

AGNIESZKA LINCA-ĆWIKŁA

PEDAGOGICZNE UWARUNKOWANIA POCZUCIA KOHERENCJI

WPROWADZENIE

W ostatnich trzydziestu latach poczucie koherencji zostało dobrze zbadane w różnych dyscyplinach, takich jak psychologia, socjologia czy nauki medyczne. Autorzy tychże badań najczęściej wskazują, że silne poczucie koherencji dodatnio koreluje z dobrym stanem zdrowia, bez względu na wiek badanych (zob. np. prace przeglądowe: Eriksson, Lindström, 2006; Jelonkiewicz, 1996; Sęk, 2001; Mittelmark, Sagy, Eriksson i in., 2017). Jednak niewiele jest badań podejmowanych na gruncie pedagogiki, które dotyczyłyby związku procesu wychowania, edukacji z kształtowaniem poczucia koherencji (np. Majewicz, 1999; Krause, Lorenz, 2009; Binnebesel, 2006). Odkrycie i zrozumienie mechanizmów kształtujących silne poczucie koherencji byłoby ważne z punktu widzenia edukacji zdrowotnej ze względu na rozwój zasobów bardzo istotnych dla zdrowia. Celem artykułu jest przedstawienie refleksji na temat pedagogicznych możliwości kształtowania poczucia koherencji. Określona objętość artykułu nie pozwala na pełne omówienie podjętego w pracy zagadnienia. Poza tym istnieje sporo publikacji obcojęzycznych dotyczących badań nad poczuciem koherencji (16 tys. wyników w Google Scholar), co powoduje, że brakuje pewności, iż w sposób wyczerpujący dokonano przeglądu badań związanych z tym tematem. Ponadto omówienie pedagogicznych możliwości kształtowania poczucia koherencji wymagałoby uwzględnienia współczesnych prądów i kierunków pedagogiki, które przekładają się na określoną praktykę wychowawczą.

Dr AGNIESZKA LINCA-ĆWIKŁA – Katedra Pedagogiki Porównawczej i Filozofii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; adres do korespondencji: ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin; e-mail: linca@kul.pl

W związku z powyższym w tekście są jedynie zasygnalizowane pewne zagadnienia, nie zaś wyczerpująco omówione, co powinno stać się zachętą do eksploracji, zwłaszcza empirycznej podejmowanego zagadnienia na gruncie pedagogii. Artykuł dzieli się na dwie części. Choć koncepcja salutogenezy i poczucia koherencji jest powszechnie znana i znajduje swoje stałe miejsce w akademickich podręcznikach psychologii (Strelau, Doliński, 2008), warto – ze względu na tematykę artykułu – przybliżyć jej kluczowe założenia. Tak więc w pierwszej części podano definicję poczucia koherencji, jego komponenty oraz uwarunkowania rozwoju, w drugiej natomiast odwołano się do wybranych przedmiotowych badań oblikowanych w czasopismach dostępnych w bazach (Ebsco, Web of Science, Google Scholar) oraz znajdujących się w polskich zasobach bibliotecznych. Opierając się na wynikach badań wskazano, jak można kształtować poczucie koherencji odnosząc się do założeń pedagogiki personalistycznej.

1. DEFINICJA POCZUCIA KOHERENCJI

Hipotezę, że istnieje jakiś wewnętrzny czynnik, który pozwala osobie w sytuacji trudnej, często traumatycznej, zachować zdrowie, postawił Aaron Antonovsky (1923-1994). Podstawą do jej sformułowania były badania prowadzone wśród kobiet, gdzie jedną z podgrup stanowiły kobiety, które przeżyły obóz koncentracyjny, doświadczyły przesiedlenia i życia w warunkach wojennych. W związku z tym niewątpliwie przeżyły sytuację ekstremalną. Zaskakujące były wyniki badań w tej podgrupie: 29% kobiet, pomimo takich okoliczności, wskazywało na dobry stan zdrowia fizycznego i psychicznego. Antonovsky zastanawiał się, co pozwala im dobrze funkcjonować, pomimo tak trudnych przeżyć, i ostatecznie wskazał na pewną właściwość jednostki, którą nazwał poczuciem koherencji (Antonovsky, 1987, 1997/2005).

Antonovsky przedstawił poczucie koherencji jako globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim ma on dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że „(1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny; (2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; (3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania”. Zasadniczymi komponentami poczucia koherencji, które wylaniają się z powyższej definicji, są: poczucie zrozumiałości

(*comprehensibility*), poczucie zaradności (*manageability*) oraz poczucie sensowności (*meaningfulness*) (Antonovsky, 2005, s. 34).

