

SCIENTIA

NR 13

2019

Chełmskie Towarzystwo Naukowe

SCIENTIA

NR 13

2019

Chełm 2019

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

DO DRUKU OPINIOWALI:

dr hab. Jolanta Karbowniczek, *prof. Akademii Ignatianum w Krakowie*
dr hab. Paweł Skrzydlewski, *prof. PWSZ w Chełmie*
doc. dr Swietłana Borysiuk – *Niżyński Państwowy Uniwersytet (Ukraina)*
dr hab. Oleg Lisovets, *prof. Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu (Ukraina)*
dr Lucyna Sikorska, *PWSZ w Chełmie*
dr Halina Bejger, *PWSZ w Chełmie*

REDAKCJA:

Halina Bejger, Oleg Lisovets,
Swietłana Borysiuk, Zygmunt Gardziński

PROJEKT OKŁADKI:

Mariusz Maciuk Projekt

SKŁAD:

Krzysztof Kowalczyk

KONTAKT:

Instytut Nauk Humanistycznych PWSZ w Chełmie
ul. Nowy Świat 3, 22-100 Chełm
hbejger@wp.pl; zgardzinski@pwsz.chelm.pl;
<http://www.pwsz.chelm.pl/chtn/scientia>

DRUK:

Drukarnia Print Group Szczecin

ISSN 1899-0630

Spis treści

Od Redakcji	9
-----------------------	---

CZĘŚĆ I

Strategie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych na Ukrainie	11
--	-----------

Олег Лісовець

Соціально-правовий захист дітей з інвалідністю в роботі громадських організацій в Україні	13
--	----

Тамара Турчин

Проблема духовно-морального виховання учнів початкової школи на уроках літературного читання в науково-методичній літературі	27
--	----

Ніна Пихтіна

Підготовка дитини до вступу в заклад дошкільної освіти як умова попередження негативних проявів у її поведінці	40
---	----

Тетяна Качалова, Світлана Борисюк, Ярина Плоска

Ресоціалізація неповнолітніх злочинців: етапи та особливості	52
--	----

Світлана Борисюк, Ніна Останіна

Особливості вирішення соціальних проблем засобами соціального підприємництва в Україні	65
---	----

Світлана Хлеб'юк, Тетяна Міхнюк

Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків	76
--	----

Ніна Падун, Олена Самойленко, Алла Падун

Інтегроване навчання як один із шляхів удосконалення освітнього процесу	88
--	----

Катерина Ющенко

Негативні прояви у поведінці дітей старшого дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема	98
---	----

Ганна Бондаренко

Реалізація групових форм навчально-пізнавальної діяльності в класах-комплексах на засадах компетентнісного підходу . . . 108

Тетяна Черненко

Витоки становлення піклування, навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні . . . 121

Євгенія Липовецька

Мистецька компетентність керівника гуртка декоративно-прикладного мистецтва як інтегративний конструкт . . . 129

Юлія Новгородська

Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки . . . 137

Олена Конончук

Професійна компетентність вихователя здо як умова попередження агресивної поведінки дошкільників . . . 150

Руслан Новгородський, Інна Кривенко

Манда-терапія в роботі з людьми похилого віку . . . 161

CZĘŚĆ II**Warsztat badawczy polskich młodych pedagogów**

(opracowania członków Pedagogicznego Koła Naukowego) . . . 171

Halina Bejger, Iwan Borysiuk

Krok w stronę inkluzji społecznej: system nauczania kierowanego w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym . . . 173

Agnieszka Radzichowska

Dzieci mają prawo do dzieciństwa – rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i placówki edukacyjnej . . . 200

Edyta Kowalczyk

„Droga ku dorosłości” – projekt realizowany w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie . . . 212

Paulina Margol	
Opieka i wychowanie osób ze spektrum autyzmu w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym – omówienie wyników badań	223
Paweł Karpiuk	
Aspiracje zawodowe młodzieży	245
Beata Jaroszyńska	
Metody nauczania języka obcego w edukacji przedszkolnej	254
Iwona Klekociuk	
Kształtowanie nawyków zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży	266
CZĘŚĆ III	
Sprawozdania	275
Halina Bejger	
Sprawozdanie z działalności Pedagogicznego Koła Naukowego w roku akademickim 2018/2019	277
Krzysztof Pacyna	
Sprawozdanie z seminarium „człowiek w konflikcie z normami prawnymi”	281
VARIA	283
Tomasz Kidyba	
Wojna hybrydowa – nowoczesna metoda walki	285
Олег Малярчук	
«Новий курс» в аграрному секторі економіки західного регіону Української рсп: досягнення і прорахунки	312

Od Redakcji

Tempo rozwoju, jakie obserwujemy we współczesnym świecie, stanowi wyzwanie dla wielu dziedzin nauki, w tym także dla pedagogiki. Wraz ze zmianami, które zachodzą w życiu społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym, zmieniają się także warunki, w jakich przebiega proces edukacji. Edukacja w szerokim zakresie obejmuje zarówno kształcenie, jak i wychowanie człowieka trwające przez całe jego życie. Realia życia społecznego implikują zmiany w zakresie ideału wychowania, z którego wynikają cele istotne dla praktyki edukacyjnej. Zmieniają się także paradygmaty współczesnego wychowania obejmujące treści, założenia, wzorce, filozofię, aksjologiczne podstawy oraz powiązania procesu wychowania z kierunkami rozwoju kultury. Istotę współczesnej działalności edukacyjnej stanowi harmonijny, swobodny rozwój osobowości człowieka i tworzenie warunków, które temu sprzyjają.

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny numer „Scientii”, która prezentuje wyniki badań i refleksji pedagogicznych poświęconych opiece, wychowaniu i kształceniu dzieci, młodzieży i dorosłych w Polsce i na Ukrainie. Całość składa się z czterech części. W części pierwszej – w języku ukraińskim – Autorzy podejmują tematykę ochrony praw dzieci niepełnosprawnych (jak chociażby artykuł Olega Lisovtsa) oraz wspomagania kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Т. Черненко, О. Самойленко, А. Падун, Т. Качалова, С. Борисюк, Я. Плоска). Kilku Autorów w swoich artykułach podjęło problematykę zachowań ryzykownych i ich profilaktyki w systemie oświaty na Ukrainie (К. Ющенко, С. Хлебик, Т. Міхнюк) oraz zagadnienie pracy socjalnej (С. Борисюк, Н. Останіна). Trzy Autorki – Т. Турчин, Н. Пихтіна і Г. Бондаренко – prezentują wyniki refleksji pedagogicznej nad edukacją dzieci najmłodszych w warunkach ukraińskiej oświaty wczesnoszkolnej. Niektóre Autorki poszukują sposobów kształtowania i rozwijania kompetencji zawodowych nauczycieli, wychowawców i kadry kierowniczej w systemie oświaty (Є. Липовецька, Ю. Новгородська, О. Конончук) oraz podtrzymywania sprawności umysłowej seniorów na Ukrainie (Р. Новгородський, І. Кривенко).

W części drugiej znalazły się artykuły prezentujące wyniki działalności badawczej członków Pedagogicznego Koła Naukowego funkcjonującego w Katedrze Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Artykuł H. Bejger i młodego doktoranta Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. М. Gogola – І. Borysiuka prezentuje wciąż mało znaną w Polsce i na Ukrainie metodę Nauczania Kierowanego w pracy opiekuńczo-

wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w wieku przedszkolnym w kontekście przyszłej inkluzji społecznej tych dzieci. A. Radzichowska w swoim artykule porusza problem realizacji prawa dzieci najmłodszych do pełni rozwoju, zaś B. Jaroszyńska prezentuje metody nauczania języka obcego w edukacji przedszkolnej. Studentka – P. Margol na podstawie badań empirycznych przedstawiła bogaty zakres oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych podejmowanych wobec dzieci ze spektrum autyzmu w placówce specjalnej. I. Klekociuk w swoim artykule zajęła się problemem edukacji zdrowotnej i popularyzacją zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży. P. Karpiuk zaprezentował wielorakie podejście do zagadnienia aspiracji zawodowych młodzieży. Przewodnicząca Pedagogicznego Koła Naukowego – E. Kowalczyk podzieliła się z Czytelnikami swoimi doświadczeniami z udziału w realizacji projektu „Droga ku dorosłości” adresowanego do nastolatków – wychowanków Chełmskiego Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie przygotowujących się do usamodzielnienia.

W trzeciej części znalazły się dwa sprawozdania: H. Bejger oraz K. Pacyny, zaś w części czwartej interesujący, chociaż wykraczający poza tematykę pedagogiczną, artykuł T. Kidyby, w którym Autor przedstawił współczesne zagrożenia bezpieczeństwa międzynarodowego wynikające z działań podejmowanych w ramach nowych metod walki wykorzystujących najnowsze osiągnięcia cywilizacyjne.

Redakcja czasopisma składa podziękowania wszystkim Autorom za wkład pracy oraz Recenzentom za cenne uwagi i zaopiniowanie tekstów artykułów do publikacji.

Redaktor
dr Halina Bejger

Część I

Strategie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych na Ukrainie

ОЛЕГ ЛІСОВЕЦЬ

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Соціально-правовий захист дітей з інвалідністю в роботі громадських організацій в Україні

Актуальність. Сучасна соціально-педагогічна теорія і практика все більше і більше звертає увагу на дітей з інвалідністю. Це зумовлено тим, що ці діти не повинні залишатися осторонь від взаємостосунків людей та економічного життя суспільства. Адже діти мають такі ж права, як і інші члени суспільства, а тому повинні набувати необхідного досвіду, сприймати, оцінювати, вірно та творчо використовувати духовні та матеріальні цінності.

Серед вітчизняних дослідників які займалися проблемою соціального захисту дітей з інвалідністю слід виділити: М. Авраменка, С. Богданова, Е. Лібанову, О. Макарову, С. Мельника, К. Міщенко, В. Скуратівського, В. Сушкевича, Н. Теплову, О. Полякову.

У подоланні перешкод та проблем, які трапляються на життєвому шляху дитини з інвалідністю та її близькими, на допомогу приходять держава та громадські організації. Головною метою громадських організацій є захист прав осіб з інвалідністю, включення їх в життя суспільства, вирішення проблем осіб з інвалідністю різних нозологій у різних сферах життєдіяльності. Головним принципом роботи громадських організацій у цьому аспекті є дотримання та захист прав людей з інвалідністю.

Метою статті є представлення результатів дослідження стану соціально-правового захисту дітей з інвалідністю у роботі громадських організацій в Україні.

Соціально-правовий захист дітей з інвалідністю

Турбота про дітей з інвалідністю здійснюється в Україні на різних рівнях за участі як професіоналів, так і волонтерів. Основними міжнародними документами, на які зорієнтований вітчизняний соціально-правовий захист, є: Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН,

1971); Декларація про права інвалідів (ООН, 1975); Всесвітня програма дій відносно інвалідів (ООН, 1982); Конвенція про права дитини (ООН, 1989); Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (ООН, 1993) та ін.

До основної нормативно-правової бази України щодо дітей з інвалідністю відносяться: Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991)¹; Закон України «Про охорону дитинства» (1991); Закон України «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» (2002); Наказ МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005); Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005); Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб із обмеженими фізичними можливостями» (2007).

Задля успішного та ефективного захисту дітей в Україні у серпні 2011 року було засновано посаду Уповноваженого Президента України з прав дитини, до його обов'язків відноситься і захист прав осіб з інвалідністю. Основною метою діяльності Уповноваженого з прав дитини є забезпечення належних умов для реалізації громадянських, економічних, соціальних та культурних прав дітей в Україні. Окрім того, в 2014 році запроваджується посада уповноваженого із захисту прав людей з інвалідністю.

Одним із суб'єктів захисту прав дітей з інвалідністю є громадські організації, які, перш за все, опікуються захистом прав дітей з інвалідністю у різних сферах життєдіяльності особистості та її сім'ї.

Варто наголосити, що кожна країна має свій власний досвід щодо діяльності громадських організацій, але він схожий між собою. Схожість полягає в цілях – інтеграція в суспільство, покращення становища для осіб з інвалідністю та реалізація забезпечення їх права.

Одними з перших громадських організацій осіб з інвалідністю в Україні почали з'являтися у Києві, Донецьку, Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську, Хмельницькому тощо.

Ще у 1933 році в Україні були засновані одні з найперших товариств – «Українське товариство сліпих» (УТОС) і «Українське товариство глухих» (УТОГ). Їхньою метою є організаційне об'єднання громадян з вадами зору та слуху, надання їм всебічної допомоги у професійній, тру-

1 Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 21 березня 1991 р. № 21. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення 22.02.2019).

довій і соціальній реабілітації, підвищення загальноосвітнього та культурного рівня².

Пізніше громадські організації утворювалися за нозологіями та за територіальними ознаками, наприклад, районні у містах, міські, районні, що об'єднували інвалідів війни, інвалідів-чорнобильців, інвалідів з ураженнями опорно-рухового апарату та інші. Місцева влада надавала допомогу в наданні приміщень, а ремонтували та пристосовувались за кошти спонсорів. Та вже потім відбувся процес об'єднання місцевих та регіональних у всеукраїнські організації.

У 1990 році була зареєстрована *«Всеукраїнська організація Союз організацій інвалідів України»*. За часів незалежності в Україні майже в усіх регіонах починають з'являтися неурядові організації із захисту прав дітей з інвалідністю. Наприклад, у Київській області успішно функціонує та ділиться своїм досвідом з іншими неурядовими організаціями Білоцерківське міське товариство дітей з інвалідністю та їх батьків «Аюрведа», створене в 1995 році. У 2004 році була створена Всеукраїнська громадська організація *«Коаліція захисту прав інвалідів та осіб із інтелектуальною недостатністю»*, завдяки об'єднанню існуючих на той час організацій батьків дітей з інвалідністю, яка нині об'єднує більше 100 організацій та установ з усіх регіонів України.

Напрями роботи громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю

Для ефективності забезпечення захисту прав дітей з інвалідністю у роботі громадські організації працюють за відповідними напрямами. Кожна організація цієї групи, незважаючи на подібні мету і завдання, має свої напрями роботи. Проаналізувавши практику діяльності громадських організацій в Україні, ми визначили основні та найбільш поширені напрями, які застосовуються у роботі щодо захисту прав осіб з інвалідністю.

Далі детальніше розглянемо основні напрями роботи громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю.

Перший напрям – *організація інклюзивного навчання дітей з інвалідністю як системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників*. Зазначимо, що відповідно до Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих дер-

2 *Інвалідність та суспільство: навч. посіб.*, за заг. проф. Л. Байда, и Л.Ю.Красюкової. Київ, 2012. 216 с. С.129.

жавою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників³.



Рис. 1 Основні напрями роботи громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю

Громадські організації є потужним джерелом підтримки та впровадження інклюзії. Адже саме вони започаткували рух за доступність звичайних шкіл та дитячих садків для дітей з інвалідністю.

Наступним напрямом роботи громадських організацій є *соціально-педагогічна допомога дітям з інвалідністю та їх сім'ям*, яка спрямована на створення необхідних умов для поліпшення економічних умов сім'ї – надання матеріальної, гуманітарної допомоги, медикаментів. Особливу увагу приділяється проблемі соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, їх інтеграції у суспільство. Для досягнення мети виступають такі засоби, як заняття спортом, організація екскурсій, спільний

3 Про освіту: Закон України від 20 грудня 2018 р. № 2661-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.12.2018).

відпочинок та ін. Окрім дозвіллевих форм роботи, важливе місце посідає трудова діяльність: формування та розвиток трудових навичок, які є доступними для людини, враховуючи її особливості. Громадські організації допомагають дітям з інвалідністю соціалізуватися, відпочивати та проводять наступні заходи (відповідно до віку та захворюваності):

- літні оздоровчо-реабілітаційні табори для дітей з інвалідністю, що виховують їх під керівництвом спеціалістів;
- майстер-класи;
- теоретично-практичні семінари для батьків;
- випуск інформаційних буклетів та посібників;
- святкові музичні концерти за участю дітей з інвалідністю та їх батьків.

Наступним напрямом діяльності громадських організацій є *соціальна допомога дітям з інвалідністю*. Соціальні послуги, які надають недержавні організації у системі допомоги дітям з інвалідністю:

- безпосередня адресна соціальна допомога на рівні громади;
- вивчення потреб і попиту споживачів на послуги та зміни соціальної ситуації у громаді;
- участь у формуванні місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні;
- здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних служб та їхніх працівників.

Також необхідно впроваджувати державні стандарти якості надання цих послуг для кожної особи чи групи тих, хто цього потребує.

Четвертим напрямом роботи громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю є *інформаційно-консультативний*. Цілі діяльності полягають у тому, щоб сприяти доступу населення до послуг через надання повної та достовірної інформації, а також у сприянні реалізації державної соціальної політики. Основними завданнями інформування є:

- забезпечити належними відомостями з питань отримання соціальних послуг та щодо суб'єктів, що їх надають;
- забезпечити інформацією про наявні послуги спеціалістів, які за своїми повноваженнями повинні надавати населенню інформацію про такі послуги;

- спонукати спеціалістів установ освіти, охорони здоров'я, органів внутрішніх справ, контактних центрів, представників інших громадських організацій, представників інших організацій та установ до скеровування населення до установ, що надають соціальні та реабілітаційні послуги, та проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи.

Вивчення стану захисту прав дітей з інвалідністю у роботі громадських організацій

Для експериментальної перевірки стану захисту прав дітей з інвалідністю у роботі громадських організацій нами було проведено емпіричне дослідження. Дане дослідження проводилося на базі Комунальної установи Ніжинського районного інклюзивно-ресурсного центру та в Ніжинській ЗОШ I-III ступенів № 15. Всього нами було опитано 20 дітей з інвалідністю 9-11 років та 20 батьків, які виховують дітей з інвалідністю.

Зокрема для дітей з інвалідністю було розроблено анкету з метою вивчення їх поінформованості щодо своїх прав. Відповідно, для батьків ми також розробили анкету для вивчення питання стану та рівня допомоги дітям з інвалідністю з боку державних та недержавних організацій.

Насамперед, перейдемо до аналізу результатів опитування дітей з інвалідністю. По-перше, ми поставили за мету з'ясувати, наскільки дитина обізнана щодо поняття «права дитини» і отримали наступні результати (Рис.2):

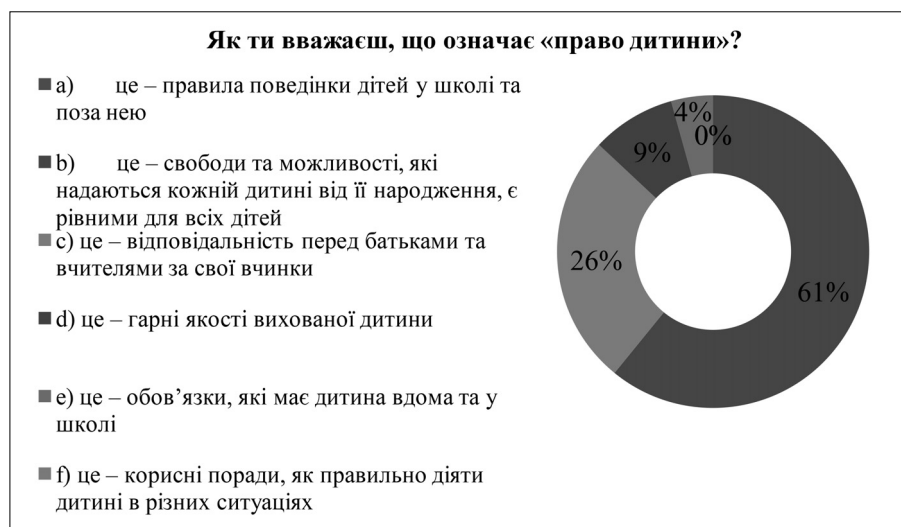


Рис. 2 Розподіл результатів вивчення поінформованості дітей відносно терміну «право дитини»

Так, відповідно до рис. 2. переважна більшість опитаних нами дітей з інвалідністю – 61 % вважає, що «право дитини» – це свободи та можливості, які надаються кожній дитині від її народження, є рівними для всіх дітей; 26 % дітей – «це – відповідальність перед батьками та вчителями за свої вчинки»; 9 % – «це – гарні якості вихованої дитини»; 4 % – «це – обов’язки, які має дитина вдома та у школі».

Далі ми з’ясували, хто виступав джерелом інформації для дітей з інвалідністю відносно їх прав (Рис.3):

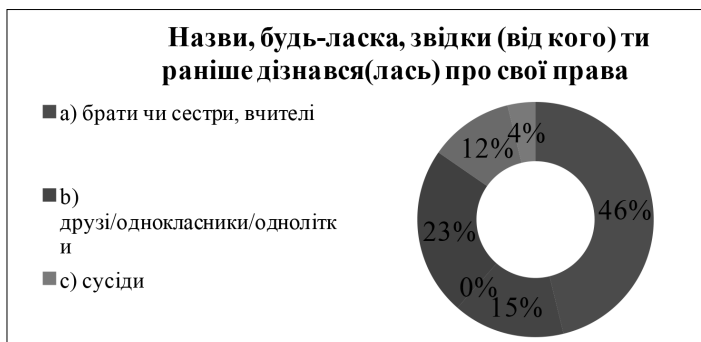


Рис. 3 Розподіл результатів вивчення поінформованості дітей про свої права

Так, відповідно до рис. 3 ми з’ясували, що 46 % дітей про свої права дізналися від батьків, братів, сестер та вчителів; 23 % – дізналися з ЗМІ; 15 % – дізналися від друзів, однокурсників, однолітків; 12 % опитаних дізналися про свої права з мережі «Інтернет»; 4 % – важко відповісти на це запитання.

Важливо було також з’ясувати, до кого саме діти звернуться для обговорення проблем, пов’язаних із захистом своїх прав і отримали наступні результати (Рис. 4):

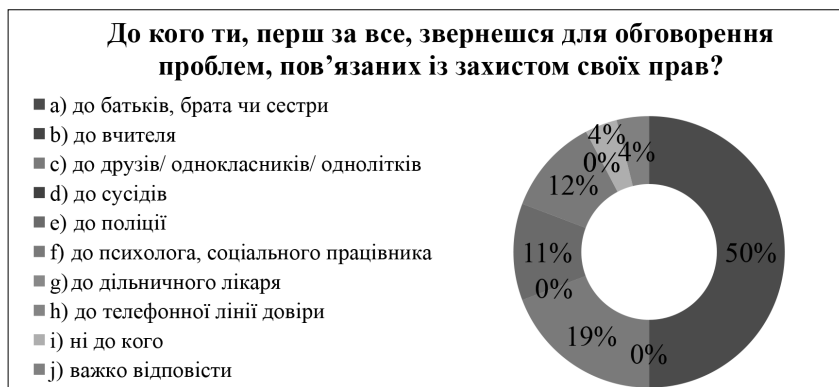


Рис. 4 Розподіл результатів вивчення звернень до обговорення проблем, пов’язаних із захистом прав

Так, на рис. 4 ми бачимо, що 50 % опитаних дітей для обговорення проблем, пов'язаних із соціальним захистом своїх прав, перш за все звертаються до батьків, братів чи сестер; 19 % – до друзів, однокласників, однолітків; 12 % – до психолога, соціального працівника; 11 % опитаних звертаються за допомогою до поліції; 4 % – ні до кого не звертаються та 4 % дітей важко відповісти на запитання.

Важливо було також з'ясувати, про порушення прав дітей з інвалідністю і отримали наступні результати (Рис.5):

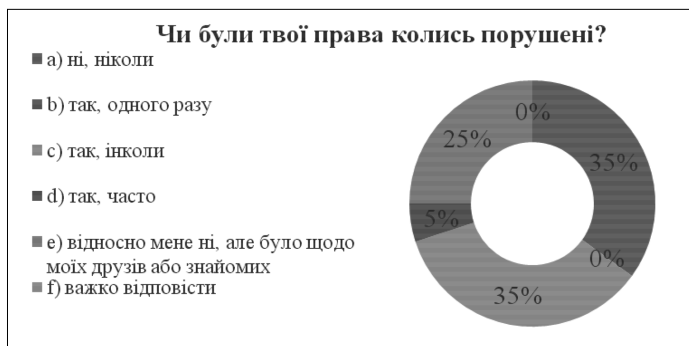


Рис. 5 Розподіл результатів вивчення порушень прав дітей з інвалідністю

Так, на рис. 5 ми бачимо, що 35 % опитаних дітей зазначили, що їх права ніколи не порушувалися, але і 35 % дітей відповіли, що їх права інколи порушувалися; 25 % – спостерігали порушення прав стосовно їх друзів або знайомих; 5 % – часто порушувалися права.

Важливо було також з'ясувати, до кого саме зверталася особа, якщо її права були порушені і отримали наступні результати (Рис.6):



Рис. 6 Розподіл результатів вивчення звернень дітей, у разі порушень їх прав

Так, відповідно до рис. 6 – 47 %, а це майже половина опитаних дітей, зверталися за допомогою до батьків, братів чи сестер; 19 % – до друзів, однокласників, однолітків і 19 % дітей важко відповісти на запитання; по 5 % дітей зазначили – до шкільного психолога, соціального працівника; до поліції та ні до кого не зверталися.

Важливо було також з'ясувати, про якість та задоволення отриманої допомоги дитиною і отримали наступні результати (Рис.7):

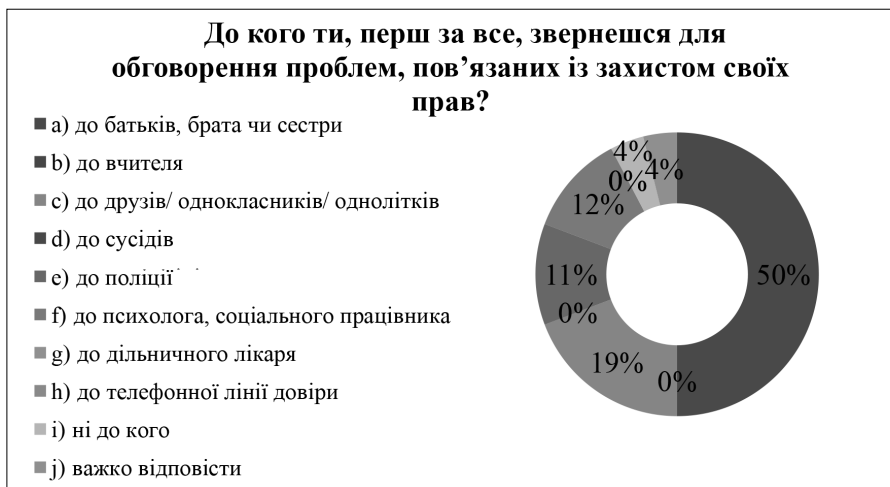


Рис. 7 Розподіл результатів вивчення якості допомоги, отриманої дитиною

Так, на рис. 7, ми бачимо, що по 37 % дітей зазначили повністю та частково задоволені наданою допомогою, яку отримали при зверненні; 21 % опитаним важко відповісти на запитання та 5 % дітей взагалі не задоволені отриманою допомогою.

У цілому, проаналізувавши результати дослідження, яке проводилося з дітьми з інвалідністю відносно їх поінформованості щодо своїх прав, ми виявили, що: 1) більшість дітей обізнані зі своїми правами; 2) більшість дітей у змозі ідентифікувати випадки порушення їх прав чи прав друзів.

Проаналізувавши статистичні дані дослідження про права дітей з інвалідністю, ми перейдемо до аналізу результатів опитуваних батьків, які виховують дітей з інвалідністю для того, щоб перевірити стан та рівень допомоги дітям з інвалідністю та їх батькам з боку державних та недержавних організацій. По-перше, ми поставили за мету з'ясувати, які заклади захищають права дітей з інвалідністю та їх батьків і отримали наступні результати (Рис.8):

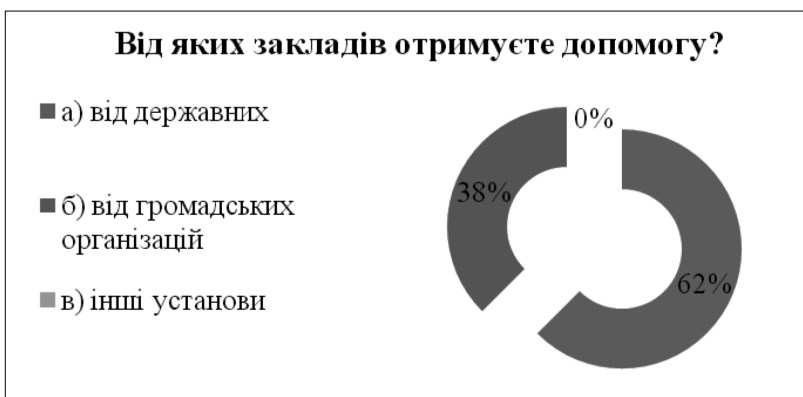


Рис. 8 Відсоток закладів, які надають допомогу

Так, відповідно до рис. 8, ми бачимо, що 62 % допомоги надають саме державні установи, а 38 % – громадські організації. Тобто, громадські організації, згідно дослідження, захищають права дітей з інвалідністю, ніж державні установи.

Важливо було також з'ясувати, види допомоги, які отримують суб'єкти дослідження і отримали наступні результати (Рис.9):



Рис. 9 Відсоток розподілу відповідей по видам наданої допомоги

Так, відповідно до рис. 9 помітно, що 25 % батьків, які виховують дітей з інвалідністю отримують соціальні виплати; 22 % – соціально-побутовий вид допомоги; 21 % – засоби індивідуальної корекції; 18 % – медична допомога та 14 % батьків зазначають, що отримують технічні види допомоги.

Важливо було також з'ясувати, які послуги надає держава батькам, які виховують дітей з інвалідністю і отримали наступні результати (Рис.10):



Рис. 10 Розподіл результатів вивчення послуг, які надає держава батькам, які виховують дітей з інвалідністю

Так, на рис. 10 бачимо, що 41 % батьків, які виховують дітей з інвалідністю отримують психолого-педагогічні послуги від державних установ; по 16 % – побутову і соціальну реабілітацію та медичну; 12 % – фізичні послуги; 9 % – технічні та інші засоби реабілітації; 6 % батьків зазначають, що отримують професійні види послуг від державних установ.

Важливо було також з'ясувати, заклади які в першу чергу надають свою допомогу батькам, які виховують дітей з інвалідністю і отримали наступні результати (Рис.11):

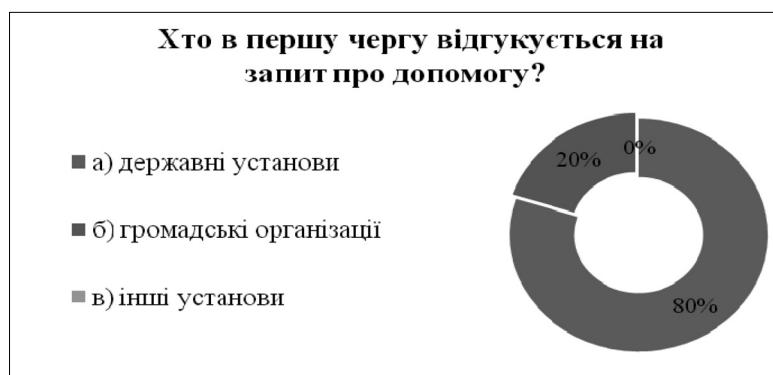


Рис. 11 Розподіл результатів вивчення установ, які відгукуються на запит про допомогу

Так, на рис. 11, бачимо, що переважна більшість, тобто 80 % опитаних, на запит про допомогу відгукуються державні установи, а 20 % – громадські організації. Важливо було також з'ясувати, напрями роботи за якими працюють громадські організації і отримали наступні результати (Рис.12):



Рис. 12 Розподіл результатів вивчення напрямів роботи громадських організацій

Показники рис. 12 свідчать, що 43 % опитаних батьків, які виховують дітей з інвалідністю зазначають, що громадські організації надають саме соціально-педагогічну допомогу їх дітям; 29 % – надання інформаційно-консультативну допомоги; 14 % батьків отримують з боку громадських організацій допомогу у організації інклюзивного навчання дітей; 14 % – надання соціальної допомоги та підтримки.

Важливо було також з'ясувати, ефективність захисту прав дитини з інвалідністю з боку державних та громадських організацій і отримали наступні результати (Рис.13):

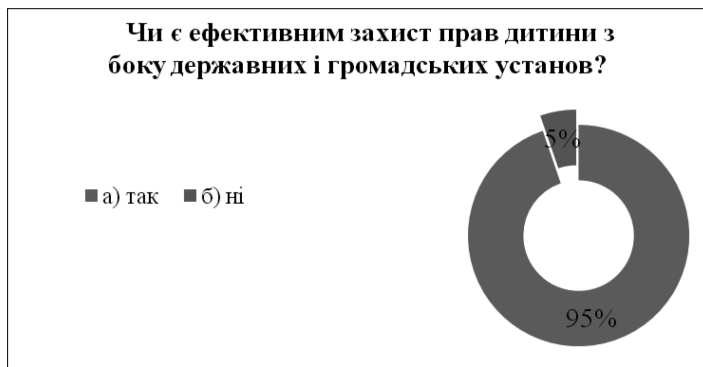


Рис. 13 Розподіл результатів вивчення ефективності захисту прав дитини з інвалідністю з боку державних і громадських установ

Так, на рис. 13, бачимо, що 95 % батьків зазначають, що є ефективним захист прав дітей з боку державних і громадських установ, а лише 5 % – не є ефективною. Це є високим показником, який свідчить про те, що вся робота державних та недержавних установ проведена є ефективною та доцільною.

Важливо було також з'ясувати, активне реагування громадських організацій для надання допомоги батькам та їх дітям і отримали наступні результати (Рис.14):

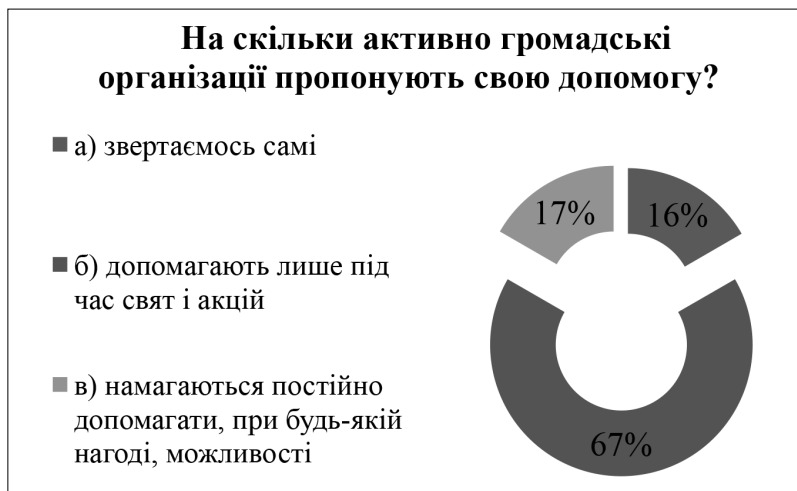


Рис. 14 Розподіл результатів вивчення активності надання допомоги громадських організацій

Результати опитування, зображених на рис. 14, свідчать, що 67 %, а це більше ніж половина опитаних, зазначає, що громадські організації надають свою допомогу лише під час свят та/або акцій; 17 % опитаних стверджують, що недержавні установи намагаються постійно допомагати при будь-якій нагоді та можливості; 16 % – батьки самі звертаються за допомогою.

Важливо було також з'ясувати, активне реагування державних організацій для надання допомоги батькам та їх дітям і отримали наступні результати (Рис.15).

Результати опитування, зображені на рис. 15, свідчать, що 45 % опитаних батьків, які виховують дітей з інвалідністю зазначають, що державні установи допомагають лише під час свят і акцій; 40 % – батьки самі звертаються за допомогою до державних установ; 15 % – державні установи намагаються постійно допомагати, при будь-якій нагоді, можливості.



Рис. 15 Розподіл результатів вивчення активності надання допомоги державних установ

Отже, проаналізувавши результати опитування, проведеного з батьками, які виховують дітей з інвалідністю, стає зрозумілим, що захист прав дітей з інвалідністю надається більше державними органами, ніж громадськими. Але робота, яка проводиться з даною категорією дітей та їх родиною є цілеспрямованою, ефективною та доцільною.

В цілому, проведене нами дослідження дозволило з'ясувати і довести, що дана проблема є актуальною та необхідно працювати над її вирішенням.

Перспективами подальшого розвитку детального вивчення даної проблеми соціально-правового захисту дітей з інвалідністю у роботі державних та недержавних установ.

Література:

1. Інвалідність та суспільство: навч. посіб., за заг. проф. Л. Байда, Л.Ю. Красюкової. Київ, 2012. 216 с.
2. Корнієнко С. Сутність та пріоритетні напрями державної політики України у сфері соціального захисту дітей-інвалідів на сучасному етапі. Вісник Національної академії державного управління. 2011. № 2. С. 275-283.
3. Про освіту: Закон України від 20 грудня 2018 р. № 2661-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.12.2018).
4. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 21 березня 1991 р. № 21. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12> (дата звернення 22.02.2019).
5. Про охорону дитинства: Закон України від 19 грудня 2017 р. № 6-7. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/ed20180120#n19> (дата звернення 19.12.2017).
6. Савельєва Н. М. Основи соціально-правового захисту особистості: навч. посіб. для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Полтава: ПДПУ, 2008. 268 с.
7. Скуратівський В. Соціальна політика: навч. посіб. К.: Вид-во УАДУ, 2003. 265 с.

ТАМАРА ТУРЧИН

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Проблема духовно-морального виховання учнів початкової школи на уроках літературного читання в науково-методичній літературі

Актуальність. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, актуалізували проблеми морального розвитку особистості. Це вимагає аналізу наявної теоретичної бази з проблем морального виховання і розробки на її основі ефективних педагогічних умов удосконалення процесу формування моральних цінностей особистості, як одного з головних показників її вихованості.

Аналіз методологічних та теоретичних основ досліджуваної проблеми показав, що процес формування моральних цінностей людини був у центрі уваги філософів-етиків, психологів, педагогів (Аристотеля, Платона, Протагора, Сократа, І.Канта, Г.Сковороди, М.Бердяєва, В.Духновича, К.Ушинського, Дж.Дьюї та ін). Фундаментальні проблеми морального розвитку особистості розроблялися Л.Виготським, Л.Кольбергом, І.Коном, Я.Корчаком, А.Макаренком, Ж.Піаже, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинським, С.Якобсон та ін. Моральне виховання в контексті всебічного розвитку особистості розглядали Л. Артемова, В. Кузь, Л. Масол, З. Плохій, Г. Пустовіт, М. Сметанський, О.Сухомлинська, В. Оржеховська та ін.

Дитячу літературу як засіб всебічного виховання та розвитку учнів досліджували О.Білецький, Н.Волошина, О.Зубарева, Л.Кіліченко, А.Костецький, О.Савченко, Н.Скрипченко, А.Терновський, Ю.Ярмиш та ін.

Проте доводиться констатувати, що спеціальних досліджень з проблеми формування основ моральних цінностей молодших школярів як цілісного інтегративного психолого-педагогічного явища ми не виявили.

Мета статті – охарактеризувати сутність проблеми формування моральних цінностей в учнів початкових класів на уроках літературного читання на етапі її реформування.

Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури щодо формування моральних цінностей в учнів

Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури у розрізі досліджуваної проблеми свідчить, що окремі аспекти морального виховання учнів початкової школи на уроках читання розглядалися педагогами і методистами ще в дореволюційний період (праці Ушинського К., Толстого Л., Бунакова М., Балталона Ц., Вахтерова В. та ін.)

Так, К. Ушинський розглядав моральне виховання як складову гармонійного розвитку людини, важливий засіб патріотичного виховання та підготовки людини до життя⁴.

Вагоме значення педагог надавав усвідомленню дітьми обов'язковості дотримання норм і правил поведінки, що в цілому сприятиме розвитку їх волі. Обґрунтовуючи виховні можливості уроків літературного читання, К.Ушинський стверджував: «На моральне почуття повинен впливати безпосередньо сам літературний твір, і цей вплив літературних творів на моральність дуже великий: той літературний твір моральний, який спонукає дитину полюбити моральний вчинок, моральне почуття, моральну думку, що виражені в цьому творі»⁵.

Створюючи книги для читання «Дитячий світ» (1861 р.) і «Рідне слово» (1864 р.), педагог дотримувався таких вимог до добору і розміщення матеріалу: твори мають бути цікавими і доступними для дітей молодшого шкільного віку, сприяти поступовому розвитку учнів, їхніх уявлень і почуттів. Крім творів художньої літератури та усної народної творчості, у книгах було використано і так звані «ділові статті», що містили матеріали з природознавства, географії та історії.

Ідеї К. Ушинського про виховне значення читання, важливість донесення до свідомості учнів художньо-образних особливостей творів знайшли продовження в роботах М. Бунакова. Обґрунтувавши важливість використання текстів різних стилів і жанрів з метою естетичного й інтелектуального розвитку школярів, педагог радив використовувати на уроках не лише художні, а й ділові та науково-популярні твори. М. Бу-

4 С. В. Мірошніченко, *Педагогічні погляди К. Д. Ушинського на виховання особистості молодшого школяра. Педагогіка К. Д. Ушинського: історія та сьогодення: матеріали обласної науково-практичної конференції (15 травня 2014 року, м. Херсон): у 2-х ч. Ч. 2 / за ред. Комінарець Т. В., Кузьменка В. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 27-32.*

5 К. Д. Ушинський, *Педагогічні твори в 6 т., .* Москва, 1989. Т. 4. 18 с.

наков сформулював багато цінних методичних рекомендацій щодо методики організації та проведення читання і переказу текстів таких текстів.

Л. Толстой головне завдання школи вбачав у розвитку творчих здібностей школярів, підвищенні рівня їхньої мовленнєвої і моральної культури. Високо оцінюючи роль читання і бесіди в процесі становлення особистості дитини, педагог відстоював турботливе, уважне ставлення до кожного учня, його індивідуального світу. З цією метою Л. Толстой сам писав книги для читання в початковій школі. Його розповіді для учнів про природу, тварин, різні випадки із життя, байки та казки можуть бути використані у процесі формування моральних цінностей молодших школярів.

Ц. Балталон свої погляди про роль уроків читання в становленні особистості дитини висвітлює у книзі «Виховне читання» (1908 р.). Він був переконаний, що тільки цілісне сприймання закінчених високохудожніх творів, які треба читати повністю протягом кількох уроків, спроможне зацікавити учнів і позитивно вплинути на них. Педагог заперечував необхідність детального розбору прочитаних творів, особливо вважав неприйнятним «словотлумачення»⁶.

Тлумаченню слів він протиставляв виразне читання, розповідь художніх текстів, бесіду за змістом твору в поєднанні з виховними прийомами, які відповідали б особливостям дитячої психіки, у тому числі дидактичними іграми, поясненням поведінки героїв з виховною метою тощо. Для ознайомлення пропонувалися великі реалістичні та науково-популярні твори, які учитель читав уголос, а діти слухали. Серед негативних рис методики виховного читання Ц. Балталона слід зазначити відсутність у програмі читання казок, байок, віршів, виховний потенціал який є незаперечним, а також відмову від ознайомлення школярів з елементами теорії літератури, власного читання³.

У праці «Моральне виховання і початкова школа» (1901 р.) В. Вахтеров висловлює головну ідею виховання: визнання особистості людини найвищою цінністю, здатної до творчого розвитку, розкриття свого потенціалу, до гармонійного розвитку розуму, моральних почуттів і сили волі. Тому одним із завдань виховання молодших школярів, на думку педагога, є спрямованість дітей на прагнення до розвитку всіх закладених в них сил і здібностей. Серед моральних якостей, які необхідно формувати в школярів, В.Вахтеров називає любов до людей, дружбу, товариськість, вміння особисте підпорядковувати суспільному, прагнення

6 *З історії становлення методики читання. Основний метод навчання дітей читанню* [Електронний ресурс]. URL: http://studopedia.com.ua/1_61786_z-istorii-stanovlennya-metodiki-chitannya-osnovniy-metod-navchannya-ditey-chitannyyu.html.

до взаємодопомоги, гуманність, патріотизм, працелюбство, дисциплінованість, скромність, акуратність тощо. З цією метою педагог у співавторстві з дружиною Е. Вахтеровою підготував книги для читання в 1-4 класах «Світ у розповідях для дітей» (1908 р.), у яких зібрав зразки високохудожніх творів.

М. Бродський, І. Соловйов запровадили метод літературно-художнього читання. Шляхом застосування цього методу, на думку педагогів, можна не лише досягти виховного впливу на дітей у процесі читання творів, а й сформувати в них естетичні смаки, ознайомити з основами літературознавства⁷.

Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. у методичній науці не існувало єдиного підходу щодо навчання читання учнів початкової школи. Усвідомлюючи важливу роль читання у вихованні молодших школярів, методисти й педагоги пропонували різні методи і прийоми роботи.

У 20-40 рр. XX ст. проблемами методики читання в дошкільних навчальних закладах займалася С. Русова. Розуміючи важливість «виховання естетичного почуття», «розвитку моральних сил дитини», педагог рекомендувала ввести в освітній процес години для оповідань. Як зазначала С. Русова, до таких годин учитель має готуватися заздалегідь, добираючи твір, який би був зрозумілим і пізнавальним для дітей. «Помічено, що на моральне виховання дітей ці години оповідань мають дуже міцний вплив, – писала педагог. – Крім того, се виробляє художній смак слухачів, розбуджує їхню літературну цікавість, розвиває уяву, привчає до гарної мови»⁸.

Під час проведення годин для оповідань, на думку С. Русової, особливо важливим є процес відтворення вчителем змісту твору: «Треба так переказати художній твір, щоб він став перед дітьми в усій своїй силі й красі, щоб захопив їх і зробив моральне й естетичне вражіння»⁹.

Педагог сформулювала також низку слушних порад щодо ефективної організації та проведення шкільного і позашкільного читання загалом: «треба учнів навчити «читати», себто не поверхово переглядати книжку, але вибирати з неї все, що вона дає»; «треба ставити читання так, щоб воно не було пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь» тощо.

Значний внесок у розвиток методики літературного читання в середній школі зробила М. Рибникова. Аналізуючи теоретичні основи ме-

7 Т.М. Котик, *Методика літературної освіти молодших школярів: опорні конспекти лекцій для студ. заоч. ф.н. спец. «Початкова освіта»*. Івано-Франківськ, 2014. 73 с.

8 С. Ф. Русова, *Вибрані педагогічні твори*. К: Освіта, 1996. 304 с.

9 С. Ф. Русова, Вказ.праця.

тодики, педагог чітко визначила освітні й виховні завдання викладання літератури в школі. «Література – це пізнання світу, життя людини, суспільства. Література – це школа світогляду, – писала М. Рибникова. – Література – це виховання почуттів, це вольова зарядка»¹⁰.

Вона наголошувала на тому, що виховання у школярів любові до свого народу, любові до Батьківщини, чесності, товаришкості, любові до праці та інших цінностей може успішно здійснюватися лише за умови вивчення художнього твору в його специфіці як мистецтва слова. У «Нарисах з методики літературного читання» (1963, 3-тє вид.) М. Рибникової пропонуються зразки аналізу літературних творів, їх мови, художніх засобів, подаються рекомендації з розвитку мовлення учнів. Слід зазначити, що окремі статті М. Рибникової присвячені також питанням виразного читання і викладання літератури в початковій школі.

Центральною проблемою досліджень В. Сухомлинського є формування гармонійно розвиненої, високоморальної особистості. «Молодший шкільний вік – це вік формування почуттів і моральної поведінки. Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність до всього живого й красивого, – зазначав В. Сухомлинський, – елементарна азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Справжнє виховання полягає у тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному дитячому серці, утверджувався в активній діяльності як невід’ємна частина власного єства, власної думки, почуттів, намірів»¹¹.

З цією метою для дітей молодшого шкільного віку він створив своєрідні правила-заповіді справжньої людини: «1. Ти живеш серед людей, не забувай, що кожний твій вчинок, кожне бажання відбивається на людях, які тебе оточують. Є чітка межа між тим, що тобі хочеться і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки... Роби все так, щоб хорошим людям було добре, а злим нестерпно. 2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром. 3. Всі блага і радощі життя створюються працею. Без праці немислиме чесне життя. Нероба, дармоїд – це трутень, що пожирає мед працюючих бджіл... 4. Будь добрим і чуйним до людей. Допмагай слабким і беззахисним... товаришеві у біді. Поважай і шануй матір і батька – вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим і непримиренним до зла серцем... 5. Не

10 М. А. Рибникова, *Очерки по методике литературного чтения*. [Электронный ресурс]. 1963. URL: http://elbib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Ddrybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963.

11 В. О. Сухомлинський, *Як виховати справжню людину: Вибрані твори в 5 т.* Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 149-416.

будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей....»¹².

На думку В. Сухомлинського, головною передумовою успішного формування моральних цінностей в молодших школярів є дотримання принципу калокагатії – поєднання естетичного і морального, тобто прекрасного і доброго, корисного. «Усе прекрасне несе в собі чудодійну виховну силу, – писав педагог. – І важливо, щоб творення краси і творення добра зливалися в дітей в єдиний акт». А тому вчителі його школи намагалися виховати в кожній дитини «сердечну чуйність до навколишнього, до всього, що створює людина, що служить їй і, звичайно, насамперед до самої людини»¹³.

Як бачимо, В. Сухомлинський застерігав від формалізму у створенні системи моральних цінностей молодших школярів, спонукав до підтвердження її своїми діями, перетворення на внутрішні стимули поведінки, непримиренності до зла і несправедливості в суспільстві. Для цього відомий педагог пропонував застосувати в освітньому процесі різноманітні спостереження, екскурсії, прогулянки, створення Куточків Краси, Казки, Живої Природи, проведення уроків мислення, складання казок, оповідань тощо. Крім того, одним із дієвих засобів морального виховання педагог вважав уроки читання. «Я поставив перед собою завдання вчити такого читання, щоб дитина, читаючи, думала, – зазначав він. – Читання має стати для дитини дуже тонким інструментом оволодіння знаннями і водночас джерелом духовного життя»¹⁴.

Велике значення для проведення роботи з формування моральних цінностей молодших школярів мають і написані В. Сухомлинським художні твори для учнів початкових класів. Пройняті гуманістичними ідеалами й цінностями, вони сприятимуть вихованню позитивних рис характеру, етичної поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Реформування літературної освіти у початковій школі

У 80-90 рр. ХХ ст. реалізується ідея переходу трирічної початкової школи до чотирирічної, відбувається оновлення підручничого фонду для навчання молодших школярів. Мета, основні завдання й напрями літературної освіти учнів окреслюються в низці концепцій: «Літературна освіта молодших школярів в системі рідної мови» (Джежелей О.),

12 В. О. Сухомлинський, *Народження добра: Вибрані твори в 5 т.* Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 217-223.

13 В. О. Сухомлинський, *Виховання комуністичної моральності: Вибрані твори в 5 т.* Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 119-131.

14 В. О. Сухомлинський, *Серце віддаю дітям: Вибрані твори в 5 т.* Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 9-278.

«Літературна освіта школярів» (Скрипченко Н. та ін.), що публікуються на сторінках часопису «Початкова школа» (1994 р.). Автори ще більше усвідомлюють значення літератури як носія народної моралі, наполягають на тому, щоб у процесі її вивчення зверталася увага на втілення у художніх творах загальнолюдських і національних цінностей.

Про необхідність безперервної літературної освіти і виховання учнів дослідники зазначають вже пізніше після затвердження перших в історії України нормативних документів – Державного стандарту загальної початкової освіти (1997 р.) і Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.). Зокрема, у проекті Концепції літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (автори О. Савченко, В. Мартиненко, Н. Волошина та ін.) (2002 р.) було сформульовано такі провідні ідеї літературної освіти: «1) література – це форма суспільної самосвідомості та мистецтво слова; 2) початкова школа – базова для літературної освіти; 3) мета літературної освіти – залучення школярів до мистецтва читання, ознайомлення з видатними творами національної та світової літератури»¹⁵.

Над важливими питаннями літературної освіти в початковій школі у цей період працюють вітчизняні вчені Н. Волошина, О. Савченко, Н. Скрипченко, М. Наумчик, Л. Підлужна та ін. У їхніх наукових публікаціях висвітлюються шляхи вдосконалення уроків класного і позакласного читання в початковій школі, проблеми наступності й перспективності літературної освіти в загальноосвітній школі, особливості виховання особистості молодшого школяра-читача та ін.

Літературі як мистецтва слова і як навчального предмета у розвитку особистості дитини відводиться важливе місце й у дослідженнях останніх десятиліть. Методисти переконливо доводять, що літературне читання не лише розширює кругозір дітей, а й «формує естетичні смаки й уподобання, впливає на розвиток морально-естетичних ідеалів». А тому читання текстів на уроці має супроводжуватися їх аналізом, у процесі якого вчитель має звертати увагу на тему й основну думку твору, образність мови, вчинки і характер персонажів, спонукати учнів оцінювати їх, висловлювати власне ставлення, порівнювати його з авторським, наводити приклади подібних життєвих ситуацій. «Все це, – як зазначає О. Хорошковська, – сприяє усвідомленню прочитаного, а отже, має не лише навчальне значення, а й виховний вплив»¹⁶.

¹⁵ Т.М. Котик, Вказ.праця.

¹⁶ О. Хорошковська, Читання як вид мовленнєвої діяльності та його методика: Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ: Промінь, 2006. С. 205-247.

Такої ж думки дотримується й авторський колектив «Методики читання» (2009 р.). Окреслюючи головні завдання уроків читання в початковій школі, автори посібника звертають увагу на слушні слова М. Оморокової: «Завдання уроків читання полягають не тільки в тому, щоб навчати дітей читати, розвивати розум, але й тому, щоб «збуджувати їхню душу та серце, тобто викликати певний комплекс почуттів під час читання та аналізу тексту і відповідне ставлення до того, що вони читають»¹⁷.

Водночас авторський колектив підкреслює, що «виховний вплив художнього твору на читача великою мірою залежить від розвитку його емпатії, тобто здатності відчувати іншу людину. Читач лише тоді пройметься настроєм твору, глибоку усвідомить вчинки героїв, коли сам зможе активно відгукуватись на явища навколишнього світу».

У розділах посібника розглядаються різні аспекти літературної освіти молодших школярів: ефективні методи, прийоми, засоби та форми навчально-виховного процесу на уроці літературного читання з огляду на характер навчального матеріалу та ступеня його засвоєння; організація аналітико-синтетичної діяльності учнів, методика застосування проблемно-пізнавальних завдань (Коваль Г.); упровадження індивідуально-диференційованого читання на уроках читання (Суржук Т.); організація і методика уроків позакласного читання (Іванова Л.); зміст, мета, завдання, принципи літературної освіти, формування літературної компетентності молодшого школяра (Іванова Л.); літературна гра як різновид дидактичної гри в структурі уроку читання (Іванова Л.). Сформульовані методистами рекомендації щодо методики роботи над текстом художнього твору є актуальними і для нашого дослідження.

Автор «Лекційно-практичного курсу із дисципліни «Методика навчання української мови в початковій школі» А. Каніщенко зазначає, що «читання текстів різних літературних жанрів відкриває кожній дитині світ незвіданого, незнаного, таємного»¹⁸.

На її думку, «для досягнення кінцевої мети – виховання вдумливого читача – потрібно навчити дітей, перш за все, якісному читанню текстів та проведенню їх аналізу. Оскільки кожна дитина може сприймати і розуміти будь-який текст по-своєму, залежно від рівня навченості, загального розвитку, форми подачі відповідної інформації, то потрібно

17 Г. П. Коваль, Методика читання: навч. посіб. / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2009. 280 с.

18 А. П. Каніщенко, Лекційно-практичний курс із дисципліни «Методика навчання української мови в початковій школі». Кн. 2. (розділи «Методика навчання грамоти», Методика літературного читання». Тернопіль, Навчальна книга–Богдан, 2016. 256 с.

пропонувати тексти, які б відповідали сприйманню учнів відповідного вікового рівня»¹⁹.

Щоб досягти освітньої і виховної мети уроку літературного читання А. Каніщенко рекомендує використовувати п'ять груп прийомів роботи над текстом: прийоми удосконалення якості читання, прийоми розвитку пізнавального інтересу, прийоми удосконалення логічного мислення, прийоми розвитку творчих здібностей, прийоми виявлення та розвитку потенційних можливостей. На думку методиста, у процесі аналізу змісту прочитаного твору необхідно обирати з них саме ті прийоми, які «допоможуть удосконалювати у дітей не лише техніку читання, а й виявляти і розвивати їхні потенційні можливості».

Для нашого дослідження важливим є застосування окремих прийомів різних груп, запропонованих А. Каніщенко²⁰:

- 1) прийоми пізнавального інтересу: зачитування уривків з тексту, які справили найбільше враження (схвилювали, викликали почуття радості, жалю, бажання бути терпеливим, добрим, чемним тощо); створення ситуацій на морально-етичну тему з метою оцінювання вчинків дійових осіб твору; зачитування «телеграм» від дійових осіб тексту, автора, мешканців міст (сіл), де розгорталися події; проведення хвилин «Мрійника» (Коли б я був на його місці, то...; Якби мені дозволили керувати машиною, то була б можливість змінити ситуацію, відразу б...); створення «емоційної хвилі» (виразити своє ставлення до вчинків дійових осіб); проведення інтерв'ю з дійовою особою твору; організація виставок дитячої творчості на тему виучуваного тексту (вишиванки, предметні та сюжетні малюнки, поробки, вироби з пластиліну, випилювання тощо) та ін.;
- 2) прийоми удосконалення логічного мислення: проведення порівняльної характеристики дійових осіб за рисами характеру, вчинками, зовнішнім виглядом; знаходження в тексті речень для вираження головної думки тексту; читання тексту в дійових особах з передачею відповідною інтонацією настрою героїв твору та ін.;
- 3) прийоми розвитку творчих здібностей: введення в текст за його змістом самостійно складених описів тварин, рослин, природи, краєвидів і т.п.; поширення речень окремих частин тексту на власний розсуд; перебудова заключної частини на власний розсуд; словесне малювання окремих епізодів тексту з наведенням прикладів кольорів; добір за змістом тексту приказок, прислів'їв, крилатих виразів і передача окремих частин з їх використанням; виявлення вражень від

19 А. П. Каніщенко, Вказ.праця.

20 А. П. Каніщенко, Вказ.праця.

прочитаного шляхом проведення дискусії; написання уявного листа окремій дійовій особі твору; характеристика дійової особи твору за її вчинками та поведінкою та ін.;

- 4) прийоми виявлення та розвитку потенційних можливостей: створення проблемних ситуацій на матеріалі тексту та їх розв'язання з доведенням правильності особистого судження; самостійне визначення основної думки твору з доведенням правильності судження шляхом виділення речень із тексту; доведення відповідності змісту тексту його назві; створення «живого» малюнка до окремих епізодів тексту (за допомогою рухів, жестів, міміки, деталей костюмів); розвиток умінь за назвою твору визначити його зміст, передбачити розвиток подій («Зламана гілка», «Який слід повинна залишити людина на Землі?», «Помічник» та ін.), проведення гри «Мозковий штурм», наведення прикладів життєвих ситуацій, аналогічних тій, які описані в художньому тексті; висловлювання власних міркувань за змістом прочитаного та ін.

Цінним для нашого дослідження є досвід роботи вчителя початкових класів вищої категорії, старшого вчителя Дідилівського НВК Кам'янка-Бузького р-ну Херсонської обл. Я. Пилявки, яка досліджувала тему «Можливості уроків читання для виховання в молодших школярів загальнолюдських цінностей». Вона переконана, що в початковій школі необхідно формувати в молодших школярів такі ціннісні орієнтири, як естетичні смаки й почуття, гуманістичні почуття, родинні й духовні цінності, співчуття до ближнього, любов до батьків, бережливе ставлення до довкілля й природи, виховання в дитини щастя від улюбленої праці, бажання робити добро, бажання читати тощо. Як зазначає вчитель, дітям початкової ланки ще важко розрізняти особливості вчинків інших, тому необхідно постійно спрямовувати їхню увагу на усвідомлення позитивного і негативного в довкіллі²¹.

Ознайомлення з художніми творами духовно-ціннісного спрямування дають змогу, на думку Я. Пилявки, юному читачеві «прожити» певну проблемну ситуацію й усвідомити, як вчинити відповідно до вимог добра, людяності, справедливості тощо, а отже, засвоїти певну модель моральної поведінки. Серед творів, які мають особливий вплив на молодших школярів, Я. Пилявка називає оповідання, легенди, вірші, казки і прислів'я. У процесі ознайомлення з творами цих жанрів учитель пропонує використовувати різні прийоми і форми роботи на уроці.

21 Я. Пилявка, Можливості уроків читання (доповідь на методоб'єднанні). [Електронний ресурс]. Сторінка учителя початкових класів Пилявки Ярослави Іванівни. URL: http://didyiv-nvk.lvivsch.in.ua/pro_shkolu/storinka_uchitelya_pochatkovih_klasiv_pilyavki_yaroslavi_ivanivni

Учитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії Чернобаївського навчально-виховного комплексу «ЗНЗ-ДНЗ» Білозерського р-ну Херсонської обл. С. Маркіна досліджувала проблему формування моральних цінностей молодших школярів на основі літературно-педагогічної спадщини В. Сухомлинського. У науковій публікації, вона висвітлила основні положення концепції морального виховання видатного педагога, шляхи реалізації її на уроках літературного читання.

Слід зазначити, що останнім часом спостерігається зростання інтересу вітчизняних методистів і вчителів початкових класів до питань організації й проведення уроків літературного читання як однієї з форм духовно-морального й естетичного виховання школярів. На сторінках фахових педагогічних видань, зокрема «Початкова школа», «Початкова освіта», «Рідна школа», «Нова педагогічна думка» та ін., О. Вашуленко²², Л. Навозняк, В. Науменко, О. Савченко пропонують своє бачення розв'язання проблеми.

Аналіз дисертаційних досліджень, присвячених проблемі морального виховання учнів початкової школи, засвідчив, що в них розглядалися окремі аспекти цієї проблеми: моральне виховання молодших школярів засобами українського фольклору у позашкільних навчальних закладах (Бельська Л.), виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу (Бакуліна С.) та засобами української народної казки (Гагарін М.), виховання морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства (Геник М.), моральне виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки (Гордійчук О.), формування морального досвіду молодших школярів засобами музичної казки (Гризоглазова Т.), формування першооснов моральної культури молодших школярів у позаурочній діяльності (Гуменникова Т.), ідеї морального виховання молодших школярів на сторінках вітчизняної періодики (кінець XX – початок XXI століття) (Даниляк Р.), формування ціннісно-сислової картини світу молодшого школяра в процесі навчання (Задорожній А.), традиції української етнопедагогіки як фактор формування національної самосвідомості молодших школярів (Кловак Г.), українська народна казка як засіб гуманістичного виховання молодших школярів (Литвиненко С.), формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури (Плахтій В.), формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії (Ходанич Л.) та ін.

22 О. Вашуленко, О. Захарченко, І. Левченко, Варіативність уроків літературного читання. Учитель початкової школи. 2015. № 4. С. 27-28.

Як ми бачимо, на сьогодні є достатньо теоретичних досліджень із зазначеної проблеми. Проте, незважаючи на загальне зростання інтересу вітчизняних науковців до питань морального виховання учнів початкових класів, проблема формування моральних цінностей молодших школярів на уроках літературного читання в українській методиці не знайшла комплексного розв'язання.

Висновки

Ретроспективний аналіз навчально-методичної літератури з проблеми дослідження дає підстави для таких висновків:

– проблемі морального виховання молодших школярів приділяється увага багатьох педагогів і методистів починаючи ще з дореволюційного періоду (праці Ушинського К., Бунакова М., Вахтерова В., Балталона Ц., Бродський М., Соловійов І. та ін.);

– з 20-40-х рр. зазначене питання розглядають С. Русова, М. Рибникова, пізніше – В. Сухомлинський та ін.;

– у наш час окремі аспекти розв'язання зазначеної проблеми висвітлено у працях І. Бежа, О. Вашуленко, Р. Даниляк, Л. Навозняк, М. Намчук, А. Канищенко, В. Плахтій, О. Савченко, О. Хорошковської та ін.

Отже, проблема формування моральних цінностей в учнів початкових класів на уроках літературного читання залишається актуальною. Початкова школа на етапі її реформування потребує творчого переосмислення педагогічної спадщини й розроблення нових засад літературної освіти.

Література:

1. Вашуленко О., Захарченко О., Левченко І. Варіативність уроків літературного читання. *Учитель початкової школи*. 2015. № 4. С. 27-28.
2. З історії становлення методики читання. Основний метод навчання дітей читанню [Електронний ресурс]. URL: http://studopedia.com.ua/1_61786_z-istorii-stanovlennya-metodiki-chitannya-osnovniy-metod-navchannya-ditey-chitannyyu.html.
3. Канищенко А. П. Лекційно-практичний курс із дисципліни «Методика навчання української мови в початковій школі». Кн. 2 (розділи «Методика навчання грамоти», Методика літературного читання». Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2016. 256 с.
4. Коваль Г. П. Методика читання: навч. посіб. / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. 280 с.
5. Котик Т.М. Методика літературної освіти молодших школярів: опорні конспекти лекцій для студ. заоч. ф. н. спец. «Початкова освіта». Івано-Франківськ, 2014. 73 с.
6. Мірошниченко С. В. Педагогічні погляди К. Д. Ушинського на виховання особистості молодшого школяра. *Педагогіка К. Д. Ушинського: історія та сьогодення: матеріали обл. наук.-практ. конф. (15 травня 2014 року, м. Херсон): у 2-х ч. Ч. 2 / за ред. Комінарець Т. В., Кузьменка В. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 27-32.*
7. Пиливка Я. Можливості уроків читання (доповідь на методоб'єднанні).[Електронний ресурс]. Сторінка учителя початкових класів Пиливки Ярослави Іванівни. URL: http://didyliv-nvk.lvivsch.in.ua/pro_shkolu/storinka_uchitelya_pochatkovih_klasiv_pilyavki_yaroslavi_ivanivni.

8. Рибникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. [Электронный ресурс]. 1963. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Drybnikova_ocherki-po-metodike-literaturnogo_1963.
9. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. К: Освіта, 1996. 304 с.
10. Сухомлинський В. О. Виховання комуністичної моральності: Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 119-131.
11. Сухомлинський В. О. Народження добра: Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 217-223.
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 9-278.
13. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину: Вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 149-416.
14. Ушинський К. Д. Педагогічні твори в 6 т. Москва, 1989. Т. 4. 18 с.
15. Хорошковська О. Читання як вид мовленнєвої діяльності та його методика: Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. Київ: Промінь, 2006. С. 205-247.

НІНА ПИХТІНА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Підготовка дитини до вступу в заклад дошкільної освіти як умова попередження негативних проявів у її поведінці

Актуальність. Згідно з Законом України про дошкільну освіту, Концепцією дошкільного виховання та новою редакцією Базового компоненту дошкільної освіти, сучасний заклад дошкільний має стати інститутом соціалізації, призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну і соціальну компетентність дитини від народження до шести – семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувані ціннісні ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Але для того, щоб виховання у дошкільному навчальному закладі було всебічним і повноцінним батьки повинні заздалегідь підготувати свою дитину до відвідування освітнього закладу.

