku školskej problematike býva často až diametrálne odlišná. Kým učitelia sledujú vo všeobecnosti rovnaký cieľ, a to odovzdať všetkým žiakom primerané množstvo a kvalitu vedomostí, rodič sa poväčšine zameriava na jediný cieľ – vlastné dieťa, uvádza Bügelová.

13 Porov. CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov: ROKUS, 2007, s. 9.

14 Porov. BAĐURIKOVÁ, Z. a kol.: *Metodické námety pre učiteľov a asistentov učiteľov v materských školách*. Prešov: Rokus s.r.o., 2006, s. 9-11.

Je pravdou, že rodičia sú prvými učiteľmi svojich detí a základom pre ďalšie vzdelávanie dieťaťa je to, čo sa naučí v rodine. Rodičia vstúpajú svojim ratolestiam hodnoty, usmerňujú ich životné postoje, fyzické a duševné zdravie, úspešnosť v živote a pod. Učiteľ je len ďalším, ale nepochybne veľmi dôležitým činiteľom, ktorý v procese výchovy a vzdelávania našich detí zohráva významnú úlohu.¹⁵

V súčasnom období sa často do centra pozornosti psychológov a pedagógov dostáva problém tzv. emocionálnej krízy. Stupňujúce sa impulzívne, agresívne a násilnícke správanie mladých ľudí, rasová a národnostná neznášanlivosť, drogy a kriminalita detí a mládeže, ale aj ich osamelosť, depresívne stavy a sklony k samovražde sú alarmujúce. Východiskom tohto stavu by mohla byť nová koncepcia emocionálnej výchovy, ktorá je zameraná na rozvoj emocionálnej inteligencie, ktorú pre pedagogickú prax aktuálne rozpracoval Goleman.

Psychológovia Peter Salovey a John Mayer ako prví použili pojem emocionálna inteligencia (EQ) a definovali ho ako „*súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a správaní*“.

V tejto súvislosti na rozvoj emocionálnej inteligencie detí v školskom prostredí G. Heréniová odporúča venovať pozornosť:

- *Poznaniu vlastných emócií* (sebauvedomenie – žiak dokáže rozpoznať cit v okamihu jeho vzniku);
- *Zvládnutiu emócií* (žiak dokáže upokojiť vlastné rozčúlenie, zbaviť sa úzkosti, podráždenosti);
- *Schopnosti motivovať sám seba* (žiak využije svoje emócie ako vnútornú motiváciu);
- *Vnímavosti k emóciám druhých ľudí*;
- *Umeniu medziludských vzťahov* (žiak je schopný vcítiť sa do emócií ostatných a tomu prispôbiť svoje správanie).

Učiteľ, ktorý rozvíja u detí emocionálnu inteligenciu je učiteľ humanistickej školy a odlišuje sa od učiteľa tradičnej školy nielen v tom, že sám musí byť vyspelým v oblasti sociálnej inteligencie, ale aj v tom, že akceptuje individuálny a jedinečný vývoj každého žiaka a vo výchovno-vzdelávacom procese pri rozvíjaní jeho základných schopností a zručností uprednostňuje sociálny a emocionálny vývin.

Základom humanistického štýlu vyučovania, psychológa C. Rogersa, je facilitatívny učiteľ, ktorý dôveruje svojim žiakom bez rozdielu veku, pohlavia, rasy a ich schopností; dokáže rozvinúť príjemnú pracovnú atmosféru v triede a má humánne osobné vzťahy so žiakmi; svojim žiakom poskytne veľa príležitostí na učenie; verí, že sa chcú učiť, a preto im dovoľí, aby si vybrali vlastnú cestu učenia.

¹⁵ GAŽIOVÁ, M. In *Chudova v kontexte dneška*. Ružomberok: VERBUM, 2010. s. 7.

M. Zelina vyzdvihol význam alternatívneho systému PCE najmä v tom, že motívuje žiakov k tvorivému riešeniu problémov a prispieva k zlepšeniu školskej dochádzky.¹⁶

ASPEKTY VÝCHOVY

S výchovou ako cieľavedomou pomocou a zámerným rozvojom osobnosti sa stretávame v ľudskej spoločnosti od nepamäti. S vývojom spoločnosti sa menili jej ciele, jej obsah a jej formy a metódy, a to v závislosti na ekonomických, sociálne politických a kultúrnych podmienkach, v ktorých sa uskutočňovala.

Vznik výchovy sa vysvetľuje okolnosťami biologickými, psychologickými a predovšetkým sociálnymi. Biológovia ukazujú, že sústavná starostlivosť o potomstvo je charakteristická mnohým živočíšnym druhom a má svoju determináciu genetickú. Psychológovia poukazujú na významný moment napodobňovania chovania pri formovaní nového pokolenia. Sociológia zdôrazňuje predovšetkým sociálne okolnosti, ako je sociálna komunikácia, kolektívny pracovný proces a život v organizovanej skupine, ktoré si priamo vynucujú sústavnú a dlhodobú prípravu jedinca, ako člena odpovedajúcej sociálnej jednotky. Táto príprava prebiehala najprv živelne, postupne sa však špecializovala a inštitucionalizovala, vznikali školy a ďalšie výchovné zariadenia, kde pôsobili profesionálni učitelia a vychovávatelia.¹⁷

Dnes sa uvádza o učiteľovi najčastejšie, že je tým, kto pripravuje mladú generáciu po stránke výchovnej i vzdelávacej. V učiteľovej role sú okrem týchto činností obsiahnuté aj iné čiastkové roly, ktoré v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľ vykonáva. Bežný pracovný deň v zamestnaní učiteľa si vyžaduje odolného a života schopného učiteľa, ktorý počas normálneho pracovného dňa vykonáva nasledujúce roly: sociálny pracovník, zdravotný ošetrovateľ, matka, poručník, organizátor, manažér riešenia konfliktov, tvorca pracovnej miestnosti, reagujúci partner a hovorca inštitúcií.¹⁸

RODINA

Rodina ako základná bunka spoločnosti je významným činiteľom výchovy, v ktorej sa prelínajú rôzne jej funkcie celospoločenskej povahy. Tieto funkcie sa premietajú do života jednotlivých rodín, dávajú tomuto životu rás a charakter. Pôsobia tak nielen na spôsob života rodiny, ale aj na spôsob myslenia a správania. Dieťa sa všestranne telesne, duševne a sociálne rozvíja len v prostredí zdravom a bohatom na podnety. Vhodné kontakty rodiny s dieťaťom od láskavého pohľadania a slova, cez hry až po jeho spoluúčasť na rodinnom živote, predstavujú stabilnú bázu optimálneho vývoja detskej osobnosti.

16 Porov. HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009, s. 93-95.

17 Porov. JÚVA, V.: *Stručné dejiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994, s. 5.

18 MAJEROVÁ, T. Ako je pripravený súčasný učiteľ zvládať všetky učiteľské roly? In. ROCHOVSKÁ, I. – AKIMJAKOVÁ, B. *Tradičie a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*. V. Ružomberok: VERBUM, 2010. s. 244.

Človek si zvykol považovať rodinu za samozrejmu súčasť svojho života. Rodina pre neho predstavuje prvý kontakt so svetom, univerzálny vzor pre život. V nej si človek uspokojuje svoje citové potreby, prežíva vzťahy blízkosti, učí sa mať rád a komunikovať s ľuďmi. Rodina pre človeka predstavuje malé laboratórium citového, sociálneho, kultúrneho a morálneho života, prvú učebňu medziľudských vzťahov. **Preto je rodina pre človeka taká dôležitá, že ju nedokáže plnohodnotne nahradiť žiadna sociálna inštitúcia.**¹⁹

*Rodina mala v živote Rómov vždy mimoriadne veľký význam; hlavou rodiny bol vždy otec. Rómovia sa pri výchove väčšinou venovali iba starším deťom, tie sa neskôr starali o svojich mladších súrodencov. Rómske deti veľmi nerady odchádzajú od rodičov, a to aj v dospelosti, keď si založia vlastné rodiny. Vo všeobecnosti možno povedať, že rómska rodina i v súčasnosti reprezentuje tradičný typ viacgeneračnej rodiny. To je tiež najvýraznejší rozdiel medzi rómskou a majoritnou rodinou – tradičná rómska domácnosť sa rozpadá do svojej nukleárnej podoby až v súčasnosti, a nie ako u nerómskej populácie v prvej polovici 20. storočia.*²⁰

ŠKOLA

Škola ako spoločenská inštitúcia je zameraná predovšetkým na vzdelávanie, v holistickom pohľade však predstavuje aj významný zabezpečovací mechanizmus tradovania kultúrnych hodnôt spoločnosti. Popri vzdelávaní medzi dôležité úlohy školy patrí aj odovzdanie kultúrnych hodnôt, ktoré by mala nastávajúca generácia rozvíjať v ďalšom živote.

Rovnako ako kultúra aj škola je produktom spoločnosti. Významne sa podieľa na reprodukcii a upevňovaní politiky štátu ako spoločenského systému. Vo vzťahu k spoločnosti i žiakovi plní vzdelávacia inštitúcia viaceré významné funkcie. Medzi najdôležitejšie patrí informatívna, formatívna, profesijná, integračná, kvalifikačná a socializačná funkcia.

Škola je aj miestom, kde sa stretáva a konfrontuje kultúra školy a kultúra žiaka, ktorú si priniesol z rodiny, vznikajú často špecifické školské problémy vyplývajúce z rozdielov medzi deťmi. Ak je rozdiel medzi kultúrou rodiny a kultúrou školy výrazný, do popredia začnú vystupovať negatívne dôsledky selektívnej funkcie školy. V príprave na život škola pripravuje a chráni žiaka pred nástrahami vonkajšieho sveta preventívnymi programami a kurzami.

Nie všetky deti dostávajú v rodine, kde vyrastajú, najvhodnejšiu výchovu. Zmyslom školského vzdelávania by malo byť prekonávanie podnetových a rozvojových deficitov, ktoré si dieťa prináša do školy z rodinného prostredia. Škola by mala zabezpečiť rovnosť šancí pre všetky deti spoločnosti. V skutočnosti škola už od začiatku školskej dochádzky predpokladá u detí určitú úroveň vyspelosti a kladie pre niektoré deti nesplniteľné požiadavky, ktoré tento prinesený deficit ešte prehľ-

19 CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*, s. 9-10.

20 RADICOVÁ, I. Rómovia na prahu transformácie. In. VAŠEČKA, M. *Čačipen pal o Roma – Súhrn správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2002, s. 83.

bujú. Deti sa tak podľa zvládania školských úloh od začiatku selektujú a diferencujú na šikovné, pracovité a na tie menej šikovné.²¹

VONKAJŠIE ČINITELE

Pod vonkajšími činiteľmi rozvoja osobnosti rozumieme predovšetkým vplyv prostredia a výchovy, ako zámernej, cieľavedomej činnosti.

Prostredím vo vývine človeka rozumieme vplyvy, pomocou ktorých človek získava skúsenosti s prírodnými a sociálnymi javmi a ktoré sa v istom stupni zúčastňujú na duševnom stvárňovaní a vývine jeho osobnosti.

Prostredie je veľmi široký pojem, zahŕňa v sebe množstvo prvkov, ktoré rôznou mierou ovplyvňujú vývin človeka. Človek sa ocitá v rôznych prostrediach, je členom viacerých sociálnych skupín. Preto sa stáva, že prvky správania získané v jednom prostredí prenáša do iného prostredia. V prípade, že ho neponechávame pôsobiť živelne, náhodne, ale premyslene a plánovite toto prostredie pretvárame v súlade s výchovnými cieľmi, hovoríme o pedagogizácii prostredia.²²

Rómske deti žijú spravidla v segregovaných osadách, ktoré vytvárajú sociálne znevýhodňujúce prostredie, na ktorého tvorbe sa podieľa viacero faktorov, a to: historický faktor, rodinný faktor, osobnostno-individuálny a kultúrny faktor.

Sociálnym vylúčením sú ohrození, okrem iných skupín, aj ľudia dlhodobo nezamestnaní, slobodné mamičky s deťmi, mnohohodetné rodiny, ľudia, ktorí sa nevedia prispôbiť novým technológiám, ľudia bez vzdelania, deti z detských domov a pod. K týmto ohrozeným skupinám spravidla Rómovia patria.

Ak sa hovorí o sociálnom vylúčení, čiže sociálnej exklúzii, ide o všeobecné a dlhodobé znevýhodnenie také, ktoré sa vzdelania, zamestnania, bývania alebo prísunu finančných zdrojov, a taktiež absentujúci prístup k občianskym, politickým, sociálnym právam a ochrane.

Toto prostredie, kde je jednotlivec sociálne vylúčený, spôsobuje dlhodobú nezamestnanosť, závislosť na sociálnych dávkach, život v tzv. ghettách, nízku kvalifikáciu, zlý zdravotný stav, dysfunkčnosť rodín či stratu sebaúcty. Ako adaptácia na podmienky sociálneho vylúčenia sa často vytvárajú špecifické hodnoty a normy, medzi ktoré patrí dôraz na prítomnosť, neschopnosť plánovať do budúcnosti, pocity beznádeje a bezmocnosti, či presvedčenia, že človek nemôže ovplyvniť vlastnú sociálnu situáciu.

Vylúčenie je obojstranne nechcený proces, pretože okrem nerovnosti v možnosti uplatňovať všetky občianske, politické a sociálne práva, vedie k sociálnemu napätiu a z neho plynúcim sociálnym rizikám.²³

21 Porov. CABANOVÁ, V.: *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii*. Prešov: MPC, 2006, s. 27-28.

22 Porov. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. s. 44 – 45.

23 Porov. VANKOVÁ, K. Sociálna spravodlivosť versus edukácia v školskom systéme na území Slovenska. In. ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce*

KULTÚRA

Slovo kultúra sa často používa v rôznych navzájom odlišných významoch. V strednej Európe sa za kultúrneho človeka často pokladal človek, ktorý chodí do divadla, navštevuje koncerty vážnej hudby, číta klasiku a kultivovane sa správa. Čo je to kultúra? O vymedzenie pojmu kultúra u mnohých autorov prebiehajú snahy už celé stáročia. V Akademickom slovníku cudzích slov Buchtelovej je kultúra vysvetlená ako „súhrn materiálnych a kultúrnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej svojej histórii.“

Kultúra sa prejavuje najmä v podobe:

- Materiálnych výtvorov ľudskej práce (artefakty),
- Sociokultúrnych regulatívov ľudského správania v spoločnosti (normy, hodnoty, kultúrne vzory, pravidlá správania a pod.),
- Ideí (poznávacie a symbolické systémy, vierovyznania a ideológie),
- Sociálnych inštitúcií (spôsoby správania a činností, ktoré organizujú ľudské správanie, život spoločnosti, ako aj manželstvo, náboženstvo, vzdelávanie, výroba a pod.).

Podľa týchto prejavov sa môže kultúra deliť na materiálnu a duchovnú.

- a) Hlavné prvky duchovnej kultúry: hodnoty, normy, symboly, systémy názorov a poznatkov, sociálne inštitúcie
- b) Materiálnu kultúru tvoria hmotné, hmatateľné výtvory ľudskej činnosti.²⁴

GLOBÁLNY MULTIKULTURALIZMUS

Otvorenie hraníc – štátnych, sociálnych, psychických – otvára cesty k prieniku maximálnej rôznorodosti hodnôt, noriem a ideí. Postmoderná doba, v ktorej žijeme, považuje takúto diverzifikáciu dokonca za vysoko pozitívnu, pretože vo vznikajúcich konfliktoch a diskusiách sa tak efektívnejšie hľadajú možné cesty premien človeka. Demokracia – hoci nerozvinutá – postupne utvára priestor pre iniciatívu a osobné postoje, pre prejavy rôznorodých hodnôt i celých kultúrnych systémov. Konkrétny slovenský občan tak žije jedine na priesečníku kultúrnej rôznorodosti a sám do nej prispieva svojím uhlom pohľadu.

Začíname sa učiť rešpektu voči rôznym tradíciám poznania či rôznym individuálnym sebvýrazom. Žijeme v situácii, v ktorej je stále menej možné chápať seba, svoju sociálnu vrstvu, „svoju“ tradíciu kultúry, „svoje“ kultúrne zvyklosti za normu – a všetko odlišné, protikladné, či proste „iné“, za úpadok, nesprávnu cestu, úchylku, či proste za odchýlku od normálu.

Svet je svetom mnohých kultúr a ich diverzifikácia je normálnym javom, ale zjednocovanie pod hlavičkou jednej by bolo len chorobným procesom. Jednostranná a pyšná optika hospodársky silnejšieho, ktorý si namýšľa, že aj jeho kultúra je

učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009. 61-65.

24 Porov. ŠANDOROVÁ, V.: *Multikultúrne kompetencie učiteľa.* Prešov: MPC, 2006, s. 12.

na vyššej úrovni, musí rešpektovať hospodársky slabšieho, ale kultúrne možno rovnako vyspelého partnera. Svet dnes začína chápať, že nie je jeden svet pod vedením mocných, ale je množstvo svetov na Zemeguli. Svet začal chápať, že odlišnosť iných kultúr nie je výrazom ich nižšieho stupňa rozvoja, ale je iba odlišnosťou, ktorá vyplýva z rozdielneho historického vývoja, je spätá s odlišnými hodnotovými hierarchiami.²⁵

LITERATÚRA

1. BAĎURIKOVÁ, Z. a kol.: *Metodické námety pre učiteľov a asistentov učiteľov v materských školách*. Prešov: Rokus s.r.o., 2006.
2. CABANOVÁ, V.: *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii*. Prešov: MPC, 2006.
3. CHALUPOVÁ, A. – SUCHOŽOVÁ, E. – USTOHALOVÁ, T.: *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov: ROKUS, 2007.
4. GAŽIOVÁ, M. In *Chudova v kontexte dneška*. Ružomberok: VERBUM, 2010.
5. HLEBOVÁ, B.: *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009
6. ILLYÉS, G. a kol.: *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1978.
7. JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994
8. KATRŇÁK, K.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha: SLON.
9. KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991.
10. KOMINAREC, I. – ŠUŤÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J.: *Základy pedagogiky*. Prešov: Fakulta humanitných vied PU v Prešove, 2003.
11. MAJEROVÁ, T. Ako je pripravený súčasný učiteľ zvládať všetky učiteľské roly? In. ROCHOVSKÁ, I. – AKIMJAKOVÁ, B. *Tradičné a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov V*. Ružomberok: VERBUM, 2010.
12. MILÉNIUM *Národný program výchovy a vzdelávania*. (online). (s.a.). Cit. 2011-08-24). <<http://www.region-bsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89>>
13. MISTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. Bratislava: Evyan, 1999.
14. ONDRASOVA, K. – SKOUMALOVA, V. – ZELINA, M.: *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: MŠSR, 2004.
15. PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
16. RADÍČOVÁ, I. Rómovia na prahu transformácie. In. VAŠEČKA, M. *Čačipen pal o Roma – Súhrn správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejnú otázku, 2002.
17. VANKOVÁ, K. Sociálna spravodlivosť versus edukácia v školskom systéme na území Slovenska. In. ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009.
18. *Zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní*. (online). Cit.2011-08-24). Dostupné na: http://www.ksuba.sk/vismo/dokumenty/2.asp?id_org=451017&id=1...
19. ŠVARCOVÁ, I.: *Mentálna retardácia*. Praha: Portál, 2006.
20. ŠÁNDOROVÁ, V.: *Multikultúrne kompetencie učiteľa*. Prešov: MPC, 2006.

25 Porov. MISTRÍK, E.: *Integrujúca sa Európa, občan a kultúra*. s. 111 – 115.



Sergey Gavrov

Russian Federation

Государственная культурная политика в контексте европейского опыта и консервативного отката / *State Cultural Policy in the Context of European Experience and Conservative Rollback*

Abstract

It is analyzed how sociocultural and demographic transformations in the European region influence the tendencies of the state cultural policy. The correlation of elitist and mass culture, activity of the mass consumption society in the sphere of culture is considered. Comparison of general and excellent in the state cultural policy of Russia and European countries is given. The characteristics of the current state cultural policy in the European region, its individualization, variability, departure from mass ideology, militaristic and ideological intentions are emphasized. A modern state cultural policy in Russia is considered in the context of a general conservative pullback, and an attempt is made to use it as a substitute for the state ideology banned by the Constitution of the Russian Federation. Attention is focused on the need to intensify regional cross-border cultural cooperation in the field of preserving natural and cultural heritage in the Baltic and northwestern regions of Russia.

Keywords: state cultural policy, culture, regional, cross-border cooperation, sociocultural, demographics, post-industrial, ideology, conservative retreat, constitution, St. Petersburg, Kaliningrad, Vyborg, Karelia.

Государственная культурная политика, как часть политики, меняется вместе с ней в различные периоды. Изменения эти носят страновой, региональный и глобальный характер, условную временную рамку которых задает деление на аграрное, индустриальное и постиндустриальное (информационное) общество. Понятно, что это достаточно условная классификация, что различные страны неравномерно продвигаются по пути модернизации, что модернизационные социокультурные взлеты, как, например, в Иране 1960-х годов, сменяются последующими глубокими падениями. Это многообразие страновых и региональных политических процессов создает пеструю политическую карту мира, с исторически зна-

чимой тенденцией перехода к демократии. Несмотря на все политические зигзаги, демократия стала наиболее распространённой формой политических режимов, порождающая ее демократизация сопряжена с актуализацией модернизационных потенций культуры [1; 38–54] и проведением соответствующей им государственной культурной политики.

Что же происходит с культурой в рамках наиболее модернизированных западных обществ? Насколько важна культура в жизни общества, в его историческом воспроизводстве и актуализации различных элементов культурного наследия?

В эгалитарных обществах модерна XIX и первой половины XX века культурные отличия были важны, они служили своеобразным маркером социальной иерархии, ее подтверждением на уровне габитуса [2; 39]. Определяя эти отличия как отличия габитуса, по которым мы относим человека к «своим» или «чужим», что позволяет, например, отличать тех, кто находится вверху социальной пирамиды, от тех, кто составляет массу в ее основании.

Естественно, нужно сделать поправку на сегодняшнюю масштабную горизонтальную и менее масштабную вертикальную мобильность, новые технологии, Интернет и криптовалюты, размывающие традиционную структуру общества, делающие ее более неопределенной и потому более свободной. Но эта свобода относительна. Так, Р. Норт в книге «Институты, институциональные перемены и экономическая деятельность» описывает «неформальные преграды», мешающие институциональной эволюции и исходящие от «социально передаваемой информации, представляющей собой часть наследия, которое мы называем культурой... Это укорененная в языке концептуальная основа, позволяющая интерпретировать информацию, получаемую мозгом от органов чувств» [3; 30].

Антиподом массовой культуры выступает элитарная, или высокая культура, на которой основывается габитус элиты в странах с укорененной культурной и демократической традицией, например в Великобритании. Высокая культура служит важнейшим механизмом институционализации, за счет которой «формирует габитус актора. Это и есть та самая диспозиция, которая повторяется на практике и закрепляется существующим стилем жизни...» [4; 39]. Стил жизни в свою очередь проявляется в особенностях картины мира, потребления и творчества во всех сферах, в том числе в сфере культуры. Так, произведения классической музыки, Баха или Чайковского не получают такого же массового распространения не потому, что они недоступны или дороги, но потому, что потребность обращаться к ним является прерогативой наследственной западной элиты и интеллигенции в ее российском понимании, их «знаком отличия», их габитусом.

Вопрос тенденций в демографической ситуации, экономических и социально-культурных причинах, ее обусловивших, имеет самое непосредственное отношение к политике вообще и государственной культурной

политике в частности. Пример в этом отношении дает нам послевоенная Западная Европа, построившая общество потребления, реализовавшая для массы своих граждан «европейскую потребительскую мечту». Мечта европейцев о хорошей жизни не ограничивалась лишь потреблением благ материальной культуры, распространяя потребление и на блага культуры духовной. Во многом это желание идет от соотношения со вкусами буржуазии, элиты, сохраняющей генетическую связь с дворянской культурой.

Соотнесение это может состоять в принятии или бунте против элитарных культурных представлений и вкусов в рамках ревизии ценностей, проводимой каждым новым поколением европейцев. Механизмом такой трансляции и ревизии служат СМИ, информационные сети в рамках Интернета, рекламные и PR-кампании элитарных брендов. Эта полифония информационного воздействия способствует широкой общественной диффузии элементов высокой, сегодня преимущественно буржуазной, культуры и многовариантных проявлений контркультуры. В области пересечения этих культурных трансляций выстраивается новая усредненная культурная нормативность, разделяемая массой, – массовая культура, хорошо монетизируемая и легкоусвояемая в массовом масштабе.

Хорошо здесь уже то, что культурный продукт среднего сегмента (массмаркет в культуре) получает массовый потребительский спрос, порождая желание соотносить свое потребительское поведение и быт с задаваемыми культурными стандартами. Это меняет человека масс, делает его успешным потребителем, который все менее думает о любых социальных общностях, начиная с семьи и заканчивая государством и нацией.

В XX веке ускоряется изменение существующего стиля жизни, меняется модель демографического воспроизводства населения в Европе, новой социально-демографической нормой становятся нуклеарная семья с одним ребенком, позднее вступление в брак, массовое безбрачие [5; 352]. Иными словами, здесь, как и в экономике, происходит радикальный переход от количества к качеству, от экстенсивности к интенсивности.

В этом переходе наблюдается проявление закономерности, связывающей господствующую модель воспроизводства населения и актуальную государственную культурную политику. Так, изменение этой модели в XX веке в Европе привело к существенному росту уровня образования и доходов европейцев. Нормативной для западных европейцев стала семья с одним ребенком с хорошим, часто очень хорошим образованием. И это не только профессиональная подготовка, связанная с инвестициями, финансовой сферой и ее юридическим сопровождением. В своем максимальном воплощении эта тенденция выражается в получении элитарного образования, когда многие молодые европейцы стали получать профессии гуманитарной сферы, включая массовую, сверх потребностей рынка, подготовку искусствоведов и историков искусства, тем самым развивая себя и улучшая качество общества [6; 129–148].

Конечно, эти изменения европейской жизни не стоит списывать исключительно на изменения в демографическом поведении европейцев, но все же они удивительно точно совпали с переходом к постиндустриальной экономике, с локализацией трудоемких процессов и постепенным исчезновением огромных промышленных предприятий. В Европе с Запада на Восток прошла массовая деиндустриализация, предприятия мигрировали в страны с более дешевой рабочей силой, благодаря автоматизации оставшиеся смогли выпускать сопоставимые объёмы продукции при помощи несравнимо меньшего числа работников.

Эта историческая макротенденция задает рамки актуальной государственной культурной политики, делает ее более индивидуальной, вариативной, менее массовидной, милитаристской и идеологизированной. Одно дело, когда государство нацеливает культурную политику на «человека масс» индустриальной эпохи с регулированностью, иерархиями, легкой заменимостью работников, другое с более плюралистичным и индивидуалистичным, нацеленным на индивидуальный успех обществом постиндустриальной эпохи. В русле этих общих макросоциальных и социокультурных изменений постепенно менялась и государственная культурная политика.

В 1970-е годы многие страны Европы начинают поиск новой культурной политики, основанной на идее удовлетворения потребностей не среднестатистического человека масс, а конкретного человека, живущего в собственном географическом, историческом и социокультурном контексте. Лозунг «культура для всех» трансформируется в утверждение «культура для каждого». В Мехико в 1982 г. прошла представительная международная конференция по культурной политике, резюмировавшая обсуждение фразой: «Культура является основополагающим элементом жизни каждого человека и каждого общества». Пересмотр массовидной культурной политики индустриальной эпохи вышел на уровень транснациональных институтов, ООН приняла решение о проведении в 1988–1997 годах «Десятилетия всемирного развития культуры». Регионализация, обращение к конкретному человеку, поддержка культур этнических меньшинств, частные и государственные инвестиции в культурные проекты стали частью культурной политики постиндустриальных обществ, способствуя общественному развитию и экономическому росту.

Повторюсь, что речь идет о изначально европейских, а затем и мировых тенденциях, с тем или иным опозданием распространяющихся в России, – неотъемлемой части Европы и европейской культуры. В постсоветский период Россия осознанно пошла по пути восстановления собственной европейскости, идейного и институционального приобщения к западному миру, усвоения практического опыта европейских социокультурных проектов. В области культуры это движение характеризовалось запретом цензуры на конституционном уровне, многочисленными социокультурными проектами, расширением международного культурного сотрудничества, прежде всего со странами ЕС.

В качестве примера такого сотрудничества можно выделить социокультурную часть проекта «Северное измерение», включающую «Партнерство для модернизации Россия – ЕС» и приграничное сотрудничество Россия – ЕС [7]. Это позитивный пример европейского регионального сотрудничества, посредством которого происходит неформальная интеграция России в европейское культурное, природоохранное, образовательное пространство. Не случайно что регионами, наиболее вовлеченными в этот процесс, стали западные и северо-западные регионы страны, Санкт-Петербург, Калининград, Архангельск, Петрозаводск... Заметим, что регионализация культурного взаимодействия соответствует современным тенденциям в европейской культурной политике.

В 2014 г. в России Указом Президента РФ принимаются «Основы государственной культурной политики», в 2016 г. Правительством России принимается «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 г.». Принятые в этих документах основы государственной культурной политики определяют культуру как один из национальных приоритетов, указывая на ее важность для социально-экономического развития Российской Федерации, улучшения качества жизни и гармонизации общественных отношений, рассматривая ее как важнейший фактор сохранения единого культурного пространства и территориальной целостности страны.

В свое время эксперт в области государственной культурной политики Л.Е. Востряков в разных формах задавал вопрос о том, «каким путем следует идти России уже в ближайшем будущем, исходя из понимания того, что общего и специфического есть в культурной политике России и стран Европы», полагая, что он может быть решен путем «сравнительного анализа концептуальных основ государственной культурной политики и мер по ее практической реализации, как это видят сами субъекты культурной политики» [8; 143с; 166–178; 140–155]. Но все оказалось проще и сложнее одновременно. Стратегия культурной политики определена, но что она означает на деле – определяется в процессе ее перманентной актуализации и-трактовки.

Сегодня наступило характерное после окончания большой революции и укоренения новых экономических и социокультурных отношений время консервативного отката – большей бюрократизации, формализации жизни, усиления роли государства во всех сферах жизни, частичного возвращения в прошлое. Отсюда призывы ограничить массовость получения высшего образования, идти учиться на рабочие специальности, т.е. воспроизводить традиционную пирамидальную структуру индустриального общества, возвращения воспитания в его советских и околосоветских формах [9; 21–30]. В определенной мере с макропроцессами консервативного отката связаны и призывы к увеличению рождаемости, когда о человеке вновь вспоминают как о массовой рабочей силе и потенциальном мобилизационном ресурсе.

Изменения в актуальной политике, связанные с консервативным откатом, затрагивают не только сферы образования и демографии, но проявляются в государственной культурной политике. Она также в той или иной степени приобретает черты культурной политики индустриального общества. Для нас индустриальное общество – это общество СССР с его гигантскими заводами, стройками, ВПК и обслуживающей этот конгломерат коммунистической идеологией и идеологизированной государственной культурной политикой. В старших поколениях российского общества мы до сих пор имеем дело с социальным капиталом, наработанным в годы советской власти, с последствиями уникального социального эксперимента по государственной нормативности высокой культуры, с постсоветским переходом к нормативности массовой культуры. Этот переход от государства «прогрессора», цивилизующего, облагораживающего общество посредством высокой культуры и искусства, вызывает сегодня статистически измеримую ностальгию по временам СССР. Но одно дело такое эфемерное явление, как ностальгия по временам СССР, другое дело – попытка практического возвращения туда.

Отличия экономической и социокультурных реалий сегодняшней России и СССР велики, да и прошло уже более 25 лет. Мы не будем подробно разбирать здесь эти отличия, отметим главное: СССР держался на коммунистической государственной идеологии, сегодня государственная идеология прямо запрещена Конституцией РФ. Это серьезное юридическое ограничение от прямого возвращения назад, к государственной культурной политике времен СССР в ее ангажированной коммунистической партией идеологической части. Сегодня другое время, другой экономический уклад, трансграничное информационное пространство, свобода перемещения людей, товаров, идей. Это также на сущностном уровне закрывает возможность по возвращению назад, в СССР.

Остается возможность актуализации отдельных элементов советской политики, в том числе в сфере культуры, которые пытаются использовать сегодня, с поправкой на изменившиеся реалии жизни страны. Из востребованного советского наследия следует выделить патриотику в культуре, служащую целям военно-патриотического воспитания, когда особое значение в культуре получает все, связанное с военными периодами в жизни страны: памятники, кино, военная игровая индустрия для молодежи, экскурсии по местам воинской славы...