Analizując powyższą definicję należy stwierdzić, że zrozumiałość określa stopień, w jakim człowiek ma zdolność do rozumienia i oceny napływających bodźców ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego w sposób spójny, jasny i uporządkowany. Dzięki tej właściwości odbiera napotkane bodźce jako posiadające sens poznawczy. Nie są one dla niego przypadkowe i nieprzewidywalne (Gruszczyńska, Worsztynowicz, 1999). Człowiek o silnym poczuciu zrozumiałości spostrzega wydarzenia życiowe jako doświadczenia, z którymi można sobie poradzić, jako wyzwania, którym można stawić czoło. Skoro doszło do danej sytuacji, np. wojny, porażki czy czyjejś śmierci, to musi się ją dać pojąć i zrozumieć (Dolińska-Zygmunt, 2001).

Zaradność odnosi się do stopnia, w jakim człowiek postrzega dostępne zasoby, środki do sprostania wymaganiom wywoływanym przez działające na niego bodźce. Właściwość ta zakłada, iż w razie potrzeby człowiek uruchamia własne siły lub sięga do dostępnych innych zasobów (Pasikowski, 2001). Podkreśla się, że może chodzić tu o zasoby zewnętrzne, takie jak Bóg, *sacrum*, autorytety, by skutecznie je wykorzystać w trudnej sytuacji życiowej (Mroziak, 1994). Człowiek stając się aktywnym, dąży do rozwiązania w różny sposób problemów natury emocjonalnej i instrumentalnej. Nie czuje się bezradny, nie jest ofiarą zdarzeń, ma poczucie, że trudnościom i niespodziankom życia można zaradzić. Ten komponent poczucia koherencji określany jest jako poznawczo-instrumentalny (Sęk, Ścigala, 1996).

Sensowność określa stopień, w jakim człowiek czuje, że wymagania stawiane mu przez działające na niego bodźce są warte wysiłku i zaangażowania. Sensowność sprawia, że człowiek podejmuje wyzwanie niezależnie od porażki, nieszczęścia czy trudnej sytuacji i stara się temu sprostać. Sytuacja, w której się znalazł, nie stanowi dla niego zagrożenia. Ten komponent poczucia koherencji określany jest jako motywacyjno-emocjonalny (Mroziak, 1994).

Komponenty poczucia koherencji, choć są autonomiczne, to pozostają ze sobą we wzajemnych związkach. Komponentem dominującym jest poczucie sensowności. Jeśli jest ono wysokie, pozostałe komponenty poczucia koherencji mają tendencję wzrostową, jeśli jest słabe – mają tendencję spadkową (Heszen, Sęk, 2007). Poczucie sensowności w dużej mierze determinuje jakość radzenia sobie z trudną sytuacją, stanowi jednocześnie motywację do podejmowania działań w celu przezwyciężania trudności (Pasikowski, 2000).

2. ROZWÓJ POCZUCIA KOHERENCJI

Poczucie koherencji kształtuje się w ciągu całego życia człowieka w procesie socjalizacji i indywidualnego doświadczenia życiowego, które osadzone są w konkretnym kontekście socjokulturowym. Rozwój poczucia koherencji zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie, osiągając swój charakterystyczny poziom dla danej osoby w okresie dojrzałości (Mroziak, Czabała, Zwoliński, 1996). Stabilizuje się około 30 roku życia, gdy utrwalają się lub odwracają doświadczenia nabyte w dzieciństwie i wczesnej dorosłości (Dolińska-Zygmunt, 2001; Golińska, 2003). A. Antonovsky (2005) wskazuje na trzy właściwości doświadczenia życiowego, sprzyjające rozwojowi silnego poczucia koherencji. Pierwsza właściwość odnosi się do spójności (stałości, konsekwencji), czyli przekonania, że zdarzenia życiowe pasują lub są podobne do innych, wcześniejszych bądź aktualnych doświadczeń. Taką spójność daje np. powtarzalność i ciągłość wydarzeń w życiu człowieka, tradycja rodzinna. Wydarzenia w ciągu całego życia powinny być przez człowieka układane w pewien porządek, dając poczucie przewidywalności i zrozumienia; sprzyja to kształtowaniu się komponentu zrozumiałości. Kolejną właściwością doświadczenia życiowego jest zrównoważenie przeciążenia – niedociążenia, co kształtuje poczucie zaradności. Negatywne skutki może mieć wysoki poziom wymagań, ale także ich niedostatek, powodując nudę i pustkę. Korzystniejsze jest lekkie przeciążenie, sprzyjające odkrywaniu własnych zasobów i talentów. Wymagania powinny uwzględniać możliwości człowieka, jego wiek, stan organizmu, siłę, a także sprawiać, że doświadcza on sukcesu i zaradności życiowej. Trzecią właściwością doświadczenia życiowego jest uczestniczenie w podejmowaniu decyzji, która stymuluje rozwój poczucia sensowności. Poprzez aktywne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji człowiek przyczynia się do kształtowania przekonania o możliwości i sensowności działania. Zaangażowanie osoby w decydowanie o sprawach ważnych oraz akceptowanie swojej roli w wykonywaniu zadań rozwijają poczucie odpowiedzialności, a widoczne efekty własnych decyzji kształtują przekonanie o możliwości i sensie działania (por. Heszen, Sęk, 2007).