На думку науковців, підготовка до дитячого садка – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього віку. До того ж «готовність до дитячого садка» – поняття, яке рівною мірою залежить від фізіологічного, соціального і психічного розвитку дитини. Родина – один із найважливіших інститутів соціалізації особистості, оскільки зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. Під її впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й, зокрема, соціуму.

Відзначаючи надзвичайний позитивний вплив родини на становлення особистості дитини, науковці водночас звертають увагу на недоліки родинної соціалізації, яка, на думку О. Кононко, виявляється в концентрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес дорослішання; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків, домінування

процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок²³.

Проте процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який дитина може здобути в спілкуванні і взаєминах з дорослими. Отже, діти, які відвідують дошкільні навчальні заклади, на момент вступу до школи виявляються у вигіднішому стані, оскільки, крім досвіду родинної соціалізації, вони ще мають і досвід, здобутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування і взаємодії з однолітками.

Дошкільний вік – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею соціального досвіду. Це період коли діти засвоюють норми і правила поведінки прийняті в суспільстві, установлюють стосунки з дорослими та однолітками. Захисні механізми їх психіки тільки починають формуватись і саме від подій цього періоду життя залежить якими вони будуть у майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи не продуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і діяльність дитини. Така деформація в науковій літературі визначається як негативізм та негативний прояв у поведінці.

Аналіз негативних проявів у поведінці дітей та чинників, що їх зумовлюють

Науковці визначають *поведінку особистості*, як взаємодію з навколишнім середовищем, що опосередкована її зовнішньою (рушійною) і внутрішньою (психічною) активністю у формі цілеспрямованої послідовності вчинків²⁴. Т. Федорченко розглядає *поведінку* як характеристику зовнішнього прояву дитини, її психічної діяльності, як спосіб її життя і дій. На її думку, *відхилення в поведінці* – соціологічний термін, що означає вияви поведінки, які не відповідають або суперечать прийнятим у суспільстві нормам, етичним еталонам і рольовим функціям. Це такі дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві. Відхилення є однією зі сторін явища мінливості, що притаманне як людині так і навколишньому його світу²⁵.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування відхилень у поведінці надає підстави розглядати негативні прояви у по-

23 О.Л. Кононко, Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К.: Світич, 2009. 208 с.

24 Оржеховська В. М. Федорченко Т. С. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч. посіб. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю., 2008. С. 58.

25 Т. Є. Федорченко, Причини і фактори негативних проявів у поведінці дітей. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. С. 74.

ведінці дошкільників як початковий етап у формуванні стійких девіацій у майбутньому. Проміжними етапами у цьому процесі науковці називають педагогічну занедбаність та важковиховуваність.

Існують різноманітні підходи до трактування базових понять, що складають теоретичне підґрунтя досліджень аспектів та етапів у формуванні девіантної поведінки. Аналіз їх суті дозволяє окреслити існуючі відмінності в тлумаченні понять, пов'язані з досліджуваними позиціями авторів. Така аналітична робота над понятійним апаратом дає змогу прослідкувати та описати логіку й основні етапи формування негативних проявів у поведінці дошкільників, спрогнозувати ускладнення, типи педагогічної занедбаності та рівні важковиховуваності, визначити їх роль у виникненні у майбутньому можливих девіацій, шляхом аналізу найбільш поширених чинників, що зумовлюють поведінкові відхилення.

Розглянемо детальніше вказані етапи, з'ясуємо сутність негативних проявів, проаналізуємо типологію негативних проявів та чинники, що їх зумовлюють. Вважаємо, що поняття *«негативні прояви у поведінці»* тісно пов'язані з поняттями педагогічна занедбаність, відхилення у поведінці, девіантна поведінка, оскільки відіграють роль початкового етапу у формуванні в майбутньому девіантної поведінки.

Діти з негативними проявами в поведінці – це такі, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних чинників порушуються ставлення до норм поведінки. Ще в дошкільному віці за несприятливих умов життя й неправильного виховання створюються умови для появи й закріплення таких негативних якостей, як жорстокість, жадібність, нечесність, агресивність, які лежать в основі антисоціальної і навіть кримінальної поведінки дитини²⁶.

Ми розглядаємо, *негативізм* як немотивований опір суб'єкта здійснюваним на нього чужим впливом. Це реагування не на зміст, а на саму пропозицію дорослих, яке характеризується соціальними тенденціями. Як і впертість негативізм виникає як реакція на сувору вимогу. Найчастіше його спостерігають у дітей в період криз у вигляді впертості, конфліктності, демонстративної поведінки. Розрізняють два види негативізмів: пасивний та активний. Більш типовим є пасивний негативізм, суть якого в ігноруванні вимог дорослих як виявлення протесту проти несправедливості конкретних людей, як правило, добре знайомих²⁷.

Поряд із загальним визначенням поняття негативізм науковці виокремлюють поняття *дитячий негативізм*. Трактують його як форму

26 Т. Є. Федорченко, Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посіб. К., 2003. 128 с.

27 О.Ф. Кисла, Корекційна педагогіка: навч. посіб. К.: Кондор-Видавництво, 2014. 320 с.

демонстративного протесту дитини проти незадовільного ставлення до неї з боку ровесників і дорослих. Дитячий негативізм проявляється в протидії втручанню в її справи, грубошах, відмові виконувати вимоги старших. Ґрунтується на незадоволенні певних важливих для дитини соціальних потреб у спілкуванні, повазі, емоційному контакті з ровесниками тощо. Блокування цих потреб викликає в неї сильні переживання, які зумовлюють появу негативних тенденцій у поведінці²⁸.

Дитячий негативізм, за словами Л. Лембрик, виникає внаслідок неправильного виховання, коли не задовольняються розумні бажання дитини або у ставленні до неї виявляють надмірну вимогливість і зловживають заборонами. Основними рисами характеру таких дітей є егоїзм та самовдоволеність. Тому, надмірна чутливість до всього, що стосується їх особистості, викликає реакції протесту. Постійний прояв негативної реакції з боку дитини, неминуче викликає конфлікти з однолітками, що в свою чергу змінює на гірше її статус. Негативні переживання, виникаючи при негативному досвіді поведінки, у свою чергу сприяють формуванню негативних якостей²⁹.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми негативних проявів у поведінці дошкільників, демонструє *відсутність їх єдиної класифікації*. Науковці, що досліджували дітей з негативними проявами у поведінці, характеризували цю категорію дітей як неслухняних та нечутливих до виховних впливів, для яких властива нестійкість емоцій і настрою, загальмованість або висока збудливість, неорганізованість, агресивність, непередбачувана поведінка.

В представлених у літературі підходах до класифікації негативних проявів у поведінці, науковцями в їх основу покладені різноманітні *критерії*: умови виховання в сім'ї, ставлення до навчання, низький рівень здібностей тощо. Найбільш доцільною стосовно дітей дошкільного віку є класифікація яка об'єднує негативні прояви у чотири групи на основі *домінуючого чинника*. Розглянемо їх детальніше.

Негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги (істерики, агресивність, крадіжки, гіперактивність). Встановлено, що незадоволення потреба дитини в увазі, безумовній любові і особистісній значущості - є підґрунтям для формування негативних проявів у її поведінці. Якщо дитина не отримує достатньої кількості уваги, яка конче необхідна для нормального розвитку, вона знаходить власний спосіб її одержання, демонструючи різні негативні прояви у поведінці.

28 Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дошкільників: тексти лекцій. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. С. 74.

29 І. Лембрик, Дитячі вікові кризи. Дошкільне виховання. 2003. № 4. С. 23-33.

Негативні прояви поведінки, зумовлені кризами психовікового розвитку 3 та 7 років (істерики, неслухняність, гіперактивність).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з теми дослідження, можна зробити висновок, що дошкільний вік – це етап психічного розвитку дітей, який охоплює період від 3 до 6-7 років і характерний тим, що провідною діяльністю є гра, і це є дуже важливим для формування особистості дитини. Як зазначають науковці в галузі психології, вікові кризи – неодмінна складова психологічного розвитку дитини, умова її переходу з однієї вікової сходинки на іншу. У кожному конкретному випадку вони протікають по-різному і можуть викликати в дитячому організмі різні зміни, не завжди позитивні. Для дошкільного періоду характерні кризи трьох та семи років³⁰.

Негативні прояви поведінки, зумовлені неправильним вихованням в сім'ї (сором'язливість, замкнутість, страхи, агресивність, крадіжки, гіперактивність, нечесність). А. Кочетов та Н. Верцинська вважають, що вже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки в поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі – невдачі в грі та трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, впертість і навіть агресивність, озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку³¹.

Науковці стверджують, що обов'язковою умовою для формування негативних проявів у поведінці, їх виникнення, закріплення в якості стійкої поведінкової реакції є неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних проявів негативізмів.

В. Оржеховська та О. Пилипенко виділяють такі найтипівіші помилки сімейного виховання:

- дефіцит позитивного спілкування батьків з дітьми;
- відсутність у дорослих власних моральних позицій;
- така організація життя в сім'ї, яка не сприяє формуванню у дитини моральних навичок;
- незнання і нерозуміння батьками внутрішнього світу власної дитини;
- недоброзичливе, грубе ставлення дорослих до дитини³².

30 Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін. К., 2006. 344 с.

31 А. И. Кочетов, Н. Н. Верцинская, Работа с трудными детьми. М., 1986. 160 с.

32 В. М., Оржеховська, О. І. Пилипенко, Превентивна педагогіка: навч.-метод. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2006. 282с. С.45.

Негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ (*істерики, сором'язливість, замкнутість, агресивність*).

Тож, вступаючи до дитячого садка, дитина одночасно змінює місце свого перебування, соціальне оточення, умови розвитку, види діяльності. Якщо свідомість і поведінка дошкільника не підготовлені належним чином до цієї події, не виключена можливість виникнення в нього різного роду порушень і відхилень.

Для попередження та подолання відхилень у поведінці вирішальну роль відіграє система превентивних заходів. У науковій літературі поняття превентивний означає запобіжний. В. Оржеховська визначає *превентивне виховання* як діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів, спрямованих на запобігання й подолання відхилень у поведінці. Сутність превентивного виховання, за її оцінкою, полягає у комплексному цілеспрямованому впливі на особистість, формуванні здорового способу життя, навичок відповідальної поведінки, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику негативних явищ у поведінці дітей.

Оскільки, за результатами наукових досліджень та практичного досвіду чинниками, що зумовлюють негативні прояви у поведінці дошкільників є їх неготовність до вступу до закладу освіти, важливо з'ясувати сутність підготовки дитини до вступу в дошкільний навчальний заклад та виявити її превентивні можливості, а також готовність дитини раннього віку відвідувати заклад дошкільної освіти.

Превентивний – у перекладі з латинської (*praventivus*) означає запобіжний. Система превентивного виховання, за визначенням А. Захарова – це керована діяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження, подолання відхилень у поведінці і запобігання розвитку різних форм відхилень поведінки *Превентивне виховання* – цедіяльність, яка забезпечує теоретичну і практичну реалізацію заходів, спрямованих на запобігання й подолання відхилень у поведінці³³.

Сутність превентивного виховання трактують як комплексний цілеспрямований вплив на особистість, формування здорового способу життя, навичок відповідальної поведінки, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику негативних явищ у поведінці дітей. Вирішальна роль у цьому процесі належить родині як головному соціальному інституту. Науковці вважають, що умови родинного виховання дитини позначаються на всьому її житті і є відправним

33 Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржеховської. Тернопіль: Тернограф, 2007. С. 50.

моментом у формуванні особистості. Родина, з точки зору висунутих до неї вимог, повинна максимально забезпечувати адаптацію її членів до умов суспільного життя, а також підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм, тобто вона перша включається у вирішення завдань соціалізації індивіда³⁴.

У системі профілактичної роботи навчального закладу рання превенція має особливе значення. Термін *«рання превенція»* використовується як у широкому розумінні, так і вузькому. У широкому розумінні – це правильне виховання дитини, яке має починатися з раннього дитинства. Це перша і необхідна умова попередження асоціальної поведінки. У вузькому значенні рання превенція – це система спеціальних заходів, спрямованих на подолання перших, нерідко ще мало помітних тих чи інших відхилень у системі суб'єктивних ставлень і поведінки особистості, які можуть проявлятися і в дітей молодшого віку (дошкільного і шкільного), та на будь-якому етапі розвитку дитини.

Рання превенція буде ефективною, якщо її розпочинати не з моменту зовнішнього прояву негативної поведінки дитини, чи вже скоєних серйозних проступків (найчастіше спостерігаються у підлітковому, 11-16-літньому віці), а з виявлення перших, мало примітних негативних симптомів у стосунках і поведінці дитини.

Зазначимо, що старший дошкільний вік – це кінцевий етап початкової ланки соціалізації дитини на рівні дитячого садка. Розвиток пізнавальних здібностей, які стимулюють підготовку дитини в школі, веде до емоційних змін. Можливі невдачі дитини на навчальних заняттях стають причиною емоційних переживань, невпевненості та страху перед школою. Така зміна життєвої ролі, байдужість вихователів та батьків до внутрішнього світу дитини може призвести до вияву або посилення існуючих у неї відхилень у поведінці чи акцентуації характеру, які можуть стати поштовхом до виникнення девіацій, а також труднощів в адаптації до шкільного життя. Тому в період підготовки дитини до освітнього закладу слід вдаватись до заходів ранньої превенції.

Проблема готовності дошкільників до ЗДО

Комплексно превентивна діяльність проводиться при підготовці дітей до ЗДО, яку науковці визначають як цілеспрямовану систему засобів спрямованих на формування показників фізичного, мотиваційного, інтелектуально-пізнавального, особистісного розвитку дитини, що забез-

34 А.П., Смансер, Е.М. Рангелова, Превентивная педагогика: методология, теория, методика. Минск: БГУ, 2008. 263с.

печатю її успішну адаптацію до освітнього закладу³⁵. Така *підготовка дитини до дитячого садка* – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього віку, результативність якого залежить у першу чергу від батьків дитини.

Результатом підготовки дитини до відвідування закладу дошкільної освіти є готовність дитини раннього віку до ЗДО. За визначенням науковців, *готовність* – це перша фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Більшість вітчизняних психологів трактують готовність як особливий або короткочасний психологічний стан³⁶.

Психологи вважають, що основними компонентами стану готовності є: *емоційний, інтелектуальний, руховий*. Найбільш базовим з них є емоційний компонент. Інтелектуальний компонент готовності виражається у мірі усвідомленості наступної діяльності, зосередженості на ній. Руховий компонент стану готовності, проявляється в характері відтворюючих рухів, їх швидкості, чіткості, точності. Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів і їх цілісність – це показник високого рівня готовності дитини до діяльності. Недостатня розвиненість і вираженість їх свідчить про неготовність, незавершеність формування готовності, про її середній або низький рівень³⁷.

Готовність дитини до відвідування садка – поняття багатопланове, а не просто вік, навички й уміння. Для успішної адаптації, дитина має досягти певної стадії розвитку – фізичного, розумового й соціального.

Проблемою готовності дошкільників до ЗДО займалися науковці та практики Н. Аскаріна, Ж. Маценко, Т. Гурковська, Л. Стреж та ін. Ж. Маценко вважає, що *готовність дитини до вступу до ДНЗ* – це складне особистісне утворення, яка має свою структуру: фізіологічну, соціальну та психологічну готовність і є фундаментальною умовою успішного пристосування дитини до закладу дошкільної освіти³⁸.

Фізіологічна готовність передбачає зміни діяльності функціональних систем дихальної, травної, серцево-судинної, спрямованих на пристосування до умов навколишнього середовища.

Психологічна готовність є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог дитячого садка і вихо-

35 Н. П. Пихтіна, Особливості виникнення негативних проявів у поведінці дошкільників зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. 325 с.

36 Словник основних термінів з превентивного виховання... С. 52.

37 Н. П. Пихтіна, Превентивний характер виховання дошкільників як умова попередження негативних проявів у їх поведінці. Науково-практичний журнал Південного наукового центру Національної академії педагогічних наук України. № 4/С. червень-липень. 2011. С. 308-311.

38 Ж. Маценко, Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу. Психолог. 2003. №17.

вателя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями.

Соціальна готовність – вміння встановити контакт з іншими дітьми та дорослими, здатність оволодівати новими засобами і новими стереотипами поведінки. Низька психологічна і соціальна готовність до вступу до ДНЗ виражається в тому, що дитина не в змозі досить ефективно керувати своєю поведінкою та пізнавальними процесами для успішної діяльності на заняттях й активності в грі³⁹.

Науковці вважають, що третина дітей, які почали відвідувати дошкільний заклад, успішно адаптуються до умов суспільного виховання. Більшість дітей стикаються з різноманітними складнощами адаптаційного періоду. Відомо, що успіх адаптації залежить від низки факторів, основою яких є психологічна готовність дитини до відвідування закладу суспільного виховання. Стрижнем такої готовності, на думку М. Зажигіної, є здатність дитини до розширення звичного кола родинного спілкування за рахунок стосунків з іншими дітьми та дорослими. Тому перехід дошкільника на новий рівень стосунків з найближчим оточенням складає основний зміст кризових процесів в період адаптації до ДНЗ⁴⁰.

Проте, практичний досвід засвідчує поширену серед батьків тенденцію початку відвідування власними дітьми ЗДО, пов'язану з власними інтересами (роботою, родинними та особистісними проблемами тощо), що як правило ніяк не відображає вікових та індивідуальних особливостей дошкільника. Саме тому, типовою помилкою батьків є передчасний, не підкріплений відповідно сформованою психологічною готовністю початок відвідування садочка. В таких випадках адаптація до дошкільного закладу проходить складно, з проблемами для батьків та самої дитини. В таких випадках адаптація до дошкільного закладу проходить складно, з проблемами для батьків та самої дитини.

Л. Стреж виділяє наступні *критерії* сформованості у дитини дошкільного віку психологічної готовності до ДНЗ:

- вік;
- стан здоров'я;
- рівень психофізичного розвитку;
- характеристика нервової системи;
- вміння спілкуватися з дорослими й однолітками;
- сформованість навичок ігрової діяльності;
- наближеність домашнього режиму до режиму дитячого садка⁴¹.

39 Ж. Маценко, Вказ.праця.

40 М. Зажигина, Чего не стоит делать родителям, но что они все равно делают. М.: Генезис, 2009. С. 212-237.

41 Л. Стреж, Сходинки адаптації дітей раннього віку. Психолог. шкільний світ. 2009. №8. С. 41.

М. Зажигіна виділяє такі ознаки психологічної готовності дитини до дошкільного закладу:

1. Стійкий інтерес дитини до гри та готовність до взаємодії з іншими дітьми під час її проведення.

2. Готовність дитини до спілкування з іншими дорослими окрім близьких родичів.

3. Спокійна реакція на розлучення з мамою.

4. Відсутність стійких негативних емоцій і переживань дитини, в першу чергу страхів і тривожності, як реакцій на нові ситуації та незнайоме оточення.

5. Чітко виражене бажання дитини ходити у садочок (стверджувальна відповідь на відповідне запитання)⁴².

Тож, *готовність дитини до вступу до ЗДО* – демонструє рівень досягнення певної стадії її розвитку – фізичного, розумового й соціального та є важливою умовою успішної адаптації дитини до закладу суспільного виховання і превентивною основою для попередження негативних проявів у поведінці дітей, що активізуються та виникають саме в адаптаційний період.

Висновки

Таким чином, ми проаналізували сутність негативних проявів у поведінці дітей у контексті розуміння сутності, природи і механізмів формування поведінкових відхилень. З'ясували, що *відхилення в поведінці* – соціологічний термін, що визначає вияви поведінки, які не відповідають або суперечать прийнятим у суспільстві нормам, етичним еталонам і рольовим функціям.

Встановили, що існують *різноманітні підходи до трактування базових понять*, що складають теоретичне підґрунтя досліджень аспектів та етапів у формуванні поведінкових відхилень. Аналіз їх суті дозволив окреслити існуючі відмінності в тлумаченні понять, пов'язані з досліджуваними позиціями авторів. Це дозволила нам прослідкувати та описати логіку, основні етапи і чинники формування девіантної поведінки й надало підстави розглядати негативні прояви у поведінці дошкільників як початковий етап у формуванні стійких девіацій у майбутньому. Проміжними етапами у цьому процесі науковці називають педагогічну занедбаність та важковиховуваність.

Визначили, що *негативні прояви у поведінці дошкільників* – нестійке, ситуативне поведінкове відхилення, що виникає у дітей переважно у дошкільному та молодшому шкільному віці внаслідок дії несприятливих

42 М. Зажигіна, Вказ.праця.

умов життєдіяльності та виховання, під впливом яких відбувається порушення норм поведінки. Виявили *відсутність їх єдиної класифікації негативних проявів у поведінці*. В представлених у літературі підходах до їх трактування, науковцями в основу покладені різноманітні *критерії*: умови виховання в сім'ї, ставлення до навчання, низький рівень здібностей тощо. Найбільш доцільною стосовно дітей дошкільного віку є класифікація негативних проявів на основі *домінуючого чинника*, а саме: **дефіциту уваги з боку значущого соціального оточення, кризи психовікового розвитку 3 та 7 років, неправильне виховання в сім'ї, несприятлива адаптація дитини до ЗДО.**

З'ясували основні групи чинників негативних проявів у поведінці дошкільників. Визначили, що дослідження особливостей виховання дітей з негативними проявами у поведінці не можливе без знань про механізми формування таких відхилень. Нами здійснене психолого-педагогічне обґрунтування *превентивного потенціалу підготовки дітей до відвідування ЗДО*, яку науковці визначають як цілеспрямовану систему засобів спрямованих на формування показників фізичного, мотиваційного, інтелектуально-пізнавального, особистісного розвитку дитини, що забезпечать її успішну адаптацію до освітнього закладу. Встановлено, що така підготовка дитини до дитячого садка – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього віку, результативність якого залежить у першу чергу від батьків дитини. Результатом підготовки дитини до відвідування закладу дошкільної освіти є *готовність дитини раннього віку до ЗДО*, яку науковці визначають як першу фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності і трактують її як особливий або короткочасний психологічний стан. Основними компонентами стану готовності є: фізіологічна, психологічна і соціальна готовність.

Література:

1. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська та ін. К., 2006. 344 с.
2. Жигина М. Чего не стоит делать родителям, но что они все равно делают. М.: Генезис, 2009. С. 212-237.
3. Кисла О. Ф. Коррекційна педагогіка: навч. посіб. К.: Кондор-Видавництво. 2014. 320 с.
4. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посібник до Базової програми розв. дитини дошк. віку «Я у Світі». К.: Світич, 2009. 208 с.
5. Кочетов А. И., Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми. М., 1986. 160 с. Лембрик І. Дитячі вікові кризи. *Дошкільне виховання*. 2003. № 4. С. 23-33.
6. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу. *Психолог*. 2003. №17.
7. Оржеховська В. М. Пилипенко О. І. Превентивна педагогіка: навч.-метод. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю., 2006. 282с.
8. Оржеховська В. М. Федорченко Т. С. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх. навч. посіб. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю., 2008. 376 с. С. 58.

9. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дошкільників: тексти лекцій. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 247с.
10. Пихтіна Н. П. Особливості виникнення негативних проявів у поведінці дошкільників зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 4. 325 с.
11. Пихтіна Н. П.Превентивний характер виховання дошкільників як умова попередження негативних проявів у їх поведінці. *Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. № 4 (червень-липень).2011. С.308-311
12. Словник основних термінів з превентивного виховання / за заг. ред. В. М. Оржиховської. Тернопіль: Терно – граф, 2007. 198с.
13. Смансер А. П., Рангелова Е. М. Превентивная педагогика: методология, теория, методика. Минск: БГУ, 2008. 263 с.
14. Стреж Л. Сходинки адаптації дітей раннього віку. *Психолог. Шкільний світ*. 2009. № 8. С. 41.
15. Федорченко Т. Є. Причини і фактори негативних проявів у поведінці дітей. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*.2011. №4. С.74.
16. Федорченко Т. Є. Потапова О. Рання профілактика девіантної поведінки молодших школярів: навч.-метод. посіб. Запоріжжя, 2008. 236 с.
17. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посіб. К., 2003. 128 с.

ТЕТЯНА КАЧАЛОВА
СВІТЛАНА БОРИСЮК
ЯРИНА ПЛОСКА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Ресоціалізація неповнолітніх злочинців: етапи та особливості

Актуальність. Боротьба зі злочинністю неповнолітніх є однією з найважливіших проблем українського суспільства. На думку багатьох вчених, зростання підліткової злочинності пов'язано, перш за все, із соціально-економічною кризою та військовими діями на Сході України, що супроводжується деформацією фундаментальних морально-етичних цінностей. Жертвами неповнолітніх злочинців зазвичай стають тварини, люди похилого віку, однолітки або молодші за віком особи. Непоодинокими є випадки, коли процес знущання над такими «жертвами» неповнолітні знімають на мобільний телефон, щоб згодом розмістити у соціальній мережі Інтернет.

Неповнолітні правопорушники становлять таку вікову групу дітей, які перебувають в періоді психофізіологічного та соціального зростання, якому притаманне рольове експериментування. Через відсутність життєвого досвіду підліток неспроможний правильно оцінити ситуацію, що склалася, і, як наслідок, він вступає в конфлікт, що може призвести до порушення закону.

Як підтверджується статистичними даними, дитяча злочинність зростає з кожним роком, яка у декілька разів перевищує темпи зростання злочинності дорослих. Кримінально активні підлітки стають резервом для дорослої та рецидивної злочинності.

Слід звернути особливу увагу, що неповнолітніми скоюються не лише крадіжки чи незначні правопорушення або правочини, але й небезпечні злочини, і число їх стрімко набирає великих обертів. У сучасних умовах злочинність підлітків набуває стійкого рецидивного характеру, а така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив встановлення у майбутньому соціальної рівноваги й благополуччя.

Варто зазначити, що ступінь підліткової злочинності розглядають як один із індикаторів здоров'я суспільства загалом та становища дітей у ньому, зокрема. Науковцями доведено, що делінквентна поведінка є формою прояву соціальної дезадаптації, яка настає внаслідок незадоволення особистісних потреб, причому не лише біологічних, а й соціальних. При цьому основним засобом соціального контролю делінквентної поведінки традиційно є покарання, в тому числі з позбавленням волі.

У зв'язку із вказаним, проблема злочинності неповнолітніх, зокрема, ресоціалізація неповнолітніх засуджених, залишається актуальною і привертає увагу дослідників різних наукових галузей.

Мета статті – на основі аналізу причин вчинення злочинів неповнолітніми та наукових джерел визначити і охарактеризувати основні етапи їх ресоціалізації.

Педагогічні основи перевиховання та ресоціалізації неповнолітніх засуджених

Питання перевиховання неповнолітніх засуджених є предметом вітчизняної соціальної та пенітенціарної педагогіки. Ця проблема поєднує в собі дослідження ряду напрямків: педагогічні основи перевиховання та ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах виховних колоній (О. Бец, В. Кривуша, В. Кудрявцев, Г. Радов, В. Синьов та ін.), профілактика правопорушень неповнолітніх (Ю. Александров, Н. Максимова, В. Оржеховська, В. Тарарухін). Та, незважаючи на те, що в науці накопичений вагомий фонд наукових знань з досліджуваної проблеми, питання ресоціалізації неповнолітніх злочинців в пенітенціарній сфері та розробка інноваційних технологій ресоціалізації, які б враховували специфіку сучасного підлітка, який скоїв злочин і відбуває покарання в умовах соціальної ізоляції, у вітчизняній літературі розроблені на недостатньому рівні.

Аналіз літератури свідчить, що проблемам дитячої злочинності приділяється значна увага. При цьому, науковці розглядають зміст, структуру та методи її діагностики (Н. Грішина, Р. Дарендорф, Л. Козер, Н. Коломінський, К. Левін, Г. Ложкін, В. Мерлін, А. Петровський, Н. Пов'якель, О. Урбанович і ін.), особливості її профілактики, в тому числі представниками правоохоронних органів (А. Бандурка, Ю. Владимирський, В. Друзь, О. Литвак) та особливості соціальної, педагогічної та психокорекційної роботи з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі (Т. Авельцева, З. Бондаренко, Н. Зимовець, В. Кривуша, В. Лазаренко, Н. Максимова, В. Синьов і ін.), виправлення та ресоціалізацію неповнолітніх в умовах виправної колонії (В. Бадира, О.

Беца, Т. Денисова, В. Дрижак, В. Пірожков, К. Платонов, С. Чебоненко і ін.).

Злочинність неповнолітніх як форма прояву соціальної дезадаптації має свої особливості, які виявляються в її рівні і динаміці, причинах і мотивації вчинюваних ними злочинів. Вони пов'язані з певними властивостями особи неповнолітнього і його статусом у суспільстві. Відповідно існує і специфіка організації боротьби з такою злочинністю.

Злочинність неповнолітніх має свою специфіку, що зумовлюється соціально-психологічними особливостями цієї категорії осіб та їх статусом у суспільстві. Тому і кримінальне господарство України містить окремі норми, що передбачають відповідальність і покарання осіб у віці від 14 до 18 років.

Поряд із поняттям «злочинність неповнолітніх» у науковій літературі зустрічається термін «підліткова злочинність». Але це не виправдано, оскільки підліток – це дівчинка чи хлопчик у віці від 12 до 16 років. За підлітковим віком настає юність, проте поняття «юнацька злочинність» теж буде неточним, оскільки юнацький вік не закінчується у 18 років.

Іноді застосовують термін «дитяча злочинність». Однак таким поняттям можна умовно позначити діяння осіб у віці до 15-16 років, бо злочини, які вчиняють особи у 17-18 років, аж ніяк не назвеш дитячими.

Таким чином, поняття злочинності неповнолітніх пов'язане з певними віковими межами і включає чотири вікові групи неповнолітніх: 14-15, 15-16, 16-17 і 17-18 років. Проте деякі явища, які впливають на злочинність неповнолітніх цих груп, наявні й серед підлітків молодшого віку (10-13 років), а також осіб молодого віку (18-21 і 22-25 років), що важливо враховувати під час розроблення профілактичних заходів.

Значна частина злочинів неповнолітніх розглядається оточенням як вияв вікової незрілості, пустощів (невеликі крадіжки у навчальному закладі, магазині, хуліганські дії в середовищі підлітків, відбирання грошей у молодших і т. ін.), тому про них не повідомляється до правоохоронних органів, що зумовлює зростання їх латентності. Також ця кількість збільшується й за рахунок традицій неформального, «сусідського» залагоджування конфліктів, особливо в сільській місцевості.

У характеристиці злочинності неповнолітніх дослідники також відзначають наявні стійкі обернені залежності між ступенем деформації особи неповнолітнього злочинця, його соціальною дезадаптацією і ступенем віктимності потерпілого. Недостатність життєвого досвіду, незрілість емоційно-вольової сфери, недостатня розвиненість системи самоконтролю підвищує порівняно з аналогічними злочинами дорослих роль

віктимогенних чинників у механізмі злочинів неповнолітніх.⁴³

Таким чином, можна констатувати, що характерним для злочинності неповнолітніх є зокрема те, що значна частина злочинів вчинюється, по-перше, стосовно членів сім'ї або інших родичів, (особливо корисливих і насильницьких); по-друге, відносно неповнолітніх, які належать до побутового мікросередовища злочинця.

Переважає кількість злочинів вчинюється неповнолітніми у районі (мікрорайоні) проживання, але разом з тим значна частина скоюється в місцях поза районом проживання, які привертають увагу підлітків під час проведення дозвілля.

Серед різних контингентів неповнолітніх, які виокремлюються за родом провідної діяльності, за інтенсивністю вчинених злочинів, упевнено лідирують особи, які навчаються в ПТУ, потім ідуть школярі, далі - особи, які не вчаться і не працюють.

Щодо кримінологічної характеристики осіб неповнолітніх злочинців, то можна сказати, що їм властиві певні біологічні та психологічні особливості. До них належать: відсутність життєвого досвіду; незавершеність формування соціальних установок; підвищена навіюваність; високий рівень конформізму; орієнтація на неформальну групу; прагнення у ній самоутвердитися; підкреслено зневажливе ставлення до моральних і правових норм; злочинна «романтика», готовність «взяття на себе» чужу провину; плазування перед авторитетом рецидивістів; втрата почуття відповідальності за свої вчинки; орієнтування на хвилину втіху.

Звернемось до аналізу причин скоєння злочинів неповнолітніми. Дослідження вчених, які займаються проблемою правопорушень та злочинів неповнолітніх, дозволили виділити основні причини правопорушень неповнолітніх, а саме:

1. Соціально-економічні: зубожіння населення; відсутність цивілізованих ринкових відносин; розвиток тіньової економіки; зростання в суспільстві соціальної напруги, рівня безробіття, зокрема серед молоді (кожний третій випускник школи й ПТУ та кожний п'ятий випускник вищих навчальних закладів – безробітні). Окрім цього, політична нестабільність загострює економічну та соціальну ситуацію в Україні.
2. Несприятливе сімейне оточення (сорок відсотків неповнолітніх правопорушників виховувалося в сім'ях, які потрапили в складні життєві обставини: з них 30 % – у неповних, 45% – у конфліктних,

43 Б. М. Головкін, Злочинність неповнолітніх як суспільна проблема. Проблеми законності. 2016. Вип. 133. С. 204-217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pz_2016_133_21.

25% – в асоціальних і кримінальних сім'ях). У той же час шістдесят відсотків неповнолітніх правопорушників виховувалося в зовнішньо благополучних сім'ях, проте, з них 55 % виховувалося в матеріально незабезпечених сім'ях, 35 % – у сім'ях із низьким культурно-освітнім рівнем батьків, а 10 % – у досить заможних родин).

3. Проблеми у взаємостосунках неповнолітнього в шкільному середовищі: (антипедагогічні методи роботи вчителів із важковиховуваною дитиною, конфліктні ситуації в класному колективі, неуспішність у навчанні, слабкий зв'язок між школою та сім'єю). Поруч з цим, як передумову правопорушень слід виділити низький рівень правової освіти та виховання в школі та сім'ї й формування на цій основі у підлітків та молоді, правового нігілізму – негативного або байдужого ставлення до норм державного права.
4. Негативний вплив позашкільного середовища: скорочення системи закладів дозвілля для неповнолітніх призводить до незайнятості вільного часу дітей та підлітків (в Україні три тисячі населених пунктів не мають жодного закладу культури, 6, 5 тисяч культурних закладів зачинено, а ще 500 знаходяться в аварійному стані); негативний вплив засобів масової інформації, що пропагують культ фізичної сили та агресію. Окрім цього, неформальні та кримінальні об'єднання втягують неповнолітніх до вчинення правопорушень такими шляхами: а) спекулюванням на клановій залежності (піднесенні виняткового статусу членів певного кримінального угруповання); б) заохоченням таких негативних рис людини як жадібність, скупість, прагнення до надмірного ризику тощо; в) демонстрацією хибного психологічного захисту; г) відкритим психологічним (погроза компрометації, шантаж, залякування) та фізичним (побиття, тілесні ушкодження) насильством; д) проханнями про допомогу, порадами, настановами тощо.
5. Вікові особливості психіки підлітків, які сприяють антисуспільним проявам (акцентуація характеру, реакція групування, реакція емансипації, почуття дорослості, прагнення до самоствердження, емоційна невідповідність, підвищена збудливість, комфортність тощо).
6. Біологічними та генетичними причинами вчинення неповнолітніми правопорушень є порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму; вроджені психопатії; мінімальні мозкові дисфункції внаслідок органічного враження головного мозку.
7. Екологічні – негативний вплив факторів природного середовища.

Таким чином, можна констатувати, що протиправна поведінка є наслідком неспроможності або небажання окремої людини знайти дозволений юридичними нормами спосіб задоволення власних потреб.

Сучасна наука відкидає уявлення про зумовлену природою схильність окремих людей до протиправної поведінки.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що причини протиправної поведінки неповнолітніх слід шукати в соціальних умовах існування людини і в особистих рисах, що знижують адаптивні можливості людини, насамперед, в її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфери.

Соціальні проблеми, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, при розв'язанні яких людина порушує правові норми, а з іншого – впливають на формування особистості людини. Особисті ж якості людини ускладнюють оцінку ситуації, не дають їй змоги прийняти адекватне рішення, свідомо управляти своєю поведінкою, протистояти негативному впливові інших осіб.

Формуванню протиправної поведінки з боку конкретної дитини, насамперед сприяють особливості її мікросередовища (сім'ї, навчального закладу, неформальної групи), зокрема такі, як перебування в криміногенному оточенні, виховання в проблемних і кризових сім'ях, відсутність індивідуального підходу до проблемної дитини у навчально-виховних закладах, негативний вплив асоціальних груп однолітків. Серед чинників, що пов'язані з сім'єю дитини, і призводять до її соціальної дезадаптації, можна виділити такі:

- безпосереднє залучення дитини до кримінальної діяльності, виховання її у душі асоціальних цінностей;
- жорстоке поводження з дитиною, вчинення щодо неї насильницьких дій, жорсткі методи виховання;
- недостатня увага з боку батьків до дитини, її виховання, задоволення її потреб, нехтування її інтересами;
- відсутність у сім'ї матеріальних умов для повноцінного розвитку, життєдіяльності та виховання дитини;
- доручення виховання дитини педагогічно некомпетентним особам (наприклад, старшим дітям), а також особам, що мають обмежені можливості щодо педагогічного впливу на дитину (особам похилого віку, сусідам, знайомим тощо);
- неприйняття вікових змін у дитині в підлітковому віці – невраховування батьками вікових потреб підлітка, висування вимог до його поведінки та використання прийомів виховання, що не відповідають підлітковому віку⁴⁴.

44 Б. М. Головкін, Злочинність неповнолітніх як суспільна проблема. Проблеми законності. 2016. Вип. 133. С. 204-217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pz_2016_133_21.

Наслідком впливу вказаних чинників може бути незадоволеність фізичних і соціальних потреб дитини; формування у дитини асоціальних цінностей і стереотипів делінквентної поведінки, загальна невихованість; педагогічна занедбаність, відставання у фізичному, психічному, та культурному розвитку, підвищення загальної тривожності та агресивності дитини, формування комплексу неповноцінності, заниженої самооцінки, невпевненості у собі, низький авторитет батьків для дитини, пошук нею зразків для наслідування поза сім'єю; пошук дитиною захисту та підтримки в компанії однолітків або у сторонніх дорослих; бажання самоствердитися, повернути до себе увагу через ризиковані, зокрема делінквентні, вчинки.

На сьогодні реформування пенітенціарної системи, гуманізація практики виконання кримінальних покарань, перенесення уваги на соціальні аспекти процесів відбування покарання та звільнення з місць позбавлення волі, актуальність попередження рецидивної злочинності зумовлюють нагальність дослідження проблеми ресоціалізації неповнолітніх злочинців. Це також зумовлено тим, що в статті 1 Кримінально-виконавчого кодексу України (далі - КВК України), прийнятому у 2003 році, основними завданнями установ виконання покарань Державної пенітенціарної служби України було визначено створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених. Зважаючи на соціальні та психологічні особливості розвитку, з особливою актуальністю питання ресоціалізації стосується такої категорії, як неповнолітні засуджені до позбавлення волі.

Протягом останніх років проблемні питання ресоціалізації засуджених в місцях позбавлення волі більшою мірою досліджувались з позицій юридичних наук (А. Х. Степанюк, О. Г. Колб, В. М. Трубников, В. С. Наливайко, О. М. Неживець, Б. М. Телефонко та ін.). Також проблеми ресоціалізації в аспектах пенітенціарної педагогіки та виховного процесу у своїх дослідженнях розглядали В. М. Синьов, В. І. Кривуша, Г. О. Радов, О. В. Беца, С. В. Горенко та ін. М. Ю. Максимова, А. Ф. Зелінський, В. М. Іванов, якими були досліджені психологічні аспекти ресоціалізаційного впливу.

Проте, аналіз практики функціонування пенітенціарних установ для неповнолітніх злочинців засвідчує той факт, що незважаючи на активність досліджень проблем ресоціалізації злочинців, поза увагою дослідників залишаються питання, пов'язані із особливостями відбування покарання неповнолітніми злочинцями в пенітенціарній установі, соціальні та соціально-педагогічні аспекти ресоціалізаційного процесу, взаємодія виховної колонії, громадських організацій і вищих навчальних закладів у виправленні неповнолітнього та попе-

редженні негативних наслідків соціальної ізоляції і вчинення повторних злочинів.

Поняття ресоціалізації та особливості процесу її реалізації

Як засвідчує аналіз реалій сьогодення, нинішній стан суспільної моралі як один із чинників поведінки людини характеризується тим, що в роки прояву негативних явищ в економіці, поглиблення розшарування у суспільстві на багатих і бідних, значно втрачені важелі формування свідомості і світогляду молодого покоління. Споконвічні заповіді «не вбий», «не вкради», «полюби ближнього свого» недостатньо утверджуються у свідомості сучасних дітей, чому завжди сприяє і сім'я, і державні та громадські суспільні інститути. На даний час спостерігається масова пропаганда культу сили, грошей, здобутих будь-яким шляхом, ідеалізація та романтизація злочинного світу. Сьогодні засоби масової інформації, особливо телебачення, насичені матеріалами, що демонструють насильство, протиправні вчинки, які залишаються непокараними адекватно ступеня скоєних злочинів, часто безкарними взагалі. Усе це створює у значній кількості молоді уявлення про всюдозволеність у їхніх вчинках і про фантастичні можливості швидкого збагачення, навіть кримінальним способом.

Ми вважаємо, що формування такого «криміналізованого» менталітету – не остання причина того, що питома вага молоді у складі засуджених протягом останніх років невинно зростає, і сьогодні молоді люди вже становлять більше половини усіх засуджених в країні за останній рік – 62%.

Як стверджує В.М. Синьов, такий стан молодіжної злочинності потребує вирішення деяких завдань не лише правоохоронними органами, а й державними і громадськими організаціями, які причетні до вирішення проблем молоді.⁴⁵

Для визначення поняття «ресоціалізація» в межах нашого дослідження наведемо найбільш доцільні з соціальної точки зору його формулювання в найближчій галузі знань – праві.

У сучасній юридичній літературі представлені різні точки зору на процес та поняття ресоціалізації. Так, офіційне юридичне визначення ресоціалізації на законодавчому рівні знаходимо в ст.6 Кримінально-виконавчого кодексу України: «Ресоціалізація - свідоме відновлення

45 В.М. Синьов, Індивідуальні та типологічні особливості неповнолітніх засуджених, які перебувають у місцях позбавлення волі / Соціальна робота з неповнолітніми засудженими, які перебувають у місцях позбавлення волі. К., 2003. С.27-32.

засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально- нормативного життя в суспільстві»⁴⁶.

У «Великому енциклопедичному юридичному словнику» ресоціалізація (з фр. *Resocialisation* - поновлення або повторення і *socialisation* - усупільнення) трактується так: 1) повернення особи в суспільство, 2) процес, спрямований на відновлення морального, психічного й фізичного стану особи, її соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами та юридичними нормами, 3) у сфері виконання покарань - процес підготовки до повернення в суспільство, що ґрунтується на відновленні позитивних зв'язків, відносин і розвитку в засудженої особи соціально корисних умінь і навичок, необхідних для повноцінного існування в суспільстві⁴⁷.

У юридичних працях ресоціалізація осіб, позбавлених волі, представлена як цілеспрямований процес, що виступає основою для боротьби зі злочинністю, попередження рецидивів злочинів; набуття неповнолітнім необхідних можливостей та формування у нього здібностей до життя в суспільстві з дотриманням норм права; відновлення та розвитку соціально корисних зв'язків і відносин особистості, результатом якого повинна бути така зміна особистісних якостей засудженого, яка б дозволила розраховувати на його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення; виправлення засудженого, формування у нього законослухняної поведінки, стимулювання становлення на життєву позицію, яка відповідає соціальним нормам, шляхом відновлення, збереження та розвитку соціально-корисних якостей і відносин під час відбування покарання та соціальної адаптації після звільнення з місць позбавлення волі; відновлення особи, яка скоїла злочин і засуджена до покарання, як соціалізованого члена суспільства, що здійснюється на основі застосування до неї комплексу правових, організаційних, психолого-педагогічних, виховних та інших заходів впливу на різних етапах кримінальної відповідальності з метою недопущення здійснення протиправних діянь та повернення його до самостійного загальноприйнятого суспільно-нормального життя в суспільстві; надання комплексу соціальних послуг засудженим з метою їх повернення до суспільства і включення як здорових і повноцінних його членів.

46 Кримінально-виконавчий кодекс (КВК) України, ст.6

47 Великий енциклопедичний юридичний словник /За ред. акад. НАН України Ю. С. Шемшеченка. К.: ТОВ „Юрид. думка”, 2007. 992 с. С. 771.

Соціальний та соціально-педагогічний зміст поняття ресоціалізації знаходимо у російському соціально- педагогічному словнику за редакцією Л. Мардахаєва, де ресоціалізація (від лат. ге - префікс, що позначає повторну, поновлювальну дію + соціалізація) - це відновлення у людини втрачених соціальних цінностей й досвіду спілкування, поведінки, життєдіяльності та українському словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників за ред. А. Й. Капської, де дане поняття представлено більш розширено і трактується як:

- 1) відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві;
- 2) засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх;
- 3) комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів за рахунок включення їх у нові, позитивно орієнтовані відношення й види діяльності⁴⁸.

Отже, наведені вище тлумачення поняття «ресоціалізація» стосовно засуджених осіб у найближчій до соціальної галузі знань – праві свідчать про її міждисциплінарність.

Необхідно зазначити, що серед вітчизняних учених, які досліджували питання ресоціалізації засуджених, немає єдиного підходу до визначення й трактування цього поняття. Згідно з позиціями відомих вітчизняних дослідників проблем пенітенціарної педагогіки В. М. Синьова, В. І. Кривуші, О. В. Беци, Г. О. Радова «результатом ресоціалізації повинна бути така зміна особистісних якостей засудженого, яка б дозволила розраховувати на його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення»⁴⁹.

На думку сучасного вітчизняного вченого А. Х. Степанюка, ресоціалізація є складною соціально-правовою категорією, яка охоплює різні сторони оновлення соціальних зв'язків і під час відбування покарання, і після цього. Відповідно, ресоціалізація поділяється на пенітенціарну та постпенітенціарну.

В межах нашого дослідження ми акцентуємо увагу на пенітенціарній ресоціалізації, яка полягає у формуванні у засудженого законослухняної поведінки безпосередньо в установі виконання покарань шляхом використання комплексу заходів із трудового та побутового влаштування та встановленням соціальних зв'язків у в'язня для його подальшої со-

48 Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів /Уклад. О. В. Безпалько та ін.; Ред. А. Й. Капська та ін. К.: УДЦССМ, 2000. 255 с. С. 211.

49 В.М. Синьов, Вказ.праця.

ціальної реабілітації після звільнення на волю, у результаті чого забезпечується відновлення засудженого в соціальному статусі та повернення до законослухняного життя.

Ми погоджуємось із думкою Д. В. Ягунова, який із позиції науки державного управління вважає, що саме термін «ресоціалізація» найповніше відображає процеси, які відбуваються із засудженим у в'язниці та після ув'язнення. При цьому, на його думку, ресоціалізацію доцільно розглядати як напрям державної соціальної політики, спрямований надати комплекс соціальних послуг засудженим, котрі відбули чи відбувають покарання, та особам, для яких ув'язнення обрано як запобіжний захід для повернення їх до суспільства та залучення як здорових і повноцінних його членів. Механізмом реалізації цього напрямку соціальної політики має бути взаємодія пенітенціарних установ, спеціалізованих державних агенцій, на які покладено обов'язок надати засудженим та ув'язненим соціальні послуги, і громадських інституцій.⁵⁰

Зважаючи на вищесказане, можна зробити висновок, що нині в Україні відбувається становлення категоріального апарату процесу ресоціалізації засуджених. Вищезазначений висновок підтверджується також результатами аналізу чинного законодавства України, де, практично, як синоніми вживаються такі поняття, як «ресоціалізація», «соціальна реабілітація» та «соціальна адаптація».

Основні етапи ресоціалізації

Дослідження ресоціалізації як процесу дозволив нам виділити ряд органічно пов'язаних етапів, що складають його структуру: допенітенціарна, пенітенціарна та постпенітенціарна ресоціалізація. У свою чергу, кожен етап складається з більш конкретних періодів і механізмів.

Перший етап ресоціалізації – допенітенціарний – ми визначаємо як період, який починається з моменту скоєння злочину («кульмінації» десоціалізації особистості) та арешту, продовжується в ході досудового слідства (перебування в слідчому ізоляторі) та судового процесу. Основними соціально-психологічними механізмами на цьому етапі виступають усвідомлення вини та нанесення шкоди суспільству, каяття та засудження власної злочинної поведінки. Основним змістом соціально-педагогічної (соціально-виховної) та психологічної роботи – просвітницька та виховна робота, спрямована на попередження рецидивів;

⁵⁰ Д. В. Ягунов, Пенітенціарна система України: історичний розвиток, сучасні проблеми та перспективи реформування: монографія. О.: ПП Чабаненко Ю. А., 2006. 443 с. С. 229.

загальноосвітнє навчання; заняття спортом; психологічна підтримка усвідомлення вини⁵¹.

Другий, основний, етап процесу ресоціалізації – пенітенціарний – відбувається з моменту прибуття засудженого в колонію й закінчується звільненням. Механізмами основного етапу ресоціалізації виступають адаптація до умов позбавлення волі, виховання, перевиховання, виправлення та самовиховання, підготовка засуджених до звільнення, що відбуваються у процесі соціально-педагогічної (соціально-виховної) та психологічної роботи за наступними напрямками: всебічне (моральне, розумове, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, статеве) виховання; загальна середня, професійно технічна та вища освіта; участь у самодіяльних організаціях та самоврядуванні; звернення до релігії як засобу виправлення; суспільно корисна праця; дотримання режиму й самодисципліна; психологічна допомога (корекція негативних і девіантних якостей особистості, нейтралізація негативних соціально-психологічних явищ у концентрованому середовищі правопорушників, надмірного звикання до умов ізоляції від суспільства тощо); підтримка соціально корисних зв'язків із сім'єю, друзями, колегами тощо; залучення громадськості та формування з її числа піклувальних рад та батьківських комітетів; попередня підготовка засуджених до звільнення (забезпечення контролю і зворотного зв'язку між установою виконання покарань та сім'єю, місцевими органами влади, регіональними центрами зайнятості населення, навчальними закладами щодо побутового та працевлаштування на волі) та ін..

І третій, постпенітенціарний, етап ресоціалізації неповнолітніх засуджених починається, коли неповнолітній уже потрапляє на волю. Провідними механізмами процесу ресоціалізації на цьому етапі виступають соціальна реабілітація та соціальна адаптація, які відбуваються разом або з відносною послідовністю. Основним змістом соціально-педагогічної роботи на цьому етапі виступає соціально-педагогічний патронаж неповнолітніх, звільнених із колонії, спрямований на відновлення або ж встановлення соціально корисних відносин і статусу; вирішення проблем забезпечення житлом, продовження освіти, професійного навчання, працевлаштування; корекцію індивідуальних рис, що заважають соціальній адаптації; захист прав і представлення інтересів звільненого; нейтралізацію негативного впливу соціального середовища; здійснення психологічної підтримки; закріплення досягнутих у процесі виконання по-

51 О.Л. Караман, Сутність і структура процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених. URL: http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/6_90689.doc.htm

карання позитивних результатів і досягнення цілей ресоціалізаційного процесу.

Це етап повної й остаточної ресоціалізації, результатом якої повинна стати реінтеграція (повторна інтеграція в суспільство) з метою подальшої соціалізації неповнолітнього, перерваною злочином і відбуванням покарання в місцях позбавлення волі.

Таким чином, спираючись на результати теоретичного аналізу та враховуючи етимологію слова «ресоціалізація», що походить від слова «соціалізація» та префікса «ре» (у перекладі - відновлюваність, повторність дії) під ресоціалізацією в найбільш узагальненому соціальному значенні ми будемо розуміти процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство. При цьому необхідно враховувати наступне: якщо неповнолітні, засуджені за скоєння злочину, не мають попереднього позитивного соціального досвіду та в їхній свідомості вже закріплені негативні соціальні стереотипи, то ресоціалізація буде спрямована на їх руйнування та навчання новим, прийнятим у суспільстві; якщо неповнолітні мають попередній позитивний соціальний досвід, позитивні соціальні зв'язки, певний статус у сім'ї, колективі і стали жертвою віктимогенних обставин, внаслідок яких скоїли злочин, то ресоціалізація буде спрямована на збереження та відновлення цих позитивних якостей.

Література:

1. Великий енциклопедичний юридичний словник /За ред. акад. НАН України Ю. С. Шемшеченка. К.: ТОВ „Юрид. думка”, 2007. 992 с.
2. Головін Б. М. Злочинність неповнолітніх як суспільна проблема. *Проблеми законності*. 2016. Вип. 133. С. 204-217. Електронний ресурс. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pz_2016_133_21.
3. Караман О.Л. Сутність і структура процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених. Електронний ресурс. URL: http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Pedagogica/6_90689.doc.htm.
4. Кримінально-виконавчий кодекс (КВК) України, ст.6.
5. Синьов В.М. Індивідуальні та типологічні особливості неповнолітніх засуджених, які перебувають у місцях позбавлення волі / Соціальна робота з неповнолітніми засудженими, які перебувають у місцях позбавлення волі. К., 2003. С.27-32.
6. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / Уклад. О. В. Безпалько та ін.; Ред. А. Й. Капська та ін. К.: УДЦССМ, 2000. 255 с.
7. Ягунов Д. В. Пенітенціарна система України: історичний розвиток, сучасні

**СВІТЛАНА БОРИСЮК
НІНА ОСТАНІНА**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Особливості вирішення соціальних проблем засобами соціального підприємництва в Україні

Актуальність. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку держави соціальне підприємництво з'явилося у результаті інноваційного підходу до розв'язання складних соціальних проблем і часто обговорюється на різноманітних подіях, привертає увагу багатьох представників соціальної сфери, громадських організацій, ініціативних груп активістів. Використання підприємницьких підходів до вирішення соціальних проблем забезпечує певним чином сталий розвиток для вразливих груп суспільства, що підносить соціальне підприємництво на новий рівень розвитку в Україні. Всеукраїнський ресурсний центр розвитку соціального підприємництва «Соціальні ініціативи» досліджує цей феномен в українських реаліях з 2012 року.

Соціальне підприємство є відносно новим специфічним видом підприємств. Створення перших соціальних підприємств у світі припадає на 80-ті роки минулого століття, і в той же час вони встигли зарекомендувати себе як досить дієвий і успішний механізм вирішення соціальних проблем суспільства загалом завдяки їх соціальному та економічному ефектам, оскільки їх функціонування у багатьох випадках засноване на принципі самофінансування. Ото ж, соціальне підприємство – це така організація, яка має подвійну мету своєї діяльності – отримання прибутку та вирішення соціальних проблем, що є пріоритетом їхньої діяльності, головною метою якої є довготривала соціальна підтримка для того, щоб надати допомогу цільовій групі шляхом самопомогі. У соціально-економічних реаліях України мова йде про підтримку особам у складних життєвих ситуаціях, захисту їх прав і інтересів та розвитку українського громадянського суспільства, а також розвитку суспільних структур через соціальне підприємство, яке є невід'ємною складовою суспільного розвитку.

Сучасні дослідники впровадження підприємницького підходу у соціальній сфері Андрощук Б.І., Корнецький А.О., Гончарова М.А., Гусак Н.Є., Лопатинський Ю., Назарук В.Я., Смаглій К.М., Свереда З.В., Свинчук А.А., Смаль В.В., Туманова А.А. розглядають суть поняття «соціальне підприємництво», його форми та види, умови ефективності та ресурси у підтримці вразливих категорій населення, історичні віхи розвитку цієї діяльності у світі та Україні; місце інновації у соціальному підприємстві; характеристики соціальних підприємств у Європі, Великобританії; перспективи розвитку соціального підприємництва в Україні тощо. Разом з тим, нема однастайності серед дослідників щодо тлумачення суті поняття «соціальне підприємництво», що викликане складною і не структурованою їх діяльністю у сучасних соціально-економічних реаліях.

Разом з розбіжностями у тлумаченні поняття соціального підприємництва, метою цієї діяльності є допомогти суспільству через реальний механізм використання соціальних можливостей і вирішення соціальних проблем. Збільшуючи кількість поінформованих про соціальне підприємництво людей, ми посилюємо ефект його механізму, що і стало частково метою проведеного нами дослідження. Поширення соціального підприємництва навчає людей допомагати один одному, а для цього потрібно передусім забезпечити належними інструментами для застосування його на практиці. Адже соціальне підприємництво – це ще й увага до тих людей, які для більшості членів суспільства часто залишаються непоміченими; це метод формування відповідальності за самого себе, за сусідів, за громаду села та району, міста, країни і довкілля у широкому розумінні.

У нинішніх умовах дана тема дуже актуальна для України. Сучасні виклики українського суспільства, а саме військові дії та проблеми внутрішньо переміщених осіб, створюють додаткові причини щодо активізації соціальних ініціатив. Тільки за офіційними даними, станом на 2017 рік в Україні зареєстровано більше 1, 7 млн. внутрішньо переміщених осіб. Це люди, які потребують допомоги держави та суспільства. Соціальне ж підприємництво може стати ефективною формою такої допомоги. На відміну від звичайної благодійності, соціальні підприємства – це сталі економічні механізми, які мають набагато більший вплив на існуючі соціальні проблеми та дозволяють ефективніше розподіляти фінансові ресурси. Разом з тим, в Україні вже зараз існують умови, щоб здійснювати ефективне соціальне підприємництво, запроваджуються програми фінансування таких проектів.

Соціальне підприємництво як інноваційна форма використання підприємницького підходу для підтримки вразливих категорій населення

Сьогодні соціальне підприємництво в Україні розуміється як діяльність, що має на меті пом'якшення соціальних проблем на умовах самокупності, інноваційності та стійкості і включає пошук можливостей для реалізації нових ідей, заснування соціальних підприємств, які б вирішували соціальні проблеми, та розвиток їх мережі. Створення соціального підприємства – це певна реакція громади на соціальну проблему, яка стає актуальною і пріоритетною на даний момент. Соціальне підприємництво знаходить шляхи для реформування державних соціальних послуг, працює над інноваціями, які покликані покращити загальний рівень життя та виникає на основі організацій, що ініціюють, впроваджують та сприяють позитивним змінам не тільки у житті конкретної людини, а і у суспільстві у цілому. Особливо потребують допомоги соціально вразливі категорії населення, які об'єднують групи осіб, що мають обмежені ресурси для самостійного задоволення потреб та реалізації прав, перебуваючи у звичайних умовах, та осіб, які за незалежних від них обставин потрапили до особливо складних життєвих умов/обставин.

Метою соціальної підтримки представників соціально вразливих груп є усунення (компенсація) чинників їх соціальної дезадаптації та забезпечення (відновлення) умов, необхідних для їх повноцінної життєдіяльності та соціального функціонування. І соціальне підприємництво як одна з інноваційних технологій соціального обслуговування вразливих категорій населення, виступає досить дієвим та успішним механізмом вирішення соціальних проблем.

Соціальне підприємство є новим специфічним видом підприємств у економічній сфері розвитку нашої держави. Створення перших соціальних підприємств у світі припадає на вісімдесяті роки минулого століття. Окрім соціального ефекту, їх функціонування має і позитивний економічний ефект, оскільки їх діяльність у багатьох випадках заснована на принципі самофінансування. Тобто соціальне підприємство – це така організація, яка має подвійну мету своєї роботи, а саме – отримання прибутку та вирішення соціальних проблем, що є пріоритетом їхньої діяльності.

Хоча виникнення та розвиток соціального підприємництва обумовлено загостренням соціальних проблем навіть у розвинених країнах, але разом з тим, потреба у вирішенні соціальних проблем не є основним фактором, що сприяє створенню соціальних підприємств. Прикладом є країни Африки, де на сьогоднішній день існує значно більше соціаль-

них проблем (кожна 7 молода людина з 10 живе менше ніж на 2 долари в день, близько 60% безробітних в Африці – це молодь; близько 10% населення Південної Африки ВІЛ-інфіковані), проте кількість створених соціальних підприємств на цьому континенті значно менша, ніж у країнах Європи.⁵²

Категорія «соціальне підприємництво» часто використовується у дуже широкому сенсі і щодо різноманітного спектру ініціатив. Для багатьох соціальне підприємництво асоціюється лише із діяльністю неприбуткових організацій, які розпочали комерційну діяльність, заробляючи кошти для реалізації свої цілей. Інші використовують його для означення будь-кого, хто започаткував неприбуткову організацію. Часто цим поняттям послуговуються при описі власників бізнесу, які інтегрують соціальну відповідальність в їхню бізнесову діяльність. Немає єдиної точки зору на соціальне підприємництво і серед дослідників.

На сьогодні можна виокремити чотири основні підходи до його визначення: широкий, комбінований, інноваційний та проблемно-орієнтований⁵³.

1. *Широкий підхід.* В основу широкого підходу покладено гіпотезу про те, що соціальне підприємництво – це діяльність, яка в кінцевому результаті передбачає досягнення соціальної мети. Тобто, відповідно до даного підходу, під соціальним підприємництвом розуміється діяльність недержавних неприбуткових організацій, державних організацій, традиційних бізнес-організацій, які завжди мають соціальну складову. Отже, широкий підхід не дозволяє виокремити та визначити особливості соціального підприємництва, оскільки до нього можна віднести будь-яку діяльність, яка має соціальний ефект.
2. *Комбінований (комерційно-соціальний) підхід* ґрунтується на передбаченні, що соціальне підприємництво — це діяльність, орієнтована на досягнення не лише соціальних, але й комерційних результатів. За такого підходу соціальне підприємництво – це вужча сфера діяльності, яка передбачає наявність бізнес-складової.
3. *Інноваційний підхід* робить наголос на інноваційній складовій підприємницької діяльності та на використанні інноваційних підходів до вирішення соціальних проблем. Інноваційний підхід, з одного боку, суттєво обмежує сферу соціального підприємництва порів-

52 Посібник «Що слід знати про соціальне підприємництво»/ Смаль В., Кокоть В. – Федерація канадських муніципалітетів / Проект міжнародної технічної допомоги «Партнерство для розвитку міст», 2017. http://pleddg.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Social_Entrepreneurship_Guide-WEB-1.pdf

53 Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін. Посібник / Свинчук А.А., Корнецький А.О., Гончарова М.А., Назарук В.Я., Гусак Н.Є., Туманова А.А. – К: ТОВ «ПІДПРИЄМСТВО «ВІ ЕН ЕЙ», 2017 – 188.

няно з комбінованим підходом, оскільки не всі бізнес-організації використовують інновації у соціальній складовій своєї діяльності. Аналогічно не підпадає під соціальне підприємництво діяльність неприбуткових організацій та державних соціальних установ, які не впроваджують інновації. З іншого боку, такий підхід розширює соціальне підприємництво за рахунок доповнення його діяльністю неприбуткових організацій та державних соціальних установ, які розробляють і реалізують інновації у своїй діяльності.

4. *Проблемно-орієнтований підхід* відносить до соціального підприємництва таку діяльність, соціальні результати якої спрямовані на певну соціальну групу або проблему (люди з інвалідністю, люди з алко- та наркозалежністю, безхатченки тощо). Цей підхід можна розглядати як різновид широкого підходу, але з обмеженням, і сфери соціального підприємництва, і потенційних споживачів його продукції або послуг. Наявність кількох підходів до визначення соціального підприємництва свідчить, що це дуже широке поняття, яке характеризує діяльність різноманітних організацій у сфері економіки. І разом з тим, названі підходи вказують на пріоритетність соціальної мети підприємницької діяльності, а розрізняються вони широтою охоплюваної сфери⁵⁴.

Зазвичай, дослідники основну увагу зосереджують на описі конкретного досвіду, бо пояснити кількома словами таку багатогранну сферу людської діяльності як соціальне підприємництво та увесь спектр його трактувань досить складно. Автором найбільш цитованих тлумачень соціального підприємництва є Грегорі Діз (Gregori Dees), якого часто називають засновником наукових знань про соціальне підприємництво. Він виділив п'ять ознак, що визначають соціальне підприємництво:

- прийняття на себе місії створення і підтримки соціальної цінності (а не лише цінності для індивідуума);
- безперервний пошук та використання нових можливостей для служіння обраній місії; участь у процесі творення інновацій, адаптації та навчання;
- рішучість дій, активність і масштаби яких не повинні обмежуватись наявними ресурсами;
- висока відповідальність підприємця за результати своєї діяльності – як перед безпосередніми клієнтами, так і перед суспільством⁵⁵.

⁵⁴ Там само.

⁵⁵ Dees, J.G. The meaning of social entrepreneurship. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Duke University's Fuqua School of Business, 2001 (revised vers.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf, Р. 4.

Соціальне підприємництво, основним завданням якого є вирішення соціальних проблем через інновації, стирає традиційні межі між державним, приватним та неприбутковим секторами та використовує підходи, що поєднують комерційні та неприбуткові бізнес-моделі.

Розкриємо відмінні особливості соціального підприємництва у порівнянні з *комерційним підприємством*. Основна відмінність пов'язана з метою і мотивацією підприємницької діяльності. Так як для бізнес-підприємств основним пунктом їх завдань є примноження прибутку, для соціальних підприємств найголовніша мета – соціальні зміни, як правило, завдяки вирішенню нагальної проблеми, яка недооцінена чи проігнорована іншими інституціями (державними установами, бізнес-структурами тощо). Лінію розмежування між двома типами підприємництва можна провести у сфері характеристик «очікуваної і виробленої цінності». На думку Роджера Мартіна (Roger L. Martin) та Саллі Осберг (Sally Osberg) у разі звичайного підприємництва це – ринкова цінність, яка може бути виражена в категорії прибутку. У разі соціального підприємства це – цінність, що виражається у перевазі, яку отримує значна частина суспільства або суспільство в цілому від здійсненої соціальним підприємцем своєї мети – допомогти цільовим групами найменш захищених і найменш благополучних верстви населення. Разом з тим, варто зауважити, що соціальне і комерційне підприємництво перебирають ознаки один одного: соціальні підприємці часто отримують прибуток за рахунок соціальних підприємств, а бізнесмени ведуть соціально відповідальний бізнес. Обидва види підприємництва вимагають бачення своєї місії, ініціативності, розбудови структури і «маркетингу»⁵⁶.

Автори популярної серед фахівців із соціального підприємництва книги «Соціальне підприємництво: що потрібно знати кожному?» («Social Entrepreneurship: What Everyone Needs to Know?») [55] зазначають, що, на думку деяких дослідників, не варто розділяти соціальне і комерційне підприємництво та, відповідно, підприємців, оскільки і ті й інші створюють робочі місця і задовольняють певні споживчі потреби, отож – виконують соціальні функції.