Мы видим значимое изменение акцентов в культурной политике, например, государственное финансирование патриотики в киноискусстве, поддержку занимающихся разработкой таких проектов режиссеров и нефинансирование других по идейным основаниям. Более того, такая позиция проговаривается в качестве нового-старого концепта государственной культурной политики [10]. Подобную позицию на уровне «слова» министра культуры подкрепляет «дело» на уровне правоохранительных органов, вновь, как в советское время, обративших внимание на знаковых деятелей

российской культуры. Наиболее резонансным эпизодом такого внимания стал арест знакового современного российского режиссера Кирилла Серебренникова. Вне зависимости от содержательной стороны дела, с ним связанного, он стал рубежным событием для российской культуры, стал выставлением рамок дозволенного, внешней настройкой внутренних цензурных рамок деятелей культуры, интеллигенции вообще. Несмотря на то что этот арест формально не имеет отношения к актуальной государственной культурной политике в России, неформально он имеет к ней самое прямое отношение. Это почти прямой содержательный и стилистический ремейк из времен СССР, попытка актуализации карательных элементов из арсенала советской культурной политики в отношении деятелей культуры и искусства.

Если рассматривать эту ситуацию шире, включая неформальное оцерковление государственной культурной политики, сужение музейного пространства вследствие распространения механизмов реституции бывшей церковной собственности на такие знаковые объекты культурного и музейного наследия, как Исаакиевский собор, то аналогии с культурной политикой СССР станут еще более отчетливыми.

Иными словами, сегодня мы видим неформальную попытку обойти конституционный запрет на государственную идеологию, поставив на ее место идеологически трактуемую оцерковленную государственную культурную политику. Идеологически трактуемую не столько на уровне программных документов, сколько актуальных, формально и неформально поддерживаемых практик в сфере культуры и искусства.

В этой замене таится опасность не только в отношении настоящего, но и в отношении будущего. В 1991 году в СССР, с точки зрения демократической общественности, во всем плохом были виноваты КПСС, коммунистическая идеология, КГБ. Но российская история полна удивительных зигзагов и радикальных смен курса, когда вчерашнее «черное» становится «белым», и наоборот. И в условном «202...» году новый ряд «виновных» может включать в себя и авторов конъюнктурно актуализированной культурной политики сегодняшнего дня.

В то же время сегодня невозможностью воплотить стройную и всеобъемлющую государственную политику по возвращению назад [11; 505–530; 269с.]. Да и возвращаться некуда, есть советская мифология, но нет СССР. Возвращаться в пустоту нельзя, но можно идти вперед, проводя взвешенную, избегающую идейных крайностей, развивающую личность и общество государственную культурную политику, осуществляемую в рамках демократического общества.

Вместо бесплодного использования элементов государственной культурной политики в сиюминутной политической борьбе лучше сохранять культурное и природное наследие, поддерживать театры, библиотеки и музеи, развивать региональное трансграничное культурное сотрудничество.

Восстанавливать не только православные храмы и монастыри, но вместе с Финляндией восстанавливать наследие Выборга и северного модерна в Карелии, вместе с Германией – историческую часть Калининграда и области, все то, что имеет отношение к развитию открытой и свободной европейской русской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ландес Д. Культура объясняет почти все // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Пер. с англ. под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. – М.: Московская школа политических исследований, 2002. – С. 38–54.
2. Бегенхолд Д. Социальное неравенство и социология стиля жизни. Материальные и культурные аспекты социальной стратификации // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ / РАН. ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. – М., 2002. – № 3. – С. 37–40.
3. Харрисон Л. В чем значение культуры? // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона. – М.: Московская школа политических исследований, 2002. – С. 15–37.
4. Бегенхолд Д. Социальное неравенство и социология стиля жизни. Материальные и культурные аспекты социальной стратификации // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ / РАН. ИНИОН, Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. – М., 2002. – № 3. – С. 37–40.
5. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: Макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ: Монография. – М.: Интеллектуальная книга – Новый хронограф, 2010. – 352 с.
6. Фукаяма Ф. Социальный капитал // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона; Пер.с англ. А.Захарова. (Lawrence Harrison, Samuel Huntington (eds.) Culture Matters: How Values Shape Human Progress. – New York: Basic Books, 2000). – М.: Московская школа политических исследований, 2002. – С. 129–148.
7. Совместное заявление третьей министерской встречи обновленного «Северного измерения», Брюссель, 18 февраля 2013 года. Министерство иностранных дел Российской Федерации // Министерство иностранных дел РФ: [сайт]. 19.02.13. URL: http://www.mid.ru/severnoe-izmerenie/-/asset_publisher/0vP3hQoCPRg5/content/id/122042 (Дата обращения: 16.12.2017)
8. Востряков Л.Е. Государственная культурная политика: Понятия и модели: Монография. – СПб.: СЗИ РАХНИГС, 2011. – 343 с.; Востряков Л.Е. Государственная культурная политика: Когнитивные модели и страновые различия // Научные труды Северо-Западной академии государственной службы. 2011. Т. 2. Вып. 2. – С. 166–178; Востряков Л.Е. Государственная культурная политика: От патерналистской к партнерской модели? // Управленческое консультирование. 2011. № 4. – С. 140–155.
9. Гавров С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник университета Российской академии образования. – № 5 (43). 2008. – С. 21–30.
10. Государство не будет финансировать фильмы про «Рашку-говняшку» // СПб. Собака: Интернет-журн. 10.12.2014. URL: <http://www.sobaka.ru/city/cinema/31785> (Дата обращения: 17.12.2017.)
11. Гавров С.Н. Социокультурные трансформации постсоветской России // Россия как цивилизация: Устойчивое и изменчивое. – М.: Наука, Научный совет РАН «История мировой культуры» 2007. – С. 505–530; Гавров С.Н. Модернизация России: Постимперский транзит. – М.: МГУДТ, 2010. – 269 с



Konrad Harasim

Instytut Nauk Społecznych i Bezpieczeństwa UPH
Siedlce, Poland

Stres w zawodach wysokiego ryzyka / *Stress in high-risk occupations*

Abstract

The broadly understood human functioning in the situation of professional work is the subject of interest in many fields of science. Nowadays, more and more often the attention of theoreticians and psychologists - researchers focuses on issues related to stress experienced in the workplace, ways of dealing with it and its consequences manifesting in many spheres of human life. Particularly exposed - on the negative effects of stress - by a social group are representatives of high-risk occupations. Analyzing the theoretical and empirical aspects concerning the impact of stress on the functioning of people, an attempt was made to answer the question: What conclusions can be drawn in order to strengthen the welfare of members of disposable groups?

Keywords: stress, disposable groups, public safety; psychological well-being.

WSTĘP

Słowami wybitnego kanadyjskiego uczonego, fizjologa Hansa Selye'go pragnę rozpocząć rozważania na temat zjawiska stresu. Cytowana przeze mnie myśl została wybrana co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, jej autor uważany jest za prekursora badań nad zjawiskiem stresu w medycynie i jako jeden z pierwszych naukowców zaczął używać terminu *stres* (Heszen - Niejodek, 1999; Łosiak, 2008). Po drugie, zwraca on uwagę nie tylko na nieswoisty charakter reakcji stresowej organizmu, ale również wskazuje, iż zjawisko stresu dotyczy każdego człowieka, niezależnie od wykonywanej pracy, sytuacji życiowej, czy obiektywnej wielkości „zadań” stawianych jednostce. Niewątpliwie fakt, iż we współczesnym świecie pojęcie stresu przeniknęło do języka potocznego, przy jednoczesnym stałym rozwoju koncepcji teoretycznych stresu psychologicznego, świadczy o jego coraz bardziej uświadamianej obecności w życiu każdego człowieka (Ratajczak, 2000).

Osoby wykonujące zawody wysokiego ryzyka (wiążące się z dużą odpowiedzialnością przy jednoczesnym ryzyku utraty zdrowia lub życia) – górnicy, żołnierzem, policjanci – przystępując do zawodu liczą się z tym, że negatywnie może

wpływać na ich dobrostan. Jednocześnie – najczęściej na skutek wypalenia – przestaje mieć to pierwszorzędną rolę – skupiają się na unikaniu (często pozornym, nieudanym) zagrożeń a nie na wzmocnieniu swojego funkcjonowania.

Bezsprzecznie na immanentną obecność stresorów w życiu zawodowym, narażeni są członkowie grup dyspozycyjnych¹. „Grupą dyspozycyjną nazywamy szczególnie rodzaj grupy, posiadający kształtowaną przez państwo strukturę oraz hierarchiczność, polegającą na tym, iż mniejsze grupy składają się na większe. Grupy w całości podporządkowane są dysponentowi” (Kurasz, 2008). Grupy dyspozycyjne, to wyspecjalizowane służby o charakterze militarnym, paramilitarnym, ochotniczym czy cywilnym. Pełnia one wobec społeczeństwa rolę służebną ich funkcjonowanie jest skodyfikowane (wojsko, Policja, służby specjalne, Straż Pożarna). Wymienione służby nie zamykają katalogu, przywołane zostały celem egzemplifikacji.

Intensywny rozwój badań nad zjawiskiem stresu nie przyczynił się jednak do stworzenia jednej, powszechnie akceptowanej definicji (Heszen - Niejodek, 1999). Brak porozumienia między badaczami w kwestii wypracowania jednolitej teorii stresu wynika między innymi z faktu, iż zjawiskiem tym zajmują się przedstawiciele różnych dziedzin nauki, takich jak: biologia, psychologia, socjologia, medycyna pracy i epidemiologia (Le Blanc, de Jonge i Schaufeli, 2007). Na przestrzeni ostatnich 60-ciu lat powstało wiele teorii i koncepcji stresu, z których część zostanie pokrótce przytoczona w dalszej części pracy.

Jak wskazuje Irena Heszen - Niejodek (1999), można – analizując dotychczasową literaturę przedmiotu – wyróżnić trzy nurty w definiowaniu stresu psychologicznego. Pierwszy z nich zakłada, iż stres jest bodźcem, sytuacją lub wydarzeniem zewnętrznym o określonych właściwościach. W tym rozumieniu stres traktowany jest jako sytuacja trudna. Według L.L. Janisa (1958) stresem nazywamy taką zmianę w otoczeniu, która u przeciętnego człowieka wywołuje wysoki stopień napięcia emocjonalnego, przeszkadzający w normalnym funkcjonowaniu. W omawianej grupie definicji stresu umieścić można także koncepcję zmian życiowych T. Holmesa i R. Rahe'a (1967) wyszczególniającą kilkadziesiąt zmian życiowych, wymagających wysiłku przystosowawczego jednostki, np. śmierć bliskiej osoby, rozwód, zmiana pracy, choroba.

W drugim nurcie definiowania pojęcia stresu psychologicznego przyjmuje się, iż jest on reakcją wewnętrzną (zwłaszcza emocjonalną) jednostki doświadczaną na skutek czynników zewnętrznych – stresorów. Takie definiowanie stresu wywodzi się z nauk medycznych, a wśród przedstawicieli takiego pojmowania omawianego zjawiska można wyróżnić wspomnianego na początku niniejszego rozdziału pioniera badań nad zagadnieniem stresu – Hansa Selye'go. Według niego stres jest nieswoistą reakcją organizmu na wszystkie stawiane mu wymagania. Selye twierdził, iż wszystkie czynniki zewnętrzne oddziałujące na człowieka oprócz swoistego, czyli specyficznego działania, wywołują również niespecyficzne „żądanie aktywności jako takiej”, co jest istotą stresu (Selye, 1977).

¹ Autorem koncepcji: grup dyspozycyjny” jest Jan Maciejewski.

Jednakże przytoczone powyżej dwa sposoby rozumienia stresu psychologicznego, odwołujące się jedynie do czynników zewnętrznych bądź wewnętrznych, okazały się być niewystarczającymi. Już w pierwszych definicjach stresu psychologicznego podkreślano, iż jest on zjawiskiem dwuczłonowym, na które składają się zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne (Reykowski, 1966). Późniejsze różnice między badaczami zjawiska stresu wynikały z tego, że stresem nazywali inne człony tego złożonego zjawiska (Heszen - Niejodek, 1999). Ostatecznie, przełomem w rozumieniu stresu psychologicznego okazała się relacyjna i poznawczo – subiektywistyczna koncepcja Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984). Według nich stresem jest „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (1984, s. 19). Główną myślą zawartą w propozycji Lazarusa było traktowanie stresu nie jako stanu przeżywanego przed jednostką, ale jako czegoś, co jednocześnie obejmuje podmiot i jego otoczenie, a także wzajemne relacje między nimi (Łosiak, 2008). Takie wielopoziomowe, interakcyjne podejście do zjawiska stresu stało się dominującym paradygmatem w psychologii stresu na wiele lat kolejnych badań (Heszen - Niejodek, 2002). W swojej pracy będę posługiwać się przytoczoną powyżej definicją stresu według Lazarusa i Folkman.

WOKÓŁ KONCEPCJI STRESU

Prekursorami problematyki stresu, jak słusznie zauważa Jan Terelak (2008), należą naukowców, których macierzystym obszarem zainteresowań była biologia i fizjologia człowieka. Rozważania na temat stresu, prowadzone na gruncie wymienionych wyżej dziedzin nauki stały się podstawą biologicznych i fizjologicznych koncepcji stresu. Niezwykle ważną kwestią, która tłumaczy powstanie biologicznych, a także medycznych koncepcji stresu, są jego negatywne zdrowotne następstwa, spowodowane pośrednio przez czynniki psychologiczne, lecz bezpośrednio – przez procesy biologiczne (Łosiak, 2008). Dlatego też pokrótce zostaną przedstawione koncepcje biologiczne stresu: koncepcja homeostazy oraz koncepcja stresu – dystresu Selye’go.

Pierwszą z prezentowanych biologicznych koncepcji stresu – koncepcję homeostazy sformułował w latach dwudziestych XX wieku amerykański fizjolog Walter Cannon. Zauważył on, iż każdy organizm wielokomórkowy, a w szczególności organizm ludzki, dzięki odpowiednim procesom fizjologicznym i biochemicznym jest w stanie zachować własną, wewnętrzną stałość, pomimo różnorodnych zmian środowiska zewnętrznego, często zakłócających czynności organizmu lub wręcz zagrażających jego życiu (1927, za: Terelak, 2008). Wobec takich zaburzących bodźców, organizm uruchamia reakcję „walki lub ucieczki”, celem przywrócenia równowagi. W reakcji tej istotną rolę odgrywa układ nerwowy i endokrynologiczny, dzięki którym człowiek może poradzić sobie z zagrożeniami zewnętrznymi. Działanie poszczególnych układów narządów i hormonów sprawia, że organizm – będąc w stanie wzmożonego pobudzenia – może ratować się ucieczką lub też walczyć z niebezpieczeństwem (Ogińska – Bulik i Juczyń-

ski, 2008). Cannon twierdził zatem, że dzięki tym mechanizmom regulacyjnym, żywy organizm może w korzystny dla siebie sposób odpowiadać na różne bodźce płynące ze środowiska.

Najważniejszym terminem wprowadzonym do fizjologii przez tego wybitnego uczonego jest pojęcie *homeostazy*, która oznacza „*zdolność do pozostawiania takimi samymi*” dzięki wspomnianym wyżej mechanizmom regulacyjnym działającym na zasadzie ujemnego sprzężenia zwrotnego. To właśnie mechanizm sprzężenia zwrotnego pozwala utrzymać na stałym poziomie różne istotne parametry fizyczne i chemiczne organizmu. (Cannon, 1927, za: Terelak, 2008, s. 23; Łosiak, 2008). W tym ujęciu homeostaza implikuje prawidłowe funkcjonowanie organizmu w granicach, w jakich zdolny jest on do szybkiej *adaptacji* do zmieniających się warunków środowiska, przy zachowaniu różnych właściwości wewnętrznego środowiska, charakterystycznych dla danego organizmu (Terelak, 2008).

Koncepcja homeostazy Waltera Cannona dowodzi, iż istnieje biologiczne podłoże mechanizmów jednostki, które pozwalają utrzymywać własną odrębność pomimo ciągłego nacisku czynników pochodzących z zewnątrz. Należy pamiętać, że samo pojęcie homeostazy jest w pewnym stopniu wyobrażeniem idealnym, gdyż organizm – po reakcji na bodziec zewnętrzny – nie zawsze powraca do stanu poprzedzającego tę interakcję. Jednakże wzajemne uzupełnianie się koncepcji: homeostazy, adaptacji i stresu, pozwala wyjaśnić wiele mechanizmów życiowych, nie tylko w biologicznej sferze życia człowieka, ale również na poziomie psychologicznym i społecznym (Terelak, 2008).

Koncepcja homeostazy i teoria adaptacji wywarły znaczący wpływ na powstanie teorii stresu fizjologicznego, na bazie których powstawały koncepcje psychologiczne prezentowanego zjawiska (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008, Terelak, 2008). Jak zauważają cytowani autorzy, związek teorii adaptacji z teorią stresu jest najbardziej widoczny w naukowej twórczości wspomnianego we wstępnych rozważaniach pioniera badań nad stresem fizjologicznym – Hansa Selye’go. Wprowadził on pojęcie *General Adaptation Syndrome* (*Ogólny Zespół Adaptacyjny*), które stanowi jeden z głównych elementów jego teorii stresu – dystresu (Heszen – Niejodek, 1999, Bańka, 2002, Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008, Terelak, 2008).

Hans Selye – chirurg i fizjolog – prowadząc w latach trzydziestych XX w. badania laboratoryjne, których celem miało być odkrycie nowego hormonu, stwierdził istnienie ogólnego, niespecyficznego zespołu reakcji organizmu żywego na różnego rodzaju uszkodzenia (Łosiak, 2008). Badacz sformułował więc tezę, iż wszystkie czynniki zewnętrzne, na których działanie wystawiona jest jednostka, powodują – pomijając swoiste, czyli specyficzne działanie – reakcję nieswoistą (Selye, 1977). Owa niespecyficzna aktywność organizmu polega na zwiększeniu potrzeby przystosowania się do nowej sytuacji i powrotu do stanu normalnego. Zatem – najkrócej ujmując – stresem w ujęciu Selye’go jest każda niespecyficzna reakcja organizmu występująca jako odpowiedź na działanie szkodliwych bodźców zewnętrznych (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). Owe szkodliwe czynniki wywołujące reakcję stresową, zostały przez badacza nazwane *stresorami*, zaś od-

kryty wzorzec reakcji organizmu – Ogólnym Zespołem Adaptacyjnym (*General Adaptation Syndrome*) (Selye, 1977).

Ogólny Zespół Adaptacyjny, stanowiący pierwszą linię obrony organizmu przed szkodliwymi bodźcami zewnętrznymi, przebiega w trzech stadiach: *reakcji alarmowej, odporności i wyczerpania* (Reykowski, 1966, Siek, 1989, Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

W fazie reakcji alarmowej, obejmującej etap szoku i przeciwdziałania szokowi, działanie stresora zostaje zarejestrowane przez narządy zmysłów, a informacja o nim przekazywana jest do współczulnego układu nerwowego i gruczołów wewnątrzwydzielniczych. Działanie tych struktur organizmu ma na celu zmobilizowanie jego sił obronnych do poradzenia sobie z zagrożeniem. W wyniku ich aktywności, podwyższa się ciśnienie krwi i jednocześnie zwiększa jej krzepliwość, serce bije szybciej, mięśnie otrzymują dodatkową energię - zapasy cukru i tłuszczów wyrzucone przez wątrobę. W taki oto sposób organizm zostaje przygotowany do zwiększonego wysiłku i sprostanu wyzwaniu (Ratajczak, 2002).

W fazie odporności, organizm koncentruje się na zwalczaniu zagrożenia, poświęcając zasoby energetyczne innych funkcji fizjologicznych i psychologicznych na funkcje obronne. Takie działanie może prowadzić do wyczerpania zapasów energetycznych organizmu (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). Jeśli działanie szkodliwych czynników na organizm jest zbyt intensywne lub przedłuża się, pojawia się faza wyczerpania. W tym stadium uogólnione pobudzenie organizmu nie służy już zwalczaniu stresora (Terelak, 2008). W konsekwencji dochodzi do rozregulowania funkcji fizjologicznych wyczerpanej jednostki, przez co narażona jest na zaburzenia i choroby, zwane chorobami adaptacji (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). W stadium wyczerpania pojawić się mogą względnie trwałe reakcje patologiczne ze strony osłabionego organizmu, co w dalszej perspektywie doprowadzić może nawet do jego śmierci (Bańka, 2002; Terelak, 2008).

W koncepcji Hansa Selye'go człowiek w sytuacji, gdy działają na niego niekorzystne bodźce zewnętrzne, może zachować się w dwojaki sposób: albo wycofać się, uciec z obszaru oddziaływania stresora, albo podjąć trud adaptacji do sytuacji. Wypracowanie odpowiedniej reakcji adaptacyjnej w stosunku do nowych czynników jest zadaniem wymagającym inwestycji i kosztów organizmu w postaci wysiłku fizycznego i psychicznego (Bańka, 2002).

Przytaczając koncepcję stresu Selye'go należy również wspomnieć o wprowadzonym przezeń rozróżnieniu stresu na dwie kategorie: *dobry stres (good stress)* lub *eustres (eustress)* i *zły stres (bad stress)* lub *dystres (distress)*. Mianem eustresu określił on stresory pozytywnie motywujące człowieka do wysiłku i dążenia do osiągnięć, natomiast pod pojęciem dystresu rozumiał te czynniki, które niosą cierpienie, i dezintegrację psychiczną (Terelak, 2008). Warto zauważyć, że eustres, który początkowo działa korzystnie i pobudzająco na organizm, może z czasem stać się dystresem. Jest to prawdopodobne, gdy poziom stresu wciąż wzrasta, przekraczając możliwości adaptacji i tolerancji stresu danej jednostki (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

Przytoczona koncepcja stresu – dystresu Hansa Selye'go spotkała się z krytyką, m.in. z powodu enigmatyczności pojęcia „stres” (Kozłowski, 1986; za: Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008). Jednak należy podkreślić jej zalety, takie jak: zwrócenie uwagi na procesy hormonalne zachodzące w sytuacji stresu, odróżnienie stresu pozytywnego (mobilizującego) od negatywnego (destruktywnego), czy też rozumienie stresu jako procesu adaptacyjnego (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

Medyczne koncepcje stresu zajmują się terapią skutków stresu, wynikających z wyczerpania organizmu, które – zgodnie z wyżej przytoczoną koncepcją Selye'go – może być następstwem stresu (Terelak, 2008). Koncepcje te w większości oparte są na modelu stres-choroba, co oznacza, że ich twórcy upatrują w tzw. stresowych zdarzeniach życiowych przyczyn chorób psychosomatycznych (Step-toe, 2007; za: Terelak, 2008).

Głównym założeniem koncepcji stresowych wydarzeń życiowych jest fakt, iż na funkcjonowanie człowieka istotny wpływ wywierają codzienne doświadczenia, będące czynnikami stresu. Przedstawiciele tego nurtu teorii stresu podejmowali próby standaryzacji odpowiednich narzędzi do pomiaru stresogenności zdarzeń życiowych, które następnie były wykorzystywane w praktyce klinicznej. Należy jednak pamiętać o pewnych słabościach tego podejścia do zjawiska stresu: braku odwołania do określonej teorii psychologicznej oraz trudnościach natury metodologicznej w pomiarze stresogenności zdarzeń życiowych (Terelak, 2008).

Próby stworzenia odpowiedniego narzędzia do pomiaru wpływu życiowych zdarzeń stresowych zostały podjęte przez Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a, którzy zakładali, iż krytyczne zdarzenia życiowe prowokują do zmian w przyzwyczajeniach danej jednostki, przez co wymagają adaptacji do nowej sytuacji i wypracowania wzorców radzenia sobie ze stresem, które nie znajdują się w jej dotychczasowym repertuarze zachowań (1967). Narzędziem stworzonym i udoskonalanym na przestrzeni lat przez wspomnianych badaczy była *Skala Społecznego Ponownego Przystosowania się (Social Readjustment Rating Scale – SRRS)*, zwana również *Listą Stresujących Zdarzeń Życiowych*. Zawierała ona 43 sytuacje, o negatywnym, jak i pozytywnym znaczeniu dla człowieka, np. śmierć współmałżonka, zwolnienie z pracy, rozwód, uwięzienie, choroba, ślub, narodziny dziecka. Każde z wymienionych w SRRS zdarzeń ma przypisaną wartość, zaś ich suma informuje o poziomie doświadczanego stresu (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

W tym samym nurcie koncepcji stresu wspomnieć należy propozycję Barbary S. i Bruce'a P. Dohrenwendów. Zakładali oni, iż stresowe wydarzenia życia codziennego mogą zostać wywołane zarówno obiektywnymi czynnikami środowiska zewnętrznego, jak i subiektywnymi właściwościami wynikającymi z indywidualnej charakterystyki człowieka. Czynnikiem obiektywnymi, zewnętrznymi, mogą być, np.: hałas, klimat, przyspieszenie, zanieczyszczenie, zaś subiektywnymi: cechy osobowościowe, poziom inteligencji, temperament. Sytuacje dnia codziennego mogą wywołać u jednostki stres, który jest modyfikowany przez mediatorzy zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrznymi mediatorami może być pomoc spo-

łeczna, wsparcie społeczne, natomiast wewnętrznymi: samoocena, poziom aspiracji, zdrowie. Efekty tej interakcji czynników i mediatorów stresu mogą mieć dla człowieka charakter neutralny, pozytywny lub negatywny (1974).

Pozytywny aspekt konsekwencji stresu w życiu człowieka podkreśla koncepcja kryzysów życiowych, zaproponowana przez amerykańskiego psychiatrę Gerarda Caplana. Badacz ten pod pojęciem kryzysu rozumiał stan emocjonalnego stresu, który zmusza organizm do przeciwstawienia się stresorom przez zmobilizowanie własnych mechanizmów obronnych. W swojej koncepcji Caplan podkreśla jej aspekt rozwojowy, gdyż zakładał, że osobowość człowieka nie rozwija w sposób stopniowy, ale skokowo, od kryzysu do kryzysu. W toku rozwoju osobniczego, człowiek staje wobec kryzysów psychospołecznych, które musi rozwiązać sam, w oparciu o własne możliwości determinowane dojrzałością biologiczną, psychologiczną i społeczną. Caplan wyodrębnił owe kryzysy odwołując się do teorii rozwojowych cykli życiowych Eriksona, i są to, np.: *autonomiczność v. wstyd i niepewność* (wczesne dzieciństwo), *kryzys tożsamości v. rozproszenie* (młodzieńczość), *integracja v. utrata nadziei* (starość) (1964, za: Terelak, 2008).

Zatem Gerard Caplan w swojej koncepcji kryzysów życiowych akcentuje dwu- aspektowość reakcji człowieka na stres. Sytuacja kryzysowa, na którą składa się wiele trudności życiowych jednocześnie, może prowadzić do dezorganizacji funkcjonowania człowieka, ale także do jego większej dojrzałości psychicznej.

Podobne założenie o rozwojowych konsekwencjach sytuacji kryzysowych w życiu człowieka leży u podstaw koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Według niego, rozwój psychiczny przebiega poprzez rozluźnienie pierwotnej spistości całości, czyli integracji pierwotnej, aby mogło nastąpić scalenie jej elementów na wyższym poziomie. Proces ten Dąbrowski nazwał dezintegracją pozytywną, gdyż nowopowstała struktura jest równie sprawna i zwarta, jak poprzednia, przy czym jednocześnie zaszła pozytywna zmiana rozwojowa (1964). Jednak kryzys rozwojowy człowieka w koncepcji Dąbrowskiego może mieć nie tylko progresywny, ale również stagnacyjny charakter, gdy po kryzysie jednostka powraca na ten sam poziom rozwoju. Najmniej korzystną sytuacją jest regresja występująca w przypadku cofnięcia się po kryzysie na niższy poziom rozwoju. W obu przypadkach mówimy o dezintegracji negatywnej, a taka sytuacja może mieć miejsce np. w przypadku chorób zaburzających procesy rozwojowe (Terelak, 2008).

W przypadku obu przytoczonych wyżej koncepcji stresu można zauważyć, iż mimo odmiennego rozumienia pojęcia *stres*, autorzy zakładają istnienie interakcji czynników zewnętrznych i wewnętrznych w jego przebiegu. Relacje zachodzące między tymi dwiema kategoriami czynników zostały podkreślone w psychosomatycznych koncepcjach stresu.

W nurcie psychosomatycznym stres definiowany jest jako konkretny opis reakcji stresowych, przy mniejszym nacisku na ogólną charakterystykę czynników go wywołujących (Terelak, 2008). Teorie psychosomatyczne stresu opierają się na kilku podstawowych założeniach. Po pierwsze, zakłada się, iż istnieją fizjo-

logiczne korelaty emocji, a także zależność między długotrwałymi i intensywnymi emocjami a zdrowiem fizycznym. Po drugie, zmienne psychologiczne i fizjologiczne reprezentują różne aspekty emocji. Założenie to nazwano jednością psychosomatyczną. Kolejne główne twierdzenie koncepcji psychosomatycznych zakłada, że aby powstał syndrom psychosomatyczny, konieczna jest wrodzona słabość określonego narządu (Łazowski, 1985; za: Terelak, 2008).

W piśmiennictwie najczęściej przywołuje się trzy szczegółowe koncepcje psychosomatyczne stresu: konfliktów swoistych Alexandra, reakcji niespecyficznych Mahla i indywidualnej reakcji swoistej. Koncepcja Alexandra zakłada, że bodziec pochodzący z zewnątrz powoduje konflikt swoisty dla określonej choroby, w czym pośredniczy lęk, którego skutkiem mogą być reakcje regresyjne w sferze zachowań, jak i na poziomie fizjologicznym (1950; za: Terelak, 2008). Zatem teoria ta tłumaczy, iż chorobowe objawy psychosomatyczne stanowią symboliczne cielesne reprezentacje nieuświadomionych konfliktów wewnętrznych jednostki. Druga z najczęściej przywoływanych koncepcji psychosomatycznych stresu zakłada, że bodziec środowiskowy wywołuje stres, w wyniku którego mamy do czynienia z długotrwałym, chronicznym lękiem, któremu towarzyszą reakcje fizjologiczne. Owe objawy fizjologiczne zdeterminowane są przez wrodzoną słabość danego organu. Natomiast w koncepcji indywidualnej reakcji swoistej zakłada się, iż stresogenne bodźce środowiskowe powodują reakcję emocjonalną uzależnioną od cech jednostki, nie zaś od rodzaju konfliktu (Łazowski, 1985; za: Terelak, 2008).

Ostatnią z koncepcji medycznych stresu, którą chciałabym pokrótce przedstawić, jest zaproponowana przez Aarona Antonovsky'ego salutogenetyczna teoria stresu. Jej podstawowym filozoficznym założeniem jest fakt, iż „*organizm ludzki ze swej natury znajduje się w dynamicznym stanie heterostatycznego braku równowagi. Bez względu na to, czy stresory są pochodzenia wewnętrznego, czy zewnętrznego [...], nieustannie spotykamy się z bodźcami, na które nie mamy gotowej, adekwatnej odpowiedzi adaptacyjnej, na które musimy jakoś zareagować [...]*” (Antonovsky, 1987, s. 191; za: Sęk i Ścigała, 2000). Zatem w ujęciu tego autora, stresory sprzyjają uruchamianiu zachowań adaptacyjnych, w których wykorzystywane i wzbogacane są zasoby odpornościowe człowieka. Jednocześnie Antonovsky zaznacza, że stres pojawia się dopiero wtedy, gdy reakcje adaptacyjne człowieka nie są skuteczne (Sęk, 2002). Kluczowym pojęciem w teorii salutogenetycznej jest poczucie koherencji, czyli określony sposób postrzegania świata jako zrozumiałego, sterowalnego i sensownego. To właśnie od tego mechanizmu psychologicznego zależy, czy dane bodźce odbieramy jako stresory. Jednocześnie Antonovsky podkreśla, że ogólne zasoby odpornościowe w interakcji ze stresorami nie dopuszczają do powstania stresu (Terelak, 2008). Odwołanie do psychologicznego mechanizmu poczucia koherencji w koncepcji medycznej Antonovsky'ego nawiązuje do psychologicznych koncepcji stresu, które zostaną pokrótce przedstawione w dalszej części niniejszej pracy.

Omawiając psychologiczne koncepcje stresu zawarte w dotychczasowej literaturze przedmiotu należy na wstępie zaznaczyć, iż w czasach, gdy w psychologii nie

operowano jeszcze pojęciem stresu, powstała jedna z koncepcji, wnosząca istotne elementy do wyjaśnienia mechanizmu psychologicznego zachowania się człowieka w sytuacji trudnej. Ową sytuacją trudną była sytuacja „braku i udaremnienia”, wywołująca w człowieku *frustrację* – główne zjawisko opisane w koncepcji frustracji S. Rosenzweiga i J. Dollarda. Frustracja, podobnie jak stres, jest terminem niejednoznacznym i może być rozumiana zarówno jako sytuacja frustrująca lub warunki ją wywołujące, skutki frustracji u danej osoby, jak i jej skutki przejawiające się w sposobie reagowania. Wspomniani autorzy tej koncepcji zaznaczają, iż frustracja zachodzi wtedy, gdy zostaje przerwany ciąg zachowań prowadzących do osiągnięcia określonego celu. Punktem wyjścia w koncepcji frustracji jest analiza zachowania jednostki wobec przeszkód, które utrudniają lub uniemożliwiają określoną aktywność. Można więc twierdzić, iż koncepcja frustracji jest częścią bardziej ogólnej teorii zachowania, która próbuje wyjaśnić pewne mechanizmy zachowania człowieka w sytuacji stresowej (Terelak, 2008).