3. UWARUNKOWANIA POCZUCIA KOHERENCJI – DONIESIENIA BADAWCZE

W literaturze przedmiotu można znaleźć wyniki badań wskazujące na uwarunkowania poczucia koherencji. Wyniki badań przeprowadzonych przez M. Al-Yagon (2010) wśród młodszych dzieci z trudnościami w uczeniu się ukazują, jak

ważne w kształtowaniu poczucia koherencji jest wykształcenie bezpiecznego przywiązania do obojga rodziców. Dzieci, które wykształciły bezpieczne przywiązanie z obojgiem rodziców, osiągnęły wyższy poziom poczucia koherencji oraz trwały tendencję do postrzegania rzeczywistości jako zrozumiałej, przyjmują postawę aktywną wobec codziennych wydarzeń i chętniej podejmują wezwania niż dzieci, które wykształciły bezpieczne przywiązanie tylko z jednym rodzicem lub z żadnym rodzicem. Ustalenia empiryczne T. Feldt, K. Kokko, U. Kinnunen, L. Pulkkinen (2005) dostarczają interesującej wiedzy na temat kształtowania się poczucia koherencji w zależności od wpływu stylu wychowania w rodzinie. Styl wychowania, który charakteryzuje się wychowaniem wrażliwym i jest skoncentrowany na dziecku, ale jednocześnie pozostaje konsekwentny i wymagający, przyczynia się do ukształtowania wysokiego poziomu poczucia koherencji w wieku dorosłym. Istnieje także pozytywny związek pomiędzy doświadczeniem przez dzieci wsparcia rodzicielskiego oraz jakością komunikacji w rodzinie (García-Moya i in., 2013). Dobre relacje z rodzeństwem i rodzicami sprzyjają ukształtowaniu ogólnego poczucia koherencji oraz jego trzech komponentów, zaś doświadczenia przemocy powodują efekt przeciwny (Al-Yagon, 2003). W badaniach prowadzonych w Polsce potwierdzono również m.in. znaczenie relacji z rodzicami, mocnych stron rodziny i doświadczania wsparcia ze strony osób znaczących dla rozwoju silnego poczucia koherencji u dzieci i młodzieży (Frączek, Zwoliński, 1999; Kosińska-Dec, Jelonkiewicz, 2001; Worsztynowicz, 2003). Z kolei badania M. Sitarczyk, M. Łukasik (2014) wykazały, że dzieci wychowywane w rodzinach osiągają wyższy poziom poczucia koherencji, niż ich rówieśnicy wychowywani w placówkach socjalizacyjnych.

Krause i Lorenz (2009) twierdzą, że rozwój poczucia koherencji zależy od kompetencji społecznych zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jak zauważa C.H. Mayer (2011), w interakcjach pomiędzy nauczycielami i uczniami poczucie koherencji jest wzmacniane i kształtowane przez przejrzystą komunikację, poczucie własnej wartości dzięki doświadczaniu sukcesu, a także przez wartości, takie jak życzliwość, sprawiedliwość, humor i tolerancja. Podobne wyniki uzyskano w badaniach skoncentrowanych na wyjaśnianiu związku poziomu poczucia koherencji z kompetencjami społecznymi wśród uczniów i nauczycieli (np. Mattila i in., 2011; Margalit, 2008). Z kolei badania stosunków społecznych w klasie wskazują, że wzorce przywiązania uczniów, wyrażone w rozwoju bliskich relacji z nauczycielami, miały istotny wpływ na poziom poczucia koherencji u uczniów (Al-Yagon, Margalit, 2006; Al-Yagon, Mikulincer, 2004). Dzieci, które są przekonane, że ich

nauczyciele są dla nich bardziej dyspozycyjni i bardziej je akceptują, wykazały wyższy poziom poczucia koherencji (Al-Yagon, Mikulincer, 2004). W badaniach Efrati-Virtzer i Margalit (2009) uczniowie, którzy zostali określani jako najmniej lubiani w klasie, charakteryzowali się zwiększonym poczuciem izolacji społecznej, większym wskaźnikiem odrzucenia i samotności. Osiągnęli oni również niższy poziom poczucia koherencji.