Інша відмінність прослідковується між соціальним підприємництвом, коли ідеї зароджуються на місцях і рухаються догори, і урядовими ініціативами, де рух відбувається у зворотному напрямку – зверху донизу, починаючи із політичних баталій і закінчуючи здійсненням конкретних програм і проєктів.

56 Посібник «Що слід знати про соціальне підприємництво»/ Смаль В., Кокоть В. – Федерація канадських муніципалітетів / Проєкт міжнародної технічної допомоги «Партнерство для розвитку міст», 2017. http://pleddg.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Social_Entrepreneurship_Guide-WEB-1.pdf.

Головна відмінність між соціальним підприємництвом і громадською діяльністю полягає в тому, що громадські діячі, як правило, прагнуть викликати зміни шляхом впливу на прийняття рішень органами влади чи іншими інституціями або шляхом зміни ставлення суспільства до тієї чи іншої проблеми. Громадську діяльність можна розглядати як складову частину соціального підприємництва, одну із багатьох тактик просування змін. Громадські діячі можуть створювати або не створювати підприємства чи організації для просування бажаних змін. Їх успішна діяльність може суттєво покращувати існуючі системи і навіть призводити до деформації, однак стратегічний характер активності буде тяжіти не до «прямих дій», а до практики «впливу», до вимог вжити заходів. Більшість визначень соціального підприємця підкреслюють такі його риси як винахідливість, відданість справі, наполегливість, бачення нестандартних підходів, прийняття інновацій, високі етичні стандарти, мотивованість, амбіційність.

Види та загальні характеристики соціальних підприємств в Україні

Єдиної стандартизованої класифікації видів діяльності соціальних підприємств не існує, як і узгодженої статистики. Хоча на основі аналізу галузевих класифікацій можна укласти узагальнену картину видів діяльності соціальних підприємств. Українські соціальні підприємства об'єднуються у три групи:

- 1) генератори прибутку для фінансування соціальної мети (підтримка соціальних / культурних / спортивних заходів, проєктів; підтримка організацій / установ для вразливих груп населення;
- 2) працевлаштування вразливих груп населення;
- 3) надання соціально значимих послуг, виробництво соціально значимих товарів⁵⁷.

Найширше на українських теренах представлені перша та друга група підприємств. Разом з тим є підприємства, де поєднуються означені місії. Проте, не всі соціальні підприємства ідентифікують себе як такі. І, незважаючи на те, що за приблизними оцінками експертів таких підприємств в Україні рік тому налічувалося близько 700 (з яких 290 були створені громадськими організаціями людей з інвалідністю), участь у дослідженні «Соціальне підприємництво в Україні», що проводилося Школою соціальної роботи Національного університету «Києво-Моги-

57 Соціальне підприємництво: від ідеї до суспільних змін. Посібник / Свинчук А.А., Корнецький А.О., Гончарова М.А., Назарук В.Я., Гусак Н.Є., Туманова А.А. – К: ТОВ «ПІДПРИЄМСТВО «ВІ ЕН ЕЙ», 2017 – 188 с.

лянська академія» за підтримки Pact Int. та Western NIS Enterprise Fund, взяли 73 соціальних підприємства⁵⁸.

На даний час в Україні формується «нова хвиля соціальних підприємств», діяльність яких налічує від 1 до 10 років. На думку експертів, їх поява спричинена не лише складними соціально-політичними та економічними обставинами в країні, але й обумовлена ініціативами лідерів сучасного бізнесу, які бажають впроваджувати комерційну діяльність соціального характеру.

Оскільки поняття «соціальне підприємство» офіційно не закріплено в нормативно-правовому полі України, то їх діяльність регулюється існуючими законами, що стосуються підприємств чи організацій відповідно до організаційних форм юридичної особи, за якими вони зареєстровані⁵⁹.

Результати дослідження минулого року показали, що діючі соціальні підприємства оформлені юридично як: 1) фізичні особи – підприємці; 2) громадські організації; 3) підприємства громадського об'єднання; 4) приватні підприємства; 5) товариства з обмеженою відповідальністю; 6) благодійні організації; 7) організації громадського об'єднання; 8) державні підприємства; 9) сільськогосподарські кооперативи; 10) громадські спілки⁶⁰.

Основні тенденції розвитку соціального підприємництва в Україні можна визначити такі:

- більшість з числа соціальних підприємств виникає у великих містах;
- територія поширення їх діяльності здебільшого охоплює локальний рівень або усю територію України;
- найпоширеніша організаційна форма – ФОП;
- переважають ті соціальні підприємства, чия тривалість діяльності складає від 1 до 3 років;
- щодо кількості працівників, то майже в половині соціальних підприємств працює до 10 осіб. Колективи, що складають 50 і більше осіб, є у тих соціальних підприємствах, які мають на меті працевлаштування представників вразливих груп населення (зокрема, людей з інвалідністю, внутрішньо-переміщених осіб та учасників ООС тощо);

58 Там само

59 Закон України «Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб — підприємців та громадських формувань» від 15.05.2003 № 755-IV (редакція від 01.01.2017)

60 Соціальне підприємництво в Україні: звіт за результатами дослідження / Наталія Гусак, Вікторія Кузнецова, Тетяна Стеценко. — К.: Pact, Inc., Western NIS Enterprise Fund, Школа соціальної роботи НаУКМА, ГО «Молодіжний центр з трансформації соціальної сфери «СОЦІУМ ХХІ» 2016. — 45 с.

- основними напрямками роботи соціальних підприємств в Україні є працевлаштування осіб із СЖО та підтримання діяльності організації. Значно менше тих соціальних підприємств, що мають на меті генерування прибутку для окремих груп населення та надання певних видів послуг;
- соціальна місія діючих підприємств України стосується двох основних напрямів: підтримка соціально вразливих груп населення та розвиток місцевих громад ⁶¹.

Свою місію/мету соціальні підприємства висловлюють у різних документах, але переважно – у Статутах. Досягнення поставленої мети відбувається різними способами, та найчастіше вони здійснюють продаж товарів власного виробництва та підтримують соціальні, культурні та/чи спортивні заходи, проекти, програми. Третім серед найбільш популярних способів є працевлаштування представників вразливих груп. Також здійснюється підтримка закладів/організацій для вразливих груп населення та продаж товарів не власного виробництва. Зміст діяльності соціальних підприємств охоплює найрізноманітніші галузі бізнесу, серед яких домінує швейне підприємництво та виробництво товарів хенд-мейд. Переважна більшість соціальних підприємств має власний бізнес-план на термін 1-3 років. Основним джерелом фінансування багатьох соціальних підприємств є кошти від власної діяльності, а найбільша частка прибутку витрачається на реінвестиції та оплату праці. Серед діючих систем оподаткування найчастіше застосованими є загальна система оподаткування, єдиний податок третьої групи та юридичні особи, які мають статус «неприбуткових організацій»

Політика розподілу прибутку соціальних підприємств досить різноманітна: на реінвестиції витрачається від 10% до 100% прибутку, на соціальні цілі виділяється від 5% до 100% і т.д. Кожне соціальне підприємство визначає для себе соціальні цілі, на які будуть розподіляти свій прибуток. Загалом, це такі: благодійність (підтримка таких груп, як діти загинувших воїнів АТО; воїни АТО(ООС); діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; випускники інтернатних закладів; малозабезпечені сім'ї; люди без постійного місця проживання; важкохворі діти; люди похилого віку; діти з затримкою у розвитку); підтримка закладів (утримання кризового центру для жінок; благоустрій міста; центр допомоги вагітним; притулок для тварин); підтримка проектів (програма підтримки міських ініціатив через конкурс міських грантів; школа ур-

61 Соціальне підприємництво в Україні: звіт за результатами дослідження / Наталія Гусак, Вікторія Кузнецова, Тетяна Стеценко. — К.: Pact, Inc., Western NIS Enterprise Fund, Школа соціальної роботи НАУКМА, ГО «Молодіжний центр з трансформації соціальної сфери «СОЦІУМ XXI» 2016. — 45 с.

баністики; проект із розробки візуальної ідентичності міста; створення візуально привабливих вивісок із збереженням естетики середовища та врахування архітектурних особливостей будівель; проект, який спрямований на розвиток мистецького середовища; проект розбудови спортивного середовища міста та популяризація активного способу життя; просування велосипедів як найбільш раціонального та екологічного міського транспорту; міжнародний архітектурний конкурс зі створення сучасних і органічних дитячих просторів; творчо-промоційна ініціатива зі створення та розповсюдження сучасних і привабливих листівок про місто тощо)⁶².

Соціальне підприємство вважається успішним, якщо його діяльність відображається публічно. Зміст і структура звітності підприємства залежить від виду обліку, а також від інформаційних потреб користувачів. Відповідно, існує управлінська, фінансова, податкова та статистична види звітності. Для соціальних підприємств важливою також є звітність про соціальну складову своєї діяльності. Що стосується звітування про фінансову складову їх діяльності, то, оскільки, в Україні немає закону про соціальні підприємства та відсутній окремо визначений їх юридичний статус, особливості звітності відрізняються залежно від форми реєстрації юридичної особи. Найпоширенішим способом звітування щодо комерційної діяльності виявилися звіти у державну фіскальну службу, щодо соціальної складової діяльності – надання річного звіту тим, хто звертається за такою інформацією.

Основними способами вимірювання соціального впливу від діяльності соціальних підприємств є кількість працевлаштованих, а також попит та кількість осіб, які отримали допомогу.

Критеріями оцінки успішної діяльності соціальних підприємств в Україні експерти визначили такі: 1) чітко сформульована соціальна місія; 2) наявність прибутку та його розподіл; 3) публічна звітність соціального підприємства про свою діяльність; 4) належна оплата праці персоналу; 5) позитивна атмосфера у колективі; 6) організовані сприятливі умови праці; 7) висока якість запропонованих товарів; 8) особистість самого соціального підприємця, який має характеризується лідерськими якостями та вмінням генерувати інноваційні ідеї⁶³.

У своїй повсякденній роботі соціальні підприємства стикаються з великим переліком труднощів, які умовно можна поділити на матеріальні та соціальні, а саме: нестачу коштів, низький рівень соціальної

62 Основи підприємництва: теорія і практикум: навч. посіб. / В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, А. Г. Желябін, М. А. Ажажа. — Львів: Магнолія — 2006, 2009. — 454 с.

63 Закон України «Про соціальні послуги» від 2003, № 45, ст.358.

свідомості, нерозуміння з боку суспільства. Перешкоди соціального характеру включають і нестачу кваліфікованих кадрів та досвіду і відсутність поінформованості щодо ролі соціальних підприємств у суспільстві. Перешкоди матеріального характеру полягають у відсутності нормативно-правової бази діяльності, нестачі необхідного обладнання, приміщення, пільгових кредитів та можливості наймати висококваліфіковані кадри і достойно оплачувати їх працю. Більшість підприємств відчувають, що є неконкурентоспроможними. У деяких з них ця проблема вирішується шляхом держзамовлень і мають підтримку з боку органів місцевої влади. Найважливішими факторами, які сприяють розвитку соціального підприємництва в Україні, є фінансування, пільгові кредити та кваліфіковані кадри.

Висновки

Соціальне підприємництво є привабливим феноменом для теоретичного аналізу його змісту і є значними перспективи його можливостей, тому поняття соціального підприємництва стало настільки ємним (надмірно «інклюзивним»), що тепер його можна застосовувати до різних видів суспільної діяльності. Саме тому соціальне підприємництво заслуговує на серйозну увагу з боку дослідників, практиків соціальної сфери, урядовців та усіх зацікавлених сторін.

Література:

1. ВІД ІДЕЙ ДО СУСПІЛЬНИХ ЗМІН // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. – 2010. – Вип. 17. – С. 125-130
2. Основи підприємництва: теорія і практикум: навч. посіб. / В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, А. Г. Желябін, М. А. Ажажа. – Львів: Магнолія – 2006, 2009. – 454 с
3. Посібник «Що слід знати про соціальне підприємництво»/ Смаль В., Кокоть В. – Федерація канадських муніципалітетів / Проект міжнародної технічної допомоги «Партнерство для розвитку міст», 2017. http://pleddg.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Social_Entrepreneurship_Guide-WEB-1.pdf.
4. Соціальне підприємництво в Україні: звіт за результатами дослідження / Наталія Гусак, Вікторія Кузнецова, Тетяна Стеценко. – К.: Pact, Inc., Western NIS Enterprise Fund, Школа соціальної роботи НаУКМА, ГО «Молодіжний центр з трансформації соціальної сфери «СОЦІУМ XXI» 2016. — 45 с.
5. Соціальне підприємництво: від ідей до суспільних змін. Посібник / Свинчук А.А., Корнецький А.О., Гончарова М.А., Назарук В.Я., Гусак Н.Є., Туманова А.А. – К: ТОВ «ПІДПРИЄМСТВО «ВІ ЕН ЕЙ», 2017 – 188 с.
6. Dees, J.G. The meaning of social entrepreneurship. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Duke University's Fuqua School of Business, 2001 (revised vers.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf, Р. 4.

**СВІТЛАНА ХЛЄБІК
ТЕТЯНА МІХНЮК**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків

Актуальність.Останнім часом проблема агресивної поведінки дітей підліткового віку стала важливим об'єктом вивчення дослідниками різних галузей науки. Насамперед це пов'язано з підвищенням рівня агресії в суспільстві в цілому й зокрема – в підлітковому середовищі. Агресивна поведінка підлітків –одна з основних проблем, що турбує сучасний соціум. Підліткові роки належать до особливого переломного етапу розвитку особистості, яке поєднане з активним психофізіологічним формуванням, психологічною нестабільністю, імпульсивністю, високою вразливістю, особливою чутливістю до впливів навколишнього середовища. Розмаїття концепцій, які намагалися пояснити явище агресії, безумовно, говорить про багатоплановість даної проблеми. Складність полягає в тому, що одне вирішене питання ставить перед вченими цілий ряд нових запитань. Проте, превентивна робота соціального педагога є важливим чинником попередження і корекції агресивної підлітків, пошук нових форм і методів впливу на соціальний розвиток підлітків, який би відповідав вимогам і очікуванням суспільства – є актуальним і необхідним напрямком сучасних наукових досліджень.

Мета статті –на основі аналізу стану проблеми в науковій літературі визначити місце і роль соціально-педагогічної профілактики у попередженні та корекції агресивної поведінки підлітків.

Досягнення мети передбачається через вирішення наступних завдань: проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі; висвітлити особливості агресивної поведінки підлітків; встановити роль соціально-педагогічної профілактики у попередженні та корекції агресивної поведінки підлітків.

Науково-теоретичні аспекти проблеми профілактики агресивної поведінки підлітків

Професійна зацікавленість науковців до різних типів і рівнів змін особистості, до її характерологічної особливості вкрай висока та стійка багато років. Про це говорять наукові праці вчених, які присвячені проблемі агресивної поведінки.

Останнім часом педагогами та психологами було виконано ряд досліджень з вивчення, діагностики та попередження агресивності підлітків. Дослідженням проблеми агресивної поведінки підлітків займалися психологи різних зарубіжних напрямків та шкіл К.Лоренц, З.Фрейд, А.Адлер, Е.Фромм та ін. Соціально-педагогічну роботу з дітьми, яким властива агресивна поведінка, аналізували такі науковці як Л.Мардахаєв, Л.Лохвицька, І.Доброскок, С.Русова, С.Гончаренко, Л.Семенюк, І.Фурманов. Проблема профілактики агресивності у підлітковому середовищі в сучасному соціумі висвітлювали в вітчизняній вчені Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, В.Лютій, Т.Журавель, Н. Щербак, В. Оржеховська, В. Андрієнко, Л. Зюбіна, І.Невський, Т. Молодцова, А. Печенюк та ін.

Але аналіз цих робіт свідчить, що наявна практична діяльність з профілактики агресивної поведінки підлітків не повною мірою вирішує проблему її подолання. Незважаючи на значну кількість наукових робіт, які були присвячені темі агресивності, питання прояву агресії в підлітковому середовищі не знижується в обсягах і не припиняє турбувати фахівців соціальної сфери.

У попередженні агресивності підлітків існує декілька завдань, які вимагають негайного рішення. А саме – недостатня розробленість проблеми агресивності дітей підліткового віку. В той же час цей період життя має низку специфічних особливостей, які впливають на природу агресії підлітка в соціальному середовищі і суттєво сприяють руйнації особистості у дорослому віці.

Сьогодні агресивність є актуальною проблемою в педагогічно-науковому середовищі. Для тлумачення поняття «агресивної поведінки» з точки зору соціальної педагогіки, проаналізуємо ці визначення у вимірі соціально-педагогічних наук.

У навчальних посібниках з соціальної педагогіки поняття «агресія» трактується як дія, яка пов'язана зі завданням фізіологічної або психічної травми іншій людині; як руйнівний вплив на групу; як дія або поведінка, яка спрямована на нанесення психологічної або фізичної шкоди або знищення кого-небудь, чого-небудь, та як прояв

агресивності в деструктивних діях, практичній поведінці⁶⁴.

«Агресивна поведінка» тлумачиться як якість особистості, для якої властиве виникнення деструктивної спрямованості у сфері взаємовідносин. Вона є набутою якістю, продуктом соціалізації та базується на біологічних адаптаційних механізмах, які є однаковими як у людей, так і у тварин. Деякі вроджені властивості людини (вид темпераменту, тип характеру, особливості гормонального статусу і т.д.) під час формування особистості можуть впливати на розвиток даної особливості, проте не є визначальним фактором.

Л. Мардахасєв, автор словника з соціальної педагогіки, тлумачить агресивну поведінку як стійку властивість людини, яка проявляється в деструктивній поведінці, що суперечить загальновизнаним нормам і правилам життя людей в соціумі. Агресія здатна заподіяти оточуючим фізичну шкоду або спровокувати у них негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості. Ступінь агресивності визначається несприятливою соціалізацією, отриманим негативним життєвим досвідом в соціальній сфері.

Соціальні педагоги Л. Лохвицька та І. Доброскок вважають агресивністю емоційний стан, який пов'язаний з деструктивною активністю і виявляється у груп ризику як відповідь на негативне ставлення суспільства або оточуючих.

Український педагог С. Русова аналізувала агресивність дітей як прояв інстинкту боротьби, який є, на її думку, позитивним фактором, але при конкретних умовах здатний придбати й негативні напрямки. При нормальному формуванні цей інстинкт вважається міцною зброєю, для перемоги як над особистими, так і соціальними перепонами в житті.

Ще один український педагог С. Гончаренко вважає, що агресивність дитини є наслідком негативного ставлення до нього, проблем у вихованні, зокрема не зважання на потреби дитини, брак поваги, надмірної суворості, зловживання покараннями, які призводять до агресивної поведінки в знак протесту та привертання уваги до себе⁶⁵.

Із вітчизняних дослідників найбільш об'ємне тлумачення агресії представлено Л. Семенюк. Вона об'єднала психологічні і соціальні фактори, і визначила агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснуванню людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, що спричиняє фізичний

64 Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.; за ред. І. Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

65 С. У. Гончаренко, Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт⁶⁶.

Вчений І. Фурманов висловив свою позицію, про те що агресивність це модель поведінки, яка гарантує адаптацію особистості в соціумі методом задоволення індивідуальних потреб в ситуації розвитку і життєдіяльності.

Особливості агресивної поведінки підлітків

Характер агресивної поведінки значною мірою визначають вікові особливості. Кожен віковий етап має специфічну ситуацію розвитку й висуває певні вимоги до особистості. Адаптація до вікових вимог нерідко викликає різні прояви агресивної поведінки. Тому доречно звернути увагу на прояв агресивності у підлітковому віці та виділити погляди науковців на профілактику агресивної поведінки підлітків.

Підлітковий вік є особливим періодом становлення особистості, його ще вважають критичним етапом психологічної та біологічної перебудови людського організму.

Відомо, що агресія більшою мірою властива підліткам, тому що вважається формою самоствердження та самовираження їх особистості в силу того, що у молодих людей ще не сформовані повною мірою соціальні відносини, комунікативні можливості, структура особистості загалом. Усе це ускладнює відносини підлітків із середовищем, тому агресивна поведінка, ворожість і мало розвинений локус самоконтролю призводять до конфліктної поведінки в соціумі⁶⁷.

Специфічною ознакою агресії у підлітка вважається його залежність від групи однолітків на фоні руйнування авторитету дорослих. На даному етапі проявляти агресивність нерідко означає «підкорятись чи бути сильним». Кожна підліткова група має власні ритуали, які підтримує лідер. За допомогою насилля підліток демонструє власну силу як героїзм і вірність групі. Тому, підлітковий вік вважають етапом гострої кризи дорослішання, який нерідко супроводжується небезпечною поведінкою та девіацією.

Отже, агресія в загалі для підліткового віку – це доволі звичне явище. До того ж, агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій у процесі соціалізації дитини. У нормі вона усуває почуття страху, допомагає захищати власні інтереси, оберігає від зовнішньої небезпеки та сприяє адаптації.

66 Л.М. Семенюк, Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови його корекції: навч. посіб. Москва: Флінта, 1998. 96с.

67 К. Бютнер, Жити з агресивними дітьми / пер. з нем. Москва: Педагогіка, 1991. 144 с.

Професійна зацікавленість фахівців до різних видів та рівнів конфігурацій особистості неповнолітніх та до їх характерологічних особливостей є дуже високою та стійкою вже чимало років. В Україні вже накопичений великий досвід профілактики й корекції агресивної поведінки. В останній час педагоги та психологи провели ряд досліджень з вивчення та діагностики педагогічної занедбаності й злочинів неповнолітніх.⁶⁸

В окресленні шляхів усунення агресивної поведінки важливу роль виділено факторам, які спричиняють виникнення агресивних реакцій у підлітків. Агресивній поведінці властива циклічність та певна динаміка, вікова й гендерна особливість. Будь-який окремий прояв агресивних реакцій обумовлений, як правило, складною взаємодією фізіологічних, психологічних, біологічних та соціальних детермінант. У виникненні та формуванні агресивної поведінки, а ще й в її реалізації значну роль відіграють ситуативні фактори.

Більша частина вчених, які досліджували прояви девіантної поведінки підлітків вважають, що їхня агресивність зумовлена факторами середовища. Е. Дюркгейм зазначав, що в умовах соціальної дезорганізації, при різких змінах в суспільстві, при слабкому нормативному контролі, такі форми відхилень як злочинність значно посилюються. Таким чином, діти-зловмисники є жертвами соціального устрою. Їхню поведінку вважають спробою принципових малозабезпечених осіб досягти бажаного статусу й матеріального становища єдиним доступним їм засобом⁶⁹.

Говорячи про особливості агресивної поведінки в підлітковому віці потрібно врахувати і той факт, що дитина зростає в родині, яка практично завжди є головним фактором соціалізації Сім'я вважається основним джерелом прикладів агресивної поведінки для більшості дітей.

Можна виділити наступні фактори індивідуального ризику, які можуть призвести до формування агресивної поведінки: родові травми, а також порушення пренатального розвитку часто викликають підвищену чутливість, емоційну невірноваженість і психічну виснаженість дитини. На цьому підґрунті частіше виникають конфлікти дитини з оточуючими, отже, ймовірність агресивної поведінки також підвищується. Спадкові порушення, наприклад наявність зайвої Y-хромосоми у хлопчиків, веде до прояву агресивної поведінки надалі.

68 В.К.Андрієнко, Ю.В. Гербеєв, І.А. Невський, Система перевиховання підлітків в умовах спеціальної школи, Москва, 1990.

69 Е. Дюркгейм, Самогубство: Соціологічний етюд / за ред. В.А.Базарова. Москва: Думка, 1994. Т.1. 399 с.

Травми, епілепсія, пухлина мозку, черепно-мозкові порушення також можуть впливати на розлад особистості. Його ознаками є емоційні порушення у вигляді спалахів гніву, дратівливості та злості.

У підлітковому віці психічні захворювання також є причиною прояву агресивної поведінки. Аномалії розвитку та вроджені фізіологічні дефекти сприяють формуванню фрустрації, ускладнюють повноцінну взаємодію дитини з оточуючим середовищем. У результаті чого збільшується ризик прояву агресивних реакцій.

Більшість підлітків не мають вроджених аномалій розвитку та психічних розладів. Але одночасно усі діти мають індивідуальні властивості нервової системи. Відомо, що темперамент людини, який є динамічною складовою психічного життя особистості, визначається властивостями нервової системи. Тому, індивідуальні особливості характеру спроможні впливати на формування агресивності у підлітків.

Аналіз суб'єктивного та внутрішнього змісту агресивної поведінки говорить про те, що вона складається з особистісного самоствердження та самозахисту. Зв'язок агресії з самозахистом зафіксований в механізмі афекту, який спонукає інтенсивний і умовно тимчасовий емоційний сплеск. Походження афекту традиційно свідчить про недостатню можливість механізмів регуляції, які сформувалися в онтогенезі, розв'язати конкретну ситуацію⁷⁰.

Розвиток та формування агресивності пов'язані у молодих осіб, скоріш за все, з невмінням пошуку інших методів організації конструктивної активності, яка спрямована на реалізацію вирішення протиріч та реагування на фрустрацію соціально прийнятним способом. Про значний відсоток афективного компонента в основі агресивної поведінки кажуть відповідні реакції неповнолітніх. Переважно цьому сприяє підвищена емоційність, яка властива даному віку. Її ще чітко помітно в поведінкових стереотипах підлітків.

Формування агресивної поведінки у підлітків – це непростий процес, на який впливають багато факторів. Агресія формується під впливом сім'ї, однолітків, засобами масової інформації тощо. Діти вчаться агресивній поведінці, як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження за агресивними діями. Батьки, намагаючись припинити негативні відносини між своїми дітьми, можуть ненароком сприяти такій поведінці, від якої бажають позбутися. Використовуючи вкрай суворі покарання й не контролюючи заняття підлітків, батьки можуть сприяти тому, що у їх дітей буде проявлятися агресія та неслухняність⁷¹.

70 А. Н. Леонтьєв, Проблеми розвитку психіки / А. Н. Леонтьєв. Москва: вид-во Моск. ун-ту, 1972. 573 с.

71 Т.П. Авдулова, Агресивний підліток: книга для батьків. Москва: Видавничий центр «Академія», 2008. 128с.

Форми агресивних реакцій підлітків

1. Фізична агресія – застосування фізичної сили проти іншої особи.
2. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, сварка), так і через зміст словесних звернень до інших осіб (загроза, прокляття, лайка).
3. Непряма агресія – застосування обхідним шляхом направлених проти інших осіб жартів і прояв ненаправлених, неврегульованих вибухів люті (у крику, тупанні ногами і т. п.).
4. Негативізм – опозиційна форма поведінки, направлена зазвичай проти авторитету і керівництва, яка може наростати від пасивного опору до активних дій проти вимог, правил, законів.
5. Роздратування – схильність до роздратування, готовність при щонайменшому збудженні вилитися в запальності, різкості, грубості.
6. Підозрілість – схильність до недовіри й обережного відношення до людей, що виникають з переконання, що ті, що оточують мають намір заподіяти шкоду.
7. Образа – прояви заздрості й ненависті до оточуючих, обумовлені відчуттям гніву, незадоволеність кимось саме або всім світом за дійсні або уявні страждання.
8. Відчуття провини, або аутоагресія, – відношення і дії стосовно себе і що оточує, що виникають з можливого переконання самого обстежуваного в тому, що він є поганою людиною, поступає недобре: шкідливо, злобно або безсовісно⁷².

Особливість соціально-педагогічної профілактики агресії підлітка полягає не лише в попередженні деструктивних особистісних утворень і відповідного поводження, а й у зміцненні та збереженні нормального стану особистості дитини, яка потрапила в складні життєві обставини. Саме в цьому полягає відмінність вказаного процесу від реабілітації та корекції, які є зорієнтованими на відбудову його втраченого нормально-го стану й на усунення наявних деструктивних утворень, які вже глибоко увійшли в структуру особистості підлітка.

Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків

Процес профілактики агресивної поведінки підлітків має, перш за все, соціальне спрямування, через те, що його учасники – учні, педагоги, інший персонал, перебувають між собою в соціально регульованих

72 О. Ю., Дроздов, М. А. Скок, Проблеми агресивної поведінки особистості: навч. посіб. Чернігів: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.

взаєминах і реалізують свої контакти в соціальних інститутах виховання.

Досліджуваний процес є педагогічним, бо він націлений не так на негайний, як на відстрочений у часі виховний результат. Також він спрямований на сприяння соціальному саморозвитку підлітків і передбачає ряд заходів різного спрямування.

Діагностичні заходи передбачають реалізацію таких завдань як: психолого-педагогічна діагностика особистісних та поведінкових особливостей у підлітків на ранньому етапі; виявлення порушень в соціальних зв'язках з оточенням; визначення індивідуально-особистісних умов, які стали причиною формування агресії в підлітків⁷³.

Педагогічні заходи спрямовані на створення виховного простору для профілактики агресивності підлітків; організацію умов для того, щоб засвоїти нові знання, уміння та навички; відпрацювання вже засвоєних знань, умінь і навичок на практичній площині.

Завданнями соціальних заходів є: залучення підлітків, які мають агресивну поведінку до групової або індивідуальної взаємодії; додержання головних правил суспільної поведінки при реалізації заходів, а також поза їх межами; залучення найближчого оточення підлітка до формування підтримувального середовища для зміни в поведінці; визначення соціальних і родинних зв'язків підлітка для подолання прогалин та мінімізації негативних впливів найближчого оточення.

Для досягнення ефективності та стійкості результату роботи з агресивними підлітками необхідно, щоб профілактика забезпечила:

1. Зниження рівня особистісної тривожності підлітка;
2. Розвиток його позитивної самооцінки;
3. Навчання вираження свого гніву щодо негативної ситуації соціально прийнятним та безпечним способом для себе й навколишніх (ця стратегія використовується, коли агресія проявляється у прямій формі);
4. Навчання прийомів саморегуляції, технік контролю над деструктивними емоціями, зниження емоційної напруги та володіння собою у проблемних обставинах;
5. Розвиток емпатії на основі усвідомлення підлітком своїх емоцій та почуттів інших людей;
6. Навчання дитини конструктивних поведінкових реакцій у проблемній ситуації⁷⁴.

73 Л. М. Вольнова, Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посіб. «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у двох частинах. Ч. II. Практична частина. Вид. 2-ге, перероб і доповн. Київ, 2016. 193 с.

74 К.В. Сергєєва, Профілактика агресивної поведінки у центрах соціально-педагогічної реабілітації: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05/ Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 368с.

Агресивна поведінка в цілому викликає стійке негативне ставлення суспільства і є серйозним бар'єром між особистістю і оточуючими її людьми. Попередження і запобігання її проявів у суспільстві, особливо у молодіжному середовищі стало основною ідеєю нашого емпіричного дослідження. Вона була реалізована через вивчення рівня схильності до прояву агресії у підлітків, домінуючого типу агресивної поведінки серед школярів підліткового віку.

Діагностику схильності до прояву агресії було проведено на базі середньої загальноосвітньої школи № 2 м. Середина-Буда, серед учнів 9 «Б» класу. У дослідженні брали участь 16 дітей. З них 9 дівчат і 7 хлопчиків. Метою даного дослідження було виявлення типу агресивної поведінки, який домінує серед учнів 9 «Б» класу та кількості дітей, які більш схильні до прояву агресивності.

Мета емпіричного дослідження реалізовувалася шляхом вирішення наступних завдань:

1. Розробити діагностичний апарат і методику дослідження;
2. Здійснити діагностику проявів агресивної поведінки школярів підліткового віку;
3. Проаналізувати отримані результати емпіричного дослідження.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань основним методом дослідження було обрано соціально-педагогічний експеримент.

Для діагностики типу агресивної поведінки школярів підліткового віку було використано тест агресивності (тест Б. Басса та Р. Даркі). У тесті надано 40 запитань на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». (додаток В) Пропонований тест виявляє звичайний стиль поведінки досліджуваних в стресових і конфліктних ситуаціях. У тесті надано 5 шкал (форми агресивної поведінки): вербальна агресія (ВА) фізична агресія (ФА), предметна агресія (ПА), емоційна агресія (ЕА), аутоагресія (АА). За кожну відповідь, яка збігається з ключем опитувальника налічується 1 бал. Спочатку підсумовуються бали по кожній з п'яти шкал. Якщо сума балів вище 5, це означає високий ступінь агресивності та низький ступінь адаптивності по шкалі. Сума балів від 3 до 4 відповідає середньому ступеню агресії та адаптованості. Сума балів від 0 до 2 означає низький ступінь агресивності та високий ступінь адаптованості за даним типом поведінки. Потім підсумовуються бали за всіма шкалам. Якщо сума перевищує 25 балів, це означає високий ступінь агресивності людини. Сума балів від 11 до 24 відповідає середньому рівню агресивності та адаптованості. Сума балів від 0 до 10 означає низький ступінь агресивності та високий ступінь адаптованої поведінки.

За результатами дослідження 5 із 16 дітей мають високий рівень агресивності, серед них 4 хлопчика і одна дівчинка; у 9 із 16 середній рівень прояву агресії, 4 у дівчат і 5 у хлопців; низький рівень агресивної поведінки тільки у двох школярів, у однієї дівчинки та у одного хлопця.

Результати експерименту свідчать, що більшість школярів схильні проявляти вербальну агресію – 6 школярів із 16 (37, 5% класу), серед них 3 дівчинки та 3 хлопці, друге місце займає фізична агресія – 4 із 16 учнів (25%), виявлено у 3 хлопців та в однієї дівчини; у 3 із 16 учнів у поведінці домінує емоційна агресія (18, 7%); предметну агресію проявили двоє учнів, двоє дівчат (12, 5%); аутоагресію було виявлено у однієї дівчинки із класу (6, 5 %).

Таким чином, підбиваючи підсумок даного дослідження, було встановлено, що в цій групі переважають діти, у яких є схильність до агресії. У більшості випробовуваних виявляється вербальна агресія, менш виражені фізична агресія, емоціональна, предметна та аутоагресія.

Для подолання цієї проблеми в школі було запропоновано програму корекції агресивності засобами арт-терапії.

Програма корекції агресивної поведінки підлітків засобами арт-терапії включала 5 занять. Перше заняття містить: привітання, притчу « Два вовки», вправу «Чим ми схожі», вправу «Портрет із задзеркалля» та підсумки, передбачуваний час заняття: 1 год., форма роботи: групова, необхідні матеріали: стікери, фломастери, олівці, бейджики, маленькі дзеркала, листи паперу. Друге заняття містить: привітання, вправу «Я-дзеркало», вправу «Нове життя розбитого дзеркала», підсумки заняття, передбачуваний час: 1 год., форма роботи: групова, необхідні матеріали: кольорове і прозоре скло (шматочки), пластилін, шматочки оброблених дзеркал, клей, кольоровий картон, одноразові тарілочки, серветки, намистинки, бісер. Третє завдання містить: привітання, вправу «Я сердитий», вправу «Пластилін-силач», дихальну вправу, передбачуваний час заняття: 1 год., форма роботи: групова, необхідні матеріали: малюнки із зображенням емоцій, пластилін, лист картону, стек, серветки для рук. Четверте заняття містить: привітання, терапевтичну казку «Чудо-кактус», творчу роботу, вправу «Торбинка злості», підсумки заняття, передбачуваний час заняття: 1 год., форма роботи: групова, необхідні матеріали: терапевтична казка Сучкової Н.О. «Чудо-кактус», пластилін, зубочистки, шаблони квітів з кольорового паперу, серветки для рук. П'яте заняття містить: привітання, вправу «Незакінчені речення», вправу «Розгнівані кульки», підсумок, передбачуваний час: 1 год., необхідні матеріали: повітряні кулі різних кольорів, нитки, ножиці. Ця програма спрямована на профілактику та подолання агресивних проявів у учнів, підліткового віку.

Результати ефективності програми оцінювалися через експертну оцінку її впливу на підлітків. В ролі експертів виступали батьки дітей, які брали участь в програмі та вчителі школи. Враховуючи той факт, що результати впливу програми на поведінку і ставлення підлітків не можна зафіксувати однозначно одразу після її завершення, експерти зазначали тільки відчутні зміни у поведінці дітей, прояви толерантного ставлення, взаємоповаги, появу емпатійних реагувань на ті чи інші події, прагнення вирішити конфлікт без насильства і образ. Ці спостереження дали підстави експертам стверджувати про можливість використання програми в роботі соціального педагога закладів середньої освіти як ефективного засобу профілактично-корекційної роботи з підлітками щодо запобігання прояву агресивної поведінки.

Висновки

Загалом, агресивністю дитини вітчизняні науковці називають проявом інстинкту боротьби, який є позитивним фактором, але при конкретних умовах здатний придбати й негативні напрямки. Найбільш вразливою категорією молодих людей, яка схильна до прояву агресивної поведінки, є діти підліткового віку. Агресія для цього періоду життя звичне явище. У нормі вона виконує ряд важливих функцій у процесі соціалізації дитини. Але, коли така поведінка переходить дозволених меж, вона стає аномальною. Формування агресивної поведінки у підлітків - це непростий процес, на який впливають багато факторів: родина, психічні та фізичні особливості дитини.

Агресія буває фізичною, вербальною, непрямою, також проявляється у формі негативізму, роздратування, підозрілості, образи й аутоагресії. Профілактика агресії підлітка полягає в попередженні деструктивних особистісних утворень і відповідного поводження, у зміцненні та збереженні нормального стану особистості дитини, яка потрапила в складні життєві обставини. Результати дослідження свідчать про те, що соціально-педагогічна робота в школі не повною мірою впливає на попередження проявів агресії серед учнів підліткового віку. Для подолання цих форм було запропоновано програму корекції агресивності засобами арт-терапії.

Подальшими перспективними напрямками досліджень у вдосконаленні профілактично-корекційної роботи соціального педагога закладів середньої освіти щодо попередження і подолання вияву агресивної поведінки підлітків вважаємо пошук нових, нетрадиційних форм і методів роботи, заснованих на широкому впровадженні методів арт-терапевтич-

ного впливу на дитину підліткового віку, пошук і використання засобів арт-терапії в різних видах соціально-педагогічної роботи в школі.

Література:

1. Андрієнко В.К., Гербсєв Ю.В., Невський І.А. Система перевиховання підлітків в умовах спеціальної школи, Москва, 1990. 140 с.
2. Авдулова Т.П. Агресивний підліток: книга для батьків. Москва: Видавничий центр «Академія», 2008. 128 с.
3. Бютнер К. Жити з агресивними дітьми / пер. з нем. Москва: Педагогіка, 1991. 144 с.
4. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посіб. «Психологія девіацій» для студ. спец. «Соціальна педагогіка» у двох ч. Ч. II. Практична частина. Вид. 2-ге, перероб і доповн. Київ, 2016. 193 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
6. Дюркгейм Е. Самогубство: Соціологічний етюд / за ред. В.А.Базарова. Москва: Думка, 1994. Т.1. 399 с.
7. Дроздов О. Ю., Скок М. А. Проблеми агресивної поведінки особистості: навч.посіб. Чернівці: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2000. 156 с.
8. Леонтьєв А. Н. Проблеми розвитку психіки. Москва: вид-во Моск. ун-ту, 1972. 573 с.
9. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / Т. Ф. Алексєєнко, Т.П. Басюк, О.В. Безпалько та ін.; за ред. І.Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
10. Семенюк Л.М. Психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови його корекції: навч. посіб. Москва: Флінта, 1998. 96с.
11. Сергєєва К.В. Профілактика агресивної поведінки у центрах соціально-педагогічної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2016. 368с.

НІНА ПАДУН
ОЛЕНА САМОЙЛЕНКО
АЛЛА ПАДУН

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Інтегроване навчання як один із шляхів удосконалення освітнього процесу

Актуальність. Головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін. Інтеграція здатна вирішити чисельні проблеми освітянської системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – вчителів, викладачів, учнів, батьків і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Сучасні дослідження розкривають окремі аспекти інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу. На педагогічному полі України проблеми інтеграції знань досліджуються за такими провідними напрямками: методологічне обґрунтування проблем інтеграції (С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Сергєєв); системологічні аспекти інтеграції (О. І. Джулик, Є. Б. Яворський); шляхи впровадження інтеграції в навчальний процес (Л. В. Вичорова, Т. О. Горзій, О. Т. Проказа, Є. М. Романенко); взаємозв'язок інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (Т. Г. Яценко); моделі дидактичної інтеграції для професійно-технічної освіти, дидактична інтегрологія (Ю. І. Кравець, С. Г. Кравець, І. М. Козловська). Дидак-

тичні особливості інтеграції змісту навчання, інтегрованих уроків досліджують В. Р. Ільченко, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Н. І. Присяжнюк та ін.

У розробку та розвиток теорії інтеграції знань учнів значний внесок зробили С. Я. Баєв, А. П. Беляєва, С. У. Гончаренко, Ю. Ц. Жидецький, С. Ф. Клепо, В. Р. Ільченко, І. М. Козловська, М. І. Махмутов, Н. Г. Нічкало, В. І. Паламарчук, Д. О. Тхоржевський, Ю. С. Тютніков та ін.

Проблема інтегрованого навчання як одного із шляхів формування творчої особистості

Однією з найважливіших проблем сучасної освіти, на наш погляд, є помітне зниження зацікавленості учнів до навчання. Оновлення змісту освіти у 21 столітті вимагає формування вмінь у молоді: по-перше – розв’язувати складні проблеми; по друге – критично ставитися до обставин; по третє – порівнювати альтернативні точки зору; по четверте – приймати зважені рішення.

Отже, головним завданням освіти є підготовка молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін.

Інтеграція знань – одна з найскладніших, багатоаспектних проблем сучасності. Водночас важливо зазначити, що в педагогічній науці, недостатньо досліджена інтеграція знань учнів її спрямованість на практичне, творче використання знань у професійній діяльності.

У світовій системі освіти на початку ХХІ століття виділилися певні глобальні тенденції, зокрема широке використання інтегративного підходу в найрізноманітніших аспектах: від формування змісту освіти до її організаційних та виховних функцій.

Можливості інтеграції як засобу розвитку знань у змісті освіти тісно пов’язані з принципом наступності в навчанні. Інтеграція, так і наступність знань є закономірними проявами процесу їх розвитку.

Аналіз літературних джерел дав змогу виявити, що інтеграція входила до різних дидактичних систем, які можна поділити на три групи з оглядом на те, як у них вирішуються проблеми розвитку знань, а отже, до певної міри і проблеми їх інтеграції та наступності.

1. Розвиток не передбачений. У традиційній дидактичній системі визначена жорстка система поділу навчального матеріалу на предмети та курси. Взаємодія між ними відбувається лише на рівні між предметних зв’язків. Структурування змісту навчального матеріалу відбувається зовні, а незначні міри проводиться лише в межах окремих навчальних курсів. Інтегровані курси ма-

ють усталену структуру, задану ззовні. Прикладом такої освітньої системи є традиційна класно-урочна система. У контексті дидактичної інтеграції вона є інтегрованою дидактичною системою, де елементи інтеграції використовуються епізодично та задаються зовні. Такий підхід допускає іноді підміну інтегративних утворень такими, які лише схожі на них, або мають деякі їх ознаки.

2. Розвиток частково передбачений. Низка інноваційних дидактичних систем чи модифікацій традиційної системи навчання можна назвати інтегральними дидактичними системами. Згідно з визначеними цілями тут задається гнучка система структурування змісту навчання, передбачається групування знань не лише за предметним чи комплексним, а за об'єктним і проблемним принципами. Прикладом може бути модульна система навчання. Інтегральний підхід також передбачає завдання ззовні поділу навчального матеріалу, проте окрім інтегрованих систем з'являються системи інтегральні. Ці утворення передбачають використання інтеграції на вищих рівнях. Суттєва відмінність інтегральних систем від інтегрованих – наявність достатньої підстави для інтеграції. Якщо в межах інтегрованих систем інтеграція підпорядковується лише заданій меті, то в інтегральних системах інтеграція відбувається з урахуванням природи елементів інтеграції та визначення її об'єктивних передумов.
3. Ідея розвитку є однією з домінуючих. Аналіз цих двох груп дидактичних систем дає підстави для моделювання третьої групи – яка базується на ідеях природної інтеграції та синергетики. Інтегративний підхід передбачає інтеграцію як зовнішню, так і внутрішню, як змістову, так і процесуальну. Всі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру. Головною особливістю такої системи є те, що поділ змісту навчального матеріалу відбувається не ззовні, а зсередини дидактичної системи⁷⁵.

У загальнонауковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі зустрічаються різні означення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, а й в усі сфери людської діяльності.

⁷⁵ І.М. Козловська, А. В. Литвин, Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання: методологічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб.наук.праць /За ред.. І.Ф.Зязюна та Н.Г.Ничкало. У 2-х ч. Ч.2. К., 2001. С.177-183.

Що ж таке інтеграція ? Інтеграція (від. лат., *integratio* відновлення, поповнення, від *integer* – цілий):

1. Поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану.
2. Процес зближення і зв'язку наук що відбувається водночас з процесами їх диференціації⁷⁶.

У широкому розумінні під інтеграцією розуміють процес взаємопроникнення структурних елементів різних галузей навчання, який супроводжується узагальненням знання, комплексністю та ущільненням його. Суть інтеграції полягає у взаємопроникненні одного елемента знання в структуру іншого, в результаті чого отримується повністю новий об'єкт зі своїми властивостями⁷⁷.

Як показав аналіз літературних джерел, на сьогоднішній день є ряд робіт, де вчені (Гілязова О. Г., Яковлев І. П., Сердюкова Н. С., Монахова Г. А., Сидоренко В. К.) намагаються дати визначення феномену «педагогічна інтеграція».

На наш погляд, більш повне трактування поняття педагогічна інтеграція дає В.С. Безрукова. Вона вважає, що можлива побудова певної педагогічної інтеграції на різних умовах.

По-перше: педагогічна інтеграція – вища форма взаємозв'язку (розділів, етапів освіти), якій припустимі нерозривність компонентів, нова об'єктивність – монооб'єкт, нова структура, нові функції об'єктів, що вступають у взаємозв'язок.

По-друге: педагогічна інтеграція вища форма вираження єдності цілей, принципів змісту, форм організації процесу навчання та виховання, які здійснюються в декількох розділах освіти, яка направлена на інтенсифікацію системи підготовки учнів. (Підстава для визначення – зміст освіти).

По-третє: педагогічна інтеграція – це утворення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів учбово-виховного процесу декількох розділів підготовки учнів. (Підстава для визначення – поняття укрупнених педагогічних одиниць).

Таким чином, інтеграція в педагогічних процесах потребує обліку того, що ефективність процесу і якість результату залежить не тільки від структурних зв'язків компонентів, але й взаємодії їх потенціальних можливостей, інтересів, мотивів і настрою об'єкту та суб'єкту педаго-

76 Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001.

77 І.М. Козловська, Інтеграція знань про властивості речовини та будівельних матеріалів учнів професійно-технічних училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1993.

гічної системи. На думку дослідниці Рясної Н. В. суперечливий характер самої взаємодії в рівній мірі може привести як до позитивних, так і негативних або нейтральних результатів. На її думку, педагогічна інтеграція – це структурний доцільно організований зв'язок однотипних частин та елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, яка веде до саморозвитку учнів⁷⁸. Отже, суть педагогічної інтеграції полягає у здійсненні об'єднання за всіма складовими педагогічного процесу (зміст, форми, методи), що зумовлює: розширення освітніх функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); модернізацію освіти (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута особистість). Інтеграційні процеси спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток творчих здібностей та потенційних можливостей учнів⁷⁹.

Особливості педагогічної інтеграції

На основі аналізу суті інтеграції виділяють типи, види, форми, рівні педагогічної інтеграції. Типи інтеграції: предметна, за методом здійснення. Види інтеграції: інтеграція знань; інтеграція методів навчання; інтеграція форм навчання; технологій; інтеграція умінь, навичок, способів діяльності, мисленнєвих операцій, цілей навчання. Форми інтеграції: об'єктна; понятійна; теоретична; методологічна. На основі дослідження даної проблеми нами з'ясовано, що є різні підходи до визначень рівнів інтеграції. Перший підхід – взаємообмін фактами, використання категоріально-понятійного апарату та специфічної мови; взаємопроникнення теорій, ідей і принципів; взаємообмін графічними засобами, прийомами та науковими методами. Другий підхід – емпіричний; теоретичний. Третій підхід – змістовий; діяльнісний; розвивальний⁸⁰.

Таким чином, у освітньому процесі загальноосвітнього навчально-виховного закладу загальноосвітня, політехнічна та професійна освіта мають утворювати єдину систему, у якій педагогічна інтеграція в комплексі своїх видів, типів і форм забезпечує глибоку взаємодію знань, сприяє формуванню у учнів наукового світогляду, дає можливість підготувати випускника школи до опанування цілісної системи фахової підготовки.

Багато дослідників схильні до виділення декількох рівнів інтеграції

78 Н.В.Рясна, Формування інтегрованих знань молодших школярів про навколишній світ автореф. дис. ... д-ра філософії в галузі освіти; МАУП. К., 2007.

79 Петро Лу Педагогічна інтеграція у професійно-технічній освіті: теоретичний аспект. К.: ІПТО НАПН, 2013. Вип.3.

80 Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: зб. наук. пр. / [укл.: Б.Т.Камінський, І.Я.Пастирська]. Львів: Сполом, 2010. 268 с. С.5-22.

знань, зокрема: від міжпредметних зв'язків і до інтеграції (взаємодії) знань. На сучасному етапі, взагалі, розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, яка складається з базису кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію. Базової та суміжних дисциплін).

Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків. У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються як між наукові зв'язки; як умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які мають місце в природі; як умова виховуючого та розвиваючого навчання; як принцип навчання і т. д. Міжпредметні зв'язки розглядалися в різних аспектах – філософському, психологічному, загально-педагогічному та інших, що зумовили різні підходи до їх класифікації.

Відмітимо, що під міжпредметними зв'язками сьогодні розуміють систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі, тобто в широкому розумінні слова, міжпредметні зв'язки – це педагогічний еквівалент дидактичних зв'язків, які реалізуються в навчальному процесі.

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни. При цьому мова не йде про механічне злиття інформації взаємодіючих дисциплін чи про поглинання одного предмета іншим. В змісті навчання інтеграція здійснюється злиттям в одному предметі (курсі) елементів різних навчальних предметів на основі широкого міждисциплінарного підходу. Тематичний інтегративний підхід не порушує логіки кожного навчального предмету і в той же час забезпечує потенціально можливу взаємодію між ними. Мається на увазі так званий внутрішньо дисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета. Такий синтез носить діалектичний характер, дає можливість враховувати також диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань.

Третій рівень дидактичної інтеграції – найменш досліджений етап інтеграції. Мається на увазі створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу. Прикладом таких курсів у шкільному навчанні є природознавство, трудове навчання тощо.

Уміння комплексного застосування знань, їх синтезу перенесення ідей та методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу особистості. Озброєння майбутніх спеціалістів такими вміннями – акту-

альне завдання сучасної освіти, яке диктується тенденціями інтеграції в науці і розв'язується за допомогою інтеграції знань⁸¹.

Історичні аспекти проблема інтеграції у реформуванні освітнього процесу

Інтегративні процеси в навчанні ефективно використовуються в розвинених зарубіжних країнах. Створюються проекти інтегрованих курсів, накопичуються розробки в цьому напрямку, розробляється системний підхід та принципи взаємодії знань. У другій половині XX століття інтегруючі курси в навчанні досить широко почали використовувати за кордоном. Аналіз літературних джерел показує, що інтегративні курси гуманітарних та природничих дисциплін були поширені в більшості країн світу. Зустрічаються вони й сьогодні. Наприклад, ще з 50-их років у США почали викладати інтегрований курс «Соціальні науки», у якому розглядаються проблеми пов'язані з вивченням суспільства, ролі й місця в ньому особистості.

У Франції інтегрованим є природознавчий курс «Наука». Це загальнонауковий предмет, об'єктом пізнання якого є й нежива природа. Він не вимагає ніякої попередньої підготовки з інших дисциплін та дає розуміння сучасного стану розвитку науки про природу й демонструє взаємозв'язки природознавства з технікою, суспільством, людиною⁸².

На розвиток педагогічної ідеї процесу інтеграції істотно впливає прогрес наукового пізнання. Інтеграція тісно пов'язана з диференціацією. Ці процеси відображаються на побудові системи навчальних предметів і пошуці способів оновлення їх змісту. Забезпечується процес інтеграції інтегративними факторами. Інтеграція не виключає диференціації знань, з якою вона тісно пов'язана. Основними характеристиками інтеграції знань в освітньому процесі є змістові, цільові, структурні та процедурні характеристики.

В останні роки проблема інтеграції проникає в освітній процес навчальних закладів професійної освіти. При взаємодії професійно-технічної та загальної освіти відбувається взаємодія багатьох загальноосвітніх знань (фізики, хімії, математики) з технічними знаннями та виробничим навчанням⁸³.

81 Д. І. Коломієць, Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2001.

82 В.В. Кузьменк, Розвиток інтеграційних процесів як чинник формування наукової картини світу школярів. Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / Ред.кол.: В.В.Кузьменко. Херсон: РІПО, 2007. С. 242-259.

83 І.М. Козловська, Інтеграція знань учнів з фізики та матеріалознавства в профтехучилищах будівельного профілю: матер. наук.-дослід. конф. К., 1990.

Ідея інтеграції знань входила практично в усі педагогічні системи педагогів світу. Я.А. Коменський писав: “все, що знаходиться у взаємозв’язку, незважаючи на те, з якого джерела походять знання.” Я. А. Коменський акцентував увагу на необхідності «завжди і всюди брати разом те, що пов’язано одне з одним». Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий дидакт пояснював таким чином: «Всі знання виростають з одного коріння - навколишньої дійсності, мають між собою зв’язки, а тому повинні вивчатися у зв’язках».

Й.Г. Песталотці твердив, що при взаємопов’язаному викладанні матеріалу учні отримують повноцінні знання, а навички - швидше, ніж при ізольованому вивченні предметів. Психологічний аспект взаємозв’язку знань обґрунтував Й. Герберт. На необхідність взаємозв’язку знань вказував І. А. Дистервег. Дидактичне обґрунтування міжпредметних зв’язків дав К. Ушинський, який вказував, що „тільки система, звичайно, розумна, яка виходить з суті самих предметів дає нам повну владу над нашими знаннями”⁸⁴.

Інтеграційні процеси в освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей.

Ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо формування творчої особистості. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб’єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю.

Впровадження інтеграції в навчальний процес актуальне, тому що дає змогу:

- об’єднати споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми;
- усувати дублювання у вивченні ряду питань;

84 Я.М., Собко, І.М.Козловська, Проблеми інтеграції знань учнів професійних навчально-виховних закладі.. Львів, 1994.

- ущільнити знання, тобто представити навчальний матеріал таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу;
- опанувати з учнями значний за обсягом навчальний матеріал;
- залучати учнів до процесу здобуття знань;
- формувати творчу особистість учня, його здібності;
- дати можливість учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Метою інтегрованого навчання є:

- формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь;
- досягнення якісної, конкурентоздатної освіти;
- створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів в процесі вивчення загальноосвітніх предметів і предметів професійно - теоретичного циклу;
- активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках;
- ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

Переваги інтегрованого навчання:

- інтеграція поживляє навчальний процес;
- економить навчальний час;
- позбавляє від перевтоми.

Серед форм інтегрованого навчання можна виділити:

- урок та його різновиди;
- семінари, лекції, лабораторні заняття, факультативи, заліки;
- конференції, екскурсії, практичні заняття;
- інтегровані уроки;
- комплексні семінари, інтегровані навчальні дні.

В процесі інтегрованого навчання в учнів формуються наступні компетенції:

- ціннісно-сміслові (розуміння мети уроку, важливості вивчення теми);
- загальнокультурні (культура мовлення, почуття патріотизму, історичні дані про рідне місто);
- інформаційні (робота з комп'ютером, вміння самостійно підбирати необхідний матеріал);
- комунікативні (вміння працювати в групах, вислуховувати, спілкуватися, лояльно відноситися до людей з іншою точкою зору).

Вивчення практики роботи шкіл дало змогу зробити висновок про значимість інтеграції та перспективи подальшого розвитку та удосконалення такого підходу до навчання. Застосування інтеграційних форм навчання сприяє налагоджуванню взаєморозуміння і поліпшенню співп-

раці викладачів та учнів у процесі навчання, дає можливість ширше використати потенційні можливості змісту навчального матеріалу та розвинути здібності особистості.

Висновки

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що інтегративний підхід у освітньому процесі різних навчальних закладів є необхідністю сьогодення. Різноманітні форми та методи інтеграції знань учнів та їх впровадження в освітній процес є ефективним засобом підвищення рівня знань учнів, формування наукового світогляду та формування особистості в цілому. На нашу думку інтеграційні процеси в освіті тривають і вони різноманітні, але мета їх одна – розвинена, креативна особистість, здібна до творчого пошуку.

Література:

1. Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: зб. наук. пр. / [укл.: Б.Т.Камінський, І.Я.Пастирська]. Львів: Сполом, 2010. 268 с.
 2. Козловська І.М., Литвин А.В. Інтеграція та наступність у розвитку навчального знання: методологічний аспект. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб.наук.пр. /За ред. І.Ф.Язюна та Н.Г.Ничкало. У 2-х ч. Ч.2. К., 2001. С.177-183.
 3. Козловська І.М. Інтеграція знань про властивості речовини та будівельних матеріалів учнів професійно-технічних училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1993.
 4. Козловська І.М. Інтеграція знань учнів з фізики та матеріалознавства в профтехучилищах будівельного профілю: матер. наук.-дослід. конф. К., 1990.
 5. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2001.
 6. Кузьменко В.В. Розвиток інтеграційних процесів як чинник формування наукової картини світу школярів. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць* / Ред.кол.: В.В.Кузьменко. Херсон: РІПО, 2007. С. 242-259.
 7. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001.
 8. Петро Лу Педагогічна інтеграція у професійно-технічній освіті: теоретичний аспект. К.: ПІТО НАПН, 2013. Вип.3.
- Рясна Н.В.Формування інтегрованих знань молодших школярів про навколишній світ автореф. дис. ...д-ра філософії в галузі освіти; МАУП. К., 2007.
- Собко Я.М., Козловська І.М. Проблеми інтеграції знань учнів професійних навчально-виховних закладі. Львів, 1994.

КАТЕРИНА ЮЩЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Негативні прояви у поведінці дітей старшого дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема

Актуальність. Дошкільний вік є найважливішим етапом у становленні і розвитку особистості. Саме у цей період закладаються її первинні фізичні та психічні якості, основи світогляду і загальної культури, засвоюються цінності й норми соціальної поведінки. Важливим завданням сучасних дошкільних навчальних закладів є формування гармонійно розвиненої, фізично та психічно здорової особистості. Проте на успішність розв'язання цього завдання сьогодні негативно впливає низка чинників: проблеми нестабільного соціально-економічного становлення держави, складність соціальної системи розвитку дитини, внутрішньо сімейна атмосфера та особливості взаємин батьків, рівень професійної і психологічної освіченості педагогів, сенситивність дошкільників до несприятливих соціальних впливів, їх емоційна нестабільність, вразливість, вікові й індивідуально-типологічні властивості. Окремі з них детермінують виникнення у дітей негативних психічних станів, які за відсутності належної психологічної корекції, профілактики, адекватних змін соціально-педагогічних умов можуть деформувати їх подальший розвиток, стати причиною погіршення вихованості дитини, зумовити порушення її стосунків з дорослими та однолітками.

Питаннями виховання дітей, які мають негативні прояви у поведінці займалися П. Блонський, Б.Ельконін (досліджено вікові та психологічні особливості поведінки дітей), І. Козубовська, О. Кочетов, Є. Мурашова, І. Марценківська, І. Марценківський, В. Оржеховська, Н. Пихтіна (вивчали рівні, форми, методи профілактики негативних проявів), Т. Федорченко (дослідження причин і факторів негативних проявів) та інші дослідники. Але сьогодні деякі аспекти даної проблеми ще залишаються недостатньо вивченими, зокрема, психолого-педагогічному аналізу сутнісної природи негативних проявів у поведінці дошкільників, найбільш поширених різновидів у дітей дошкільного віку.

Негативні прояви у поведінці дітей старшого дошкільного як поведінкове відхилення

Систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим та моральним нормам дослідники визначають поняттям «*поведінка, що відхиляється*»⁸⁵. У довідковій літературі термін «поведінка, що відхиляється» ідентифікується з поняттям «*девіантна поведінка*». Зокрема, дефініція «*поведінка, що відхиляється*» («*девіантна поведінка*») у сучасному тлумачному словнику визначається як система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам⁸⁶; у психолого-педагогічному словнику – дії, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві (соціальній групі) нормам і очікуванням та призводять порушника до ізоляції, лікування, виправлення або покарання⁸⁷.

Для розуміння природи поведінкових відхилень варто враховувати їх специфічні особливості. О. Змановська виділяє такі *специфічні особливості відхилень у поведінці особистості*: невідповідність загальноприйнятим та офіційно встановленим соціальним нормам, які є найважливішими у даний час для певного суспільства; негативна оцінка іншими людьми не лише вказаної поведінки, а й самої особистості (навішування на людину ярликів); нанесення шкоди самій людині (аутодеструктивна) та оточуючим (деструктивна); не є наслідком нестандартної ситуації (посттравматичний синдром, кризова ситуація), а відповідає загальній спрямованості особистості; супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації; характерні виражена індивідуальна та статеві-вікова своєрідність⁸⁸.

У рамках проблематики, заявленої нами у статті, цінним є визначення І. Підласого, який трактує *відхилення у поведінці дітей* як порушення встановлених норм, прийнятих правил поведінки, для якої характерним є неправильне, неприродне, беззмістовне реагування дитини на ситуацію, що виникла⁸⁹.

Сутність та характеристика найбільш поширених різновидів негативної поведінки у дошкільників

Важливими для розуміння особливостей виникнення поведінкових відхилень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є дослід-

85 Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с. С. 551.

86 В. Б., Шапар, Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с., С. 344.

87 Психолого-педагогический словарь ... С. 148.

88 Е. В. Змановская, Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2003. 288 с. С. 11-15.

89 И. П. Подласый, Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособ. для студ. ср. спец. учеб. завед. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 352 с., С. 10.

ницькі висновки, зроблені Н. Пихтіною, яка виділила *етапи формування девіантної поведінки*, а саме: негативізми та негативні прояви поведінки дітей; педагогічна занедбаність; важковиховуваність; різноманітні стійкі форми девіантної поведінки⁹⁰.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми визначаємо *негативні прояви у поведінці дітей дошкільного віку* як нестійкі порушення у формуванні когнітивного, емоційно-почуттєвого, мотиваційно-ціннісного або діяльнісного компонентів культури поведінки, що зумовлюються відповідними детермінантами.

До негативних поведінкових проявів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку сучасні науковці Н. Пихтіна, Т. Федорченко, І. Шишова відносять: неслухняність, капризування, істерики, негативізм, агресивність, впертість, жадібність, сором'язливість, замкнутість, капризування, кривляння, пустощі, страхи, фантазування, нечесність, хвалькуватість, хитрощі, ябедництво та інші.

Ураховуючи результати дослідження, проведеного нами на базі Чернігівського дошкільного навчального закладу № 10 та Чернігівського дошкільного навчального закладу № 1 Чернігівської міської ради Чернігівської області, слід зазначити, що найбільш поширеними негативними проявами у поведінці дітей дошкільного віку є такі: неслухняність, капризування, істерики, впертість, агресивність, пустощі, сором'язливість, замкнутість. Охарактеризуємо їх детально.

Неслухняність. На думку психотерапевтів, неслухняність дитини – це психологічна проблемою, яка є наслідком неправильної поведінки батьків (дефіцит уваги, надмірний контроль, постійна критика, несправедливі покарання, невиконання обіцянок та ін.)⁹¹. Як показують дослідження, найбільш поширеною причиною виникнення дитячої неслухняності є використання насильства у вихованні дитини – криків, погроз та тілесних покарання. Адже і емоційне, і фізичне насильство руйнує довіру у стосунках, ображає почуття власної гідності дитини, підсилює її тривогу та почуття незахищеності поруч з найближчими людьми.

До причин виникнення неслухняності у поведінці дітей дошкільного віку слід віднести також: нездужання та перевтома; несприятливість мікроклімату у сім'ї; авторитарний стиль виховання; зловживання заборонами; суперечливість вимог дорослих; незадоволеність потреби дитини у любові та підтримці; систематичне ігнорування прохань та бажань; кризи вікового розвитку трьох та шести-семи років.

90 Н. П. Пихтіна, Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с., С. 10-31.

91 Р. Гнатюк, Неслухняні діти, нечемні діти. Міжнародний громадсько-політичний тижневик. Дзеркалотижня. 2012. Вип. № 19 (25 травня – 1 червня).

Капризування. С. Степанов визначає капризування як позбавлені розумних підстав дії дитини, спрямовані, головним чином, на те, щоб здійснити опір вимогам старших та наголосити на важливості власних бажань. Як правило, такі дії супроводжуються негативними емоційними реакціями (крик, плач) та руховим збудженням⁹².

Вже у немовлячому віці спостерігаються перші прояви капризувань у поведінці дитини: без очевидних причин плаче, відмовляється від годування, погано засинає, надто збуджена. Така поведінка може бути викликана як незабезпеченістю необхідного тісного емоційного контакту дитини з матір'ю, так і недостатністю та несвоєчасністю задоволення яких-небудь потреб дитини. Якщо дитині вдається привернути до себе увагу лише криком та плачем, то така реакція закріплюється та створює умови до капризувань у подальшому.

Виникненню дитячих капризувань сприяють: несформованість нервової системи, що проявляється у переважанні процесів збудження над процесами гальмування та надмірній емоційній чутливості, погане самопочуття та перевтома. Однак, найчастіше капризування є наслідком неправильної організації взаємодії дорослого з дитиною. Капризують діти, які за допомогою аналогічної стратегії поведінки вже домагалися задоволення будь-яких бажань, навіть усупереч перших невдалих спроб. Систематичне повторення недоцільної реакції дорослого на таку поведінку дитини створює умови до перетворення капризів епізодичного характеру у стійку форму поведінки.

Істерика. У довідковій літературі дефініція «істерика» визначається як нервовий напад, що виражається в несподіваних переходах від сміху до сліз⁹³; напад істерії, що характеризується підвищеною емоційною збудженістю і супроводжується риданням, сміхом, підвищеною емоційною збудливістю і супроводжується риданням, сміхом, криком, корчами, а також розладами чутливості, рухомої сфери тощо⁹⁴. Істерика – сильний відносно короткочасний емоційний стан негативного характеру, який виражається в демонстративній поведінці та інших неадекватних реакціях.

Істерика дитини дошкільного віку проявляється в тому, що вона кричить, тупоче ногами, плаче, жбурляє все, що потрапляє під руку, падає на підлогу. Причому все це може відбуватися не лише вдома, а й у садочку, гостях, магазині, автобусі, на вулиці, та ін.

92 С. С. Степанов, Психологический словарь для родителей. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 160 с. С. 48-49.

93 В. Б. Шапар, Вказ.праця.С. 192.

94 Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с., С. 404.