Koncepcja, której autor – Irving L. Janis – jako jeden z pierwszych badaczy użył pojęcia *stres psychologiczny*, kładzie szczególny nacisk na emocjonalny aspekt opisywanego zjawiska. Zgodnie z teorią napięcia emocjonalnego wspomnianego autora, stres psychologiczny jest „*taką zmianą w otoczeniu, która typowo, tzn. u przeciętnej osoby wywołuje wysoki stopień napięcia emocjonalnego, które przeszkadza w normalnym sposobie reagowania*” (Janis, 1958, s. 7). Przytoczona definicja stresu wyodrębnia jego dwa aspekty: *sytuację stresową* (bodźce zaburzające zachowanie) i *reakcję stresową* (wszystkie zmiany w zachowaniu, uczuciach, postawach, wywołane przez bodźce stresowe). W reakcji na stres psychologiczny Janis wyróżnia trzy fazy: *zagrożenia, działania niebezpieczeństwa i skutków stresu*. W pierwszej z nich człowiek rejestruje oznaki zagrażającego bodźca, co wywołuje u niego lęk, strach. W fazie działania niebezpieczeństwa jednostka spostrzega niebezpieczeństwo, a jego uniknięcie w pewnym zakresie zależy od jej działań obronnych lub aktywności innych osób, natomiast w ostatniej fazie człowiek zauważa negatywne konsekwencje stresu psychologicznego (Terelak, 2008). Niewątpliwie koncepcja Janisa, poparta systematycznie prowadzonymi badaniami na osobach długotrwale przebywających w sytuacjach stresowych, wniosła cenny wkład w rozważania nad tematyką stresu, o czym świadczą późniejsze odwołania do wprowadzonych przez niego pojęć.

Kolejni badacze zjawiska stresu psychologicznego zwracali uwagę na poznawczą ocenę stresorów, decydującą o subiektywnym wymiarze stresu. Podkreślenie roli mechanizmu percepcji i oceny poznawczej potencjalnych czynników stresowych pozwala przypuszczać, iż czynniki te nie muszą istnieć realnie, a mogą być jedynie wygenerowane mentalnie (Terelak, 2008).

Jedną z koncepcji opisujących raczej stan umysłowy człowieka, niż obiektywne czynniki stresowe pochodzące ze środowiska, jest teoria stresu – napięcia versus stresu – wysiłku Michaela J. Aptera. Koncepcja wprowadza dwa opozycyjne pojęcia: *stres – napięcie* i *stres – wysiłek*. Pierwsze z nich autor definiuje jako rozbieżność między preferowanym i aktualnym poziomem motywacji, zaś stres – wysiłek, jako działania zmierzające do redukcji stresu – napięcia. Oznacza to,

że stres – napięcie powiązany jest z doświadczeniem sytuacji kryzysowej, a stres – wysiłek wiąże się z próbą radzenia sobie z tą sytuacją (Apter, Svebak, 1984; za: Terelak, 2008). W zaproponowanym przez Aptera modelu incydentalnym stresu psychologicznego sytuacja stresowa bądź stresor są przyczyną rozbieżności, odczuwanej przez człowieka jako napięcie – odczucie zbliżone do doznania niepokoju. Napięcie to pozostaje w opozycji do wysiłku (stres – wysiłek). Autor koncepcji odwołuje się także do teorii motywacji, podkreślając istotę motywacji telicznej i paratelicznej w wyjaśnianiu mechanizmu psychologicznych skutków stresu napięcia i wysiłku (Terelak, 2008).

Inne, poznawcze podejście do zjawiska stresu psychologicznego zaproponował Mortimer H. Appley w swojej koncepcji *percepcji zagrożenia*. Zgodnie ze zrewidowaną przez siebie definicją, Appley pod pojęciem stresu rozumiał „*stan organizmu, w którym organizm spostrzega, że jego dobre samopoczucie (czy integralność) jest zagrożone i że musi skierować wszystkie swe siły na samoobronę*” (Cofar i Appley, 1972, s. 370; za: Terelak, 2008). Istotną kwestią w koncepcji percepcji zagrożenia jest rozróżnienie gotowych (wrodzonych) i nabytych (nawykowych) zachowań zaradczych wobec stresu. Gdy zachowania te zawiodą lub ich wachlarz zostanie wyczerpany, pojawia się niepowodzenie, określane przez Appleya jako *pierwotny próg wzbudzenia*, który implikuje konieczność wykształcenia nowych działań zaradczych, wcześniej nie stosowanych. Jeżeli również nowe zachowania zaradcze okażą się nieskuteczne w sytuacji zagrożenia, pojawia się *próg frustracji*, czyli moment oceny przez człowieka danej sytuacji jako przekraczającej jego zdolności do jej przezwyciężenia. W tym momencie człowiek, spostrzegający niebezpieczeństwo narażony jest na lęk i nieskuteczne zachowania zaradcze, co w rezultacie skutkuje przekroczeniem *progu stresu*. Ów trzeci próg cechuje dalsza intensyfikacja działań samoobronnych organizmu, których przewidywane wyczerpanie doprowadzić może do czwartego, ostatniego progu – *progu wyczerpania*, charakteryzującego się spostrzeganiem bezradności i brakiem nadziei. Taki stan psychiczny człowieka powoduje wygasanie reakcji zaradczych. Widać zatem, iż w przytoczonej koncepcji stresu Appleya kluczową rolę odgrywa proces interpretacyjny – oceniający spostrzegania zagrożenia. (Terelak, 2008).

Wspomniany wyżej proces oceny przez jednostkę spostrzeganego zagrożenia stanowił najważniejszy element w *poznawczo – transakcyjnej* teorii stresu Richarda Lazarusa i Susan Folkman. Owa koncepcja stanowiła przełom w podejściu do zjawiska stresu psychologicznego i na wiele lat zdominowała problematykę badań nad tym zjawiskiem (Sęk, 2002). Jej sformułowanie sprawiło, iż Richard Lazarus stał się najczęściej cytowanym badaczem zjawiska stresu psychologicznego (Heszen – Niejodek, 1999, Sęk, 2002). Stres definiował jako „*określoną reakcję między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi*” (1984, s. 19). Lazarus podkreślał *transakcyjny* charakter zjawiska stresu. Twierdził, że stres psychologiczny nie tkwi ani w samej sytuacji, ani w człowieku, pomimo faktu, iż jest warunkowany zarówno przez czynniki osobowe, jak i zewnętrzne. Uważał, że stres wynika z postrzeganej przez podmiot relacji przystosowania, którą nazywa transakcją (Lazarus, 1986). Owa transakcja uwzględnia więc wymagania otocze-

nia, jak i osobnicze możliwości poradzenia sobie z nimi przez jednostkę (Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008).

Głównym mechanizmem psychologicznym decydującym o przeżywaniu stresu jest, zgodnie z koncepcją Lazarusa, *ocena poznawcza zagrożenia* – mechanizm oceniający, uświadamiający i interpretujący dane wydarzenie. Jej osobisty, subiektywny charakter wyjaśnia różnice indywidualne w radzeniu sobie ze stresem (Terelak, 2008). Według Lazarusa, ocena poznawcza transakcji z otoczeniem podejmowana przez jednostkę dotyczy przede wszystkim tych elementów relacji, które są istotne, biorąc pod uwagę dobrostan psychiczny człowieka (Heszen – Niejodek, 1999). Ponadto, twórca omawianej koncepcji podkreślał, iż ocena poznawcza ma charakter ciągłego procesu, co zdecydowanie wyraził w sformułowaniu: „*Istotą stresu, radzenia sobie i adaptacji jest zmiana*” (Lazarus, 1985, s. 150; za: Łosiak, 2008).

W swojej koncepcji Lazarus wyróżnił *pierwotną* i *wtórnią* ocenę poznawczą. *Pierwotna ocena poznawcza* polega na zdecydowaniu, czy zaistniałe zdarzenie jest odbierane jako stresor. Człowiek może ocenić je też jako sprzyjająco-pozytywne lub bez znaczenia (Terelak, 2008). Transakcje z otoczeniem zaklasyfikowane jako stresujące mogą przybierać 3 różne formy: *krzywdy/straty*, *zagrożenia* lub *wyzwania* (Kluczyńska, 2003). Pierwsza z nich odnosi się do zaistniałej już szkody w postaci utraty obiektów cenionych dla człowieka, na przykład śmierci bliskiej osoby i jej przejawem są emocje: smutek, żal, złość. Kategoria zagrożenia wiąże się z podobnie ważnymi stratami dla jednostki, które są dopiero przez nią antycypowane, czemu towarzyszy zamartwianie się, lęk. Natomiast wyzwanie również opiera się na oczekiwaniu pewnych wydarzeń, jednak jednostka bierze pod uwagę zarówno potencjalne szkody, jak i korzyści. Dlatego też wyzwanie wzbudza emocje negatywne, jak i pozytywne (Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008). Gdy w wyniku oceny pierwotnej transakcja z otoczeniem zostanie oceniona jako stresor, następuje *ocena wtórna*, w której jednostka analizuje własne możliwości podjęcia działań zaradczych, usuwających przyczyny stresu, bądź łagodzących jego skutki. Lazarus podkreśla, że oba procesy poznawczej oceny transakcji są ze sobą powiązane na zasadzie sprzężenia zwrotnego (Heszen - Niejodek, 1999). Oznacza to, że pierwotna ocena poznawcza może ulec zmianie pod wpływem zmian w transakcji jednostka-otoczenie lub z powodu osobistej refleksji skutkującej zmianą wcześniejszej oceny (Heszen - Niejodek, 1999, Terelak, 2008).

Omawiając koncepcję stresu psychologicznego Richarda Lazarusa należy też wspomnieć o wyróżnionych przez niego w późniejszych badaniach 3 poziomach stresu: *społecznym*, *psychologicznym* i *fizjologicznym*. Poziom społeczny stresu odnosi się do relacji jednostki z innymi ludźmi, psychologiczny obejmuje jednostkową ocenę sytuacji, jej emocje i zachowanie, zaś fizjologiczny – dotyczy jej mobilizacji do działania oraz potencjalnych chorób psychosomatycznych. Wzajemne zależności między tymi poziomami są powszechnie znane, jednak Lazarus wskazuje na ich częściową niezależność od siebie. Przeżywanie stresu fizjologicznego nie musi skutkować odczuwaniem stresu społecznego, ale może wpływać na wystąpienie stresu psychologicznego. Zatem można stwierdzić, że w tym miejscu

koncepcja Lazarusa ujmuje zjawisko stresu w wielowymiarowy sposób, zgodny z modelem biopsychospołecznym zdrowia i choroby (Heszen i Sęk, 2007).

Podsumowując poznawczo-transakcyjną koncepcję Richarda Lazarusa należy podkreślić, jak diametralnie wpłynęła na sposób rozumienia i badania stresu jako zjawiska psychologicznego. Naturalnie, założenia tej teorii zostały poddane krytyce, zwłaszcza pod względem trudności pomiaru stresu (Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008). Trudności te wynikają z charakteru podstawowych założeń koncepcji Lazarusa o subiektywnym, indywidualnym charakterze stresu, którego „być albo nie być” zależy od oceny poznawczej jednostki (Ostrowski, 2002).

Ostatnią koncepcją stresu psychologicznego, którą chciałabym nakreślić, jest sformułowana przez Stevana E. Hobfolla *teoria zachowania zasobów* (*Conservation of Resources Theory* – COR), w której autor wyraził ogólne zasady kierujące celowym zachowaniem człowieka (Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008). Hobfoll, posługując się kategoriami zaczerpniętymi z ekonomii zachowania (zasoby, zyski, straty), swój *Model zachowania zasobów* oparł na głównym założeniu, iż celem ludzkiej aktywności jest uzyskiwanie, zachowanie i ochrona ważnych dla człowieka obiektów, które nazwał *zasobami* (Heszen - Niejodek, 1999, Ogińska - Bulik i Juczyński, 2008, Terelak, 2008). W najnowszej wersji swojej teorii, autor stwierdza, iż ludzie starają się także promować własne zasoby (Hobfoll, 2006). Autor koncepcji wyróżnił cztery kategorie zasobów: *materialne, osobiste, stanu i energii*. Zasoby materialne to przedmioty, określające status społeczno-ekonomiczny jednostki, zaś osobiste to umiejętności i cechy osobowości. Zasobami stanu autor określa okoliczności, które pozwalają na zdobycie innych zasobów (na przykład zdrowie, udane małżeństwo), natomiast zasoby energii definiuje jako pochodne własnej energii i trzech pozostałych kategorii, które pozwalają uzyskać inne zasoby (Terelak, 2008).

Hobfoll przyznaje, iż stres jest zjawiskiem o podłożu biologicznym, gdyż pierwotnie wypływa z potrzeb biologicznych, lecz dodaje, iż jest też w znacznym stopniu kształtowany przez czynniki społeczno-kulturowe. Jednakże w ujęciu teorii zachowania zasobów stres związany jest z koniecznością zdobywania i ochrony odpowiednich warunków zapewniających przetrwanie, a przede wszystkim unikania zagrożeń (Hobfoll, 2006). Dlatego też stres w omawianej koncepcji „*pojawia się (...) gdy: (1) istnieje groźba utraty zasobów, (2) dochodzi do faktycznej utraty zasobów lub (3) zainwestowanie znaczącej ilości zasobów jednostki nie przynosi oczekiwanego zysku*” (Hobfoll, 2006, s. 72). Jak wynika z przytoczonej definicji, stresem jest możliwość utraty zasobów, ich realna strata lub brak korzyści przy ich zainwestowaniu. Oznacza to, że w podejściu Hobfolla stres pozbawiony jest funkcji pozytywnych dla człowieka (Sęk, 2002). W tym miejscu należy podkreślić, iż autor omawianej koncepcji doceniał znaczenie subiektywnej oceny zasobów jednostki, jednak w przeciwieństwie do Lazarusa nie uważał sposobu interpretacji sytuacji przez człowieka za wystarczające kryterium wystąpienia stresu (Heszen - Niejodek, 1999).

Przedstawiona powyżej teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla posiada wiele zalet, choć również – jak inne podejścia – została poddana krytyce. Jej atutem jest z pewnością fakt, iż uwzględnia zarówno obiektywne, jak i subiektywne aspekty stresu. Ponadto, posiada pewne implikacje terapeutyczne, które opierają się na twierdzeniu, iż utrata zasobów nie zawsze prowadzi do stresu, ponieważ istnieje możliwość kompensacji realnej straty poprzez zastępowanie brakujących zasobów innymi. Natomiast krytyka takich poznawczych koncepcji stresu wpływa z niedoceniaenia roli emocji i nieracjonalnego sposobu zachowania człowieka (Terelak, 2008).

ŹRÓDŁA STRESU

Warunki wywołujące stres psychologiczny mogą mieć różnorodny charakter i mimo braku ogólnie przyjętej ich klasyfikacji, na potrzeby niniejszej pracy zostaną krótko omówione fizyczne i psychologiczne źródła stresu.

FIZYCZNE ŹRÓDŁA STRESU

Fizyczne aspekty środowiska, w którym żyje jednostka, mogą stać się źródłem stresu psychologicznego, jeśli ich parametry dotyczą bądź przekraczają granice możliwości adaptacyjnych człowieka. Ich potencjalny stresogenny charakter sprawia, iż znajdują się w kręgu zainteresowań psychologii środowiskowej (Bańka, 2002). Badacze zjawiska stresu środowiskowego, wyróżniają następujące jego źródła fizyczne: *oświetlenie, temperatura, wilgotność, siła wiatru, hałas, drgania i wibracje, zanieczyszczenie, promieniowanie, przyspieszenia* (Bańka, 2002, Terelak, 2008). W sytuacji, gdy stają się stresorami dla człowieka, niosą różnorodne konsekwencje: frustrację emocjonalną, lęk, ogólne złe samopoczucie, ograniczenie widoczności, osłabienie słuchu, zaburzenia komunikacji, spadek koncentracji uwagi, niemożność kontynuowania myśli, drażliwość, zmienność nastroju, apatię, smutek, choroby psychosomatyczne, chorobę lokomocyjną, zaburzenia zachowania, utratę świadomości, depresję, psychozy, wyniszczenie tkanek (w tym mózgowej), a nawet śmierć (Bańka, 2002).

PSYCHOLOGICZNE ŹRÓDŁA STRESU

W celu przedstawienia potencjalnych psychologicznych źródeł stresu, odwołam się do teorii sytuacji trudnej Tadeusza Tomaszewskiego, który wyróżnia cztery kategorie źródeł stresu: *zakłócenia, zagrożenia, deprywacja i przeciążenie* (1963).

Zakłócenie występuje wtedy, gdy działają pewne szczególne okoliczności, które wymuszają zwiększenie wysiłku przez człowieka, na przykład: przeszkoda, zwłoka, brak, zaskoczenie, zawód, wymagania. Wśród czynników o charakterze zakłócenia wyróżnia się cztery klasy sytuacji: *sytuację konfliktową, nieoczekiwany rezultat działania, sytuację deficytu czasu i informacji, sytuację nieokreśloności*. W sytuacji konfliktowej jednostka musi dokonać wyboru między dwiema przeciwnymi, ale subiektywnie jednakowo możliwymi i ważnymi decyzjami. W tym przypadku człowiek ma świadomość istnienia konfliktu, ale jest zmuszo-

ny podjąć działanie, bez analizy jego przyczyn. Nieoczekiwany rezultat działania jest sytuacją, w której człowiek dostrzega przeciwstawny od wcześniej założonego efekt własnych działań. W sytuacji deficytu czasu i informacji jednostka musi podjąć jednoznaczną i prawidłową decyzję w przedziale czasowym, który uniemożliwia zgromadzenie odpowiedniej ilości informacji. Sytuacja nieokreśloności powstaje, gdy jednostka nieprawidłowo ocenia przeciwstawne sygnały awaryjne i swoją ocenę stosuje w podejmowanych działaniach.

Zagrożeniem nazywamy sytuację, w której istnieje prawdopodobieństwo naruszenia określonej wartości, cenionej przez człowieka (możliwość wypadku, uszkodzenia ciała, strat materialnych lub moralnych). Stres wynikający z sytuacji zagrożenia nie musi dotyczyć zagrożenia rzeczywistego, lecz może być spowodowany przewidywanym zagrożeniem, przy czym zagrożenie psychologiczne różnie wraz ze wzrostem świadomości oddziaływania niekorzystnych czynników środowiska (niezależnie od stanu rzeczywistego zagrożenia). Zagrożenia mogą mieć charakter fizyczny (źródła fizyczne stresu) lub społeczny, związany z pełnieniem przez człowieka wielu ról społecznych, a także wynikający z konieczności nieustannej rywalizacji, czy poddawania się ciągłej ocenie ze strony innych osób. Wyniki wielu badań wskazują, iż chroniczne zagrożenie wartości człowieka może wywołać choroby psychosomatyczne, psychonerwice, czy psychozy (Kościuch, 1984; za: Terelak, 2008).

Przeciążeniem określamy sytuację trudną wynikającą z faktu, iż jednostka wykonuje pewne czynności będąc na granicy własnych możliwości psychofizycznych, co może prowadzić do zaburzeń. Natomiast termin *obciążenie* odnosi się do takiego natężenia stresu, przy którym człowiek funkcjonuje bez żadnych widocznych zaburzeń (Reykowski, 1966). W tej kategorii wyróżnić jeszcze należy *dyskomfort*, czyli wykonywanie czynności w przykrych warunkach. Ta ostatnia sytuacja jest najobszerniejszą kategorią codziennego stresu.

Nie tylko przeciążenie, ale również deprivacja stymulacyjna może być źródłem stresu. Deprivacja, czyli względne ograniczenie stymulacji zewnętrznej pod względem formalnym (siła bodźca), jak i treściowym. W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele rodzajów deprivacji (na przykład: sensoryczna, percepcyjna, izolacja socjalna, uwięzienie), jednak ich cechą wspólną jest stresowy charakter, co wynika z potrzeby stymulacji. Do deprivacji może dojść podczas przebywania w schronach, szpitalu psychiatrycznym, łodzi podwodnej, czy chociażby podczas wypraw polarnych (Terelak, 2001).

Mianem stresora określamy każdy czynnik powodujący stres. Ogromna ilość i różnorodność stresorów oddziałujących na człowieka sprawia, że w literaturze przedmiotu znaleźć można wiele klasyfikacji stresorów, uzależnionych od przyjętego kryterium podziału. Najczęściej bierze się pod uwagę siłę bodźców wywołujących stres i zakres ich oddziaływania, przez co można wyróżnić trzy kategorie stresorów. Pierwszą z nich stanowią *dramatyczne wydarzenia o rozmiarach katastrof*, które obejmują całe grupy ludzi (na przykład: klęski żywiołowe, wojny). Takie sytuacje określa się mianem stresu ekstremalnego lub trauma-

tycznego. Konieczność dostrzeżenia ich przez dotknięte nimi osoby sprawia, że można je nazwać stresorami uniwersalnymi. Wydarzenia te zazwyczaj następują nagle, bez ostrzeżenia i atakują najbardziej podstawowe wartości jednostki, takie jak poczucie bezpieczeństwa, życie. Wobec ekstremalnych wyzwań stawianych człowiekowi przez dramatyczne wydarzenia, jest on zmuszony do wypracowania nowych strategii radzenia sobie (Hobfoll, 1991; za: Heszen - Niejodek, 1999).

Drugą kategorię stresorów stanowią *poważne wyzwania i zagrożenia, dotyczące jednostek lub kilku osób*. Klasyfikację tego rodzaju stresorów ujęli, wspomniani we wcześniejszej części niniejszej pracy, Holmes i Rahe (1967). W opracowanej przez nich skali znalazły się zarówno wydarzenia uznane powszechnie za niepożądane (śmierć, rozwód), jak i pożądane (zawarcie małżeństwa, wyjazd na wakacje), ponieważ wszystkie te zdarzenia stanowią wyzwanie, które oznacza konieczność dostosowania się przez jednostkę.

Ostatnią grupę stresorów stanowią *uciążliwości dnia codziennego*. To drobne, codzienne stresory, które również wywierają wpływ na funkcjonowanie jednostki, ze względu na swoją powszechność. Przykładem takiego stresora może być niemożność znalezienia potrzebnej rzeczy, czy też zdążenia na czas (Heszen - Niejodek, 1999).

Ze względu na inne kryterium – charakterystykę stresora w wymiarze czasowym – wyróżnia się: wydarzenia stresowe jednorazowe, periodyczne, chroniczne i ciągi wydarzeń stresowych (Heszen - Niejodek, 1999).

REAKCJE NA STRES

Posługując się klasyfikacją rodzajów reakcji na stres opartą na mechanizmach za nie odpowiedzialnych, można wyróżnić reakcje: *fizjologiczne, poznawcze, emocjonalne i behawioralne*. Jednocześnie należy rozgraniczyć bezpośrednie reakcje na stres od reakcji na stres chroniczny (Dixon 1987; za: Terelak, 2008).

BEZPOŚREDNIE REAKCJE NA STRES INCYDENTALNY

Fizjologiczne reakcje na stres uruchomione zostają w momencie interpretacji przez korę mózgową danego bodźca płynącego z otoczenia jako zagrażającego. Wówczas uruchomiona zostaje jedna (lub więcej) z psychosomatycznych osi stresu:

1. bezpośrednie pobudzenie organów wewnętrznych przez układ autonomiczny (szczególna rola układu sympatycznego, pobudzającego); skutki: rozszerzenie źrenic, wzmożone wydzielanie potu, przyspieszona akcja serca, przyspieszony oddech, uwolnienie glukozy, hamowanie perystaltyki żołądka i jelit;
2. oś neurohormonalna: uwolnienie przez rdzeń nadnerczy adrenaliny i noradrenaliny; skutki: wzrost ciśnienia tętniczego, napięcia mięśniowego, pojemności minutowej serca;

3. oś hormonalna: wydzielanie przez pobudzoną sygnałami pochodzącymi z podwzgórza przysadkę mózgową hormonu ACTH (adrenokortykotropowego) będącego pośrednikiem w wydzielaniu glukokortykoidów; skutki: zwiększenie wytwarzania glukozy, zwiększenie ilości kwasów tłuszczowych we krwi, hamowanie funkcji immunologicznej. (Everly i Rosenfeld 1992; za: Widerszal – Bazyl, 2002).

Wszystkie te zmiany oznaczają mobilizację wszelkich zasobów energetycznych organizmu, które zostaną wykorzystane do walki ze stresem lub ucieczki od jego źródła (Terelak, 2008).

Równocześnie z reakcjami fizjologicznymi na stres występują reakcje psychologiczne, na które składają się: ocena poznawcza sytuacji stresowej, reakcje emocjonalne i behawioralne. Zgodnie z przyjętym w niniejszej pracy, zaproponowanym przez Lazarusa i Folkman (1984), poznawczo – transakcyjnym rozumieniem zjawiska stresu, to właśnie ocena poznawcza zaistniałej sytuacji dokonywana przez jednostkę nadaje jej charakter zagrożenia i decyduje o przeżywaniu stresu. Zatem wystąpienie reakcji stresowej uzależnione jest od interpretacji poznawczej bodźca jako obciążającego lub przekraczającego zasoby jednostki (Heszen – Niejodek, 2002, Widerszal – Bazyl, 2002).

Z poznawczą płaszczyzną reakcji człowieka na stres ściśle związane są reakcje na poziomie emocjonalnym. Lazarus i Folkman zakładają, że emocje w sytuacji stresu są skutkiem oceny poznawczej (Heszen – Niejodek, 2002). Sytuacji interpretacji bodźca jako zagrażającego towarzyszy nie tylko ogólne pobudzenie emocjonalne, ale także intensywne stany emocjonalne, których charakter zależy od znaczenia nadanego stresorowi w jego pierwotnej ocenie. Doświadczeniom interpretowanym jako krzywda, strata lub zagrożenie towarzyszy strach, gniew, zniecierpliwienie, złość, smutek, przygnębienie, wrogość, a także wstyd i poczucie winy. Natomiast bodźce odbierane przez jednostkę jako wyzwanie mogą wzbudzać również emocje pozytywne, związane z przewidywaniem własnego sukcesu (Widerszal – Bazyl, 2002, Kluczyńska, 2003).

W bezpośrednich reakcjach behawioralnych na stres znaczącą rolę odgrywają różnice indywidualne, które wywierają decydujący wpływ na wybór wzoru zachowania w sytuacji stresowej: reakcji aktywnej *versus* reakcji biernej. Aktywny wzór działania ma na celu usunięcie stresora poprzez agresję lub ucieczkę. Natomiast celem biernego zachowania jest czekanie, aż stresor przestanie działać (Kitajew – Smyk, 1989).

REAKCJE NA STRES CHRONICZNY

Stres incydentalny, krótkotrwały, po którym następuje spadek napięcia i rozluźnienie, nie pozostawia trwałych, negatywnych dla człowieka konsekwencji, np. zdrowotnych. Jednakże kiedy stan napięcia związany z sytuacją stresu utrzymuje się przez długi czas, a żądania otoczenia postrzegane są przez jednostkę jako przekraczające jej zasoby, stres krótkotrwały zamienia się w długotrwały dystres – innymi słowy – *stres chroniczny* (Litzcke i Schuh, 2007). Długotrwałe działanie

stresorów przewlekłych może być przyczyną chorób somatycznych (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008), a także zaburzeń psychicznych i dewiacji społecznych (Terelak, 2005).

Jednym ze skutków długotrwałego stresu jest *zmęczenie*. Stanowi ono odpowiedź organizmu na stres chroniczny wynikający z addytywnego działania codziennych stresorów o niewielkiej sile w danym czasie. W przypadku braku odpoczynku adekwatnego do odczuwanego zmęczenia i przy jednoczesnym dziennym obciążeniu jednostki przekraczającym jej odporność na zmęczenie, następuje *przeciążenie* niosące negatywne skutki w funkcjonowaniu człowieka (Appelis i Kop, 2007; za: Terelak, 2008).

Stałe doświadczenie przemęczenia i napięcie związane ze stresorami (fizycznymi i psychospołecznymi) występującymi w środowisku pracy jednostki może prowadzić do *wypalenia zawodowego* (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). Na syndrom ten, zgodnie z koncepcją Christiny Maslach (2011), składają się: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i negatywna ocena własnych dokonań zawodowych. W literaturze przedmiotu wypalenie zawodowe rozumiane jest jako odpowiedź jednostki na długotrwały stres związany z wykonywaniem zawodów wymagających kontaktu z ludźmi (Terelak, 2008). Badacze problematyki wypalenia zawodowego zwracają uwagę na jego związek z działaniami zaradczymi podejmowanymi w sytuacji stresu, przez co coraz częściej jako przyczynę tego zjawiska podaje się nie tyle sam stres chroniczny, co nieefektywne radzenie sobie z nim (Kalimo i wsp., 2003; za: Terelak, 2008). Problematyka wypalenia zawodowego została szerzej przedstawiona w dalszej części niniejszej pracy.

Działanie chronicznych stresorów może być przyczyną *zaburzeń psychosomatycznych i nerwic*. W literaturze przedmiotu wskazuje się na istnienie związków między chronicznym stresem a zaburzeniami afektywnymi (głównie depresją), nerwicowymi (lęk, drażliwość, kompulsywność, somatyzacja), które przejawiać się mogą w postaci, np. bezsenności, czy „patologicznego apetytu” (Clayton, 1974, Cernovsky, 1984, Miller i wsp., 1989, Ganley, 1989; za: Terelak, 2008). Przewlekły stres może również odgrywać rolę pośredniczącą w etiopatogenezie takich schorzeń, jak: wrzody żołądka i dwunastnicy, nadciśnienia, chorób układu sercowo – naczyniowego (choroba wieńcowa), cukrzycy, artretyzmu, astmy, schorzeń skóry (np. łuszczycy). Konsekwencją stresu chronicznego może być rozwój zaburzeń odżywiania: bulimii i anoreksji (Kluczyńska, 2003). Badacze zjawiska stresu przewlekłego sygnalizują istnienie związku między ciągłym napięciem a chorobami nowotworowymi, jednak w tej materii występują trudności z ustaleniem związku przyczynowo – skutkowego (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

W sytuacji stresu długotrwałego, jednostka może podjąć nieefektywne próby redukcji napięcia poprzez sięganie po *środki psychoaktywne*, w szczególności alkohol, narkotyki i leki psychotropowe. Traktowanie zażywania ww. substancji jako środków służących rozładowaniu napięcia chronicznego prowadzić może do wystąpienia uzależnień: alkoholizmu, narkomanii, toksykomanii (Terelak, 2008).

REAKCJE NA STRES TRAUMATYCZNY

Stres traumatyczny występuje w następstwie nagłych, ekstremalnych, obciążających jednostkę zdarzeń życiowych, takich jak: klęski żywiołowe, katastrofy techniczne, wojny, wypadki, przestępstwa z użyciem przemocy. Doświadczenia takie bezpośrednio zagrażają życiu, dlatego jednym z objawów reakcji na stres traumatyczny jest lęk przed śmiercią (Litzcke i Schuh, 2007, Terelak, 2008).

Bezpośrednią odpowiedzią jednostki na działanie traumatycznego stresora jest *ostra reakcja na stres*, która zgodnie z kryteriami Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD – 10), jest zaburzeniem o znacznym nasileniu, przemijającym w ciągu kilku godzin lub dni od czasu zadziałania stresora. W klasyfikacji występują różnorodne objawy ostrej reakcji na stres: od początkowego stanu szoku psychicznego, poprzez zawężenie pola uwagi i świadomości, zaburzenia orientacji, aż po epizody lęku panicznego. Pojawiające się emocje strachu, złości, rozpacz ustępują wraz z zaprzestaniem działania stresora (Pużyński i Wciórka, red., 2000).

U osoby narażonej na działanie traumatycznego, wzbudzającego silne emocje stresora grożącego śmiercią, poważnym uszkodzeniem ciała bądź utratą fizycznej integralności, wystąpić może zespół objawów diagnozowany jako *zespół stresu pourazowego* lub *zespół stresu potraumatycznego* (*Post - Traumatic Stress Disorder - PTSD*) (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). Obejmuje on głębokie i względnie trwałe zmiany funkcjonowania w sferze psychicznej, emocjonalnej, motywacyjnej, behawioralnej, poznawczej i zdrowotnej, spowodowane wystąpieniem traumatycznego stresu (Lis – Turlejska, 2002; za: Terelak, 2008). Diagnoza PTSD opiera się na trzech kategoriach symptomów:

1. ponowne odtwarzanie i przeżywanie traumy (powtarzające się wspomnienia i sny);
2. uporczywe unikanie bodźców związanych z traumą i zmniejszenie ogólnej reaktywności (unikanie myśli, uczuć dotyczących traumy, brak możliwości przypomnienia sobie ważnego jej aspektu, obojętność lub chłód w stosunku do ludzi);
3. utrzymujące się pobudzenie psychofizjologiczne (trudności z zasypianiem, zaburzenia snu, koncentracji uwagi, drażliwość, wybuchy gniewu) (Lis – Turlejska, 2000).