Z kolei J. Binnebesel (2006) zwraca uwagę na poznawcze możliwości kształtowania poczucia koherencji w procesie edukacji, twierdząc, że wiedza pomaga zrozumieć sens podejmowanych działań, przez co może przyczyniać się do kształtowania silnego poczucia koherencji (Binnebesel, 2006, s. 64-65). Wyniki dotychczasowych badań empirycznych potwierdziły występowanie tej zależności (zob. Honkinen i in., 2005; Kristensson, Öhlund 2005). Uczniowie, którzy osiągają bardzo dobre wyniki w nauce i mają zwiększoną motywację do nauki, charakteryzują się wyższym poziomem poczucia koherencji. W innych badaniach zauważono, że uczniowie, którzy nie radzą sobie z nauką, uzyskują niskie wyniki w nauce oraz doświadczają z tego powodu nasilonego stresu szkolnego i osiągają niższy poziom poczucia koherencji, niż uczniowie doświadczający sukcesu edukacyjnego (Idan, Margalit, 2014; Lackaye, Margalit, 2006). W Polsce badania Jarmużek (2018) odnoszące się do problematyki edukacji dorosłych w kontekście całościowego rozwoju jednostki wskazują, iż poziom zaangażowania, motywy i aspiracje edukacyjne zależą zarówno od osiągniętego poziomu poczucia koherencji, jak i od dynamiki poszczególnych jego składowych. Autorka stwierdza, że bez wysokiego poczucia koherencji (zwłaszcza jego składowej poczucia sensowności) człowiek nie może uważać swojego życia za warte go trudu samodzielnego ukształtowania.

Ustalenia empiryczne B. Zarzyckiej i A. Tychmanowicz (2015) dostarczają interesującej wiedzy na temat religijnych uwarunkowań poczucia koherencji, wskazując, że największy udział ma typ przywiązania do Boga. Z kolei badania E. Zasepy (2002) wskazują dodatnią korelację pomiędzy personalnym wymiarem religijności a poczuciem koherencji.

Należy zauważyć, że z powyższych badań wynika, iż w kształtowaniu poczucia koherencji ważną rolę odgrywają: środowisko rodzinne i edukacyjne, religijność, relacje i kompetencje społeczne oraz doświadczenia poznawcze. Ustalenia te stanowią swoistą przesłankę do wskazania założeń pedagogicznych, służących kształtowaniu poczucia koherencji.

4. PEDAGOGICZNE MOŻLIWOŚCI KSZTAŁTOWANIA POZUCIA KOHERENCJI

W tym miejscu należałoby określić, jakie założenia pedagogiczne służą kształtowaniu poczucia koherencji. W ich formułowaniu uwzględniono perspektywę personalistyczną, przy czym nie jest to przykładowy wybór jednej z wielu możliwych perspektyw. Wynika on z przekonania o szczególnej zasadności i aktualności takiego ujęcia. Perspektywa personalistyczna oznacza zastosowanie do wymiaru badanej rzeczywistości kryteriów odwołujących się do zasadniczych cech personalistycznego myślenia o człowieku. Rozumienie człowieka w kategoriach osoby stanowi podstawowe zagadnienie personalizmu. W wychowaniu w nurcie personalistycznym szczególnie ważne jest kształtowanie poznania, wolności, miłości oraz religijności jako cech życia osobowego (Kiereś, 2015). Czy te założenia mogą sprzyjać rozwojowi poczucia koherencji?

Doskonalenie poznania to przede wszystkim usprawnienie zmysłowych i umysłowych czynności wychowanka oraz sukcesywne, zgodne z wiekiem i możliwościami poznawczymi, przekazywanie mu wiedzy o świecie i kondycji człowieka w świecie. Przedmiotem poznania jest realna rzeczywistość, a kryterium jej oceny prawdziwość, czyli zgodność z prawdą zapisaną w istniejących realnie rzeczach i osobach (Kiereś, 2017). Pozyskiwana przez wychowanka wiedza pomaga zweryfikować jego własne doświadczenia (sprzyja kształtowaniu poczucia spójności), aktywizuje go do podejmowania działań (rozwija poczucie zaradności) oraz pozwala mu zrozumieć sens tych działań (umacnia poczucie sensowności). Kształtowanie poznania pozwala dostrzec, że bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustruktrowany, przewidywalny i wytłumaczalny. W badaniach dotyczących uwarunkowania poczucia koherencji przywołanych wyżej, odnajdujemy wyniki, które potwierdzają związek poczucia koherencji z doświadczeniami poznawczymi (Honkinen i in., 2005; Kristensson, Öhlund, 2005; Binnebesel, 2006; Idan, Margalit, 2014; Laccaye, Margalit, 2006; Jarmużek, 2008).