На думку О. Мойзріст, основною причиною виникнення істерик у дітей є розбещеність, прояв надмірної любові та беззаперечне виконання усіх їх бажань батьками (найчастіше виникають у дітей, які є єдиними у сім'ї). Дитячі істерики є наслідком неправильної реакції дорослого на капризування дітей, який вони успішно використовували з метою впливу та маніпулювання дорослими⁹⁵. Якщо за допомогою істерики дитині вдається домогтися бажаного, то такий негативний поведінковий прояв закріплюється та стає вірним помічником у задоволенні її наступних забаганок.

До найбільш поширених чинників, що провокують виникнення істерик у дітей дошкільного віку, слід віднести: слабку та неврівноважену нервову систему; погане самопочуття або втому; фізичний дискомфорт (дитині занадто жарко або холодно, тісне взуття, незручний одяг); надлишок вражень або стресові події; кризи вікового розвитку трьох та шести-семи років; надмірну вимогливість до дитини з боку дорослих; авторитарний або поблажливий стилі виховання; неправильна поведінка дорослого під час дитячих істерик та капризувань.

Впертість. Згідно із тлумаченням у словнику практичного психолога, впертість – це особливість поведінки, а у стійких формах – риса характеру; виступає як дефект вольової сфери індивіда, що виражається у прагненні неодмінно вчиняти по-своєму, у супереч розумним переконанням, проханням, порадам та вказівкам інших людей. Однією з причин такої поведінки може бути відчуття образи, злості, гніву, помсти. У дитинстві впертість може бути формою протесту, що виражає невдоволеність необґрунтованим запереченням дорослого ініціативи та самостійності дитини, яка розвивається⁹⁶.

Впертість у дитини дошкільного віку, зазвичай, проявляється у її відмові вчинити так, як просить дорослий. Для висловлення власного супротиву дитині достатньо найменших дрібниць (не така сукня, зачіска, іграшка та ін.), адже вона понад усе виявляє бажання розпоряджатися своїм тілом, часом, речами (наприклад, дитина може відмовлятися вдягнути кофту, не зважаючи на те, що дуже змерзла, лише через те, що вона не сама прийняла таке рішення, а запропонував їй вдягнутися дорослий). Усі свої зусилля дошкільник спрямовує на досягнення таких важливих для нього бажань. Поступитися він може лише у тому випадку, якщо вважатиме, що це буде правильно або матиме сенс особисто для неї, а не для когось іншого.

95 О. Мойзріст, Дитяча істерика: чому виникає і як подолати? Практичний психолог: дитячий садок. 2015. №11. С. 31-35.

96 Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с., С.716.

Л. Терещенко виділяє *типи дитячої впертості*: - «упертість надмірної вимогливості» (є наслідком вимогливого та суворого виховання дитини); - «упертість розбещеності» (виникає внаслідок надмірних потурань та беззаперечного виконання усіх забаганок дитини); - «упертість покинутої дитини» (причиною виникнення є недостатність уваги, любові та підтримки); «упертість, пов'язана з особливостями нервової системи» (зумовлена типом темпераменту дитини). На думку дослідниці, перші три типи дитячої впертості є захисною реакцією дитини на неадекватне ставлення до неї дорослих та слугує засобом самоствердження⁹⁷.

Агресивність. У енциклопедичному словнику із психології *агресивна поведінка* трактується як індивідуальна чи групова поведінка, яка загрожує гідності, безпеці, здоров'ю чи життю інших людей, що призводить до моральних та фізичних страждань⁹⁸. У поведінці дитини дошкільного віку агресивність, зазвичай, проявляється у формі фізичної та вербальної агресії (дитина може битися, кусатися, обзиватися або ображати інших), однак, іноді, спостерігаються прояви аутоагресії (дитина може вдаватися до самозвинувачення, самоприниження або завдання собі фізичних ушкоджень).

Т. Туркот виокремлює наступні ознаки агресивності дитини: часта втрата контролю над своїми діями; невмотивовані суперечки, конфлікти з дорослими та однолітками; звинувачення інших у своїх помилках; невідповідність правилам поведінки в сім'ї та дитсадку; спеціальні драгування людей та тварин, псування речей; гнів і відмови виконувати вимоги та прохання дорослих; прояви ознак мстивості, злостивості, брутальності, гніву; реагування на дії оточуючих роздратуванням; притаманний егоцентризм⁹⁹.

Агресивність у дошкільному віці проявляється лише як схильність до прояву агресії, однак за певних умов дана схильність може закріпитися і перерости у стійку деструктивну поведінку. Серед чинників виникнення агресивної поведінки у дошкільників слід виділити наступні: незнання дітьми моральних норм; несприятливі умови виховання дитини у сім'ї та закладі дошкільної освіти (гіпоопіка, гіперопіка, авторитарний стиль, насилля у сім'ї, зневажливе, грубе та жорстоке поводження з дитиною); недостатність любові, уваги та підтримки з боку значущих дорослих; недостатній рівень розвитку комунікативних навичок; наявність

97 Л. Терещенко, Уперта дитина: тонкощівзаємодії. Практичний психолог: дитячий садок. 2016. №6. С. 13-19.

98 В. А. Бачинин, Психология. Энциклопедический словарь. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005. 272с.С. 13.

99 Т. Туркот, Агресивна поведінка: виявити, запобігти, допомогти. Дошкільне виховання. 2016. № 12. С. 6-9.

прикладу вирішення конфліктних ситуацій деструктивними способами; завищена або занижена самооцінка; відсутність досвіду конструктивного розв'язання суперечок; невміння дітей контролювати та виражати негативні почуття та емоції соціально прийнятним шляхом; кризи вікового розвитку трьох та шести-семи років.

Пустощі. О. Музика розглядає дитячі пустощі як своєрідну форму дитячої активності, яку дитина спрямовує на пізнання себе і власних можливостей, відкриття нового, вивчення зворотньої реакції на власні дії, особливо ті, що пов'язані з певними заборонами. Дослідниця виділяє наступні види пустощів: прояв пізнавальної активності та творчості; спосіб вивчення власних можливостей і меж дозволеного; спроба зайняти себе будь-чим¹⁰⁰. В. Сіткар пропонує власну класифікацію дитячих пустощів. Щодо використання засобів та способів вираження розподіляє дитячі пустощі на:

- вербальні (словесні репліки, зауваження, насмішки, гудіння, свист);
- невербальні (шкрябання, постукування, підштовхування, смикання за волосся).

За кінцевим результатом:

- ті що розважають, але не ображають і не а шкоди іншим;
- ті, що розважають, але шкодять іншим;
- ті, що завдають шкоди і не розважають¹⁰¹.

Причиною виникнення дитячих пустощів є: недостатність уваги до дитини та спільного проведення часу з нею з боку батьків; небажання або неспроможність дорослих спрямувати фізичну, пізнавальну або творчу активність дитини для занять корисними видами діяльності (створення аплікацій, малюнків, складання вірша, залучення дитини до домашніх справ або ранкової гімнастики на свіжому повітрі, рухливі ігри, фізкультхвилинки та ін.). Адже прагнення дитини до постійного саморозвитку, пізнання та нових відкриттів призводить до того, що вона змушена самотійно шукати цікаві та захоплюючі заняття, які не завжди отримують схвалення з боку батьків та вихователів. Слід зазначити, що прохання вихователя до дитини спокійно посидіти на стільчику та відпочити є надскладним завданням для неї, яке для дошкільника є найтяжчим випробуванням та покаранням.

100 О. Музика, Творити чи витворяти, або Про непусті дитячі пустощі. Практичний психолог: дитячий садок. 2018. № 1. С. 27-30.

101 Сіткар В. І. Пустощі як супутник дитинства та форма субкультури: погляди психолога. Практична психологія та соціальна робота. 2012. № 9. С. 11-14.

Сором'язливість

Сором'язливість – якість особистості, яка проявляється в тривожності, нерішучості, надмірній обережності у спілкуванні з оточуючими, наявності суб'єктивних бар'єрів у спілкуванні, у хворобливому побоюванні привернути до себе увагу оточуючих, невмотивованому почутті сорому¹⁰².

Як зазначає О. Кляпець, основним проявом сором'язливості дитини є страх виділитися, опинитися у центрі уваги незнайомих, як дорослих, так і однолітків. Незважаючи на гарне ставлення до інших і потребу у взаємодії та спілкуванні з ними, дитина не наважується на встановлення контактів та поводить себе відсторонено¹⁰³. Окрім того, сором'язливий дошкільник вирізняється від своїх однолітків невпевненістю у власній значущості для інших та надмірною тривожністю щодо того, як вони до неї ставляться та оцінюють. Найменші невдачі, зауваження, критика чи осуд з боку оточуючих гальмують її діяльність та сприяють посиленню почуття сорому та страху. Тому така дитина займає пасивну позицію, уникає контактів з однолітками, веде себе стримано та скуто, намагаючись залишитися непоміченою.

У сім'ї та закладі дошкільної освіти сором'язливість дитини розвивається під впливом наступних чинників: низької самооцінки дитини; надмірного суворого, авторитарного стилю виховання, гіперопіки або гіпоопіки; акцентування уваги на невдачах дитини; конфліктних взаємин між батьками; зневажливого ставлення до дитини, її думок та бажань; використання покарань (у тому числі і фізичних); частоті зміни місця проживання та її переведення до іншого ЗДО; незадоволеності потреби дитини у безумовній любові, підтримці та прийнятті.

Замкнутість. З. Карпенко визначає замкнутість як «порушення особистісного розвитку, яке виявляється у відстороненості від товариства інших людей внаслідок ослаблення емоційного контакту з ними». На думку психолога, дитяча замкнутість характеризується такими ознаками: уникнення товариства інших людей; сором'язливість; емоційна холодність; переважання пригніченого настрою; підозріливість; недовіра до людей.

Замкнутість у дітей дошкільного віку вирізняється специфічними особливостями у їх поведінці, а саме: відсутність спроб зробити щось нове або приєднатися до колективу однолітків; часте проведення часу на самоті, не зважаючи на пропозиції дітей долучитися до спільних ігор та

102 Психолого-педагогический словарь... С. 238-239.

103 О. Кляпець, Сором'язливість чирозв'язаність – шукаємо «золоту середину». Практичний психолог: дитячий садок. 2016. № 10. С. 36-45.

інших видів діяльності; приховування власних думок, почуттів та переживань; уникнення розмов з іншими людьми та ін.

Серед причин виникнення дитячої замкнутості слід віднести наступні: низька самооцінка; пережита травмуюча подія; постійні стресові ситуації; несформованість комунікативних навичок; завищені вимоги батьків до дитини; постійне акцентування дорослими лише на негативних рисах дитини; несприятлива атмосфера у сім'ї; незадоволеність потреби дитини у безумовній любові та підтримці як у ситуаціях досягнення нею успіхів, так і здійснення помилок; несприятливі умови адаптації дитини до ЗДО.

Висновки

Отже, ми окреслили та охарактеризували сутність понять «поведінка, що відхиляється» та «девіантна поведінка», визначили *специфічні особливості відхилень у поведінці*, з'ясували, що початковим етапом у формуванні складних і стійких поведінкових відхилень, є негативні прояви у поведінці, які виникають вже у дошкільному віці. Охарактеризували *найбільш поширені у дошкільному віці негативні прояви у поведінці дошкільників*. Визначили, що до найбільш поширених негативних проявів у поведінці дошкільників є: неслухняність, капризування, істерики, впертість, агресивність, пустощі, сором'язливість, замкнутість. Здійснення превентивного виховання слід розпочинати з вихованцями закладів дошкільної освіти, що надасть можливість попередити виникнення ситуативних негативних поведінкових проявів та запобігти їх перетворенню у педагогічну занедбаність, важковиховуваність та стійкі форми девіантної поведінки.

Література:

1. Бачинин В. А. Психология. Энциклопедический толмачный словарь современной украинской речи / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; І
2. Гнатюк Р. Неслухняні діти, нечемні діти. *Міжнародний громадсько-політичний тижневик. Дзеркало тижня*. 2012. Вип. № 19 (25 травня – 1 червня).
3. Заняття психолога з малятами / Упоряд. Т. Гончаренко. К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. 128 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2003. 288 с.
5. Кляпець О. Сором'язливість чи розв'язаність – шукаємо «золоту середину». *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. № 10. С. 36-45.
6. Мойзріст О. Дитяча істерика: чому виникає і як подолати? *Практичний психолог: дитячий садок*. 2015. № 11.
7. Музика О. Творити чи витворяти, або Про непусті дитячі пустощі. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2018. № 1. С. 27-30.

8. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
9. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособ. для студ. ср. спец. учеб. завед. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 352 с.
10. Психолого-педагогический словарь / сост. Є. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.
11. Сіткар В. І. Пустощі як супутник дитинства та форма субкультури: погляди психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2012. № 9. С. 11-14.
12. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.
13. Степанов С. С. Психологический словарь для родителей. М.: Издательский центр «Академия», 1996. 160 с.
14. Терещенко Л. Уперта дитина: тонкощі взаємодії. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. № 6. С. 13-19.
15. Туркот Т. Агресивна поведінка: виявити, запобігти, допомогти. *Дошкільнє виховання*. 2016. № 12. С. 6-9.
16. Федорченко Т. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування її культури поведінки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 234-240.
17. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
18. Шишова І. О. Корекція порушень поведінки дошкільників. *Наукові записки. Вип. 103. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 424 с.

ГАННА БОНДАРЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Реалізація групових форм навчально-пізнавальної діяльності в класах-комплексах на засадах компетентнісного підходу

Актуальність. Формування компетентностей учнів зумовлене не тільки реалізацією відповідного оновленого змісту освіти, але й сучасними організаційними формами навчання. Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових компетентностей особистості.

Проблема формування в учнів ключових і предметних компетентностей нині перебуває у центрі уваги наукових співробітників НАПН України. Обговоренню та дослідженню компетентнісного підходу в сучасній освіті присвячені роботи О. Овчарук (про розвиток компетентнісного підходу з точки зору міжнародної спільноти та перспективи його впровадження до вітчизняного змісту освіти)¹⁰⁴; О. Пометун (про реалізацію компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн та його запровадження в українській освіті)¹⁰⁵; О. Локшиної (про моніторинг рівнів досягнень компетентностей); О. Савченко (про ключову компетентність – уміння вчитися)¹⁰⁶; Н. Бібік (про рефлексивний аналіз застосування компетентнісного підходу)¹⁰⁷; С. Трубаچهвої (про умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі); Л. Парашенко (про практичні підходи до формування ключових компетентностей). Реалізацією компетентнісного підходу у практиці шкільних дисциплін займаються:

104 О. Овчарук, Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України / О. Овчарук // Директор школи Україна. – 2005. – № 5. – С. 4-33.

105 О. Пометун, Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69.

106 О. Савченко, Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – №62-63. – С. 4.

107 Н. М. Бібік, Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.I.C., 2004. – С. 47-52.

С. Трубачева (природничі); О. Пометун, Г. Фрейман (суспільствознавчі). Отже, з урахуванням впровадження в навчально-виховний процес початкової школи компетентнісного підходу, постає питання підбору організаційних форм навчання, використання яких дозволить найбільш оптимально сформувати в молодших школярів ключові компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу у процесі реформування початкової освіти

У сучасних умовах ефективність початкової освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання визначено у Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.), вимогах до засвоєння програмового змісту з кожного навчального предмета (2012 р.), до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2014 р.). Нині постає потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного підходу і розкритті механізмів їх використання у професійній діяльності педагогів¹⁰⁸. Починаючи з 2016 р., рекомендовано навчально-пізнавальний процес базувати на компетентнісно – орієнтованих завданнях з використанням різних організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності, перегляд навчально-методичного арсеналу, досконале опрацювання концепції Нової української школи, нового Державного стандарту початкової загальної освіти, усвідомлення змін, які необхідно втілювати в життя.

З 1 вересня 2018 року впроваджуються новітні технології навчання, з використанням різноманітних цікавих форм організації освітнього процесу молодших школярів. Навчання в початковій школі здійснюється за оновленими навчальними програмами, затвердженими Колегією Міністерства освіти і науки України 04.08.2016 р. та наказом Міністерства освіти і науки України від 05.08.2017 р. № 948 «Про затвердження змін до навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів», виконання яких є обов'язковими для усіх учителів початкових класів. Кожен педагог має внести відповідно до змін у навчальних програмах корективи до навчальних матеріалів, поданих у підручниках, зошитах з друкованою основою. Адже оновлені навчальні програми в першу чергу адаптовані до вікових особливостей молодших школярів та спрямовані на розвантаження навчання учнів.

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні

¹⁰⁸ Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2016/2017 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 №1/9-437.

засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. З метою забезпечення мотивації учіння уроки вчителів насичені різноманітними дидактичними іграми, вправами, що передбачають цікавий для учнів процес виконання, завданнями, що спонукають до пошуку значимих для учня результатів. Так на уроках українського читання педагоги використовують такі ігри: «Чарівний листочок», «Хто правильно закінчить прислів'я», «Хто швидше розплутає порівняння», «Знайди зайве дерево», «Я починаю, а ти закінчуєш», «Розумники», «Розмова по телефону»; на уроках математики «Цікавинки із торбинки», «Висадка десанту», «Складемо візерунок», «Віднови число», «Естафета», «Продовж лічбу», «Числовий ланцюжок». Можна також проводити ігри на уроках, які вимагають від дітей розумових зусиль, гнучкості і швидкості мислення, наприклад, «Скажи навпаки», «Скажи одним словом», «Хто більше назве прислів'їв», «Дай загальну назву». На уроках природознавства в 1 класі проводять вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання, наприклад, «Асоціації», «Незавершене оповідання», «Незвичайна ситуація», «Допоможи рослині», «Дивна подорож до лісу»¹⁰⁹.

Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи молодшими школярами відіграють спостереження та власні дослідження; творчі завдання, екологічні акції, дидактичні ігри; уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, води, прильоту птахів тощо. Такі форми проведення навчальних занять позитивно впливають на емоційну сферу дитини, сприяють розвитку її уяви, фантазії, мислення, концентрують увагу.

Екскурсії варто визнати надзвичайно ефективним і органічним видом формування природознавчої компетентності першокласників, у процесі якого вони одержують зорові, візуальні враження про світ природи. Зазвичай об'єктом природних екскурсій стають рідні місця учнів, до відвідування яких вони заздалегідь готуються з допомогою вчителя. У цьому контексті необхідно зазначити, що ефективна підготовка і результативне проведення тематичних екскурсій для першокласників нині виходить із необхідності дотримуватися чотирьох структурних компонентів¹¹⁰.

На уроках трудового навчання виготовляють роботи з використанням рослинних матеріалів, природних форм, створюють об'ємні вироби з пластиліну, використовують різні техніки роботи з папером. Зразки

109 І. Грущинська, Планування уроків природознавства у 1 класі / І. Грущинська // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 35-45.

110 О. В. Стребна, Компетентнісний підхід до навчання учнів на уроках природознавства в 1 класі / О. В. Стребна // Педагогічний альманах. – 2013. – Випуск 19. – С. 72-77.

цих робіт представлені на слайдах. Поряд із фронтальними та індивідуальними формами роботи варто залучати молодших школярів до парної та групової роботи, застосовувати інноваційні методики, інформаційно-комунікаційні засоби, ресурси мережі Інтернет.

Для того, щоб молодшим школярам простіше було відстоювати свою точку зору, свою позицію, ставити питання, бути ініціативними у здобутті знань можна використовувати індивідуальні, групові форми навчання (робота в парах, в трійках, змінювані трійки, карусель, акваріум), фронтальні методи (велике коло, мікрофон, мозковий штурм, мозаїка, павутинка), створювати такі ситуації, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе у комунікативному процесі. Саме інтерактивні методи найбільшою мірою відповідають вимогам компетентнісного навчання, оскільки використання рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створення атмосфери співробітництва, взаємодії.

Метод проектів як вид групової навчально-пізнавальної діяльності

Метод проектів як один із видів групової навчально-пізнавальної діяльності у сучасній початковій школі втілює ідею індивідуалізації навчального процесу та розвивального навчання. Саме в процесі проектної діяльності на уроках природознавства формуються міжпредметні (дослідницька, формування наукової картини світу) та ключові (вміння вчитися, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, здоров'я збережувальна) компетентності. Тематика проектів та їхні назви, запропоновані у програмі, можуть бути змінені на розсуд учителя, але повинні відповідати навчальним завданням відповідного розділу програми. Рекомендована кількість проектів у першому класі – не менше 2-х, у 2-4-х класах – не менше 4-х.

Мініпроекти розвивають як творче мислення першокласників, так і їх дослідницькі зацікавлення. Будучи модифікацією проектної діяльності, поширеної в сучасній школі, мініпроекти є незамінним методичним інструментом формування природознавчої компетентності учнів. Програма предмета «Природознавство» спрямовує вчителя на здійснення разом із дітьми двох таких мініпроектів – «Як облаштувати джерело?» та «Мое улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)», що спрямовані на розвиток суто практичних навичок природознавчої компетентності першокласників¹¹¹.

111 Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

Особливістю мініпроектів, що виконуються учнями 1 класу при вивченні предмета «Природознавство», слід вважати їхню смислову нескладність, цільову зрозумілість і доступність здійснення. Мініпроекти належать до завдань творчого характеру, що потребують виконання у невеличких групах. Ураховуючи вікові психологічні властивості першокласників, науковці-методисти зазвичай рекомендують проводити роботу зі здійснення природничого мініпроекту впродовж одного навчального дня¹¹². Так, у процесі реалізації мініпроекту «Моє улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)» доцільно провести бесіду з дітьми з метою з'ясування природних місць, де вони полюбують проводити дозвілля (парк, річка, дача, сквер, озеро, ліс, гори тощо), поцікавитися тим, чому вони полюбують саме це місце, а не інше, – себто почути їх обґрунтування важливості саме цієї природної зони. Після цього варто поставити перед ними проблемне питання: яку конкретну справу кожен з учнів спроможний зробити для названого куточка природи, вислухати практичні пропозиції першокласників (прибрати територію, посадити рослини, деревце, установити знак або попередження екологічного характеру тощо) й спрямувати їх на проведення цієї роботи або самостійно, або разом із дорослими (наприклад, з батьками, родиною, ріднею, старшими приятелями). За результатами зроблених справ оформити фотоальбом чи фотоколлаж, створити власноруч книжку-розмальовку з теми «Улюблені природні куточки нашого класу» та презентувати цю творчу роботу малюкам дитсадка.

Домінуючу роль учитель відводить власним дослідженням та спостереженням школярів, практичним роботам, демонстраційним і фронтальним експериментам, практичній діяльності з охорони природи.

Досліди розвивають у дітей інтерес до практичного вивчення особливостей природного довкілля і формують у першокласників потребу в знанні фізичних характеристик природних об'єктів. Як підкреслюють учені-методисти, досліди (демонстрація властивостей природних речей) характеризуються підвищенням складності інтелектуальної та діяльностної роботи учнів¹¹³.

Кількість годин на вивчення кожної теми учителі визначають, враховуючи підготовленість класу та регіональні особливості. За рахунок розвантаження програми рекомендується збільшити кількість уроків-екскурсій та спостережень у природі; збільшити кількість годин на

112 І. Андрусенко, Особливості навчання природознавства у 1 класі / І. Андрусенко // Початкова школа. – 2012. – № 9. – С. 6-9.

113 О. В. Стребна, Компетентнісний підхід до навчання учнів на уроках природознавства в 1 класі / О. В. Стребна // Педагогічний альманах. – 2013. – Випуск 19. – С. 72-77.

організацію проектної діяльності школярів або розширити її тематику¹¹⁴.

Компетентнісно орієнтований підхід вимагає від школи принципово нового бачення мети й завдань навчально-виховного процесу, а головне – його результату: компетентного учня. Робота над формуванням компетентностей починається з визначення мети уроку (цілепокладання), що впливає із певної теми, і як наслідок – очікуваних результатів, тобто знань, умінь та навичок, що їх учні отримають і зможуть застосувати у конкретних ситуаціях. Важливим є вміння учнів самостійно визначити результати роботи на уроці. Для цього на уроках доцільно використовувати прийом «Очікувані результати». Він дає кожній дитині можливість проаналізувати наприкінці кожного уроку, чи досягла вона поставленої мети, визначити, над чим іще слід попрацювати¹¹⁵.

На думку дидакта О. Онопрієнко, упорядкування системи навчальних завдань до уроку, побудованого на засадах компетентнісного підходу, передбачає:

1. Ключову роль у побудові процесу навчання на засадах компетентнісного підходу відіграє мотивація діяльності учнів. Для цього використовують навчальні завдання, які випереджують виклад нового матеріалу, полегшують сприйняття учнями нової інформації. У процесі їх виконання учитель заохочує дітей передбачити особистісне значення нового знання чи вміння, наприклад, «Я буду знати, як...»; «Я зрозумію, як можна...»; «Якщо я вмітиму..., то...»; «Мені це потрібно вміти для...» тощо.
2. Навчальні завдання, які супроводжують виклад нового матеріалу, його усвідомлене сприймання, можуть містити елементарні теоретичні відомості, правила, зразки виконання, алгоритми тощо.
3. Репродуктивні (пробні) завдання складності «розуміння», які дозволяють учневі відновити щойно отриману інформацію, виконуються учнями за наданим зразком.
4. Тренувальні завдання для закріплення нової навчальної інформації рівня складності «застосування» передбачають виконання навчальних дій за інструкцією вчителя або з коментуванням.
5. Завдання (проблеми), які розв'язуються у частково змінених умовах, рівня складності «обґрунтування». До їх числа віднесе-

114 Реалізація компетентнісного підходу. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola-2016-2/>

115 Компетентнісний підхід у навчальному процесі початкової школи: збірник матеріалів обласної творчої групи вчителів початкових класів / упорядник Н. Г. Тіхонова. – Кропивницький, 2017. – 124 с.

мо компетентнісно зорієнтовані задачі для застосування знань і вмінь у змінній ситуації. Такі задачі ще називають життєвими комплексними, контекстними або практично орієнтованими. Здатність розв'язувати ці задачі свідчить про виявлення учнями ознак предметної компетентності¹¹⁶.

З огляду на це, зазначимо, що формування інтелектуально розвинутої особистості, яка володіє вміннями й навичками доводити і спростовувати, методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення; яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язування проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію. Все це передбачає здійснення навчальної, розвивальної і виховної функцій освітнього змісту навчального предмета, яка реалізується на уроках та в позаурочний час.

Практика застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці

Плануючи застосування групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці можна розділити на три частини:

1. Визначити навчальні завдання для актуалізації опорних знань учнів та їхнього життєвого досвіду (підготовка до вивчення нового матеріалу, здійснюється переважно в процесі виконання учнями системи вправ, які враховують особливості подальшої роботи).

2. Спланувати навчальні завдання для організації діяльності учнів щодо ознайомлення з новим матеріалом (відкриття нового знання).

3. Визначити завдання, які виконуватимуться з метою засвоєння нового навчального матеріалу. Їх доцільно добирати в такій послідовності: завдання репродуктивного характеру, які передбачають відтворення засвоєних знань (етап первинного закріплення); завдання з метою формування вмінь у знайомих та нових умовах (на цьому етапі доцільно планувати проведення самостійної роботи); завдання творчого характеру, які передбачають формування нестандартного мислення молодших школярів¹¹⁷.

Роль педагога полягає у тому, що він планує, організовує та здійснює корекцію навчальної діяльності учнів, тобто керує процесом для досягнення мети. Учні не просто слухають розповіді вчителя, а постійно співпрацюють з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують одноклас-

116 О. Онопрієнко, Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетенції учнів / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 23-26.

117 І. В. Родигіна, Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.

ники, з допомогою вчителя ведуть відбір змісту, закріпленого науковим знанням¹¹⁸.

Приведемо приклад реалізації компетентнісного підходу на уроках природознавства у 2 та 3 класах. Тема уроку відноситься до розділу «Моя країна – Україна», після вивчення даного розділу учень має уявлення про карту України; знає назву своєї країни та її столиці, найбільшої річки; розпізнає за наочністю ліси і луки, гори, озеро, річку, море; окремих представників рослинного та тваринного світу України; наводить назви 3-4-х представників рослинного та тваринного світу; розповідає про рослини та тварин України (на прикладах); пояснює, що таке природні багатства України (на прикладах); розповідає, чому природа України неповторна (на прикладах).

2 клас

Мета. Ознайомлення з особливостями і визначними місцями свого села. Розвиток спостережливості, пам'яті, мовлення, уваги. Прищеплювати любов до рідного краю.

3 клас

Мета. Дати дітям загальне уявлення про розташування України на карті. Розвивати спостережливість, пам'ять, увагу. Виховувати любов до своєї Батьківщини, бережне ставлення до її природи.

Обладнання. Фізична карта України, атласи Чернігівської області, листівки із зображенням різних міст України, фотографії.

Учні перед початком уроку утворюють різновікові пари

Учням подобається працювати в парах і малих групах. Групи формуються на основі особистих уподобань учнів, обираються консультанти з більш сильних учнів, розподіляються між ними обов'язки. При створенні таких груп звертається увага на психологічну єдність учнів, їх бажання, потенціал можливостей для їх успішної спільної діяльності. Робота в навчальних групах будується на принципах рівноправності, намагається активізувати роботу кожного учня. Працюючи в групах, діти отримують можливість спілкуватися, порівнювати, вільно висловлювати свою думку, робити спільні висновки.

Під час роботи в парах учні можуть перевірити знання один одного, обмінятися думками і лише тоді висловлювати свої ідеї класу. Це сприяє розвитку мовлення учнів, взаємо- і самоперевірки, вміння висловлюва-

118 Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів: науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 19 / упоряд.: Л. А. Волочасва, С. О. Пояркова. – Тростянець, 2011. – 60 с.

ти і відстоювати свою думку. Під час роботи в парах учні не можуть ухилитися від виконання завдання, швидко виконують завдання, які за інших умов потребують більших затрат часу.

Організація класу – 1 хв.

Сьогодні люба дітвора,
У нас урок буде цікавий.

Уявіть, що ми, малята,
Вирушаєм мандрувати.

Вирушаємо ми нині.

В подорож по Україні!

Актуалізація опорних знань – 1 хв.

Як називається наша країна?

Назвіть символи України.

Повідомлення теми уроку – 4 хв.

На сьогоднішньому уроці ми з вами вирушимо в подорож – картою України, побачимо рідні міста і наше село. А поїдемо ми потягом. Але наш потяг ще не готовий, щоб вирушити в дорогу. Для цього нам потрібно зібрати вагони – слова. Переставте літери так, щоб вийшло слово. Групове розгадування.

Ї р У а к н а в р і Ч е г і н в щ а н Б а ь к т і и

Ну що ж молодці, швидко зібрали вагони. Поїхали!

Сприймання й усвідомлення нового матеріалу – 13 хв.

Ось перед вами план нашої подорожі

Зупинка 1. «Рідний край»

Зупинка 2. «Найвідоміші міста України»

Зупинка 3. «Відпочинь»

Зупинка 4 «Книжкова»

Зупинка 5 «Пісенна»

- Що ж таке Україна?

Україна – це земля наших предків. Наших батьків. Багато століть назад на березі Дніпра біля теперішнього села Трипільля з'явилися перші поселення наших предків. Подивіться, які чудові землі обрали для поселення перші українці. (показ ілюстрацій, фотографій з краєвидами України)

Нині площа України становить більше 603 тис. км³, розмірами вона поступається лише Росії та Казахстану. Сусідами її є Росія, Білорусія, Польща, Словаччина, Угорщина, Румунія, Молдова. З півдня береги України омивають води Чорного та Азовського морів.

Україна багата річками.

Назвіть, які відомі вам? (Демонстрація на карті)

У кожної людини є свій рідний край, своя земля. Тож почнемо подо-

рож від найріднішого і найближчого нам міста – Чернігова. Як ви гадаєте, а від якого слова походить ця назва. Так, від слова червоний. Знайдіть його на карті України. І скажіть, що ж отримує село від міста? Чим воно корисне?

А зараз відкрийте атласи Чернігівської області і знайдіть наше село Максим. На якій річці заснувалося наше село? Чому його так назвали?

Саме тому, що першим поселенцем якраз на цьому місці був рибалка Максим. В честь його і назвали.

Чим корисне наше село містам України?

Тим, що на родючих землях вирощують зернові культури, з яких мелють борошно на хліб; вирощують цукрові буряки, з якого виготовляють цукор; розводять велику рогату худобу, яка дає молоко, масло, сир, м'ясо.

А зараз продовжуємо подорожувати найвідомішими містами України.

- Які українські міста вам відомі? Давайте знайдемо їх на карті на форзаці підручника і побачимо, що виготовляють у цих містах.

А наступна зупинка «Відпочинь» – 3 хв.

Ми мандруємо, ми мандруємо.

Україною крокуємо.

Ось побачили Карпати:

Як вершину нам дістати?

Заглядаємо в озерця –

Не торкнутися нам дна!

Так ми довго-довго йшли.

Поки в Максим не прийшли.

Зупинка «Книжкова» – 7 хв.

У. Ознайомлення з віршами,
ілюстраціями на с. 98-101.

Читання учнями віршів. Бесіда за
малюнками:

Який з малюнків схожий на наш край?

Словникова робота.

С. Читання статті на с. 66-68.

Диференційоване читання.

Учні з низькими пізнавальними
можливостями читають статтю «Світязь».

Учні з середніми пізнавальними
можливостями читають статтю «Рогатин»

Учні з високими пізнавальними
можливостями читають статтю «Що в
Україні най-най»

Спільна робота – 5 хв.

Учні 3 класу знайомлять всіх з тим, що ж в Україні най-най.

– І ми можемо позмагатись у кого ж з вас щось най-най: хтось найшвидше читає, найдовше волосся, має найбільшу сім'ю, хтось найвищий тощо.

Зупинка «Пісенна» – 3 хв.

Ще нам залишилось відвідати останню зупинку «Пісенну». Всі знають, що про Україну існує багато пісень і віршів, тож давайте пригадаємо їх і поспіваємо. Пісня «Родина», «На добро і надію», «Рідний край» тощо.

Узагальнення і систематизація знань – 2 хв.

З метою усвідомлення матеріалу, що опрацьовувався на уроці, розвитку навичок культури спілкування часто пропонується учням вправа «Інтерв'ю», коли кожен вибирає собі пару для діалогу. Учні готують питання за темою (дається певний час) і проводять діалог; один учень ставить питання, інший відповідає, і навпаки. Перед початком вправи обговорюються умови діалогу: дотримання правил культурного спілкування (звертання, ввічливі слова); чітка постановка питань; повні обґрунтовані відповіді; коректна поведінка.

Де ми побували сьогодні з вами?

Що нового дізналися?

Чи хотіли б ви насправді відвідати міста України?

Ось і підійшла наша подорож до кінця. Про те, що ви сьогодні побачили, що уявляли, ви можете намалювати.

Домашнє диференційоване завдання – 1 хв.

Отже, в процесі проведення розроблених уроків найголовнішим завданням є розвиток ключових компетентностей таких як: природознавча компетентність, яка формується шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про неживу та живу природу, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, формування ціннісного ставлення до природи та людини; пізнавальна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички відповідно до Державного стандарту початкової школи, розвиток критичного мислення, ініціативність і здатність виконувати творчі завдання, доводити правильність певного судження і власної думки; соціальна компетентність, яка має сприяти умінню жити спільним життям з колективом, відчувати себе частиною його, шанобливо ставитись до дорослих, виявляти толерантність до слабшого та знати і дотримуватись правил культури поведінки; особистісна компетентність, метою якої є наявність первинних психологічних знань про себе, сформованість умінь рефлексії, навичок самоконтролю і самооцінки; комунікативна компетентність (обговорення проблеми, формування власної точки зору, вміння доводити власну позицію, розвиток культу-

ри мовлення, вміння презентувати свій продукт, адекватне ставлення до критики).

Висновки

Застосування компетентнісного підходу у класах-комплектах початкової школи реалізує найважливіші завдання навчально-пізнавальної діяльності, формує основи життєвої компетентності дитини, вчить жити у змінному світі, адаптуватися до змін, оцінювати соціальні наслідки дій, відчувати смак самоактивності, власної творчості, розвинути базис особистісної культури, навчити бути частиною спільноти. Тому сучасна школа вимагає від учителя творчого підходу до викладання навчальних дисциплін, пошуку нових форм і прийомів навчальної діяльності, що створило б якісні передумови для підвищення зацікавленості учнів у навчанні, сприяло розвитку їх життєвих компетентностей та формуванню життєвих навичок, необхідних для становлення основ індивідуально-особистісної життєтворчості.

Для успішного формування компетентної особистості сучасний педагог повинен володіти певними якостями: виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність; усвідомлювати мету компетентнісного навчання; планувати урок із використанням усього розмаїття форм навчальної діяльності й насамперед усіх видів групової роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів; пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів; оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а й передусім уміння застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Таким чином, ефективність навчально-пізнавальної діяльності на уроках у класах-комплектах на основі компетентнісного підходу залежить від реалізації групових форм та їх поєднання з іншими формами, ґрунтується на демократичному стилі взаємодії, спрямованому на самостійний пошук істини і сприяє формуванню критичного мислення, ініціативи, творчості. Це формує у дітей вміння міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, робити висновки, брати участь у громадському житті.

Література:

1. Андрусенко І. Особливості навчання природознавства у 1 класі / І. Андрусенко // Початкова школа. – 2012. – № 9. – С. 6-9.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.
3. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-52.

4. Грущинська І. Планування уроків природознавства у 1 класі / І. Грущинська // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 35-45.
5. Зверева Г. Ф. Компетентнісний підхід до навчання учнів на уроках математики: методичний посібник для вчителів / Г. Ф. Зверева. – Харків, 2009. – 81 с.
6. Компетентнісний підхід до навчання молодших школярів: науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 19 / упоряд.: Л. А. Волочасва, С. О. Пояркова. – Тростянець, 2011. – 60 с
7. Компетентнісний підхід у навчальному процесі початкової школи: збірник матеріалів обласної творчої групи вчителів початкових класів / упорядник Н. Г. Тіхонова. – Кропивницький, 2017. – 124 с.
8. Методичні рекомендації щодо викладання у початковій школі у 2016/2017 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 №1/9-437.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
10. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України / О. Овчарук // Директор школи Україна. – 2005. – № 5. – С. 4-33.
11. Онопрієнко О. Компетентісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 23-26.
12. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69
13. Реалізація компетентісного підходу. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola-2016-2/>
14. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.
15. Савченко О. Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – №62-63. – С. 4.
16. Стребна О. В. Компетентнісний підхід до навчання учнів на уроках природознавства в 1 класі / О. В. Стребна // Педагогічний альманах. – 2013. – Випуск 19. – С. 72-77.

ТЕТЯНА ЧЕРНЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Витоки становлення піклування, навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні

Актуальність. Розбудова незалежної демократичної України, зміни у її суспільно-політичному, соціально-економічному та культурному житті потребують створення якісно нової системи освіти, що повинна сприяти найбільш повному розвитку здібностей кожної людини, а це в свою чергу забезпечить зростання і зміцнення інтелектуального, культурного та економічного потенціалу нації. Закон України «Про освіту» визначає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства метою освіти в Україні. Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти. В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Інтеграція осіб з обмеженнями життєдіяльності в суспільство є нагальною потребою часу¹¹⁹.

Тому особливої актуальності наразі набуває вивчення вітчизняного досвіду навчання дітей різних нозологій, у тому числі з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Як зазначають А. Колупасова та О. Таранченко «Еволюція людської цивілізації засвідчує чітку закономірність: суспільство й освіта детермінують одне одного. Від того, яким є суспільство, залежить система освіти. Водночас, яким чином розбудовується освітня система, такого рівня розвитку досягатиме й суспільство¹²⁰.

119 «Про освіту»: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.

120 А. А., Колупасова, О.М.Таранченко, «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку освіти є вивчення становлення та розвитку системи піклування, навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Адже це дасть можливість використати історичний досвід у практиці навчання дітей, у тому числі за інклюзивною формою, стане поштовхом до подальших наукових досліджень з історії спеціальної освіти.

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) відноситься до числа досить поширених захворювань, що призводять до різного ступеня дитячої інвалідності. Як свідчить медична статистика, за останні роки тенденції до зниження захворюваності не відзначається. Тому вищезазначене дослідження є важливим.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки в Україні існують ґрунтовні дослідження історії вітчизняної олігофренопедагогіки (Віт.І. Бондар, І. Г. Єременко, В. В. Золотоверх, Л. К. Одинченко, М. О. Супрун), сурдопедагогіки (О. М. Таранченко, В. М. Шевченко М. Д. Ярмаченко), тифлопедагогіки (Т. А. Гроза, Т. І. Ранська, Т. П. Свиридюк, С. В. Федоренко).

Питанням навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату присвячені роботи вітчизняних педагогів та психологів А. Заплатинської, Т. Ілляшенко, О. Романенко, М. Родненко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьової, А. Шевцова тощо. Особливості розвитку дітей з ДЦП (симптоматика, механізм, структура рухових порушень) розглядали у своїх працях Л. Бадалян, В. Босих, Л. Журба, М. Ейдінова, В. Ісанова, В. Левченкова, В. Козявкін, О. Мастюкова, О. Меженіна, О. Правдіна-Вінарська, К. Семенов, Т. Серганова, О. Сологубов та ін. Мовленнєві порушення при ДЦП (спостерігаються у 89% дітей) були предметом наукових розвідок В. Деменко, О. Мастюкової, Н. Манько, К. Семенової та ін. Проблему організації логопедичного супроводу дитини з ДЦП раннього віку досліджувала А. Синиця. У працях О. Архіпової, Л. Данілова, М. Іпполітової, Л. Лопатіної, О. Мастюкової, І. Панченко, О. Приходько, І. Смірнкової, Н. Сімонової, Л. Халілової та інших науковців розкрито особливості мовленнєвих порушень у дітей з ДЦП. Особливості психічного, до мовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку в дітей з ДЦП, складність порушення, що спричиняє труднощі в розвитку дитини з ДЦП і впливає на хід соціалізації аналізують у своїх роботах Н. Всеволозька, Л. Журба, М. Ейдінова, С. Конопляста, Н. Манько, О. Мастюкова, Т. Серганова, М. Шеремет та ін.). Багато досліджень висвітлюють проблему мовленнєвого розвитку дітей з ДЦП (О. Архіпова, Л. Данилова, М. Іпполітова, О.

Мастюкова, Н. Манько, І. Панченко, М. Шеремет). Питання соціального захисту дітей з інвалідністю, які мають порушення функцій опорно-рухового апарату, досліджували вітчизняні науковці, зокрема: С. Бичков, Н. Болотіна, М. Кравченко, Е. Лібанова, Н. Нижник, О. Палій, Т. Русанова, В. Скуратівський, Н. Стаховська, Б. Сташків, А. Стойка, В. Трощинський, А. Халецька, О. Хомра та ін. Серед учених та практиків, які вивчають питання інвалідності, реабілітації та соціального захисту осіб з інвалідністю, варто виділити С. Богданова, О. Іванову, Р. Кравченко, К. Міщенко, О. Петрос, Т. Семигіну, І. Сироту, А. Шевцова та ін.

Аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми виявив, що в Україні є достатня кількість науковців, котрі займаються у тій чи іншій мірі вивченням проблеми навчання та виховання зазначеної категорії дітей. Проте ретельного історико-наукового аналізу становлення та розвитку системи піклування, навчання та виховання дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату в літературі не було здійснено, що й зумовило вибір нашого дослідження та визначило *мету* статті. Мета статті полягає у висвітленні особливостей піклування, навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні у період з давніх часів до початку XIX ст.

Становлення системи піклування навчання та виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату в Україні

Як зазначає М. М. Малофєєв історія становлення і розвитку вітчизняної системи спеціальних освітніх установ надзвичайно коротка і своєрідна. Її виникнення припадає на дореволюційний період, становлення співвідноситься з періодом великих соціальних потрясінь, а остаточне оформлення відбувається у радянський період. Таким чином, історія державної системи спеціальної освіти налічує трохи більше півстоліття, а в окремих областях спеціального навчання (наприклад, навчання дітей із затримкою психічного розвитку) лише 20-25 років. Разом з тим процес розвитку системи був досить інтенсивним і поступальним за своїм характером. На базі культурно-історичної теорії Л. С. Виготського розроблялися теоретичні основи спеціальної психології та педагогіки з різних її напрямків, розвивалася диференційована система спеціальної освіти. Від трьох типів навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, що діяли в 30-х роках, система підійшла до восьми типів спеціальних шкіл (для глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями інтелекту, мови, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку) і п'ятнадцяти типам спеціального навчання (1991). Як бачимо, враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, виокремлювати навчання назва-

ної категорії дітей розпочали пізніше. Відповідно наразі значно менше наукових праць, присвячених становленню та розвитку системи освіти дітей зазначеної категорії.

Розглянемо перші спроби організації піклування та навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (з найдавніших часів до початку XIX ст.) в Україні.

Еволюція ставлення, піклування та навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату має давню історію. В античному суспільстві таких людей, навіть тих, хто належав до привілейованих станів, не вважали громадянами. Вони так само, як і прості люди, відповідно до закону становили неповноцінну («невизнані») частину суспільства, для якої у світ вільних громадян античних держав доступу не було¹²¹. Відповідне ставлення до таких людей було зумовлено побоюванням та зневагою до певних психічних і фізичних вад. У Спарті дітей з калік знищували або відлучали від громади. Пояснювали такі дії тим, що вони відділяли «непотріб» від здорових членів суспільства. В Індії дітей із порушеннями, каліцтвом переважно залишали у джунглях. Лише окремі релігійні общини в штаті Пенджаб, як наприклад храм шаха Даула Дар'яна, покровителя фізично «відсталих», змушували дітей з порушеннями опорно-рухового апарату просити милостиню, що приносило значні прибутки.

Біблія неповноцінність дітей пояснює карою Божою за гріхи батьків. Священна книга мусульман Коран наголошує на обов'язку віруючих підтримувати і турбуватися про таких дітей. Католицизм називає дітей з порушеннями «дітьми диявола». Іудаїзм також не виявляв прихильності до дітей з каліцтвом. Особливість древньослов'янського релігійного світогляду – діти з порушеннями дають віруючим змогу творити милість в ім'я Бога.

В епоху середньовіччя у Європі спостерігається популярність на осіб з психофізичними порушеннями, оскільки стає модним мати при багатих дворах юродивих для розваг господарів і гостей.

Середньовічне законодавство багатьох європейських країн, подібно римському в античну епоху, закріплювало безправ'я осіб з порушеннями у розвитку. Першими, хто виявив милосердя до таких людей, були церковні подвижники, які організували хостели та притулки, в яких люди з порушенням слуху, зору, опорно-рухового апарату іноді могли отримувати притулок і їжу. Монастирі почали доглядати «неповноцінних дітей

121 А. Г. Шевцов, Обґрунтування ортопедагогіки // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19(1). – С. 274-284.

і підлітків». До XII в. в Європі були створені перші немонастирські притулки, лікарні, спеціальні заклади для осліплених воїнів, лепрозорії (прокази). Таким чином, поступово структура піклування осіб з порушеним розвитком та лікувальної допомоги їм входила до обов'язків держави.

Становлення спеціальної допомоги людям з вираженими порушеннями у розвитку в Україні почалося за часів християнізації Київської Русі (988 р.). Перший офіційний документ про опіку датується X століттям. У 996 році князь Київський Володимир Святославович видав указ, у якому зобов'язував православну церкву «турбуватися про вбогих і юродивих», розпочав будівництво лікарень та «богаділень». На утримання закладів громадської опіки передбачив частину від княжих прибутків. Можемо стверджувати, що з самого початку існування нашої держави турбота про дітей з порушеннями була прерогативою держави.

Наші пращурі-слов'яни виявляли милосердне ставлення до людей з важкими порушеннями фізичного та психічного розвитку. Значну роль у наданні допомоги «аномальним» дітям і дорослим відігравав один з найбільших у Київській Русі Києво-Печерський монастир, при якому у XI столітті відкрився притулок для дітей-сиріт, убогих та для дітей з фізичними порушеннями (глухих, сліпих, «недоумкуватих»). Вітчизняні науковці О. І. Дьячков, Х. С. Замський, М. Д. Ярмаченко зазначають, що в Київській Русі протягом X-XII століть створювалися заклади, у яких не тільки опікувалися неповноцінними дітьми, у тому числі з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, але і навчали їх елементарній грамоті, живопису, співів та різних ремесел¹²². За часів Київської Русі монастирська організація піклування за людьми з недоліками психофізичного розвитку досягла високого для того часу рівня розвитку. У XII-XVII століттях в Україні великого поширення набули «богадільні-шпиталі», до яких приймалися люди з каліцтвами, «безумні», непрацездатні та інші, які жили за рахунок суспільства, як специфічна форма надання допомоги хворим та особам з інвалідністю, за що й отримали визнання. Отже, практика утримування, піклування, частково-медичної та соціальної реабілітації дітей з каліцтвом продовжувалася протягом XII- XVII ст. («богадільні-шпиталі»).

У період Гетьманщини на українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності населення. Однак у період національно-визвольної війни та доби Руїни каліцтв зазнавали не тільки дорослі, а й діти, тому при школах відкривалися притулки для дітей-сиріт, дітей з

122 В. І., Бондар, В.В. Золотоверх, Історія олігофренопедагогіки: Підручник. К.: Знання, 2007. 375 с.

каліцтвами (бурси) під патронатом общини, у яких перебували і діти з різними порушеннями¹²³.

У добу Відродження, завдяки утвердженню гуманістичних ідеалів ставлення суспільства до «аномальних» дітей поступово змінюється: скасовується їх ізоляція від громади, поширюється приватна ініціатива прогресивних лікарів і педагогів, спрямована на виховання, навчання і підготовку таких дітей до праці.

Одним з перших представників педагогіки, який висловив думку про виховання неповноцінних дітей, вважається Я. А. Коменський. Він стверджує, що «із людської освіти не можна виключити нікого, крім не-людини».

У XVI-XVIII століттях у ряді європейських держав приймаються законодавчі акти, у яких порушувалися правові питання щодо формування гуманістичних поглядів до людей із інтелектуальними та фізичними порушеннями. Однак вони не сприяли розвитку ідей навчання і виховання таких осіб, тому істотно не вплинули на покращення становища німеч-них та людей з інвалідністю.

У XVII-XVIII ст., внаслідок посилення світської влади у Російській імперії, поряд з церковною та приватною благодійністю набуло поширення державне опікування. Укази Петра I забороняли вбивати дітей з вираженими «дефектами», почали відкривати притулки і госпіталі для надання допомоги бідним і убогим. Створювалися окремі спеціальні відділення, в яких одночасно виховувалися діти-сироти та діти з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату. Велося спостереження і вивчення таких дітей, їх привчали до елементарної праці та самостійного виживання у громаді.

В епоху Просвітництва успіхи медицини сприяли позитивним змінам відношення соціуму до осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. До кінця XVIII в. церковна і світська благодійність придбала велику кількість прихильників. У цей період на теренах України майже в кожній губернії створено накази про суспільну опіку, що зобов'язували наглядати за народними школами, сирітськими й виховними будинками, госпіталями, будинками для божевільних та невиліковних дітей. Наприкінці XVIII – протягом XIX століття в українських містах Києві («кирилівські»), Харкові,

Глухові, Прилуках, Черкасах, Житомирі, Володимирі-Волинському, Немирові, Новодворську, Сквирі та інших створюються різноманітні

123 А. А. Колупасва, О. М. Таранченко, «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

притулки для хворих, сиріт, бідних дітей. У 1904 році П. Нечай, у праці «Краткий очерк кирилловских богоугодных заведений» підкреслює, що допомога дітям із психофізичними вадами стає не тільки проявом гуманності й милосердя, а й соціальною потребою¹²⁴.

З кінця XIX до початку XX ст. змінюється ставлення до осіб з розумовими та фізичними порушеннями, все більше усвідомлюється не тільки можливість навчання, а й право на освіту дітей з порушенням слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату.

Висновки

Можемо стверджувати, що на відміну від європейського довготривалого періоду агресії і нетерпимості до людей з вродженими порушеннями, в Україні, починаючи з Київської Русі, ставлення до них було толерантним. Однак допомогу зазначеній категорії населення надавали переважно релігійні організації. У зазначений часовий період головним було питання піклування про дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Питання навчання розглядалося частково. Морально-релігійний чинник, гуманістичні ідеї, а у часи Гетьманщини та доби Руїни, – внутрішньополітична боротьба та збройне втручання мали вирішальний вплив на формування етичних норм у ставленні до дітей. Становлення світської системи піклування про людей з обмеженнями життєдіяльності відбулося у XVIII ст.

Історичний аналіз становлення та розвитку вітчизняної системи освіти людей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату показав, що цей процес відбувався нерівномірно, переривався соціальними проблемами,

що мали негативні наслідки для економічного та соціально-політичного розвитку країни.

Робота має перспективу проведення подальшого дослідження окресленого напрямку, визначенні та науковому обґрунтуванні періодизації розвитку системи освіти дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату в Україні, висвітленні особливостей у певні історичні періоди.

Література:

1. «Про освіту»: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
2. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки: Підручник. К.: Знання, 2007. 375 с.
3. Єжова Т. Є. Становлення та розвиток системи професійної освіти осіб з вадами слуху в Україні: автореф. дис. канд. педагог. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 21 с.

124 Т. Є. Єжова, Становлення та розвиток системи професійної освіти осіб з вадами слуху в Україні: автореф. дис. канд. педагог. наук: 13.00.03. Київ, 2006. 21 с.

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Коменский Я. А. Великая дидактика.– Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1955.
6. Кравченко В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні.: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
7. Назарова Н. П., Пенин Г. Специальная педагогика: в 3 т. М.: Издательский центр «Академия», 2007. Т. 1: История специальной педагогики / под ред. Н. М. Назаровой. 352 с.
8. Супрун М. О., Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
9. Тучак А., Цюпак Т. З історії становлення суспільної допомоги дітям із психофізичними вадами в Україні.: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiO3b6oi8jiAhW6isMKHZJIDq8QFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi>.
10. Шевцов А. Г. Обґрунтування ортопедагогіки // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19(1). – С. 274-284.: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppk_sp_2012_19%281%29__32.

ЄВГЕНІЯ ЛИПОВЕЦЬКА

Ніжинське училище культури і мистецтв ім. М. Заньковецької, м. Ніжин, Україна

Мистецька компетентність керівника гуртка декоративно-прикладного мистецтва як інтегративний конструкт

Актуальність. Однією з важливих складових системи освіти України, яка покликана задовольнити різноманітні потреби особистості у творчій самореалізації, забезпечити її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток є позашкільна освіта. Ефективний процес навчання й виховання підростаючого покоління здатний забезпечити компетентний фахівець, який спроможний професійно реалізувати свої художньо-творчі й мистецько-педагогічні здібності в педагогічній діяльності і має високий рівень сформованості мистецької компетентності. Зважаючи на те, що декоративно-прикладне мистецтво посідає особливе місце у вихованні підростаючого покоління, українські педагоги (Е. Антонович, А. Гурська, О. Гулей, О. Опалюк, М. Станкевич, Р. Чугай-Захарчук та ін.) акцентували увагу на його навчально-виховному потенціалі.

У контексті нашого дослідження будемо користуватися визначенням сутності поняття «мистецька компетентність», запропоноване М. Мороз. Дослідниця тлумачить даний феномен як «здатність особистості застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий у галузі мистецтва досвід, творчо розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін і вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні мистецтву, вихованні та розвитку учнів»¹²⁵.

125 М. О. Мороз, Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с. С.8.

Структура мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи

Над проблемою визначення оптимального переліку структурних компонентів мистецької (художньої) компетентності останнім часом працює небагато науковців і педагогів.

Зокрема, у структурі мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи Л. Гаврілова та В. Орехова виділяють наступні компоненти: когнітивний – передбачає володіння вчителем широким спектром мистецьких знань у їх відношенні до дійсності, розуміння сутності, походження, особливостей та видової специфіки мистецтва); аналітико-діяльнісний включає систему професійних-аналітичних дій; мотиваційний характеризується вмотивованістю особистості у мистецькій діяльності, здатністю оцінювати явища мистецтва, сформованістю естетичного смаку та ціннісних орієнтацій; рефлексивно-оцінний виявляється в здатності та прагненні до самоаналізу й самовдосконалення¹²⁶.

Т. Дікова, визначаючи художньо-технологічну компетентність вчителя технології профільного навчання як інтегративну якість особистості, у її структурі виділяє когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-особистісний та творчий компоненти. *Когнітивний* компонент передбачає наявність професійних знань обраної області художньо-технологічного профілю підготовки й системи інтелектуально-емоційних умінь, що сприяють неперервному збагаченню й оновленню цих знань і вмінь.

До *діяльнісного компоненту* вчена відносить сукупність інтегрованих знань і вмінь за кількома видами художньо-мистецької діяльності відповідно до обраних навчальних модулів художньо-технологічного профілю навчання, а також – комунікативні, конструктивні уміння вчителя.

Мотиваційно-особистісний компонент включає професійну мотивацію, здібності й готовність до саморозвитку в галузі художньо-технологічного профілю підготовки.

Творчий компонент виявляється в здатності і готовності до інтенсивної дослідницької та художньо-мистецької діяльності, сформованості інноваційного креативного мислення в цій сфері діяльності¹²⁷.

126 Л. Гаврілова, В. Орехова, Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017, № 5 (69). URL: https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-230-240.pdf.

127 Т. В. Дікова, Формирование художественно-технологической компетентности будущих учителей технологии профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 23 с. С. 13.

Т. Марфутенко на основі системного підходу розробила і науково обґрунтувала структуру творчої компетентності студентів педагогічних вишів, що складається з мотиваційно-ціннісного, пізнавально-оцінного, емоційно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів. *Мотиваційно-ціннісний* компонент забезпечує усвідомлення ролі творчості в професійній діяльності педагога, сприяє формуванню натхненності творчим пошуком, ініціативності у подоланні стереотипів. До *пізнавально-оцінного* компоненту Т. Марфутенко включає низку умінь: уміння освоювати оточуючий світ, відшуковувати причини явищ, позначати своє бачення проблеми. *Емоційно-творчий* компонент дослідника пов'язує із захопленістю творчістю, емоційним підйомом, генеруванням ідей, прогностичністю. *Рефлексивно-діяльнісний* передбачає сформованість уміння поставити мету, організувати діяльність свою та діяльність інших для досягнення цієї мети; рефлексію¹²⁸.

Творчу компетентність художника-дизайнера Н. Комашко презентує *психоенергетичним* (єдність і взаємозалежність функціонування генетично успадкованих і цілеспрямовано формованих композиційних здібностей), *мотиваційним* (формування творчого ставлення до різних видів діяльності, стимулювання потреби в творчості), *когнітивним* (ступінь усвідомлення й розуміння інформації, яка визначає та формулює подальші завдання, кількість і якість знань принципів, способів і засобів формотворення) та *діялісним* (здатність аналізувати й оцінювати композиційні якості, уміння технічно узгодити й вибрати найкращий варіант задуманої композиції) компонентами¹²⁹.

У своїх дослідженнях структури художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва О. Семенова виділяє мотиваційно-ціннісний (наявність мотивації до навчально-творчої діяльності, а також ціннісних орієнтацій), світоглядно-когнітивний (знання теорії образотворчого мистецтва, розвинені уява, фантазія, креативність; наявність образотворчих здібностей), діялісно- рефлексивний (уміння аналізувати форму, розміщення, світлотіньові відношення, образне відтворення оточуючої дійсності, використання законів перспективного зображення та художніх матеріалів) компоненти¹³⁰.

У своєму дослідженні М. Мороз схиляється до розуміння компетент-

128 Т. А. Марфутенко, Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2013. 20 с. С.5.

129 Н. В. Комашко, Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с. С.7.

130 О. В. Семенова, Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. 2015. Вип. 1-2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2015_1-2_6

ності як складного інтегративного утворення, що становить поєднання трьох компонентів:

- *ціннісно-орієнтаційного*, який визначає ціннісні орієнтири студентів (майбутніх учителів музики); здатність орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення;
- *когнітивно-інтегративний*, що характеризує володіння знаннями в галузі мистецтва; усвідомлення інтегративних властивостей формотворення різних видів мистецтва; комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва;
- *креативно-діяльнісний*, який визначає прояв характерних рис та досвіду особистості у процесі творчої діяльності; комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивне оцінювання власних досягнень; уміння спрогнозувати та скоригувати подальшу власну діяльність¹³¹.

У структурі професійної компетентності майбутнього бакалавра з дизайну інтер'єру С. Чирчик диференціює проектно-конструктивний (поєднує проектний та конструктивний види діяльності), технологічний (поєднує технологічний та організаційно-управлінський види діяльності), змістово-процесуальний (поєднує художньо-графічний та технічний види діяльності) та особистісно-корекційний (поєднує контролюючий та дослідно-експериментальний види діяльності) компоненти¹³².

А. Ткаченко, вирішуючи проблему формування дизайнерської компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, до її структури відносить: художньо-конструкторський (знання теоретичних основ образотворчого мистецтва, правил і послідовності розроблення проєктів; володіння закономірностями зображення й технологічних прийомів під час створення ескізів, методами художнього конструювання), перцептивний (сукупність знань і вмінь, що забезпечують адекватність пізнання іншої людини (групи людей), творчо-діялісний (здатність майбутнього фахівця змінюватися залежно від ситуації, зі збереженням певного ядра, яке представляє цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій) компоненти¹³³.

Нам імпонує підхід до структурування художньо-естетичної компетентності О. Марущак, яка, враховуючи розробки провідних науковців,

131 М. О. Мороз, Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.

132 С. В. Чирчик, Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2017. 44 с. С.17.

133 А. В. Ткаченко, Формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Одеса. 2019. 22 с. С.7.

у своєму дослідженні виділяє наступні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, комунікативний та естетичний.

Когнітивний компонент охоплює знання про історію, закони, принципи та технології декоративно-ужиткового мистецтва, систему знань про інші види мистецтва, які узагальнюють і синтезують найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя; передбачає сприйняття декоративного мистецтва як суспільного явища і системи, що постійно розвивається; усвідомлення зв'язку декоративно-ужиткового мистецтва з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначається наявністю мотивів, цілей, потреб у професійному навчанні, самовихованні, саморозвитку; наявністю інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Даний компонент потребує також сформованості ціннісних установок, що актуалізують необхідність формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва та стимулюють художньо-творчий вияв особистості в професійній діяльності, забезпечують розуміння декоративно-ужиткового мистецтва у контексті культурного розвитку суспільства.

Діяльнісно-практичний компонент характеризується здатністю особистості пізнавати та зберігати народні традиції свого етносу, а також діяльнісно-практичні реалії їх відтворення і творчої передачі на основі набутих знань та умінь. Даний компонент передбачає також використання наявних професійних знань, умінь і навичок для реалізації завдань професійної діяльності.

Рефлексивний компонент полягає в здатності особистості до самооцінки ставлення до мистецьких традицій свого та інших етносів; сформованості умінь аналізувати хід і результати власної практичної (професійно-творчої, науково-дослідної, художньо-естетичної) діяльності, об'єктивно оцінювати себе, свій рівень мистецької майстерності.

Значущість *комунікативного* компоненту для формування художньо-естетичної компетентності полягає в здатності особистості до самоспілкування у пізнанні традицій декоративно-ужиткового мистецтва та до мистецького діалогу з представниками свого та інших етносів на засадах толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги у процесі пізнання народних традицій.

Естетичний компонент як інтегратор решти компонентів у процесі освоєння традицій декоративно-ужиткового мистецтва полягає в тому,

що естетична потреба, вимагаючи задоволення, створює установку на пошук особистісних шляхів її реалізації¹³⁴.

Досить цікавий підхід до структурування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу запропонувала Л. Саприкіна. Вчена-виокремила чотири компоненти:

- *професійно-змістовий* – передбачає наявність знань у царині дизайнерського мистецтва, що забезпечують усвідомлення майбутнім дизайнером одягу основ сучасного мистецького процесу та змісту професійної діяльності;
- *операційно-технологічний* – характеризується наявністю умінь (уміння проводити передпроектний аналіз; застосовувати основні технічні та технологічні прийоми роботи з матеріалами у дизайн-проекуванні; уміння здійснювати конструювання та моделювання швацьких виробів; уміння створювати виріб з урахуванням технологічної послідовності; уміння розв'язувати завдання виробничого характеру на підставі сучасних методів дизайнерського проектування) і навичок (планування і реалізації проектної діяльності; проектування і виконання авторських виробів; моделювання та конструювання швацьких виробів; використання промислового обладнання) декоративних методів зображення;
- *особистісно-психологічний* – включає в себе систему індивідуальних ціннісних орієнтацій і якостей особистості, що передбачає уміння мобілізувати свій професійний потенціал, виражається в ціннісному ставленні до професії;
- *рефлексивно-оцінювальний* включає в себе сформованість навичок самооцінювання (усвідомлення власних здібностей, можливостей, якостей); рефлексії (вміння свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності та рівень власного розвитку, використовуючи спеціальні знання; корекцію власних дій і поведінки)¹³⁵.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці Н. Кривошея, які презентують мистецтвознавчу компетентність майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів як інтегративне явище. Зокрема, в структурі досліджуваного феномена ви-

134 О. В. Марушак, Формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва: зміст і структура феномену. URL: http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/4362/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Zuzyak_Marushchak.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

135 Л. В. Саприкіна, Зміст професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. URL: [Downloads/Sitimn_2012_32_88%20\(1\).pdf](Downloads/Sitimn_2012_32_88%20(1).pdf).

діляються наступні компоненти: *емоційно-чуттєвий* (виявляється в розвиненості художніх емоцій і почуттів, готовності до співчуття та митецького переживання); *когнітивний (інтелектуальний)* (художньо-естетичний світогляд, що відображає систему поглядів людини на мистецтво, оточення, на самого себе з погляду естетичного сприйняття; розвиненість мистецтвознавчої логосфери, яка характеризується вмінням висловити та обґрунтувати естетичні судження, розумінням основних загальнокультурних понять та термінів мистецтва; оволодіння образною мовою мистецтва; здатність до аналізу та до надання оцінки об'єктам мистецтва й дійсності); *творчо-діяльнісний* (самостійність особистості в процесі вивчення мистецтва й у практичній діяльності; наявність мотивації до творчості та відчуття естетичної насолоди від цього; здатність до самоаналізу, саморозвитку); *інформаційно-комунікаційний* (здатність до засвоєння мистецьких знань і розв'язання художньо-естетичних завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства)¹³⁶.

Висновки

Отже, мистецька компетентність керівників гуртків декоративно-прикладного мистецтва є складним динамічним утворенням, формування якої розпочинається ще у процесі навчальної діяльності у закладах вищої освіти і триває впродовж усієї професійної діяльності фахівця. Для комплексного формування виокремлених структурних компонентів необхідне визначення та реалізація адекватних педагогічних умов, що буде предметом наших подальших наукових досліджень.

Література:

1. Гаврілова Л., Орехова В. Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5 (69). URL: https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-230-240.pdf.
2. Дикова Т. В. Формирование художественно-технологической компетентности будущих учителей технологии профильного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 23 с.
3. Комашко Н. В. Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с.