Głównym psychologicznym mechanizmem powstawania zespołu stresu pourazowego jest dysonans między własnymi schematami poznawczymi człowieka a doświadczaną przez niego traumą, której nie może zasymilować i włączyć w istniejące struktury, zawierające pozytywne sądy na temat świata zewnętrznego (Horowitz, 1993; za: Terelak, 2008). Doświadczenia stresu ekstremalnego obecne są w pięciu fazach reakcji potraumatycznej: *krzyku* (wystąpienie silnych emocji strachu, wściekłości w odpowiedzi na traumę), *zaprzeczania* (ignorowanie stresora), *intruzji* (powracanie myśli i wspomnień dotyczących traumy), *przepracowania* (rewizja schematów wewnętrznych bądź utworzenie nowych celem włą-

czenia nowych treści) i *zakończenia* (utrwalenie nowych schematów związanych ze stresem traumatycznym) (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008).

Ważnym kryterium rozpoznania PTSD jest czas trwania jego objawów, który często jest kwestią indywidualną osób przeżywających traumę. Z tego powodu w klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV) wyodrębniono nową jednostkę chorobową – *ostre zaburzenie potraumatyczne* (*Acute Stress Disorder – ASD*) jako określenie objawów PTSD i reakcji dysocjacyjnych, utrzymujących się krócej niż miesiąc. Rozpoznanie zespołu stresu pourazowego następuje, gdy jego symptomy trwają dłużej niż miesiąc (Ogińska – Bulik i Juczyński, 2008). Zdaniem części badaczy omawianego zjawiska, PTSD nie rozwija się jako bezpośredni skutek działania stresu ekstremalnego, ale jako następstwo ostrej reakcji pourazowej, z którą jednostka nie może sobie poradzić (McFarlane i Yehuda, 1995; za: Lis – Turlejska, 2000). Jego następstwem mogą być problemy w relacjach interpersonalnych, uzależnienia od substancji psychoaktywnych, a także zaburzenia psychiczne, takie jak: fobia społeczna czy depresja (Safś i wsp., 2003; za: Litzcke i Schuh, 2007).

STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM

Biorąc pod uwagę specyfikę sytuacji stresowej jako takiej, w której człowiek staje wobec wymagań będących na granicy jego możliwości przystosowawczych bądź przekraczających tę granicę, a także towarzyszące takiej sytuacji negatywne emocje oraz jej potencjalne konsekwencje, można łatwo zrozumieć aktywność podejmowaną przez człowieka w celu przywrócenia równowagi między własnymi możliwościami a wymaganiami zewnętrznymi. Takie działanie jednostki wobec stresu nazywane jest *radzeniem sobie ze stresem* (*coping*). Zainteresowanie problematyką radzenia sobie ze stresem wynika z założenia, że skutki sytuacji stresowej w większym stopniu zależą od reakcji człowieka na stres, aniżeli z obiektywnego działania stresora (Heszen – Niejodek, 1999).

W literaturze przedmiotu radzenie sobie opisywane jest za pomocą trzech pojęć: *procesu*, *strategii* i *stylu* (Carver, Scheier i Weintraub, 1989, Endler i Parker, 1994, Wrześniewski, 1996; za: Strelau i wsp., 2005). Według Kazimierza Wrześniewskiego *strategia* to „poznawcze i behawioralne wysiłki, które jednostka podejmuje w konkretnej sytuacji stresowej” (2000, s. 46), natomiast pod pojęciem *procesu* rozumie on „ciąg zmieniających się w czasie strategii, związanych ze zmianami cech sytuacji i zmianami stanu psychofizycznego jednostki” (tamże, s. 47).

Z perspektywy niniejszej pracy i problematyki badań własnych, najważniejszym pojęciem radzenia sobie jest styl, dlatego zostanie ono opisane nieco szerzej.

Irena Heszen – Niejodek definiuje styl radzenia sobie jako „*będący w dyspozycji jednostki i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową*” (2000, s. 19). W takim rozumieniu styl radzenia sobie ze stresem

przyjmuje status względnie stałej dyspozycji, od której zależy przebieg radzenia sobie w sytuacji stresu (Terelak, 2005).

W literaturze przedmiotu powstało wiele różnych koncepcji stylów radzenia sobie (np. Miller, 1987, Shapiro i wsp., 1997, Heszen – Niejodek, 2000, Schwarzer i Taubert, 2002, Borkowska, 2007; za: Terelak, 2008), jednak najczęściej poddawaną empirycznej weryfikacji jest koncepcja Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera (1990; za: Terelak, 2008). Opierając się na teorii Lazarusa i Folkmana i zakładanych przez nich funkcji radzenia sobie, Endler i Parker wyróżnili trzy style radzenia sobie: *styl skoncentrowany na zadaniu*, *styl skoncentrowany na emocjach* i *styl skoncentrowany na unikaniu* (przejawiający się w dwóch postaciach: *poszukiwania kontaktów towarzyskich* i *angażowania się w czynności zastępcze*) (Parker i Endler, 1992; za: Heszen – Niejodek, 2000).

Styl skoncentrowany na zadaniu oznacza podejmowanie aktywnych działań, których celem jest rozwiązanie problemu lub zmiana sytuacji stresu poprzez jej poznawcze przekształcenie. W stylu skoncentrowanym na emocjach najważniejsze jest skupienie na sobie samym i na przeżywanych przez siebie emocjach w celu zredukowania napięcia emocjonalnego towarzyszącego stresowi. W stylu tym pojawia się także myślenie życzeniowe i fantazjowanie. Istotą trzeciego stylu, skoncentrowanego na unikaniu, jest odejście od problemu poprzez unikanie myślenia na jego temat i angażowania się w sytuację stresową poprzez wykonywanie czynności zastępczych bądź kontakty towarzyskie (Terelak, 2005). Wyniki badań empirycznych wskazują, że wyróżnione przez autorów style są niezależnymi wymiarami stylów radzenia sobie (Heszen – Niejodek, 1999).

SKUTKI STRESU W ZAWODACH WYSOKIEGO RYZYKA – PRZEGLĄD BADAŃ

STRES PRZEWLEKŁY

Stres przewlekły w zawodzie strażaka związany jest z codziennymi wymaganiami służby i może być związany z psychospołecznymi czynnikami pracy (Mockało, 2009b). Według Czarneckiej i Dobrodziej (1998; za: Ogińska – Bulik i Kaflik – Pieróg, 2006), najczęstszymi konsekwencjami stresu przewlekłego w służbie pożarniczej są:

1. obniżenie gotowości do podejmowania i sprawnej realizacji zadań,
2. zaburzenia koordynacji,
3. lęk,
4. obniżenie samooceny,
5. pogorszenie jakości stosunków interpersonalnych,
6. zaburzenia w stanie zdrowia.

Badania przeprowadzone przez Kaflik – Pieróg i Ogińską – Bulik (2003a) wykazały istnienie dodatniej korelacji między przewlekłymi stresorami (psychicz-

ne obciążenie pracą, brak nagród, niepewność wywołana organizacją pracy, złe kontakty społeczne, poczucie zagrożenia, brak wsparcia, duża odpowiedzialność) a zaburzeniami zdrowia fizycznego, objawami niepokoju i bezsenności w grupie strażaków.

W kwestii konsekwencji długotrwałego stresu istnieje pewna rozbieżność między wynikami polskich i zagranicznych badaczy zjawiska wypalenia. Wyniki badań Browna i Campbella (1991; za: Ogińska – Bulik i Kaflik – Pieróg, 2006) sugerują, że strażacy są narażeni na syndrom wypalenia zawodowego, którego rozwojowi sprzyjają: organizacyjne aspekty służby, przeciążenie pracą oraz złe relacje ze współpracownikami i przełożonymi.

Badania prowadzone w Polsce również wykazały istnienie związku między wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją a stresorami takimi jak: obciążenie pracą, brak nagród, niepewność wywołana organizacją pracy, kontakty społeczne, poczucie zagrożenia i odpowiedzialność (Ogińska – Bulik i Kaflik – Pieróg, 2003a). Jednakże ponowne badania przeprowadzone przez te same autorki (2003b) wykazały, że strażacy przejawiali niższy poziom wypalenia zawodowego we wszystkich jego składowych w porównaniu z pracownikami innych służb społecznych.

STRES TRAUMATYCZNY

W literaturze przedmiotu niewiele jest wyników badań dotyczących związku między stresem traumatycznym a funkcjonowaniem w roli zawodowej strażaka (Koniarek i Dudek, 2001).

Wyniki badań prowadzonych przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi wskazują, że 82% strażaków przynajmniej raz w ciągu swojej kariery w zawodzie przeżyło przerażenie na skutek stresu traumatycznego (Szymczak i in., 1998; za: Ogińska – Bulik i Kaflik – Pieróg, 2006). Wnioski z badań prowadzonych w późniejszym czasie były podobne: 86% funkcjonariuszy było uczestnikami zdarzenia traumatycznego, a 76% przyznało, że uczestniczyło w takowym co najmniej dwukrotnie. Objawy właściwe dla PTSD wystąpiły u 5% badanych (Koniarek i Dudek, 2001).

Badania prowadzone przez Ogińską – Bulik i Langerę (2007) wykazały, że 79% badanych strażaków doświadczyło działania stresora traumatycznego. Najczęstszym ekstremalnym stresorem była ofiara śmiertelna podczas akcji, zagrożenie życia i zdrowia kolegów, zagrożenie własnego życia, a najrzadziej – śmierć kolegi. Autorzy odnotowali istnienie dodatniego związku między stażem służby a objawami PTSD, jednakże ciężko określić, czy przyczyną takiego stanu rzeczy jest zwiększenie liczby traumatycznych doświadczeń wraz z wiekiem, czy wyczerpywanie zasobów radzenia sobie z traumą. Wyniki badań Corneil i wsp. (1999; za: Mockało, 2009a) wskazują, że ryzyko rozwoju PTSD wśród strażaków zmniejsza wsparcie społeczne pod postacią związku małżeńskiego. Wartym odnotowania jest fakt, że funkcjonariusze straży pożarnej są w większym stopniu narażeni na zetknięcie się ze zdarzeniem traumatycznym niż policjanci (Dudek, 2003; za: Ogińska – Bulik i Langer, 2007).

Stres traumatyczny i jego następstwa stanowią poważny problem w zawodzie strażaka. Pomimo faktu rozwijania się pełnoobjawowego PTSD u niewielkiej liczby funkcjonariuszy, należy zauważyć, że jedną z najczęstszych przyczyn przechodzenia na rentę inwalidzką w tej grupie zawodowej są zgłaszane problemy ze zdrowiem psychicznym (Szubert i Sobala, 2002; za: Mockało, 2009a).

ZAKOŃCZENIE

Stres zawodowy jest zjawiskiem obecnym w wielu różnorodnych profesjach, jednakże istnieją grupy szczególnie narażone na oddziaływanie stresorów w miejscu pracy. Jedną z takich grup są funkcjonariusze grup dyspozycyjnych, którym w codziennym funkcjonowaniu towarzyszą nie tylko czynniki stresogenne związane z organizacją pracy, ale również stresory specyficzne, wynikające z ciążącej na nich odpowiedzialności za ludzkie zdrowie i życie, a także spowodowane uczestnictwem w sytuacjach ekstremalnych, traumatycznych, w których są świadkami ludzkich tragedii, cierpienia i śmierci. Napięcia i przeciążenia wynikające ze specyfiki pracy „funkcjonariuszy bezpieczeństwa” kumulują się, negatywnie wpływając na ich życie zawodowe i osobiste. Fakt ten, powinien znaleźć odzwierciedlenie w systemie wsparcia psychicznego dedykowanego ludziom wykonującym zawód wysokiego ryzyka.

BIBLIOGRAFIA

1. Burisch, M. (2009). W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia W: H. Sęk (red), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
2. Derbis, R., Baka, Ł. (2011). Znaczenie wsparcia społecznego i zaangażowania w pracę dla związku stresorów w pracy i wypalenia zawodowego. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 17, nr 2.
3. Dohrenwend, B.S., Dohrenwend, B.P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: J. Wiley and Sons.
4. Edelwich, J., Brodsky, A. (1980). Burn-out. Stages of disillusionment in the helping professionals. New York: *Human Science Press*.
5. Fąfrowicz, M., Marek, T. (1999). Werońska koncepcja źródeł stresu. W: J. F. Terelak (red.), *Źródła stresu: teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo AKT, s. 13 - 22.
6. Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
7. Heszen – Niejodek, I. (2000). Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje. W: I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
8. Heszen – Niejodek, I. (2002). Emocje, ocena poznawcza i strategie w procesie radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen – Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
9. Kitajew – Smyk, L. A. (1989). *Psychologia stresu*. Wrocław: Ossolineum.
10. Kluczyńska, S. (2003). O stresie i sposobach radzenia sobie z nim. *Niebieska Linia*, nr 5.
11. Koniarek, J., Dudek, B. (2001). Zespół zaburzeń po stresie urazowym a stosunek do pracy strażaków. *Medycyna Pracy*, nr. 3. s. 177 – 183.
12. Kotarbiński, T. (1986). *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*. Warszawa: PWN, s. 178-179.
13. Lazarus, R. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, s. 2-39.

14. Lazarus, R., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
15. Le Blanc, P., de Jonge, J., Schaufeli, W. (2007). Stres zawodowy a zdrowie pracowników. W: N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
16. Lis – Turlejska, M. (2000). Psychologiczne konsekwencje traumatycznego stresu: współczesne kierunki badań. *Nowiny Psychologiczne*, nr 2.
17. Litzcke, S. M., Schuh, H. (2007) *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
18. Maslach, C., Leiter, M. P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym: Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*.
20. Mockało, Z. (2009a). Stres pourazowy w zawodzie strażaka – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka*, nr 6, s. 2-5.
21. Mockało, Z. (2009b). Stres przewlekły w zawodzie strażaka – przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy. Nauka i Praktyka*, nr 9, s. 20-23.
22. Ogińska – Bulik, N. (2003). Wpływ spostrzegania stresu w pracy i radzenia sobie na poziom wypalenia zawodowego w grupie funkcjonariuszy policji. *Czasopismo Psychologiczne*, 9 (1), s. 111-118.
23. Ogińska – Bulik, N. (2006). *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Difin.
24. Ogińska – Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
25. Ogińska – Bulik, N., Kaflik – Pieróg, M. (2003a). Stres w pracy a stan zdrowia funkcjonariuszy Państwowej Straży Pożarnej. *Sztuka Leczenia*, nr 2, s. 31-38.
26. Ogińska – Bulik, N., Kaflik – Pieróg, M. (2003c). Stres w pracy, poczucie własnej skuteczności a zespół wypalenia zawodowego u strażaków. *Acta Universitatis Lodziensis Folia Psychologica*, nr 7, s. 37-47.
27. Ogińska – Bulik, N., Kaflik – Pieróg, M. (2006). *Stres zawodowy w służbach ratowniczych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
28. Ogińska – Bulik, N., Langer, I. (2007). Osobowość typu D i strategie radzenia sobie ze stresem a nasilenie objawów PTSD w grupie strażaków. *Medycyna Pracy*, 58 (4).
29. Pietraszkiewicz, H. (1990). Dehumanizacja a stres w procesie pracy. W: A. Biela (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 9.
30. Pines, A. M. (2009). Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
31. Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN, s. 189.
32. Rząsowska, E., Fabryczewska, A. A. (2006). Strażacy W: J. F. Terelak (red.), *Stres zawodowy: Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
33. Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
34. Sęk, H. (2002). Potoczna wiedza o stresie a naukowe koncepcje stresu i radzenia sobie. W: I. Heszen – Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
35. Sęk, H. (2009). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej W: H. Sęk (red.). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
36. Sęk, H., Ścigała, I. (2000). Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym. W: I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

37. Terelak, J. F. (2006). *Stres zawodowy: Charakterystyka psychologiczna wybranych zawodów stresowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
38. Widerszal – Bazyl, M. (2002). Stres psychospołeczny w pracy – pojęcie, źródła i konsekwencje, różnice indywidualne, prewencja. W: D. Koradecka (red.) *Nauka o pracy – bezpieczeństwo, higiena, ergonomia*, t. 5: *Czynniki psychologiczne i społeczne*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy.
39. Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. W: I. Heszen – Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
40. Łosiak, W. (2008). *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



Dymitr Kostrica

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Warsaw, Poland
E-mail: dkostrica@me.com

Medical approach of transhumanism

Abstract

Tremendous human development in technology could result in “posthuman” modes of being. After offering some definitions and conceptual clarification, review the utilization in medicine of new technology. This quasi – religion, of continuous human body improvement refer to some posthuman modes of being would be very valuable. The general acceptance of medical usage of transhuman approach become more acceptable, if we use technological development to treat humane body diseases. Moreover, there is ample evidence that human aspiration to prolong life without diseases provide to greater acceptance of transhuman - “posthuman” concepts.

Keywords: transhumanism; medicine, medical approach of transhumanism. Extreme human enhancement could result in “posthuman” modes of being. After offering some definitions and conceptual clarification, I argue for two theses. First, some posthuman modes of being would be very worthwhile. Second, it could be very good for human beings to become posthuman.

INTRODUCTION

Many transhumanists admire the hypothetical achievements of evolving technology, the desirability of developing new technology, and the probability to enhance current human capabilities (2). We have to remember about a multidisciplinary applied ethics of transhumanism. Concurring to the “Transhumanist Declaration,” declared at 1998 at a founding document of the World Transhumanist Association, transhumanists spot that technology has the power to impact human life in a fundamental way that would “redesign” it (2). Instead of turning away from technology or spoiling in “technophobia”, transhumanists believe that new technologies in the fields of genetics, robotics, information, and nanotechnology—have to be welcomed as hypothetically improve human life, nevertheless they are risky (2,11,12). Transhumanist advocate the investment of time and research into technology to improve cognition, anti-aging techniques, reproductive technology, and life suspension techniques such as cryogenics—all of which are mentioned in the Declaration. Although we have to realize their risks and potentials. Eventually, what individuals could gain, according to transhumanists, is the “use of technology to extend their mental and physical

(including reproductive) capacities and to improve their control over their own lives” (2, Appendix). If we summarize, the Declaration statements that transhumanists “seek personal growth beyond our current biological limitations” (2).

In Bostrom essay we could find a history of transhumanism. Taking literary epics, ceremony, and religion as a guide, moreover he notes that different cultures around the world have long bewailed death and pursued immortality. He considers Renaissance of humanism and the Enlightenment as primary precursors of today’s transhumanist point of view, because, like transhumanism, both of these historical frames emphasized the intellect and relied upon empiricism and human judgment to investigate the world and its possibilities, have nothing to do with dogma (2). Following Francis Bacon, Bostrom contends that science should be used to “achieve mastery over nature in order to improve the living conditions of human beings” (2). To summarize, “rational humanism” is where transhumanism locates its legacy, adding only that the human is among those objects of nature to be occupied (2).

The comprehension of Immanuel Kant’s motto “*Sapere aude!* Have courage to use your own intelligence!” which was used by Bostrom (2; 13). Bostrom’s concept, the redesigning of the human being would be directed to amendment in terms of abilities, and in harmony with John Stuart Mill, happiness (2). Transhumanism’s required, redesign human being and often implied to as the posthuman. Corresponding to the “Transhumanist FAQ”(*Humanity FAQ*), a collectively authored document by Bostrom participated in: “Posthumans could be completely artificial intelligences, or they could be enhanced uploads . . . or they could be the result of making many smaller but cumulatively profound augmentations to a biological human” (23). To be posthuman, by the transhumanists motto, is to populate a state, generally considered not only a departure from what are mostly considered human qualities, or transcendent of, humanity as we know it (2).

Concept of hybridization, as human-machine, as a reality could be used in orthopedics, computer science, other handheld devices, assistive technologies, and other technological systems upon which most of us depend on every day (15). To see more obvious radical samples of hybridity, could find in stories of athlete Aimee Mullins, in a well-known TED talk (4). One may thus dispute, with Donna Haraway, that we are already in posthuman era (19). Nevertheless, we could have concern with investigating the transhumanist promotion of a specie, for future posthuman, transhumanists believe to be increased in some dimensions it would be difficult to assign the word “human” to this being.

There is a diversity of senses of posthumanism. Transhumanism’s sense of the posthuman is not the only current meaning of the term and differentiating among various meanings of posthumanism will help clarify transhumanism’s utility. The concept of transhumanism’s posthuman concept is not equivalent, to the concept of posthuman used in critical animal studies to challenge philosophical or the moral relevance of traditional species boundaries. Cary Wolfe forcefully distinguishes transhumanism from the critical posthumanism (What is Posthu-

manism?). Wolfe draws this line precisely because he recognizes the humanism that Bostrom identifies as the “roots” of transhumanism, as a sense of “posthumanism and it originates directly from ideals of human perfectibility, rationality, and agency” (13). Wolfe uses his own posthumanist critique to mark these ideals to show that the positive “objectives” of humanism are “undercut by the philosophical and ethical frameworks used to conceptualize them” (15). Among these objectives are better treatment of nonhuman animals and persons with disabilities that the deceiving “normative subjectivity” of humanism prevents (15). Wolfe compares posthumanism to transhumanism in the way of: “posthumanism in my sense isn’t posthuman at all—in the sense of being ‘after’ our embodiment has been transcended—but is only post humanist, in the sense that it opposes the fantasies of disembodiment and autonomy, inherited from humanism itself.” (15). By comparing to Bostrom’s vision of the posthuman as a realization of the fantasies of disembodiment and autonomy, rather than a question of normative subjectivity.

A version of posthumanism has been qualified to Foucault because of his opinion the human being, as known to us, is a modern invention that could probably may be left behind or die out (18). Foucault’s sense of posthumanism would provide to the recognition dialogue. Moreover, it could power some relations of human identity shape, which could be changed or be modernized. It’s unlikely that Bostrom, considering that intellect trapped in the body (as an inheritance from Plato, who implied the same thing about the soul). We have to admit Foucault’s assumed that the soul is the “prison of the body” (19). In the classification of bodies, Arnold Davidson, in an introduction to the *Abnormal lectures*, try to explain, that Foucault provides a “historical analysis” and “political history” of the body by centering on the the concepts of the psyche and personality came about, the contribution of “gradation from normal to abnormal” (20). We have to remember, that Foucault investigated and uncovered systems of subject-making and normalization. That’s because he was a critic of Enlightenment humanism (16). Foucault theorized that developing concepts of the human structure acceptance and rejection of particular bodies need normalization practices. But, transhumanist thinking of notions of abnormality that are in turn used to exclude particular bodies from social and political privileges.

Regardless of a vision of the posthuman, transhumanism is not identical with the cyborg utopia pictured by Donna Haraway in 1985. Haraway is another philosopher of posthumanism and the author of “*The Cyborg Manifesto*” (1991), an iconic essay of political ironic in which she imagines border crossings that break oppressive dualisms and acknowledges that human beings are already chimeras and cyborgs. Wolfe identifies the legacy of Haraway, as the “cyborg” strand of posthumanism and claims that although transhumanism takes clues from her work, it does not much look like the spirit of Haraway’s intervention (22). Transhumanism looks forward to a time when posthumans arrive, but Haraway’s work disputes that distinctions of the human as autonomous, whole, and rational are already broken down and irrelevant.

We have various limitations. Also include biological limitations often attributed to animals and even “the capacity to form a realistic intuitive understanding of what it would be like to be a radically enhanced human” (22). Our lack of this capacity, because the posthuman is a former human with radically increased capabilities. Bostrom’s arguments that the opportunity range of a posthuman is larger in scope than that of a human. An opportunity variety is an unrealistic set of possibilities based on available capacities. Bostrom appeals that increased opportunity ranges and the unknown potential of increased intellectual capacity is desirable, granting it is currently unknowable to us (6).

Another limitation of human is our limited lifespan, which Bostrom believes currently does not allow enough time for projects or characterize development, and our intellectual capacity (6). We have to remember about worries that our current “cognitive makeup” closes the door to “whole strata of understanding and mental activity” (6). It means that we do not have enough brain power to understand every book in the Library. We have to link the situation to Plato’s cave, Bostrom speculates whether the seeming of major problems in philosophy could be due to the fact that we are not intellectually able to reach answers to them (6).

The main summaries of other human limitations, as well as bodily functionality, receptors of sensory modalities, special capabilities and sensibilities, also mood, energy, and self-control (6). Human as it is desires to protect ourselves from disease, form our bodies freely, by the possibility offered by replication a version of our brain in silicon. These and other improvements of body functionality will improve our quality of life (6). His concept of human senses, which he seeks “higher levels of sensitivity and responsiveness” (6). Human ability of mood and energy, he references the well-known view that “we often fail to feel as happy as we like” (6). The obviousness that as a human, we do not always feel the best possible sensations or simply feel as happy as we are in our greatest moments, is a dilemma for Bostrom have same important level as existential risk and death. Regrettably, many of us are not so good at detecting these issues as problems. Our limited will power to break. However, Bostrom, notifies that movements to make bad habits an easier to break “the ability to form stable, hard-to-break habits” (6). This definitely implies that we should not choose the posthuman above human life, moreover some of our ideals are currently not approachable to us. Therefore, transhumanism, in its pursuit of the posthuman, would allow us to “explore hitherto inaccessible realms of value” (6).

While currently available tools are not to be dismissed, Bostrom claims that low-tech means to this exploration, like education, have limits which can be surpassed by technological means. (6). But, in order to engage technological means to explore the posthuman realm, he sets out several objectives for policy that he sees as “basic conditions” for transhumanist goals. These include, as a non-negotiable requirement, global security, including the avoidance of existential risk. Existential risk is a situation in which “an adverse outcome would either annihilate Earth-originating intelligent life or permanently and drastically curtail its potential” (6). Further, technological progress, augmented by economic growth,

is necessary. This is because “aging, disease, feeble memories and intellects, a limited emotional repertoire and inadequate capacity for sustained well-being” are difficult problems to solve (6). Finally, he believes it would be “sub-optimal” if wide access to exploration of the posthuman were not possible. He believes there are many good reasons to support wide access to new technologies (6).

We have to remember, these commitments which means that transhumanists value is individual freedom and choice. The limitations to bodily modification based on another person’s disgust “would not normally be a legitimate ground for coercive interference,” and “centrally planned efforts” for making better people are wrong (6). Democracy promotion in the world over order to help in accountable decision-making in regard to new technologies. Human ability relay on “our old habits and beliefs” and make “wise choices” based on our “gut feelings” should be changed to take benefit of the insights of artificial intelligence as it could exceed human intelligence (6). Moreover, transhumanists value the well-being of all conscious life, we have to count, as we practice posthumanism (the more urgent main concern which Bostrom implies). As a summary, posthumanists highlights that we must save lives, because it’s of primary moral wealth. It’s includes working against involuntary death and aging. The most important, as we could learn, that antiaging medicine is of primary importance and cryonic suspension should be made available as a possibility to wait before technology develop ability to re-birth human.

We have to underline that this image is not appealing to everyone. But the idea of new technologies, exceptionally genetic enhancement technologies, is a are central of discussion, and we shouldn’t consider them morally wrong (7). The transhumanist does not believe that bad outcomes like making children into products and increasing social prejudice against persons with disabilities, would also be bad from a transhumanist perspective pursuit of posthumanity outcomes and some worry about it. The general concerns may arise, as Fukuyama’s widely cited concern that the human species will split into two across already-existing fault lines of inequality (7; 21). Certain inequalities are unfair, but we don’t think that all are. Therefore, some of the same explanations that permit for an inequality today could allow inequality that results from germline engineering. We might to consider requiring positive genetic enhancements that would reduce the inequality that arises from free choice. It’s probable that instead of rising inequality, “the lot of the genetically worst-off is radically improved” (7).

There is a misleading dilemma between control and chance, complacent misery and the altitudes of happiness. We could see, that for transhumanists, only two reactions to technology possible: passivity and activity. The dilemma between techno-optimism and techno-pessimism are misleading. More preferable is activity, because technology has the ability to change or even eliminate human suffering. But passivity should be refused, because it may increase, human suffering. This perspective, looks like, that particular subject to be as anti-human, anti-progressive. Taking in consideration these ideas, many transhumanists reject such arguments like suffering closes off conversation prematurely.

DISEASE-FREE HUMAN BEING CONCEPT

Another concept of the externalization or internalization of a human function.

A disability, as possibility to integrate or substitute a technological organ in our body to decrease our deficiency. It allows to externalize a human function and counterbalance the deficit. As an example, some artificial sensory systems: an eye, ear or robotic hand, or exoskeleton for paralyzed human.

The use an exoskeleton to help a worker to lift heavier loads, which already used at Tokyo airport. More over human ability running faster, ride faster on a bicycle. This augmented humankind or cyber techniques placing in devices designed to enhance a human function. At the currently level of transhumanism, the defects, diseases can be fixed. We have to remember, that human beings' ability and capacities could be improved. The ethical aspects in these two examples, is discussible. The question is could we favored one and reject other? The answer to these questions, we will find by recall the definition of ethics of transhumanists: "Ethics is a philosophical discipline that reflects on the values of existence, the conditions of a happy life and the notion of 'good', justice or (when questions of morality are not yet defined), according to our own conscience, the behaviors to be followed to make the world humanly habitable and sustainable" (25). We have to remember that some concepts may be hazardous or unpredictable:

- genetic manipulation and the use of nanocomponents of fractal structures: all of them may have amplified actions we cannot yet predict.
- bio-engineering or bio-robotics: there are those who consider that in the depths of biology they are only machines (as recently seen with molecular motors) and that at the nanotechnological level, everything can be (re)programmed (25).

Nowadays acceptable and already used technique is cobots. The cobotics (i.e. collaborative robotics) is an extremely fast developing branch of technology. The main aim of it - to produce robots able to assist humans by automating some of their tasks. Exoskeletons, or even specific cobots: as a mechanized robot, controlled by artificial intelligence. But they could not be autonomous.

Anti-aging medicine and emerging technologies, including genetic screening and editing procedures such as CRISPR, capture center stage. Nootropic drugs (cognitive enhancers like modafinil), also receive high levels of attention (1). So, what is uniquely at stake in contemporary discussions is the acceptability of heritable medical interventions, with special attention to the mind.

The the British newspaper Daily Telegraph performed a survey among the 20,000 respondents. According to a survey, 87% of the respondents would choose to "take an anti-aging pill in order to live until 120" if they could. Moreover, about 87% belongs to the group of technoproggressives and no more than 13% were bio-conservatives. It shows us how our acceptance of anti-aging therapy is (12).

SUMMARY

While transhumanists proclaim that futuristic technology opens the door to greater diversity in the human form and capability, transhumanist enhancement strategies propagate the power of nonconformity as a normative concept. Future to various forms of life require the improvement of the stigma of disability. It requires reconsidering the ideals of normality. As a substitute, transhumanists operate with a sense of what counts as normal. They recommend strategies for enhancement implementation of changes and refusing to create persons with disabilities. The main goals of disability rights are in opposition of eugenic goal. The objectives of transhumanism and disability rights are in the most important respect and fundamentally opposed. The transhumanist futures totally exclude any disability.

We have to increase our impact to political, social, and technological, that will be a connection between the body and individual life goals whom the suggested technology would get involved. This creates an expression of care and would bring to mind neither positive nor negative eugenics. We have to refuse improvement strategies which based, on discusses of risk. It favors autonomy and visions of joyfulness that depend on additional abilities rather than multipart correlations.

REFERENCES:

1. Battleday, R. M., & Brem, A. K. (2015). Modafinil for cognitive neuroenhancement in healthy non-sleep-deprived subjects: a systematic review. *European Neuropsychopharmacology*, 25(11), 1865-1881
2. Bostrom, Nick. 2004. "The Future of Human Evolution." Accessed July 31, 2016. www.nickbostrom.com/fut/evolution.html.
3. Bostrom, Nick. 2005b. "In Defense of Posthuman Dignity." *Bioethics* 19: 202–214.
4. Bostrom, Nick. 2005c. "A History of Transhumanist Thought." *Journal of Evolution and Technology* 14, No. 1: 1–25. 2005d. "Humanity's Biggest Problems Aren't What You Think They Are."
5. TED. Accessed December 1, 2012. http://www.youtube.com/watch?v=Yd9cf_vLvil
6. Bostrom, Nick. 2009. "Transhumanist Values." In *Contemporary Bioethics: A Reader with Cases*, edited by Jessica Pierce and George Randels, 619–624. Originally published in *Journal of Philosophical Research* 30 (Supplement): 3–14. 2010. "Letter from Utopia." Accessed June 15, 2012. www.nickbostrom.com/utopia.
7. Bostrom, Nick. 2012. "Human Genetic Enhancements: A Transhumanist Perspective." In *Arguing About Bioethics*, edited by Stephen Holland, 105–114. Originally published in *Journal of Value Inquiry* 37, No. 4: 493–506.
8. Bostrom, Nick and Toby Ord. 2006. "The Reversal Test: Eliminating Status Quo Bias in Applied Ethics." *Ethics* 116, No. 4: 656–679.
9. Bostrom, Nick and Anders Sandberg. 2011. "The Wisdom of Nature: An Evolutionary Heuristic for Human Enhancement."
10. In *Human Enhancement*, edited by Julian Savulescu and Nick Bostrom, 375–416. Oxford, UK: Oxford University Press.
11. Bostrom, Nick and Julian Savulescu. 2011. "Human Enhancement Ethics: The State of the Debate." In *Human Enhancement*, edited by Julian Savulescu and Nick Bostrom, 1–14.
12. Daily Telegraph Accessed: <https://www.telegraph.co.uk/foodanddrink/healthy-eating/11218303/Want-to-live-to-120-Heres-how.....html>
13. Garreau, Joel. 2005. *Radical Evolution: The Promise and Peril of Enhancing Our Minds, Our Bodies—and What It Means to Be Human*. New York: Doubleday.