Wolność to właściwość natury ludzkiej, która realizuje się w akcie decyzyjnym człowieka „chcę – nie chcę”. Akt ten następuje wtedy, gdy człowiek dokonuje wyboru jakiegoś określonego dobra, stąd koniecznym warunkiem aktualizowania ludzkiej wolności jest prawda o dobru oraz dobrze ukształtowana silna wola. Z tej racji na wychowawcy spoczywa obowiązek przekazywania wiedzy o dobru i jego rodzajach, hierarchii oraz wspomaganie do realizacji dobra w jego własnym życiu, ukazywania wolności nie jako „wolności od”, która kieruje

zaspokojeniem własnych pragnień za wszelką cenę, ale „wolności do”, która oparta jest na powinności. Właśnie dlatego też trzeba stawiać wymagania, podtrzymywać ideały, bez których trudno człowiekowi uwierzyć w swoją godność i siebie samego wychować. Pójście za ujrzanym dobrem wymaga siły, wewnętrznej determinacji, pokonania różnych przeszkód, a wewnętrzna wola niewzmocniona działaniami wychowawcy, nie jest w stanie uczynić dobra. W sposób szczególny na stan braku wymagań zwrócił uwagę A. Antonovsky, pisząc: „Jeżeli nie wymaga się od nas, lub jeśli sami sobie nie stawiamy wymagań, żeby coś zrobić, jeśli nie mamy nic do osiągnięcia, wówczas nasza tożsamość osobista i związana z rolami społecznymi, jakie pełniimy obumiera” (Antonovsky, 2005, s. 223). Kształtowanie wolności poprzez stawianie wymagań sprzyja rozwojowi poczucia koherencji. W badaniach ustalono, że styl wychowania, który charakteryzuje się wychowaniem wrażliwym i skoncentrowany jest na dziecku, ale jednocześnie jest konsekwentny i wymagający, przyczynia się do ukształtowania wysokiego poziomu poczucia koherencji w wieku dorosłym (Feldt i in., 2005).

Z kolei miłość, która dynamizuje życie jako akt osobowy, spaja relacje międzyludzkie, jest aktem afirmacji drugiej osoby, który pociąga za sobą działanie dla jej dobra. Pierwszym naturalnym środowiskiem aktualizowania się miłości jest rodzina, w której dziecko uczy się „bycia dla innych” (Kierś, 2017). Miłość realizuje się we wspólnotach. Każdy, a zwłaszcza dzieci poddają się wpływowi osób, od których doświadczają miłości. Miłość pozwala ukształtować więź, która inicjuje i popycha rozwój. Miłość wychowawcza, okazywana przez dorosłego i odczuwana przez wychowanka, jest fundamentem każdej zdrowej relacji wychowawczej i najbardziej naturalnym czynnikiem wpływu. Miłość kształtuje ludzkie życie w różnych jego wymiarach (Grocholewski, 2017). Liczne badania (np. Mittelmark, Sagy, Eriksson i in., 2017; Al-Yagon, 2003, 2010; Idan, Margalit, 2014; Lackaye, Margalit, 2006) potwierdzają, jak ważna jest rola rodziny i szkoły w ukształtowaniu poczucia koherencji, tych dwóch nieodzownych wspólnot w życiu człowieka. Jednak muszą to być wspólnoty oparte na miłości, bo tylko takie wspólnoty są zdolne do wykształcenia więzi między członkami wspólnoty, dobrej komunikacji i relacji społecznej, do kształtowania kompetencji społecznych, budowania poczucia wartości – do ukształtowania tych czynników, od których zależy rozwój poczucia koherencji.

Również religijność aktualizuje się w sposób spontaniczny w realizacjach międzyludzkich i stawia człowieka przed oddaniem czci temu, komu ta cześć się słusznie należy, a więc przede wszystkim Bogu, ale również rodzicom, nauczycielom, przełożonym itp. Dla procesu wychowania ważne jest zrozumienie tego,

że osobowa natura człowieka domaga się, by jego religijność aktualizowała się w relacji do innych, zwłaszcza do Boga, który ma osobową naturę (Kiereś, 2017). Okazuje się, że również kształtowanie religijności ma znaczenie dla rozwoju poczucia koherencji (Zarzycka, Tychmanowicz, 2015; Zasepa, 2002).