136 Н. Кривошея, Зміст та структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць. «Донбаський державний педагогічний університет» Вип. 4. Слов'янськ, 2016. С. 59-69.
URL: http://pptma.dn.ua/files/2016/4/6.%20Kryvosheia_S.59-69.pdf.

4. Кривошея Н. Зміст та структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: зб. наук. праць*. «Донбаський державний педагогічний університет» Вип. 4. Слов'янськ, 2016. С. 59-69. URL: http://pptma.dn.ua/files/2016/4/6.%20Kryvosheia_S.59-69.pdf.
5. Марущак О. В. Формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва: зміст і структура феномену. URL: http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/4362/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Zuzyak_Marushchak.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
6. Марфутенко Т. А. Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2013. 20 с.
7. Мороз М. О., Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.
8. Саприкіна Л. В. Зміст професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. URL: [Downloads/Sitimn_2012_32_88%20\(1\).pdf](http://Downloads/Sitimn_2012_32_88%20(1).pdf).
9. Семенова О. В. Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. 2015. Вип. 1-2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2015_1-2_6.
10. Ткаченко А. В. Формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 22 с.
11. Чирчик С. В. Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2017.

ЮЛІЯ НОВГОРОДСЬКА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх менеджерів у процесі магістерської підготовки

Актуальність теми дослідження. Пошук ефективних шляхів для забезпечення якісного управління – актуальна проблема сьогодення, успішність вирішення якої безпосередньо залежить від забезпечення його професіоналізації. Виникає гостра необхідність підготовки керівника нового типу, який повинен володіти певними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення управлінської діяльності. прийняття рішень із конкретних видів діяльності організації.

Однією із сфер діяльності керівника, яка спроможна передати інформацію про нього та про організацію в цілому, є створення професійного іміджу. Професійний імідж – це складний міждисциплінарний феномен, який передбачає створення образу конкретної професії, розвивається у процесі певної професійної діяльності та є фактором підвищення її ефективності.

Нам імпонує думка К. Атаманської, яка тлумачить професійний імідж як цілісний образ особистості, що містить сукупність зовнішніх (габітарний, вербальний, кінетичний, середовищний) та внутрішніх (знання, уміння, здібності, установки, цінності, самооцінка) чинників, особистісних якостей (природні якості; якості, які є наслідком освіти і виховання; якості, пов'язані з життєвим та професійним досвідом) та засобів самопрезентації, до яких цілеспрямовано звертається соціальний педагог з метою досягнення найкращих результатів своєї професійної діяльності¹³⁷.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що формування професійного іміджу менеджера – це складна системна проблема ціліс-

137 К. І. Атаманська, Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2014. № 4 (38). С.196-202.

ного розвитку особистості майбутнього фахівця, яка може бути вирішена шляхом створення спеціальних умов.

У контексті нашого дослідження під *педагогічними умовами* ми розуміємо спеціально спроектовані чинники впливу на зовнішні та внутрішні обставини професійної підготовки майбутніх менеджерів, які сприяють їхньому професійному саморозвитку, готовності до розвитку як професійних, так і особистісних здібностей, формуванню стійких професійних компетенцій в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Л. Донська до умов, які впливають на ефективність формування іміджу майбутнього фахівця, відносить: розвиток інтересу до себе; усвідомлення необхідності формування позитивного іміджу; активну роботу над формуванням власного іміджу; знаннятарозуміннявимогстудентівдоособистісних якостей викладача та його професійної діяльності; виявлення початкового рівня якостей, що складають позитивний імідж майбутнього викладача; дотримання принципу систематичності під час формування іміджу; дотримання принципу різноманітності форм та методів роботи з формування та корекції іміджу¹³⁸.

Дослідниця проблеми формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога К. Атаманська до основних педагогічних умов, що сприяють ефективності вирішення поставленого завдання, відносить: формування мотиваційно-ціннісної спрямованості студентів на діяльність щодо створення професійного іміджу та розвитку власної особистості; створення відповідного навчального середовища у ЗВО та організація педагогічного процесу на основі особистісної зорієнтованості навчально-виховної взаємодії для забезпечення процесу формування професійного іміджу студентів; включення студентів у рефлексивний моніторинг, предметом якого є сформованість професійного іміджу майбутнього соціального педагога¹³⁹.

У контексті дослідження проблеми формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкової школи Н. Савченко пропонує наступні педагогічні умови: створення контекстно-рефлексивного середовища у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін для активізації спрямованості майбутніх учителів на формування професійного іміджу та рефлексивної позиції; інтеграція змісту психолого-педагогічних дис-

138 Л. Ю. Донская, Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 212 с. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-imidzha-prepodavatela-vysshei-shkoly>

139 К. І. Атаманська, Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2014. № 4 (38). С.199.

циплін та іміджелогії з метою оволодіння когнітивними компонентами готовності до формування професійного іміджу; використання у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін методів активної освітньої взаємодії як інструментів ефективного засвоєння умінь та навичок іміджетворчої діяльності; проектування майбутніми учителями індивідуальної траєкторії формування професійного іміджу на основі коучингової технології; управління процесом формування професійного іміджу майбутнього учителя початкової школи, що передбачає діагностичний супровід на критеріальній основі¹⁴⁰.

Педагогічні умови формуванні професійного іміджу майбутнього керівника

На нашу думку, вагоме значення у формуванні професійного іміджу майбутнього керівника в умовах освітнього простору закладу вищої освіти належить наступним педагогічним умовам: використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних дисциплін для формування професійного іміджу; спрямованість стажувальної практики на формування професійного іміджу майбутнього керівника; забезпечення позитивної мотивації студентів щодо формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні; впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних методів та форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів.

Реалізація *першої умови – використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних дисциплін для формування професійного іміджу* – потребує відповідного забезпечення цілісності у межах професійної підготовки. Це вимагає визначення конкретних дисциплін у навчальному плані, мета яких – формування професійного іміджу магістрантів.

Професійна підготовка майбутніх керівників згідно навчального плану спеціальності 073 Менеджмент включає вивчення таких навчальних дисциплін: «Психологія управління», «Теорія та техніка управління», «Гендерна психологія лідерства та кар'єри», «Організаційна поведінка з основами тренінгу та консалтингу», «Стресменеджмент», «Організація праці персоналу та керівника навчального закладу», «Комунікаційний менеджмент та управління конфліктами», «Зв'язки з громадськістю та імідж освітньої організації» та ін.. Навчальним планом передбачено, по-перше, узгодження навчальних дисциплін в часі, по-друге, додер-

¹⁴⁰ Н. Савченко, Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2011. Вип. 3. С.179.

жання наступності і логіки їх вивчення, використання міжпредметних зв'язків.

Проаналізуємо можливості навчальних дисциплін у забезпеченні процесу формування у студентів знань та уявлень про професійний імідж керівника, вироблення у них стійких поглядів та переконань, які б стали мотивами їх професійного зростання.

Метою викладання навчальної дисципліни *«Теорія та техніка управління»* є формування системи теоретичних і прикладних знань у галузі управлінської діяльності, розвиток здібностей, які дають змогу займатись адміністративною та управлінською діяльністю.

За результатами вивчення навчальної дисципліни у студентів мають бути сформовані такі компетентності, що дозволять: володіти технологіями менеджменту і маркетингу в освіті; виявляти уміння управління закладом освіти як соціальною системою; здійснювати стратегічне управління закладом освіти; визначати концепції освітньої практики навчального закладу; здійснювати управління розвитком та фінансами в нових економічних умовах; здійснювати інноваційну діяльність та моніторинг якості освіти; приймати управлінські рішення й усвідомлювати відповідальність за їх реалізацію; стимулювати учасників освітнього процесу до творчої праці; здійснювати внутрішню і зовнішню комунікацію на засадах відкритості та толерантності¹⁴¹.

Нами встановлено, що професійний імідж – це інтеграційне явище, яке має своє відображення в моральному ставленні спеціаліста до своїх професійних обов'язків та вимагає обов'язкового виконання норм, правил, вимог, при цьому спеціаліст самостійно обирає та критично оцінює власні дії, а також передбачає їх наслідки. Саме навчальна дисципліна *«Професійна та корпоративна етика»* має вагомий потенціал для формування професійного іміджу майбутнього керівника.

В рамках даної навчальної дисципліни магістранти вивчають феномен ділового спілкування як складний багатоплановий процес розвитку контактів між людьми та етичні засади спілкування в діловій сфері, ефективну поведінку в різних етикетних ситуаціях, техніки запобігання конфліктам, ефектита феномени морально-етичної поведінки, що впливають на ефективність управління закладом освіти.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: основи вербального та невербального спілкування; основи ефективної поведінки в управлінні та у спілкуванні з підлеглими; основи техніки

141 Підготовка керівників організацій у сфері освіти: навч.-метод. матер. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спец. 073 «Менеджмент». ОКР «магістр» / Укл.: Н.М.Демченко, В.І.Маслов, Ю.Г.Новгородська, О.В.Самойленко, М.О.Шевчук. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. 379 с.

ефективного комунікативного контакту; специфіку основних ситуацій в діловому спілкуванні.

По закінченню вивчення навчальної дисципліни студент повинен уміти: орієнтуватись в загальних ділових ситуаціях; вести толерантний діалог із представниками різних етичних напрямів; застосовувати основи ефективного ділового спілкування в управлінській діяльності.

Вивчення навчальної дисципліни *«Організація праці персоналу та керівника навчального закладу»* передбачає формування у майбутніх фахівців необхідних теоретичних знань з питань управління організацією, умінь організовувати свою роботу та роботу персоналу, складати основні види управлінської документації. Дана навчальна дисципліна сприяє озброєнню студентів знаннями щодо основних перспективних напрямів розвитку технологій організації праці керівника; функціональних особливостей, переваг, недоліків різних технологій організації праці керівника; методів оцінки ефективності розробки та організації робочого місця в апараті управління. Серед умінь, якими мають оволодіти студенти у процесі вивчення дисципліни, виділені уміння: планувати та організовувати особисту роботу; організовувати робоче місце; організовувати та проводити наради та збори; здійснювати підготовку та проводити ділові зустрічі, переговори; управляти потоком відвідувачів тощо¹⁴².

Організація ефективного управління та взаємодії людей у сучасних організаціях передбачає необхідність планування та координації спільної діяльності. Таким чином, керівники постійно перебувають під впливом окремих індивідів, груп чи організаційних структур, що безумовно впливає на ефективність та результати їхньої роботи. Саме для того, щоб розвинути у студентів навички ефективної взаємодії з людьми, уміння планувати та координувати їхню спільну діяльність з урахуванням індивідуальних та групових реакцій на структурні зміни у навчальні плани включено дисципліну *«Організаційна поведінка з основами тренінгу та консалтингу»*. У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: основні положення сучасних і класичних теорій управління організаційною поведінкою співробітників; мікро- і макropідходи до організаційної поведінки; можливості персонального розвитку в організації; чинники організаційної поведінки і можливості їх використання для вирішення питань, що стосуються досягнення цілей організації; ефективні методи дії керівника на персонал; систему поведінкового маркетингу; особливості організаційної поведінки в системі міжнародного бізнесу; вміти: адаптувати набуті знання до реальних ситуацій; адекватно застосовувати моделі і підхо-

142 Підготовка керівників організацій у сфері освіти: ... 379 с.

ди теорії організаційної поведінки для вирішення завдань, пов'язаних з управлінням організаційною поведінкою; виробляти власні рекомендації з коригування поведінки співробітників; застосувати методи управління поведінкою людей в практиці організаційної діяльності¹⁴³.

На основі засвоєних знань студенти повинні уміти: здійснювати аналіз гендерних проблем на основі різних теоретичних та методичних підходів; враховувати соціальні аспекти гендерної диференціації в практичній діяльності керівника; ефективно використовувати гендерний підхід в управлінській діяльності, основні технології розвитку кар'єри особистості в організації та методи консультування працівників з питань розвитку кар'єри.

Ми з'ясували, що для організації будь-якої діяльності майбутньому фахівцю необхідно мати високий рівень знань. Але одного цього знання недостатньо. Для ефективного здійснення діяльності потрібні відповідні уміння і навички у галузі професійної діяльності майбутніх менеджерів, специфіка підготовки яких зумовлена особливостями їхньої практичної діяльності у майбутньому. Тому не менш важливим фактором формування професійного іміджу майбутнього фахівця є практична підготовка.

Звідси другою умовою, що забезпечує ефективність формування досліджуваного феномену, є *спрямованість стажувальної практики на формування професійного іміджу майбутнього керівника*.

У сучасній психолого-педагогічній теорії практика розглядається як форма професійного навчання у ЗВО, яка базується на професійних знаннях і вміннях, що забезпечують теоретичне підґрунтя для практичного пізнання відповідних закономірностей і принципів професійної діяльності, а також оволодіння засобами її організації.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом навчального процесу і має на меті набуття студентом фахових (професійних, спеціальних) компетентностей відповідно до різних освітніх програм. У нашому дослідженні стажувальну практику ми розглядаємо як важливу складову професійної підготовки майбутніх керівників, яка спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами психолого-педагогічних, управлінських знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої управлінської діяльності, формування у них професійно значущих якостей і готовності до управлінської діяльності.

Метою стажувальної практики є: поглиблення та закріплення студентами теоретичних знань і набуття необхідних практичних навичок і досвіду роботи в галузі управлінської діяльності організації, прове-

143 Підготовка керівників організацій у сфері освіти... 379 с.

дення аналізу діяльності організації. Завдання стажувальної практики: 1) отримання практичного досвіду роботи в освітній організації у якості керівника; 2) опанування студентами організаційно-технологічних процесів управління в закладі; 4) набуття студентами професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретних ситуацій, що виникають в освітній організації під час виконання ключових управлінських функцій.

У результаті проходження практики студент повинен знати: функції керівника, типи організаційних структур освітньої організації; принципи побудови організаційних структур; завдання та напрями діяльності основних функціональних підрозділів організації; методи дослідження діяльності організації; ключові показники оцінки діяльності організації. Під час проходження стажувальної практики магістри повинні оволодіти уміньми: аналізувати фінансову та іншу звітність організації та документи, які регламентують його діяльність; самостійно здійснювати пошук потрібної інформації про стан роботи організації на ринку, аналізувати її; виявляти основні чинники, що обумовлюють фактичний стан діяльності організації; пропонувати науково обґрунтовані висновки та пропозиції щодо удосконалення окремих процесів або їх взаємодії¹⁴⁴.

Таким чином, стажувальна практика посідає важливе місце у професійному становленні майбутнього керівника, формуванні його професійного іміджу. Перед викладачами стоїть завдання максимального використання можливостей стажувальної практики під час удосконалення підготовки магістрів до майбутньої самостійної управлінської діяльності на вузівському етапі.

Не менш важливою є третя педагогічна умова – *забезпечення позитивної мотивації студентів щодо формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні*. Серед психологічних чинників, що впливають на процес і результат професійного становлення майбутніх керівників, є мотиви. Цей термін походить від французького «motif» і означає «спонукання».

Мотивація – тривалий, безперервний процес, що є «сукупністю внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають межі та форми діяльності, а також додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей»¹⁴⁵.

144 Менеджмент в освіті: зб. програм практик. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спец. 073 «Менеджмент». ОКР «магістр» / Укл.: Ю.Г.Новгородська, О.П.Щотка. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018.54с.

145 Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с. С.133.

На переконання Т. Кузнєцової, необхідною передумовою успішності навчання та реалізації внутрішніх можливостей студентів є сформованість мотиваційної сфери, мотиваційного механізму. Стимулюючо-мотиваційний компонент передбачає, що студент повинен усвідомити власний стимул до діагностичної діяльності, який можливий тільки за наявності певних знань¹⁴⁶.

За результатами дослідження А. Бугрименка, внутрішньо мотивовані студенти характеризуються мотивацією самовизначеної навчальної діяльності. Вони більш активні, свідомі, довірливі в плануванні свого учіння; приділяють однакову увагу як загальноосвітнім, так і вузькопрофесійним предметам. Такі студенти більше орієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, ніж на зовнішні чинники (наприклад, педагогічне оцінювання)¹⁴⁷. Зовнішньо мотивовані студенти характеризуються недостатнім рівнем самостійності й довірливості в організації процесу навчання. Активність таких студентів спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви (відтермінування від армії, майбутнє працевлаштування тощо).

Формуванню позитивної мотивації має сприяти партнерська позиція викладача-наставника у процесі опанування знаннями, суб'єктна позиція студента, в основі якої покладено готовність до професійного саморозвитку; стійкий пізнавальний інтерес до освітнього процесу; бажання вдосконалювати власний рівень управлінської діяльності. Позитивну мотивацію важливо цілеспрямовано підтримувати упродовж усього періоду навчання, закріплюючи її в ситуаціях успіху, зосередженні на перспективі управлінської діяльності.

Розглядаючи мотивацію як необхідну умову формування професійного іміджу, А. Смолюк зауважує, що професійний саморозвиток – це невід'ємна складова професійної підготовки, що є результатом свідомої взаємодії студента з освітнім середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвивати у себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності загалом¹⁴⁸.

146 Кузнєцова Т. Мотивація навчання [Електронний ресурс]. Нова педагогічна думка. 2013. № 1/ Ч. 2. С. 37–39. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1_2_10.pdf. С.38.

147 Е.А. Бугрименко, Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: методические разработки для школьного психолога. Томск: Пеленг, 1992. 62 с. С.45.

148 Е.А. Смолюк, Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2012. № 8. С.108-112.

З огляду на вищевикладене, погоджуємося з думкою А. Смолюка, що потреба у професійному саморозвитку є вторинною щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного саморозвитку є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені закладом освіти. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в саморозвитку, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне)¹⁴⁹.

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості керівника. Причому, успішне самовдосконалення фахівця передбачає, що планка вимог повинна бути трохи вище його поточних умінь і навичок. Тільки в цьому випадку виникає протиріччя між наявним і бажаним, і робота над собою принесе відчутний результат. Процес самовдосконалення керівника здійснюється у двох взаємопов'язаних формах – самовиховання і самоосвіта, котрі взаємно доповнюють один одного та взаємно впливають на характер роботи особистості над собою. Разом із тим, це два відносно самостійні процеси, що передбачають як загальні, так і особливі умови їх організації.

Вибір четвертої педагогічної умови – *впровадження в освітній процес ЗВО інноваційних методів та форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів* – обумовлений тим, що студент має бути активним суб'єктом педагогічної взаємодії, здатним самостійно організовувати діяльність, спрямовану на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань.

Ми цілком згодні з дослідницею Т. Бочарниковою, яка наголошує на тому, що «під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах професійно-педагогічна спрямованість майбутніх фахівців повинна формуватися в діяльності, яка за умовами та змістом своєї реалізації має бути наближеною до праці педагога ... тобто моделювання умов педагогічної праці, створення певних моделей ситуацій, у яких майбутній фахівець на основі здобутих знань і досвіду може практикуватися в успішному виконанні навчально-виховних функцій учителя»¹⁵⁰.

149 Е.А. Смолюк, Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2012. № 8. С.108-112.

150 Т. Ф. Бочарникова, Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 232 с. С.83.

Виходячи з цього, можемо зауважити, що з метою усвідомлення власних особистісних рис та професійних якостей, що формують враження про нього, для засвоєння навичок постійного самовдосконалення та саморозвитку, для спрямування майбутніх керівників на формування професійного іміджу, підвищення самооцінки вважаємо доцільним використання інноваційних методів і форм роботи.

Розглянемо найбільш ефективні інноваційні методи роботи зі студентами. *Ділова гра* є формою відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відношень, що характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч та ускладнень, які присутні в типових професійних проблемних ситуаціях¹⁵¹.

Така форма роботи дозволяє усвідомити психолого-педагогічну сутність того, що відбувається, зрозуміти, що найголовніше в управлінській діяльності. Як найбільш активні методи навчання, вони дозволяють враховувати всі особливості майбутньої професійної діяльності студентів за рахунок забезпечення рольового перевтілення та можливістю здійснювати реальні дії та відтворювати природні риси ситуації, що розігруються.

Науковці визначають, що головними функціями ділової гри є розвиваюча (забезпечення під час навчальної діяльності розвитку у студентів творчого потенціалу, самостійності в оволодінні методами, отримання необхідних знань); комунікабельна (організація спілкування, регулювання міжособистісних відносин, виникнення механізму саморегуляції поведінки); активізуюча (стимулювання пізнавальних процесів, інтересів, потреб); інформаційна (спрямованість змісту гри на соціальні, психологічні та методичні проблеми); інтеграції знань (забезпечення міжпредметних зв'язків між курсами загальних об'єктів вивчення)¹⁵². У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності студента, і він може вирішити більш складну задачу, ніж на звичайному занятті.

Систематична організація ділових ігор у навчальному процесі дозволяє розв'язувати протиріччя, що неминуче виникає у студентів: «...знаю, як треба робити, але не вмію це знання перетворити у реальну дію...». У ході теоретичного аналізу літератури з'ясовано, що використання ігрових методів у процесі професійної підготовки позитивно впливає на розвиток професійно-педагогічних якостей майбутніх керів-

151 Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. Щецін: Вид-во WSAР, 2005. 170 с. С. 46.

152 Інтерактивні методи навчання: навч. посіб.... С. 45-47.

ників, підвищує їх особистісно-творчий потенціал, сприяє формуванню професійного іміджу.

Ефективною формою роботи, що забезпечить зв'язок змісту навчальних програм гуманітарних дисциплін із типовими ситуаціями соціальної взаємодії у професійної діяльності керівника є *тренінг*.

Для нашого дослідження значний інтерес представляє позиція Л. Бондаревої, яка розглядає навчальний тренінг як активну навчальну діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності, під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів згідно з сучасними вимогами професійної діяльності¹⁵³.

Використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й формуванню здатності позитивно міжособистісно взаємодіяти; професійно здійснювати різні види діяльності у стандартних і надзвичайних ситуаціях; творчо мислити та приймати конструктивні рішення у процесі вирішення педагогічних ситуацій.

Функціональне призначення та цінність тренінгових технологій визначено у дослідженнях Ю. Шапран, де зазначено, що за допомогою тренінгу студенти вчать визначати основні напрями своєї майбутньої діяльності, її цілі та перспективи, формувати позитивну «Я-концепцію», удосконалювати свої рефлексивні характеристики, адаптуватись до майбутньої професійної діяльності. Дослідник також вважає, що тренінгові технології сприяють розвитку сили волі, цілеспрямованості, формуванню позитивного ставлення до професії, формуванню почуття обов'язку та відповідальності¹⁵⁴.

Методи формування професійного іміджу майбутніх керівників

Ефективним методом формування професійного іміджу майбутніх керівників є *метод розв'язання педагогічних ситуацій*. Особливість будь-якої педагогічної ситуації полягає в тому, що вона ставить особистість перед вибором, який робиться добровільно, за власним волевиявленням.

153 Л. І. Бондарева, Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 23 с. С.15.

154 Ю. Шапран, Використання кейс-стаді як технологія інтерактивного навчання майбутнього вчителя. Вісник Луганського національного ун-ту ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки.2012. №22. С.180-186.

У ході наукового пошуку виявлені такі типи ситуацій:

- *проблемно-конфліктна ситуація*, у процесі якої відбувається усвідомлення конфліктогенної суперечності, оскільки лише через усвідомлення суперечності людина може зробити правильний вибір;
- *аналітична ситуація* спрямована на формування у студентів умінь аналізувати; виявляти явні та приховані суперечності. Студент отримує можливість побачити всі можливі варіанти їх розв'язку.
- *оцінна ситуація* спрямована на виявлення у студентів уміння оцінити дії учасників ситуацій, а також причини і наслідки цих дій. Оцінюючи дії інших, особистість привчається застосовувати теоретичні знання до конкретних фактів і розробляти власну позицію. Стосовно мети нашого дослідження оцінна ситуація допомагає сформувати уміння студентської молоді зіставляти, порівнювати й оцінювати можливі варіанти розв'язків управлінських ситуацій та обирати оптимальний.
- *прогностична ситуація* дозволяє визначити уміння студента прораховувати, як результати розв'язку ситуації будуть відображатись на інтересах суб'єкта вибору та інтересах оточуючих його людей.

У процесі розв'язання таких ситуацій можуть бути використані різноманітні прийоми: обговорення проблемних ситуацій, які передбачають зміну рольової поведінки з метою формування моральної мотивації; моделювання та розігрування ситуацій; створення умов для формування здатності до рефлексії у ситуаціях морального вибору; підбір та аналіз інформації професійного спрямування; спонукання студентів до оцінки поведінки героїв у різних життєвих ситуаціях; розігрування ситуацій, пов'язаних із конфліктом.

Висновки

Отже, послідовна реалізація визначених педагогічних умов, що вимагає цілеспрямованої, ретельної, спеціально організованої роботи з боку викладачів і студентів забезпечує формування професійного іміджу керівника.

Література:

1. Атаманська К. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 4 (38). С. 196-202.

2. Бондарсва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 23 с.
3. Бочарникова Т. Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 232 с.
4. Бугрименко Е.А. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. Томск: Пеленг, 1992. 62 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с
6. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.07. Ставрополь, 2004. 212 с. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-usloviya-formirovaniya-imidzha-prepodavatelaya-vysshei-shkoly>.
7. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. Щецін: Вид-во WSAР, 2005. 170с.
8. Кузнєцова Т. Мотивація навчання [Електронний ресурс]. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1. Ч. 2. С. 37–39. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1_2_10.pdf.
9. Менеджмент в освіті: збірник програм практик. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спец. 073 «Менеджмент». ОКР «магістр» / Укл.: Ю.Г.Новгородська, О.П.Щотка. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. 54 с.
10. Підготовка керівників організацій у сфері освіти: навчально-методичні матеріали. Галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спец. 073 «Менеджмент». ОКР «магістр» / Укл.: Н.М.Демченко, В.І.Маслов, Ю.Г.Новгородська, О.В.Самойленко, М.О.Шевчук. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2018. 379 с.
11. Савченко Н. Імідж сучасного вчителя: актуальність та перспективи наукових розвідок. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2011. Вип. 3. С. 174-180.
12. Смолюк І. А. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до професійного саморозвитку. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 8. С.108-112.
13. Шапран Ю. Використання кейс-стаді як технологія інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного ун-ту ім. Т.Шевченка: Педагогічні науки*. 2012. №22. С. 180-186.

ОЛЕНА КОНОНЧУК

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Професійна компетентність вихователя здо- як умова попередження агресивної поведінки дошкільників

Актуальність. Сучасний суспільний розвиток в Україні не тільки ставить перед підростаючими поколіннями нові вимоги, але і ставить дітей у важкі умови формування та розвитку її особистості, особливо це вже стає помітно з періоду дошкільного дитинства, який є найбільш вагомим етапом у розвитку особистості. Де увага до становлення особистості на даному віковому періоді розвитку є вкрай важливою і знайшла своє відображення в сучасних концепціях дошкільного виховання, у створенні та забезпеченні особистісно-орієнтованої моделі організації навчального процесу, законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державному базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) в Україні, де визначено, що дитина має стати центром виховного процесу, а його метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично-спрямованої особистості. У змісті БКДО в Україні вказується на те, що дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка, має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності¹⁵⁵.

Нині реалізація завдань виховання основ гуманізму в дошкільників, зважаючи на зростаючий соціальний запит, стримується, зокрема, виникненням проблеми агресивної поведінки у дітей вже в дошкільному віці. Усе частіше можна помітити як дитина направляє агресивну поведінку на себе (своє тіло чи особистість); на зовнішні фізичні об'єкти (руйнування, псування іграшок, малюнків однолітків та ін.); на символічні і фантазійні об'єкти (серійні агресивні малюнки, захоплення комп'ютерними іграми, які несуть агресивний зміст та ін.). Недостатньо теоретична дослідженість формування агресивної поведінки у дошкіль-

155 Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богуш. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

ників, особливо стосовно ефективних форм, методів, технологій роботи з дітьми щодо попередження даної поведінки дошкільників, викликає потребу роботи кваліфікованого спеціаліста даного питання. Тому завданням професійної освіти стає підготовка компетентного фахівця для роботи в динамічно мінливих умовах, здатного самостійно і творчо вирішувати професійні завдання та завжди готового до самоосвіти і постійного саморозвитку. В умовах інноваційних перетворень освітньої сфери змінюється стратегія підготовки фахівців, у тому числі й майбутніх педагогів дошкільної освіти. У зв'язку з цим особливо актуальною стає проблема забезпечення освітніх закладів дошкільної освіти професійно компетентними педагогічними кадрами, які здатні до ефективного управління освітнім процесом і можуть в повній мірі реалізувати превентивні можливості ЗДО щодо попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Вивченням теоретико-методичних засад попередження агресивної поведінки дітей займалися такі науковці як О. Вітюк, Л. Гокіна, З. Ікуніна, І. Марценківська, Т. Мицкан, Н. Рептух та ін. Так, О. Бовть, Л. Семенюк, Н. Пихтіна розробили методичні рекомендації щодо попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку; В. Оржеховська, Т. Федорченко О. Єжовапредставили програми із запобігання та зниження рівня агресивної поведінки дітей молодшого шкільного та підліткового віку; В. Ликова, В. Кириченко визначили роль позитивного підкріплення в проблемі попередження агресивної поведінки дитини. У дослідженнях В. Баженова, Т. Бережної, О. Гонєєвої, Н. Максимової, Л. Мороз, В. Муромець, І. Ковальової, Л. Кондрашової, К. Мілютіної, В. Оржеховської, М. Окаринської, В. Приходько, С. Сургової, Т. Тарасової, С. Толстоухової та ін. – знаходимо визначення сутності «*превентивність*» як обов'язкової складової у сфері соціальної політики, а відповідно розвитку, виховання, навчання дітей. Розуміння даного поняття передбачає створення в загальноосвітньому навчальному закладі умов для розвитку особистості дитини¹⁵⁶.

Підготовка майбутніх вихователів є однією з важливих проблем сучасної вищої освіти. Це зумовлено тим, що вихователі є ключовою ланкою процесу формування підростаючого покоління. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років засвідчив, що підготовці дошкільних педагогів на сучасному етапі розвитку освіти присвячені наукові праці:

156 Н.Н. Мурована, Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: монографія. Севастополь: Рибзет, 2006. 24 с.

Г. Беленької, Е. Белкіної, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Коваль, Р. Кондратенко, О. Кононко, Н. Кічук, К. Крутій, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, Л. Покроєвої, Т. Поніманської, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, та інших науковців. Нові підходи до навчання майбутніх педагогів-вихователів, моделювання різних аспектів педагогічної діяльності знаходимо у працях Є. Аксьонової, Л. Богомолова, О. Овчарука та ін. Учені С. Вершловський, О. Добудько, І. Котов, В. Маслов, Т. Новикова, В. Сричевський, В. Стрельников, Н. Харитоновна, О. Шиян наголошують на необхідності розробки проблеми фахової підготовки в умовах багаторівневої професійної освіти. Проблеми професійної діяльності вихователя дитячої дошкільної установи, її специфіка, зміст вивчалися В. Логиновою, Л. Поздняк, Л. Семушиною. Вчені наголошують на тому, що професійна підготовка майбутнього вихователя в сучасних умовах має нести в собі результат – професійну компетентність. Цілісне дослідження процесу формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти було здійснене Г. Беленькою, яка розкрила сутність поняття «професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку», описала етапи її формування у майбутніх фахівців в умовах університетської освіти.

На розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти впливають такі суперечності, які виникають між: сучасними вимогами суспільства до вихователів, які здатні до саморозвитку й самоосвіти в інноваційному професійному середовищі і тим, як вони реально практично підготовлені; стрімким розвитком суспільства та інноваційними технологіями навчання і виховання дітей дошкільного віку і застарілими методиками підготовки вихователів ЗДО, що розроблялися ще в минулому столітті; здійсненням професійної підготовки вихователів за застарілими методиками та необхідністю забезпечення високого рівня їхньої педагогічної взаємодії з сучасними дошкільниками та їх батьками, співробітниками; розгалуженими педагогічними інноваціями та потребою у системному підході до проблеми розвитку педагогічної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти у системі неперервної освіти.

Отже, пріоритетним завданням вищої освіти є підготовка компетентнісних фахівців, вихователів, які відповідали б сучасним вимогам суспільства, були спроможними легко адаптуватися до змін у професійній діяльності, володіли вміннями превентивної діяльності в ЗДО та постійно поповнювали власний професійний досвід. Оскільки дошкільна освітня ланка є першою, то це дозволяє їй здійснювати вплив на формування соціально-бажаної поведінки дитини дошкіль-

ного віку і попередження асоціальної поведінки, зокрема агресивної, дає нам підстави припустити, що попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку повинно бути у зоні професійної компетентності вихователів ЗДОї потребує подальших досліджень.

Мета статті – обґрунтувати актуальність професійної компетентності фахівців дошкільної освіти що до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку та охарактеризувати окремі аспекти її змісту.

Особливості професійної підготовки сучасних фахівців дошкільної освіти

Професійна підготовка сучасних фахівців дошкільної освіти спрямована на формування та подальший розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного рівня кваліфікації. Під час професійної підготовки вихователів ЗДО необхідно чітко уявляти як визначається їх професійна компетентність, з яких структурних компонентів вона складається, а також умови її формування і розвитку. Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної наук. Термін *«професійна компетентність»* використовується для характеристики професіоналізму фахівців, а також якості їх професійної підготовки¹⁵⁷. Ми використовуємо поняття *«професійна компетентність вихователя»*, що розкрито у дослідженні Г. Беленької, яка наголошувала на тому, що специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості. Виходячи з положень вище зазначеного дослідника, що *професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти* характеризується здатністю педагога виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю ми припускаємо, що саме це слугуватиме ефективною умовою попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Дану думку також підтверджує той факт, що професійні компетентності вихователя закладу дошкільної освіти, які визначені Галузовим стандартом вищої освіти містять у своєму складі такі компетентності, які необхідні і для здійснення попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку, а саме: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, плануюча,

157 Г. В. Беленька, Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. К.: Університет, 2011. 320 с.

навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення¹⁵⁸.

Але для того, щоб сформувати дані компетентності майбутній вихователь має пройти цілий процес цілеспрямованого навчання у вищому навчальному закладі, де буде поступово ними оволодівати. У науковій літературі визначені основні етапи формування професійної компетентності вихователя в умовах навчання: *адаптаційно-орієнтувальний* (усвідомлення і осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння мета- та спеціальними вміннями учіння); *змістово-рефлексійний* (набуття знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на цій основі професійно значущих якостей особистості); *практико-перетворювальний* (інтеграція у педагогічне середовище та творча самореалізація)¹⁵⁹.

У свою чергу дослідники з даної проблеми виділяють критерії та показники професійної компетентності вихователів, зокрема Л.Кідіна визначає такі критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти: мотиваційний, когнітивний, емоційно оцінювальний, діяльнісний¹⁶⁰. Х. Шапаренко вважає, що критеріями та показниками професійної компетентності вихователів виступають: мотиваційно-цільовий; змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний¹⁶¹. Н. Ковалевська подає такий перелік критеріїв та показників: педагогічну компетентність, соціально-правову компетентність, комунікативну компетентність, імпровізаційні вміння¹⁶². Г. Борин представляє та аналізує такі критерії та показники: мотиваційний, рефлексивний, пізнавально-когнітивний, конативний.¹⁶³

Можна припустити, що вище зазначені науковці, обґрунтовуючи критерії та показники сформованості професійної майстерності майбутніх вихователів, враховували такі аспекти: особливості професійно-педагогічної підготовки та специфіку фахової діяльності майбутніх вихо-

158 Галузевий стандарт вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/>.

159 Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богущ. К.: Видавництво, 2012. 26 с.

160 Л. М. Кідіна, Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Київ, 2010. Вип. 1 (14). Ч. 2. С. 183-189.

161 Н. В. Давкуш, Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф.... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта: Республіканський вищий навч. заклад «Кримський гуманіт. ун-т» (м. Ялта), 2011. 20 с.

162 Н. В. Ковалевська, Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 21 с.

163 Борин Г.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Т., 2009. 20 с.

вателів закладів дошкільної освіти, сутність професійної майстерності як комплексу властивостей особистості, що має бути сформованим у процесі вузівської підготовки і забезпечить у результаті високий рівень професійно-педагогічної діяльності у майбутньому, взаємозв'язок та взаємозумовленість структурних компонентів професійної майстерності.

Готовність майбутніх вихователів до попередження агресивної поведінки дошкільників

Науковцями Г. Беленькою, О. Богініч, З. Борисовою доведено, що чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим глибший як безпосередній, так і опосередкований вплив він здійснює на довкілля (через своїх вихованців, їхніх батьків та ін.). Це пов'язано зі збільшенням обсягу знань, досвіду, функцій професійної діяльності, розширенням повноважень особистості¹⁶⁴. Доцільно також вважати, що від рівня професійної компетентності вихователя ЗДО буде залежати як здійснення діяльності щодо попередження агресивної поведінки у дошкільників, так і кінцевий результат даної діяльності.

Готовність майбутніх вихователів до попередження агресивної поведінки дошкільників вимагає від них ґрунтовних знань з основ та історії дошкільної педагогіки; здатності розуміти інформацію щодо проведення превентивної роботи з дошкільниками та їх батьками; розуміння та використання методів критичного аналізу; оцінки якості досліджень у сфері превентивного виховання, профілактичної роботи з дошкільниками; знання та аналізу можливих факторів формування агресивної поведінки¹⁶⁵. Вихователь ЗДО має знати та аналізувати складові моделі формування агресивної поведінки дітей дошкільного віку. Розуміти взаємозв'язки формування агресивної поведінки і особистості вихователя зокрема, оскільки прийшовши у садочок, дитина безпосередньо контактує з вихователем, і саме вихователь з часом стає прикладом для наслідування у взаємовідносинах у дитячому колективі. Тому представляємо модель формування агресивної поведінки у дітей дошкільного віку

164 Г. В. Беленька, Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. К.: Університет, 2011. 320 с.

165 Н. В. Дегтярева, Значение метапредметного содержания образования в формировании профессиональных компетенций. Международный научный журнал «Интерактивная наука». 2017. № 11. С.46-47.

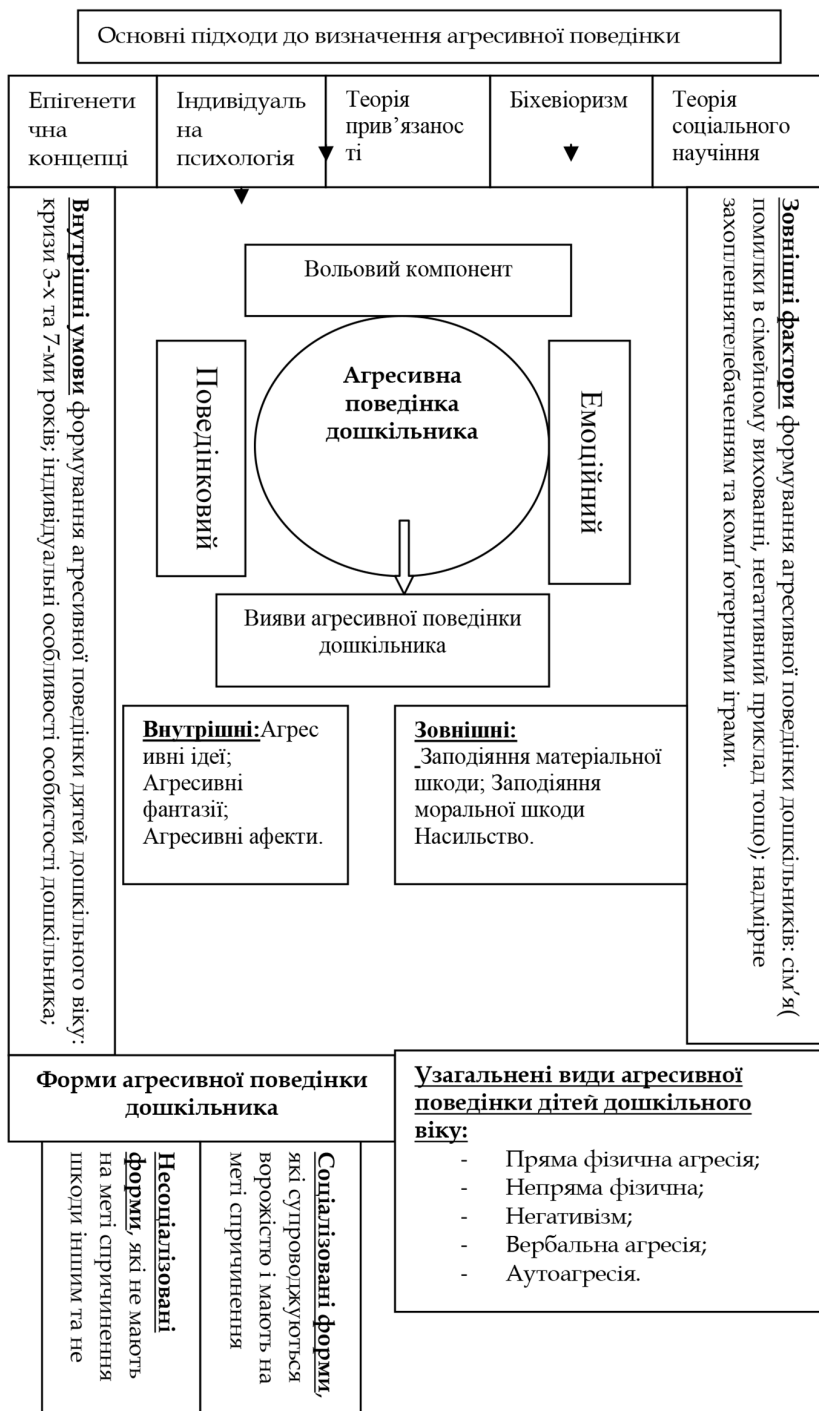


Схема 1. Модель формування агресивної поведінки дошкільника

Але динамізм розвитку сучасного суспільства обумовлює те, що професійна діяльність сьогоденного майбутнього спеціаліста дошкільної освіти не визначена на весь період його трудової діяльності, а навпаки, передбачає необхідність безперервної освіти, готовність до постійного підвищення своєї професійної компетентності. Здатність адаптуватися до мінливих умов достатньо актуальна для майбутнього спеціаліста дошкільної освіти. Тому у процесі підготовки вихователів ЗДО необхідно формувати систему науково практичних знань і умінь, сприяти розвитку певних особистісних якостей і ціннісних орієнтацій випускників, які дозволили б їм у майбутньому вирішувати нові професійні завдання. Професійна компетентність саме і є характеристикою такої підготовки вихователя ЗДО, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, а також проблеми, що виникають у реальних ситуаціях його діяльності з використанням знань і професійного досвіду. Тому необхідно чітко визначити вимоги до майбутніх педагогів дошкільної освіти, які працюватимуть над проблемою попередження агресивної поведінки дітей. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел (А. Алексюка, В. Алфімова, М. Босенко, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Оржеховської, М. Лещенко, Н. Ничкало, Т. Іванової, О. Пилипенка, В. Пилипчака, Н. Пихтіної, Е. Помиткіна, С. Сисоєвої, В. Слюсаренката ін.) а також програм навчальних дисциплін, ми можемо констатувати що фахівець першого освітнього рівня (бакалавра) дошкільної педагогіки для ефективної діяльності щодо попередження агресивної поведінки дошкільників, перш за все, має знати:

- теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки дошкільників;
- існуючі підходи щодо оцінки поведінкової норми і відхилення; класифікації можливих поведінкових відхилень;
- суть і особливості найбільш поширених поведінкових відхилень;
- суть та особливості первинної, вторинної, третинної профілактики як провідних напрямків діяльності щодо попередження агресивної поведінки дітей;
- суть та особливості сучасних соціально-педагогічних технологій профілактики найбільш поширених форм агресивної поведінки дітей;
- прогресивний зарубіжний досвід профілактики агресивної поведінки дітей¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Н. В. Давкуш, Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта: Республіканський вищий навч. заклад «Кримський гуманіт. ун-т» (м. Ялта), 2011. 20 с.

Також слід звернути увагу і на вміння майбутнього вихователя, які є дуже важливими у здійсненні попередження агресивної поведінки дошкільників, зокрема:

- застосовувати теоретичні знання для аналізу ситуацій, пов'язаних з агресивною поведінкою дітей;
- використовувати знання для адекватного означення існуючих відхилень поведінки;
- ставити мету і завдання профілактичної роботи відповідно до ситуації, у залежності від форми прояву агресивної поведінки, особливостей особистості дошкільника;
- визначати зміст психолого-педагогічної роботи з дитиною, добирати відповідні зміст, форми і методи профілактики;
- визначати напрямки профілактичної роботи залежно від міри вираженості агресивних проявів у дошкільників;
- практично застосовувати педагогічні технології профілактики агресивної поведінки дітей;
- творчо використовувати вітчизняний і зарубіжний досвід у власній практиці роботи з дошкільниками відповідно до поставленої мети, завдань профілактики та особливостей прояву агресивної поведінки;
- здійснювати розробку індивідуальних програм профілактики агресивної поведінки дітей залежно від чинників, що їх зумовили¹⁶⁷.

Ще однією підставою для характеристики виокремлених нами професійних знань і вмінь, необхідних вихователям для здійснення попередження агресивної поведінки дошкільників стали виділені сучасними науковцями (О. Єжовою, В. Кириченко, Т. Тарасовою, Т. Федорченко, В. Оржеховською) групи професійних умінь, якими мають володіти педагоги для здійснення профілактики негативної поведінки дітей, зокрема агресивної: дидактичні, комунікативні, діагностичні, перцептивні, сугестивні, організаційні, рефлексивні, спеціальні (професійно-методичні), академічні¹⁶⁸.

Набуття майбутніми вихователями професійною компетентністю, зокрема превентивною (*«превентивний – запобіжний, попереджувальний»*), здійснюється під час навчання у ЗВО. Засвоюючи змістову та практичну частину професійної підготовки, у межах розвитку превентивної компетентності студенти розвиватимуть власну готовність

167 А. Е. Завыелов, История развития взглядов на здоровый образ жизни. Международный научный журнал «Интерактивная наука. 2017, №13.

168 Л.П. Загородня, С. А. Тітаренко, Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.

до попередження агресивної поведінки дітей дошкільного віку шляхом навчання та формування вмінь розпізнавати детермінанти формування агресивної поведінки дитини, виділяти види агресивної поведінки та їх вплив на оточуючих. На практиці у ЗДО під час роботи в групах з дітьми дошкільного віку студенти мають навчатися розрізняти загальні та індивідуальні особливості агресивної поведінки дошкільників, спостерігати зовнішні прояви такої поведінки. Володіючи засобами превентивної діяльності, майбутні випускники будуть професійно здійснювати діяльність щодо попередження агресивної поведінки у дітей дошкільного віку. Отже, формування професійної компетентності майбутніх вихователів в умовах ЗВО повинна бути спрямована на формування превентивної компетентності, яка і включатиме в себе вище зазначенні знання, уміння, навички, особистісні якості вихователя.

Висновки

Таким чином, особливості сучасної соціальної ситуації розвитку особистості дошкільника, визнання науковцями виникнення проблеми агресивної поведінки у дітей вже у дошкільному віці, вказують на важливість професійної компетентності сучасного вихователя та актуалізують проблему формування превентивної компетентності майбутніх вихователів ЗДО як одну із провідних для спеціаліста. Превентивну компетентність майбутнього вихователя ЗДО ми визначаємо як здатність до осмислення теоретичних основ агресивної поведінки дітей, причин, факторів її формування, видів, форм прояву, розробки профілактичних програм, так і володіти практичними уміннями і навичками виявлення та попередження такої поведінки у дошкільників у залежності від детермінант, якими вона була обумовлена. Професійна компетентність вихователя ЗДО є однією з найпотужніших умов попередження агресивної поведінки дошкільників. Її складовою виступає превентивна компетентність, що є важливою умовою попередження агресивної поведінки. Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо з розробкою новітніх програм підготовки студентів до здійснення попередження агресивної поведінки дошкільників.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богуш. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Бельська Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. К.: Університет, 2011. 320 с.
3. Борин Г.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з

батьками дітей раннього віку: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Т., 2009. 20с.

4. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/>
5. Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта: Республіканський вищий навч. заклад «Кримський гуманіт. ун-т» (м. Ялта), 2011. 20 с.
6. Дегтярева Н. В. Значение метапредметного содержания образования в формировании профессиональных компетенций. *Международный научный журнал «Интерактивная наука»*. 2017. №11. С.46-47.
7. Завыелов А. Е. История развития взглядов на здоровый образ жизни. *Международный научный журнал «Интерактивная наука»*. 2017. №13.
8. Загородня Л.П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
9. Кідіна Л. М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ, 2010. Вип. 1 (14). Ч. 2. С. 183-189.
10. Ковалевська Н.В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 21с.
11. Мурована Н.Н. Компетентність педагога як важлива умова його професійної діяльності: монографія. Севастополь: Рибзет, 2006.

**РУСЛАН НОВГОРОДСЬКИЙ
ІННА КРИВЕНКО**

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Мандаला-терапія в роботі з людьми Похилого віку

Актуальність. У наш час люди похилого віку дуже потребують нашої уваги і турботи. В процесі старіння у людини з'являються проблеми з фізичним здоров'ям, схильність до різних захворювань, що частіше всього пов'язано з синдромом емоційного вигорання. Відчуття непотрібності, відсутність ласки і належної уваги з боку близьких людей призводить старих в зневіру.

Сере наукових досліджень зустрічаються твердження, що установки щодо старих людей нерідко амбівалентні, внутрішньо протилежні. Їх часто вважають і мудрими, і не сповна розуму; добродушними та буркотунами, завжди чимось невдоволеними; такими, що виявляють турботу про оточення, і байдужими, некоммунікбельними. Відомо, що частина людей похилого віку перебуває в стаціонарних закладах соціального обслуговування, в яких зміст та практика роботи з підопічними залишилися з радянських часів здебільшого незмінними. Тому, можемо сказати, що проблеми соціалізації людей похилого віку є малодослідженими і потребують різноманітних підходів.

Усе вище зазане свідчить про актуальність досліджуваної проблеми.

Проблеми людей похилого віку в об'єкті наукових досліджень та практики арт-терапії

Б. Ананьєв обґрунтував необхідність комплексного підходу до процесу старіння; дослідників соціальної роботи з людьми похилого віку (Р. Вебер, Н. Дементьєва, Е. Карюхін, О. Краснова, І. Лотова, Є. Холостова, Н. Щукіна, В. Бочарова, М. Гурьянова, І. Липський, В. Нікітін). Зокрема, питання організації соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку розглядали Н. Басов, В. Фокін, Н. Шмельова та інші); технології соціально-педагогічної роботи (Б. Алмазов, Н. Гарашкіна, Л. Мардаха-

єв, С. Харченко та ін.). Особливе місце в працях науковців займають питання щодо становища людей похилого віку в будинках-інтернатах (В. Болтенко, Н. Дементьєва, В. Катюхін, В. Фокін та інші). Питання професійної працездатності, профілактики передчасного старіння трудової реабілітації знайшли своє висвітлення у роботах А. Дискіна, В. Крижанівської, І. Кулак, І. Лихнецької, Є. Стеженської та ін.. Уваги заслуговують дослідження з соціальної роботи та соціальної педагогіки щодо соціальної адаптації людей похилого віку до нових умов життя в стаціонарних закладах соціального обслуговування.

На сьогоднішній день розвитком арт-терапії займаються, в основному, не тільки лікарі-психіатри, психотерапевти, практикуючі психологи, але й соціальні працівники, які використовують елементи арт-терапії в своїй профілактичній та корекційній роботі.

Можемо зазначити, що на сьогодні соціальна робота з людьми літнього віку має багатогранний аспект. По-перше, це емпатійне ставлення за іншими, вміння увійти в їх особистісний світ з їх переживаннями та вміння сприймати людей похилого віку такими як вони є. По-друге, це добре сплановані дії, довіра та допомога в процесах адаптації людини похилого віку до нових життєвих умов. По-третє, це супровід людей похилого віку, надання допомоги членам сім'ї в цей важкий період. Тільки після того як соціальний працівник прийме ці принципи та покладе їх в основу професіоналізму, тоді можна витримати всі психічні та фізичні навантаження, які пов'язані з доглядом за людиною похилого віку ¹⁶⁹.

Взаємодія соціального працівника в процесі арт-терапевтичних методів роботи з людьми похилого віку вимагає врахування цілого ряду психологічних, соціальних і фізіологічних факторів. Специфічними завданнями арт-терапевтичної роботи при цьому є подолання соціальної ізоляції, підвищення самооцінки людини похилого віку, створення умов для актуалізації її життєвого досвіду, визнання цінностей, реалізація нею свого творчого потенціалу. Для такої роботи значимість має саме її соціальний контекст, зокрема, нерідко це самотність і ізольованість людей похилого віку, їхня безпорадність, відносна обмеженість матеріальних ресурсів суспільства для допомоги їм. В сучасних умовах до цього додається вкрай слабкий розвиток системи геріатричних і психogerіатричних послуг, а також існуючі соціально-психологічні стереотипи сприйняття старих людей як «баласту» суспільства.

Арт-терапевтична робота з особами цієї групи може проводитися в соціальних центрах, центрах психічного здоров'я чи стаціонарах денно-

169 Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. ФЛП Тарарина, 2016. 160 с.

го перебування, лікарнях, інтернатах та ін. медичних і соціальних установах.

Частіше всього арт-терапевтична робота проводиться у групових формах. Іноді фахівці допускають участь осіб похилого віку у змішаних групах, однак, у ряді випадків доцільно формувати групи винятково з людей похилого віку. Такий підхід дає можливість зосередитися на їхніх специфічних потребах чи проблемах і врахувати вікові вимоги. Особливістю старих клієнтів є, зокрема, їхня швидка стомлюваність. Тому групові заняття повинні бути нетривалими, проводитися, по можливості, по ранках і мати тривалі перерви. Слід також враховувати можливо слабкість зору і слуху, тугорухливість суглобів і т.п. Компенсувати ці недоліки якоюсь мірою можуть додаткове освітлення, об'ємні матеріали для роботи (великі пензлі чи крейда тощо). Варто брати до уваги і виражене в різній ступені зниження пам'яті й інтелекту, можливе порушення мови.

Зміст поняття «арттерапія»

Термін «арттерапія» дослівно перекладається терапія мистецтвом. Механізм соціально-психологічної корекції полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її розв'язання через переструктурування цієї ситуації за допомогою творчих здібностей клієнта ¹⁷⁰.

Еволюція поняття «арт-терапія» відбиває процеси втілення трьох самостійних напрямів – медичного, соціального, педагогічного. Об'єднує названі напрями використання художньої творчої діяльності як лікувального, відволікаючого чи психопрофілактичного фактора. Арттерапія впливає на емоційну і особистісно-смыслову сферу людини та є ідеальним інструментом для підвищення самооцінки і зміцнення впевненості в собі ¹⁷¹. Арт-терапія сприяє підвищенню самооцінки в людей різного віку, проте люди похилого віку не завжди її сприймають. Саме арт-терапія вчить розслаблятися і позбуватися від негативних емоцій і думок. Покращується пам'ять, розвивається увага, мислення. Для цих занять не потрібно особливої підготовки.

Створений в процесі арт-терапії твір – це образ клієнта. На аркуші паперу або ж у виліпленому, витанцьованому образі, людина привносить свою власну сутність, певну систему цінностей, переваг і стійко закріплених способів адаптації. Про те чільне місце в роботі з людьми похилого віку займає один із методів арт-терапії – мандало терапія.

170 Кисилева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе/ М. В. Кисилева. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.

171 Коленіченко Т. І. Деякі особливості соціальної роботи з людьми похилого віку / Т.Коленіченко // Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3972/1/Kolinishenko.pdf>

«Мандала» як сучасна техніка зображувальної терапії

«Мандала» є одним з найбільш цікавих та сучасних технік в зображувальній терапії. Мандала – в перекладі із санскриту – «коло» або «центр». Малюнок її симетричний: зазвичай він є колом з вираженим центром. «Коли людина малює мандалу, вона малює свій внутрішній світ зараз, стан, самовизначення, себе сьогоднішню, поза соціумом, свою духовну суть. Вона дає відповіді на екзистенціальні питання: «Хто я? Де я? Звідки я? Куди я?»). Коли отримано відповідь на перші два запитання, відбувається переоцінка ситуації. Це і дає найсильніший психотерапевтичний ефект.

Слово «мандала» прийшло до нас з буддизму – в перекладі з санскриту воно може означати «коло», «колесо», «орбіта» або «диск». Тибетські ченцікладають у нього особливий сенс: створення ритуальних мандал використовується в буддизмі як важливий інструмент на шляху до просвітління.

Робота з мандалою відбувається під наглядом гуру: у спеціально відведеній території розчищається майданчик, на якому учень різнокольоровими нитками викладає коло, розділене на чотири однакові частини. За допомогою фарб і кольорового піску всередині кола створюється малюнок, в якому використовуються сакральні символи, допускається лише невелика імпровізація.

Після закінчення буддист заглиблюється в споглядання мандали і медитацію. Така мандала виглядає дуже гармонійно і симетрично, чого не можна сказати про особисті мандалах, які малюють люди.

У широкому сенсі слова мандала розуміється як малюнок у колі. Дане поняття у психологію було привнесене Карлом Юнгом. Він наголошував на тому, що кругові образи з'являються в снах і допомагають людині відновити свою цілісність. Згодом Юнг та його послідовники стали використовувати малювання пацієнтами тільки в колі, в результаті виявилось, що мандала точно передає стан людини на даний момент, знімає психічне напруження і навіть здійснює лікувальний ефект. При цьому цілющий ефект виникає незалежно від того, будете ви аналізувати малюнок чи ні.

У періоди переживання життєвих криз, людина мимоволі шукає точку опори всередині себе. Для того щоб зцілитися, людині похилого віку потрібно сконцентрувати внутрішні сили на створення такої мандали, що допоможе краще зрозуміти себе і проникнути в глибини своєї підсвідомості.

Багато фактів, які супроводжують людину протягом її життя пов'язані із колом. Так, наприклад, народжуючись, людина потрапляє на круглу

планету, вона обертається по круговій орбіті навколо Сонячного диска, наше тіло – це мікрокосм зі своїми сферичними світами – клітинами і атомами. Кругообіг речовин у природі, зміна пір року, дня і ночі, Зодіак – все говорить про те, що коло – універсальна фігура світобудови. Тому підсвідомо людина сприймає коло як якусь основу, інтуїтивно знає про його захисні та гармонізуючі властивості. Навіть в наших казках та легендах можна віднайти ознаки кола, наприклад всім відоме твердження: «Намалюй навколо себе коло, і ти будеш захищений». Вважається, що зла сила не може проникнути в середину кола. На психологічному рівні це означає, що людина центрується: знаходить центр своєї особистості і знаходить там сили, одночасно окреслюючи межі між собою і світом.

Подібний ритуал зберігся в магічних практиках багатьох культур і народів: слов'яни водять хороводи навколо багаття, дєрвіші крутяться в трансовом танці, індіанці навахо лікують хворого за допомогою мандали, створеної з кольорового піску.

Мандала-терапія – це не просто малювання, розфарбовування в колі, це процес який має свої правила реалізації. Так, для початку креслять коло. Потім, почавши з центру, заповнюють різними зображеннями увесь його внутрішній простір. Необхідно намалювати що-небудь в центрі кола, потім на деякий час зосередитись на цій частині зображення, і вона підкаже вам, що намалювати далі. У процесі роботи можна зробити акцент на тому, що кожна робота унікальна, учасники створюють те, що не існувало ніколи раніше. Після завершення малювання учасникам групи, як правило, пропонують дати назву своїй роботі й описати свої почуття та асоціації, пов'язані з малюнком і процесом його створення.

Будь-яке творче дійство: малювання, ліплення, вишивання – сприяє зняттю напруги, на тому заснована арт-терапія. Але мистецтво, сконцентроване в колі, володіє особливою магією: ми неначе створюємо своє священне місце захисту.

Мандала – це той унікальний засіб, що допомагає людині дістатися до внутрішнього стрижня і тих резервуарів енергії, які в ньому таяться. Всім відомий факт, що особисто Юнг щодня робив замальовки в своєму блокноті, де малював в колі спонтанні образи і спостерігав, як при цьому змінюється його стан.

Інший сучасний дослідник мандала-терапії, О.В. Тараріна, наголошує на тому, що вона:

- має високий потенціал у роботі з проблемами підвищення концентрації та внутрішньої рівноваги;
- сприяє формуванню впевненості;
- сприяє діагностиці емоційно-вольових та особистісних якостей;

- сприяє гармонізації внутрішнього психологічного стану для успішного підвищення власної цінності й адекватної адаптації в соціумі;
- потенціалі для знаходження внутрішньої опори, ресурсу;
- сприяє розвитку комунікативних навичок ¹⁷².

Для того щоб зайнятися мандала-терапією, не потрібно ніяких умінь і навичок. Головна умова – малювати з натхнення: нехай рука виводить фігури, а очі вибирають потрібний колір.

Н.М. Фалько зазначає, що мандала є унікальним інструментом самопізнання та саморозвитку, за допомогою якого можна вирішити багато соціально-психологічних проблем. Творча робота може допомогти зміцнити зв'язок між свідомим і несвідомим. Під час малювання мандали встановлюється контакт із внутрішнім «Я», з інтуїцією та почуттями. Також мандала допомагає зняти внутрішню напругу, поліпшуючи внутрішній стан особистості ¹⁷³.

В процесі малювання не потрібно думати, що б вам хотілося намалювати, і не потрібно критикувати свій малюнок, навіть якщо це будуть прості каракулі або незрозуміле пляма.

Мандала-терапія має не тільки свої правила, але й етапи реалізації. Так, розпочати слід з приготування аркушу білого паперу де потім необхідно намалювати коло. Найкраще малювати фарбами: адже вони допомагають накопичити півтони, робити плавні мазки, вони м'які і пластичні.

Малювати потрібно не розмірковуючи про сюжет, деталі. Важливо прислухатися до внутрішніх імпульсів – це дасть можливість доторкнутися до самих глибин несвідомого і знайти в ньому точку опори.

Закінчивши малюнок, слід подивитися на нього уважно і спробувати проаналізувати кольори, деталі, фігури (кількість однакових елементів), які в ньому проявляються. У кожній мандалі, як у дзеркалі, відбивається ваш настрій і внутрішній стан на даний момент.

Наступний етап: гармонізація мандали. Необхідно перемалювати ті деталі, які здаються вам неприємними: створіть з вже отриманих ліній нові або просто накладіть на них інші нитки, а ще взагалі можна створити, намалювати нову мандалу заново.

У цьому процесі важлива не кінцева мета, а сама дія. У будь-якому випадку пророблена робота має цілющий ефект і сприяє особистісному зростанню.

¹⁷² Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. ФЛП Тарарина, 2016. 160 с.

¹⁷³ Фалько Н.М. Мандала як засіб арт-терапії Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 2. Т. 3. Х.: Гельветика, 2017. С. 32-36.

Малювання мандали – це таїнство занурення в світ своєї підсвідомості. Так, О.В. Тараріна вважає, що малювання мандал дає можливість особистості зрозуміти власні складні сторони, причини актуальних станів, визначити можливі варіанти подолання проблем і створити ресурсний емоційний стан. Учений указує на потужний діагностичний і психокорекційний аспекти в роботі з мандалами, а також на екологічність використання цього напрямку арт-терапії ¹⁷⁴.

Необхідним етапом роботи при мандалотерапії є аналіз мандали. Джоанна Келло, художниця і психотерапевт, виділила 13 різних форм, кожна з яких відображає ту чи іншу стадію розвитку особистості. Наведемо короткий перелік образів, які допоможуть проаналізувати малюнок.

- Стадія 1. Пустота. Образ павутини, коло або повністю блідий, або зовсім темний. Все це говорить про депресію.
- Стадія 2. Блаженство. Як зірки на небі, на загальному тлі розкидані маленькі форми: точки-гачечки, маленькі квіточки, листочки... Такі мандали говорять про пасивні настрої.
- Стадія 3. Лабіринт. Спіралі, вихори, зигзаги з'являються в малюнку, коли ви прагнете щось знайти і починаєте діяти.
- Стадія 4. Початок. У малюнку є центр – пляма, круг, зародок або трикутник верхівкою вгору, це означає, що ви вибрали щось важливе для себе.
- Стадія 5. Мішень. Це означає, що є день, але тут же можна розгледіти обмеження, страхи і заборони.
- Стадія 6. Боротьба з драконом. Малюнок розділений на дві частини: верх і низ, право і ліво, що означає певну боротьбу.
- Стадія 7. Квадрат в колі, прямі лінії, квіти з парною кількістю пелюсток - ваші внутрішні конфлікти вже дозволені.
- Стадія 8. Функціонування Его. Є центральна точка і чотири променя, п'ять елементів, а також квіти з непарною кількістю пелюсток.
- Стадія 9. Кристалізація. Симетричні візерунки. Ці малюнки заспокоюють і говорять про сприятливий завершення завдання.
- Стадія 10. Ворота смерті. Хрест, розп'яття, колесо – щось завершилося і необхідно знайти нові цілі.
- Стадія 11. Фрагментація. Мандала схожа на розрізаний торт або клаптева ковдра. Світ людини розривається на частини.
- Стадія 12. Людські фігури, птах у польоті, малюнок – духовний підйом ¹⁷⁵.

174 Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. ФЛП Тарарина, 2016. 160 с.

175 13 стадий Большого круга мандал Джоан Келлог [електронний ресурс] // Режим доступу: <https://moonshaman.com/13-stadij-bolshogo-kruga-mandal-dzhoan-kellog/>

При аналізі мандали, на думку сучасних дослідників, необхідно враховувати колір та форми, які несуть певне значення.

1. Кольори мандали: кожний колір може бути проаналізований як у позитивному, так і негативному сенсі: – чорний – завершення певного етапу, ситуації; заперечення життя, самодеструктивні тенденції; – сірий – індикатор необхідності в пошуку нових сенсів; апатія, втома; – фіолетовий – активність фантазії, стимулююча енергія; емоційна залежність; – коричневий – наявність великого потенціалу; мазохістичні тенденції; – червоний – активність; боротьба з іншими, собою; – рожевий – чуттєвість, чуйність; почуття незахищеності; – помаранчевий – амбіціозність; емоційна залежність у коханні; – жовтий – інтелект, сила характеру; – зелений – здоровий розвиток, психологічна зрілість; втрата енергетичного потенціалу; – блакитний – позитивне ставлення до себе; актуалізація конфлікту; – синій – інтуїтивні здібності; паранояльні тенденції; – бузковий – зв'язок із відчуттям єдності, містичні переживання; може вказувати на наявність психосоматичних переживань.
2. Значення форми мандали: а) вивчення форм мандали спираючись на аналіз об'єктивних критеріїв проективної діагностики (ліва сторона – минуле, центр – теперішнє, права сторона – майбутнє; верхня частина – духовне, середня – соціальне, нижня – тілесне); б) аналіз центральної форми є відображенням самої особистості в цей період життя; в) загальні тенденції форм, що використані: прямі лінії – перевага раціонального над емоційним; звивисті лінії – перевага емоційно-чуттєвого над раціональним; хрест – стан нерішучості; трикутник – активність, захист своїх інтересів (якщо перегорнутий – самодеструктивні вияви); відсутність центру – бажання придушити почуття; г) динаміка форм на малюнку: за годинниковою стрілкою – створення, накопичення; проти – завершення, відпускання ¹⁷⁶.