14. Rubin, Charles T. 2008. "What is the Good of Transhumanism?" In *Medical Enhancement and Humanity*, edited by Bert Gordijn and Ruth Chadwick: 137–156. Springer.
15. Wolfe, Cary. 2009. *What is Posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
16. Sawicki, Jana. 1994. "Foucault, Feminism and Questions of Identity." In *The Cambridge Companion to Foucault*, edited by Gary Gutting: 286–313. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Francis, Leslie Pickering. 2009. "Understanding Autonomy in Light of Intellectual Disability." In *Disability and Disadvantage*, edited by Kimberley Brownlee and Adam Cureton, 200–215. Oxford: Oxford University Press.
18. Foucault, Michel. 1973. *The Order of Things*. New York: Vintage Books.
19. Foucault, Michel. 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Random House.
20. Foucault, Michel. 2003a. *Abnormal: Lectures at the Collège de France, 1974–1975*. Edited by Valerio Marchetti and Antonella Salomoni. Translated by Graham Burchell. New York: Picador.
21. Fukuyama, Francis. 2002. *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
22. Haraway, Donna. 1991. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge
23. Humanity +; Accessed <https://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-declaration/>
24. Humanity +; Accessed <https://humanityplus.org/philosophy/transhumanist-faq/>
25. Pierre Massotte, *Ethics in Social Networking and Business 2: The Future and Changing Paradigms*, John Wiley & Sons, 2017



Magdalena Rudnicka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Nauk Społecznych i Bezpieczeństwa
Poland
E-mail: magdalena.rudnicka@onet.eu

Zjawisko wypalenia zawodowego w zawodach usług społecznych na przykładzie funkcjonariuszy policji / *A virtue of professional beginning in professions of social services on the example of police functions*

Abstract

The article is devoted to the phenomenon of occupational burnout in social services professions. Occupational burnout was first reported in the seventies. Intense civilization changes and increasing demands placed on social services have caused that the psychological costs they incur

At work, doctors, nurses, teachers, emergency workers, police officers and others are becoming more and more significant. Representatives of these professions are exposed to severe stress, which they can not cope with, are permanently tired, exhausted, are less and less satisfied with the work they do. Taking up the fight with such burdens, they distance themselves from the people they help. Over time, their involvement in the profession is getting weaker. They change it or go into premature retirement. These phenomena are commonly called "burnout".

Keywords: professional, profession, police, burnout.

ISTOTA WYPALENIA ZAWODOWEGO

Praca, jeśli jest źródłem zadowolenia, wiąże się z poczuciem satysfakcji, spełnienia, może być czynnikiem budującym kondycję fizyczną i psychiczną człowieka. Jednak w niektórych przypadkach może stać się przyczyną niezadowolenia z życia, poczucia beznadziejności i odrzucenia.

W badaniach prowadzonych nad zjawiskiem wypalenia zawodowego opracowano różnorodne kwestionariuszowe metody samo opisu. Wprowadzony przez Ch. Maslach model wypalenia ma charakter wielowymiarowy i uwzględnia trzy podstawowe dymensje: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację oraz obniżone zadowolenie z osiągnięć zawodowych (Hołyst, 2011: 328).

Emocjonalne wyczerpanie charakteryzuje się wyczerpaniem emocjonalnych zasobów lub poczuciem nadmiernego zmęczenia. Charakterystyczne dla niego jest ogólne zmęczenie, brak naturalnych sił oraz zapału do działania, obniżenie radości z życia, podniesiona drażliwość i impulsywność. Zwiększa się potrzeba wkładanego wysiłku do pełnienia ról zawodowych. Występują też objawy psychosomatyczne. Istotnym źródłem wyczerpania jest przerost obowiązków oraz konflikty w miejscu pracy. Osoba odczuwa wyeksploatowanie i zmęczenie, a jednocześnie nie dostrzega możliwości odbudowy sił. Często brakuje jej naturalnej energii, aby zacząć nowy dzień i spotykać się z ludźmi, którym trzeba pomagać. Wynikiem jest rozluźnienie więzi z podopiecznymi, a to w konsekwencji niezrządkiem przyjmuje formę utraty przywiązania oraz bliskości (Tucholska, Maslach, 2001: 301-317).

Depersonalizacja jest specyficznym rodzajem stosunku jednostki do innych, wyrażającym się często nadmiernym dystansowaniem do otoczenia, negatywnym, cynicznym podejściem w kontaktach międzyludzkich (Maslach, 1982: 99).

Relacje z innymi ludźmi tracą swój obecny podmiotowy charakter, stają się bezosobowymi. Depersonalizacja jest wynikiem nadmiernego wyczerpania emocjonalnego, traktuje się ją jako model samoobrony poprzez wytwarzanie emocjonalnej zapory obojętności, która chroni przed kontaktami z innymi. Istnieje jednak ryzyko, że obojętność może prowadzić do dehumanizacji. Obniżone zadowolenie z sukcesów zawodowych przejawia się spadkiem poczucia własnych kompetencji oraz wydajności w pracy. Obniżone poczucie własnej efektywności i skuteczności działania może łączyć się z depresyjnością i trudnościami w trakcie radzenia sobie z wymaganiami stawianymi w pracy a także ze stresem, który związany jest z wykonywanym zawodem. Sytuację może pogarszać brak wsparcia lub zbyt małe wsparcie ze strony otoczenia oraz zaniedbanie przez jednostkę podnoszenia profesjonalizmu i kompetencji. Stan apatii zawodowej może także być połączony z poczuciem bezsensu oraz postawą rezygnacyjną. Pracownik dostrzega u siebie wzrastanie poczucia nieadekwatności a także brak umiejętności niezbędnych do niesienia pomocy innym ludziom, a w efekcie może to doprowadzić do błędnego i szkodliwego przekonania o własnej nieprzydatności (Tucholska, Maslach, 2001: 301-317).

Wyróżnione symptomy w połączeniu z przyczynami ich występowania tworzą specyficzny zespół złego przystosowania w pracy. Jego podstawę stanowi wyczerpanie wynikające z nadmiernego obciążenia. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wypalenie zawodowe to stres doświadczany przez jednostkę w kontekście społecznych uwarunkowań. Pozwala to odróżnić wypalenie zawodowe od innych, niezwiązanych z pracą, przykrych doświadczeń. Najistotniejsze w procesie wypalenia a centralne w życiu zawodowym są związki interpersonalne. Pamiętać jednak należy, że mogą one być zarówno źródłem napięć emocjonalnych jak i gratyfikacji. W drugim przypadku stają się one pomocne w zmaganiu się ze stresem związanym z wykonywanym zawodem i skutkami wypalenia. Podkreśla się, że nie należy rozpatrywać zjawiska wypalenia w ograniczeniu jedynie do

emocjonalnego wyczerpania, a więc z pominięciem depersonalizacji i braku satysfakcji zawodowej.

Szczególne znaczenie w kontekście wypalenia zawodowego należy przypisać dehumanizacji relacji międzyludzkich oraz patologii więzi interpersonalnych. Różnorodne uwarunkowania istnienia i funkcjonowania człowieka w świecie: biologiczne, psychologiczne i społeczne, wpływają na występowanie więzi łączących jednostkę z innymi ludźmi. Dzięki istnieniu tych więzi jednostka może zaspokajać swoje potrzeby biologiczne i psychiczne, podejmować i wywiązywać się z wypełniania różnych ról społecznych, a także dążyć do osiągnięcia określonych wartości. Niekiedy utożsamia się więzi międzyludzkie z więziami emocjonalnymi.

Nie ulega wątpliwości, że więzi wytworzone we wczesnym dzieciństwie, oparte przede wszystkim na relacji dziecka z matką, w późniejszych okresach życia wpływają na związki emocjonalne z innymi ludźmi. Związki te, w miarę rozwoju uspołecznienia jednostki i internalizacji norm moralnych, obejmują coraz to szersze kręgi osób, począwszy od członków najbliższej, a następnie dalszej rodziny, poprzez osoby znajome z bliskiego otoczenia jednostki, a następnie członków własnej grupy kulturowej. Naturalnie, przedstawiony przebieg generalizowania się więzi międzyludzkich jest pewnym modelem idealnym. W rzeczywistości nie u wszystkich ludzi rozwój ten ma przebieg harmonijny. Nierzadko mamy do czynienia z patologią więzi międzyludzkich (Grzegorzczak, 2003: 121-130).

Zjawisko wypalenia jest również skorelowane z negatywnymi przejawami stresu, takimi jak: alkoholizm, choroby psychiczne, samobójstwa i konflikty małżeńskie (Maslach, 1982: 48). Dlatego też, niejako wtórnie, może ono prowadzić do zaburzeń więzi interpersonalnych w bliskich, osobistych relacjach międzyludzkich danej jednostki. Istotną zmianą współczesnego podejścia do zjawiska wypalenia jest analizowanie go obecnie w szerszej płaszczyźnie zawodowej (Maslach, 1998: 34-41).

Aktywność zawodową umieszcza się na kontinuum, na którego jednym krańcu jest zaangażowanie, na drugim zaś wypalenie. Wskazuje się więc, iż wypalenie to syndrom składający się z wyczerpania, cynizmu i niedostatecznej efektywności. Jest ono przeciwstawne do zachowań pełnych energii, gotowości do współpracy i charakteryzujących się skutecznością. Takie cechy aktywności wskazują na zaangażowanie jednostki w pełnienie ról zawodowych. W strukturze zaangażowania uwzględnia się trzy wymiary, takie jak w przypadku wypalenia. Zaangażowanie wyraża się więc: energią, współpracą, przekonaniem o własnej skuteczności.

Wskazuje się liniową zależność między warunkami pracy a wynikami w testach ujmujących poziom wypalenia. Duże nasilenie konfliktów w pracy łączy się z wyraźnym wzrostem emocjonalnego wyczerpania, a ich brak bądź małe nasilenie jest dobrym predykatorem braku wyczerpania. Podobne poczucie sukcesów zawodowych łączy się z relacjami wsparcia i wzajemnej pomocy wśród pracowników, doskonaleniem swoich umiejętności zawodowych oraz możliwości wpływania na podejmowane w pracy decyzje. Można stwierdzić, że przeciwstawny

wypaleniu nie jest stan neutralności, sugerowany przez brak wypalenia, lecz stan zaangażowania, który wskazuje na dobrą kondycję psychiczną i dysponowanie umiejętnościami potrzebnymi do wykonywania podejmowanych w pracy zadań oraz wolę działania. Zaangażowanie może być odczytane jako wskaźnik spełnienia w zawodzie, podczas gdy wypalenie sugeruje trudności i niepowodzenia oraz brak sukcesów w pracy. Zwraca się uwagę, że ujmowanie wypalenia na zredukowanym kontinuum - uwzględniającym tylko stopień jego nasilenia z krańcami: wypalony - niewypalony - było pewnym uproszczeniem i ograniczeniem płaszczyzny analizy do negatywnych aspektów aktywności zawodowej. Nie oddawało w pełni złożoności zawodowego funkcjonowania człowieka. Poszerzona koncepcja kontinuum z krańcami: od wypalenia do zaangażowania, wyraźniej wskazuje na powiązanie pracy zawodowej z samopoczuciem i dobrym stanem fizyczny jednostki, a także podkreśla, że strategie promujące zaangażowanie mogą być istotnym elementem profilaktyki zmniejszającej ryzyko wypalenia (Tucholska, Maslach, 2001: 301-317).

CZYNNIKI DETERMINUJĄCE WYPALENIE ZAWODOWE

Podkreśla się znamiennej ewolucję poglądów w kwestii źródeł wypalenia (Tucholska, Maslach, 2001: 301-317). Analizę zjawiska wypalenia w początkowym okresie opierano na paradygmacie relacji społecznych między dwojgiem ludzi: tym, który daje, i tym, który bierze. Przyjęta płaszczyzna analiz wyraźnie sugerowała, że wypalenie dotyczy głównie zawodów społecznych. Zwracano uwagę, że są to zawody, w których ważną rolę odgrywa bliski kontakt interpersonalny. Żeby był on satysfakcjonujący, niezbędne jest zaangażowanie oraz emocjonalne dopasowanie pracownika do podopiecznego. Dochodzi do tego konieczność dzielenia trosk oraz zmartwień osób, które zwracają się o pomoc. Dla skali obciążeń zawodowych nie bez znaczenia są zarówno liczba osób potrzebujących profesjonalnej pomocy, jak i rodzaj oraz waga zgłaszanych problemów. Efektywność działań w tych zawodach jest warunkowana także poprzez harmonijnie układające się relacje interpersonalne w płaszczyźnie poziomej (w grupie personelu placówki, współpracowników, kolegów) i pionowej (pracownik - kierownictwo instytucji). W zawodach tych stawiane są pracownikom wysokie wymagania odnoszące się do umiejętności personalnych, spośród których najistotniejsze są: umiejętność uważnego słuchania, negocjowania, komunikowania się, cierpliwość empatia, umiejętność rozwiązywania przedkładanych problemów, kultura osobista i takt, dyskrecja, okazywanie zainteresowania, wspieranie. Konieczność sprostaniam takim wymaganiom ma stanowić podstawowe źródło emocjonalnych obciążeń, które stanowią istotne ogniwo w procesie wypalenia.

Zwraca się uwagę, że wypalenie jest przede wszystkim pochodną nadmiernego obciążenia interakcjami zawodowymi. Charakteryzuje się ono fazowym rozwojem symptomów. Rozpoczyna się objawami emocjonalnego i psychofizycznego wyczerpania, po którym następuje dystansowanie się do trudnych spraw zawodowych i przedmiotowe traktowanie klientów. W końcowej fazie pojawia się brak satysfakcji zawodowej, niechęć do pełnionych ról i zanik zaangażowania. Dane

empiryczne wskazywały, iż bezpośredni związek z wyczerpaniem psychicznym, mają warunki pracy, zaś zasoby jednostki decydują o tym, że może dojść do spadku poczucia osiągnięć zawodowych, a także w pewnym stopniu o depersonalizacji. Czynniki wypalenia tkwią zatem zarówno w czynnikach indywidualnych, jak i organizacyjno - strukturalnych. Okazało się ponadto, iż spadek poczucia osiągnięć zawodowych rozwija się w zasadzie niezależnie od pozostałych wymiarów wypalenia.

Do najważniejszych przyczyn wypalenia zalicza się obciążenia w pracy, które wynikają z nadmiaru obowiązków oraz konfliktów interpersonalnych, i niedostatki zasobów jednostki, obejmujące umiejętność radzenia sobie ze stresem, poziom niezależności osobistej, kompetencje zawodowe, umiejętność podejmowania decyzji a także sieć wsparcia społecznego (Maslach, 1998: 44). Badacze przedmiotu wskazują że syndrom wypalenia jest tworzony przez trzy główne komponenty: wyczerpanie, które prowadzi do depersonalizacji i cynizmu oraz rozwijające się niezależnie poczucie spadku niezadowolonia z osiągnięć zawodowych i współwystępujące z tym przekonanie o niewielkiej skuteczności własnych działań (Tucholska, Maslach, 2001: 301-317).

Dobre dopasowanie między jednostką a pracą wskazuje na harmonijność współdziałania i przystosowanie się pracownika do warunków oraz struktur organizacyjnych. Jest to istotne w kształtowaniu się u niego postaw zaangażowania a także gotowości do współpracy. Praca daje wówczas możliwość osobistego rozwoju i wzbogaca psychicznie jednostkę. Przeciwna do niej jest sytuacja niedopasowania między pracą zawodową i jednostką, powodująca narastanie stresu zawodowego, który prowadzi do wypalenia się. Zmiana paradygmatu umożliwiła wypracowanie nowego modelu źródeł wyczerpania i zmęczenia pełnioną rolę zawodową. Wypalenie nie jest już ujmowane jako pochodna obciążeń psychicznych doznawanych w relacji dawca-biorca, ale jest traktowane jako efekt niedopasowania między pracownikiem a pracą.

Brak harmonii i odpowiedzialności między jednostką a pracą powoduje wzrost napięcia, wyczerpanie i brak skuteczności, a więc powstawanie zjawisk charakterystycznych dla wypalenia. Dobre współdziałanie i dopasowanie między pracownikiem a pracą przyczyniają się do zaangażowania jednostki w pełnioną rolę zawodową oraz wykonywane z zainteresowaniem i pasją powierzonych jej czynności. Wypalenie się więc jest pochodną nadmiernych obciążeń w pracy, braku możliwości kontroli i podejmowania decyzji odnośnie do pełnionych ról, niedostatecznego wynagrodzenia, braku sprawiedliwości i doświadczania konfliktów wartości.

Jeśli pracownikowi stawiane są wymagania przekraczające jego możliwości, mamy do czynienia ze zbyt dużym obciążeniem pracą. Taka sytuacja ma miejsce wtedy, kiedy oczekuje się od niego, aby zrobił wiele w zbyt krótkim czasie, a nie dysponuje odpowiednimi środkami. Gdy przeciążenie jest ustawiczne, pracownik nie ma możliwości odpowiedniego wypoczynku, który zapewniłby mu odzyskanie sił i powrót do równowagi. O braku kontroli oraz współdecydo-

wania mówi się wtedy, gdy ludzie nie mają wystarczającej kontroli oraz możliwości wpływu na pracę, którą wykonują, podlegają sztywnemu i nadmiernie skrupulatnemu nadzorowi, czy też pracują w sposób chaotyczny. W każdej takiej sytuacji możliwość dokonywania wyborów oraz samodzielnego rozwiązania problemu jest ograniczona, a uzyskane efekty, podlegające ocenie i za które się jest odpowiedzialnym, są niewspółmierne w stosunku do włożonego trudu. Niedostateczne wynagrodzenie ma miejsce wtedy, kiedy gratyfikacja za wykonaną pracę jest nieodpowiednia. Stanowi to wyraz braku uznania deprecjonujący zarówno pracownika jak i pracę (Sęk, 1996: 56-67). Oceniając wynagrodzenie, trzeba uwzględnić nie tylko zewnętrzne, ale również wewnętrzne formy gratyfikacji. Zewnętrznymi formami gratyfikacji są przede wszystkim świadczenia socjalne oraz uposażenie finansowe, zaś wewnętrzne - to satysfakcja, iż wykonało się coś ważnego, doświadczanie dumy z osobistych osiągnięć i dokonań. Brak tego typu satysfakcjonujących gratyfikacji może w sposób istotny generować niezadowolenie i zwiększyć poczucie niedopasowania w pracy (Sęk, 1996: 56-67). O rozpadzie wspólnoty mówi się wtedy, gdy ludzie zaczynają tracić sens i gotowość podtrzymywania na terenie pracy dobrych relacji interpersonalnych. Szczególnie niszcząco na wspólnotowość mają narastające i nierozwiązywalne konflikty. Sytuacje tego typu mogą prowadzić do poczucia sfrustrowania i wrogiego stosunku wobec innych oraz redukują możliwość wsparcia społecznego, które jest tak istotne w prewencji wypalenia zawodowego (Tucholska, Maslach, 2001: 311).

Można skonstatować, że intensywne, występujące dzień po dniu osobiste zaangażowanie w problemy ludzkie, powoduje silne napięcie nerwowe. Proces wypalenia się, zdaniem specjalistów, jest nieuchronną konsekwencją destrukcji zachodzącej w psychice osób, które nadmiernie eksploatują swe siły, dając siebie innym ludziom. Syndrom wypalenia obejmuje następujące reakcje: utratę troski o drugiego człowieka, przesadne dystansowanie się wobec zaistniałych problemów, zmniejszenie motywacji oraz chęci działania, obniżenie morale. Wypalenie zawodowe może przybierać dwa oblicza. Pierwszym z nich jest rodzaj stresu społeczno-kulturowego, który przeżywany jest jako ogólne rozczarowanie egzystencjalne. Drugi jest rodzajem specyficznego stresu zawodowego, który ściśle związany jest z zagrożeniami, ciągłym zmaganiem się z odpowiedzialnością, konkretnymi warunkami pracy.

Wypalenie egzystencjalne i wypalenie zawodowe wzajemnie się warunkują. Z jednej strony syndrom wypalenia egzystencjalnego najczęściej pojawia się w wieku średnim - jako efekt pierwszego globalnego bilansu osiągnięć życiowych. Z drugiej strony tłem dla zauważalnych rozbieżności między celami dążeń a spostrzeganymi osiągnięciami są przede wszystkim rezultaty kariery zawodowej. W wypadku, gdy dochodzi do dużej i stałej rozbieżności, rodzi się poczucie krzywdy, brak sensu życia, niezadowolenie z pracy oraz wrażenie ofiary składanej społeczeństwu. Może również dojść do postaw mających charakter przemocy (Tucholska, Maslach, 2001: 311).

Wypalenie zawodowe może spowodować istotne zmiany w percepcji i zachowaniu wobec drugiego człowieka - pacjenta, współpracownika, współmałżonka (Sęk, 1996: 56-67). Symptomami wypalenia zawodowego są:

- zanik entuzjazmu w pracy,
- niestabilność uczuć,
- niedosyt,
- poczucie straty tego, co stanowiło dotychczas w pracy interesujące wyzwanie,
- traktowanie zajęć atrakcyjnych dotychczas jako kojarzących się z przymusem,
- zwlekanie z wykonywaniem dotychczas dość łatwo wykonywanych czynności,
- irytacja.

Mechanizm wypalenia zawodowego działa na zasadzie „błędnego koła” przyczyn i skutków. Wzajemnie oddziaływanie skutków i przyczyn wypalenia przebiega w trzech fazach. W pierwszej występuje nadmierne i długotrwałe obciążenie pracą, którego człowiek nie jest w stanie pokonać poprzez zwykłą aktywność. Rezultatem jest zmęczenie, irytacja i emocjonalne wyczerpanie. W drugiej fazie pojawiają się negatywne formy zachowania wobec współpracowników: cynizm, apatia i sztywność działania. Są one negatywną obroną przed stresem, przejawianą w formie emocjonalnego dystansowania się wobec problemów zawodowych. W fazie trzeciej, zwanej „wypaleniem terminalnym”, występują już trwałe zmiany w postawach, motywacji i zachowaniu, w tym również takie, które wyrażają się w stosowaniu przemocy (Sęk, 1997: 18). Wypalenie zawodowe interpretuje się również w kategorii koncepcji stresu.

Jedną z najistotniejszych przyczyn wypalenia zawodowego wśród funkcjonariuszy jest obniżona satysfakcja zawodowa, która prowadzi do poczucia niezadowolonia, a czasami nawet bezsensu pracy i rezygnacji z niej. Z badań przeprowadzonych w Wyższej Szkole Policji w Szczytnie wynika, że 23,8% policjantów było niezadowolonych z pracy (Cichosz, 1998: 1-9). Są to potencjalni kandydaci na jednostki wypalone. Do najbardziej narażonych na wypalenie należą policjanci:

- najbardziej dynamiczni,
- perfekcjniści,
- przywódcy,
- którzy dużo wymagają zarówno od siebie jak i innych,
- idealiści,
- jednostki mające sztywno określone przekonania,
- osoby stanowcze i ambitne.
- ci, którzy całkowicie poświęcają się pracy i bardzo często dają z siebie więcej niż mogą (Oliwny, 1998: 13-15),

Do czynników, które mogą zapowiadać wypalenie zawodowe policjanta, należą: nadmierna kontrola i racjonalizacja, zubożenie emocjonalne i nietolerancja częsta nieobecność w pracy, oraz zamknięcie się w sobie.

Wskazuje się, że wypalenie zawodowe jest nie tylko konsekwencją stresu niezmodyfikowanego własną działalnością zaradczą. Istotnym czynnikiem wpływającym na nasilenie zespołu wypalenia, oprócz czynników stresogennych w miejscu pracy, mogą więc być właściwości indywidualne jednostki, w tym stosowane strategie radzenia sobie ze stresem (Sęk, 2004: 34-36).

Wyznacznikami zespołu wypalenia zawodowego policjantów są trzy czynniki związane ze stresem w pracy: psychiczne obciążenie obowiązkami, brak nagród w pracy i brak wsparcia, oraz cztery strategie radzenia sobie ze stresem: pozytywne przewartościowanie, koncentracja na emocjach, zaprzestanie działań oraz nadużywanie alkoholu lub narkotyków (Ogińska-Bulik, 2003: 8). Oznacza to, że nasilenie wypalenia zawodowego wśród policjantów jest tym większe, im większe jest poczucie psychicznego obciążenia pracą, braku nagród i wsparcia w miejscu pracy oraz im częściej stosują oni w sytuacji stresu strategie nieprzystosowawcze. Skutki psychologiczne stresu w miejscu pracy w postaci zespołu wypalenia zawodowego oraz inne długotrwałe konsekwencje stresu występujące wśród policjantów, takie jak: wysoki wskaźnik samobójstw i zaburzenia stanu zdrowia, wysoki wskaźnik absencji, zwiększona liczba wypadków podczas pracy, a także obniżenie jakości wykonywanej pracy, przyczyniają się do znacznego obciążenia finansowego państwa (Gorczyca, 2001: 50-53).

Świadomość tych kosztów oraz troska o zdrowie pracowników stanowią istotną przesłankę podjęcia interwencji w postaci opracowania programu ochrony zdrowia funkcjonariuszy Policji przed negatywnymi skutkami stresu zawodowego, przede wszystkim w postaci zespołu wypalenia zawodowego (Ogińska-Bulik, 2003: 65-66).

ZAPOBIEGANIE PROCESOWI WYPALENIA ZAWODOWEGO

Uogólnione przekonanie o niskiej skuteczności zaradczej jest szczególnym rodzajem poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami w relacji: oczekiwania podmiotu - wymagania otoczenia. To doświadczenie jest określane jako utrata autonomii lub poczucie straty sensu pracy. Zdaniem niektórych autorów nawet w bardzo trudnych warunkach pracy, stwarzających ogromne przeciążenia, osoby o wyższym poczuciu własnej skuteczności wykazują tendencję do przekształcania tych warunków lub szukania prób przystosowania się, podczas gdy osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności reagują na takie wymagania rozczarowaniem, rezygnacją i apatią. Silne poczucie własnych kompetencji wspiera więc dążenie do zmian w otoczeniu lub aktów przystosowania. Wypalenia można zatem unikać, jeśli zachowa się wewnętrzne przekonanie o własnej skuteczności w osiąganiu istotnych celów zawodowych. Wiadomo również, że wypaleniu sprzyjają cechy środowiska, na przykład: środowisko minimalizujące poczucie autonomii, silnie zhierarchizowane (Sęk, 2004: 89).

Profilaktyczne działania w zakresie zapobiegania wypaleniu zawodowemu są możliwe do realizacji. Niezmiernie ważna jest świadomość społeczna, iż zagrożenie wypaleniem zawodowym istnieje. Każdy z nas posiada potencjał, żeby zbu-

dować efektywny styl przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Odpoczynek, aktywność fizyczna, hobby mają tu bardzo wielkie znaczenie. Miłość i szacunek do własnej osoby, szeroko rozumiane, jednak mieszczące się w rozsądnych granicach, jak i troska o siebie, mogą przynieść wymierne efekty.

Przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu można również przez:

- intensywną pracę oraz równie intensywny odpoczynek,
- wyznaczenie sobie realistycznych i jasno określonych celów,
- regenerację naturalnych sił witalnych,
- traktowanie spraw zawodowych w sposób mniej osobisty,
- dbanie o siebie, swój potencjał, stanowiący jedno z najważniejszych narzędzi pracy,
- doprecyzowanie własnych szans na rozwój zawodowy na zajmowanym stanowisku pracy,
- jasne i precyzyjne określanie zadań zawodowych (Sęk, 2004: 67-70).

Wypalenie zawodowe rozpoczyna się powoli i nie jest rozpoznawalne przez jednostkę, której dotyczy. Początkowo pojawia się drażliwość na zmiany, napięcie oraz zmęczenie. Zwykle objawom tym towarzyszą oznaki wyczerpania psychofizycznego. Z upływem czasu ze stanem chronicznego napięcia zaczynają się łączyć utrata energii, zniechęcenie i oznaki depresji, odnoszonej tylko do sytuacji zawodowej. Rozczarowani i zmęczeni pracownicy coraz gorzej znoszą wymagania przełożonych i klientów. Pracują dużo, jednakże mało efektywnie. Miast realistycznej i racjonalnej oceny sytuacji oraz refleksji nad wykonywanym zawodem, zaczynają się wówczas pojawiać w nich samych pierwsze oznaki obronnego nadmiernego, dystansowania się.

PODSUMOWANIE

Wypalenie zawodowe policjantów może być skutkiem permanentnego i długotrwałego stresu wynikającego m.in. z charakteru służby, sytuacji wewnątrz Policji jako instytucji, niskiego prestiżu zawodu oraz niskiego statusu materialnego. Konsekwencją występowania objawów wypalenia zawodowego może być niska jakość i nieskuteczność pracy funkcjonariuszy, ignorowanie lub lekceważenie potrzeb, obywateli, lęk przed podjęciem decyzji, przerzucanie odpowiedzialności na innych, brak motywacji do wysiłku, poczucie bezsilności i bezradności policjanta, wycofywanie się z roli zawodowej, brak satysfakcji zawodowej i życiowej. Nierzadko prowadzi to do rezygnacji z pracy w Policji w ogóle, albo „łagodzenia” nieprzyjemnych odczuć alkoholem lub innymi używkami.

Zawód policjanta należy do zawodów społecznych, co jest czynnikiem znacznego ryzyka pojawienia się w tej grupie zawodowej zespołu wypalenia. Tę wiedzę należałoby wykorzystać do tego, aby ustalić, co robić, by bardziej poprawić komfort pracy i samopoczucie policjantów. Pełnią bowiem oni bardzo ważną funkcję w społeczeństwie i od tego, jak wykonują swoją pracę, zależy stan bezpieczeństwa

państwa i obywateli. Funkcjonariusze Policji powinni być nie tylko dobrze wykształceni, ale również ich osobowość, która jest w pewnym sensie narzędziem ich pracy, powinna odpowiadać charakterowi zawodu polegającemu na umiejętności kontaktowania się z innymi ludźmi.

Aby nie dopuścić do wypalenia zawodowego wśród policjantów warto, aby jednostki zatrudniające ich zastosowały programy przeciwdziałania temu syndromowi. Indywidualne i organizacyjne koszty stresu pracy i wypalenia zawodowego sprawiają, że zainteresowanie problematyką wypalenia przesuwają się w kierunku tworzenia skutecznych programów profilaktycznych i interwencyjnych.

Walka z wypaleniem zawodowym winna polegać m.in. na zarządzaniu stresem (a zwłaszcza jego przyczynami), wykształceniu umiejętności rozładowywania stresu (wyjazdy integracyjne, szkolenia), poszukiwaniu źródeł stresu i neutralizowaniu lub ograniczaniu ich przez samych policjantów, zmianie postrzegania i oceny sytuacji stresujących, wsparciu społecznemu (atmosfera i kultura organizacyjna w miejscu pracy mają ogromny wpływ na częstotliwość występowania wypalenia zawodowego).

Jeżeli Policja jako instytucja wyeliminuje największe problemy rzutujące na powstawanie sytuacji stresogennych, które prowadzą do wypalenia zawodowego, wówczas podniesie poziom zadowolenia funkcjonariuszy z pracy, a poprzez to zyska między innymi lepszą kondycję fizyczną i psychiczną zatrudnionych, większą skuteczność i jakość wykonywanej przez nich pracy, niższy poziom absencji pracowniczych, pozytywną postawę wobec zmian, wyeliminowanie rezygnowania z zawodu, poprawę komunikacji wewnętrznej. W konsekwencji może to wpłynąć na wyższą sprawność funkcjonowania Policji jako organizacji, czyli podnieść kulturę organizacyjną oraz wyższy poziom oceny jej pracy przez.

Aby podnieść satysfakcję policjantów z wykonywanego zawodu należy zapobiegać czynnikom stresogennym. Niezależnie od tego wydaje się, że opisany problem wymaga stałych i systematycznych dalszych badań.

BIBLIOGRAFIA

1. Cichosz, T. (1998). Wypalenie zawodowe policjantów w świetle badań ankietowych. *Policyjny Biuletyn Szkoleniowy*, nr 1-2, 1-9.
2. Gorczyca, P. (2001). Samobójstwa w Policji. *Policja. Kwartalnik Kadry Kierowniczej*, 2, 50-53.
3. Grzegorzczak, A. (2003). *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa: IFIS PAN.
4. Hołyst, B. (2011). *Policja na świecie*. Warszawa: LexisNexis.
5. Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs
6. Maslach, C. (1982). Understanding burnout: definitional issues In analyzing a complex phenomenon. w: W. Paine, red. *Job Stress and Burnout*. Beverly Hills, 99.
7. Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. w: C. Cooper, red. New York, 34-42.
8. Ogińska-Bulik, N. (2003). *Stres zawodowy u policjantów. Źródła, konsekwencje i zapobieganie*. Łódź: WSHE.