Przytoczone badania były podejmowane przede wszystkim na gruncie psychologii zdrowia, gdzie poczucie koherencji zdrowia traktowane jest jako główny osobisty metazasób, który stanowi klucz do zdrowia (Heszen, Sęk, 2007). J.F. Herbart (1776-1841), twórca pedagogiki naukowej, twierdził, że ustalenia psychologiczne w pedagogice są pomocne zwłaszcza w wyprowadzeniu metod wychowania (Herbart, 1832/2008). Nasuwa zatem się pytanie, czy można wskazać metodę wychowania, która sprzyjałaby rozwojowi poczucia koherencji?

Pomocą w formowaniu silnego poczucia koherencji mogą być metody zadaniowe. Wydaje się, że proponują one taki rodzaj oddziaływania na wychowanka, który służy kształtowaniu doświadczeń życiowych, jednocześnie też uwzględnia przywołane założenia pedagogiki personalistycznej.

Metody zadaniowe polegają na powierzeniu wychowankom konkretnych zadań do wykonania, aby w ten sposób uzyskać konstruktywne zmiany zachowań i postaw, pożądane z wychowawczego punktu widzenia. Zadania te mają przyczynić się również do wzbogacenia wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie (Kuchcińska, 1996; Nowak, 2012).

Omawiane metody akcentują aktywność własną wychowanka. Wzrostowi aktywności towarzyszy rezygnacja z centralnej pozycji wychowawcy w procesie wychowania (Konarzewski, 1987). Nie znaczy to, że wychowawca staje się niepotrzebny, ale jego oddziaływania wychowawcze powinny znaleźć się pomiędzy dwoma biegunami: prowadzeniem i pozostawieniem wychowanka wolnym. Wychowanie rozpostarte między tymi biegunami, według M. Nowaka, można określić jako „otwarte”. Nie może ono dążyć do tego, aby wyciskać piętno o całkowicie określonym charakterze, lecz winno być rozumiane jako „pomoc w rozwoju”, która winna doprowadzić wychowanka do samookreślenia, do własnej aktywności w dziedzinie wychowania, czyli do pracy samowychowawczej (Nowak 2012, s. 483). Takie stosowanie metod zadaniowych daje adresatowi możliwość podejmowania decyzji. Stawia przed nim wymagania, które musi podjąć, by zrealizować zadanie, przez co jego postawy stają się naturalnym skutkiem tych sytuacji i wymagań. Przyczynia się również do wzbogacenia wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie. Wiedza ta pomaga zrozumieć sens podejmowanych działań. Wychowawca stoi na „straży” stałości doświadczeń życiowych poprzez ukierunkowywanie zadań na społecznie i moralnie pożądane.

ZAKOŃCZENIE

Na podstawie dokonanych analiz możemy stwierdzić, że w procesie wychowania kształtowanie cech życia osobowego, takich jak: poznanie, miłość, wolność czy religijność służy rozwojowi poczucia koherencji.

Oddziaływania wychowawcze za pomocą metod zadaniowych w środowisku dzieci i młodzieży wydają się wskazane i pożądane ze względu na możliwości kształtowania poczucia koherencji. Młodzież z tego rodzaju metodami wychowania najwcześniej styka się w środowisku rodzinnym, poprzez realizację zwykle określonych zadań, takich jak sprzątanie, opieka nad młodszym rodzeństwem itp. Również w środowisku szkolnym realizuje określone zadania istotne dla funkcjonowania szkoły, a wynikające z roli ucznia. Metody te są ważnym elementem oddziaływań wychowawczych, także w grupach młodzieżowych, w stowarzyszeniach, organizacjach, takich jak np. harcerstwo, wolontariat.

Podsumowując, zaprezentowane analizy dostarczają interesujących wniosków zarówno poznawczych, jak i praktycznych. Stanowią istotne przesłanki do kolejnych badań nad pedagogicznymi uwarunkowaniami poczucia koherencji oraz działalności związanej z pedagogizacją rodziców i wsparciem nauczycieli w rozwoju u dzieci i młodzieży poczucia koherencji - zasobu bardzo istotnego dla zdrowia.

BIBLIOGRAFIA

- AL-YAGON, M. (2003). Children at-risk for developing learning disorders: Multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 318-335.
- AL-YAGON, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59, 152-169.
- AL-YAGON, M. (2012). Subtypes of attachment security in school-age children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 170-183.
- AL-YAGON, M., Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-124.
- AL-YAGON, M., Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 21-37.
- ANTONOVSKY, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- ANTONOVSKY, H., SAGY, S. (1986). The development of sense of coherence and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology*, 126 (2), 213-225.
- BINNEBESEL, J. (2006). Pedagogiczne możliwości kształtowania poczucia koherencji w kontekście salutogenetycznej koncepcji zdrowia A. Antonovsky'ego. *Psychoonkologia*, 10 (2), 64-69.