Не варто переживати за те, що людина похилого віку не володіє якимись певними талантами, арт-терапія не націлена на створення досконалого. Тут важливий не результат, а процес. Ви просто творите своє світовідчуття – малюєте щастя, розфарбовуєте сімейні негаразди, замальовуєте проблеми з коханими. Завдяки заняттям арт-терапією, люди починають відчувати гармонію з собою та з навколишнім світом, усвідомлюють свій життєвий шлях, починають дивитися на

¹⁷⁶ Там же.

події, що відбулися, з іншого боку. Основна ідея арт-терапії – за допомогою створення власних картин відволіктися від переживань.

Результатом арт-терапії є відчуття полегшення, задоволеність своїм емоційним станом, усвідомлення свого стану, подолання відчуття унікальності власної проблеми. Таким чином, дієвість даного методу не викликає сумнівів, адже мистецтво здатне лікувати.

Висновки

Таким чином, можемо зазначити, що мадала є чарівний круг, який можна виготовити з паперу, дерева, зліпити. На цьому окрузі можна викласти всі свої бажання, мрії, сподівання, емоції. Метод арт-терапії манадлотерапія відповідає очікуванням, установкам людей похилого віку, яким властива орієнтація на емоційно-образне переживання, а не на раціональне вирішення соціально-психологічних конфліктів.

У соціальній роботі з людьми похилого віку вагоме місце має і організація арт-терапевтичної роботи. Це один з важливих напрямів самореалізації потенціалу людини, як самоцінна суспільна сфера, спрямована на відновлення і розвиток її фізичних, психоемоційних, інтелектуальних сил. Манадлотерапія – засіб невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, кому складно описати свої переживання словами, або навпаки – хто надміру пов'язаний із мовним спілкуванням (що характерно, наприклад, для представників західної культури і слов'янської ментальності зокрема).

Література:

1. Гайструк Н.А. Арт-терапия: від світового досвіду до національних пріоритетів / Гайструк Н.А., Солейко О.В., Гайструк А.В., Нестерович О.Л. [електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.health-medix.com/articles/mistetzvo/2014-04-20/art_terapia.pdf.
2. Кисилева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Кисилева. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.
3. Коленіченко Т. І. Деякі особливості соціальної роботи з людьми похилого віку / Т.Коленіченко // Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3972/1/Kolinishenko.pdf>.
4. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера. ФЛП Тарарина, 2016. 160 с.
5. Фалько Н.М. Мандала як засіб арт-терапії Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 2. Т. 3. Х.: Гельветика, 2017. С. 32-36.
6. Цілинко І.О. Мандала-терапія як засіб емоційної саморегуляції особистості / І.Цілинко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип.3. Том 1. – С.131-136.
7. 13 стадий Большого круга мандал Джоан Келлог [електронний ресурс] // Режим доступу: <https://moonshaman.com/13-stadij-bolshogo-kruga-mandal-dzhoan-kellog/>.

Część II

Warsztat badawczy polskich młodych pedagogów

(opracowania członków Pedagogicznego Koła Naukowego)

HALINA BEJGER

*Opiekun naukowy Pedagogicznego Koła Naukowego
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

IWAN BORYSIUK

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Krok w stronę inkluzji społecznej: system nauczania kierowanego w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym

Wprowadzenie. Szacunkowo około 10% ludności całego świata to osoby niepełnosprawne, natomiast w ogólnej populacji ludności niepełnosprawni w Polsce stanowią około 12, 19 %¹⁷⁷. Wskazuje to na potrzebę stworzenia formuły funkcjonowania osób niepełnosprawnych w życiu społecznym. Termin niepełnosprawność nie ma aktualnie negatywnych konotacji, gdyż zastąpił on do niedawna używane określenia takie, jak: upośledzenie, kalectwo, defekt fizyczny, defekt psychiczny, inwalidztwo. Zmiana ta wychodzi naprzeciw oczekiwaniom rodziców, dla których narodziny dziecka niesprawnego są niezwykle trudnym doświadczeniem. Diagnoza potwierdzająca niepełnosprawność dziecka jest dla nich szokująca, ale mogą liczyć na pomoc państwa w zakresie rozwiązywania problemów opiekuńczo-wychowawczych związanych z jego rehabilitacją.

W literaturze przedmiotu istnieje co najmniej kilka definicji niepełnosprawności. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyjaśnia niepełnosprawność jako:

- „każdą utratę sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym;

177 B. Balcerzak-Paradowska, Osoby niepełnosprawne i ich rodziny - charakterystyka demograficzna i społeczno-ekonomiczna, w: Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce, red. B. Balcerzak-Paradowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych Warszawa 2002, s. 11; Według Narodowego Spisu Ludności i Mieszkań z 2011 r. liczba osób niepełnosprawnych wynosiła 4 697, 05 tys.

- każde ograniczenie bądź niemożność (wynikające z niesprawności) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie uznawanym za typowe dla człowieka;
- ograniczenie lub brak możliwości pełnienia roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami¹⁷⁸.

WHO za niepełnosprawne uważa „osoby, które nie mogą samodzielnie, częściowo lub całkowicie zapewnić sobie możliwości normalnego życia indywidualnego i społecznego na skutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia sprawności fizycznej lub psychicznej”. Według definicji WHO i ONZ do osób niepełnosprawnych „zaliczają się osoby z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami”¹⁷⁹. Niepełnosprawność „powoduje trwałe lub długotrwałe utrudnienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianiu ról według przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”¹⁸⁰.

Dziecko niepełnosprawne – jego prawa a zagrożenie wykluczeniem społecznym

Jeszcze w II połowie XX wieku wyraźnie rozdzielano życie osób zdrowych i sprawnych od życia i potrzeb osób niepełnosprawnych, które były separowane, „nieszczęśliwe, bezużyteczne, inne, uciskane, chore”¹⁸¹. Osoby niepełnosprawne – w tym także dzieci – odsuwane były od pozostałych (sprawnych) jako te, które nie były w stanie korzystać z wielu dóbr materialnych i społecznych. Jako „inni”, różniący się od tzw. „normalnej” części społeczeństwa pod względem wyglądu, kondycji fizycznej czy psychicznej lub umiejętności panowania nad swoim ciałem i umysłem uważani byli za „bezużytecznych” i niepasujących do pozostałych osób. W swojej książce P. Hunt, w trosce o zbiorowy interes osób, których funkcjonowanie odbiega od normy, zamieścił odezwę osób niepełnosprawnych wyraźnie oponujących przeciwko ich wykluczaniu z głównego nurtu życia społecznego: „Wzywamy społeczeństwo, by zwróciło na nas uwagę, by posłuchało tego, co mamy do

178 M. Czarnocka, V. Pulwarska, Samorządy i administracja rządowa na rzecz osób niepełnosprawnych. Informator dla rodziców dotyczący uprawnień dzieci z niepełnosprawnością, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 5.

179 Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 r.; Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

180 S. Kowalik, Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999, s. 25.

181 P. Hunt, A critical condition, w: Stigma: The Experience of Disability, red. P. Hunt, Geoffrey Chapman, London 1966, s. 146.

powiedzenia, by uznało nas za swoją integralną część. Nie chcemy, by traktowano nas, albo kogokolwiek innego, jak obywateli drugiej kategorii, oraz usuwano nas z oczu i umysłów¹⁸². Zwracano uwagę na liczne problemy, które uniemożliwiają włączenie osób niepełnosprawnych do życia społecznego, a wśród nich „bariery architektoniczne, bariery związane z postawą wobec inności, bariery edukacyjne, zawodowe, prawne i osobiste (albo codzienne problemy) – od skromnych zasobów materialnych po stygmatyzację związaną z upośledzeniem”¹⁸³. Prawa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wynikają z międzynarodowych aktów prawnych, m.in. z *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, *Deklaracji Praw Osób Upośledzonych Umysłowo*, *Deklaracji Praw Osób Niepełnosprawnych*, *Konwencji o Prawach Dziecka*. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* zapewnia podstawowe prawo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do życia i ochrony zdrowia, a także prawo do poszanowania jego przyrodzonej godności, wolności i bezpieczeństwa, ochrony przed okrutnym i poniżającym traktowaniem, odpowiedniej stopy życiowej, nauki i rozwoju osobowości¹⁸⁴. *Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo*, obok ogólnych praw uwzględnionych w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, podkreśla prawo do życia z rodziną i uczestnictwa w różnych formach życia społecznego. Dziecko niepełnosprawne intelektualnie ma prawo do korzystania ze specjalistycznej pomocy zapewniającej przez odpowiednio wykwalifikowanych opiekunów¹⁸⁵. *Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych* ogłoszona w 1975 r. wyjaśnia: „Osoby upośledzone, niezależnie od pochodzenia, rodzaju i stopnia upośledzenia czy niezdolności, mają te same fundamentalne prawa co ich współobywatele w tym samym wieku; pociąga to za sobą w pierwszym rzędzie i przede wszystkim prawo do cieszenia się godziwym, możliwie najnormalniejszym życiem”¹⁸⁶. *Konwencja o Prawach Dziecka* podkreśla niezbywalne prawo dzieci niepełnosprawnych do życia, nakłada na państwo obowiązek zapewnienia im warunków godnego życia i rozwoju¹⁸⁷, natomiast art. 23 podkreśla obowiązek państwa w zakresie dostępu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do „oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, (...) oraz możliwości re-

182 Tamże, s. 158.

183 Za: F. Bowe, *Handicapping America*, Harper and Row, New York 1978; C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008, s. 18.

184 http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna-Deklaracja-Praw-Czlowieka, [dostęp: 15.11.2019].

185 http://www.praca.ffa.pl/download/publikacje_onz/DEKLARACJA%20PRAW%20OSOB%20Z%20UPOSLLEDZENIEM%20UMYSLOWYM.pdf, [dostęp: 15.11.2019].

186 www.praca.ffa.pl/download/publikacje-ONZ/DEKLARACJA_PRAW_OSOB_NIEPEL_NOSPRAWNYCH.pdf, [dostęp: 15.11.2019].

187 Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze), red. S.L. Stadniczeńko, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 63.

kreacyjnych”, zmierzających do „osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego”¹⁸⁸. W 2012 r. Polska ratyfikowała Konwencję ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, co wpłynęło na zmiany w systemie kształcenia dzieci z niepełnosprawnością. Z powyższych aktów prawnych wynika podmiotowe traktowanie dzieci z niepełnosprawnością. Jednakże w świadomości społecznej nadal pokutuje wizerunek dzieci niepełnosprawnych jako przede wszystkim odbiegających od normy, mniej wartościowych, zależnych od innych, co prowadzi do ich uprzedmiotowienia. Ze względu na to, że wciąż dzieci niepełnosprawne bywają postrzegane jako „gorsze”, inne od swoich zdrowych rówieśników, zagrożone są wykluczeniem społecznym.

Pojęcia wykluczenie społeczne po raz pierwszy użył Rene Lenoir w 1974 r. w swoim opracowaniu *Les exclus* w stosunku do „osób upośledzonych fizycznie, umysłowo i społecznie upośledzonych, którym ograniczono dostęp do dóbr i usług” ogółowi społeczeństwa francuskiego¹⁸⁹. W polskiej literaturze przedmiotu wykluczenie społeczne postrzegane jest jako:

- „jeden z najstarszych mechanizmów socjotechniki regulujących zachowania indywidualne i zbiorowe. To także jeden z mechanizmów represji i kary wobec jednostek łamiących konwenanse życia zbiorowego”¹⁹⁰,
- eliminacja z życia społecznego osób, których zachowanie odbiega od przyjętych norm społecznych,
- degradacja osoby ludzkiej¹⁹¹,
- dystans, izolacja, ignorowanie, pogarda,
- nierówność w społeczeństwie kreowana przez jego członków¹⁹²,
- rozpad więzi i solidarności społecznej¹⁹³.

188 Tamże, s. 64.

189 I. Fajfer-Kruczek, Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 36; Za: R. Lenoir, *Les exclus. Un Français sur dix*, Les Seuil, Paris 1974.

190 T. Pilch, Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 87.

191 Zob. J.A. Stuchliński, Ważniejsze aspekty moralne wykluczenia i marginalizacji społecznej, w: *Oblicza wykluczenia i marginalizacji społecznej*, red. A. Fide; us, Wyd. Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego, Warszawa 2011, s.20.

192 Zob. S. Khan, Understanding Social Exclusion, Bulletin. Governance and Social Development Resource Centre, Birmingham 2008.

193 M. Xiberras, As teorias da exclusao: para a construação de um imaginário do desvio, Instituto Piaget, Lisboa 1993; H. Silver, Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paragigms, “International Labour Review”, vol. 133, nr 5-6.

Przeciwwagą dla zjawiska wykluczenia społecznego stanowi inkluzja społeczna rozumiana jako społeczne włączenie, integracja społeczna. Jak podaje *Słownik języka polskiego* inkluzja oznacza „włączenie czegoś lub kogoś w większą całość, w grupę” oraz „coś włączonego w większą całość”¹⁹⁴. Jak stwierdził w jednym z wywiadów prof. Jo Jerg, niemiecki socjolog, „inkluzja społeczna to proces, który zaczyna się w głowach”¹⁹⁵ i wiąże się ze zmianą nastawienia wobec ludzi niepełnosprawnych, ze znoszeniem barier i wyrównywaniem szans. Jerg podkreślał również, że „w inkluzji społecznej dostrzega ważny element kultury społecznej i kultury na co dzień”¹⁹⁶. W polskiej rzeczywistości uwarunkowania kulturowe jednym rodzicom każą izolować dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, innym – czasem tylko dla zachowania pozorów – umieszczać swoje dzieci w szkołach ogólnodostępnych, aby uniknąć stygmatyzacji. Kierując się dobrem dziecka¹⁹⁷ i najlepiej pojętym jego interesem, rodzice powinni wybierać taką formę edukacji, która jest w stanie zapewnić mu najlepsze warunki rozwoju, usprawnić je i przygotować do udziału w różnych formach życia społecznego.

Wychodząc naprzeciw potrzebom osób niepełnosprawnych, pedagogika poszukuje paradygmatu w trwającym wciąż dyskursie na temat poszukiwania najwłaściwszych rozwiązań pomocnych w tworzeniu odpowiednich warunków ich rozwoju. Szczególny przedmiot zainteresowania pedagogiki stanowią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz realizacja ich prawa do edukacji. Przyjęcie *Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych* wiązało się z wprowadzeniem edukacji włączającej do systemu oświaty. Dało to dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szanse na edukację, a ich rodzicom prawo wyboru ścieżki edukacyjnej – w szkole ogólnodostępnej lub specjalnej.

System wsparcia dzieci niepełnosprawnych

W obecnych czasach w celu zapobiegania wykluczeniu społecznemu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oferuje się zarówno dziecku, jak i jego rodzinie wczesną diagnozę problemów rozwojowych oraz spe-

194 <http://sjp.pl/inkluzja> [dostęp: 22.10.2019].

195 <http://www.dw.com.pl/profesor-jo-jerg-inkluzja-spoleczna-zaczyna-sie-w-naszyc> [dostęp: 22.10.2019].

196 Tamże.

197 „Według międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku, dobro dziecka jest wartością nadrzędną, wymagającą preferencyjnego traktowania w porównaniu z innymi interesami osób fizycznych i prawnych”; Według S. Kołodziejskiego dobro dziecka należy traktować jako „zespół wartości, zarówno duchowych, jak i materialnych, jakie konieczne są do prawidłowego: rozwoju fizycznego dziecka, rozwoju duchowego dziecka, i to w jego aspekcie zarówno intelektualnym, jak i moralnym, należytego przygotowania go do pracy dla dobra społeczeństwa”. Według J. Kosika „zasada dobra dziecka, już ze względu na właściwy jej sens, przyświecać musi nie tylko przepisom, w których ją uwypuklono osobnym wyrażeniem, ale także innym przepisom odnoszącym się do dzieci”; <http://dladobradziecka.pl/dobro-dziecka/> [dostęp: 15.11.2019].

cialistyczną opiekę. Współczesna wizja pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi odwołuje się do pedagogiki personalistycznej, która na nowo odkrywa wartości takie, jak:

- a) „integralna wizja człowieka, na której została zbudowana Europa rodzin i narodów,
- b) godność osoby ludzkiej według Karty Fundamentalnych Praw,
- c) miłość i sprawiedliwość jako fundament ładu społecznego,
- d) troska o dobro wspólne,
- e) wolność i odpowiedzialność jako dar i zadanie,
- f) etos pracy i współdziałania,
- g) zasada solidarności, pomocy, ratownictwa i wsparcia”¹⁹⁸.

W Polsce funkcjonuje podwójny, tj. dwuinstancyjny system orzekania o niepełnosprawności. Jedno orzeczenie wydaje Miejski lub Powiatowy Zespół ds. Orzekania o Niepełnosprawności na czas określony, tj. nie dłużej niż do ukończenia 16 r. ż.¹⁹⁹. Na podstawie tego orzeczenia rodzice dziecka mogą korzystać z różnych form pomocy – z ulg i uprawnień ułatwiających codzienne funkcjonowanie dziecka, np.

- dofinansowania turnusu rehabilitacyjnego,
- dofinansowania do sprzętu rehabilitacyjnego,
- likwidacji barier architektonicznych,
- świadczeń pielęgnacyjnych,
- zasiłków pielęgnacyjnych,
- świadczeń rodzinnych,
- ulg w podatkach,
- zniżek komunikacyjnych,
- usług socjalnych i opiekuńczych,
- usług terapeutycznych.

Drugie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla placówek systemu oświaty wydaje zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (w tym także poradni specjalistycznej) na wniosek rodziców lub opiekunów prawnych dziecka. W systemie oświaty dziecko może również uzyskać opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka wydawaną przez zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub przez zespół opiniujący niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej spełniającej wymagania określone w ustawie o systemie

198 S. C. Michałowski, *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2017, s. 47. Por. Tenże, *Pedagogia osoby: relacje dialogowe a proces wychowania personalistycznego*, w: *Edukacja w dobie przemian kulturowych*, red. K. Rędziński, M. Łapota, Częstochowa 2009, s. 315-334; H. Muszyński, *Europa dziecka*, Gniezno 2002, s. 102 i n.

199 <https://obywatel.gov.pl/ochrona-zdrowia-i-ubezpieczenia-spoleczne/orzeczenie-o-niepelnosprawnosci-dziecka-ktore-ma-mniej-niz-16> [dostęp: 16.11.2019].

oświaty. Jak wynika z raportu rządowego o realizacji *Karty Praw Osób Niepełnosprawnych* za lata 2009-2015, liczba dzieci do lat 7 objętych wczesnym wspomaganiem systematycznie rosła, co pokazują dane w poniższej tabeli.

Tabela 1. Liczba dzieci w Polsce w wieku 0-7 lat objętych wczesnym wspomaganiem w latach 2009-2015

Rok	Liczba dzieci
2009	14 601
2010	15 394
2011	18 483
2012	21 991
2013	25 625
2014	29 450
2015	36 752

Źródło: Informacja Rządu RP o realizacji *Karty Praw Osób Niepełnosprawnych* w latach 2009-2015.

Liczby ujęte w tabeli potwierdzają wzrost zainteresowania instytucji oświatowych dziećmi, które wymagają wczesnego wspomagania rozwoju. Z roku na rok wzrasta liczba dzieci objętych tą formą pomocy i opieki. Wczesne wspomaganie, jakie zapewnia system oświaty, obejmuje oddziaływania stymulujące psychoruchowy i społeczny rozwój dziecka, przy czym działania te podejmowane są na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Wczesne wspomaganie prowadzą zespoły wczesnego wspomagania organizowane przy przedszkolach, podstawowych szkołach specjalnych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych lub ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych. Do prowadzenia zadań placówek w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną upoważnieni są nauczyciele posiadający odpowiednie kwalifikacje do pracy z dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym. Oddziaływania w ramach wczesnego wspomagania ujęte są w programie wczesnego wspomagania opracowanego przez zespół, w skład którego wchodzi: pedagog (oligofrenopedagog, surdopedagog, tyflopedagog) o kwalifikacjach adekwatnych do niepełnosprawności dziecka, psycholog, logopeda, inni specjaliści (o kwalifikacjach adekwatnych do indywidualnych potrzeb dziecka). Zespół, w oparciu o program wczesnego wspomagania, zapewnia dziecku: rehabilitację, terapię, zajęcia stymulujące rozwój poznawczy, motoryczny, „stymulację polisensoryczną, stymulowanie rozwoju mowy i języka, orientacji i poruszania się w przestrzeni, usprawnia-

nie widzenia i słuchu, rozwijanie umiejętności samoobsługi i funkcjonowania w środowisku”²⁰⁰. Oddziaływania podejmowane wobec rodziny dziecka obejmują: „kształtowanie postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem, wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami a dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania, udzielanie instruktażu i porad oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem, pomoc w przystosowaniu warunków w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu, wsparcie psychologiczne dla rodziców”²⁰¹.

Dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną należą się różne świadczenia finansowane ze środków publicznych. W ramach opieki zdrowotnej dzieciom niepełnosprawnym przysługują następujące formy rehabilitacji leczniczej:

- lekarska ambulatoryjna opieka rehabilitacyjna,
- fizjoterapia ambulatoryjna,
- lekarskie porady rehabilitacyjne w warunkach ambulatoryjnych,
- fizjoterapia domowa,
- rehabilitacja w warunkach ośrodka lub oddziału dziennego, w tym: słuchu i mowy, wzroku, kardiologiczna i pulmonologiczna z wykorzystaniem metod subterraneoterapii (z wykorzystaniem mikroklimatycznych właściwości przestrzeni podziemnych, np. kopalni soli),
- rehabilitacja w warunkach stacjonarnych, w tym: ogólnoustrojowa, neurologiczna, pulmonologiczna i kardiologiczna²⁰².

W ramach Narodowego Funduszu Zdrowia dzieciom niepełnosprawnym przysługuje:

- rozszerzony (w stosunku do zdrowych rówieśników) zakres usług stomatologicznych,
- długoterminowa opieka w zakładach opiekuńczo-leczniczych i pielęgnacyjno-opiekuńczych,
- domowa opieka pielęgniarstwa (realizowana we współpracy z lekarzem podstawowej opieki zdrowotnej),
- udział w programach zdrowotnych (leczenie dzieci w stanie śpiączki; ortodontyczna opieka nad dziećmi z wrodzonymi wadami części twarzowej czaszki)²⁰³.

W ramach systemu pomocy społecznej działają zespoły do spraw orzeka-

200 M. Czarnocka, V. Pulwarska, Samorządy i administracja rządowa na rzecz osób niepełnosprawnych..., dz. cyt., s. 19.

201 Tamże.

202 Zob. Tamże, s. 7.

203 Tamże, s. 8.

nia o niepełnosprawności, które wydają dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną – w tym także dzieciom z niepełnosprawnością sprzężoną – orzeczenia o niepełnosprawności (bez orzekania stopnia) oraz wskazania do ulg i uprawnień. Na podstawie orzeczenia dziecko otrzymuje legitymację, która uprawnia do ulg przy korzystaniu z komunikacji, przy zakupie biletów do kin, teatrów, muzeów i na basen.

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej przewiduje dla rodzin dzieci niepełnosprawnych świadczenia rodzinne w formie zasiłków i dodatków, które przedstawia tabela poniżej.

Tabela 2. Świadczenia rodzinne przysługujące dziecku niepełnosprawnemu i jego rodzicom

Rodzaj świadczenia	Kwota
zasiłek rodzinny	77 zł / m-c/dziecko w wieku do 5 lat; 106 zł/m-c/dziecko w wieku od 6 do 18 lat
zasiłek pielęgnacyjny	153 zł/m-c/ niepełnosprawne dziecko
dodatek do zasiłku rodzinnego	170 zł /m-c/dziecko – nie więcej niż 340 zł na wszystkie dzieci
z tytułu samotnego wychowywania dziecka	Na dziecko z orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności kwotę dodatku zwiększa się o 80 zł/m-c/dziecko, nie więcej niż o 160 zł na wszystkie dzieci.
dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego	400 zł/m-c w przypadku opieki nad dzieckiem z orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności. Dodatek ten przysługuje przez 72 miesiące.
dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu urodzenia	1000 zł wypłacane jednorazowo
dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego	100 zł jednorazowo w danym okresie zasiłkowym
dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania	90 zł/m-c z tytułu zamieszkania w miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły – 50 zł /m-c z tytułu dojazdu z miejsca zamieszkania do szkoły
dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej	80 zł/m-c przysługuje na trzecie i na następne dzieci uprawnione do zasiłku rodzinnego

Źródło: M. Czarnocka, V. Pulwarska, *Samorządy i administracja rządowa na rzecz osób niepełnosprawnych*, dz. cyt., s. 12-13.

W sytuacji kryzysowej rodzina dziecka niepełnosprawnego może zwrócić się do ośrodka pomocy społecznej, który zapewni jej wsparcie niepieniężne lub wypłatę świadczenia pieniężnego w formie:

- zasiłku stałego – w wysokości od 30 zł do 529 zł,
- zasiłku okresowego – w wysokości nie niższej niż 20 zł,
- zasiłku celowego – np. na zakup leków lub żywności²⁰⁴.

Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) zapewnia rodzinom dzieci niepełnosprawnych:

- udział w programach,
- dofinansowanie kosztów uczestnictwa dziecka wraz z opiekunem w turnusie rehabilitacyjnym,
- dofinansowanie zakupu sprzętu rehabilitacyjnego, likwidacji barier architektonicznych lub zaopatrzenia w sprzęt ortopedyczny²⁰⁵.

Wychowanie przedszkolne w świetle aktów normatywnych

Dzieci w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością intelektualną zgodnie z § 2.1 Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. mogą realizować edukację przedszkolną w:

- 1) przedszkolach:
 - a) ogólnodostępnych,
 - b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - c) integracyjnych,
 - d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - e) specjalnych;

- 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;

- 3) innych formach wychowania przedszkolnego²⁰⁶.

Przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych, inne formy wychowania przedszkolnego zapewniają dziecku niepełnosprawnemu:

- 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne;
- 3) zajęcia specjalistyczne;
- 4) zajęcia rewalidacyjne.

204 Tamże, s. 14-15.

205 Tamże, s. 16.

206 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017, poz. 1578).

Wychowaniem przedszkolnym są objęte dzieci niepełnosprawne intelektualnie w wieku od 3 do 6 lat, ale zdarza się, że w stosunku do dzieci niepełnosprawnych odracza się realizację obowiązku szkolnego i wówczas edukacja przedszkolna przedłuża się.

Na wniosek rodziców dziecko może otrzymać wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka zespół (nauczyciele i specjaliści) opracowuje dla dziecka indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), w którym planowane są oddziaływania rewalidacyjne, pomoc psychologiczno-pedagogiczna oraz formy wspierania rodziców. Dla dzieci z niepełnosprawnością w stopniu głębokim opracowuje się indywidualny program rewalidacyjno-wychowawczy.

W ramach edukacji przedszkolnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną realizują tę samą podstawę programową co ich sprawni rówieśnicy²⁰⁷. Jak wyjaśnia *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, celem edukacji przedszkolnej jest wsparcie holistycznego rozwoju dziecka, w wyniku czego dziecko powinno osiągnąć dojrzałość do podjęcia nauki w szkole podstawowej. W swojej działalności opiekuńczo-wychowawczej i kształceniowej przedszkole ma do zrealizowania szereg zadań takich, jak:

- wspieranie aktywności dziecka,
- nabywanie doświadczeń w obszarach: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego rozwoju,
- zapewnienie bezpieczeństwa,
- realizacja zadań w zakresie podniesienia poziomu integracji sensorycznej,
- dobór treści adekwatnych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka,
- dbanie o relacje dziecka z rówieśnikami,
- rozwijanie samodzielności,
- dbanie o zdrowie psychiczne,
- kształtowanie wrażliwości estetycznej,
- tworzenie warunków poznawania środowiska przyrodniczego,
- rozwijanie umiejętności technicznych,
- tworzenie warunków rozwoju umiejętności uczenia się,

207 Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej (Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356).

- wprowadzanie dziecka w świat kultury, języka ojczystego i nowożytnych języków obcych (co nie dotyczy dzieci z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym lub z opinią o niemożności posługiwania się językiem obcym ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe),
- współpraca z rodzicami dziecka,
- współpraca z różnymi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz dzieci z niepełnosprawnością.

Założenia metodologiczne badań

Przedmiot badań stanowiły metody wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnością sprzężoną, stosowane w przedszkolu specjalnym. Celem badań było ukazanie możliwości oddziaływań pedagogicznych i rehabilitacyjnych wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, co zapobiegnie ich wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu oraz przygotowania do udziału w życiu społecznym. Za początek drogi w kierunku inkluzji społecznej można uznać podjęcie oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych oraz zakończenie przez dzieci edukacji przedszkolnej i rozpoczęcie realizacji obowiązków szkolnego.

W toku badań poszukiwano odpowiedzi na główny problem badawczy: Jakimi metodami jest wspomagany rozwój dzieci w przedszkolu specjalnym i w jakich typach szkół absolwenci placówki podjęli edukację wczesnoszkolną? Dla tak sformułowanego problemu głównego określono problemy szczegółowe: Z jakimi rodzajami niepełnosprawności trafiają dzieci do badanej placówki? W jaki sposób są rehabilitowane dzieci w Systemie Nauczania Kierowanego? Przy użyciu jakich dodatkowych metod pracy wspomagany jest rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i niepełnosprawnością sprzężoną? W jakich typach szkół absolwenci badanej placówki rozpoczynają edukację wczesnoszkolną, a także ilu z nich edukacja przedszkolna w specjalistycznej placówce przedszkolnej umożliwiła włączenie do szkół ogólnodostępnych?

W badaniach zastosowano techniki badania dokumentów oraz wywiadu standaryzowanego z dyrektorem badanej placówki. Badania zostały przeprowadzone w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym w Krasnymstawie w październiku 2019 r. i objęły lata 2015-2019. Organem założycielskim badanej placówki jest Stowarzyszenie Integracyjne „Magnum Bonum”. Przedszkole zapewnia opiekę, wychowanie, kształcenie, terapię i rehabilitację dzieciom w wieku od 3 do 10 r. ż. w grupach przedszkolnych. Obok tych grup funkcjonują także grupy „Matka z dzieckiem” obejmujące kompleksowo-

wymi oddziaływaniami dzieci od 16 miesiąca do 3 r. ż. oraz ich rodziców. Pracownicy placówki prowadzą także wczesne wspomaganie rozwoju dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym zagrożonych niepełnosprawnością. Do prowadzenia zajęć indywidualnych badana placówka dysponuje specjalistycznymi pracownikami: neurologopedyczną, logopedyczną, terapii M. Montessori, terapii SI (integracji sensorycznej) oraz odpowiednio wyposażonymi gabinetami: psychologa klinicznego, pedagogów wczesnego wspomagania rozwoju, surdopedagoga, oligofrenopedagogów. W oddzielnym budynku na terenie miasta znajduje się basen i urządzenia do hydroterapii.

Krok w stronę inkluzji społecznej – wyniki badań w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym

Analiza pracy pedagogicznej badanej placówki pozwala stwierdzić, że pomaga ona dzieciom niepełnosprawnym – poprzez wczesne wspomaganie rozwoju oraz różne formy oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych – pokonać przeszkody w codziennym funkcjonowaniu oraz zrealizować podstawę programową edukacji przedszkolnej. Wśród wychowanków przedszkola są dzieci z:

- niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim,
- mózgowym porażeniem dziecięcym,
- przepukliną oponowo-rdzeniową,
- wadami rozwojowymi układu mięśniowo-szkieletowego,
- wadami rozwojowymi w obrębie wielu układów,
- zespołem Downa,
- zespołem Turnera,
- zaburzeniami w komunikacji,
- wadami wymowy.

Wymienionym problemom towarzyszą: uszkodzenia mózgu, zaburzenia ruchu, deformacje ortopedyczne, porażenia kończyn, padaczka, zaburzenia percepcji wzrokowej i/lub słuchowej, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia koncentracji uwagi, problemy poznawcze.

Rehabilitacja dzieci w systemie Nauczania Kierowanego

Wiodącą metodą wykorzystywaną w pracy z wychowankami Niepublicznego Przedszkola Specjalnego jest system Nauczania Kierowanego. W metodzie tej zakłada się, że mózg dziecka jest plastyczny, dzięki czemu potrafi dostosować się do sytuacji morfologicznej wynikającej z uszkodzeń. Nieuszkodzone części mózgu są w stanie rozwijać się i kompensować funk-

cje obszarów uszkodzonych²⁰⁸. Twórcą metody Nauczania Kierowanego był Andras Pető – węgierski lekarz i pedagog, a kontynuatorem jego dzieła jest od 1988 r. Międzynarodowe Towarzystwo Pető. Metoda jest praktykowana w wielu krajach Europy, aczkolwiek w Anglii i Belgii w wersji zmodyfikowanej. W Polsce ośrodki Nauczania Kierowanego działają w Warszawie, Międzyzlesiu (Centrum Zdrowia Dziecka), Helenowie, Zagórz, Krakowie i Krasnymstawie. Nauczanie Kierowane jest interdyscyplinarną, łączącą wiedzę z wielu dziedzin, metodą wieloprofilowego zintegrowanego usprawniania funkcji:

- neuromotorycznej (ruch, przemieszczanie się),
- samoobsługi,
- komunikowania się (mowa czynna i komunikacja pozawerbalna),
- intelektualnej (realizacja podstawy programowej edukacji przedszkolnej).

Metoda Pető (Nauczania Kierowanego) realizuje cele długo- i krótkoterminowe dostosowywane do indywidualnych potrzeb i oceniane adekwatnie do indywidualnych postępów. Oddziaływania tą metodą przygotowują dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie, a więc stanowią początek drogi w kierunku inkluzji społecznej, która bez nich nie powiodłaby się. Stwarza ona możliwość ewolucyjnego awansu od dysfunkcji do ortofunkcji. Według Pető dysfunkcja to koordynacja gorsza od normalnej lub niewłaściwa. Dysfunkcja kojarzona jest także z nieakceptowanym zachowaniem społecznym. Biegunowo różna od dysfunkcji jest ortofunkcja, którą Pető rozumiał jako to, co dobre i możliwe dla danego dziecka bez stosowania porównań z postęпами innych dzieci²⁰⁹. Istotą metody Pető jest usprawnianie psychofizyczne dziecka oraz działania na rzecz adaptacji społecznej, a docelowo przygotowywanie dziecka do samodzielnego życia. Wymaga to stymulacji psychoruchowej dziecka w zakresie: rozumienia i czucia swojego ciała, kontroli postaw, ruchów lokomocyjnych, percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowo-czuciowo-słuchowej, rozwoju mowy, umiejętności porozumiewania się gestem, rysowania, pisanie, czytania oraz rozumienia pojęć. Etapowym celem usprawniania dziecka jest:

- zapewnienie wszechstronnej opieki i realizacji ponadpodmiotowych potrzeb poznawczych, emocjonalnych i społecznych,
- rehabilitacja zaburzonych funkcji psychomotorycznych,

208 Zob. Z. Kułakowska, Neurofizjologiczne podstawy Nauczania Kierowanego. Przewodnik metodyczny dla pedagogów, fizjoterapeutów i rodziców dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem”, Zamość 2007, s. 46-49.

209 A. Wnuk, Metoda Pető – system Nauczania Kierowanego, w: Podstawy Nauczania Kierowanego. Przewodnik metodyczny dla pedagogów, fizjoterapeutów i rodziców dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem”, Zamość 2007, s. 33-47.

- przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej,
- osiągnięcie ortofunkcji we wszystkich zaburzonych sferach adekwatnie do indywidualnych potrzeb i możliwości,
- przygotowanie do usamodzielnienia.

Jak wynika z wywiadu przeprowadzonego z Dyrektorem badanej placówki, zajęcia metodą Pető prowadzi specjalistyczna kadra pedagogiczna wyposażona w wiedzę z zakresu medycyny, psychologii, pedagogiki, fizjoterapii i logopedii. Pozwala to na holistyczne podejście do dziecka jako całości fizyczno-intelektualno-emocjonalnej i motywowanie go do aktywnego udziału w zajęciach usprawniających oraz do wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym funkcjonowaniu. Prowadzący zajęcia dają dzieciom możliwość powtarzania w ciągu dnia wypracowanych umiejętności i nagradzają je za osiągnięte sukcesy.

Zajęcia organizowane są w grupach problemowych łączących dzieci z podobnymi zaburzeniami, w podobnym wieku i na podobnym poziomie rozwoju. Podczas zajęć w formie zabawy, rehabilitacji i nauki dziecku towarzyszą tzw. drudzy prowadzący, którzy kontrolują każdy jego ruch oraz poprawność wykonywania poleceń osoby prowadzącej i realizacji zadań wynikających z przebiegu zajęć. Z czasem odstępuje się od opieki asystentów po to, aby dzieci reagowały samodzielnie na stymulację słowną. Praca planowana jest tak, aby każdego dnia dziecko zdobywało jakąś nową umiejętność. Drudzy prowadzący uczestniczą w posiedzeniach zespołu, który ustala indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla każdego dziecka.

Polecenia stymulujące aktywność dzieci przekazywane są w formie piosenek, w których treść i rytm pomagają właściwie wykonać ćwiczenie i dynamizują je. Podczas innych zajęć dzieci razem z prowadzącym rytmicznie wypowiadają polecenia połączone z odliczaniem od 1 do 5, co pozwala im poczuć siłę sprawczą swojego działania. Inną techniką jest tzw. mowa dynamiczna polegająca na powtarzaniu przez dzieci razem z prowadzącym np. „wyżej, wyżej, wyżej”, co umożliwia dokładniejsze wykonywanie ćwiczeń, poprawia koncentrację na realizacji zadania, determinuje sukces dziecka i motywuje do dalszego wysiłku. Zajęcia odbywają się przy zastosowaniu specjalnych mebli (np. drewnianych drążków, stołów i krzeseł), wykonanych z listew i drążków o standardowych kształtach i rozmiarach. Umożliwiają one opanowanie odpowiednich chwytów, zmianę pozycji z siedzącej na stojącą, korygowanie różnych pozycji ciała, synchronizowanie ruchów. Takie postępowanie ułatwia transfer umiejętności, co w praktyce oznacza, że dziecko potrafi zastosować nabytą umiejętność w innych czynnościach. Prowadzi to nie tylko do usprawniania psychofizycznego dziecka, ale także do jego stopniowego usamodzielniania, gdyż opanowanie jednej czynności ułatwia wykonanie innych.

Metody uzupełniające system Nauczania Kierowanego

W celu uzyskania możliwie jak najlepszych efektów w zakresie usamodzielnienia dzieci w badanym przedszkolu praca prowadzona metodą Pető uzupełniana jest innymi znanymi metodami pracy, a mianowicie: metodą Knillów, Metodą Malowania Dziesięcioma Palcami, muzykoterapią, Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metodą Soelezen – w Sali Doświadczania Świata, terapią taktylną, hipoterapią, dogoterapią, hydroterapią i Programem Językowym Makaton.

Metoda Knillów – poprzez specjalne programy zachęca dzieci niepełnosprawne do inicjatywy i aktywności. Ćwiczenia poprzez ruch i zabawę wspomagają rozwój umiejętności komunikacyjnych i otwierają na kontakty społeczne. Programy aktywności bywają poprzedzone programem wprowadzającym dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością fizyczną. W programie wprowadzającym (trwającym 8 min.) przewiduje się: kołysanie, wymachiwanie rękami, pocieranie dłoni, klaskanie, głaskanie dłoni, a potem brzucha i odpoczynek. Program specjalny (25 min. obejmuje: kołysanie, wymachiwanie rękami, pocieranie dłoni, zaciskanie i otwieranie dłoni, klaskanie, głaskanie policzków, brzucha, ud, ruchy stóp, nóg, przewracanie się, odpoczynek. Programy realizowane są przy muzyce, która pomaga w koncentracji uwagi i rytmiczności wykonywania ćwiczeń. Programy są tak skonstruowane, aby mogły być stosowane w usprawnianiu dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej.

- Program I – poszerza program specjalny o ruchy palców i głaskanie łokci.
- Program II – koncentruje się na dolnej połowie ciała, a ćwiczeniom towarzyszy zmieniająca się muzyka – od spokojnej, poprzez rytmiczną do relaksacyjnej.
- Program III (20 min.) – wymaga większej świadomości społecznej i orientacji w schemacie swojego ciała, a aktywność dziecka obejmuje m.in.: czołganie się na brzuchu, raczkowanie, przemieszczanie się na kolanach.
- Program IV – wymaga rozumienia pojęć, koncentracji i społecznej wrażliwości i proponuje do wykonania np.: leżenie na plecach i mruganie oczami, ślizganie się na siedzeniu, jednoczesne podnoszenie ręki i nogi, odpychanie i przyciąganie, ruchy dowolne²¹⁰.

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – jest metodą treningu interpersonalnego opartego na dotyku poprzez ćwiczenia w parach (dzieci-

210 Zob. M. Knill, Ch. Knill, Programy aktywności – świadomość ciała, kontakt i komunikacja, Wyd. CMPPP, Warszawa 1995, s. 4-11.

ko – osoba dorosła); umożliwia poznanie własnego ciała, zdobycie pewności siebie, ułatwia kontakt z partnerem i grupą, rozwija motywację do działań twórczych np. w formie tańca²¹¹.

Terapia systemu taktylnego – obejmuje pobudzanie poprzez dostarczanie określonej ilości bodźców zmysłowych – dotykowych i proprioceptywnych – w celu poprawy integracji sensorycznej tych bodźców; przeznaczona jest dla dzieci z zaburzeniami neurologicznymi i zaburzeniami w obrębie integracji sensorycznej. Metoda opiera się na przyjemnym dotyku, masażu ciała, który ma lekko pobudzać, ale też sprawiać przyjemność. Masaż powinien być delikatny, stanowczy, płynny i rytmiczny; powinien być połączony z kontaktem słownym i informowaniem o tym, co będzie wykonywane oraz z kontaktem wzrokowym z dzieckiem²¹².

Metoda Snoezelen – zajęcia w Sali Doświadczenia Świata – przeznaczona jest dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i stanowi polisensoryczną stymulację poprzez dostarczanie różnorodnych bodźców będących źródłem przyjemnych wrażeń. Bodźce te pochodzą z różnych urządzeń – dźwiękowych, świetlnych, powierzchni o różnej fakturze itp. Istotą tych zajęć jest swoboda dziecka w wyborze formy swojej aktywności i bodźca²¹³.

Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami – wyzwala u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną samodzielną aktywność twórczą. Metoda pomaga pokonać lęk, zwiększyć gotowość do komunikowania się z innymi i poprawić samoocenę dziecka. Dodatkowo zajęcia prowadzone tą metodą usprawniają motorykę małą, analizator wzrokowy, koordynację wzrokowo-ruchową, rozładowują napięcie mięśniowe oraz poprawiają orientację w przestrzeni i komunikację w grupie²¹⁴.

M u z y k o t e r a p i a – wspiera kompleksowe usprawnianie; pomaga pokonywać lęki i zahamowania, odreagować negatywne emocje, wpływa na sferę intelektualną i emocjonalną, stymuluje rozwój psychoruchowy i wpływa na nastrój dziecka, jego uczucia i emocje²¹⁵.

H i p o t e r a p i a – jest metodą wieloprofilowej rehabilitacji ruchowej korzystną dla dzieci z różnymi zaburzeniami rozwojowymi; służy korygowa-

211 Zob. M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1992; M. Bogdanowicz, D. Okrzesik, *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2006.

212 Zob. A. Giczewska, *Fenomen dotyku – stymulacja systemu taktylnego i jego wpływ na rozwój psychoruchowy dziecka*, Centrum, Warszawa 2005.

213 Zob. J. Hulsegge, A. Verheul, *Snoezelen, nieco inny świat*, oprac. A. Smrokowska, Gielas Rehabilitation-Technik, GmbH, Kraków 1993.

214 Zob. B. Lewandowska, *Techniki stymulacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1985; E. Minczakiewicz, *Komunikacja, mowa, język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2005.

215 Zob. B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.

niu postawy ciała, reguluje napięcie mięśniowe, usprawnia kręgosłup, doskonalą równowagę i koordynację, stymuluje czucie powierzchniowe, pobudza zmysły i uspołecznia²¹⁶.

D o g o t e r a p i a – pomaga dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną oraz z porażeniami w opanowaniu wielu umiejętności, osiąganiu sukcesów. Kontakt z psem pomaga w pokonywaniu trudności, ułatwia poznawanie liter i cyfr, rozwija umiejętności w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej²¹⁷.

H y d r o t e r a p i a – pozwala uzyskać efekty w zakresie: obniżenia napięcia mięśniowego, ułatwienia pionizacji postawy i poruszania się w pionie, dostarcza nowych wrażeń sensomotorycznych, poprawia czucie swojego ciała i rozwija aktywność ruchową dziecka²¹⁸.

P r o g r a m J ę z y k o w y M a k a t o n – system gestów i symboli graficznych dla dzieci, które słabo posługują się mową czynną. Gesty wzmacniają pokazywane przez dziecko komunikaty. Oprócz znaków – gestów manualnych wykorzystywane są także symbole graficzne np. do sygnalizowania przez dziecko jego potrzeb. Tą metodą alternatywnej komunikacji posługują się dzieci mające trudności w porozumiewaniu się. Gesty i symbole graficzne mogą być stosowane łącznie lub rozdzielnie²¹⁹.

Przygotowanie absolwentów do edukacji szkolnej

Intensywna praca w zakresie terapii, rehabilitacji i edukacji ukierunkowana jest w badanej placówce na zaspokajanie indywidualnych potrzeb dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową oraz z niepełnosprawnością sprzężoną, a docelowo służy ona wspomaganiu rozwoju dziecka i przygotowaniu go do rozpoczęcia nauki szkolnej. W badanym okresie w placówce przebywało 214 dzieci, z czego 51 przygotowano do rozpoczęcia kariery szkolnej, w tym 19 dziewcząt i 31 chłopców. Liczbę dzieci przebywających w przedszkolu oraz liczbę absolwentów w poszczególnych latach prezentuje tabela.

216 Zob. A. Strumińska (red.), Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie, Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2003.

217 <http://psy.lublin.pl/dogoterapia/> [dostęp: 18.11.2019].

218 <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=hydroterapia> [dostęp: 18.11.2019]

219 <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/komunikacja-alternatywna/241/makaton.html> [dostęp: 18.11.2019].

Tabela 3. Liczba absolwentów Niepublicznego Przedszkola Specjalnego w Krasnymstawie w latach 2015-2019

Rok	Liczba dzieci ogółem N=	Absolwenci				Razem absolwenci	
		dziewczynki		chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
2015	41	2	4, 88	4	9, 76	6	14, 63
2016	44	2	4, 55	6	13, 64	8	18, 18
2017	46	2	4, 35	3	6, 52	5	10, 87
2018	46	5	10, 87	12	26, 09	17	36, 96
2019	37	8	21, 62	7	18, 92	15	40, 54
Razem	214	19	38, 00	31	62, 00	51	100, 00

Źródło: badania własne

W poszczególnych latach wzrastał odsetek absolwentów przedszkola, którzy dzięki specjalistycznym oddziaływaniom opiekuńczo-wychowawczym, terapeutycznym i rehabilitacyjnym wykonali kolejny krok w kierunku inkluzji społecznej, podejmując naukę w szkole podstawowej.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.²²⁰ to opiekunowie ustawowi – a więc rodzice dziecka lub w wyjątkowych sytuacjach opiekun prawny ustanowiony przez sąd rodzinny – decydują o tym, w jakiej szkole ich niepełnosprawne dziecko powinno rozpocząć naukę po zakończeniu specjalnej edukacji przedszkolnej. Szczegółowe dane obejmujące absolwentów badanej placówki pod względem ich rodzaju niepełnosprawności i szkół, do jakich skierowali ich rodzice przedstawia poniższa tabela.

²²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dnia 9 sierpnia 2017 r. ..., dz. cyt.; Dz. U. poz. 1578 oraz z 2018 r. poz. 1485.

Tabela 4. Liczba absolwentów Niepublicznego Przedszkola Specjalnego w Krasnymstawie w latach 2015-2019, rodzaj ich niepełnosprawności oraz typ szkoły, do jakiej skierowali ich rodzice

Rok / Liczba dzieci ogółem w przed- szkolu N=	Absolwenci przedszkola		Rodzaj niepełnosprawności	Typ szkoły
	n	%		
2015 N=41			niepełnosprawność sprzężona:	
	2	4, 88	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. lekkim	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	2	4, 88	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła specjalna
	2	4, 88	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym	szkoła specjalna
Razem	6	14, 63		
2016 N=44	1	2, 27	niepełnosprawność ruchowa	szkoła ogólnodostępna
	1	2, 27	autyzm	szkoła ogólnodostępna
	2	4, 55	niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła specjalna
			niepełnosprawność sprzężona:	
	1	2, 27	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym + niepełnosprawność wzrokowa	szkoła specjalna
	2	4, 55	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła specjalna
	1	2, 27	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym	szkoła specjalna
Razem	8	18, 18		
2017 N=46	1	2, 17	autyzm	szkoła specjalna
	1	2, 17	niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła ogólnodostępna
			niepełnosprawność sprzężona:	
	1	2, 17	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. lekkim	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	1	2, 17	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła specjalna
	1	2, 17	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym	szkoła specjalna

Razem	5	10, 87		
2018 N=46	4	8, 70	niepełnosprawność ruchowa	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	1	2, 17	niepełnosprawność ruchowa	szkoła ogólnodostępna
	2	4, 35	autyzm	szkoła ogólnodostępna
	2	4, 35	autyzm	szkoła specjalna
	1	2, 17	niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła ogólnodostępna
	2	4, 35	niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła specjalna
			niepełnosprawność sprzężona:	
	1	2, 17	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym + niepełnosprawność słuchowa	szkoła specjalna
	1	2, 17	niepełnosprawność wzrokowa + niepełnosprawność intelekt. w st. lekkim	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	3	6, 52	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym	szkoła specjalna
Razem	17	36, 96		
2019 N=37	3	8, 11	niepełnosprawność ruchowa	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	4	10, 81	niepełnosprawność ruchowa	szkoła ogólnodostępna
	1	2, 70	autyzm	szkoła ogólnodostępna
	2	5, 41	autyzm	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	1	2, 70	niepełnosprawność intelekt. w st. umiarkowanym	szkoła ogólnodostępna
			niepełnosprawność sprzężona:	
	1	2, 70	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. lekkim	szkoła ogólnodostępna
	1	2, 70	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. lekkim	klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej
	1	2, 70	niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym	szkoła specjalna
	1		niepełnosprawność ruchowa + niepełnosprawność intelekt. w st. znacznym + niepełnosprawność wzrokowa	szkoła specjalna
Razem	15	40, 54		

Źródło: badania własne

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 4. skłania do wniosku, iż po ukończeniu edukacji w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym rodzice decydowali się na kontynuację nauki w formie edukacji włączającej głównie w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością ruchową i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (2 dzieci – 4, 88% w 2015 r.; 1 dziecko – 2, 17% w 2017 r.; 1 dziecko – 2, 17% w 2018 r.; 2 dzieci – 5, 40% w 2019 r.). Niekiedy – jak w przypadku dwojga dzieci w 2018 r. – dzieci ze spektrum autyzmu trafiały do szkoły ogólnodostępnej. Rzadziej rodzice dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym – jak to miało miejsce w przypadku jednego dziecka w 2019 r. – decydowali się na rozpoczęcie edukacji wczesnoszkolnej przez ich dziecko w szkole ogólnodostępnej. W odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną – w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniach umiarkowanym i znacznym – rodzice decydowali, że najwłaściwszą dla nich będzie szkoła specjalna.

Dokładny rozkład szkół, w których dzieci miały rozpocząć naukę w klasie I szkoły podstawowej przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Absolwenci Niepublicznego Przedszkola Specjalnego w Krasnymstawie ze względu na typ szkół w ramach kontynuacji nauki na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w latach 2015-2019

Typ szkoły	Liczba absolwentów N=51	
	n	%
szkoła ogólnodostępna	14	27, 45
klasa integracyjna w szkole ogólnodostępnej	14	27, 45
szkoła specjalna	23	45, 10
Razem	51	100, 00

Źródło: badania własne

Spośród 51 absolwentów przedszkola specjalnego (100%) 28 dzieci (54, 90% wszystkich absolwentów) rozpoczęło naukę w szkołach ogólnodostępnych – w tym 14 dzieci (27, 45%) trafiło do klas integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych i 14 dzieci (27, 45%) do klas dla dzieci z normą intelektualną, natomiast 23 absolwentów (45, 10%) rodzice umieścili w szkołach specjalnych.

Wnioski i rekomendacje

Dzieci niepełnosprawne ze względu na obniżoną sprawność fizyczną, intelektualną i sensoryczną mają utrudniony rozwój oraz utrudnione relacje społeczne. W toku rozwoju często napotykają na różne bariery architektoniczne, edukacyjne i osobiste, co nie zawsze jest możliwe do pokonania w warunkach placówki (przedszkola, szkoły) ogólnodostępnej. Przez część społeczeństwa z tych powodów bywają postrzegane jako obywatele „drugiej kategorii”, co zagraża ich wykluczeniem społecznym. Prawdopodobieństwo wykluczenia społecznego – obok samej niepełnosprawności – zwiększa dodatkowo obniżona sprawność ruchowa, co utrudnia tym dzieciom edukację. Samodzielne pokonywanie trudności rozwojowych przez te dzieci jest niemożliwe, dlatego edukacja w przedszkolu specjalnym stanowi dla nich szansę na wyrównanie deficytów rozwojowych i przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że w warunkach przedszkola ogólnodostępnego dziecko nie osiągnęłoby takiego poziomu, jak to ma miejsce w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym.

Badana placówka – Niepubliczne Przedszkole Specjalne w Krasnymstawie to specjalistyczna instytucja wychowania przedszkolnego mająca bardzo dobrą bazę lokalową i materialną oraz kadrę posiadającą specjalistyczne kwalifikacje do kompleksowej rehabilitacji i edukacji przedszkolnej dzieci niepełnosprawnych. Przedszkole zapewnia dzieciom realizację ich praw wynikających z *Konwencji o Prawach Dziecka*: prawa do ochrony zdrowia, specjalistycznej rehabilitacji i edukacji. Dzięki wczesnej diagnozie dzieci niepełnosprawne w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym korzystają w placówce z wczesnego wspomagania rozwoju, a potem mają szansę na kontynuowanie rehabilitacji i edukacji w przedszkolu. Realizacja przez dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego podstawy programowej wychowania przedszkolnego wymaga wielu specjalistycznych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka i stosowania specjalnych metod dydaktyczno-wychowawczych. Oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze, rehabilitacyjne i terapeutyczne służą kompensacji deficytów rozwojowych oraz przygotowaniu dzieci do podjęcia nauki szkolnej w różnych typach szkół oraz stymulowaniu dalszego rozwoju dzieci adekwatnie do ich indywidualnych potrzeb. Specjalistyczne oddziaływania podejmowane wobec dzieci mają zapobiec eliminowaniu ich z życia społecznego. Niektórym dzieciom intensywna specjalna edukacja przedszkolna w połączeniu z rehabilitacją pozwala na rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej w klasach integracyjnych.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają, że kadra pedagogiczna pracuje z dziećmi z zastosowaniem wielu metod, wśród których ważne miejsce zaj-

muje metoda Nauczania Kierowanego (zwana metodą Petö), pobudzająca zdrowe części mózgu dziecka do przejmowania funkcji części uszkodzonych, a tym samym znacznie poprawiająca fizyczne i intelektualne funkcjonowanie dziecka. Metoda Petö jest uzupełniana dodatkowymi metodami, które rozwijają umiejętności dzieci w zakresie komunikacji, rozładowują negatywne napięcie emocjonalne, zmniejszają napięcie mięśniowe, poprawiają sprawność dzieci w obrębie motoryki małej, zwiększają świadomość swojego ciała, wpływając tym samym na poprawę funkcjonowania fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego.

W latach 2015-2019 rocznie opuszczało przedszkole od 5 do 17 wychowanków, którzy byli przygotowywani do podjęcia nauki szkolnej rozpoczynającej kolejny etap w ich życiu. Z ogólnej liczby 51 absolwentów 28 (54, 90 %) odeszło do szkół ogólnodostępnych, w tym 14 (27, 45 %) miało podjąć naukę w klasach integracyjnych i 14 (27, 45 %) w klasach dla dzieci z normą intelektualną, zaś 23 absolwentów (45, 10 %) decyzją rodziców miało kontynuować naukę w systemie szkolnictwa specjalnego. Ogólnie tzw. edukację włączającą miały podjąć dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności, zaś dzieci z głębszym stopniem niepełnosprawności i niepełnosprawnością sprzężoną – edukację specjalną.

Kształcenie integracyjne stało się synonimem edukacji włączającej, która zapewnia dzieciom niepełnosprawnym kontakt z ich zdrowymi rówieśnikami. Istotę edukacji włączającej stanowi przygotowanie dzieci niepełnosprawnych do zaakceptowania swojej niepełnosprawności, nauki życia z nią i pokonywania codziennych trudności, które z niej wynikają. Dla pozostałych dzieci – zwykle tych z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej – droga wspomagania ich rozwoju przez wyspecjalizowane placówki edukacji specjalnej jest jedyną drogą uzyskania poprawy w funkcjonowaniu dziecka. Ten plan na dalsze wspomaganie rozwoju dziecka może w przyszłości zaowocować jego większą samodzielnością i gotowością do integracji społecznej.

Jeśli traktować inkluzję społeczną jako włączanie osób niepełnosprawnych do życia społecznego, musimy jako społeczeństwo szanować prawo dzieci i ich rodziców do obierania indywidualnej drogi rozwoju – takiej, która zapewni warunki niwelowania deficytów, usprawni zaburzone funkcje i przystosuje dziecko do życia społecznego. Edukacja włączająca jest dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (której towarzyszy często niepełnosprawność ruchowa) cenną, lecz nie jedyną alternatywą w wyborze przez rodziców dziecka ścieżki jego rozwoju. Dla jednych rodziców ważniejsze jest przebywanie ich dziecka w środowisku dzieci sprawnych bez względu na to, jakie czyni ono realne postępy w nauce, rehabilitacji i adaptacji społecz-

nej. Inni cenią sobie bardziej specjalistyczną pomoc w zakresie usprawnienia fizycznego, postęp w rozwoju zdolności intelektualnych, a także w sferze funkcjonowania emocjonalno-społecznego dziecka.

Często bywa tak, że dziecko przy swoich deficytach nie jest w stanie w pełni korzystać z możliwości rozwoju, jaką daje mu szkoła ogólnodostępna, ponieważ ma trudności w odnalezieniu się w społeczności dzieci sprawnych i zdrowych i nie robi postępów w rewalidacji. W takich sytuacjach powstaje zatem pytanie: czyje potrzeby są realizowane – rodziców, którzy nie chcą zaakceptować faktu posiadania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy dziecka? Czyje dobro jest brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły dla dziecka niepełnosprawnego? Dobro dziecka rozumiane jako wszystko to, co służy tworzeniu warunków pomyślnego, harmonijnego rozwoju dziecka powinno być dla rodziców nadrzędne. Dlatego z myślą o przyszłości dzieci z podobnymi problemami warto wykorzystywać te placówki, które dysponują profesjonalnym zapleczem materialno-metodycznym oraz wyspecjalizowaną kadrą i potrafią na tyle usprawnić dziecko na etapie edukacji przedszkolnej, aby mogło z powodzeniem realizować obowiązek szkolny w wybranej, adekwatnej do swoich indywidualnych potrzeb i możliwości, szkole ogólnodostępnej lub specjalnej. Oprócz tych form wsparcia społecznego, proponowanych przez system pomocy społecznej, rodzice dzieci niepełnosprawnych powinni być objęci specjalistyczną edukacją, która mogłaby przebiegać równolegle z rozpoczętym wczesnym wspomaganiem rozwoju dziecka i towarzyszyć całej edukacji dziecka niepełnosprawnego, począwszy od wieku niemowlęcego, poprzez wiek szkolny, okres adolescencji aż do pełnej integracji i adaptacji społecznej.

Bibliografia:

1. Balcerzak-Paradowska B., *Osoby niepełnosprawne i ich rodziny - charakterystyka demograficzna i społeczno-ekonomiczna*, w: *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Polsce*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych Warszawa 2002.
2. Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008.
3. Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1992.
4. Bogdanowicz M., Okrześik D., *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2006.
5. Bowe F., *Handicapping America*, Harper and Row, New York 1978.
6. Czarnocka M., Pułwarska V., *Samorządy i administracja rządowa na rzecz osób niepełnosprawnych. Informator dla rodziców dotyczący uprawnień dzieci z niepełnosprawnością*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
7. Fajfer-Kruczek I., *Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnością w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
8. Giczewska A., *Fenomen dotyku – stymulacja systemu taktylnego i jego wpływ na rozwój psychoruchowy dziecka*, Centrum, Warszawa 2005.

9. Hunt P., *A critical condition*, w: *Stigma: The Experience of Disability*, red. P. Hunt, Geoffrey Chapman, London 1966.
10. <http://dladobradziecka.pl/dobro-dziecka/> [dostęp: 15.11.2019].
11. <https://obywatel.gov.pl/ochrona-zdrowia-i-ubezpieczenia-spoleczne/orzeczenie-o-niepelnosprawnosci-dziecka-ktore-ma-mniej-niz-16> [dostęp: 16.11.2019].
12. <http://poradnik-logopedyczny.pl/komunikacja-alternatywna/komunikacja-alternatywna/241/makaton.html> [dostęp: 18.11.2019].
13. <http://psy.lublin.pl/dogoterapia/> [dostęp: 18.11.2019].
14. <http://www.dw.com.pl/proesor-jo-jerg-inkluzja-spoleczna-zaczyna-sie-w-naszyc> [dostęp: 22.10.2019].
15. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=hydroterapia> [dostęp: 18.11.2019]. http://www.praca.ffmpeg.pl/download/publikacje_onz/DEKLARACJA%20PRAW%20OSOB%20Z%20UPOSLIEDZENIEM%20UMYSLOWYM.pdf, [dostęp: 15.11.2019].
16. <http://sjp.pl/inkluzja> [dostęp: 22.10.2019].
17. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna-Deklaracja-Praw-Czlowieka, [dostęp: 5.11.2019].
18. Hulsege J., Verheul A., *Snoezelen, nieco inny świat*, oprac. A. Smrokowska, Gielas Rehabilitation-Technik, GmbH, Kraków 1993.
19. Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001.
20. Khan S., *Understanding Social Exclusion*, Bulletin. Governance and Social Development Resource Centre, Birmingham 2008.
21. Knill M., Knill Ch., *Programy aktywności – świadomość ciała, kontakt i komunikacja*, Wyd. CMPPP, Warszawa 1995.
22. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 r.; Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
23. *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, red. S.L. Stadniczeńko, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015.
24. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999.
25. Kułakowska Z., *Neurofizjologiczne podstawy Nauczania Kierowanego. Przewodnik metodyczny dla pedagogów, fizjoterapeutów i rodziców dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu*, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem”, Zamość 2007.
26. Lenoir R., *Les exclus. Un Francais sur dix*, Les Seuil, Paris 1974.
27. Lewandowska B., *Techniki stymulacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1985.
28. Michałowski S.C., *Pedagogia osoby: relacje dialogowe a proces wychowania personalistycznego*, w: *Edukacja w dobie przemian kulturowych*, red. K. Rędziński, M. Łapota, Częstochowa 2009.
29. Michałowski S.C., *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2017.
30. Minczakiewicz E., *Komunikacja, mowa, język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2005.
31. Muszyński H., *Europa dziecka*, Gniezno 2002.
32. Pilch T., *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011.
33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej; Dz. U. z 24 lutego 2017 r., poz. 356.
34. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; Dz. U. z 2017, poz. 1578.
35. Silver H., *Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms*, “International Labour Review”, vol. 133, nr 5-6.
36. Strumińska A. (red.), *Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2003.

37. Stuchliński J. A., *Ważniejsze aspekty moralne wykluczenia i marginalizacji społecznej*, w: *Oblicza wykluczenia i marginalizacji społecznej*, red. A. Fideus, Wyd. Uniwersytetu Kardynała S. Wyszyńskiego, Warszawa 2011.
38. www.praca.ff.pl/download/publikacje-ONZ/DEKLARACJA_PRAW_OSOB_NIEPELNOSPRAWNYCH.pdf, [dostęp: 15.11.2019].
39. Wnuk A., *Metoda Petö – system Nauczania Kierowanego*, w: *Podstawy Nauczania Kierowanego. Przewodnik metodyczny dla pedagogów, fizjoterapeutów i rodziców dzieci z wczesnym uszkodzeniem mózgu*, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym „Krok za krokiem”, Zamość 2007.
40. Xiberras M., *As teorias da exluasao: para a construcao de um imaginario do desvio*, Instituto Piaget, Lisboa 1993.

AGNIESZKA RADZICHOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Dzieci mają prawo do dzieciństwa – rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i placówki edukacyjnej

Wprowadzenie. Nauczyciele edukacji przedszkolnej spotykają się z wieloma wyzwaniami stawianymi na drodze zawodowej, ale także z głodem poznawania otaczającego świata i siebie samego przez najmłodszych. Spoczywa na nich odpowiedzialność wynikająca z troski o przyszłość dziecka. Praca pedagogów przedszkolnych polega na przygotowaniu dziecka do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie, do przyjmowania i pełnienia różnych ról społecznych oraz do brania odpowiedzialności za siebie i innych. Kontakty z dziećmi nasycone są wieloma emocjami i obustronnym oczekiwaniem bezwarunkowej akceptacji i zaufania. W przedszkolu świat dziecięcy spotyka się ze światem dorosłych i aby ze sobą one współistniały, wychowawcy tworzą obszar wzajemnych relacji i wspólnych działań w taki sposób, by dzieci pozostały dziećmi, a dorośli dorosłymi. Wiek przedszkolny jest szczególnym okresem dzieciństwa przeznaczonym na gromadzenie doświadczeń, na których młody człowiek buduje swoją przyszłą wiedzę o świecie. Dlatego ważne jest, aby dzieci spotykały na swojej życiowej drodze nauczycieli profesjonalistów, kompetentnych kreatorów dziecięcych osobowości, którzy zadbają o wszystkie aspekty rozwoju w tym wyjątkowym okresie. Bycie nauczycielem edukacji przedszkolnej wg D. Waloszek „znaczy tyle, co współtworzenie fundamentów powodzenia w życiu, co otwieranie szans na pomyślność i satysfakcję”²²¹, bycie strażnikiem szczęśliwego dzieciństwa.