9. Ogińska-Bulik, N. (2003). Wpływ spostrzeganego stresu w pracy i radzenia sobie na poziom wypalenia zawodowego w grupie funkcjonariuszy policji. *Czasopismo Psychologiczne* 1, 8.
10. Oliwny, M. (1998). Wypalenie zawodowe w środowisku policyjnym. *Policyjny Biuletyn Szkoleniowy*, 1-2, 13-15.
11. Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: PWN.
12. Sęk, H. (1997). Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu. w: D. Kubicka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch, *Oblicza kryzysu psychologicznego w pracy interwencyjnej*. Kraków, 18.
13. Sęk, H. (2004). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. w: H. Sęk, red. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa, 34-36.
14. Tucholska, S., Maslach, C. (2001). Koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, Tom 44, 301-317.



Marlena Stradomska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Poland

Metody projekcyjne w ujęciu doświadczalnio-analitycznym / *Projection techniques in experimental and analytical terms*

Abstract

This article discusses about the usefulness of projection techniques in an interdisciplinary sense. For many years, representatives of various fields have been dealing with the diagnosis, methodology and interpretation of human behavior. Therefore, using projection methods are a situation in which a person assigns individual incentives to any stimulus material. These tests allow to determine its methods of mental functioning, because it depends on what individual has needs, values or desires. The relevance of the projection technique depends on the extent to which the subject is unaware that during the study reveals his own beliefs, impulses and emotions. The results of projection tests should be interpreted by a psychologist with extensive experience in this area, because the lack of sufficient knowledge and competence can lead to errors affecting the results of the examined person.

Keywords: projection techniques, forensic psychiatric opinions, psychology.

WPROWADZENIE

Raport sformułował tzw. „hipotezę projekcyjną”, można zatem przyjąć, że mało ustrukturalizowany charakter metod projekcyjnych pozwala na ujawnienie treści doświadczenia pozostających poza werbalną i świadomą kontrolą osoby badanej (Stasiakiewicz, 2000, s.491-503). Problematyka psychologicznych technik projekcyjnych nie jest, w zasadzie, w ogóle podejmowana w literaturze prawniczej, a opiniowanie wiąże się także z tą dziedziną (Paprzycki, 1997: 149-155). W związku z powyższym wydaje się być konieczne przytoczenie definicji wymienionych metod. Otóż techniki projekcyjne - to takie, które wskutek niejednoznaczności występujących w nich sygnałów oraz ogólnikowej instrukcji pozostawiającej duży margines dowolności w sposobie reagowania osoby. Badania te pozwalają na wiele interpretacji, swobodę w rozumowaniu przez jednostkę oraz możliwości wyboru tematyki. W konsekwencji może to pozwolić na nieświadome wykorzystanie własnego doświadczenia, co prowadzi do subiektywnej

interpretacji sytuacji i reakcji. Osoba badana konkretyzując wieloznaczną sytuację ujawnia specyfikę swojego doświadczenia - dokonuje projekcji. Na tle tej definicji podkreślić należy, że człowiek nie jest w stanie kontrolować swoich reakcji i wpływać na wynik badania. Najkrócej ujmując, techniki (metody) projekcyjne to pośrednie, eksperymentalne badania symptomów psychicznych (Paprzycki, 1997: 149-155). W praktyce terapeutycznej coraz bardziej powszechnym zjawiskiem jest dostosowywanie technik - mających różnorodne podstawy teoretyczne - do konkretnych problemów psychologicznych zgłaszanych przez pacjentów, z uwzględnieniem własnych kompetencji i doświadczeń. Celem tych działań jest przede wszystkim podniesienie skuteczności psychoterapii (Bukowski, Kosmala, 2007: 37-44).

POJĘCIE PROJEKCJI

Projekcja jest pojęciem wieloznacznym i w zależności od orientacji teoretycznej używana bywa do opisu różnych zjawisk. Definiowana jest zazwyczaj jako rzutowanie wewnętrznych, subiektywnych stanów podmiotu na rzeczywistość zewnętrzną oraz interpretowanie zgodnie z nimi tej rzeczywistości (Ekel, Tomaszewski, 1982). Psychoanalitycy zawęzili pojęcie projekcji do przypisywania innym własnych nieakceptowanych i nieuświadomionych cech, motywów i emocji. Stosowane są po to aby zredukować lęk i towarzyszące mu cierpienie związane z nimi i nadali mu charakter mechanizmu obronnego. Tak rozumiana projekcja współwystępuje z innym mechanizmem obronnym. Głównie założenie dotyczy zaprzeczania własnym nieakceptowanym przez siebie cechom np. jednostka ma problem z zachowaniami agresywnymi - zatem zauważa niniejsze kwestie u innych (Seligmann, Walker, Rosenhan, 2003). Zdaniem behawiorystów działanie projekcji jest procesem uczenia się, w którym jednostka za projektowanie na innych nieakceptowanych myśli i pragnień nagradzana jest redukcją lęku i niepokojem. Natomiast psychologia poznawcza interpretuje niniejszą kwestię jako spostrzeganie wieloznaczonej sytuacji w kategoriach własnych schematów poznawczych lub własnych motywów, redukujące jej wieloznaczność (Grzegółowska-Klarkowska, 1986).

Ważnym aspektem jest to, że analiza techniki projekcyjnej obejmować może trzy czynniki:

1. Pierwszy to czynnik wywołujący projekcję, czyli materiał, na jakim osoba badana dokonuje projekcji (np. wzrokowy, słuchowy, ustrukturalizowany, nieustrukturalizowany).
2. Drugi dotyczy mechanizmu projekcji (zachowania testowego), który w dużym stopniu zdeterminowany jest rodzajem materiału projekcyjnego. Wyróżnić można cztery typy zachowań testowych:
 - selekcja prezentowanego materiału, kiedy osoba badana posiada pełną swobodę w zakresie spostrzeganego pola bodźców oraz ich poznawczej kategoryzacji i integracji,

- interpretacja znaczeń materiału testowego polegająca na przypisywaniu psychologicznych i społecznych właściwości zdarzeniom, postaciom i obiektom,
 - rzutowanie polegające na tworzeniu postaci, obiektów i zdarzeń nieistniejących w materiale testowym,
 - wybór z określonego zbioru możliwości wskazujący preferencje osoby badanej.
3. Trzeci czynnik wiąże się z interpretacją materiału testowego. Warto zaznaczyć, że jest to proces długotrwały, wymagający sporego wysiłku i odpowiedniego planowania. Po sformułowaniu hipotez interpretacyjnych na podstawie poszczególnych obserwacji następuje ich integracja, by ostatecznie odnieść je do psychologicznego i społecznego kontekstu funkcjonowania osoby badanej (Stasiukiewicz, 2000). Autorem innej klasyfikacji technik projekcyjnych jest Lindzey (Lindzey, 1989). Wyróżnił on w niej:

Tabela 1. Klasyfikacja Lindzey (1989)

Przykład	Charakterystyka
materiał testowy	wzrokowy, słuchowy, dotykowy, ustrukturuwany, nieustrukturuwany;
typ reakcji	skojarzeniowa, konstrukcyjna, uzupełnianie, wybór i porządkowanie;
typ interpretacji	formalna, treściowa, dymensionalna, całościowa;
cel badania	opis osobowości, diagnoza cech, diagnoza nozologiczna;
metoda badania	indywidualna, grupowa, ograniczenie, swoboda wypowiedzi;
konstrukcja testu	teoretyczna, empiryczna.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lindzey G. (1989). Klasyfikacja technik projekcyjnych [w:] Stasiukiewicz M, (red.) Wybrane problemy testów projekcyjnych. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Uniwersytet Warszawski.

Reasumując, choć status metodologiczny pojęcia „projekcja” i badań z nią związanych jest często traktowany jako dyskusyjny, to jednak zgromadzona dotychczas wiedza, zwłaszcza kliniczna, dotycząca tego zjawiska, pozwala na jego efektywne wykorzystywanie zarówno w diagnozie, jak i terapii zaburzeń psychicznych (Kowalik, 1984, s. 91).

METODY PROJEKCYJNE W UJĘCIU PRAKTYCZNYM

Zastanawiająca jest kwestia przydatności technik projekcyjnych w opiniowaniu sędowo-psychiatrycznym w sytuacji, gdy stosowanie tych metod badawczych - szczególnie w środowisku psychologicznym budzi poważne wątpliwości, które narastają, kiedy mają prowadzić do ustaleń istotnych dla postępowania sądowego. Nie jest to w psychologii sytuacja odosobniona, wiąże się to z podejściami

w psychologii i ich zwolennikami. Kwestie sporne dotyczą także zasad dotyczących następujących elementów:

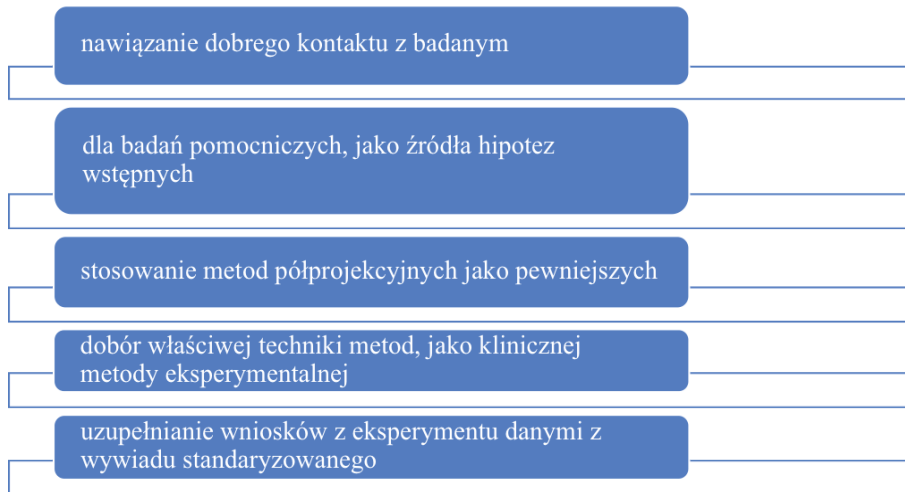
1. obiektywizmu uzyskiwanych informacji,
2. zakresu i charakteru, gdy w wyniku badania uzyskuje się znacznie więcej niż jest to potrzebne na użytek opiniowania sądowego,
3. szczegółowości informacji, podczas badania można wyróżnić wiele obszarów, w tym tych najbardziej intymnych z życia człowieka (etyka zawodu psychologa pozwala na prawidłowe przestrzeganie niniejszej kwestii),
4. trudność przekazania uzyskanych przez psychologa wysoce specjalistycznych informacji organowi procesowemu - warto zaznaczyć, że funkcjonariusze Policji, prokuratorzy, sędziowie i pełnomocnicy - tylko w wyjątkowych wypadkach dysponują wystarczającą wiedzą z zakresu psychologii, by tego rodzaju dowód ocenić poprawnie.
5. kompetentność osób oceniających wyniki badań projekcyjnych (Paprzycki, 1997: 149-155).

Warto jednak zaznaczyć, że problem jest znacząco trudny, gdyż aby odpowiednio przeanalizować dostępny materiał technik projekcyjnych należy posiadać odpowiednią wiedzę psychologiczną, ale także wprawę w interpretacji niniejszych zagadnień. Niezaprzeczalnie psycholodzy mają wątpliwości związane z interpretacją i wykorzystaniem poszczególnych metod, wskazują na konieczność posiadania wysokich kwalifikacji zawodowych, by posługiwać się tymi technikami. Środowisko osób zajmujących się tą problematyką ma wątpliwości - w ogóle co do przydatności technik w opiniowaniu psychologicznym. Bez trudu jednak można wskazać na walory technik projekcyjnych, które pozwalają uzyskać wyjątkowo pełne informacje o badanym, uzyskać całościowy obraz psychicznego funkcjonowania człowieka. Dodatkowo pozwala wyeliminować możliwość celowego wprowadzania w błąd przez badanego. D. Kubacka-Jaskiecka pisze posługując się jakże wymownym określeniem o „zauroczeniu metodą projekcyjną jako narzędziem pracy psychologicznej”. Autorka uważa to za niebezpieczeństwo, gdy badacz nie dostrzega potrzeby weryfikacji wyników innymi metodami i konieczności uwzględnienia dowodów podważających lub potwierdzających przyjętą interpretację. Wymienione powyżej obawy są słuszne, gdyż żaden badacz nie powinien zapomnieć „o czynnikach ryzyka”. Wyeliminowanie tego zagrożenia pozwala na efektywne i w szerokim zakresie stosowanie tych metod, często zdarza się tak, że badany pragnie ukryć informacje dotyczące własnej osoby i konfliktowych czy wstydliwych dla niego aspektów. Można przypuszczać, że istnieją pewne cechy osobowości badanego, z istnienia których nie zdaje on sobie sprawy, a ujawnienie tego dla toczącego się postępowania może mieć istotne znaczenie. Wątpliwości etyczne stanowią istotną kwestię, ponadto posługując się tymi metodami wnioskujemy dzięki mechanizmom projekcji, rzutowania świata wewnętrznego jednostki na materiał testowy, ujawniającym ukryte procesy psychiczne (Paprzycki, 1997: 149-155).

Tymczasem, z naukowego punktu widzenia, nie zostało ustalone, w sposób pewny, jakie naprawdę procesy psychiczne leżą u podstaw projekcji i co jest warun-

kiem ich aktywizacji. Kolejny problem to sytuacja badania, która może negatywnie wpłynąć na wynik stosowania metod projekcyjnych, odznaczających się znaczną subtelnością i czułością. Wpływ na rzetelność wyników mogą mieć takie czynniki jak: nastrój badanego, oraz atmosfera w czasie badań i rodzaj kontaktu pomiędzy osobą badającą a badanym. Dodatkową trudnością jest to w jakim stanie psychicznym jest akurat osoba interpretująca wyniki niezależnie od jej profesjonalizmu. Posługiwanie się różnymi technikami projekcyjnymi prowadzić może do niestandardyzowanych wyników, a niejednoznaczność instrukcji prowadzi do zafałszowania badania, wobec możliwości innego odczytania przez badanego polecenia niż to wynika z intencji instrukcji. Do tego dochodzą wątpliwości teoretyczne i praktyczne związane z interpretacją wyników projekcji. W tym momencie warto przytoczyć pogląd H. Rorschacha, iż „wnioskowanie z wyników eksperymentów o typie, sposobie przeżywania jednostki jest zawsze ryzykowne”, co więcej „wnioskowanie z tak prostego eksperymentu o całym aparacie przeżywania (...) wydaje się na pierwsze wejrzenie niedorzecznością”. Mimo wielu wątpliwości i informacji sprzecznych, nie można jednak kwestionować przydatności tych technik w badaniach klinicznych, co uznaje większość psychologów. Wykorzystując te metody trzeba odrzucić niesprawdzone hipotezy interpretacyjne i wykorzystywać te metody tam, gdzie jest najmniej wątpliwości.

Wykres 1 Zastosowanie technik projekcyjnych.



Źródło: analiza własna na podstawie L. K. Paprzycki. (1997). Techniki projekcyjne w psychologicznej ekspertyzie sądowej - Materiały z konferencji, Kraków-Balice, 6-8 maja 1996r., red. Czerecka A., Jaśkiewicz-Obydzińska T., Kraków 1996, Palestra 41/3-4(471-472) s. 149-155

OPINIOWANIE SĄDOWO-PSYCHIATRYCZNE

Metody projekcyjne pozwalają na wgląd w psychikę człowieka, wydobywanie różnorodnych jej treści wyznaczające stosunek badanego do siebie i otaczającej rzeczywistości. Posługując się tymi metodami uzyskać można więcej, niż posługując się innymi technikami. Otóż można uzyskać wiadomości o dominu-

jących potrzebach, konfliktach emocjonalnych, motywacjach, a także zainteresowaniach badanej osoby. Popularność tej metody wśród psychologów wynika, między innymi, z tego, że pozwalając na istotne ustalenia, możliwa jest do zastosowania w warunkach badania ambulatoryjnego (Kowalik, 1984, s. 91). Czasami nawiązanie kontaktu z osobą badaną jest problematyczne i skomplikowane, w szczególności gdy nie chce ona współpracować. Nasuwa się tu zwłaszcza szereg uwag i zaleceń dotyczących warunków przeprowadzania badań, zakresu wykorzystania informacji i formułowania wniosków. W ramach rozważania warunków stosowania technik projekcyjnych została zwrócona uwaga na konieczność:

1. posiadania przez biegłego stosownej wiedzy o tych technikach i doświadczenia zawodowego;
2. przestrzegania zasady pełnego informowania osoby zainteresowanej o wszystkim co wiąże się z badaniem tego typu;
3. zapewnienia właściwych warunków przeprowadzenia badań;
4. przestrzegania zasady uwzględniania w opinii tylko tych wyników, które mają bezpośredni związek z badanym problemem i tylko wówczas, gdy znajdują potwierdzenie w wynikach uzyskanych innymi metodami (Paprzycki, 1997: 149-155).

Techniki projekcyjne w psychologicznej ekspertyzie sądowej technik projekcyjnych w badaniach dla celów sądowych zwraca się tu uwagę na trzy zagadnienia: wymagania związane z rolą biegłego psychologa jako powołanego przez sąd eksperta posiadającego wiadomości specjalne, zasady stosowania i interpretowania metod projekcyjnych oraz zasady etyczno-zawodowe psychologa.

TRUDNOŚCI INTERPRETACYJNE ORAZ EFEKT ROSENTHALA

W postępowaniu sądowym to organ procesowy określa przedmiot, zakres ekspertyzy oraz warunki i termin wykonania badań. Konieczne jest uwzględnienie istniejących unormowań prawnych i okoliczności określonej sprawy. W tym zakresie biegły ma obowiązek dokonać ustaleń, a ich wynik przekazać temu organowi. W takim przypadku biegły nie może zasłaniać się tajemnicą zawodową, natomiast stosuje takie metody jakie dyktuje mu jego wiedza specjalistyczna, nawet gdyby czynności badawcze miały trwać dłużej niż to zostało określone w postanowieniu o wyznaczeniu biegłego. Szczególnie doniosłe jest to, by biegły zastosował właściwe metody, czynił to kompetentnie, we właściwych warunkach, dokonując poprawnej interpretacji uzyskanego materiału.

Nie można też zapominać o tak ważnym czynnikiem jakim jest zachowanie psychologa w toku badania - to tak zwany efekt Rosenthala (określany również jako samospełniające się proroctwo lub efekt Pigmaliona) (Cuttance, 1980, s. 204-217). Polegający na tym, że z zachowania psychologa badany wnioskuje o tym czego badający od niego oczekuje. Nawet gdy ten szczególny efekt nie będzie obowiązywał, to nie można nie dostrzegać zjawiska, które określa się jako „wstępne oczekiwanie psychologa”. Źródłem tychże kwestii mogą być: osobowość psychologa,

jego przekonania, postawy, system wartości, uprzedni kontakt z badanym, ale także „dane obiektywne”, którymi w postępowaniu sądowym będą akta sprawy. Nie sposób się od tego uwolnić, ale wystarczające będzie, gdy biegły będzie te zjawiska kontrolował. To wszystko stwarza jednak poważne trudności interpretacyjne, których przewyciężenie jest oczywiście możliwe w wyniku doskonalenia technik projekcyjnych, kompetentnego ich stosowania i ciągłego uświadamiania sobie występujących niebezpieczeństw. Stosowanie, jako kontrolnych, innych metod badawczych i uwzględnianie całokształtu zgromadzonych w sprawie informacji, jest właściwym sposobem postępowania. Uwzględniając natomiast kontekst etyczny stosowania metod projekcyjnych trzeba, szczególną uwagę zwrócić na art. 17 i 18 Kodeksu etyczno-zawodowego psychologa, które, z jednej strony nakazują uzgodnienie z tym, na rzecz kogo ma być wykonane badanie, wszystkiego co się z tym badaniem wiąże, a z drugiej, w wypadku gdy badanie odbywa się wbrew woli zgłaszającej się do psychologa osoby. Wątpliwości etyczne są w tym kontekście szczególnie istotne. Konieczne jest ponadto zwrócenie uwagi na to, że każde badanie psychologiczne wiąże się dla badanego ze stresem, który powinien być przez badającego rozładowany. Rozstrzygnąć także trzeba, z etycznego punktu widzenia czy udostępniać badanemu te informacje dotyczące jego osobowości, które nie zostaną przekazane organowi procesowemu, jako zbędne, a uzyskane zostały przez psychologa niejako przy okazji zleconych badań. (Bukowski, Kosmala, 2007: 37-44).

PODSUMOWANIE

Stosowanie technik projekcyjnych wymaga zdecydowanie wiele ostrożności. Przy dużym podobieństwie wytworu działalności twórczej do zapisu badania testem projekcyjnym są znaczne różnice. Różnice te uniemożliwiają zastosowanie wszystkich używanych w danym teście sposobów analizy materiału (Bukowski, Kosmala, 2007: 37-44). Do metod projekcyjnych nie należy podchodzić jak do analizy zwykłego wytworu bowiem interpretując utwór literacki w oparciu o test Rorschacha czy Wartegga można się oprzeć na ogólnych regułach dotyczących interpretacji treści, bez opracowania formalnej struktury, ilości wypowiedzi, stosunków liczbowych, opracowania wyjściowego bodźca. Ważną kwestią jest to, że informacje uzyskane ze stosowania technik projekcyjnych dotyczą najczęściej cech i mechanizmów osobowości w większości wypadków nieświadomych, takich, z których badana osoba nie zdaje sobie sprawy. W tym przypadku badacze powinni być szczególnie ostrożni. Podobna sytuacja realizowana jest, gdy badacz wykorzystuje rysunek jako wytwór działalności pozwala dotrzeć świata jednostki i jest naturalną czynnością, w szczególności dla dziecka. To forma ekspresji przeżyć, doświadczeń, zainteresowań, wiedzy, ale także obaw. Ma zawsze określony temat, który zobowiązuje do zaprezentowania pewnej wiedzy o sobie, innych osobach w otoczeniu (Hornowski, 1982; Braun-Gałkowska, 1991; Frydrychowicz, 1984). Pierwotnie z perspektywy psychologii klinicznej celem tych technik było dotarcie do mechanizmów obronnych jednostki. Jednakże według Heleny Sęk metody projekcyjne pokazują „subiektywny i podmiotowo-indywidualny sposób odbioru i konstruowania otoczenia” (Sęk, 1984, s. 5). Natomiast Kowalik

zwraca uwagę, że w kontakcie z bodźcem projekcyjnym „może dojść do projekcji treści nieuświadomionych lub maskowanych lub prostej ekspresji świadomych i akceptowanych treści psychicznych” (Kowalik, 1984, s. 91). Zdarzają się sytuacje, w których osoby często potrzebujące pomocy, nie potrafią określić własnych potrzeb oczekiwani oraz trapiących je sytuacji. Często mając problemy w otwieraniu się przed innymi ludźmi, zastosowanie technik projekcyjnych okazuje się najskuteczniejszą metodą diagnozowania określonych problemów. Pozwalają one ujawnić właściwości, które ukrywane lub wyparte są w odniesieniu bezpośrednim. Chęć przedstawiania siebie w lepszym świetle również bardzo często nie pozwala badanym osobom wyjawiać fakty dotyczące własnych zaburzeń osobowości (<http://www.sds24.pl/czym-sa-metody-projekcyjne/>). Metody jakościowe wykorzystywane są również do badania rynku – w celu analizy preferencji i potrzeb konsumentów (<http://www.cebris.pl/techniki-projekcyjne-w-badaniach-marketingowych/>).

Badacze napotykając się na szereg trudności metodologicznych w znacznym stopniu zwracają uwagę na pojęcie oraz zakres pojęciowy analizowanych kwestii.

Metody projekcyjne – były, są i będą – technikami które wiążą się z wieloma problematycznymi kwestiami. Podjęcie badań i rozważań teoretycznych na ten temat są podstawą i inspiracją do dalszych analiz.

LITERATURA:

1. Braun-Gałkowska M., (1991). *Metody badania systemu rodzinnego*, Lublin
2. Bukowski S., Kosmala B., (2007). Techniki projekcyjne w identyfikacji przekonań. *Psychoterapia* 4 (143) s. 37-44.
3. Ciałkowska-Kuźmińska M., Kiejna A., (2012). Potrzeby osób z zaburzeniami psychicznymi – perspektywa psychologiczna wobec psychiatrycznej, *Postępy Psychiatrii i Neurologii* 21(4), s. 277–282
4. Cuttance P., (1980.) Do schools consistently influence the performance of their students? „*Educational Review*” nr 32, s. 204-217.
5. Czerederecka A., Jaśkiewicz-Obydzińska T., Kraków 1996, *Palestra* 41/3-4(471-472) s. 149-155
6. Ekel J., Tomaszewski T., (1982). *Orientacja w otoczeniu*. [w:] Tomaszewski T., red. *Psychologia*. Warszawa: PWN
7. Frydrychowicz A., (1984) *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*, Poznań
8. Grzegołowska-Klarkowska H. (1986). *Mechanizmy obronne osobowości*. Warszawa: PWN
9. Hornowski B., (1982). *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wrocław
10. Kowalik, S. (1984). *Werbalne techniki projekcyjne*. w: H. Sęk (red.), *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność* Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 91–123.
11. Lindzey G. (1989). *Klasyfikacja technik projekcyjnych*. W: Stasiukiewicz M, red. *Wybrane problemy testów projekcyjnych*. Warszawa: Laboratorium Technik Diagnostycznych PTP i UW
12. Paprzycki L. K., (1997). *Techniki projekcyjne w psychologicznej ekspertyzie sądowej - Materiały z konferencji, Kraków-Balice, 6-8 maja 1996r.*, (red.)
13. Pałowska A., Postuła A. (2014). *Pracownik i pracodawca – wykorzystanie technik projekcyjnych w badaniu postrzegania wzajemnych relacji*, *Problemy Zarządzania*, vol. 12, nr 1 (45), s.30-49.

14. Seligmann M, Walker E, Rosenhan W. (2003). Psychopatologia. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo
15. Seul S., (1991). Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów, „Neodidagmata” XX, Poznań 1991, Adam Mickiewicz University Press, s. 53-63.
16. Stasiakiewicz M. (2000). Testy projekcyjne. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki t.1. Gdańk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s.491-503.
17. Stasiukiewicz M. Testy projekcyjne. W: Strelau J, red. Psychologia – podręcznik akademicki. Tom 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; 2000.
18. Sęk, H. (1984). Teoretyczne podstawy metod projekcyjnych. W: H. Sęk (red.), Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 7–33.
19. <http://www.cebris.pl/techniki-projekcyjne-w-badaniach-marketingowych/> (dostęp 14.01.2018).
20. <http://www.sds24.pl/czym-sa-metody-projekcyjne/> (dostęp 14.01.2018).



António Carneiro Torres Lima

Ramiro Délio Borges de Meneses

Portugal

Sobre a psicologia da vinculação e os vínculos na pedagogia: do 1^o ciclo do ensino básico

Abstract

This paper is focused by the authors in the psychological vinculation aspects according to the application in Paedagogy. There are so many psychological coordinates from the philosophy to pedagogic elements. I would like to reflect to this point of science, because it's very significant for your recherche in paedagogy.

Keywords: paedagogy, psychology, vinculation and phylosophy.

INTRODUÇÃO

Na Psicologia do século XX, a Teoria da Vinculação é uma das áreas mais trabalhada, mais profunda e mais criativa. Daí existirem numerosos livros, jornais científicos e artigos que, neste último quarto de século, se têm dedicado ao estudo deste tema, que pretende estudar o comportamento humano através do seu ciclo vital, desde o berço até à idade adulta¹. A teoria da vinculação enuncia e defende que um vínculo emocional, dado, pelo menos, por um cuidador primário é crítico para o desenvolvimento social e emocional, sendo salutar para a criança. Os problemas nestas questões de *ligame*, de conexão, nos primeiros anos do ciclo vital, resultam em padrões de comportamento potencialmente anormais e em dificuldades na regulação emocional da criança². A criança internaliza representações desta relação preferencial, criando modelos psíquicos

1 CASSIDY J., SHAVER P. - *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* Guilford Press, New York:1999, x; *Id.* - BERGER, K. S. - *O Desenvolvimento da pessoa: Da infância à 3ª idade* (5ª Ed.), Worth Publishers, Nova Iorque, 2001.

2 NEZWORSKI T.: 1: Clinical Implications of Attachment, in: *Clinical Implications of Attachment*, ed. Jay Belsky and Teresa Nezworski, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, (1988), pp. 5-8.

que persistem no tempo e que potencialmente influenciará as suas relações interpessoais futuras³.

A teoria da vinculação incorpora conceitos e métodos da Etologia⁴, Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento, tendo sido desenvolvida no âmbito da Psicanálise por John Bowlby, que ficou conhecido como pai da Teoria da Vinculação. Aparentada como coautora com John Bowlby da teoria da vinculação, Mary Ainsworth desenvolveu um trabalho de investigação, no Uganda, criando um método para avaliação dos tipos de vinculação e a Situação Estranha⁵. Os problemas, que dizem respeito a uma deficiente vinculação, manifestam-se por sintomas que, por vezes, coexistem nas perturbações psiquiátricas — recordo-me de ter colocado esta questão no contexto do desenvolvimento de uma unidade letiva⁶. O nosso trabalho é mais modesto, tendo como objetivos a exploração dos fundamentos da Teoria da Vinculação, identificando algumas das contribuições mais importantes para a sua formulação e avaliar as implicações dos tipos de vinculação e estilos parentais, por meio das implicações pedagógicas e a hospitalidade vinculativa.

1. DEFINIÇÃO DA TEORIA DA VINCULAÇÃO

A vinculação é definida como uma relação emocional profunda e duradoura que liga uma pessoa a outra pessoa no espaço e no tempo. Bowlby (1969) defende que os seres humanos são portadores de um sistema psicobiológico, ou sistema comportamental de vinculação, que os motiva a procurar a proximidade com outras pessoas, ou seja, pelas figuras de vinculação.

A teoria da vinculação tem componentes essenciais que, a nível conceitual, é necessário distinguir, a saber: **o conceito de vinculação, o comportamento de vinculação e o sistema comportamental de vinculação**.

Entende-se por **vinculação** a definição geral de como uma pessoa é vinculada, dado que, em termos gerais, ela poderá ser de dois tipos: **segura** ou **insegura**. Na **vinculação segura**, a ligação afetiva íntima e próxima comporta dependência mútua, cujo sustentáculo radica na convicção do seu prolongamento temporal.

Em relação ao **comportamento de vinculação**, estas condutas são despoletadas por condições do ambiente, como separação ou por ameaças de separação ou, ainda, por distância da figura de vinculação a uma criança previamente vinculada. A continuidade ou cessação no comportamento de vinculação depende do grau de proximidade ou afastamento entre os elementos da relação estabelecida. Assim, a proximidade pode implicar contacto físico ou visual, dependendo da idade e do grau de ativação do sistema comportamental de vinculação. Pode ain-

3 **MILJKOVITCH**, R. - A vinculação ao nível das representações, in: N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* [ed. original franc.,2002], Climepsi, Lisboa, 2004, pp. 45-53.

4 Para esta área da Etologia, ver: **LOREENZ** K. - *King Solomon's Ring*, Thomas Y. Crowell Co., New York, 1952.

5 **BRETHERTON** I. - The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth, in: *Developmental Psychology*, 28, (1992), pp. 759-775.

6 Na altura falou-se da falta de vinculação às figuras significativas, relacionadas com a parentalidade ou a falta da mesma que referenciaremos mais adiante.

da ser despoletado (AINSWORTH M. *et al.*, 1978)⁷ por condições internas como doença, fome, dor, frio, etc. O paradigma básico do comportamento de vinculação (BOWLBY, 1982)⁸ é uma unidade envolvendo um padrão de comportamento específico da espécie governada por dois mecanismos complexos, um responsável pela ativação e outro pela cessação. No que concerne ao **Sistema Comportamental de Vinculação** este modelo inclui o sujeito e as figuras de afeto, com as quais a criança vê o Mundo e guia as relações interpessoais que ela vai criando. O próprio Bowlby admitia este sistema em ligação com a teoria evolucionista de Darwin e a razão deste sistema, ter evoluído e estar tão profundamente impregnado na natureza humana, é devido ao seu cunho evolucionista, pois foi a solução a um dos maiores problemas adaptativos dos nossos antepassados, ou seja, aumentar as possibilidades de sobrevivência durante os anos mais vulneráveis de desenvolvimento, constituindo uma vantagem adaptativa que, face aos predadores, oferecia proteção (Bowlby J, 1982)⁹. Portanto, a relação de vinculação comporta, na sua definição, a presença de quatro pontos-chave, a saber:

- **Procura de proximidade à figura de vinculação.** Esta depende de vários fatores como a idade, o temperamento e a própria história de vinculação. Bowlby defende a relação de vinculação como monotrópica, ou seja, defende a existência de uma única figura de vinculação quando afirma: "(...) é devido à tendência marcada para a monotropia que nós somos capazes de sentimentos profundos" (BOWLBY, 1988). Porém, esta sua atitude reflexiva não exclui a possibilidade de outras vinculações menores, pois, era sua convicção que devia existir uma ligação primária e, por isso, mais importante do que qualquer outra. E, como não há vela sem senão, existe uma outra perspectiva, que defende que a criança tem uma hierarquia de figuras de vinculação, tal como a mãe, o pai, os avós, os irmãos e os amigos (HOLMES, J., 1993)¹⁰ e ainda, neste contexto reflexivo, aos educadores/professores.
- **Efeito da base segura.** Este efeito é criado pela figura de vinculação, de tranquilidade e de proteção da criança, que lhe vai proporcionar a livre exploração e realização da sua curiosidade natural, até que alguma situação de ameaça surja e ela sinta a necessidade de voltar a procurar a segurança e a proteção oferecida pela mãe.
- **Abrigo seguro.** Este abrigo ou resguardo, no qual a criança se sente abrigada, segura, resguardada, é representado por uma linha, que separa a criança da mãe. É a linha que representa a distância máxima da mãe a que a criança se aventura a traçar, a partir da qual sente ansiedade, como medo de separação ou perda. Esta dinâmica de atração, que a criança sente, é diretamente proporcional à distância a que se encontra da mãe (HOLMES, J., 1993)¹¹.
- **Protesto na separação.** Este aparece como resposta natural à separação da mãe e que é interpretada pela criança como ameaça à sua ligação com ela.