- DOLIŃSKA-ZYGMUNT, G. (2001). Orientacja salutogenetyczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky'ego. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia* (s. 19-31). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- EFRATI-VIRTZER, M., MARGALIT, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73.
- ERIKSSON, M., LINDSTRÖM, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology Community Health*, 60, 373-373.
- FELDT, T., KOKKO, K., KINNUNEN, U., PULKKINEN, L. (2005). The Role of Family Background, School Success, and Career Orientation in the Development of Sense of Coherence. *European Psychologist* 10, 298-308.
- FRONCZEK, A., ZWOLIŃSKI, M. (1999). Some childhood predictors of the sense of coherence (SOC) in young adults. A follow-up-study. *Polish Psychological Bulletin*, 30(4), 263-270.
- GARCÍA-MOYA, I., MORENO, C., JIMÉNEZ-IGLESIAS, A. (2013). Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the sense of coherence (SOC): A person-focused analysis using the classification tree. *Journal of Adolescence*, 36(5), 913-923.
- GOLIŃSKA, L. (2003). Poczucie koherencji a zadowolenie z życia w różnych jego fazach. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 33-46.
- GROCHOLEWSKI, Z. (2017). Miłość w służbie prawdziwych wartości w myśli i pracy pedagogicznej bł. Edmunda Bojanowskiego. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 11-21, <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2017.9s-2>.
- GRUSZCZYŃSKA, E., WORSZTYNOWICZ, A. (1999). Koncepcja salutogenezy i poczucia koherencji A. Antonovsky'ego. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 17, 93-105.
- HERBART, J.F. (1832). Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice; tł. z niem. i oprac. D. Stępkowski. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* (2008), 51, 3/4, 137-155.
- HESZEN, I., SĘK, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- HONKINEN, P.-L.K., SUOMINEN, S.B., VALIMAA, R.S., HELENIUS, H.Y., RAUTAVA, P.T. (2005). Factors associated with perceived health among 12-year-old school children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33, 35-41.
- IDAN, O., MARGALIT, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 136-152.
- STRELAU, J., DOLIŃSKI, D. (2008). *Psychologia: podręcznik akademicki* (t. 1). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- JARMUŻEK, J. (2018). *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych. Studium teoretyczno-badawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- JELONKIEWICZ, I. (1994). Model Antonovsky'ego – odniesienie do wybranych koncepcji psychologicznych. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 55-66.
- JELONKIEWICZ, I. (1996). Przegląd badań nad korelatami i regulacyjnymi funkcjami poczucia koherencji (przegląd literatury). *Alkoholizm i Narkomania*, 1, 19-26.
- KIEREŚ, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- KIEREŚ, B. (2017). *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- KONARZEWSKI, K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- KOSIŃSKA-DEC, K., Jelonkiewicz, I. (2001). Wybrane właściwości dorastającego dziecka i rodziny a jego poczucie koherencji. W: H. SĘK, T. PASIKOWSKI (red.), *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (s. 139-150). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- KRAUSE, Ch., LORENZ, R.F. (2009). *Was Kindern Halt gibt, Salutogenese in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KRISTENSSON, P., ÖHLUND, L.S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(1), 77-84.
- KUCHCIŃSKA, M. (1996). *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo MK.
- LACKAYE, T.D., MARGALIT, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- SITARCZYK, M., ŁUKASIK, M. (2014). Sytuacja rodzinna a poczucie koherencji i przekonanie o własnej skuteczności młodzieży przebywającej w placówkach socjalizacyjnych. *Roczniki Pedagogiczne*, 6 (42), 4, 69-83.
- MAJEWICZ P. (1999). Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii zdrowia - implikacje dla wychowania. W: H. KOŚĘTKA, J. WYCZESANY (red.), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Promocja zdrowia w edukacji”* (s. 67-69). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademi Pedagogicznej.
- MARGALIT, M. (2008). The salutogenic paradigm in education: Promoting well-being of children and their families. Paper presented at the International Seminar on Salutogenesis, Helsinki, Finland.
- MARSH, S.C., CLINKINBEARD, S.S., THOMAS, R.M., EVANS, W.P. (2007). Risk and protective factors predictive of sense of coherence during adolescence. *Journal of Health Psychology*, 12(2), 281-284.
- MATILLA, M.L., RAUTAVA, P., HONKINEN, P.L., OJANLATVA, A., JAAKKOLA, S., AROMAA, M., et al. (2011). Sense of coherence and health behaviour in adolescence. *Acta Paediatrica*, 100(12), 1590-1595.
- MAYER, C.H. (2011). *The meaning of sense of coherence in transcultural management*. Münster: Waxmann.
- MITTELMARK, M.B., SAGY, S., ERIKSSON, M., BAUER, G.F., PELIKAN, J.M., LINDSTRÖM, B., ESPNES, G.A. (2017). *The Handbook of Salutogenesis*. Cham: Springer.
- MROZIAK, B. (1994). A. Antonovsky'ego koncepcja salutogenezy i poczucia koherencji (SOC). *Nowiny Psychologiczne*, 1, 5-15.
- MROZIAK, B., CZABAŁA, J.Cz., WÓJTOWICZ, S. (1997). Poczucie koherencji a zaburzenia psychiczne. *Psychiatria Polska*, 3, 257-268.
- MROZIAK, B., CZABAŁA, J.Cz., ZWOLIŃSKI, M. (1996). Poczucie koherencji (SOC) jako determinant zdrowia psychicznego młodzieży – sprawozdanie z badań pilotażowych. W: H. SKŁODOWSKI (red.), *Medycyna psychosomatyczna i psychologia chorego somatycznie wobec zagrożeń i wyzwań cywilizacyjnych współczesnego świata* (s.101-105). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- NOWAK, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniem do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- PASIKOWSKI, T. (2000). *Stres i zdrowie. Podejście salutogenetyczne*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- PASIKOWSKI, T. (2001). Struktura i funkcje poczucia koherencji. Analiza teoretyczna i empiryczna weryfikacja. W: H. SĘK, T. PASIKOWSKI (red.), *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (s. 43-55). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- SĘK, H. (2001). Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji. W: H. SĘK, T. PASIKOWSKI (red.), *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (s. 23-42). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- SĘK, H., ŚCIGAŁA, I. (1996). Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 3(8-9), 21-33.