Psychologia rozwoju człowieka określa dzieciństwo jako okres w życiu dziecka rozpoczynający się w pierwszym roku życia dziecka – w okresie niemowlęcym, a kończący się wraz z wejściem w okres dorastania około 10-12 roku życia²²². Hiszpańska powieściopisarka Rosa Montero pisała, że „dzieciństwo to miejsce, gdzie mieszka się przez całe życie”.

221 D. Waloszek, *Nauczyciel i dziecko, Organizacja warunków edukacji przedszkolnej, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 1998, s.80.*

222 J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka, podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 2011, s. 172-258.*

Kształtowanie środowiska wychowania w przedszkolu

„Badania pokazują związek pomiędzy warunkami życia, jakością środowiska wychowawczego i opieki sprawowanej nad dzieckiem a jego późniejszym funkcjonowaniem. Gromadzone w pierwszych latach życia doświadczenia, ich treść i charakter odgrywają znaczącą rolę w nabywaniu kompetencji warunkujących przebieg dalszego rozwoju i wpływających na jakość życia w wieku dorosłym. Dominujące współcześnie wzorce rodzicielstwa zakładają, że właściwa opieka nad dzieckiem sprowadza się do pełnego rozpoznania i zaspokojenia jego potrzeb oraz dbania o spójny rozwój fizyczny, emocjonalny, intelektualny i społeczny. Do prawidłowego wzrostu dzieci potrzebują zatem stabilnego środowiska, które poprzez oferowanie zróżnicowanych możliwości stwarza warunki do nabywania potrzebnych na dalszych etapach życia umiejętności i kapitałów. Niezbawalnym elementem tego środowiska są aktywni, świadomi swoich zadań dorośli opiekunowie, którzy pełniąc funkcję przewodników w procesie socjalizacji, umożliwią dziecku odkrywanie świata, działanie, a następnie samodzielne podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów”²²³. Każde dziecko ma prawo do równych szans, do tego, by być szczęśliwym, a placówka edukacyjna może okazać się niezwykle pomocna w osiągnięciu tego stanu. Ukształtowanie szczęśliwego człowieka to zadanie dla instytucji, w których dzieci już od najmłodszych lat przebywają pod opieką wykwalifikowanej kadry.

Szczęśliwe dzieciństwo jest niezmiernie trudne do zdefiniowania i niemożliwe do zmierzenia, a kryteria szczęśliwości są różnie ujmowane przez autorów publikacji. Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto te wartości, które z perspektywy nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz samych dzieci w wieku przedszkolnym wydają się istotne. Ważne jest, aby stan szczęśliwości był rozumiany przez pryzmat samego dziecka, a nie rodziców czy innych osób dorosłych, którzy oceniają stan szczęśliwości swojego dziecka, podopiecznego, dobierając mu zajęcia w czasie wolnym, a nawet towarzystwo do jego spędzania, zapisując na kolejne dodatkowe zajęcia, organizując zabawy, wyznaczając obowiązki itp. Dorośli uważają, że dziecko jest szczęśliwe, gdy w swoim życiu przeżywa takie momenty, które sprzyjają rozwojowi, nabywaniu nowych kompetencji. Gdy zapytamy dzieci o to, kiedy czują się szczęśliwe, słyszymy w odpowiedzi, że szczęśliwe czują się wtedy, gdy mają dużo czasu na zabawę. Szczęśliwe dzieci nie martwią się o dzień jutrzejszy, żyją tu i teraz, rodziców i nauczycieli uważając za wszechmocnych spraw-

223 I. Kaźmierczak-Kałużna, Ja bym chciała, żeby moje dzieci miały szczęśliwe dzieciństwo, nie tak jak ja..., http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-be2bb566-fb85-4517-9d70-ca0fe08a6776/c/63_PDFsam_Opuscula-18.pdf [dostęp: 25.07.2019].

ców w otaczającej je rzeczywistości²²⁴. W swoim świecie chcą także mieć możliwość podejmowania decyzji, o czym dorośli bardzo często zapominają. Piękno przemijającego dzieciństwa najmłodszy postrzegają nieco inaczej niż dorośli, oni sami powiedzą, co dla nich jest ważne, a także wytłumaczą dlaczego. Przedszkolak jest świadomy swojej osoby, własnej odrębności²²⁵, należy go tylko uważnie słuchać.

Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka w wieku przedszkolnym

Uznając zabawę, „podstawową aktywność wieku dziecięcego”, za nadrzędne kryterium szczęśliwego dzieciństwa, można wskazać, iż nie wszystkim dzieciom dane jest przeżyć radosne chwile beztrudnej dziecięcej. W literaturze możemy spotkać różne definicje zabawy. Według J. Huizinga „zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł; jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości i świadomości odmienności od zwyczajnego życia”²²⁶. A. Bruckner pisze z kolei, że poprzez zabawę wyraża się zainteresowania dzieci i ludzi dorosłych, a ona sama „(...) jest swoistym, podświadomym ćwiczeniem wprowadzającym w życie biologiczne, społeczne i kulturalne. Dzięki oddziaływaniu na wyobraźnię kompensuje braki życia jednostki. Towarzyszy człowiekowi od kolebki do śmierci, przybierając w biegu jego życia coraz inne formy, zawsze nacechowane uciechą. Zabawa jest również elementarną potrzebą zdrowia psychicznego”²²⁷. Według W. Okonia zabawa jest „działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznania i przekształcania rzeczywistości”²²⁸.

Wszystkie definicje mają wspólny mianownik w postaci radości czerpanej z zabawy, który to wyróżnia ją spośród innych czynności człowieka. Gdy mówimy o zabawie, najczęściej jest ona kojarzona z aktywnością dziecięcą, nierzadko występuje także w życiu dorosłych. Oni z kolei odpowiednio kierując i organizując zabawę, umożliwiają dziecku rozwijanie postrzegaw-

224 B. Plackiewicz, Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-150854b3-b9b8-4963-8ca4-63c53d279730/c/12_Teoria_spolecznego_uczenia_sie.pdf [dostęp z dn. 25.07.2019r.] s. 4.

225 Zob. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, [red.] Psychologia rozwoju człowieka, PWN Warszawa 2009, M. Kielar – Turska, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, s.120.

226 J. Huizinga, Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury, Warszawa 1985, s.22.

227 A. Bruckner, Słownik etymologiczny języka Polskiego, Wiedza Powszechna, 1989, s.18.

228 W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, Warszawa, WSiP, 1987, s. 24-25.

czości, wyobraźni, pamięci, jak również rozwijanie wrażliwości uczuciowej, a tym samym przeżywanie i odkrywanie dzieciństwa²²⁹, będącego niezwykle istotnym okresem, który wpływa na całe życie każdego dziecka. Zabawa w wieku przedszkolnym uczy „współzawodnictwa, kształtuje wzajemne relacje i wdraża do nauki szkolnej”²³⁰. To właśnie dorośli, najpierw rodzice, później nauczyciele przedszkolni, mając na uwadze, że „zabawa nie jest (...) metodą wychowania, lecz formą pracy z dziećmi lub rodzajem ich aktywności”²³¹, sprawiają, że dzieciństwo może być przeżywane w należyty sposób. Na zabawie swobodnej, przy niewielkim udziale nauczyciela, dzieci w przedszkolu spędzają co najmniej jedną piątą czasu oraz co najmniej jedną piątą czasu w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku, gdzie również stwarzane są sytuacje do gier i zabaw ruchowych²³². Wykładnią dla przyszłych przewodników po dziecięcej rzeczywistości powinny stać się pozycje Korczaka, a jego osoba powinna być wzorem do naśladowania i czerpania inspiracji. Korczak w swoich dziełach opisuje dziecięce potrzeby, uczy skupienia uwagi na dziecku oraz szacunku jako podstawowego zachowania wobec najmłodszych tego świata.

W procesie wychowawczym pedagogzy powinni zwracać uwagę na prawo dziecka do zabawy i odpoczynku, w tym wyboru sposobu, czasu i pory trwania zabawy oraz jej uczestników. Zabawa w przedszkolu jest nauką, a nauka w okresie przedszkolnym jest procesem wymagającym ogromnego wysiłku intelektualnego, dlatego też poświęca się wiele uwagi równowadze pomiędzy aktywnością dziecka a odpoczynkiem.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego w swojej działalności pedagogicznej pozwalają dzieciom na tworzenie własnych zabaw i zabawek, nie dostarczają im tylko gotowych rozwiązań na spędzanie czasu w przedszkolu. Wymyślanie zabaw i konstruowanie zabawek przez dzieci to doskonała okazja do obserwacji i bliższego poznania swoich podopiecznych przez pedagogów. Podczas takiej aktywności dzieci wykazują się umiejętnościami tworzenia zespołu; są niezwykle kreatywne, wymyślają przepiękne, a czasem niestworzone historie. Nauczyciele profesjonaliści nie hamują dziecięcej, wciąż niedocenianej wyobraźni, stymulują ją jeszcze bardziej, a mając na uwadze, że dziecięca kreatywność z czasem zanika, robią wszystko, by temu zapobiec. Jednym ze sposobów na pobudzanie kreatywności jest pozwolenie dzieciom na kontrolowaną nudę, która wyzwala pokłady wyobraźni. Według teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, każdy z nas posiada

229 Zob. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Podręcznik dla studentów edukacji przedszkolnej, 2011, s.268-273.

230 Tamże, s.16.

231 Tamże, s.246.

232 Zob. Tamże, s.204.

przynajmniej jedną z ośmiu inteligencji, która podczas tworzenia zabaw i zabawek może się uaktywnić. To z kolei powinno być wskazówką do pracy z dzieckiem, którego możliwości i predyspozycje są kluczowe przy wyborze rodzaju zabawy.

Stymulowanie aktywności dziecka

Pierwsze lata życia każdego dziecka są ważne ze względu na postrzeganie świata, rozumienie wartości, chęć odkrywania i doświadczania świata, jego wielozmysłowe poznawanie, co gwarantuje realizacja zadań placówek przedszkolnych²³³. To dorośli określają granice dzieciństwa, bardzo rzadko dając dziecku możliwość podjęcia samodzielnej decyzji. Bardzo często dzieci mają niesamowite pomysły na realizację swoich marzeń, odkrywając otaczającą rzeczywistość, ale tak samo często dorośli hamują je w tym działaniu. Najmłodsi mają ochotę pobiegać boso po porannej rosie, ujrzeć wschód słońca, wspinać się po drzewach. Dziecięcy świat traci na wartości wraz z narastającą nadopiekuńczością ze strony rodziców czy osób sprawujących opiekę, którzy boją się o zdrowie i bezpieczeństwo swoich podopiecznych. To z kolei prowadzi do deformacji dziecięcego świata, sprawia, że dzieci tracą swoją część, a w cudzej nie potrafią się odnaleźć²³⁴.

Na szczęśliwe dzieciństwo mają wpływ edukacja oraz nauczyciele towarzyszący dziecku w jego drodze do odkrywania świata. Nauczyciele to osoby spędzające z dzieckiem nierzadko więcej czasu i znający dziecko lepiej niż rodzice, dlatego nie można pominąć ich ważnej roli. B. Grzeszkiewicz wskazuje, że „nauczyciel wychowania przedszkolnego ze względu na specyfikę swojej pracy powinien być: organizatorem i koordynatorem całokształtu życia i aktywności dziecka oraz swojej, inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych i edukacyjnych, partnerem wspomagającym indywidualny rozwój dziecka. Jest (bowiem) dla dziecka najważniejszą obok rodziców osobą, która dostarcza pozytywnych wzorów interakcji i stosunków osobowych”²³⁵. Nauczyciele przedszkolni mają wiele okazji, by obserwować dziecko w sytuacjach często niedostępnych dla rodziców, jak np. zabawy w grupie, jedzenie posiłków z rówieśnikami, sytuacje stresowe, sytuacje wymagające podejmowania samodzielnych decyzji. To osoby, które pozwalają dzieciom na samodzielność. Mądrzy pedagodzy są dla swoich wychowanków przewodnikami, mentorami. To ludzie mający wiedzę i możliwości, by ukształto-

233 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 14.02.2017 r., zał. nr 1.

234 Zob. M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wydanie II poprawione, P.W. Wiedza Powszechna 2009, s. 54-69.

235 B. Grzeszkiewicz, *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela przedszkolnego*, w: *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobyłecka, Zielona Góra 2001, s. 284.

wać szczęśliwego młodego człowieka przez pokazywanie mu świata. Praca nauczycieli przedszkolnych jest niezwykle trudna, ponieważ to, co tu i teraz w przedszkolu jest mniej istotne od tego, co będzie w przyszłości. To od nich w dużej mierze zależy, czy wychowanek będzie w dorosłym życiu osobą pewną siebie, z poczuciem własnej wartości. Pedagodzy przedszkolni myślą o końcowym efekcie swojej pracy, jakim jest pełen wiary w siebie członek społeczeństwa, dlatego kierują się podstawowymi zasadami w wychowywaniu dzieci²³⁶. „Zasady wychowania w przedszkolu to najogólniejsze normy prawidłowego kierowania rozwojem dzieci”²³⁷.

„Głównym zadaniem placówek przedszkolnych jest tworzenie odpowiednich warunków, w których mogłyby się ujawniać i w pełni rozwijać możliwości dzieci (...). Dziecko, które po raz pierwszy przekracza próg instytucji wychowującej, powinno być otoczone należytą troską”²³⁸. Nauczyciele przedszkolni stwarzają bezpieczne i przyjazne środowisko swoim wychowankom. Tworzą namiastkę miejsca, jakim jest dom. Starają się, aby placówka przedszkolna była przestrzenią, którą najmłodszy dobrze zna, w której dobrze się czują i z chęcią przebywają. Dbalność o przewidywalność placówki (tj. o to, by dzieci wiedziały, czego mogą się tam spodziewać), o znajomość struktury tych miejsc oraz ludzi tam przebywających, to gwarancja w pełni zaspokojonych potrzeb bezpieczeństwa podopiecznych. Dlatego tak wiele uwagi poświęca się dzieciom nowo przyjętym do przedszkoli, aby proces adaptacyjny przebiegał prawidłowo, bez zbędnych sytuacji stresogennych, aby dzieci i ich rodzice mieli zaspokojone poczucie bezpieczeństwa, dzięki stworzeniu właściwych warunków²³⁹.

Istotne znaczenie mają także relacje nauczyciela edukacji przedszkolnej z pracownikami placówki przedszkolnej. „Współpraca nauczyciela z innymi nauczycielami oraz osobami pomagającymi mu (pomoc wychowawcy, woźna) powinna opierać się na otwartości i wzajemnym szacunku, życzliwości oraz na wspólnie wypracowanych zasadach, które obowiązują wszystkich”²⁴⁰. „Dziecko poprzez kontakty z innymi osobami zdobywa wiedzę o sobie, buduje swój obraz, poznaje otaczającą rzeczywistość przyrodniczo-społeczną”²⁴¹. To dorośli tworzą atmosferę, w której dzieci spędzają większość dnia. Jakość spędzonego czasu zależy w głównej mierze od pracowników, od tego, czy stworzą atmosferę przyjazną dziecku. Dzieci uczą się poprzez obserwa-

236 Zob. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* ..., dz. cyt., s.282-291.

237 M.Kwiatowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s.56-60.

238 J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej* dz. cyt., s.195.

239 Zob. Tamże, s.195.

240 Tamże, s.176 – 177.

241 Tamże, s. 173.

cję i naśladowanie²⁴², a zatem jeśli przebywają wśród dorosłych, którzy odnoszą się do siebie z nieukrywaną i szczerą uprzejmością, szacunkiem, wyrozumiałością, takie postawy również przybierają. Nieobca jest im empatia dla drugiej osoby, dzielą się z innymi uśmiechem i szacunkiem, którym na co dzień obdarzają ich nie tylko pedagodzy, ale także wszyscy inni pracownicy przedszkola.

Rozwijanie samodzielności dziecka w przedszkolu

Możliwość podejmowania własnych decyzji przez młodego człowieka jest kolejnym istotnym elementem, wpływającym na dobrostan dzieciństwa przede wszystkim w oczach samych dzieci. „Dziecko w wieku przedszkolnym pozostaje pod wpływem nakazów i zakazów dorosłych”²⁴³, mających tendencje do wydawania poleceń, przez co niejako podejmują decyzje za dziecko, chociażby o sposobie spędzenia wolnego czasu. Nauczyciele edukacji przedszkolnej pozwalają swoim podopiecznym podejmować samodzielne decyzje, najpierw te najbliższe im, odnośnie wyboru zabawek, sposobu zabawy, wyboru ubrania itp. Nacisk na dziecko, by postąpiło zgodnie z wolą dorosłego, powoduje, że zwiększa się jego opór na sugerowane rozwiązania, występują ataki gniewu²⁴⁴. Dziecko dąży do jak największej samodzielności, chce być niezależne, chce większość rzeczy robić samo. Jednocześnie trudno mu się na coś zdecydować czy przyjąć narzucone rozwiązania. Nauczyciel, który wspiera dziecko w podejmowaniu decyzji, daje mu wachlarz możliwości do samodzielnego wyboru i jest otwarty na jego własne propozycje. Poczucie sprawczości, dziecięca wiedza o tym, co się dzieje i w jaki sposób, wpływa na skuteczną współpracę wychowawców z dziećmi.

Pozwolenie na podejmowanie własnych małych decyzji przez dzieci i dokonywanie wyborów w przedszkolu wiąże się z wkraczaniem w samodzielność. Czynność ta leży w kompetencjach nauczyciela edukacji przedszkolnej i wynika z zadań przedszkola²⁴⁵. Na początku są to decyzje dotyczące dziecka bezpośrednio, później rozszerzają się na kontakty z rówieśnikami. Nauczycielską powinnością jest maksymalne angażowanie dziecka podczas zajęć i dociekanie, dlaczego dziecko nie chce w nich uczestniczyć. Zadaniem nauczyciela jest podejmowanie prób zrozumienia powodów dziecięcych de-

242 Zob. B. Placzekiewicz, Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-150854b3-b9b8-4963-8ca4-63c53d279730/c/12_Teoria_spolecznego_uczenia_sie.pdf [dostęp: 25.07.2019] s. 5-8.

243 J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN 2011, s.223.

244 M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarza, Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1992, s.182.

245 Zob. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 14.02.2017 r., zał. nr 1.

cyzji, które nie zawsze są korzystne dla niego samego. Z pewnością nie jest łatwo powołać dziecko, by nie brało udziału w danym zadaniu i jednocześnie przydzielić mu pracę do wykonania, wybraną samodzielnie przez dziecko, związaną bezpośrednio z aktualną tematyką zajęć. A wszystko po to, by uniknąć alienacji w czasie aktywności grupy.

Udział w zajęciach na warunkach w pewnym stopniu stworzonych przez przedszkolaka budzi wiele kontrowersji wśród praktyków, jednak zajęcia, które najmłodszy mogą współtworzyć pod okiem pedagogów, będą dla nich o wiele atrakcyjniejsze niż te z góry narzucone. Dzieci, mające wpływ na przebieg zajęć, z chęcią przychodzą do przedszkola, bo są słuchane, bo mogą robić to, co je interesuje i na co mają ochotę. Wychowawcy przedszkolni wykonują wszystkie te zabiegi, ucząc dzieci, że należy zwracać uwagę na potrzeby innych rówieśników, nie tylko swoje własne.

Rozwijanie samodzielności dziecka w przedszkolu

Samodzielność w przedszkolu z punktu widzenia samych przedszkolaków jest niezmiernie istotną kwestią. Stwarzając sytuacje, w których dzieci mają okazję do nauki samodzielnego ubierania się, spożywania posiłków, wykonywania różnych czynności, na które mają ochotę, nauczyciele zaspokajają potrzebę odnoszenia sukcesów. Sukcesy te, początkowo niewielkie z punktu widzenia dorosłego człowieka, podnoszą samoocenę każdego dziecka i wiarę w swoje możliwości. Nauczyciele przedszkolni celebryją najmniejsze osiągnięcia dzieci, by wspierać je każdego dnia w odkrywaniu otaczającego świata. Pomaganie w podejmowaniu samodzielnych decyzji, różnych form aktywności sprawia, że dziecko jest zadowolone, co jest istotą szczęśliwego dzieciństwa. Szczęśliwe dziecko wykazuje ogromny potencjał w zdobywaniu nowej wiedzy, podejmuje działalność związaną z rozwijaniem swoich umiejętności, robi coś dla siebie, ale i dla innych. Wraz z przeżywaniem dobrostanu wieku przedszkolnego wzmacniana jest u dzieci podmiotowość, będąca podstawą dziecięcego działania i rozwoju.

Możliwość samodzielnego przezwyciężania trudności przez dziecko, pozwolenie na osobiste frustracje czy niezadowolenie to kolejny element, na którym warto skupić uwagę. Dotyczą one rozwoju emocjonalnego i związanej z nim ekspresji emocji, kontroli stanów emocjonalnych²⁴⁶. Dzieci, które doświadczają trudności i mają możliwość ich przezwyciężania, czerpią większą radość z sukcesów. Doceniają trud włożony w wykonanie pracy czy zadania w przedszkolu. Dziecko, które musi radzić sobie z drobnymi niepowodzeniami, uodparnia się na nie, uczy się również samodzielnego pokonywania trudności, co jest niezbędne na kolejnych etapach edukacyjnych. Dziecko po-

246 J. Trempała, Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki, dz. cyt., s.219.

winno mieć także świadomość, że kilka nieudanych prób wykonania zadania nie świadczy o jego niskiej wartości. Optymistyczne podejście pedagoga do występującego problemu pomaga w pokonywaniu trudności, gdyż traktuje się wówczas drobne porażki jako okazje do doskonalenia umiejętności dziecka, szukania innych rozwiązań, do wytrwałości i cierpliwości w działaniu. W taki sposób nauczyciel stara się wspierać swoich wychowanków. Tu widać ogromną rolę, jaką mają do odegrania nauczyciele wspierający dzieci w trudnościach dnia codziennego. Pedagodzy powinni odpowiednio motywować podopiecznych do pokonywania kolejnych szczebli i zmagania się z własnymi słabościami, mając na uwadze indywidualne potrzeby każdego z nich.

Niedoznanawanie przemocy przez dzieci w przedszkolu wydaje się kwestią dość oczywistą, jednak podopieczni placówek wychowania przedszkolnego mogą być narażeni na takie zachowania zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli. „Od osobowości nauczyciela, jego zachowania, stosunku do dzieci może zależeć powstawanie zachowań agresywnych nieprawidłowych i niepożądanych. Do zachowań i cech nauczyciela sprzyjających powstawaniu agresji należą między innymi: nieumiejętność stosowania kar i nagród, krzykliwość, zimny stosunek do dzieci, nieumiejętność rozwiązywania konfliktów, niesprawiedliwość w traktowaniu dziecka, surowość oraz agresywność nauczyciela”²⁴⁷. Do ich obowiązków należy również dbanie o rozwój dzieci oraz ochrona przed wszelkimi zagrożeniami. Zdarza się jednak, że pracownicy placówek nie są w pełni świadomi, że bezpieczeństwo dziecka zależy od ich czujności i uwagi. Nauczyciel jest autorytetem dla najmłodszych, co sprawia, że dzieci naśladują jego zachowania, także te niepożądane. Sytuacje takie zdarzają się jednak incydentalnie. Jako przemoc – zdaniem dzieci – traktowane są również zachowania rówieśnicze typu: popchnięcia, kopanie, krzyk, sprawianie przykrości itp. Reakcją pedagogów na zachowania niepożądane wychowawczo są przyjęte w placówce edukacyjnej normy postępowania znane dzieciom i rodzicom. „Instytucje i organizacje pracujące z dziećmi muszą chronić je przed krzywdzeniem przez członków rodziny, rówieśników, ale także przez pracowników danej instytucji”²⁴⁸. Gwarancja ochrony i pomocy najmłodszym w trudnych dla nich sytuacjach przemocy rówieśniczej daje im poczucie bezpieczeństwa zapewnianego przez pracowników, a postulat ten realizowany jest poprzez procedury i standardy obowiązujące w placówce.

247 B. Marzec, K. Wójcik, Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-22607730-d4e1-479f-9a99-2af94c49870d/c/EAT6_-_19_zachowania_agresywne.pdf [dostęp: 25.07.2019r.] s.3-4.

248 M. Sajkowska, Program „Chronimy dzieci” – standardy ochrony dzieci przed krzywdzeniem w placówkach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, http://fdds.pl/wpcontent/uploads/2016/05/Sajkowska_M_2011_Program_chronimy_dzieci.pdf [dostęp: 25.07.2019 r.].

Rola nauczyciela w kształtowaniu relacji interpersonalnych dzieci w wieku przedszkolnym

Relacje międzyludzkie są kluczowym elementem kompetencji społecznych, na których kształt i przebieg nauczyciel ma niebagatelny wpływ. Wiek przedszkolny jest istotnym momentem dla ich kształtowania się, gdyż problemy społeczne występujące w tym okresie utrzymują się w okresach późniejszych²⁴⁹. Wchodzenie w dobre relacje międzyludzkie to nauka stawiania granic przez wychowanka, ale także nieprzekraczania granic wyznaczonych przez innych. Rolą nauczyciela edukacji przedszkolnej oraz instytucji przedszkolnych jest wprowadzenie wychowanków w świat społeczny, wyposażenie ich w takie kompetencje, które pozwolą na prawidłowe funkcjonowanie w otoczeniu rówieśników²⁵⁰, np. na szczerze przywitanie się z nieznanymi dziećmi i zaproszenie do wspólnej zabawy, jak również na skuteczną odmowę, powiedzenie „nie” w sytuacjach niekomfortowych.

Podstawowe potrzeby dzieci w wieku przedszkolnym w pierwszej kolejności zaspokajane są przez wychowawców zapewniających poczucie bezpieczeństwa, zabawę z rówieśnikami, odnoszenie sukcesów w swojej dziedzinie, naukę samodzielności, przeżycia emocjonalne, poznawanie świata wszystkimi zmysłami. Spełnianie wymagań i podstawowych potrzeb wieku dziecięcego należy traktować jako części składowe pobytu w przedszkolu, a tym samym jako element szczęśliwego dzieciństwa. Mądrze zaplanowane zajęcia przedszkolne nie tylko zaspokajają dziecięce potrzeby w zakresie obejmującym ruch, mowę, naukę i zabawę, ale także odpoczynek. Planowanie zajęć obejmuje możliwości rozwojowe, fizyczne i psychiczne adekwatne do wieku przedszkolnego. Rozważne dobieranie poszczególnych aktywności w ciągu dnia daje w efekcie ciągle zainteresowanie ze strony dziecka oraz chęć do współpracy z nauczycielem i rówieśnikami.

Edukacja rodziców to element wspierający proces wychowawczy, w którym kształtuje się szczęśliwy młody człowiek oraz jego tożsamość²⁵¹. W wielu placówkach zjawisko to zaczyna i kończy się na tablicy ogłoszeń kierowanej do rodziców. „Udział rodziców w działalności przedszkola przyczynia się do lepszego zrozumienia specyfiki przedszkola, zasad jego funkcjonowania oraz wszelkich problemów związanych z opieką i wychowaniem dzieci. Podstawą dobrej współpracy przedszkola z rodzicami jest traktowanie siebie nawzajem jako współpartnerów w wychowaniu”²⁵². Skuteczna współpraca przedszkola z rodzicami według M. Łobockiego powinna opierać się na zasadach:

249 J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s.221.

250 *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, dz. cyt.

251 Tamże.

252 J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej ...*, dz. cyt., s.177.

wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań, partnerstwa i pozytywnej motywacji²⁵³. Znajomość zasad pozwala podmiotom procesu wychowawczo-edukacyjnego podejmować działania na rzecz dobra dziecka. Prawidłowa organizacja współpracy przedszkola z rodzicami pozwala również nauczycielom na uzyskanie większej ilości informacji o dziecku, umożliwiających lepsze zrozumienie jego zachowania, podejmowane decyzje, a także zdobycie wzajemnego zaufania, co bezsprzecznie wpływa na rozwój i funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym oraz na jego dobrostan. Samo postrzeganie nauczycieli przez rodziców ma wpływ na ich postawę wobec przedszkola, co przekłada się na postawy i odczucia dzieci.

Rolą nauczyciela edukacji przedszkolnej jest wspieranie w harmonijnym, całościowym rozwoju każdego dziecka²⁵⁴ i ukształtowanie go na szczęśliwego małego obywatela tego świata. Nauczyciel nie będzie jednak kształtował pozytywnych postaw u dzieci, jeśli nie lubi swojej pracy, a także kontaktów z innymi ludźmi. Dlatego też wymaga się od wychowawców zarażającego optymizmu, który pomaga budować pozytywne relacje z dziećmi. Nauczanie inteligencji emocjonalnej to kolejne zadanie, któremu musi sprostać nauczyciel. Inteligencja emocjonalna, zmieniająca się wraz z wiekiem dziecka pod wpływem działań wspierających jej rozwój, opiera się na empatii, czyli współodczuwaniu i asertywności, czyli umiejętności wyrażania własnego zdania. Jest to przydatna w każdym momencie życia kompetencja, którą można trenować i rozwijać. Sprawia ona, że najmłodszy będą szczęśliwsi nie tylko w wieku dziecięcym, ale także w okresie dorosłości.

Trudno nie zgodzić się ze słowami Bertolda Brechta: „piękne dzieciństwo ma się tylko raz”. Wypowiedź tę możemy odnieść do życia każdego szczęśliwego dorosłego człowieka. Częstki dziecięcego świata w dorosłości odnaleźć można dzięki osobom, które w długotrwałym procesie stają się nauczycielami, podejmują ustawiczną edukację instytucjonalną oraz trud samokształcenia. Dzięki ciągłemu poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy oraz umiejętności wchodzenia w relacje interpersonalne, refleksji nad swoimi działaniami mogą właściwie zadbać o piękny, dziecięcy świat swoich wychowanków, a także o prawa nim rządzące.

Bibliografia:

1. Bruckner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, 1989.
2. Grzeszkiewicz B., *W poszukiwaniu wzoru nauczyciela przedszkolnego*, w: *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, red. E. Koziół, E. Kobylecka, Zielona Góra 2001.
3. Harwas-Napierała B., J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN Warszawa 2009.

253 M. Loboeki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985, s. 37.

254 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 14.02.2017 r., zał. nr 1.

4. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985.
5. Karbowniczek J., M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką. Podręcznik dla studentów edukacji przedszkolnej*, Kraków 2011
6. Kaźmierczak-Kałużna I., *Ja bym chciała, żeby moje dzieci miały szczęśliwe dzieciństwo, nie tak jak ja...*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-be2bb566-fb85-4517-9d70-ca0fe08a6776/c/63_PDFsam_Opuscula-18.pdf [dostęp: 25.07.2019].
7. Kwiatowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
8. Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985.
9. Marzec B., Wójcik K., *Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-22607730-d4e1-479f-9a99-2af94c49870d/c/EAT6_-19_zachowania_agresywne.pdf [dostęp: 25.07.2019r.].
10. Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa, 1987.
11. Płaczekiewicz B., *Teoria społecznego uczenia się a wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-150854b3-b9b8-4963-8ca4-63c53d279730/c/12_Teoria_spolecznego_uczenia_sie.pdf [dostęp: 25.07.2019].
12. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 14.02.2017 r., zał. nr 1.
13. Przetacznik-Gierowska M., G. Makiello – Jarza, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
14. Sajkowska M., *Program „Chronimy dzieci” – standardy ochrony dzieci przed krzywdzeniem w placówkach edukacyjnych i opiekuńczych – wychowawczych*; http://fdds.pl/wpcontent/uploads/2016/05/Sajkowska_M_2011_Program_chronimy_dzieci.pdf [dostęp: 25.07.2019 r.].
15. Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.
16. Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko, Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.
17. Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wydanie II poprawione, Warszawa 2009.

EDYTA KOWALCZYK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

„Droga ku dorosłości” – projekt realizowany w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie

Wstęp. Inspiracją do przygotowania zajęć w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie w ramach Koła Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie było znaczenie wartości w życiu dzisiejszej młodzieży. Zastanawiając się nad znaczeniem słów: miłość, przyjaźń, rodzina, partnerstwo, konflikt, komunikacja, stwierdziliśmy, że ich postrzeganie w dzisiejszym świecie uległo zmianie. Młodzież żyje w świecie pełnym różnego rodzaju bodźców ze świata wirtualnego, gdzie brakuje kontaktu człowieka z człowiekiem. Przez to zmienia się rozumienie wartości takich, jak: miłość, przyjaźń, rodzina czy partnerstwo. Człowiek ze swej natury jest istotą społeczną i to właśnie „społeczność jest dla człowieka czymś zastanym, a on sam w niej się rodzi. Narodziny człowieka to nie tylko fakt natury czysto biologicznej, lecz bogaty i długotrwały proces dojrzewania człowieka do bycia człowiekiem. Społeczność jest więc dla człowieka bytem naturalnym”²⁵⁵. Zatem człowiek nie może żyć w społeczeństwie, nie respektując zastanych zasad, norm społecznych. Należy jednak zastanowić się, czym jest sama prawda. Prawdę należy rozumieć jako zgodność naszych myśli z rzeczywistością społeczną. Istnieje jednak zagrożenie, jakie wynika z różnych koncepcji rozumienia prawdy – nihilizm, cynizm i materializm. W dzisiejszym świecie, kiedy dość powszechne jest zmuszanie ludzi, by żyli w kłamstwie i alienacji, posłuszeństwo prawdzie wymaga odwagi i wysiłku. Naturalne jest, że człowiek dąży do prawdy i wolności. Istotą prawdy jest wolność, a nie pozór. Warunkiem dotarcia do prawdy jest brak zniewolenia, rzetelne jej poszukiwanie, a następnie właściwe jej przyjęcie z radością i afirmacją jako największego skarbu. Pojęcie prawdy od zawsze poruszało umysły ludzi, dlatego też przedstawiciele różnych dziedzin nauki nieustannie starają się je uściślić, wskazać rolę, jaką pełni ona w życiu każdego człowieka. Jest to dość istotne w obecnej dobie, kiedy prawda, jako wartość, zdewaluowała się. Lubimy ją deklarować, ale, na co dzień uwikłani jesteśmy w liczne kłamstwa. Ludzie prawdomówni rzadko bywają nagradzani, znacznie częściej ponoszą karę, potwierdzając tym samym powszechne niemal przekonanie, że prawda nie popłaca.

²⁵⁵ P. Skrzydlewski, *Polityka w cywilizacji łacińskiej*, dz. cyt. s. 16-17.

Co innego zresztą głosić prawdę, a co innego postępować zgodnie z nią. To skłania do refleksji oraz daje możliwość zastanowienia się nad tym, co jest najważniejsze w ludzkim życiu²⁵⁶.

Rodzina środowiskiem wzrastania ku wartościom

Cykl spotkań z młodzieżą z domu dziecka był właśnie odpowiedzią studentów na zastaną rzeczywistość. Jego celem było ustalenie, czym jest prawdziwa miłość, przyjaźń, rodzina itp. Nauczyciel nie tylko reprezentuje prawdę dla samego siebie, ale również reprezentuje swój stosunek do prawdy względem tych, którzy być może o jej istnieniu jeszcze nic nie wiedzą²⁵⁷. Zajęcia przygotowane dla wychowanków domu dziecka wynikały ze świadomości, iż często pochodzą oni ze środowisk, gdzie wartości, które są tak ważne w życiu człowieka, nie są eksponowane. A to właśnie rodzina jest miejscem krzewienia wartości w sposób naturalny. Rodzina jako pierwsza przekazuje wartości, gdyż „pierwszą i podstawową komórką jest rodzina, w której człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co konkretnie znaczy być osobą. Chodzi tu o rodzinę opartą na małżeństwie, gdzie wzajemny dar z samego siebie, mężczyzny i kobiety, stwarza takie środowisko życia, w którym dziecko może się urodzić i rozwijać swe możliwości, nabywać świadomość własnej godności i przygotować się do podjęcia swego jedynego i niepowtarzalnego przeznaczenia”²⁵⁸. To w rodzinie i dzięki niej dziecko wzrasta ku społecznościom lokalnym oraz ku społeczności państwowej, a dobro rodziny jest fundamentem dobra całego społeczeństwa. Warto też pamiętać, że często prawidłowe funkcjonowanie rodziny jest w znacznym stopniu determinowane przez pracę lub raczej jej brak, a także przez towarzyszące dysfunkcje. Trudno wtedy mówić o krzewieniu wartości, o bliskości, pielęgnowaniu uczuć, jeśli brak jest podstawowych środków do życia czy widoczny jest brak umiejętności wychowawczych spowodowanych chorobą. Dziecko intuicyjnie naśladuje uczucia, które okazują względem siebie rodzice. Ma to ogromny wpływ na jego dalsze życie. Wtedy dużo łatwiej mówić o miłości, przyjaźni, partnerstwie czy sposobie rozwiązywania konfliktów. Dziecko, ucząc się przez naśladowanie, łatwiej wchodzi w środowisko grupy rówieśniczej czy wreszcie społeczności lokalnej.

256 Zob. A.Szklarska., Czy prawda może być przemocą?, file: ///C:/Users/koedy/Downloads/SPCh_2015_3_Szklarska_A_139-157%20(1).pdf

257 Zob. A.Ryk., Wybrane etyczne aspekty zawodu nauczyciela, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1671/03--Wybrane-etyczne-aspekty-zawodu-nauczyciela--Ryk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

258 Jęczeń J. Stepulak M. W: red: Wartość i dobro rodziny, dz. cyt., s.35.

Rodzina to wspólnota, która odznacza się określonymi prawidłowościami:

- wypływa z natury ludzkiej, a nie jest dziełem umowy społecznej,
- wymaga od swych członków integralnego zespolenia celów i dążeń podejmowanych dobrowolnie, z poczuciem wewnętrznej konieczności,
- rządzi się miłością, a nie prawem, które ma tu zastosowanie jedynie jako konsekwencja i ochrona miłości,
- uspołecznia uczucia i dążenia swych członków, czyniąc ich włączenie się do społeczności bezkonfliktowym,
- posiada określoną strukturę prawną, która gwarantuje jej trwanie oraz określa w sposób formalny charakter stosunków z innymi grupami czy instytucjami społecznymi,
- posiada własną organizację wewnętrzną, określającą prawa i obowiązki rodziców i dzieci, męża i żony, którzy współdziałają w ramach jedności²⁵⁹.

Z powyższej charakterystyki jednoznacznie wynika, iż rodzina jest wartością samą w sobie, w której miłość, przyjaźń, partnerstwo czy rozwiązywanie konfliktów jest naturalną konsekwencją bycia członkiem rodziny-wspólnoty. Tak przedstawiona rodzina daje nam pewien wzorzec, którego przestrzeganie wiąże się z potrzebą społeczną. Rodzina jest szczególnie ważna w okresie kształtowania się osobowości młodego człowieka, nabywania podstawowych umiejętności społecznych. Daje ona stabilność, która wyraża się w spójności czy komunikacji. Pewne jest, iż „każdemu dziecku do prawidłowego rozwoju potrzebna jest świadomość posiadania rodziny, do której w dowolnej chwili może zwrócić się z każdym problemem. Tymczasem rodzina rozchwiana, problemowa, dysfunkcyjna, powoduje u dzieci nieprawidłowości w zakresie przyswajania umiejętności społecznych”²⁶⁰. Sytuacji rodziny nie sprzyjają kryzysy, bezrobocie i ciągle zmieniająca się rzeczywistość. Mimo preferowanego w Polsce rodzinnego modelu wychowania, istotnym problemem jest sieroctwo zarówno biologiczne, jak i społeczne. Założenia polityki państwa idą w kierunku eksponowania roli rodziny w wychowaniu, dlatego tak ważna jest praca z rodziną i na jej rzecz w przypadku umieszczenia dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Istotne jest zwłaszcza podtrzymywanie lub odbudowa więzi dziecka z rodzicem. Kontakt z wychowankami domu dziecka pokazał, że każdy z nich ma swoją odrębną historię. Projekt Koła Pedagogicznego koncentrował się na tych wartościach, które nie tylko pokazują obraz rodziny jako wzorca, ale też wskazują na wartości uniwersalne w życiu człowieka i zasady, jakimi wychowankowie powinni się kierować niezależnie od tego, czy zostały przyswojone w rodzinie, czy też w placówce, która spełnia określone cele i zadania.

259 Zob. Tamże, s. 14.

260 Tamże, dz. cyt. s. 191-192.

Wychowankowie domu dziecka

Aby instytucja pieczy zastępczej pełniła prawidłowo swoje funkcje oraz dawała wychowankom namiastkę prawdziwego domu rodzinnego, wychowankowie powinni mieć zapewnione swoje prawa, do których zalicza się prawo do: pozytywnej motywacji pobytu dziecka w placówce, stabilizacji więzi osobowych w układach dzieci-dzieci, dzieci-kadra, rzeczywistego współdziałania w kształtowaniu warunków życia w domu dziecka, demokratycznej zależności od reguł życia w placówce, nawiązywania przez dziecko kontaktów koleżeńskich, przyjaźni i miłości, łączenie uprawnień dziecka z wymaganiami wobec niego, obiektywnej i sprawiedliwej oceny postępowania dziecka, ochrony i bezpieczeństwa osobistego i zbiorowego, radości życia i marzeń, mobilizujących perspektyw jednostkowych i zbiorowych, wyboru dróg postępowania moralnego i odpowiedzialności za ten wybór, wybaczenia błędów i ograniczania kar na rzecz zachęt wzmacniających pozytywną motywację dziecka, naprawienia przez dziecko, w miarę jego możliwości, szkód i krzywd wyrządzonych świadomie i nieświadomie, szanowania tajemnic dziecka i intymności jego przeżyć osobistych, odtwarzania warunków poznawania i przyjmowania przez dziecko społecznie uznawanych wartości życia. Prawa te naturalnie występują w rodzinie i w sposób naturalny stają się ważne również w placówce. Chodzi o zapewnienie dziecku całodobowej, ciągłej lub okresowej opieki i wychowania oraz zaspokojenie potrzeb bytowych i rozwojowych, emocjonalnych, społecznych i religijnych²⁶¹.

Warto przypomnieć, iż pierwszy dom dziecka w Polsce, zwany „szpitalem dla przyjmowania i wychowywania niemowląt”, powstał w 1737 roku w Warszawie. Po 1945 roku dużą rolę w organizowaniu opieki na dzieckiem odegrały względy polityczne. Wtedy szkoły i placówki opiekuńcze upaństwowiono. Zakład opiekuńczy otrzymał dumną nazwę „Państwowy Dom Dziecka”. W 1980 roku domy dziecka zmieniły swoje cele i zamiast propagowania kolektywizmu skupiły się na indywidualnym podejściu do wychowanka. Taki cel realizują do dnia dzisiejszego. Aktualnie podstawą prawną działania domów dziecka jest Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej²⁶², Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 marca 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2017 poz. 697²⁶³. Obecnie placówka socjalizacyjna stanowi formę całodobowej opieki

261 Zob. Tamże, s.318.

262 Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887.

263 Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 marca 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2017 poz. 697, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000697/O/D20170697.pdf>.

zastępczej oraz wychowania i należy do grupy placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego. W placówce tej zaspokaja się wszystkie potrzeby życiowe dziecka, prowadzi się zajęcia socjalizujące, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, resocjalizacyjne, terapeutyczne, a także zapewnia się dzieciom kształcenie oraz pomoc w usamodzielnianiu się.

Metody, które należy stosować to metody chroniące, leczące i kształtujące sferę emocjonalną dziecka, czyli metody odwołujące się do uczuć wyższych oraz metody chroniące uczucia przyjaźni i koleżeństwa. Ważne również staje się stosowanie metod nawiązywania i utrwalania więzi między wychowawcami a dziećmi. Istotne jest rzeczywiste zaakceptowanie dziecka takim, jakie jest. Należy przy tym pamiętać, że akceptacja dziecka nie jest równoznaczna z akceptacją jego zachowania. Istotną sprawą jest umiejętność traktowania wychowanka indywidualnie. Ważne jest, aby wychowanek poczuł się częścią grupy, a nie osobną jednostką. Zadaniem wychowawcy jest czuwanie nad wychowankiem w taki sposób, aby wykształcił on w sobie zaufanie, a także był świadomy obowiązków wynikających z przyjaźni. Wśród młodzieży dużą rolę w kontaktach z wychowawcą odgrywa umiejętność autorefleksji. Należy też dzieciom pokazać, że można śmiać się z samych siebie. Jest to metoda, dzięki której wychowawca jest w stanie uświadomić wychowankowi, że jego zachowanie może nie podobać się jemu samemu. Z kolei zastosowanie przez wychowawcę retrospekcji biograficznej umożliwia patrzenie na świat dziecka oczami dorosłego. Często poczucie humoru wychowawcy pozwala na rozwinięcie u dziecka pozytywnej motywacji. Między wychowawcą a wychowankiem powinna stale zachodzić wymiana informacji, która pozwala na utrzymanie granic obowiązków i praw. Powinien także zaistnieć stosunek wychowawczy wewnętrzny, który pozwoli na prawdziwe, a nie tylko pozorne relacje.

Wychowankowie to nie tylko dzieci, ale również młodzież będąca na takim etapie rozwoju psychofizycznego, który wymaga w pewnych dziedzinach innego niż w dzieciństwie zaspokajania potrzeb. Młodzież należy przygotować do pełnienia samodzielnych ról życiowych, a pomocne mogą być metody takie, jak: metody eliminujące przyzwyczajenie do niechłujstwa i kształtujące nawyki higieniczne, metody sytuacyjne, metody kształtujące postawę społeczną, metody usuwania z doświadczeń nieletnich wypaczonego obrazu związków erotycznych, metody utrwalające więzi uczuciowe między zakochanymi, metody perswazyjne i zakazujące.

Doskonalenie form opieki nad dziećmi i młodzieżą zagrożonymi sieroctwem wymaga usprawnienia systemu opieki, co jest istotnym zadaniem społecznym zmierzającym do wyeliminowania zjawiska, jakim jest wyklu-

czenie społeczne²⁶⁴. Ważne jest, by pamiętać, że „tendencja do dziedziczenia wzorów zachowań i wartości przez kolejne pokolenia wskazuje na rangę i konieczność podejmowania stałego naukowego dialogu nad zjawiskiem sieroctwa społecznego”²⁶⁵. Dlatego tak istotny jest sprawnie działający system pieczy zastępczej, który należy rozumieć jako zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie dzieciom czasowej opieki i wychowania w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowywania przez rodziców. Piecza zastępcza zapewnia pracę z rodziną w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, przygotowanie dziecka do godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia, pokonanie trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki, nawiązywanie i podtrzymywanie bliskich, osobistych kontaktów społecznie akceptowanych z rodziną i rówieśnikami, zaspokojenie potrzeb emocjonalnych ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych. Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej jest ostatecznością (z wyjątkiem sytuacji zagrażającej bezpieczeństwu dzieci). Przesłankami do podjęcia takiego kroku jest pogorszenie się sytuacji wychowawczej dzieci i ograniczenie funkcji rodziny, a często także wycofanie się rodziców z pełnienia swej roli. Jakość pracy kadry placówek opiekuńczo-wychowawczych stanowi istotny czynnik rekompensujący dziecku osieroconemu (osamotnionemu) brak naturalnych, trwałych i stabilnych więzi emocjonalno-społecznych. Prawidłowe relacje interpersonalne z wychowankami, jasne zasady funkcjonowania placówki, klimat emocjonalno-społeczny, stabilność relacji społecznych, określone zasoby materialne to tylko niektóre czynniki sprzyjające efektywnemu pełnieniu przez placówki opiekuńczo-wychowawcze funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych.

Placówki opiekuńczo-wychowawcze spełniają określone funkcje:

- r e a d a p c y j n ą – adaptacja nowo przybyłego wychowanka do warunków życia placówki i do jej społeczności,
- o p i e k u Ń c z ą – rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb dzieci, czuwanie nad ich zdrowiem i bezpieczeństwem, organizacja życia codziennego w sposób gwarantujący komfort psychiczny,
- k o m p e n s a c y j n ą – niwelowanie odchyleń w rozwoju dziecka i wyrównywanie braków wynikających z niepełnowartościowego środowiska rodzinnego,

264 Zob. L. Pietruszka, Aktywność opiekuńcza i wychowawcza w opiece nad dzieckiem opuszczonym i osieroconym, w: *Szkice z pedagogiki, opieki międzyludzkiej, pracy resocjalizacyjnej i pedagogii chrześcijańskiej*, red. R. Jusiak, KUL, Lublin 2015, s. 212.

265 Tamże, dz. cyt. s. 212.

- wychowawczą – działania ukierunkowane na wszechstronny rozwój osobowości dziecka i stymulowanie jego aktywności,
- profilaktyczną – usuwanie czynników zagrażających zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi wychowanków.

Wprowadzanie dziecka w struktury funkcjonowania placówki opiekuńczo-wychowawczej do warunków życia i „społeczności” odbywa się w ramach funkcji readaptacyjnej. Jest ona pierwszym elementem pracy z dzieckiem po jego umieszczeniu w placówce. Funkcja kompensacyjna służy redukowaniu odchyleń dziecka przybyłego oraz wyrównywaniu jego braków. Do kadry pedagogicznej należy więc diagnoza, tworzenie indywidualnego planu pracy, planu naprawczego, określenie zadań psychoterapeutycznych oraz leczenia. Za zaspokajanie potrzeb wychowanka, czuwanie nad bezpieczeństwem i zdrowiem odpowiada funkcja opiekuńcza. Realizowana jest poprzez poznanie przez opiekuna potrzeb dziecka i ich realizację w toku życia codziennego placówki. Za działania ukierunkowane na wszechstronny rozwój osobowości dziecka oraz na stymulowanie jego aktywności odpowiada funkcja wychowawcza. Natomiast funkcja profilaktyczna to przeciwdziałanie jakimkolwiek czynnikom narażającym prawidłowy rozwój wychowanka. Organizacja i funkcjonowanie domów dziecka w dużej mierze zależy od predyspozycji osobowościowych kadry, ale również od założeń programowych, czyli przyjętej koncepcji wychowania. Założenia programowe i organizacja pracy domów dziecka nadają strukturę funkcjonowaniu placówki. To dzięki nim ustala się indywidualny plan pracy oraz regulamin placówki. Założenia programowe placówek opiekuńczo-wychowawczych opierają się na podstawowych zasadach aksjologicznych.

Program wspomnianych placówek związany jest z realizacją takich zasad, jak: zasada pomocniczości, personalizmu, stałości opieki, poszanowania prawa dziecka do życia w rodzinie z uwzględnieniem prymatu rodziców w wychowaniu dziecka, poszanowania praw rodziców. W myśl podejścia personalistycznego w wychowaniu podopiecznych domów dziecka dominuje idea indywidualizacji. Idea ta to takie oddziaływanie wychowawcze względem wychowanka, które opiera się w szczególności na indywidualnym planie pracy sporządzonym dla każdego wychowanka. Ponadto weryfikuje zasadność pobytu wychowanka w placówce poprzez okresowe oceny jego funkcjonowania. Realizacja opieki i wychowania w placówce odbywa się m.in. poprzez zaspokajanie i realizację podstawowych potrzeb wychowanków. Indywidualizacja wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych warunkuje przyjęcie przez nią wiodącej koncepcji opieki i wychowania.

Wspomniane funkcje określają następujące zadania wychowawcze realizowane w placówce: dążenie do wszechstronnego poznania wychowanków

i ich rodzin, przywracanie równowagi psychicznej, poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej, normalizacja sytuacji rodzinnej, kompensacja braków i niedostatków środowiska rodzinnego, podtrzymywanie więzi rodzinnych, zaspokojenie potrzeb życiowych, tworzenie środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwojowi, pobudzanie dziecka do samodzielności, zapewnienie pomyślnej realizacji kształcenia ogólnego i zawodowego, kształcenie umiejętności konstruktywnego spędzania czasu wolnego, rozwijanie postaw społecznych i nawyków pracy i współpracy w zespole, przygotowanie do usamodzielnienia się poprzez przyswajanie praktycznych umiejętności i wiadomości, a przez to kształtowanie samodzielności, zaradności życiowej i umiejętności planowania przyszłości.

Projekt „Droga ku dorosłości”

W ramach projektu realizowanego przez Koło Pedagogiczne PWSZ w Chełmie wraz z studentami I, II roku studiów licencjackich oraz I roku studiów magisterskich został przeprowadzony cykl zajęć w Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie pod kierunkiem dr Haliny Bejger. Kiedy odbywałam praktyki uczelniane w domu dziecka, zauważyłam, że zachowania dziewcząt nastoletnich są bardzo „męskie”. Wychowanki dały się poznać jako twarde, zasadnicze młode kobiety, których zachowanie niewiele miało wspólnego z kobiecością. Brakowało im młodzieńczej delikatności. Chłopcy natomiast byli zazwyczaj w relacjach często wycofani i nieśmiali. Spostrzeżenia te omawiane były na spotkaniu Koła Pedagogicznego. Zastanawialiśmy się, z czego wynikają powyższe zachowania, dociekałyśmy też, jak młodzi ludzie postrzegają siebie, czy znają swoje mocne i słabe strony oraz swoje prawa. W ten sposób powstał pomysł na cykl spotkań zatytułowany „W drodze ku dorosłości”. Przyjęto założenie, aby zajęcia poruszały różne aspekty relacji, jakie wychowankowie nawiązują lub będą nawiązywać. Zajęcia skierowano do nastoletnich mieszkańców domu dziecka z myślą o tym, iż już za kilka lat będą dorosłymi ludźmi, odpowiedzialnymi za siebie i swoje rodziny. Zajęcia zostały podzielone tematycznie na cztery spotkania: „Mój chłopak, moja dziewczyna”, „Przyjaźń. Miłość”, „Konflikt – partnerstwo”, „Rodzina moich marzeń”. Wszystkie zajęcia łączył wspólny cel – chęć zwrócenia uwagi i kształtowania u wychowanków świadomości samego siebie oraz odpowiedzialności za swoje decyzje. Zajęcia miały na celu wprowadzenie znanych pojęć, jak np. miłość, partnerstwo, przyjaźń, konflikt, których znaczenie bardzo się zmieniło w dzisiejszym świecie. Podczas zajęć panowała dobra atmosfera. Przyjeliśmy (opierając się na wiedzy zdobytej na studiach oraz na obserwacjach poczynionych w trakcie praktyk studenckich), iż dzieci przebywające w placówce są bardziej doświadczone przez los (mają za sobą

zwykle trudną przeszłość) niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach.

Na początku pierwszych zajęć zostały ustalone zasady, o których przypomniano na każdych zajęciach. Dotyczyły one: słuchania innych i nieprzerywania im podczas wypowiedzania się, zwracania się do siebie z szacunkiem, dbania o sprzęty i wyposażenie sali. Z uwagi na to, że w projekcie brało udział dziesięcioro studentów oraz dziesięcioro uczestników, udało się wypracować w trakcie zajęć zasadę siedzenia naprzemiennie w kole (student – wychowanek), co pomogło w prowadzeniu zajęć. Również na każdych zajęciach motywowano uczestników do wypowiedzi poprzez przyznawanie serduszka za każdą odpowiedź. Wychowankom bardzo spodobała się nasza „serduszkowa akcja” i pilnowali, by udzielona przez nich odpowiedź była zawsze nagradzana. Elementem łączącym zajęcia była również zabawa integracyjna kończąca każde spotkanie. Zabawa polegała na tym, iż każdy z uczestników spotkania, rzucając puszek do wybranej osoby, mówił jej coś miłego. Zależało nam na stworzeniu atmosfery przyjaźni, ale też wzajemnego szacunku. „Puszek” dawał możliwość komplementowania siebie nawzajem i uczenia się wzajemnego poszanowania. Same spotkania z uwagi na poruszane tematy były trudne dla wychowanków. Mimo iż przygotowano wiele atrakcji, wychowankowie często przyjmowali postawę wycofania lub wyśmiewania danego tematu, co wynikało z doświadczeń tych młodych ludzi i trudności z wyrażaniem swoich prawdziwych, skrywanych głęboko emocji.

Temat pierwszy „Mój chłopak, moja dziewczyna” był wyprawą w podróż dookoła świata. Wspólnie z wychowankami poszukiwano cech swoich, ale też innych ludzi, które by ułatwiły podróż. Zależało nam na uświadomieniu wychowankom, jak ważna jest znajomość siebie oraz swoich mocnych i słabych stron. Życie porównywaliśmy do wyprawy dookoła świata. Zarówno wyprawa, jak i nasze życie musi opierać się na znajomości swoich mocnych i słabych stron oraz na właściwym doborze osób towarzyszących. Ponadto udało się wspólnie stworzyć także ideał chłopaka i dziewczyny. Część wychowanków wyszła w trakcie zajęć, co prawdopodobnie wynikało z silnych przeżyć emocjonalnych związanych z poznaniem osób prowadzących, jak i tematem zajęć. Na drugich zajęciach podjęto temat „Przyjaźń. Miłość”. Podczas wspólnych rozmów udało się wskazać różnicę między przyjaźnią a miłością. Wychowankowie poznali etapy miłości, co ich bardzo zainteresowało. Tematem rozmów było również partnerstwo. Sam termin partnerstwo został omówiony podczas zajęć „Konflikt – partnerstwo”. Wskazane zostały także etapy konfliktu. Przedstawiono również dramę dotyczącą konfliktu między koleżankami i wspólnie z wychowankami poszukiwano rozwiązania tego konfliktu. Omówiono też problem komunikacji i tego, jak jest ona ważna w kontaktach międzyludzkich. W grupach przeprowadzono próbę prze-

kazania hasła przy jednoczesnym intensywnym zagłuszaniu przez pozostałych uczestników. Wychowankowie chętnie zaangażowali się w ww. zabawę i mieli ciekawe spostrzeżenia dotyczące komunikacji. Sami zauważyli, jak ważna w komunikacji jest nie tylko treść komunikatu, ale też czynniki, które towarzyszą komunikatowi tworząc kanał komunikacji. Ciekawą zabawą było prowadzenie osoby z zawiązanymi oczami. Wychowankowie doświadczyli w ten sposób, jak wiele potrzeba wysiłku w relacjach partnerskich. Ostatnie zajęcia w tym cyklu to „Rodzina moich marzeń”. Każdy z nastolatków rysował swój dom marzeń. Zauważyć można było, że ten temat był dla nich wyjątkowo trudny. Na rysunkach w domach marzeń tylko raz pojawiło się dziecko. Zwykle wychowankowie rysowali dom tylko z zewnątrz. Młodsze dziewczynki rysowały bardziej dokładnie domy ze sprzętem do słuchania muzyki, książkami, kwiatkami. Domy starszych wychowanków cechowała dużo mniejsza ilość elementów. Wspólnie omówiono, co jest najważniejsze w domu. Wychowankowie podkreślali, że potrzebny jest wzajemny szacunek, miłość, ciepło. Trudno było im mówić o tym, z kim będą mieszkać, większość deklarowała, że będą mieszkać sami. Mowa była również o podejmowaniu decyzji, w grupach omawiano ukazane sytuacje i poszukiwano rozwiązania. Na koniec poprzez zabawę „zaopiekuj się jajkiem” wychowankowie uczyli się odpowiedzialności za drugiego człowieka. Zabawa polegała na zabezpieczeniu jajka tak, by nic mu się nie stało. Praca w grupach przebiegała bardzo spójnie, dzieci chętnie sobie pomagały. Wszystko po to, by jajko się nie stukło. Zajęcia zakończyliśmy podsumowaniem. Każdy z uczestników zajęć – zarówno wychowankowie, jak i studenci oraz towarzysząca, wspierająca i służąca pomocą opiekunka Koła Pedagogicznego dr Halina Bejger – miał okazję wypowiedzieć się, co mu się podobało lub nie w trakcie zajęć. Wśród wychowanków wielokrotnie padały słowa, iż zajęcia były ciekawe. Szczególnie spodobała się „akcja serduszkowa”, zabawa ucząca właściwej komunikacji oraz opiekowanie się jajkiem. Studenci podkreślali, że mieli możliwość praktycznego sprawdzenia swoich umiejętności zdobytych na studiach. Wszyscy – zarówno wychowankowie, studenci i dr Halina Bejger – stwierdzili, iż najcenniejszą wartością tego projektu była możliwość spotkania się, poznania i nawiązania wzajemnych relacji, ale również wspólna nauka. Dzięki praktycznym działaniom powstała możliwość nie tylko sprawdzenia się w roli wychowawcy, ale przede wszystkim współtworzenia zajęć razem z młodymi ludźmi. Słuchania tego, co mówią i podążania za nimi. Udział w takich zajęciach to duży trud, ale i ogromna satysfakcja. Zajęcia pozwoliły na pracę z młodzieżą, na wskazanie im tego, co w życiu ważne. W trakcie zabawy integracyjnej „Puszek” padło stwierdzenie wychowanki: „lubię panią, bo jest pani tak zaangażowana w ten projekt i chce Pani, byśmy

się czuli dobrze”. Ten piękny komplement był dla autorki puentą projektu „W drodze ku dorosłości”.

W projekcie wzięli udział: studenci I roku studiów magisterskich: Paweł Karpiuk, Paula Łatwińska, Iwona Klekociuk, Katarzyna Łopąg, Paulina Olejarska; studenci II roku studiów licencjackich: Klaudia Głąb, Aneta Dudek, Kinga Bartoszek, Edyta Kowalczyk oraz I roku studiów licencjackich: Julia Trubacz i Emilia Korecka. Projekt nie zostałby zrealizowany, gdyby nie otwartość i życzliwość pani dyrektor Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie – mgr Anny Tokarskiej. Podjęte działania zostały zreferowane (przez autorkę oraz Julię Trubacz) na konferencji w Przykarpackim Uniwersytecie im. W. Stefanika w Iwano-Frankowsku na Ukrainie, gdzie projekt spotkał się z wielkim zainteresowaniem. Pani dr Halina Beijger podkreślała zaangażowanie studentów – członków Pedagogicznego Koła Naukowego oraz to, iż projekt nie był finansowany w jakikolwiek sposób, a zrodził się z ogromnej potrzeby pomocy oraz chęci zdobywania doświadczenia zawodowego.

Bibliografia:

1. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20111490887>
2. [dostęp: 21.08.2019r.]
3. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000697/O/D20170697.pdf>
4. [dostęp z dnia 21.08.2019r.]
5. Jęczeń J. Stepulak M. (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Lublin 2011. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 marca 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2017 poz. 697.
6. Pietruszka L., *Aktywność opiekuńcza i wychowawcza w opiece nad dzieckiem opuszczonym i osieroconym*, w: Jusiak R., Łuczyński A., Pietruszka L., Wach T. (red.), *Szkice z pedagogiki. Opieki międzyludzkiej pracy resocjalizacyjnej i pedagogii chrześcijańskiej*, Lublin 2015.
7. Ryk A., *Wybrane etyczne aspekty zawodu nauczyciela*, Kraków.
8. <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1671/03--Wybrane-etyczne-aspekty-zawodu-nauczyciela--Ryk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp z dnia 21.08.2019r.]
9. Skrzydlewski P., *Polityka w cywilizacji łacińskiej*, Lublin 2002.
10. Szklarska A., *Czy prawda może być przemocą?*, Kraków 2015.
11. file: ///C:/Users/koedy/Downloads/SPCh_2015_3_Szklarska_A_139-157.pdf [dostęp z dnia 21.08.2019r.]
12. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887.

PAULINA MARGOL

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chelmie

Opieka i wychowanie osób ze spektrum autyzmu w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym – omówienie wyników badań

Wprowadzenie. Żyją pośród nas, wyglądają tak, jak my w wieku dziecięcym, mylnie są oceniane przez otoczenie jako dzieci niewychowane, niegrzeczne, niepotrafiące się zachować. Na co dzień zmagają się z wieloma problemami, a ogromna ilość bodźców docierających do nich z zewnątrz sprawia, że czynności, do których inni ludzie nie przywiązują większej wagi, im sprawiają niewyobrażalną trudność. Nie patrzą w oczy, nie potrzebują kontaktu z drugą osobą, wydają się być samowystarczalne. Czy tak jest w rzeczywistości? Spektrum autyzmu to całościowe zaburzenie rozwoju, o którym usłyszeć można w mediach lub podczas wizyty u lekarza, jednak niewielu wie, czym tak naprawdę charakteryzuje się ten rodzaj niepełnosprawności. Według danych statystycznych opublikowanych przez ONZ, 1 na 150 dzieci w Europie ma zdiagnozowane spektrum autyzmu, a występowanie tego zaburzenia jest 4 razy częstsze wśród chłopców niż u dziewcząt. Obecnie toczy się wiele sporów dotyczących przyczyn występowania tego zaburzenia. Nie można jednoznacznie określić, co powoduje zmiany w funkcjonowaniu mózgu, jednak wszelkie źródła podają, iż składa się na to nie jeden, a wiele czynników²⁶⁶. Osoby ze spektrum autyzmu traktowane są jak chore, wymagające współczucia i specjalnego traktowania. Najnowsze trendy w edukacji wskazują na szeroko rozumianą integrację osób niepełnosprawnych, w tym tych ze spektrum autyzmu, poprzez edukację włączającą. Zachęca się społeczeństwo, a tym samym rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, do integrowania ich ze zdrowymi rówieśnikami poprzez tworzenie szkół integracyjnych lub oddziałów integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych. Najważniejszą kwestią w podjęciu decyzji, dotyczącej sposobu edukacji dzieci ze spektrum autyzmu, zdaje się być dobro dziecka oraz możliwości, jakie daje wybrana szkoła w zakresie optymalnego rozwoju i przygotowania dziecka do samodzielnego życia w przyszłości. Państwo oferuje rodzicom i ich dzieciom różne formy edukacji – są to wspomniane wyżej szkoły integracyjne oraz szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi, ale także szkoły specjalne. Wybór rodzica dotyczący rodzaju szkoły, do jakiej będzie uczęszczać jego dziecko, dotyczy wyboru pomiędzy szkołą przystosowaną w każdym

266 <https://polskiauityzm.pl/przyczyny-autyzmu/> (dostęp: 16.05.2018r.)

obszarze do potrzeb osób niepełnosprawnych a szkołą, w której ich dziecko będzie miało możliwość integracji i współpracy ze zdrowymi rówieśnikami. Sposób, w jaki funkcjonują szkoły ogólnodostępne jest mniej lub bardziej, ale wciąż powszechnie znany. Każdy z nas uczęszczając do szkoły, był częścią tego systemu i zapoznał się z zasadami w niej obowiązującymi. Zasady funkcjonowania szkół specjalnych są nieco inne i wynikają ze specyfiki takich miejsc. Uwzględnić należy przede wszystkim fakt, iż uczniowie takiej szkoły wymagają specjalnych potrzeb edukacyjnych, przez co specjaliści tam pracujący muszą dostosować formy i metody pracy oraz wykazać się elastycznością i kreatywnością. Szukając odpowiedzi na pytanie, jak wygląda opieka i wychowanie osób ze spektrum autyzmu w szkole specjalnej, należy skupić się przede wszystkim na potrzebach wynikających z rodzaju zaburzeń u uczniów i na działaniach podejmowanych przez specjalistów względem nich.