7 AINSWORTH M. *et al.*- *Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, Hillsdale, 1978.

8 BOWLBY J.- *Attachment*, 2nd ed., vol. 1, Basic Books, New York, 1982, pp. 265-376.

9 *Idem*, *Ibidem*.

10 HOLMES, J.- *John Bowlby and Attachment Theory* Routledge, London, 1993, pp. 45-74.

11 *Idem*, *Ibidem*.

Assim, a criança manifesta um comportamento de choro ou de gritos, entre outros. No seu trabalho, *Situação Estranha*, (AINSWORTH, 1978)¹², estuda estas situações e respetivos momentos, comparando a intensidade do protesto de separação e sua correspondência com os diferentes tipos de vinculação.

Portanto, a vinculação representa um importante papel mediador na regulação emocional do indivíduo e, assim, vários estudos mostram uma relação entre **modelos internos de representação inseguros e o aparecimento de várias perturbações**. Esta relação não se manifesta de forma linear. Contudo, a sua importância para a compreensão de alguns tipos de Disforia de género, Depressão e Agorafobia, etc., tem sido estudada no âmbito clínico como Perturbações de Personalidade¹³. A nós interessam-nos a sua contextualização nas relações de parentalidade.

2. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS

As famílias¹⁴, no contexto da socialização (Baumrind, 1991; Parke & Buriel, 2006)¹⁵, da humanização e da personalização¹⁶, desempenham um papel fundamental no comportamento e desenvolvimento das crianças. As relações precoces ou fontais têm sido apontadas como fundamentais para o desenvolvimento das crianças (Baumrind, 1978; Bornstein, 2002, 2006; Maccoby, 2000; Sroufe, 2000)¹⁷, sendo a qualidade dos cuidados parentais apontada frequentemente como a variável mais importante para o desenvolvimento infantil (Sroufe, 2002)¹⁸.

- 12 AINSWORTH M. et al. - *Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, Hillsdale, 1978.
- 13 PRIOR, V., GLASER, D. - *Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence, and Practice* (London: Jessica Kingsley, 2006), 180-185; Schechter D., Willheim E. *Disturbances of Attachment and Parental Psychopathology in Early Childhood*, (Child Adolescent Psychiatric Clinic N. Am. 2009, 18 (13)), 665-686. Ver o "Cap. 15. Perturbações da Personalidade", in: FRANCÉS, Allen, ROSS, Ruth - *DSM-IV Casos Clínicos. Guia para o diagnóstico diferencial*, trad. José Nunes de Almeida, CLIMEPSI Editores, Lisboa, 1999, pp. 319-365.
- 14 Para o tema da(s) família(s): NEGRÃO, Mariana, apontamentos das aulas, na UCP-Porto, 2017), que caminhará em surdina ao longo do desenvolvimento textual.
- 15 BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95. Ver, também: PARKE, R., & BURIEL, R. (2006) Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 429-504). Para a eficácia dos pais como agentes de socialização, ver: DARLING, N., & STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- 16 Esta obra que li na minha juventude foi, para mim, fundamental no aprofundamento do meu caminho de vida: ROGERS, Carl R. - *Tornar-se Pessoa*, (trad. M. J. Carmo Ferreira e A V. Lam-farelij), Martins Fontes, Editora Limitada, S. Paulo, Brasil, 1961.
- 17 BAUMRIND, D. - Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, (1978), pp. 239-276; BORNSTEIN, M. H.- Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed.), 2002, pp. 3-43. MAHWAH, N. J., ERLBAUM; MACCOBY, E. E. - Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, (2000), pp.1-27; SROUFE, L. A. Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), (2000), pp. 67-74.
- 18 VERÍSSIMO, M., FERNANDES, C., SANTOS, A., PECEGUINA, I., VAUGHN, B., & BOST, K. - A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), (2012), pp.) 292-299. Ver, também: SROUFE, L. A.-. From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: prospective, longitudinal data on the role of parents in development'. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development*, (2002), pp. 187-202).

No desenvolvimento das crianças, a influência dos pais, sendo crucial, pode contar com o contributo de Baumrind (1967, 1971), que propõe três estilos parentais¹⁹, a saber: autoritário, autorizante e permissivo, que caracteriza do seguinte modo:

3. AS CRIANÇAS EXPOSTAS

a) **A um estilo autoritário** (Baumrind, 1967, 1971). A autora diz-nos, que as crianças expostas à influência dos pais, com um estilo autoritário, apresentam valores reduzidos de afetividade e elevados níveis de controlo e fortes restrições. Sob o ponto de vista psicológico, estas crianças estão expostas a um controlo rígido, que restringe não só a autonomia da criança, a sua individualidade, como também é desencorajada a interação verbal entre a criança e os seus pais. São pais controladores que, ao valorizarem a obediência, muitas vezes optam pela punição e incutem na criança valores tradicionais, como seja a obediência cega à autoridade, a abnegação ao trabalho, à tradição e preservação da ordem (Baumrind, 1967, 1971)²⁰. A parentalidade autoritária revela pais “mais impessoais e menos carinhosos” que os outros pais. Os filhos tendem a ser mais descontentes, retraídos e desconfiados²¹.

b) *A um estilo permissivo*

Coloca a tónica na autoexpressividade e autorregulação da criança. Neste estilo parental, os pais fazem poucas exigências e permitem que os seus filhos regulem as suas próprias actividades, tanto quanto possível. Face à necessidade de criar regras, explicam os motivos das mesmas. As crianças são consultadas sobre as decisões a serem tomadas e raramente punem. “São carinhosos, não controladores e não exigentes. Quando, na pré-escola, os seus filhos tendem a ser imaturos, apresentam pouco autocontrolo e pouca curiosidade exploratória”²².

c) *A um estilo autorizante ou democrático*

Esta autora (Baumrind, 1993)²³ propõe como ideal o estilo autorizante, cujos pais exercem um controlo firme e são afetuosos, calorosos e responsivos às carências e necessidades das crianças. Encorajam e promovem não só a comunicação aberta, dialógica, entre si e os seus filhos, como vão criando um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências de autonomia, singularidade e individualidade. Por conseguinte, partilham em família as razões das decisões tomadas, reconhecem os direitos dos filhos, consignados e assumidos d’Os *Direitos da Criança*, procurando orientar o seu agir e as suas actividades de modo racional e revelam uma atitude de confronto face às divergências, sem coartar a liberdade e exagero nas restrições. Os princípios e os valores são afirmados de modo claro,

19 **CARDOSO, J. & VERÍSSIMO, M.** - Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), (2013), pp. 393-406.

20 Cf. **BAUMRIND, D.** - Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt. 2), (1971), pp.1-103. *Id.* - Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1967), pp. 43-88.

21 **PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D.** - Desenvolvimento Humano, [recurso eletrónico] /12ª edição, trad., Carla Filomena et al., McGraw-Hill, Lisboa, 2013, p. 303.

22 **Idem, Ibidem.**

23 Cf. **BAUMRIND, D.** - The average expectable environment is not good enough: A response to scarr. *Child Development*, 64, (1993). pp. 1299-1317.

esperando da parte das crianças o cumprimento das normas estabelecidas, dialogadas, partilhadas e explicando as razões das decisões tomadas. Estes pais, de estilo autorizante, revelam não só níveis elevados de exigência, mas também de afetividade e promovem um ambiente intelectualmente estimulante pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seus filhos. Este estilo de parentalidade autorizante mostra o perfil dos pais altamente comprometidos e que investem bastante na educação dos filhos. Por último, a autora sugere que o estilo de parentalidade autorizante é eficaz na alteração das características das crianças, que, por sua vez, fortalecem as capacidades dos pais como agentes de socialização (cf. Baumrind, 1967, 1971, 1993). “As crianças em idade pré-escolar, com pais democráticos, tendem a ser mais autoconfiantes, autocontroladas, autoafirmativas, exploradoras e satisfeitas”²⁴. Um quarto estilo de parentalidade (Eleanor Maccoby e John Martin, 1983) denominado “negligente ou omissa”, caracteriza os pais que, por vezes, por motivos de stress ou depressão, são negligentes ou omissos nos cuidados dos seus filhos, concentrando-se mais em si próprios, nas suas necessidades e não nas dos seus filhos. A parentalidade negligente tem sido associada a vários distúrbios comportamentais na infância e na adolescência (Baumrind, 1991; Parke e Buriel, 1998; R. A. Thompson, 1998)²⁵. Portanto, o estilo de parentalidade autorizante ou democrático é o que melhor serve o crescimento salutar e harmónico na infância e deve ser potenciado e afirmado no contexto educativo do processo de ensino e de aprendizagem da criança.

4. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

a) *Uma “janela de oportunidade de aprendizagem” (BOETTCHER J., 1997)²⁶.*

No âmbito da didática geral, todo o processo de aprendizagem comporta esforço de desenvolvimento, quer individual, quer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, seja com outros aprendentes que sabem mais dos conteúdos programáticos, seja ainda do professor que, com prontidão, reforça as aptidões do educando para prosseguir e aumentar a sua bagagem de conteúdos cognitivos novos. É neste contexto que sugerimos a existência de uma “janela de oportunidade de aprendizagem”, em que cada momento do desenvolvimento cognitivo do educando, individualmente considerado, pode ser potenciado. Isto é válido para o discente, individualmente considerado e, por maioria de razão, para todos os alunos, onde cada um deverá ter a sua “janela de oportunidades de aprendizagem” consignada. A implicação didática é óbvia e estratégica na medida em que é inerente aos contextos de aprendizagem, onde se garantem aos alunos um leque de atividades e de conteúdos, para que “cada um possa personalizar a sua aprendizagem” dentro da estrutura dos domínios, das metas, dos objetivos de um determinado programa de aprendizagem, que emerge do plano de organização e desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CARLOS MENESES, 2017. Apontamentos das aulas, na UCP, Porto). Há, de facto, um “processo mimético

24 PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D. – Desenvolvimento Humano, [recurso eletrónico] /12ª edição, trad., Carla Filomena et al., McGraw-Hill, Lisboa, 2013, p. 303.

25 *Idem, Ibidem.*

26 BOETTCHER, J. 1997- “Pedagogy and Learning Strategies”: <http://www.csus.edu/pedtech/Learning.html>. Acedido em 26/12/2017.

de aprendizagem” dos alunos, por exemplo, na interiorização de valores que é necessário ter presente na comunidade escolar. O exemplo que o professor dá no cumprimento desses valores é fundamental na significância mimética e valorativa dos educandos, visto que as crianças imitam um leque variado de ações, que vão para além dos limites das suas capacidades, pois em atividades coletivas, e sob orientação do professor, os educandos atingem novos patamares de desenvolvimento, superando os níveis atingidos, ou seja, cumpre-se o processo de ensino, na justa medida em que o professor explica mais para que o aluno compreenda melhor, e as aprendizagens são significativas. Logo, o aluno compreende, assimila, progride nas aprendizagens e aplica o que aprendeu em novas situações. É assim que, neste processo de interação do professor com os educandos, se possibilita atingir níveis mais elevados de aprendizagem, uma vez que os educandos interiorizarão, por meio de interações, os processos, os conhecimentos, os princípios e os valores, que vão fazendo uso, dado que o processo educativo deve preceder o desenvolvimento e potenciá-lo.

b) O tutor como agente metacognitivo, mestre facilitador e os pares como mediadores da aprendizagem.

O que acabamos de referir é importante e o professor deve ter um perfil tutorial junto dos seus educandos e ser um agente metacognitivo. Em que medida? Na justa medida em que um “bom” professor pensa sobre o próprio conhecimento, tentando comunicá-lo aos seus educandos, devendo respeitar os ritmos de aprendizagem e a maturidade intelectual dos seus educandos, potenciando novos níveis de conhecimentos e habilidades cognitivas interiorizadas e a interiorizar e os valores interiorizados que lhe estão associados. Este processo envolve os discentes na tomada de “consciência do aprendente” sobre o seu próprio conhecimento, podendo ser guiado pelo professor que tutoria e confronta o aluno com as tarefas de reconhecimento mais apropriadas, atuando como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, com subtileza, as atividades dos alunos direcionados para a conclusão de tarefas, resolução de problemas, laborando como regulador do processo e analista do conhecimento e prática dos princípios e dos valores. É assim que os educandos vão interiorizando o comportamento cognitivo, pois o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo. Recordo-me de, no contexto da abordagem desta questão, se ter usado uma metáfora ilustrativa do papel do professor, ou do tutor, comparando-o aos andaimes que suportam *ad extra* um edifício em construção e que vão sendo retirados conforme a estrutura em edificação se vai tornando capaz de se sustentar sem auxílio.

Esta metáfora também serve para indicar a importância e o papel que os pares podem ter na mediação da aprendizagem mútua. E os mais capazes, pelo seu potencial de aplicação, esmero e dedicação na esfera da educação escolar, podem ser exemplo para os demais, tendo o dever deontológico do discente de se retirar do seu papel da aprendizagem dos demais, quando estes já não necessitarem do seu auxílio, ou seja, toda a regulação exterior que é internalizada vai se convertendo em autorregulação pela assunção de procedimentos e conhecimentos, e prossecução de tarefas e habilidades, abrindo-se, assim, “janelas de oportunidades de

aprendizagem” baseadas nas interações interpares, funcionando de modo dinâmico, à semelhança do professor tutor, como já salientamos, contribuindo efetivamente para o progresso do desenvolvimento metacognitivo e social de ambos os intervenientes, porque os discentes tutores, também aprendem, ensinando e partilhando conhecimentos, habilidades ou princípios e valores experimentados no contexto das interações significativas na sala de aula e no contexto da comunidade escolar. Tudo isto foi aprendido, em Psicologia do Desenvolvimento da Infância, por mim, como professor, interessando-me particularmente e estando a ser um momento interessante de exercício de “memória de revisitação” e rememoração da minha infância. Lembro-me que esta pedagogia já vem de longe. A minha Professora, entre ternas e gratificantes interações educativas e educadoras, punha isto em prática sem quaisquer laivos de paternalismo, pois, era muito assertiva quanto à necessidade de interajuda no contexto da sala de aula e fora dela. Experimentei o que supra- mencionei nos dois lados do processo de ensino e de aprendizagem e foi, para mim, de sentido relevante. Hoje compreendo melhor que as mais elevadas funções cognitivas ou mentais de cada um de nós emergem de fenómenos sociais, como salientamos. Também o uso das ferramentas simbólicas culturalmente construídas e partilhadas, tal como a aprendizagem da linguagem medeia a interação nas relações interpessoais e o nosso meio envolvente, sendo os processos sociais e psicológicos forjados no mundo inter-relacional humano, tratando-se de um mundo inter-relacional humano, como espaço de interação entre os aprendentes e o tutor mais apto e que, num processo de encorajamento da interação horizontal, pode funcionar, também, como agente metacognitivo. É nobre a ação do professor, atendendo à importância da sua ação de abertura da mente de cada aluno aprendente, explorando “janelas de aprendizagem”, atuando como guia do processo da sua cognição, até que o aluno seja capaz de assumir o controlo metacognitivo, exercitando continuamente a sua capacidade reflexiva e simbolizadora, inovadora e prospetiva, na infância e ao longo do seu ciclo vital.

Transpondo o que afirmamos a respeito da parentalidade autorizante ou democrática para este universo educativo, podemos verificar que o professor, com um perfil autorizante ou democrático na relação pedagógica com os seus educandos, pode ser um impulsionador e aumentar a competência social dos seus educandos, estabelecendo expectativas sensatas e padrões realistas²⁷. Ao criar regras claras e coerentes, indicam à criança o que se espera dela²⁸. Enquanto docente, com um perfil autorizante ou democrático, cada docente deve, ainda, em relação ao

27 Em Portugal, a Escola da Ponte – que visitei e tive formação com o seu mentor, professor José Pacheco, na área da Formação Pessoal e Social – é um exemplo desta prática pedagógica da “janela de oportunidades de aprendizagem” em estilo democrático, aretológico, ou de busca da excelência, como afirmam: **PACHECO**, José e **Fátima**, Maria de: “Urge reconfigurar as práticas escolares, conceber novas construções sociais de aprendizagem que possam ser referência de boa qualidade de educação, pontos de redes de projetos inovadores e base para definição de diretrizes de política pública. A Escola da Ponte provou que isso pode acontecer numa escola de rede pública”. **PACHECO**, José e **FÁTIMA**, Maria de - *ESCOLA DA PONTE uma escola pública em debate*, Cortez Editora, Lisboa, s/data, p. 26.

28 **PAPALIA**, D. E., **FELDMAN**, R. D. - *Desenvolvimento Humano*, [recurso eletrónico] /12ª edição, trad., Carla Filomena et al., McGraw-Hill, Lisboa, 2013, p. 303.

ambiente de aprendizagem — como salientam **RIDING e RAYNER**, 1998²⁹. ter presente os seguintes pontos importantes de sentido relevante, a saber:

- Cada discente é único na forma como recebe, processa informações, lida com diferentes situações de aprendizagem e aprende;
- Uma única forma de apresentar as informações não vai atingir todos os alunos da mesma maneira. Aqui não estamos a referir-nos somente ao formato dos materiais didáticos, mas também à utilização de diferentes media (impresa ou digital). Mais concretamente, os diferentes tipos de *media*, causadores de mudanças drásticas, nos últimos anos, pelos seus diferentes usos em diferentes idades, geram preocupações associadas a conteúdos violentos, inapropriados, á sua natureza portátil, aos padrões de utilização longos e consequente compromisso do envolvimento noutras atividades, com alteração de paradigma do jogo infantojuvenil: Inatividade física, jogar por longos períodos e aumento do isolamento social e Mariana Negrão refere, ainda, que os aspetos negativos se reportam à exposição a conteúdos inapropriados, estereotipia de género, distração, agressividade e hostilidade. (ex: GREENFIELD & YAN, 2006; *MEDIA AWARENESS NETWORK*, 2008. Desta feita, o docente, com um perfil autorizante ou democrático na comunidade escolar, deve promover os valores cívicos, morais, espirituais e os princípios básicos de cidadania, tais como:
 - A combinação de diferentes dinâmicas de trabalho, na sala de aula, beneficia diversas “preferências de aprendizagem”;
 - O conhecimento, por parte do professor, das suas próprias “preferências de aprendizagem” e a de seus alunos, deve refletir-se no planeamento das atividades pedagógicas e na orientação para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
 - O educando precisa de conhecer as suas próprias “preferências de aprendizagem” para desenvolver estratégias, que o auxiliem a lidar com as mais diferentes situações de aprendizagem na infância e no seu ciclo vital de aprendizagem ao longo do tempo, visto que discente e docente estão sempre a aprender, nos percursos de alteridade de vinculação mútua, sendo pois uma hospitalidade vinculativa, como veremos de seguida.

5. A HOSPITALIDADE VINCULATIVA

A altitude vinculativa é um ganho, quando está associado à perda do “absoluto vinculativo”, ao aceita a diferença entre a adequação e a equivalência. Confessando e assumindo a irredutibilidade do próprio e do “outro autónomo”, que não eu, o vinculador é recompensado pelo reconhecimento do estatuto intransponível de dialogicidade do ato de vincular como horizonte racional e emocional de vincular. A despeito da agonística que dramatiza a tarefa do vinculador, este pode sentir interesse com aquilo a que gostaria de chamar “hospitalidade vinculativa”.

²⁹ Cf. **RIDING, R. e RAYNER, S.** - *Cognitive Styles and Learning Strategies – Understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publisher, London, 1998.

Na “hospitalidade vinculativa”, pelas afinidades eletivas, o vínculo com o outro, na sua singularidade, é compensado pelo gosto de receber alguém em sua casa, na própria morada de acolhimento pela confiança do vinculado. Há neste raciocínio, de modo sucinto, um pressuposto ético, entendido como “desejo de viver bem, com os outros, com o Outro, para os outros em instituições justas³⁰, nos percursos de alteridade, pacificadores de reconhecimento e de vinculação mútua. Bem como existe o pressuposto moral — a Ética mediada pela Moral — se nas afinidades eletivas, vinculador e vinculado, vivessem à partida em estado de conciliação harmonioso, cada um consigo mesmo, a exigência da realização dos vínculos mútuos, podia fazer a economia do interdito e da lei e o bem realizasse-se espontaneamente. Mas o regime, sob o qual vinculador e vinculado vivem a sua liberdade, é de uma vontade, por vezes, dividida no seu próprio seio e em relação ao outro da vinculação. É por isso que a ética não pode viver se não for pela mediação da Moral, com o seu cortejo de leis, regras e de instituições³¹.

a) Da hospitalidade de visitação à hospitalidade incondicional na vinculação a docentes/professores no contexto educativo.

O perfil educativo do professor revela-se no âmbito das qualidades de interações, que estabelece com os alunos, na fase da infância, como crianças e, como figura significativa, tem impacto no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos no 1º ciclo de ensino básico. Portanto, nesta fase do primeiro ciclo de aprendizagem que é, como sabemos, marcante ao longo do seu ciclo existencial, surgirá o perfil educativo do professor, que terá de radicar na hospitalidade incondicional e não de visitação. Por conseguinte, ser hóspede, deixar fazer morada, significa acolher cada educando como ser singular, único, irrepetível, concreto, real, histórico e meta-histórico. Não se trata de um modelo de hospitalidade de visitação, onde os comportamentos de interação específicos deixam o educando um pouco entregue à sua “própria sorte”, mas, em deixar que os

alunos façam morada e morem conjuntamente. No ato educado, o comportamento de interação específico do professor é capaz de redirecionar, elaborar, introduzir, reconhecer e elogiar os seus educandos/alunos. A hospitalidade incondicional do professor deixa que todos e cada um dos seus educandos façam morada, de modo empático e incondicional, traduzindo uma expressão positiva, pela responsividade, pelo tom de voz afável e pelo nível elevado de afetividade, envolvimento visual, contacto físico, consistência das interações, assertividade, inclusão e adequação desenvolvimental dos seus alunos (Cf. Negrão, Mariana, apontamentos das aulas na UCP, Porto, 2017). Também podemos asseverar que a hospitalidade, como vinculação, é uma espécie de “maieutica”, dado que há um “parto” da palavra aos educandos, isto é, o professor ajuda os alunos a “dar à luz” as suas próprias ideias. E a hospitalidade, como comunicação prática, requer uma profunda pedagogia. O anfitrião, que no contexto educador é o professor, terá de se afirmar pela desconstrução (Meneses, Carlos, apontamentos das aulas na

30 RICOEUR, Paul – *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990, p. 7.

31 A respeito das proibições e interdições, como exigências antropológicas da realização da pessoa humana, ver: RENAUD, Isabel e Michel - *Logos* - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Vol. 3, col. 974: “Moral e Moralidade”.

UCP, Porto, 2017), aprendendo a ser hospitaleir. Mas, o hospede, que no contexto educativo é o aluno, também deverá aprender a cultivar competências de excelente desempenho e sucesso escolar. Um exemplo da “comunicação pedagógica”, como “comunicação poiética”, encontra-se simbolizada nas tarefas de Marta, pela sua “solicitude” (Lc 10, 38-42), que se traduz em acolhimento mútuo na relação vinculativa professor-aluno. E sem uma adequada pedagogia, na hospitalidade, a comunidade de acolhimento observa o outro como um estranho, com desconfiança e interpreta a sua presença como alguém, que pode vir ocupar ou usurpar o seu espaço pedagógico vital, como tempo vital na existência da hospitalidade nesta fase concreta da infância ou ao longo do ciclo vital de cada educando. Também, desta sorte, a hospitalidade como vínculo manifesta-se como “comunicação poiética”, que é caracterizada pela *diaconia* (serviço), tal como evidencia a narrativa da Solicitude de Betânia.

Explicitando melhor, Marta viveu a “comunicação poiética”, porque estava preocupada com os afazeres da casa, fundamentais no acolhimento do hóspede. O acolhimento de Maria foi “contemplativo”. Logo, a hospitalidade, pela comunicação, cria um “espaço plesiológico”, onde a “sua casa” é um espaço privilegiado para o “recolhimento”³². Na hospitalidade de vinculação pedagógica deve haver uma comunicação e uma partilha aretológica, como vamos salientar de seguida.

b) Sobre a dimensão pística, elpídica e agápica na vinculação aos professores no contexto educativo.

De modo sucinto, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) deve ser exemplo de um comportamento aretológico, educando os seus alunos para a excelência. Por conseguinte, no âmbito da axiologia e ética, o professor deve viver, partilhar e propor os princípios e os valores humanos, religiosos e de mundividência cristã, aos seus educandos no âmbito disciplinar de EMRC. Trata-se, pois, antes de mais de uma dimensão pística (da fé), de uma dimensão elpídica (esperança) e agápica (amor/caridade)³³ e podemos acrescentar uma dimensão de *sophia* (sabedoria), a exemplo d’Aquele Menino chamado Jesus, “que crescia em estatura, em graça e em sabedoria, diante de Deus e dos homens” (Lc 2, 52). Ao praticar a hospitalidade incondicional, ao ter um comportamento de exemplaridade, ao estabelecer ligações de vinculação, com as crianças do primeiro ciclo do ensino básico, está a partilhar a sua experiência de fé, de esperança, de caridade e de sabedoria com os seus alunos. Está a por em prática as virtudes teológicas e as aretológicas, até porque o “insight” religioso dos educandos é muito ténue ou, nesta fase da infância, não há “*insight*” de uma visão religiosa da vida (SNEC, p. 165)³⁴, e o seu papel deve ser de mediador e exemplar religioso, isto é, de religação ao Transcendente, a Deus, revelado em Jesus Cristo e presente na ação do Espírito Santo e que passa pelas relações hospitaleiras de vínculo, de ligações significativas e pela significância da fé, da esperança, do amor e da sabedoria, quando estas

32 MENESES, R. D. B. – *A desconstrução e Hospitalidade em Jacques Derrida: Da ética às ciências exatas*, Novas Edições Académicas, *OmniScriptum*, New York/Berlin, 2017, p. 63 ss.

33 *Ibidem*.

34 SNEC - Secretariado Nacional de Educação Moral e Religiosa Católica, *Programa, Metas, Objetivos e Conteúdos*, Gráfica Almondina, Lisboa, 2014, p.165.

virtudes teológicas existem, se vivem e partilham através da exemplaridade na relação vinculadora educador-educando.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS

Como vimos, vincular-se a alguém é um processo dinâmico, desde o início e ao longo do ciclo vital, que contribui para o desenvolvimento harmonioso de cada criança, tornando-a sucessivamente mais competente para enfrentar o mundo que a rodei, através de recursos psicológicos próprios, que se vão adquirindo a partir das interrelações humanas significantes e significativas. A teoria da vinculação diz-nos que é a partir das rotinas diárias com uma figura que se vai tornando progressivamente significativa, que o bebé vai construindo expectativas sobre como será tratado, reações que suscitam na figura de vinculação pela atenção e pelo cuidado. Depois, como criança e pré-adolescente vai construindo, para além das relações primárias, outras relações significativas de igual ou diferente qualidade. Por conseguinte, os amigos cumprem um papel importante e preenchem necessidades de vinculação, partilhando confiança, ajuda na resolução de conflitos e no âmbito da gestão emocional, numa ótica de complementaridade e não supletiva das figuras principais de vinculação (Morais, Faria, Bastos e Soares, 2010)³⁵. O professor, nesta ótica da teoria da vinculação, como salientamos, cumpre um papel fundamental junto dos seus alunos no âmbito da comunicação e proximidade afetiva, na aceitação mútua e compreensão, sem afastamento ou rejeição dos seus educandos, como figura significativa nestas idades, cumprindo um papel de relevo para o equilíbrio de todos e de cada um dos seus alunos, neste ciclo da infância e ao longo do ciclo vital. Pois, como refere (Strech, 2008)³⁶, quando o professor é, na verdade, um mestre, as crianças e os adolescentes recordá-lo-ão um dia mais pelas características de personalidade e relação do que pelos conteúdos programáticos, que lecionou³⁷. *Mutatis mutandi*, aliando significativos conteúdos programáticos, com características de personalidade e relações de vínculos significantes, procuramos reflectir, neste trabalho, sobre “A Psicologia da Vinculação e os vínculos na Pedagogia do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

BIBLIOGRAFIA GERAL

1. **AINSWORTH M. et al.** - *Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation*, Lawrence Erlbaum Associates, NJ, Hillsdale, 1978.
2. **ARDOSO, J. & VERÍSSIMO, M.** - Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), (2013), pp. 393-406.
3. **BAUMRIND, D.** (1978) - Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239-276; Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2nd ed., pp. 3-43); **Id.** - The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), (1991) pp. 56-95.

35 **MORAIS, D., FARIA, C., BASTOS, & SOARES, I.** - Entrevista sobre a vinculação aos amigos: Estudo das características psicométricas. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, et al., (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2010, pp. 90-102. Retirado de <http://www.actassnip2010.com>. Acedido em 27 de dezembro de 2017.

36 Cf. **DIMITRE, Carla**, *apontamentos das aulas, na UCP-Porto, 2011*.

37 **STRECHT, P.** - *A minha escola não é esta. Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2008.

4. **BAUMRIND, D.** - Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt. 2), (1971), pp.1-103. **Id.** - Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1967), pp. 43-88; **Id.** - The average expectable environment is not good enough: A response to Scarr. *Child Development*, 64, (1993). pp. 1299-1317.
5. **BOETTCHER, J.** 1997- "Pedagogy and Learning Strategies": <http://www.csus.edu/pedtech/Learning.html>. Acedido em 26/12/2017.
6. **BOWLBY J.**- *Attachment*, 2nd ed., vol. 1, Basic Books, New York, 1982, pp. 265-376.
7. **BRETHERTON I.** - *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*, in: *Developmental Psychology*, 28, (1992), pp. 759-775.
8. **CASSIDY J., SHAVER P.** - *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* Guilford Press, New York, 1999, x.
9. **DARLING, N., & STEINBERG, L.** - Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, (1993), pp. 487-496.
10. **HOLMES J.**- *John Bowlby and Attachment Theory* Routledge, London, 1993, pp. 45-74.
11. **LOREENZ K.** - *King Solomon's Ring* Thomas Y. Crowell Co., New York, 1952.
12. **MAHWAH, N J, ERLBAUM, MACCOBY, E. E.** - Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51, (2000), pp. 1-27.
13. **MENESES, R. D. B.** – *A desconstrução e Hospitalidade em Jaques Derrida: Da ética às Ciências Exatas*, Novas Edições Académicas OMniScriptum, Management GmbH, New York/Saarbruecken, 2017.
14. **MILJKOVITCH, R.**- *A vinculação ao nível das representações*, in: N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* [ed. original franc.,2002], Climepsi, Lisboa, 2004, pp. 45-53.
15. **MORAIS, D., FARIA, C., BASTOS, & SOARES, I.** - Entrevista sobre a vinculação aos amigos: Estudo das características psicométricas. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, et al., (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2010, pp. 90-102. Retirado de <http://www.actassnip2010.com>. Acedido em 27 de dezembro de 2017.
16. **NEGRÃO, Mariana**, Apontamentos das aulas, na UCP, Porto, 2017.
17. **NEZWORSKI, T.**: *1: Clinical Implications of Attachment*, in: *Clinical Implications of Attachment*, ed. Jay Belsky and Teresa Nezworski, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1988.
18. **PACHECO, José e Fátima, Maria de** - *ESCOLA DA PONTE uma escola pública em debate*, Cortez Editora, Lisboa, s/data.
19. **PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D.** – *Desenvolvimento Humano*, [recurso eletrônico] /12ª edição, trad., Carla Filomena et al., McGraw-Hill, Lisboa, 2013.
20. **PARKE, R., & BURIEL, R.** - Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.), 2006, pp. 429-504.
21. **PRIOR V., GLASER D.**- *Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence, and Practice*, Jessica Kingsley, London, 2006, 180-185.
22. **RENAUD, Isabel e Michel** - *Logos* - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, Vol. 3, col. 974. Vocab. "Moral e Moralidade".
23. **RICOEUR, Paul** – *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990.
24. **RIDING, R. e RAYNER, S.** - *Cognitive Styles and Learning Strategies – Understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publisher London, UK, 1998.
25. **ROGERS, Carl R.** - *Tornar-se Pessoa*, (trad. M. J. Carmo Ferreira e A V. Lamfarelij), Martins Fontes, Editora Limitada, S. Paulo, 1961.
26. **SCHECHTER, D., WILLHEIM, E.** - Disturbances of Attachment and Parental Psychopathology in Early Childhood, *Child Adolescent Psychiatric Clinic N. Am.*, 18 (13), 2009, pp.665-686.