- WORSZTYNOWICZ, A. (2003). Doświadczanie wsparcia rodzicielskiego a poczucie koherencji dorastających. W: Z. JUCZYŃSKI, N. OGIŃSKA-BULIK (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s.163-176). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ZARZYCKA, B., TYCHMANOWICZ, A. (2015). *Wiara i siła. Religijność w procesach koherencji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- ZASĘPA, E. (2002). Personalny wymiar religijności a poczucie koherencji i poczucie bezpieczeństwa. *Studia Psychologica*, 3, 53-67.

PEDAGOGICZNE UWARUNKOWANIA POCZUCIA KOHERENCJI

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie refleksji na temat pedagogicznych możliwości kształtowania poczucia koherencji. Opierając się na dokonanej analizie badań dotyczących uwarunkowania rozwoju poczucia koherencji, które znajdują się w bazach (Ebsco, Web of Science, Google Scholar) oraz polskich zasobach bibliotecznych, wskazano jak można kształtować poczucie koherencji, odnosząc się do założeń pedagogiki personalistycznej. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że w procesie wychowania kształtowanie cech życia osobowego, takich jak poznanie, miłość, wolność czy religijność może służyć rozwojowi poczucia koherencji. Pomocą w formowaniu silnego poczucia koherencji mogą być metody zadaniowe. Wydaje się, że proponują one taki rodzaj oddziaływania na wychowanka, który służy kształtowaniu doświadczeń życiowych ważnych w rozwoju poczucia koherencji, jednocześnie też uwzględnia przywołane założenia pedagogiki personalistycznej.

Słowa kluczowe: poczucie koherencji; pedagogika personalistyczna; metody zadaniowe

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE SENSE OF COHERENCE

Summary

The aim of the article is to present reflections on the pedagogical possibilities of shaping the sense of coherence. Based on the analysis of research on the determinants of the development of the sense of coherence, which can be found in databases (Ebsco, Web of Science, Google Scholar) and Polish library resources, I point out how the sense of coherence can be shaped, referring to the assumptions of personalistic pedagogy. Based on the analyses that were carried out, it can be said that in the process of upbringing, shaping the characteristics of personal life such as cognition, love, freedom, and religiousness can serve the development of the sense of coherence. Task-oriented methods may be helpful in forming a strong sense of coherence. It seems that those methods suggest the kind of influence on a pupil that is used to shape life experiences important in the development of the sense of coherence, at the same time taking into account the above-mentioned assumptions of personalistic pedagogy.

Key words: sense of coherence; personalistic pedagogy; task-based methods