27. **SNEC** - Secretariado Nacional de Educação Moral e Religiosa Católica, *Programa, Metas, Objetivos e Conteúdos*, Gráfica Almondina, Lisboa, 2014.
28. **SROUFE**, L. A. - Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), (2000), pp. 67-74.
29. **SROUFE**, L. A. - From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development*, 2002, pp. 187-202.
30. **STRECHT**, P.- *A minha escola não é esta. Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*, Assírio & Alvim, Lisboa, 2008.
31. **VERÍSSIMO**, M., **FERNANDES**, C., **SANTOS**, A., **PECEGUINA**, I., **VAUGHN**, B., & **BOST**, K. - *A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), (2012), pp. 292-299.



Е.А Щуров

И.М. Батрасова

Krasnodar, Russian Federation

Формирование готовности личности к самообразованию и самостоятельной работе в процессе обучения / *Formation of prepared personality for self-education and independent work in the learning process*

Abstract

At the present stage, the educational institutions are faced with the task of training a broad-based specialist who strives purposefully to independently deepen and expand his knowledge. In this regard, it becomes an actual problem - the formation of readiness of students for self-education. The importance of the problem is determined by the orientation of the education system to create the conditions for maximizing the opportunities of each individual, for his professional self-development, having his own unique style of activity, developed legal self-consciousness, spiritual and creative potential, the focus on constant self-development through self-education.

Keywords: education, personality, work, learning process.

На современном этапе перед учебными заведениями ставится задача подготовки специалиста широкого профиля, стремящегося целенаправленно, самостоятельно углублять, расширять свои знания. В связи с этим, становится актуальной проблемой – формирование готовности обучаемых к самообразованию. Значимость исследуемой проблемы определяется ориентацией системы образования на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, ее профессионального саморазвития, обладающих собственным, неповторимым стилем деятельности, развитым правовым самосознанием, духовно-творческим потенциалом, направленностью на постоянное саморазвитие через самообразование.

На современном этапе перед учебными заведениями ставится задача подготовки специалиста широкого профиля, стремящегося целенаправленно, самостоятельно углублять, расширять свои знания. В связи с этим, становится актуальной проблемой – формирование готовности обучаемых к самообразованию. Значимость исследуемой проблемы определяется ориентацией системы образования на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, ее профессионального саморазвития, обладающих собственным, неповторимым стилем деятельности, развитым правовым самосознанием, духовно-творческим потенциалом, направленностью на постоянное саморазвитие через самообразование.

При реализации данной задачи особое внимание следует уделять готовности курсантов к самообразованию. В психолого-педагогической литературе [1] «готовность» раскрывается в физиологическом, психологическом, аксиологическом, профессиональном, временном аспектах. Исследователь Д.Н. Узнадзе, анализируя состояние готовности к деятельности, определяет ее как установку, конкретное состояние целостного субъекта, определенную психофизиологическую организацию, направленность на удовлетворение актуальной потребности [2, с. 184]. Готовность к профессиональной деятельности характеризуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека (дыхательной, сердечнососудистой, мышечной, эндокринной), обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Н.Д. Левитов под готовностью к профессиональной деятельности понимает психическое состояние, предстартовую активизацию человека, включающую осознание индивидом своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [3, с. 51].

Являясь существенным компонентом профессионального саморазвития, готовность курсантов к самообразованию может выступать как в виде устойчивых установок, мотивов, черт характера, так и в виде психического состояния. При профессиональном саморазвитии существенным стало то, что готовность обучающихся к деятельности представляет собой специфическую форму общественно-исторического бытия людей, состоящую в целенаправленном преобразовании ими природной и социальной действительности. Любая деятельность, осуществляемая субъектом, включает в себя цель, средство, процесс преобразования и его результат. При выполнении деятельности существенно меняется и развивается сам субъект [4].

Готовность является фундаментальным условием успешного выполнения любой деятельности (А.Г. Асмолов [5], П.Я. Гальперин [6], В.В. Давыдов [7], Б.Ф. Ломов [8] и др.). Она заключается в сохранении эмоционально-положительного фона, улучшении внимания, памяти, способствует осуществлению быстрых рациональных действий. Готовность, тем самым, способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личностных ка-

честв, обеспечивает их контроль, перестройку деятельности при появлении препятствий. Любому нашему физическому действию предшествует готовность его совершить, когда наши желания и потребности будут выступать источником энергии к предстоящему действию, что наиболее важно при профессиональном саморазвитии курсантов в практико-ориентированной подготовки в вузе.

Как существенный элемент целостного понятия «профессиональное саморазвитие» – готовность к самообразованию курсантов имеет следующие элементы: личностный и функциональный, позволяющие охарактеризовать готовность к самообразовательной деятельности на опережающей основе как личностное образование и функциональное состояние личности. Следовательно, готовность к самообразованию личности на протяжении всей жизни как мобилизационное потенциальное состояние личности, предшествующее выполнению этой деятельности, основано на положительном отношении к деятельности и осознании своих способностей к ней [9, с. 103]. Следовательно, структура готовности курсантов к самообразованию характеризуется в нашем исследовании как потенциальное многоуровневое состояние личности, состоящее из мотивационного, когнитивного, деятельностного и оценочного компонентов.

Проблемы мотивации готовности к самообразованию представили отечественные ученые [10]. Были исследованы отдельные мотивы, намечены цели по изучению состава, структуры, иерархии мотивов самообразования, выделению признаков мотивации самообразования в целом. Мотивацию самообразования трактуют как: познавательную потребность, основанную на высокой сознательности и организованности под влиянием мотивов большой силы, на высоком уровне отношений человека к жизни, познанию, направленную на приобретение субъективно значимых знаний» [11, с. 3-4]; систему мотивов, побуждающих личность целенаправленно и самостоятельно овладевать знаниями, организовывать свою познавательную деятельность по личной инициативе [12, с. 40].

В работах отечественных ученых разработана классификация мотивов самообразования [13, с. 87]: широкие, социально-значимые мотивы; мотивы, связанные с побудительными силами познавательного интереса, непосредственно не обусловленного жизненными планами обучающихся; мотивы, обусловленные стремлением к самосовершенствованию личности. Определена эффективность развития самообразовательной деятельности, которая заключается в следующих аспектах [14, с. 68]: непрерывное формирование мотивов с позиций профессиональной компетентности будущих специалистов; учебная задача, содержащая целый комплекс мыслительных и практических действий, должна способствовать изменению и совершенствованию навыков и умений самообразовательной деятельности обучаемых; позиция обучаемых рассматривается как комплексная характеристика психологических режимов самообразовательной деятельности, и активно используются субъект-субъектные отношения в рамках педагогики сотрудничества; преи-

мущественное применение коллективно-групповых форм обучения, содержащих большие возможности стимуляции познавательной самостоятельности и использования контекстного обучения.

При профессиональном саморазвитии курсантов следует учитывать, что познавательные потребности, побуждающие самообразование, формируются в активной общественной и лично значимой практико-ориентированной деятельности курсантов. Познавательная деятельность должна иметь подкрепление в форме положительных эмоциональных переживаний, сначала от достигнутых успехов, а в дальнейшем и от самого познавательного процесса. Сущность развития позитивной мотивации самообразования заключается в создании условий, при которых курсант становится субъектом процесса подготовки, т.е. развитие мотивации самообразования превращается из хаотичного процесса в специальную важнейшую задачу. В ходе проведения исследования было выяснено, что для развития мотивации самообразования при профессиональном саморазвитии необходимо создание ситуаций успеха, развивающего пространства, где и будут складываться межличностные, технологические и оценочные отношения. Эффективными средствами развития позитивной мотивационной сферы обучающихся являются моделирование профессиональных ситуаций, принятие и исполнение различных ролей. В этом случае обучающиеся занимают активные, субъектные позиции.

В процесс профессионального саморазвития курсантов нами были определены следующие условия развития позитивной мотивации самообразования: интерес к формам и методам обучения; создание ситуаций успеха; актуальность и практическая значимость предметного содержания; постоянное обновление содержания учебных дисциплин; оптимальное соотношение теории и практики в содержании обучения. Опираясь на имеющиеся исследования в данной области, мы рассматриваем мотивацию самообразования при профессиональном саморазвитии курсантов как систему мотивов, потребностей и целей, побуждающих личность целенаправленно и самостоятельно овладевать знаниями, умениями и навыками, организовывать свою познавательную деятельность по личной инициативе.

Профессиональное саморазвитие личности курсантов осуществляется на протяжении всего периода практико-ориентированной подготовке в вузе на основе формирования профессионально значимых личностных качеств. Ряд исследователей [15] определяют профессионально значимые личностные качества как «проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде». Эти особенности, по мнению ученых, включают в себя свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности). А. К. Маркова к профессионально значимым качествам относит направленность личности, мотивы и цели

включения человека в данную трудовую деятельность, потребности в творчестве в ходе труда, профессиональные притязания, удовлетворенность трудом, профессионально самосознание, профессиональные способности, профессиональное сознание, профессиональное мышление. Отмечено, что данные качества являются как предпосылкой труда, так и его результатом, так как они изменяются у человека в ходе труда [16].

Говоря о профессионально значимых личностных качествах, как о важнейшей составляющей профессионального саморазвития, авторы [17] утверждают, что это устойчивая интегральная совокупность общих, специальных и частных свойств специалиста, обуславливающих его способность к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности. Сюда включены: психофизиологические свойства, профессиональная направленность (ценностно-мотивационная сфера), профессиональные компетенции (способность реализовывать профессиональные знания и умения в социально-профессиональных условиях).

Профессионально значимыми личностными качествами иногда называются «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируются хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [18, с 90]. В некоторых трактовках профессионально значимыми качествами являются постоянно закрепившееся отношение к своей профессии, труду людей, вещам, природе; определенная система мотивов, форм и способов профессионально ролевого поведения, в которых эти отношения реализуются.

Ученые [19] выделяют следующие группы профессионально значимых (важных) качеств: абсолютные свойства (необходимые для выполнения деятельности на минимально допустимом или нормативно заданном уровне); относительные (определяют возможность достижения субъектом деятельности высоких количественных и качественных показателей); мотивационная готовность (компенсирует недостаточный уровень развития профессионально значимых (важных) качеств; анти профессионально значимые (важные) качества (свойства личности, выступающие как профессиональные противопоказания к той или иной деятельности).

В контексте профессионального саморазвития курсантов нами были определены профессиональные требования к личности сотрудника полиции:

- психологические качества (стремление к высоким индивидуальным стандартам; отрицание привилегий и покровительства; повышенное чувство справедливости и моральной обязанности; выраженное самоуважение, уверенность в себе и своих силах; умеренная чувствительность к реакциям других; отсутствие потребности в зависимости; умение при необходимости проявить лидерские качества; оптимизм; уверенность в своих способностях справиться с проблемами и стрессами в своей

жизни; активное критическое отношение к высказываниям окружающих; недоверчивость и некоторая скрытность; экстравертированность и социальная спонтанность; внимание и интерес к текущим общественным и политическим событиям; эмоциональная уравновешенность; отсутствие необоснованной ситуативной и личностной тревожности и др.);

- коммуникативные качества и умения (способность располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия; способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми; умение быстро найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника; умение дать объективную оценку действиям других людей; способность разумно сочетать деловые и личные контакты с окружающими; умение согласовывать свои действия с действиями других лиц; умение отстаивать свою точку зрения);
- интеллектуальные качества (умение выбрать из большого количества информации ту, которая необходима для решения поставленной задачи; умение видеть несколько возможных путей решения задачи и мысленно выбирать наиболее эффективный, находить новые необычные решения; способность схватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме; способность принять правильное решение при недостатке необходимой информации, ее противоречивости и при отсутствии времени на ее осмысление; способность рассмотреть проблему с нескольких различных точек зрения; способность к созданию целостного факта по малому количеству признаков);
- особенности памяти (память на внешность и поведение человека, способность точно воспроизводить информацию в нужный момент; способность легко запоминать словесно-логический материал (термины, цифры, фамилии); память на физическую форму предметов; внимание и наблюдательность; способность быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой; способность длительное время сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители; способность подмечать изменения в окружающей обстановке, не сосредотачивая сознательно на них внимание);
- волевые качества (способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях; способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности; упорство в преодолении возникающих трудностей; эмоциональные особенности: (уравновешенность и самообладание в конфликтных ситуациях, эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений);
- свойства самоорганизации (способность к быстрой реакции в условиях дефицита времени; быстрая реакция на внезапное зрительное впечатление посредством определенных движений; умение выстроить эффективный план действий; умение проектировать время; способность к интенсификации профессиональной деятельности).

Указанные профессионально значимые личностные качества согласуются с результатами исследований ученых [20]. Вместе с тем, особую значимость имеет сформированные ценностные ориентации, готовность к самообразованию на протяжении всей жизни, связанные с личностным потенциалом, его нравственными качествами, составляющими основу профессионального саморазвития.

Специфическими особенностями формирования профессионально значимых качеств сотрудников полиции [21] являются: строгая правовая регламентация; властный, обязательный характер полномочий сотрудников; экстремальный, нестандартный характер деятельности; процессуальная самостоятельность и персональная ответственность.

Таким образом, как свидетельствует практика, многообразие встречающихся проблем и жизненных ситуаций в деятельности сотрудника полиции создает объективные предпосылки к проявлению личностных качеств, готовности к самообразованию, формированию потребности профессионального саморазвития, вне которого немислимо совершенствование профессионального мастерства и личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А.Г. Асмолов // *Вопр. психологии.* – 1982. – № 2. – С. 14-17.; Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.; Левитов, Н.Д. Психология труда: учеб. пособие / Н.Д. Левитов. – М.: Высш. шк., 1963. – 128 с.; Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.; Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.; Найн, А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Найн; УралГУФК. – Челябинск, 2001. – 309 с.; Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.; Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. – ТГУ, 1966. – 386 с.; Циттель, С.А. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к самопознанию: автореф. дис. ...канд. пед. наук / С.А. Циттель; МГУ. – Магнитогорск, 2001. – 19 с.; Яковец, Т.Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук; КГУ / Т.Я. Яковец. – Курган, 1999. – 23 с.
2. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. – ТГУ, 1966. – 386 с.
3. Левитов, Н.Д. Психология труда: учеб. пособие / Н.Д. Левитов. – М.: Высш. шк., 1963. – 128 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
5. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности / А.Г. Асмолов // *Вопр. психологии.* – 1982. – № 2. – С. 14-17.
6. Гальперин, П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова // *Актуальные проблемы возрастной психологии.* – М.: АПН, 1978. – 370 с.
7. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
8. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.

9. Холина, Л.И. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий / Л.И. Холина, О.Н. Инкина // *Сибирский педагогический журнал*. – 2005. – № 3. – С. 101-113.
10. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 153 с.; Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.; Райский, Б.Ф. Руководство самообразованием школьников: из опыта работы / Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.; Редковец, И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования: учеб. пособие к спецкурсу / И.А. Редковец. – Волгоград: ВГПУ, 1989. – 88 с.; Сериков, Г.Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности: монография / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 137 с. и др.
11. Райский, Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию / Б.Ф. Райский // *Самообразование школьников и развитие их личности*. – Волгоград: ВГПИ, 1978. – 345 с.
12. Седова, Н.Е. Как стать образованным человеком: кн. для старшеклассников / Н.Е. Седова. – Петропавловск-Камчатский: Дальневосточное кн. изд-во Камчатское отделение, 1991. – 222 с.
13. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 153 с.
14. Шахбазова, Я.Э. Технологическое обеспечение формирования мотивации самообразовательной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук / Я.Э. Шахбазова; ВГПУ. – Волгоград, 2002. – 161 с.
15. Деркач, А. А. Акмеология: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.; Курдюмов, Г. М. О формировании личностных качеств будущих специалистов // *Высшее образование в России*. – №2. – 1994. – С. 103-105.
16. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 122 с.
17. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.; Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 122 с.
18. Психология труда / Ред. К.К. Платонов. – М.: Профиздат, 1979. – 216 с.
19. Иванова, Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: МГУ, 1987. – 209 с.; Курдюмов, Г. М. О формировании личностных качеств будущих специалистов // *Высшее образование в России*. – №2. – 1994. – С. 103-105.; *Личностно ориентированное профессиональное образование: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2.* – Екатеринбург: Рос. гос. пед. ун-т, 2004. – 257 с.; Богословский, В. В., Маркелова, В. А. Некоторые профессионально значимые свойства личности мастера производственного обучения // *Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ*. – М.: 1980. – С. 52 - 62. и др.
20. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб., 1997. – 655с.; Васильев В.Л. Психологическая культура правоохранительной деятельности. – СПб., 1997. – 118 с.; Журавлева Т.Л. Активизация профессионального саморазвития слушателей Вузов МВД России: Автореф. дис.канд. пед. наук. – СПб, 1998. – 19 с.; Кошелева С.В. Проблема формирования социально-психологической устойчивости личности / *Современные проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности военнослужащих внутренних войск: Тезисы научных сообщений*. – СПб.: ВВКУ, 1994. – С. 33.; Марищук В.И. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Дис... докт. психол. наук. – Л., 1982. – 418 с.; Олейников В.С. Нравственно-правовая система воспитания сотрудников органов внутренних дел. – СПб., 1997. – 171 с.; Романов В.В., Кроз М.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры. // *Вопросы психологии*. – 1994, – №3. 94 с.
21. Романов В.В., Кроз М.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры. // *Вопросы психологии*. – 1994, – №3. – С.94.



Marcin Marczyński

Adrian Pękacz

National Institute of Geriatrics, Rheumatology and Rehabilitation of
prof. dr hab. med. Eleonory Reicher, Warsaw, Poland
E-mail: marcin.marczyński@spartanska.pl

Hilary Koprowski - polski lekarz, wirusolog i immunolog / *Hilary Koprowski - polish doctor, virologist and immunologist*

Abstract

The aim of article is representation of the silhouette professors Koprowski, his scientific achievements. Hilary Koprowski was co-founder vaccine against poliomyelitis. I described childhood and youth professors, his scientific achievements, publications and related exam by him positions. I discussed controversies about vaccine against disease Heinego-Medina. Writing about achievements mentioned awards and decorations for scientific activity. I presented autobiographical books and biographical sacred professor Koprowski. At the end found themselves curiosities and another information from life professor.

Keywords: virologist, immunologist, Hilary Koprowski, polio, vaccine.

DZIECIŃSTWO I MŁODOŚĆ HILAREGO KOPROWSKIEGO

Hilary Koprowski urodził się 5 grudnia 1916 r. w Warszawie, przy ul. Wiejskiej 74 (w tym miejscu jest obecnie Pałac Kultury i Nauki). Jego rodzina miała żydowskie korzenie. Ojciec - Paweł Koprowski, był właścicielem niewielkiej firmy, która produkowała i handlowała tekstyliami. Matka - Sonia z domu Berland, była stomatologiem. Kolejne mieszkanie państwa Koprowskich znajdowało się przy ul. Moniuszki 9. Dzieciństwo i młodość Hilary spędził w Warszawie. Od końca lat 20-tych jeździł wspólnie rodzicami na wakacje do podwarszawskiego Celestynowa niedaleko Otwocka. Rodzice mieli tam dworek, przetrwał on wojnę, niestety w 2004 r. został rozebrany. Oprócz dworku był tam staw, kort tenisowy, ogród owocowy, warzywny i pola zbożowe. Od 1926 roku Hilary był uczniem XI Liceum im. Mikołaja Reja. To właśnie tam otrzymał gruntowne wykształcenie klasyczne. Tam też zainteresował się poezją, zwłaszcza Rainera Marii Rilkego. Oprócz tego interesował się historią powszechną świata. Naukę w Liceum ukończył w 1934 roku. Biesiada pomaturalna odbyła się w Ce-

lestynowie. W 1934 roku rozpoczął studia na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Oprócz medycyny interesował się także muzyką. Studiował równocześnie medycynę i w konserwatorium muzycznym. Studia w klasie fortepianu odbywał w Warszawie i w Conservatorio di Musica Santa Cecilia w Rzymie. W 1938 roku Hilary Koprowski ożenił się z koleżanką z medycyny - Ireną Grasberg. W 1939 roku po ukończeniu studiów medycznych i po wybuchu II wojny światowej, w listopadzie opuścił Warszawę razem ze swoją żoną i matką. Okazało się że na stałe opuścił Polskę. Najpierw wyjechał do Włoch, a stamtąd do Brazylii. W Brazylii prowadził praktykę lekarską, dawał też koncerty fortepianowe. Później pracował w instytucie naukowym, powołanym przez Fundację Rockefellera. W instytucie tym pracował nad szczepionką przeciwko żółtej gorączce. Kierował testami monitorującymi skuteczność tej szczepionki u ludzi. Badania zostały przeprowadzone w trakcie masowych prób szczepień przeciwko żółtej gorączce. W czasie kiedy razem z żoną Koprowscy pracowali zawodowo mama Hilarego zajmowała się pracami domowymi i opiekowała się ich synem Claude'em. W 1944 roku Hilary Koprowski przyjechał do Nowego Jorku, gdzie brał aktywny udział w opracowaniu szczepionki przeciwko wirusowemu - japońskiemu zapaleniu mózgu. Wirus ten jest przenoszony przez komary.

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA

W 1946 r., mieszkając w Stanach Zjednoczonych, Hilary Koprowski rozpoczął badania nad wirusem poliomyelitis, wywołującym chorobę Heinego-Medina. Choroba ta w tamtym czasie budziła przerażenie nie tylko w Ameryce. Trwająca w USA epidemia sprawiła, że powstało wiele zespołów naukowych, które postanowiły znaleźć skuteczną szczepionkę przeciwko tej chorobie. Podczas tych badań, po wielu próbach Hilary Koprowski znalazł zwierzę, które w warunkach naturalnych nie choruje a także, z którego wirus ten „wychodzi” osłabiony. Zwierzęciem tym był szczur bawelniany. Profesor Koprowski wspólnie ze swoimi asystentami pobierał od zakażonych szczurów wycinki mózgow i wstrzykiwał je następnemu szczurowi. Po kilkunastu takich zabiegach otrzymano żywego ale zarazem bardzo osłabionego wirusa. Stworzył doustną szczepionkę. W 1949 roku profesor jako pierwszy połknął tak wyprodukowaną, własną szczepionkę przeciwko II typowi wirusa polio (wirus polio składa się z trzech odrębnych szczepów) i nie zaobserwował żadnych skutków ubocznych. Potem podano tę szczepionkę dzieciom z domu dla upośledzonych sierot. Po szczepieniu tym nie zaobserwowano żadnych skutków ubocznych natomiast zwiększył się u nich poziom przeciwciał przeciwko polio. Później podano tą szczepionkę dzieciom więźniarek z New Jersey oraz w ośrodkach dla dzieci upośledzonych w Kalifornii. Efekty były takie same. Pierwsze szczepienie na masową skalę zostało przeprowadzone w 1958 roku w Kongo. Dzięki temu, że szczepionkę tę można łatwo podawać - doustnie, przez zaledwie sześć tygodni zostało zaszczepionych ponad 250 tysięcy dzieci i niemowląt. Jesienią 1959 roku z inicjatywy profesora Feliksa Przesmyckiego, który był w tym czasie dyrektorem Państwowego Zakładu Higieny rozpoczęto masowe szczepienia przeciwko wirusowi polio w Polsce. Od

1951 roku w Polsce trwała epidemia polio, w początkowym okresie rocznie zakażonych tym wirusem było od dwóch do trzech tysięcy dzieci, natomiast w 1958 roku już sześć tysięcy dzieci. Koprowski poprzez swoje wpływy dostał od firmy farmaceutycznej Wyeth dziewięć milionów dawek tej szczepionki, które zostały zużyte w ciągu ośmiu miesięcy szczepień. Efekt po szczepieniach był natychmiastowy, dzięki szczepionce liczba chorych gwałtownie spadła. W 1959 roku było jeszcze ponad tysiąc dzieci i niemowląt zakażonych tym wirusem a już w roku 1963 tylko trzydzieścioro dzieci. Zapadalność na Chorobę Heinego - Medina spadła z kilkuset rocznie do dwóch. Dobroczynicy polskich dzieci - Hilary Koprowski i Feliks Przesmycki zostali jednak bezpodstawnie oskarżeni przez ówczesne polskie władze o użycie młodych Polaków jako królików doświadczalnych.

W latach 60-tych Hilary Koprowski został dyrektorem Instytutu Wistara w Filadelfii. W instytucie tym opracował m.in. sposób osłabiania wirusa wścieklizny - za pomocą hodowli w kurzym zarodku, co pozwoliło przygotować bezpieczną szczepionkę przeciwko wściekliznie. Szczepionka ta była i jest nadal stosowana w postaci czterech zastrzyków domięśniowych albo podskórnych a nie czternastu bolesnych iniekcji podawanych w skórę brzucha. Profesor Koprowski wynalazł też szczepionkę doustną przeciwko wściekliznie dla zwierząt. Szczepionka ta została zrzucana z samolotów i śmigłowców dzięki czemu w zachodniej Europie wyeliminowano problem wściekłych lisów i dzikich zwierząt. Obecnie szczepionka ta jest nadal stosowana w Polsce.

Koprowski pracował też nad unowocześnieniem szczepionek. Według niego dotychczasowe formy szczepień były już przestarzałe. Z pomocą metod inżynierii genetycznej opracował sposób wprowadzania odpowiednich genów mikroorganizmów chorobotwórczych do roślin. W ten sposób szczepionka przeciwko wściekliznie powstała w pomidorach. Najlepszym rozwiązaniem okazał się jednak szpinak i sałata, ponieważ warzywa te produkowały znacznie większe ilości wirusa wścieklizny. Uważał, że dzięki tej metodzie szczepień będzie można rozwiązać problem wielu chorób zakaźnych, przede wszystkim w krajach trzeciego świata.

LICZBA PUBLIKACJI NAUKOWYCH I PIASTOWANE STANOWISKA

W trakcie pobytu w USA opublikował ponad 850 prac naukowych. Na temat poliomyelitis m.in. wspólnie z T.W. Nortonem i W. Mc Dermottem w 1947 napisał artykuł pt. „Isolation of the poliomyelitis virus from human serum by direct inoculation into a laboratory mouse”. Wspólnie z Jervisem i Nortonem w 1952 roku opublikował artykuł pt. „Immune Responses in Volunteers Upon Oral Administration of a Rodent Adapted Strain of Poliomyelitis Virus”, który ukazał się w „American Journal of Hygiene”. Do końca życia był dyrektorem Instytutu Biotechnologii i Zaawansowanej Medycyny Molekularnej i Centrum Neurowirusologii na Uniwersytecie Thomasa Jeffersona w Filadelfii. Założył fundację im. Koprowskich, która ma na celu wspieranie rozwoju nauki, głównie w Polsce, oraz

współpracę naukową polsko-amerykańską. Profesor Koprowski jest również autorem utworów muzycznych na fortepian. Profesor Koprowski przez całe życie uważał się za Polaka, który tylko pracował w Stanach Zjednoczonych. Zawsze wspierał polską naukę.

KONTROWERSJE DOTYCZĄCE SZCZEPIONKI WYNALEZIONEJ PRZEZ PROFESORA KOPROWSKIEGO PRZECIWKO CHOROBI HEINEGO-MEDINA

Skuteczność szczepionki odkrytej przez profesora Koprowskiego została poddana krytyce. We Francji powstał film dokumentalny pt. *Czy świat oszalał? Skąd wzięło się AIDS*. W filmie tym twierdzono, powołując się na oskarżenia, które zostały opublikowane w piśmie *Rolling Stone* oraz w tygodnikach *Nature* i *Science* w 1992 roku, że przyczyną rozpowszechniania się AIDS w Afryce, a także na całym świecie, było wynalezienie przez profesora Koprowskiego szczepionki przeciwko chorobie Heinego-Medina. Oskarżenia te były bezpodstawne i zostały obalone przez naukowców.

ODZNACZENIA I NAGRODY ZA DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWĄ

Za swoją działalność naukową profesor Koprowski otrzymał liczne odznaczenia i nagrody. Jak już pisałem czułem się Polakiem tylko pracującym za granicą. Otrzymał krzyż Komandorski z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski w 2001 roku. Na podstawie decyzji prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego „za wybitne zasługi w działalności naukowej i charytatywnej dla dobra społeczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej” otrzymał w 2007 roku Krzyż Wielki Orderu Odrodzenia Polski. Otrzymał również order *Polonia Restituta*.

Profesor Hilary Koprowski od 1991 roku był członkiem zagranicznym Polskiej Akademii Nauk. Otrzymał tytuł doktora honoris causa m.in. Akademii Medycznej w Poznaniu oraz w Warszawie oraz od Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

24 maja 2007 roku został honorowym obywatelem Warszawy. Dyplom odebrał 31 lipca 2007 roku. Natomiast 25 maja 2007 roku został honorowym Obywatelom Celestynowa. Był również kawalerem Orderu Uśmiechu. W 2010 roku został laureatem pierwszej edycji konkursu *Wybitny Polak*. Konkurs ten organizowany jest przez Fundację Polskiego Godła Promocyjnego *Teraz Polska*. Profesor Koprowski jest również patronem Gdańskiego Parku Naukowo-Technologicznego. 12 czerwca 2014 roku przy Publicznej Szkole Podstawowej im. Batalionu „ZOŚKA” w Celestynowie odsłonięto tablicę poświęconą profesorowi Hilaremu Koprowskiemu. Szkoła ta znajduje się w miejscu, gdzie kiedyś była posiadłość rodziny pana profesora.

KSIĄŻKI AUTOBIOGRAFICZNE I BIOGRAFICZNE O PROFESORZE KOPROWSKIM.

Profesor Koprowski jest autorem książki autobiograficznej pt. „Wygrać każdy dzień”. Książkę tę napisał wspólnie z Agatą Tuszyńską w 1996 roku. W 1999 roku w Stanach Zjednoczonych ukazała się z kolei biografia profesora autorstwa Rogera Vaughana pt. „Listen to the Music. The life of Hilary Koprowski”. W tym samym roku książka ta ukazała się w Polsce pod tytułem „Takty i fakty”.

CIEKAWOSTKI I INNE INFORMACJE Z ŻYCIA RODZINNEGO PANA PROFESORA KOPROWSKIEGO

Jego żona Irena Koprowska z domu Grasberg podczas II wojny światowej pracowała jako pielęgniarka. Po przybyciu do Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej pracowała na Akademii Medycznej im. Hahnemanna w Filadelfii. Była profesorem patologii i prowadziła badania nad rakiem. Była również dyrektorem działu cytologii na Uniwersytecie w Temple. Pełniła także funkcję konsultanta WHO w dziedzinie cytodiaгностиyki. Napisała kilka książek beletrystycznych, m.in. „O moim życiu i medycynie”. Były to wspomnienia, które zostały wydane w 1998 roku w Poznaniu. Rok wcześniej ukazała się w Nowym Jorku jej książka pt. „A woman wanders through life and science”.

Hilary Koprowski był uznawany za człowieka renesansu. Był lekarzem, muzykiem, pisarzem, a także znawcą i kolekcjonerem sztuki zwłaszcza malarstwa polskiego. Pisał nowele i poezję. Był poliglotą posługiwał się językiem rosyjskim, francuskim, włoskim, polskim, angielskim i łaciną. Był doskonałym rozmówcą, miał fenomenalną pamięć i bardzo uważnie obserwował współczesność. Jego przemówienia były zabarwione humorem. Przede wszystkim był człowiekiem, który chętnie podejmował ambitne wyzwania z różnych obszarów biomedycyny. Miał niezwykle wycucie i wiedział co jest naprawdę ważne. Interesowały go wirusy neurotropowe. Poza badaniami nad wirusem poliomyelitis interesował się wirusem wścieklizny. Profesor Koprowski zmarł 11 kwietnia 2013 roku w Filadelfii. W Celestynowie, gdzie był jego rodzinny majątek, miejscowa społeczność założyła stowarzyszenie „Koprówka”. Kulturuje ono pamięć Profesora, bada i utrwała historię i kulturę ziem celestynowskich.

BIBLIOGRAFIA:

1. https://pl.wikipedia.org/wiki/Hilary_Koprowski dostęp 22. Sierpnia. 2017
2. http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_213_16_Koprowski.pdf dostęp 22. Sierpnia.2017
3. <http://www.lucjanwolnowski.com/index.php?id=159&id2=155> dostęp 22. Sierpnia. 2017
4. http://web.rej.edu.pl/105_lat/Koprowski.pdf dostęp 22. Sierpnia. 2017

Informacja dla Autorów

Redakcja „Humanum” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych wypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetyczny. Publikacje książkowe należy zapisywać:

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

Bojan A., Figurski S. (2014). Nienowoczesność – plewić czy grabić. W.S. Białokozowicz (red.), Nasze czasy – próba syntezy. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

Bobrzyński T.A. (2009). Depression, stress and immunological activation. British Medical Journal 34 (4): 345-356.

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

Zientkiewicz K. Analiza porównawcza egocentryka i hipochondryka. Żart czy parodia wiedzy? Portal Naukowy “Endo”. www.endo.polska-nauka.pl (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „złyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów.

Teksty prosimy przesyłać drogą elektroniczną za pomocą formularza na stronie WWW: <http://humanum.org/pl/czasopisma/humanum/o-czasopismie> lub na adres e-mailowy: biuro@humanum.org.pl

Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależne od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontybutcji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.