Problematyka zaburzeń w funkcjonowaniu dzieci ze spektrum autyzmu w świetle literatury

Termin *autyzm* (z greckiego *autos* – „sam”) został wprowadzony przez Eugena Bleurera jako jeden z objawów schizofrenii w znaczeniu „zamknięcie we własnym świecie i rozluźnienie dyscypliny logicznego myślenia”²⁶⁷. Od czasu opisania po raz pierwszy przez Leo Kanner, uznawanego za twórcę psychiatrii dziecięcej, autyzmu jako jednostki chorobowej, minęło ponad 70 lat. Przez te wszystkie lata sposób definiowania, kryteria rozpoznawania oraz metody stosowane w terapii tego zaburzenia zmieniały się wielokrotnie²⁶⁷. Pierwotnie L. Kanner użył terminu *autyzm wczesnodziecięcy*, podkreślając wczesne ujawnianie się trudności oraz ściśle związane z tym określeniem cechy. Na liście podstawowych z kryteriów opisujących to zaburzenie znalazły się: głęboki brak kontaktu emocjonalnego z innymi ludźmi, pełne niepokoju, obsesyjne pragnienie zachowania niezmienności, fascynacja przedmiotami, którymi dziecko umiejętnie się posługuje dzięki precyzji ruchowej, mutyzm lub rodzaj mowy, którego celem nie zdaje się być komunikacja z innymi, zachowanie inteligentnej i myślącej fizjonomii oraz duży potencjał poznawczy, ujawniający się niezwykłą sprawnością pamięci²⁶⁸. Dodatkowo wśród nieprawidłowości charakteryzujących autyzm Kanner wyodrębnił upośledzenie niewerbalnych aspektów komunikacji i reaktywności społecznej, częste stereotypie ruchowe, upodobania do nietypowych form aktywności, specyficzne reakcje na bodźce sensoryczne, problemy z jedzeniem, częste napady złości i agresji²⁶⁹.

267 E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

268 K. Markiewicz, *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

269 Tamże.

Charakteryzując zaburzenia ze spektrum autyzmu, należy wymienić:

- autyzm wczesnodziecięcy,
- zespół Aspergera,
- zespół Retta (według najnowszej wersji klasyfikacji IDC-11, która obowiązywać będzie od 2020 roku, zespół Retta zaliczany jest do chorób genetycznych),
- dziecięce zaburzenia dezintegracyjne,
- całościowe zaburzenia rozwoju.

Powyższe zaburzenia dotyczą jednej grupy, dlatego można w ogólnym pojęciu określić, iż jedną z podstawowych oznak zaburzeń ze spektrum autyzmu jest niemożność podjęcia przez dziecko kontaktu emocjonalnego z najbliższym otoczeniem. Osoby ze spektrum autyzmu przejawiają trudności w interakcjach społecznych, nie potrafią odczytywać emocji rozmówcy, nie nawiązują kontaktu wzrokowego, pojawia się również brak reakcji na komunikaty werbalne i niewerbalne. Należy podkreślić, iż w przypadku osób ze spektrum autyzmu sfera dotycząca komunikacji jest bardzo zaburzona. Komunikacja według słownika języka polskiego to „porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie informacji, łączność, język to narzędzie komunikacji między ludźmi”²⁷⁰. Umiejętność prowadzenia dialogu, przekazywania informacji nawet u osób wysoko funkcjonujących jest rzadkim zjawiskiem. Mimo że osoby te rozumieją kierowane do nich pytania, nie potrafią rozmawiać, prowadzić dialogu ani stawiać sensownych pytań. Z uwagi na ograniczoną funkcję komunikacyjną dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stosują nietypowe sposoby porozumiewania się. Używają gestów, częściej zdarza się im wokalizować lub komunikować się za pomocą spojrzenia. Często też rolę komunikatu pełnią samouszkodzanie, krzyk, płacz lub zachowania agresywne²⁷¹. Ważne jest zatem wypracowanie u dziecka zastępczego – alternatywnego sposobu komunikacji, by mogło ono sygnalizować swoje potrzeby bez podejmowania niebezpiecznych, zagrażających mu zachowań.

Wspomaganie rozwoju dziecka ze spektrum autyzmu w systemie polskiej oświaty

W pracy z dzieckiem z zaburzeniem ze spektrum autyzmu ważne jest holistyczne podejście do problemu. Stosowane metody pracy nie mogą być realizowane w sposób niepełny, a co za tym idzie, ważne jest, aby wspierać – poprzez stosowanie różnych metod – wszystkie sfery funkcjonowania dziecka. Słuszność stosowanych form terapii polega zatem na współpracy najbliższego otoczenia z instytucjami użytku publicznego, z których korzy-

270 Słownik języka polskiego PWN, t.1, Warszawa 1995.

271 E. Pisula, *Małe dziecko...*, dz. cyt.

sta dziecko w trakcie swojego życia. Jedną z najważniejszych jest jednostka oświatowa, do której uczęszcza. Podczas planowania zajęć dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczyciel powinien uwzględnić zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Polskie prawo oświatowe reguluje zasady organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym²⁷², uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ma do wyboru szereg placówek edukacyjnych na wszystkich etapach edukacji. Początek edukacji dziecka mogą stanowić przedszkola – zarówno przedszkola ogólnodostępne, jak i przedszkola ogólnodostępne posiadające oddziały integracyjne lub oddziały specjalne, jak również przedszkola integracyjne i przedszkola specjalne. Istnieje także możliwość umieszczenia dziecka ze spektrum autyzmu w oddziałach przedszkolnych działających w szkołach podstawowych, a także skorzystanie z innych form wychowania przedszkolnego. Kolejnym etapem edukacji jest szkoła. W tym miejscu ustawodawca również daje wybór. Na poziomie szkoły podstawowej może to być placówka ogólnodostępna lub integracyjna, a także szkoła ogólnodostępna z oddziałami integracyjnymi lub oddziałami specjalnymi. Jest także możliwość uczęszczania ucznia ze spektrum autyzmu do szkoły specjalnej. Kończąc szkołę podstawową specjalną, uczeń może kontynuować naukę w Branżowej Szkole I stopnia lub Szkole Przysposabiającej do Pracy, zgodnie z możliwościami wskazanymi w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej, co również reguluje polskie prawodawstwo oświatowe²⁷³. Obecnie zauważalny jest trend tzw. edukacji włączającej, co oznacza, że dziecko, posiadające orzeczenie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, może realizować obowiązek szkolny w szkole ogólnodostępnej. Ustawa o organizacji szkolnictwa specjalnego jasno określa placówki, do jakich uczeń z orzeczeniem może uczęszczać. Inaczej jest w przypadku szkoły specjalnej. Ustawa reguluje i określa zasady, według których uczniowie przyjmowani są do takich szkół. Szkoły specjalne, wchodzące jednocześnie w skład specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, tworzone są dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy prowadzi działalność całodobową, co oznacza, że obok szkoły czy przedszkola funkcjonuje

272 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; Dz. U. z 2017 r. poz. 1578.

273 Tamże.

także internat dla uczniów. Pobyt wychowanka w ośrodku może trwać do czasu ukończenia etapu wychowania przedszkolnego lub szkoły wchodzącej w skład ośrodka, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego, w roku kalendarzowym, w którym wychowanek kończy 24. rok życia²⁷⁴. Okres uczęszczania ucznia do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego jest równy okresowi, na który zostało wydane orzeczenie. W Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym zatrudniani są specjaliści z zakresu pedagogiki specjalnej, niezbędni do prawidłowego procesu edukacyjnego i wychowawczego uczniów niepełnosprawnych. W przypadku osób ze spektrum autyzmu, zależnie od tego, czy uczniowie posiadają sprzężenia, czy nie, wymaga się od dyrektora placówki zatrudnienia specjalisty oligofrenopedagoga lub specjalisty w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera, posiadających kompetencje zgodne ze standardami kształcenia²⁷⁵. Ze względu na holistyczne podejście do opieki nad osobami ze spektrum autyzmu, w specjalnych ośrodkach zatrudnia się specjalistów z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju, logopedii, integracji sensorycznej, nauczycieli przedmiotowych, a także psychologa, pedagoga i doradcę zawodowego.

Opieka i wychowanie w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym

Termin opieka nad dzieckiem w *Nowym słowniku pedagogicznym* definiowany jest jako „ogół działań, podejmowanych przez odpowiednie instytucje lub osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb dzieci oraz wszechstronnego rozwoju ich osobowości (...). Osoby lub instytucje, sprawując opiekę, ponoszą odpowiedzialność moralną i prawną za powierzone im dzieci”²⁷⁶. Termin opieka łączy się z pojęciem wychowanie. W. Okoń charakteryzuje wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność społeczną, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę instrumentalno-poznawczą, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na stosunku człowieka do świata i ludzi (...)”²⁷⁷.

Jak zatem wygląda opieka i wychowanie względem osób ze spektrum autyzmu?

274 A. Tomaszewska, Organizacja kształcenia specjalnego wychowanków SOSW, SOW i ORW w świetle nowych przepisów prawa oświatowego. Zasady przyjmowania i warunki pobytu wychowanków w placówkach, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.

275 Zob. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

276 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

277 Tamże.

Główne problemy dzieci i młodzieży przebywających w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym to trudności w samodzielnym funkcjonowaniu. Zalicza się do nich: małą zaradność, problemy z utrzymaniem higieny osobistej oraz trudności wynikające z zaburzonego obrazu siebie jako osoby niepełnosprawnej oraz nieumiejętność właściwego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów rówieśniczych. Wśród uczniów często występują także zaburzenia zachowania, w tym agresja słowna i fizyczna, które nie zawsze są przejawem demoralizacji, ale wynikają głównie ze specyfiki zaburzeń towarzyszących niepełnosprawności intelektualnej. Pojawiają się także problemy zdrowotne oraz obniżony poziom samokontroli.

Zadania realizowane w ośrodku, w ramach opieki i wychowania osób tam przebywających, mogą być organizowane w następujących obszarach:

- zdrowie – edukacja zdrowotna; w ramach tego obszaru wychowankowie uczestniczą w szeregu zajęć edukacyjno-zdrowotnych – są zapoznawani z zasadami zdrowego stylu życia, uczą się także (co w przypadku osób niepełnosprawnych jest ważną kwestią), jak dbać o higienę osobistą;
- bezpieczeństwo – profilaktyka zachowań ryzykownych, problemowych; w ramach działań profilaktyczno-wychowawczych, zatrudnieni w ośrodku pedagog oraz psycholog odpowiedzialni są za rozpowszechnianie wśród uczniów projektów profilaktycznych mających na celu propagowanie przeciwdziałania np. przemocy czy stosowaniu używek wśród wychowanków;
- kultura – wartości, normy, wzory zachowań; wychowankowie mają możliwość uczestniczenia życiu społecznym w sposób aktywny. Poznając otaczający ich świat, tworzą swój obraz rzeczywistości, budują hierarchię wartości. Uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych w ośrodku i poza nim;
- relacje – kształtowanie postaw społecznych. Wychowankowie, przebywając wśród innych osób, nabywają umiejętności współdziałania w grupie, uczą się także obowiązujących tam norm i zasad.

Jako cel zajęć wymienić należy przede wszystkim: wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży, rozwijanie umiejętności poznawczych oraz zainteresowania otoczeniem, a także rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w życiu codziennym. Realizowane cele powinny być za każdym razem dostosowane indywidualnie do możliwości psychofizycznych oraz potrzeb rozwojowych wychowanków. Zadania realizowane w pracy z osobami ze spektrum autyzmu odbywają się w oparciu o indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Określa on zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych

i edukacyjnych wychowanka oraz do jego możliwości psychofizycznych, w tym metody i formy pracy. Dokument ten powinien także opisywać zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z dzieckiem lub uczniem, a także działania o charakterze rewalidacyjnym (w przypadku pracy z uczniem niepełnosprawnym). W ramach realizacji zaleceń z orzeczenia o niepełnosprawności organizowane mogą być zajęcia z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju. Są to zajęcia, którymi objęte zostają dzieci na okres maksymalnie do ukończenia przedszkolnego etapu edukacji.

Metodologiczne podstawy badań

W ramach pracy naukowej przeprowadzone zostały badania mające na celu określenie, jak wygląda proces opieki i wychowania osób ze spektrum autyzmu jako składowych elementów pracy specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Głównym problemem badawczym było pytanie, w jaki sposób realizowany jest proces opieki i wychowania osób ze spektrum autyzmu w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego. Próbkę badaną stanowili uczniowie ze spektrum autyzmu uczęszczający do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego oraz nauczyciele specjaliści pracujący w ośrodku. Próba badana wynosiła 62 uczniów ze spektrum autyzmu, z czego 7, 5% to dzieci w wieku przedszkolnym, 16, 7% to uczniowie Szkoły Podstawowej klas I-VIII, 1, 7% młodzież ucząca się w Szkole Przysposabiającej do Pracy. W badaniach udział wzięło również 10 wychowawców pracujących w internacie oraz 11 specjalistów pracujących z uczniami ze spektrum autyzmu w szkole, m.in. logopedzi, terapeuci integracji sensorycznej, surdopedagog, tyflopédagog, specjalista od edukacji i rewalidacji osób ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, specjalista od alternatywnych metod komunikacji oraz psycholog. Przeprowadzono także wywiad z pedagogiem szkolnym zatrudnionym w ośrodku.

Opieka i wychowanie osób ze spektrum autyzmu w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym – analiza wyników badań

Ze względu na specjalne potrzeby, szczególnie w sferze społeczno-emojonalnej oraz poznawczej, osoby ze spektrum autyzmu powinny być objęte odpowiednią opieką i wychowaniem. Poniżej przedstawione zostały wyniki analizy badań, ukazujących przebieg tych procesów w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym.

Podczas prowadzenia badań ważną techniką była analiza dokumentów wychowanków ze spektrum autyzmu, przede wszystkim wielospecjalistycz-

nej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży oraz indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. W wyniku przeprowadzonej analizy wyodrębnione zostały zaburzone sfery oraz te, które rozwijają się prawidłowo u uczniów ze spektrum autyzmu.

Tabela 1. Funkcjonowanie dzieci ze spektrum autyzmu w przedszkolu

Lp.	Sfery funkcjonowania dzieci	Przedszkole	
		N = 18	
		n	%
1.	Zaburzenia w zakresie		
	a) komunikacji	7	38,9
	b) samoobsługi	10	55,6
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	16	88,9
	d) rozwoju poznawczego	7	38,9
	e) motoryki dużej	11	61,1
	f) sprawności manualnej	12	66,7
	g) poprawnego czytania	0	0,0
	h) mowy	12	66,7
	i) koncentracji uwagi	12	66,7
	j) zaburzenia SI (integracji sensorycznej)	7	38,9
2.	Prawidłowy rozwój w zakresie		
	a) komunikacji	8	44,4
	b) samoobsługi	9	50,0
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	1	5,6
	d) rozwoju poznawczego	9	50,0
	e) motoryki dużej	8	44,4
	f) mowy	5	27,8
	g) sprawności manualnej	3	16,7
	h) umiejętności czytania/ znajomość alfabetu	6	33,3
	i) umiejętność rozumienia mowy	12	66,7

Źródło: badania własne

Zaczynając od poziomu przedszkola, zauważa się, że najwięcej – aż 88, 9% dzieci –przejawia zaburzenia w sferze społeczno-emocjonalnej; jednocześnie należy zaznaczyć, iż prawidłowy rozwój w tym zakresie wykazuje jedynie 5, 6% przedszkolaków. Ponad połowa (66, 7%) przebadanych dzieci ma problemy z koncentracją uwagi, co w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu jest zjawiskiem powszechnym. Na podobnym poziomie utrzymuje się liczba dzieci z zaburzeniami mowy oraz zaburzeniami w zakresie motoryki dużej i motoryki małej, czyli sprawności manualnej. Jednocześnie daje się zauważyć dość wysoki procent dzieci z umiejętnością rozumienia mowy – jest to 66, 7% dzieci. Ponad połowa dzieci ma również problemy z czynnościami samoobsługowymi, co utrudnia pracę z takimi dziećmi, ponieważ proces opieki i wychowania należy zacząć w ich przypadku od podstaw, od czynności mogących pomóc im w zaspokajaniu podstawowych potrzeb. Z badań wynika, że dzieci ze spektrum autyzmu mają także problemy z komunikacją, co łączy się niewątpliwie z zaburzeniami lub brakiem mowy. Pojawiają się także, charakterystyczne dla autyzmu, zaburzenia integracji sensorycznej, które występują wśród 38, 9% badanych dzieci. Najwyższy wskaźnik procentowy (88, 9%) wystąpił u dzieci przejawiających zaburzenia w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego. Najniższy odsetek (0, 0%) stanowią dzieci z problemami w czytaniu. W dokumentach nie pojawiały się dane, które pozwalałyby stwierdzić, czy dzieci na etapie przedszkolnym posiadają umiejętności w tym zakresie, czy też można mówić o zaburzeniu, dlatego odsetek ten wynosi 0 %. Zebrane dane pokazują również, że najwięcej jest dzieci, które rozumieją mowę. Z kolei najniższy odsetek stanowią dzieci, u których widoczny jest prawidłowy rozwój społeczny i emocjonalny. Niewiele dzieci ma także problemy z motoryką dużą. U 50 % dzieci zaobserwowano prawidłowy rozwój w sferze samoobsługowej oraz poznawczej. Z kolei 33, 3% dzieci nabyło umiejętność czytania.

Tabela 2. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu
w szkole podstawowej

Lp.	Sfery funkcjonowania dzieci i młodzieży	Klasy I-III		Klasy IV-VIII		Oddziały Gimnazjum		Razem N = 40	
		N = 19		N = 19		N = 2			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1.	Zaburzenia w zakresie								
	a) komunikacji	11	57, 9	15	78, 9	2	100, 0	28	70, 0
	b) samoobsługi	4	21, 1	5	26, 3	0	0, 0	9	22, 5
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	15	78, 9	14	73, 7	1	50, 0	30	75, 0
	d) rozwoju poznawczego	7	36, 8	6	31, 6	1	50, 0	14	35, 0
	e) motoryki dużej	5	26, 3	4	21, 1	0	0, 0	9	22, 5
	f) sprawności manualnej	4	21, 1	5	26, 3	1	50, 0	10	25, 0
	g) poprawnego czytania	1	5, 3	0	0, 0	0	0, 0	1	2, 5
	h) mowy	10	52, 6	11	57, 9	1	50, 0	22	55, 0
	i) koncentracji uwagi	11	57, 9	9	47, 4	2	100, 0	22	55, 0
	j) zaburzenia SI	0	0, 0	7	36, 8	0	0, 0	7	17, 5
2.	Prawidłowy rozwój z zakresu								
	a) komunikacji	8	42, 1	4	21, 1	1	50, 0	13	32, 5
	b) samoobsługi	6	31, 6	5	26, 3	1	50, 0	12	30, 0
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	4	21, 1	4	21, 1	1	50, 0	9	22, 5
	d) rozwoju poznawczego	6	31, 6	5	26, 3	1	50, 0	12	30, 0
	e) motoryki dużej	7	36, 8	3	15, 8	1	50, 0	11	27, 5
	f) mowy	5	26, 3	0	0, 0	0	0, 0	5	12, 5
	g) sprawności manualnej	1	5, 3	6	31, 6	0	0, 0	7	17, 5
	h) umiejętności czytania/ znajomość alfabetu	2	10, 5	3	15, 8	0	0, 0	5	12, 5
	i) umiejętność rozumienia mowy	0	0, 0	10	52, 6	1	50, 0	11	27, 5

Źródło: badania własne

Podobnie wyglądają wyniki badań dotyczące uczniów szkoły podstawowej. Najwięcej osób ma zaburzenia w sferze społeczno-emocjonalnej – jest to 75 % uczniów szkoły podstawowej. Na podobnym poziomie, chociaż większym niż w przedszkolu, sytuują się trudności z komunikacją (70 % uczniów), co może wynikać z różnic wieku rozwojowego. U starszych uczniów wyraźniej widać zaburzenia w tej sferze niż u dzieci w wieku przedszkolnym. Wynika to także z metod pracy oraz sposobu prowadzenia zajęć. U dzieci w wieku przedszkolnym trudniej jest określić sposób komunikacji, ponieważ u wielu z nich sfera poznawcza dopiero się rozwija; dzieci starają się poznawać świat samodzielnie lub są całkowicie zależne od drugiej osoby.

Zdecydowanie mniej na tym etapie edukacji jest uczniów z zaburzeniami motoryki małej i dużej oraz z zaburzeniami integracji sensorycznej. Odsetek dzieci z zaburzeniami w zakresie motoryki dużej i w zakresie sprawności manualnych wynosi odpowiednio 22, 5% i 25%. Może to być wynikiem podejmowanych działań i pracy specjalistów, którzy w ramach zajęć indywidualnych zajmują się rozwojem zaburzonych sfer. U mniejszej liczby dzieci (w porównaniu z poziomem edukacji przedszkolnej) występują zaburzenia mowy i koncentracji uwagi. Daje się także zauważyć spadek umiejętności komunikacyjnych – wśród uczniów klas I-III otrzymano wynik 42, 1%, a na kolejnym poziomie edukacji (w klasach IV-VIII) tylko 21, 1%. Podobnie wygląda rozwój w zakresie motoryki dużej – w klasach I-III można odnotować spadek sprawności do 36, 8%, a w klasach IV-VIII już do 15, 8%. Może to mieć związek z ogólnym rozwojem uczniów, ze zmianami w wyglądzie fizycznym, z okresem dorastania oraz innymi wymaganiami wobec uczniów ze względu na ich wiek.

Biorąc pod uwagę prawidłowy rozwój uczniów ze spektrum autyzmu, najmniejszy procent (2, 5%) dotyczy zakresu mowy i umiejętności czytania. W szkole podstawowej pojawia się nauka czytania i pisania, której nie da się zweryfikować na etapie przedszkolnym. Jak wynika z przeprowadzonych badań, dzieci ze spektrum autyzmu mają trudności z nabywaniem tych umiejętności i tylko niewielu z nich udaje się opanować je na poziomie umożliwiającym dalszy rozwój mowy. Konieczne jest zatem wprowadzenie do indywidualnego programu nauczania zajęć z alternatywnych metod komunikacji, które pomogą w kontakcie z takim uczniem bez stosowania mowy. Zmiany zależne od wieku widać także w sferze samoobsługi. Z badań wynika, że starsi uczniowie są bardziej samodzielni, rozwijają się w zakresie koncentracji uwagi, co odzwierciedla niższy wskaźnik zaburzeń w sferze poznawczej. Pojawiają się korzystne zmiany związane z rozwojem mowy oraz umiejętnością czytania.

Tabela 3. Funkcjonowanie młodzieży ze spektrum autyzmu
w szkole przysposabiającej do pracy

Lp.	Sfery funkcjonowania młodzieży	Szkoła Przysposabiająca do Pracy	
		N = 4	
		n	%
1.	Zaburzenia w zakresie		
	a) komunikacji	2	50, 0
	b) samoobsługi	2	50, 0
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	3	75, 0
	d) rozwoju poznawczego	0	0, 0
	e) motoryki dużej	1	25, 0
	f) sprawności manualnej	2	50, 0
	g) poprawnego czytania	0	0, 0
	h) mowy	3	75, 0
	i) koncentracji uwagi	4	100, 0
	j) zaburzenia SI (integracji sensorycznej)	0	0, 0
2.	Prawidłowy rozwój z zakresu		
	a) komunikacji	2	50, 0
	b) samoobsługi	2	50, 0
	c) rozwoju społecznego i emocjonalnego	1	25, 0
	d) rozwoju poznawczego	3	75, 0
	e) motoryki dużej	0	0, 0
	f) mowy	2	50, 0
	g) sprawności manualnej	1	25, 0
	h) umiejętności czytania/ znajomość alfabetu	1	25, 0
	i) umiejętność rozumienia mowy	4	100, 0

Źródło: badania własne

Do szkoły przysposabiającej do pracy w ośrodku, w którym przeprowadzono badania, uczęszcza obecnie czterech uczniów. Zaburzenia, które

występują najliczniej wśród nich to przede wszystkim zaburzenia koncentracji uwagi (100 %) oraz zaburzenia mowy i rozwoju społeczno-emocjonalnego (75%). Prawidłowo przebiega rozwój poznawczy (75%), odpowiedni jest także stopień rozumienia mowy (100%), co jest dużym plusem w pracy z osobami ze spektrum autyzmu, zwłaszcza w tym wieku. Połowa uczniów jest samodzielna w zakresie samoobsługi (50%) i nie zauważa się wśród nich zaburzeń integracji sensorycznej (0%).

Jednostką działającą w ramach pracy specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego jest internat. Internat to placówka, w której wychowawczy skupiają się przede wszystkim na opiece oraz na zaspokajaniu potrzeb wychowanków.

Tabela 4. Działania opiekuńcze podejmowane w pracy z wychowankami

Kategorie odpowiedzi	liczba udzielanych odpowiedzi	
	n	%
Nauka samoobsługi	10	100, 0
Kontrolowanie emocji	10	100, 0
Samodzielność i zaradność życiowa	10	100, 0
Nawyki związane z higieną osobistą	10	100, 0
Stosowanie zasad zdrowego trybu życia	9	90, 0
Współpraca z rodzicem	10	100, 0
Współpraca w grupie rówieśniczej	9	90, 0
Pomoc przy odrabianiu lekcji	9	90, 0
Nauka zachowań w miejscu publicznym	10	100, 0
Współpraca z instytucjami kultury	8	80, 0
Wycieczki	8	80, 0
Powierzanie ról i funkcji społecznych	5	50, 0
inne:		
Organizacja czasu wolnego (aktywność fizyczna)	2	20, 0
Zajęcia kulinarne	1	10, 0
Zajęcia z wykorzystaniem technologii informatycznej	1	10, 0
Zajęcia plastyczne	1	10, 0
Zajęcia z zakresu zawodoznawstwa	1	10, 0

Źródło: badania własne

Do najczęściej (100%) wymienianych działań należą: nauka samoobsługi, nauka kontrolowania emocji, nauka samodzielności i zaradności życiowej oraz nawyków związanych z higieną osobistą. Ważne działania realizowane przez wychowawców to także współpraca z rodzicem 100% oraz nauka zachowań w miejscach publicznych (100%). Nieznacznie mniej, bo 90% badanych wskazuje na podejmowanie działań dotyczących stosowania zasad zdrowego trybu życia, współpracy w grupie rówieśniczej oraz pomocy podczas odrabiania zadań domowych; 80% ankietowanych współpracuje z instytucjami kultury działającymi w mieście oraz organizuje wycieczki turystyczno-krajoznawcze dla wychowanków. Połowa wychowawców powierza pełnienie ról i funkcji społecznych wychowankom internatu. Część badanych, obok podanych propozycji działań opiekuńczych, wskazuje na inne podejmowane przez siebie działania, m. in. na organizowanie w czasie wolnym aktywności fizycznej (20%). Realizowane są także zajęcia kulinarne oraz zajęcia z zakresu technologii informatycznej (10%). Ankietowani wymieniali także zajęcia plastyczne (10%) oraz zajęcia z zakresu zawodoznawstwa (10%).

Tabela 5. Potrzeby zapewniane wychowankom w internacie

Kategorie odpowiedzi	liczba udzielanych odpowiedzi	
	n	%
Pragnienie	9	90, 0
Pożywienie	8	80, 0
Sen	10	100, 0
Potrzeba dachu nad głową/bezpieczeństwa	9	90, 0
Potrzeba ochrony przed krzywdą fizyczną/emocjonalną	8	80, 0
Potrzeba dbania o zdrowie	9	90, 0
Potrzeba akceptacji ze strony innych osób	10	100, 0
Potrzeba przyjaźni	9	90, 0
Potrzeba porozumiewania się	9	90, 0
Potrzeba uznania	8	80, 0
Potrzeba niezależności	9	90, 0
Potrzeba szacunku dla samego siebie	8	80, 0
Potrzeba szacunku ze strony innych	9	90, 0
Potrzeba rozwoju osobistego	10	100, 0
Potrzeba odnoszenia sukcesów	8	80, 0
Inne:		
Potrzeba aktywnego spędzania wolnego czasu	1	10, 0
Potrzeba życia kulturalnego (wyjścia na koncerty, występy)	1	10, 0
Potrzeby religijne	1	10, 0

Źródło: badania własne

W przypadku pytania dotyczącego potrzeb, odpowiedzi ankietowanych są dość zróżnicowane. Co ciekawe, tylko 90% ankietowanych zaznaczyło, że zaspokaja potrzebę pragnienia, a 80% – potrzebę pożywienia. Z kolei 100% respondentów wskazało, że zaspokaja potrzebę snu, potrzebę akceptacji ze strony innych oraz rozwoju osobistego; 90% badanych uważa, że powinno się zapewniać wychowankom warunki bytowe, dbać o zdrowie, atmosferę przyjaźni, niezależności oraz szacunku ze strony innych. Natomiast 80% badanych zaspokaja wychowankom potrzebę ochrony przed krzywdą fizyczną i psychiczną, potrzebę uznania i szacunku do samego siebie, a także potrzebę odnoszenia sukcesów. Kilka osób, jako dodatkowe potrzeby zapewniające przez nich w ramach działań opiekuńczych, wymieniło potrzeby religijne, potrzebę aktywności fizycznej oraz kontaktu z kulturą, realizowaną poprzez wyjścia na koncerty i występy oraz spektakle organizowane w mieście przez Młodzieżowy Dom Kultury.

W ramach badań przeprowadzony został też wywiad z pedagogiem szkolnym. Wśród działań opiekuńczych podejmowanych względem wychowanków pedagog wymienił następujące:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów,
- diagnozowanie sytuacji wychowawczych,
- udzielanie uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do potrzeb uczniów,
- prowadzenie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów,
- inicjowanie różnych form pomocy,
- mediacje i interwencje w sytuacjach kryzysowych,
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb oraz udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- analiza orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego,
- pomoc wychowankom w czynnościach samoobsługowych wychowanków, pomoc w odrabianiu prac domowych,
- prowadzenie zajęć specjalistycznych, o charakterze terapeutycznym, zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne,
- realizacja projektów i programów edukacyjno-profilaktycznych,
- rozwiązywanie bieżących problemów uczniów i rodziców,
- koordynacja zespołów ds. opracowywania programów wychowawczo-profilaktycznych.

Specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy jest placówką, w której znajdują się wychowankowie z różnymi problemami, nie tylko edukacyjnymi i zdrowotnymi. Pojawiają się także osoby pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych. Pedagog jest w znacznym stopniu osobą odpowiedzialną za działania pomocowe podejmowane względem takich wychowanków. Należą do nich:

- diagnoza środowiska poprzez kontakt z pracownikami socjalnymi, asystentami rodziny, kuratoriami oraz prowadzenie wywiadów środowiskowych,
- prowadzenie rozmów indywidualnych z uczniami oraz rodzicami,
- objęcie ucznia i rodziców odpowiednią do problemu formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- opracowywanie pism do sądu dotyczących sytuacji rodziny,
- inicjowanie form pomocy materialnej dla uczniów z rodzin ubogich,
- udział w grupach roboczych Niebieskiej Karty.

Praca pedagoga polega również na podejmowaniu współpracy z różnymi instytucjami. W ramach opieki prowadzona jest współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, z ośrodkami pomocy społecznej, centrami pomocy rodzinie (MOPS, GOPS, MCPR, PCPR), z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi (Domami Dziecka, Pogotowiem Opiekuńczym). Współpraca dotyczy także takich instytucji, jak sądy rejonowe i związane z nimi kuratoria sądowe i społeczne, sądy rodzinne oraz policyjny Wydział ds. Nietłnich.

Kolejnym z aspektów, który został poddany analizie podczas badań, są działania wychowawcze podejmowane w pracy z wychowankami ze spektrum autyzmu. Zaplanowane działania są wynikiem pracy zespołów, w skład których wchodzi specjaliści pracujący z osobami ze spektrum autyzmu w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym. Wszystkie działania są zindywidualizowane i zależne od potrzeb oraz możliwości wychowanków.

Tabela 6. Działania wychowawcze podejmowane w przedszkolu

Lp.	Podejmowane działania	Przedszkole	
		N = 18	
		n	%
1.	Współpraca w grupie rówieśniczej	16	88, 9
2.	Motoryka duża	5	27, 8
3.	Nauka czynności samoobsługowych/ nauka samodzielności	15	83, 3
4.	Praca nad komunikacją	12	66, 7
5.	Stymulacja zmysłów	8	44, 4
6.	Nauka zachowań w miejscu publicznym	6	33, 3
7.	Współpraca z rodzicami	12	66, 7
8.	Usprawnianie manualne	10	55, 6
9.	Rozwijanie procesów myślenia	8	44, 4
10.	Kontrowanie emocji/eliminowanie zachowań niepożądanych	15	83, 3
11.	Redukcja stresu	3	16, 7
12.	Organizacja przestrzeni	5	27, 8
13.	Rozumienie mowy	6	33, 3
14.	Usprawnianie procesów poznawczych	12	66, 7
15.	Zajęcia z psychologiem	6	33, 3
16.	Trening umiejętności społecznych TUS	7	38, 9
17.	Współpraca z innymi instytucjami	3	16, 7
18.	Zajęcia z integracji sensorycznej SI	10	55, 6
19.	Zajęcia z logopedą	10	55, 6
20.	Zajęcia z zakresu alternatywnych metod komunikacji AAC	12	66, 7
21.	Stosowanie wzmocnień pozytywnych	15	83, 3
22.	Zwiększanie stopnia koncentracji uwagi	13	72, 2
23.	Umiejętność czytania/ wzbogacenie słownictwa	10	55, 6

Źródło: badania własne

Analizując dokumentację dzieci będących na etapie przedszkolnym, można zauważyć, że najwięcej pracy podejmuje się względem nich w zakresie rozwoju umiejętności samoobsługowych (83, 3%). Jeszcze wyższy jest odsetek dzieci, u których nauczyciele starają się rozwinąć umiejętność współpracy z rówieśnikami (88, 9%). Jest to zbieżne z potrzebami, jakie zaobserwowano podczas badań zaburzonych sfer u tych dzieci. Jedynymi z najmniej rozwiniętych i najbardziej zaburzonych umiejętności są komunikacja oraz samoobsługa. Dużą rolę odgrywa tu także praca nad kontrolowaniem emocji oraz eliminowaniem zachowań niepożądanych. Odsetek dzieci, które potrzebują pomocy, wynosi ponad 80%. Z kolei ponad 60% przedszkolaków wymaga wsparcia w usprawnianiu procesów poznawczych oraz w pracy nad

komunikacją. Dlatego też zauważyć można wysoki wskaźnik działań opiekuńczych i wychowawczych. Znaczny procent dzieci będących w przedszkolu objętych jest pomocą w formie zajęć z zakresu alternatywnych metod komunikacji oraz zajęć z logopedą. Podczas pracy specjaliści uwzględniają także potrzebę zwiększenia stopnia koncentracji uwagi u 72, 2% dzieci, a także stosowania wzmocnień pozytywnych u 83, 3%.

Tabela 7. Działania wychowawcze w szkole podstawowej

Lp.	Podejmowane działania	Klasy I-III		Klasy IV-VIII		Oddziały Gimnazjum		Razem	
		N = 19		N = 19		N = 2			
		N	%	n	%	n	%	n	%
1.	Współpraca w grupie rówieśniczej	10	52, 6	9	47, 4	2	100, 0	21	52, 5
2.	Motoryka duża	13	68, 4	8	42, 1	0	0, 0	21	52, 5
3.	Nauka czynności samoobsługowych/ nauka samodzielności	5	26, 3	10	52, 6	1	50, 0	16	40, 0
4.	Praca nad komunikacją	11	57, 9	4	21, 1	0	0, 0	15	37, 5
5.	Stymulacja zmysłów	2	10, 5	1	5, 3	1	50, 0	4	10, 0
6.	Nauka zachowań w miejscu publicznym	2	10, 5	1	5, 3	0	0, 0	3	7, 5
7.	Współpraca z rodzicami	2	10, 5	1	5, 3	0	0, 0	3	7, 5
8.	Usprawnianie manualne	5	26, 3	6	31, 6	0	0, 0	11	27, 5
9.	Rozwijanie procesów myślenia	3	15, 8	0	0, 0	0	0, 0	3	7, 5
10.	Kontrowanie emocji/eliminowanie zachowań niepożądanych	9	47, 4	10	52, 6	2	100, 0	21	52, 5
11.	Redukcja stresu	2	10, 5	2	10, 5	0	0, 0	4	10, 0
12.	Organizacja przestrzeni	2	10, 5	6	31, 6	0	0, 0	8	20, 0
13.	Rozumienie mowy	0	0, 0	2	10, 5	0	0, 0	2	5, 0
14.	Usprawnianie procesów poznawczych	0	0, 0	3	15, 8	0	0, 0	3	7, 5
15.	Zajęcia z psychologiem	1	5, 3	5	26, 3	0	0, 0	6	15, 0
16.	Trening umiejętności społecznych TUS	4	21, 1	7	36, 8	0	0, 0	11	27, 5
17.	Współpraca z innymi instytucjami	1	5, 3	0	0, 0	0	0, 0	1	2, 5
18.	Zajęcia z integracji sensorycznej SI	4	21, 1	2	10, 5	0	0, 0	6	15, 0
19.	Zajęcia z logopedą	8	42, 1	4	21, 1	0	0, 0	12	30, 0
20.	Zajęcia z zakresu alternatywnych metod komunikacji AAC	5	26, 3	7	36, 8	0	0, 0	12	30, 0
21.	Stosowanie wzmocnień pozytywnych	14	73, 7	12	63, 2	2	100, 0	28	70, 0
22.	Zwiększanie stopnia koncentracji uwagi	12	63, 2	8	42, 1	1	50, 0	21	52, 5
23.	Umiejętność czytania/ wzbogacenie słownictwa	0	0, 0	8	42, 1	2	100, 0	10	25, 0

Źródło: badania własne

Porównując działania podejmowane w pracy z osobami ze spektrum autyzmu na dwóch etapach edukacji (tj. w przedszkolu i w szkole podstawowej), daje się zauważyć zarówno podobieństwa, jak i różnice. Zarówno na jednym, jak i drugim etapie działania są bardzo zróżnicowane, a największy procent uczniów wymaga działań polegających na wzmocnieniach pozytywnych (70% uczniów). Zauważalny jest jednak spadek liczby wraz z wiekiem ucznia. Im uczniowie są starsi, tym mniej z nich potrzebuje wzmocnień. Podobnie jest w przypadku działań związanych z usprawnianiem motoryki dużej. W klasach I-III wsparcia w tym zakresie wymaga prawie 68, 4% uczniów, a w klasach IV-VIII już tylko 42, 1%. Tendencja spadkowa pojawia się także w zakresie współpracy z grupą rówieśniczą. Inaczej jest, jeśli chodzi o samoobsługę. W klasach I-III potrzeba podjęcia takich działań jest mniejsza, bo odsetek uczniów wymagających wsparcia wynosi 26, 3%, jednak w klasach starszych wzrasta on do ok. 52, 6%. Innym zauważalnym zjawiskiem, które może być związane z rozwojem człowieka oraz okresem dorastania, jest wzrost wraz z wiekiem potrzeby pracy nad kontrolowaniem emocji, potrzeby treningu umiejętności społecznych czy potrzeby zajęć z psychologiem. Widać jednak, że podejmowane w młodszym wieku działania dotyczące rozwijania procesów poznawczych czy usprawniania motoryki dużej przynoszą pozytywne skutki, ponieważ zauważalna jest tendencja spadkowa. Dane pokazują także, że następuje spadek liczby uczniów wymagających pracy z logopedą oraz ze specjalistą od integracji sensorycznej. Pojawia się większa potrzeba organizacji przestrzeni – w klasach I-III liczba uczniów wymagająca tego działania wynosi 10, 5%, a w klasach IV-VIII następuje wzrost do prawie 31, 6%. Podkreślić należy również potrzebę pracy nad kontrolowaniem emocji, a także współpracy w grupie rówieśniczej (52, 5%). Widoczna jest także konieczność usprawniania u większości uczniów motoryki dużej, jednak jest to liczba mniejsza niż na etapie przedszkolnym. Najmniej uczniów wymaga działań związanych z pracą nad rozumieniem mowy czy usprawnianiem procesów poznawczych. Działania wychowawcze podejmowane na etapie szkoły podstawowej to przede wszystkim stosowanie wzmocnień poznawczych, a także zwiększanie stopnia koncentracji uwagi. Najmniej uwagi wymaga od specjalistów współpraca z innymi instytucjami, co może wskazywać na duże możliwości ośrodka jako instytucji w zakresie wychowania oraz zapewnienia pomocy specjalistycznej w różnych dziedzinach.

Tabela 8. Działania wychowawcze w szkole przysposabiającej do pracy

Lp.	Podejmowane działania	Szkola Przysposabiająca do Pracy	
		N = 4	
		n	%
1.	Współpraca w grupie rówieśniczej	3	75, 0
2.	Motoryka duża	3	75, 0
3.	Nauka czynności samoobsługowych/ nauka samodzielności	4	100, 0
4.	Praca nad komunikacją	1	25, 0
5.	Stymulacja zmysłów	0	0, 0
6.	Nauka zachowań w miejscu publicznym	2	50, 0
7.	Współpraca z rodzicami	0	0, 0
8.	Usprawnianie manualne	1	25, 0
9.	Rozwijanie procesów myślenia	1	25, 0
10.	Kontrowanie emocji/eliminowanie zachowań niepożądanych	2	50, 0
11.	Redukcja stresu	1	25, 0
12.	Organizacja przestrzeni	0	0, 0
13.	Rozumienie mowy	0	0, 0
14.	Usprawnianie procesów poznawczych	0	0, 0
15.	Zajęcia z psychologiem	0	0, 0
16.	Trening umiejętności społecznych TUS	3	75, 0
17.	Współpraca z innymi instytucjami	0	0, 0
18.	Zajęcia z integracji sensorycznej SI	0	0, 0
19.	Zajęcia z logopedą	1	25, 0
20.	Zajęcia z zakresu alternatywnych metod komunikacji AAC	0	0, 0
21.	Stosowanie wzmocnień pozytywnych	1	25, 0
22.	Zwiększanie stopnia koncentracji uwagi	2	50, 0
23.	Umiejętność czytania/ wzbogacenie słownictwa	0	0, 0

Źródło: badania własne

Szkoła Przysposabiająca do Pracy stanowi rodzaj szkoły ponadpodstawowej. Obecnie w ośrodku na tym etapie edukacji uczy się 4 uczniów ze spektrum autyzmu. W powyższej analizie badań wykazane zostało, że najwięcej uczniów ma zaburzenia w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego, dlatego też największa potrzeba działań wychowawczych, skierowanych do tej grupy uczniów, dotyczy treningu umiejętności społecznych. W działaniach opiekuńczych najważniejsze jest wypracowanie umiejętności współpracy w grupie rówieśniczej. Liczba uczniów, którzy powinni zostać objęci tymi działaniami, wynosi 75%. Ważną sferą, wymagającą dodatkowej pracy, jest nauka czynności samoobsługowych.

Podsumowanie. Obecny system szkolnictwa zapewnia osobom ze spektrum autyzmu wiele sposobów kształcenia. W przepisach prawnych wyszczególnione są możliwości, jakie państwo stwarza osobom niepełnosprawnym, w tym osobom ze spektrum autyzmu; wymienione są zarówno szkoły ogólnodostępne, integracyjne, jak i specjalne. Wiele elementów wskazuje na zasadność funkcjonowania szkół specjalnych. Istotne są ilość i różnorodność zatrudnianych specjalistów, metody wykorzystywane w pracy z osobami ze spektrum autyzmu oraz indywidualizacja pracy. Skupienie się specjalistów przede wszystkim na rozwijaniu samodzielności, praca nad deficytami oraz rozwijanie mocnych stron uczniów to najważniejsze zadania, które powinny być realizowane w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym względem uczniów ze spektrum autyzmu.

Bibliografia:

1. Danielewicz D., Pisula E., *Terapia i edukacja osób z autyzmem*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
2. <https://polskiautyzm.pl/przyczyny-autyzmu/> (dostęp: 16.05.2018r)
3. Markiewicz K., *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
4. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
5. Pisula E., *Autyzm. Przyczyny symptomy terapia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.
6. Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; Dz. U. z 2017 r
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 stycznia 2017 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, Dz. U. z 2017
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli; Dz. U. z 2017 r. poz. 649
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

11. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej; Dz. U. z 2017 r. poz. 356
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych; Dz. U. z 2017 r. poz. 1743
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; Dz. U. z 2017 r. poz.1578
14. *Słownik języka polskiego* PWN, t.1, Warszawa 1995.
15. Tomaszewska A., *Organizacja kształcenia specjalnego wychowanków SOSW, SOW i ORW w świetle nowych przepisów prawa oświatowego. Zasady przyjmowania i warunki pobytu wychowanków w placówkach, Ośrodek Rozwoju Edukacji*, Warszawa 2016.

PAWEŁ KARPIUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Aspiracje zawodowe młodzieży

Temat aspiracji zawodowych młodzieży często poruszany jest w literaturze pedagogicznej, socjologicznej czy też psychologicznej. Aspiracje odgrywają ważną rolę w życiu każdego człowieka. Są nieodłącznym elementem w planowaniu przyszłości zawodowej. Ważne jest, aby każdy młody człowiek umiał zaplanować swoją przyszłość zawodową zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Bardzo często młodzi ludzie mają problem z określeniem tego, czym są aspiracje zawodowe, niejednokrotnie też nie potrafią sprecyzować swoich planów zawodowych na przyszłość. Większość młodzieży nie wie, jaki zawód chce wykonywać w przyszłości. Często bywa tak, że młodzi ludzie nie mają z kim porozmawiać na takie tematy, nie mają się kogo poradzić. Warto wspomnieć, że od pewnego czasu jednym z głównych zadań szkoły jest organizowanie spotkań z doradcą zawodowym. Są to spotkania grupowe, ale mają za zadanie pomóc młodym ludziom odnaleźć się w świecie zawodów.

Aspiracje były przedmiotem zainteresowania wielu autorów. Pojęcie aspiracji doczekało się wielu ujęć definicyjnych. Odmienne definiowane jest w pedagogice, inaczej w psychologii, a jeszcze inaczej w literaturze socjologicznej. Jak podaje *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, aspiracje to „ogół pragnień jednostki, dążenie do czegoś (najczęściej w odniesieniu do wyznaczonych celów i ideałów życiowych, realizacji ambitnych planów, zadań) oraz (...) trwale i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać”²⁷⁸. Przytoczona definicja mówi o tym, że aspiracje to dążenie do osiągnięcia czegoś, co jest ważne dla danej osoby i będzie miało wpływ na jej dalsze życie.

Zdaniem W. Okonia – autora *Słownika pedagogicznego* – aspiracje to „dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów do realizacji jakiś ideałów życiowych. Niektórzy badacze łączą aspiracje z potrzebami, a inni oddzielają jedno od drugich, zakładając, że aspiracje jak gdyby wyprzedzają same po-

278 E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I A-F, Warszawa 2003, s. 31.

trzeby, wiążą się natomiast z motywacją zadań stawianych sobie przez jednostkę²⁷⁹. Z kolei według B. Gołębiowskiego aspiracje „to zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne, i które przesądzą o jej planach życiowych. Bywają też aspiracje rozumiane jeszcze ogólniej – jako dominujące potrzeby, dążenia i zainteresowania jednostki czy grupy, objęte silnie umotywowanym zamiarem realizacji”²⁸⁰. Można zauważyć, że autor w pierwszej części definicji mówi o tym, że aspiracje to hierarchia celów, które dla danego człowieka są ważne oraz mają duży wpływ na jego życie. W dalszej części jest mowa o tym, że są to zainteresowania i potrzeby danego człowieka, umotywowane zamiarem ich realizacji.

Dla porównania warto również przytoczyć jeszcze definicję psychologiczną. Czytając *Słownik psychologiczny* A. S. Rebera, dowiemy się, że aspiracje to „pragnienie, cel, do którego dana osoba dąży”²⁸¹. W psychologii aspiracje rozumiane są również jako „zmienna osobowościowa, która powstaje na bazie percepcji poprzednich doświadczeń odnoszących się do wyników i do ocen tych wyników własnego działania”²⁸².

Z przytoczonych powyżej definicji badaczy, reprezentantów różnych dziedzin naukowych, można wywnioskować, że aspiracje to ogół celów, dążeń, oczekiwań, zamierzeń, wartości oraz decyzji związanych z określoną sferą życia, które dana osoba chce realizować w przyszłości.

Rodzaje aspiracji

Omawiając zagadnienie aspiracji, nie sposób nie wspomnieć o rodzajach aspiracji. W literaturze naukowej znajdziemy kilka podziałów aspiracji. Jako pierwsze kryterium wyróżnia się poziom aspiracji, uwzględniający stopień trudności zadania, które dana jednostka usiłuje (zamierza) wykonać. Tu wyodrębniono:

- aspiracje wysokie – stopień zadania do wykonania jest bardzo trudny;
- aspiracje przeciętne – dane zadanie do wykonania ma średni stopień trudności;
- aspiracje niskie – stopień jakiegoś zadania do wykonania jest mały.

Kolejnym kryterium jest stosunek do posiadanych możliwości. Do tej kategorii można zaliczyć m. in. talenty i zdolności, jakie posiada dana jednostka, poziom intelektualny, stan zdrowia danej jednostki, warunki życia itp. W tej kategorii wyróżniamy:

279 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 64.

280 B. Gołębiowski, *Dynamika aspiracji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 18-19.

281 A. Rember, *Słownik psychologii*. Tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa 2002, s. 60.

282 Za: A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 54.

- aspiracje zawyżone, które charakteryzują się tym, że dana jednostka podejmuje działanie nieadekwatne do jej możliwości. Jednostka nie jest w stanie zrealizować określonych zadań, które przerastają jej umiejętności. Skutkiem tego może być brak sukcesu w osiągnięciu określonego celu, porażka;
- aspiracje realistyczne (adekwatne) – charakteryzują się tym, że dana jednostka podejmuje działania, które jest w stanie zrealizować, mimo że może to wymagać wiele pracy oraz wysiłku;
- aspiracje zaniżone – gdy dana jednostka podejmuje działania bardzo proste. Stawia sobie nisko poprzeczkę, wykonuje zadania, które sytuują się poniżej posiadanych możliwości jednostki.

Następnym kryterium jest związek aspiracji z działaniem. Wyróżniamy:

- aspiracje życzeniowe to „cele idealne występujące w świadomości w formie życzeń, pragnień, marzeń dotyczących upragnionego stanu lub wyniku działania”²⁸³;
- aspiracje działaniowe, które można zdefiniować jako „dążenia (zamierzenia), skierowane na osiągnięcia pewnego celu lub wyniku działania. Pobudzają one jednostkę do podjęcia konkretnej formy aktywności”²⁸⁴.

Dość istotny jest czas, niezbędny do realizacji danych aspiracji. Zgodnie z tym kryterium można wyróżnić:

- aspiracje aktualistyczne (bliższe) – pojmowane jako pragnienie realizowania jakiegoś celu w bliskiej przyszłości. „Mogą być przedmiotem badań eksperymentalnych, w których osoby badane określają swe zamierzenia lub pragnienia odnoszące się do czynności, które mają być wykonane w bliskiej przyszłości”²⁸⁵.

Z kolei aspiracje perspektywistyczne (dalsze, przyszłościowe) to zamierzenia, które dotyczą przyszłego działania. Realizacja tych działań wymaga dłuższego okresu, który trwać może nawet całe życie. W aspiracji perspektywistycznej wyróżnia się ruchliwość pionową oraz ruchliwość poziomą. Ruchliwość pozioma wyznaczana jest przez poziom zmian, które obejmują m. in. miejsce odbywania nauki, miejsce obecnego zamieszkania, miejsce zatrudnienia itp. Z kolei ruchliwość pionowa aspiracji uzależniona jest od „wielkości zamierzonych lub pożądaných zmian w hierarchii społecznej, prestiżu zawodowego albo osiągnięć w ustalonej formie działania”²⁸⁶.

283 K. Musiańska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008, s. 20.

284 A. Zawada, *Aspiracje życiowe...* dz. cyt., s. 62.

285 W. Sikorski, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2005, s. 20.

286 Tamże, s. 21.

Występuje również podział ze względu na związek aspiracji ze świadomością. Do tej kategorii należą:

- aspiracje uświadomione – odwołują się do celów, jakie dana jednostka chce osiągnąć. „Mogą one być zwerbalizowane w formie odpowiedzi na bezpośrednie pytania dotyczące jego pragnień lub zamierzeń”²⁸⁷.
- aspiracje latentne – są nieuświadamiane, dlatego pytając daną jednostkę, co pragnie osiągnąć, jaki ma cel, do czego dąży, niczego się nie dowiemy.

Kolejnym istotnym elementem opisu aspiracji jest jej przedmiot. Ze względu na to kryterium wyróżniamy aspiracje ukierunkowane na stan oraz aspiracje ukierunkowane na przedmiot. Aspiracje ukierunkowane na stan charakteryzują się tym, że dana jednostka w swoich celach dąży do tego, aby np. dobrze ukończyć szkołę lub studia, założyć własną rodzinę, znaleźć dobrze płatną (wymarzoną) pracę. Natomiast aspiracje ukierunkowane na przedmiot charakteryzują się tym, że jednostka w swoich celach, pragnieniach dąży do osiągnięcia rzeczy materialnych. Może to być np. posiadanie wymarzonego samochodu, domku nad morzem, telefonu, laptopa itp.²⁸⁸.

Ważna jest również treść aspiracji. W tej kategorii wyróżniamy aspiracje:

- aspiracje zawodowe – określają zdobycie przez daną jednostkę konkretnego zawodu w przyszłości. Pojawiają się już u najmłodszych dzieci w szkole podstawowej. Kiedy pyta się je, kim chciałoby zostać, jak dorosną, odpowiadają np: „chciałbym być policjantem, strażakiem”. Z wiekiem aspiracje te mogą ulec zmianie;
- aspiracje edukacyjne – odnoszą się do nauki. Dotyczą m. in. poziomu wykształcenia, jakie dana jednostka zamierza zdobyć. Aspiracje edukacyjne mogą objawiać się chęcią ukończenia szkoły podstawowej, średniej, zawodowej, studiów wyższych czy też zdobycia określonego stopnia naukowego;
- aspiracje szkolne – dotyczą osiągnięcia przez daną jednostkę dobrych wyników w nauce. Przejawiają się w dążeniu do zdobywania coraz lepszych ocen. Uzyskanie dobrych ocen motywuje do tego, aby być jeszcze lepszym;
- aspiracje kierownicze – charakteryzują się dążeniem jednostki do wykonywania czynności polegających na wydawaniu poleceń, rozdzielaniu poszczególnych zadań pomiędzy inne osoby (pracowników), nadzorowanie pracy innych osób;
- aspiracje ludyczne – przejawiają się dążeniem małych dzieci do od-

287 K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży...* dz. cyt., s. 21.

288 Tamże, s. 22.

- grywania w zabawach konkretnych ról, np. zabawa w szkołę – ktoś zostaje nauczycielem, ktoś inny dyrektorem, uczniem itp.; u młodzieży przejawiają się dążeniem do uczestniczenia w różnego rodzaju imprezach, dyskotekach, zabawach rozrywkowych, wycieczkach;
- aspiracje społeczno-polityczne – polegają na tym, że dana jednostka dąży do przynależności do konkretnej organizacji społecznej, do jakiegoś stowarzyszenia;
 - aspiracje rodzinne – odnoszą się do założenia własnej rodziny przez jednostkę. Brane są tu pod uwagę m.in. wiek, w którym dana jednostka chciałaby założyć własną rodzinę, liczba dzieci, stosunki (relacje) panujące w rodzinie itp.;
 - aspiracje rekreacyjne – zamierzenia co do sposobu spędzania czasu wolnego. Dotyczą również sposobu wykorzystania wolnego czasu podczas np. wakacji, ferii, urlopu; zakładają chęć udziału w ciekawych wycieczkach, zwiedzania interesujących miejsc, wyjazdu do miejsc atrakcyjnych itp.;
 - aspiracje towarzyskie charakteryzują się tym, że dana jednostka w swoich pragnieniach dąży do tego, aby przynależeć i uczestniczyć w życiu określonej grupy rówieśniczej, zawierać znajomości z różnymi ludźmi, uczestniczyć w różnego rodzaju imprezach kulturalnych czy też rozrywkowych;
 - aspiracje ekonomiczne (materialne) przejawiają się tym, że dana jednostka w swoich pragnieniach dąży do tego, aby zapewnić odpowiedni status majątkowy dla siebie bądź dla kogoś z osób bliskich. Aspiracje ekonomiczne przyjmują również formę pragnień dotyczących określonych przedmiotów np. „pragnę kupić sobie samochód”;
 - aspiracje odnoszące się do partnera – charakteryzują się tym, że dana jednostka, wybierając swojego przyszłego partnera/partnerkę, ma sprecyzowane oczekiwania wobec tej osoby. Zaliczamy tu m. in. wykształcenie, styl życia, wiek, cechy charakteru, status społeczny partnera/partnerki;
 - aspiracje prospołeczne „dotyczą pragnień lub dążeń jednostki do działania na rzecz innych osób oraz realizacji celów mających charakter pozaosobisty; aspiracje prospołeczne są stymulatorem podejmowanych przez daną osobę takich form działalności, jak: doradztwo, pomoc, obrona przed nieuzasadnionym atakiem”²⁸⁹;
 - aspiracje prestiżu społecznego – są to pragnienia lub zamierzenia dotyczące pełnienia określonych ról społecznych, np. zdobycia wymarzonego stanowiska pracy, pełnienia ważnej funkcji społecznej itp.

289 Tamże, s. 66.

Możemy zauważyć, że istnieje wiele rodzajów aspiracji. Do podstawowych kryteriów podziału zalicza się: poziom aspiracji, stosunek do posiadanych możliwości, związek aspiracji z działaniem, czas niezbędny do realizacji danych aspiracji, ruchliwość, związek aspiracji ze świadomością, przedmiot aspiracji oraz treść aspiracji.

Wpływ środowisk na kształtowanie się aspiracji zawodowych

Na kształtowanie się aspiracji zawodowych młodych ludzi wpływa wiele środowisk. Środowisko społeczne to „jednorodny zbiór takich samych lub przynajmniej istotnie podobnych pozycji i ról”²⁹⁰.

Podstawowym środowiskiem, w którym w pierwszej kolejności dokonuje się wyboru przyszłego zawodu, jest środowisko rodzinne. Podejmowanie decyzji zawodowych zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie, w domu rodzinnym, wśród najbliższych. Przejawia się to w naśladowaniu dorosłych oraz w marzeniach dotyczących przyszłości. Rodzina jest „wspólnotą najważniejszą zarówno z punktu widzenia jednostki (zwłaszcza w pierwszym okresie jej życia), jak i z punktu widzenia społeczeństwa, którego jest tzw. podstawową komórką”²⁹¹. Rodzina zazwyczaj wpływa na kształtowanie się aspiracji zawodowych oraz zainteresowania młodzieży za pośrednictwem wytwarzanych w niej standardów grupowych dotyczących zawodu oraz wykształcenia jej członków. To rodzice jako pierwsi zauważają zdolności i zainteresowania swoich dzieci. To oni decydują o tym, jak dziecko będzie je rozwijało. Zapisują dziecko na dodatkowe zajęcia na przykład z matematyki, języka obcego, dodatkowe zajęcia sportowe itp.

Bardzo ważną rolę w dokonywaniu wyboru zawodu przez młodzież odgrywają oczekiwania rodziców. Aspiracje oraz plany zawodowe młodzieży odpowiadające jej zainteresowaniom oraz uzdolnieniom, powinny być zaakceptowane również wtedy, gdy są one niezgodne z oczekiwaniami rodziców. Często zdarza się tak, że rodzice sami chcą decydować o tym, co ich dziecko będzie robiło w przyszłości, jaki zawód będzie wykonywało. Nakładają niejednokrotnie swoje dzieci do wyboru zawodu ze względu na jego atrakcyjność finansową lub też wysoki prestiż społeczny. Zdarza się również, że rodzice często nierealnie oceniają zdolności swoich dzieci i doradzają im wybór zawodu przewyższający ich możliwości. Kierują się przy tym obiegowymi sędziastwami dotyczącymi możliwości zarobienia bardzo dużych pieniędzy oraz awansu społecznego. Bywa i tak, że rodzice przenoszą na dzieci swoje niespełnione marzenia. Chcą, aby wybrali zawód, który sami chcieli kiedyś

290 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2005, s. 133.

291 K. Bolesta-Kukułka, *Socjologia ogólna*, Warszawa 2003, s. 127-128.

wykonywać, a zatem dzieci mają zrealizować aspiracje zawodowe swoich rodziców²⁹². Rodzina jako pierwsza jednostka kształtuje u dzieci pewne normy postępowania oraz hierarchię wartości. Prawidłowe relacje w rodzinie dają młodemu człowiekowi poczucie własnej wartości, które czyni go odpornym na wszelkiego rodzaju trudne sytuacje²⁹³. Rodzina jest jednym z najważniejszych środowisk kształtujących aspiracje zawodowe u młodych ludzi. To w rodzinie zaczynają kształtować się plany życiowe, w tym zawodowe, i od rodziców zależy, czy młody człowiek będzie chciał je realizować.

Kolejnym ważnym środowiskiem, które ma duży wpływ na kształtowanie się aspiracji zawodowych u młodzieży, jest środowisko szkolne. Szkoła zazwyczaj wpływa lub powinna wpływać na aspiracje zawodowe młodzieży głównie poprzez określone treści nauczania. To właśnie w szkole młodzi ludzie zdobywają wiedzę, którą później będą mogli wykorzystać w swojej przyszłej pracy zawodowej. Ważnym celem szkoły jest także: „przekazanie młodzieży norm uznanych za wartościowe społecznie i powszechnie akceptowane oraz pomaganie wychowankom w dokonywaniu właściwych wyborów, prezentowanie godnych upowszechnienia hierarchii wartości i celów życiowych”²⁹⁴. Zazwyczaj te cele powinny być realizowane przez nauczycieli i wychowawców poprzez odpowiednie programy wychowawcze oraz działalność dydaktyczno-wychowawczą, które warunkują plany życiowe, aspiracje zawodowe oraz orientacje życiowe. Nauczyciele i wychowawcy powinni przekazywać informacje ułatwiające młodzieży maturalnej wybór zawodu, ukierunkowywać i rozbudzać ich aspiracje zawodowe oraz zainteresowania. Dość istotna jest również współpraca szkoły z rodzicami. Wymaga to „przekazania im informacji o istniejących szkołach, o różnych zawodach, o występujących w odniesieniu do nich przeciwwskazaniach, o prawidłowych i nieprawidłowych motywach wyboru zawodu przez młodzież”²⁹⁵. Warto również wspomnieć o tym, że jednym z ważniejszych zadań szkoły jest wspieranie oraz przygotowanie uczniów do podejmowania decyzji dotyczącej przyszłego zawodu. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej każda szkoła jest zobligowana do tego, aby prowadzić zajęcia z doradztwa zawodowego. Zadaniem doradcy zawodowego w szkole jest dostarczanie młodzieży informacji o istniejących szkołach, uczelniach. Doradca zawodowy jest zobligowany do informowania uczniów o aktualnej sytuacji na rynku pracy, o zawodach, na które jest największe zapotrzebowanie²⁹⁶.

292 Zob. Z. Skorny, *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1999, s. 199-201.

293 Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Kraków 2007, s. 310- 317.

294 K. Musialska, *Aspiracje życiowe...* dz. cyt., s. 26.

295 Zob.: Z. Skorny, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 205.

296 B. Harwas- Napierała, *Psychologia rozwoju...* dz. cyt., s. 201-202.

W okresie nauki w szkole ponadgimnazjalnej wpływ rodziny słabnie, większe znaczenie zaczyna mieć grupa rówieśnicza. Grupa jest to „zbiór dwóch lub więcej osób, między którymi zachodzi bezpośrednia interakcja. Młodzi ludzie często przynależą i chcą przynależeć do różnych środowisk, organizacji młodzieżowych, grup subkulturowych czy też różnych grup nieformalnych”²⁹⁷. Spędzają wówczas więcej czasu z rówieśnikami, a coraz mniej z rodzicami. Jeżeli mają jakiś problem, zwykle rozmawiają o nim nie z rodzicami, ale właśnie z przyjaciółmi, znajomymi, ponieważ niejednokrotnie wstydzą się mówić rodzicom o swoich zmartwieniach.

Często bywa tak, że młodzież pod wpływem grupy rówieśniczej zmienia swoje dotychczasowe aspiracje zawodowe wyniesione z domu rodzinnego. Grupa rówieśnicza stanowi jedno z głównych źródeł mechanizmów socjalizacyjnych. Młodzi ludzie liczą się ze zdaniem swoich kolegów (przyjaciół). Spędzają coraz więcej czasu poza domem rodzinnym, z kolegami, którzy dostarczają wzorców myślenia oraz mają istotny wpływ na preferencje i wybory młodego człowieka. Grupa, z którą młody człowiek identyfikuje się, może decydować na przykład o jego stylu ubierania się itp. Dzięki grupie młodzi ludzie uczą się akceptowania pewnych norm oraz podporządkowania się im. W sposób naturalny rozwijają własną aktywność społeczną, uczą się dialogu, kształtowania więzi z innymi ludźmi, dyskusowania itp. Grupa zaspokaja potrzebę akceptacji i uznania oraz daje poczucie przynależności. Gwarantuje również zaspokojenie określonych potrzeb emocjonalnych, a także umożliwia wyrażanie swoich poglądów. Jednak oprócz zalet grupy rówieśniczej możemy również wymienić jej wady. Grupa może mieć bardzo zły wpływ na kształtowanie się młodej osobowości. Młodzi ludzie często lubią eksperymentować z różnego rodzaju używkami, co może nieść ze sobą bardzo nieprzyjemne skutki w przyszłości.

Aspiracje zawodowe są istotnym składnikiem osobowości każdego z nas. Wpływają na osiągnięcia w różnych dziedzinach życia oraz na kontakty interpersonalne. Jeżeli dana osoba trafnie określi swoją sytuację społeczną, będzie również potrafiła trafnie określić swoje aspiracje. Poznanie własnych aspiracji ułatwia każdemu planowanie swojej przyszłości zawodowej. Każdy człowiek ma bardziej lub mniej uświadomiony cel, który chciałby osiągnąć w swoim życiu. Aspiracje mogą ulegać zmianom. To, co wydaje się ważne w tym momencie, za jakiś czas może ulec pod wpływem różnych czynników mniejszej lub większej zmianie.

297 K. Bolesta- Kukulka, *Socjologia...* dz. cyt., s. 129-130.

Bibliografia:

1. Bolesta- Kukulka K., *Socjologia ogólna*, Warszawa 2003.
2. Harwas- Napierała B., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2007.
3. Łobocki M., *Teoria wychowania*, Kraków 2007.
4. Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008.
5. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
6. Rember A., *Słownik psychologii*. Tłum. B. Janasiewicz- Kruszyńska, Warszawa 2002.
7. Różycka E., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. I A-F*, Warszawa 2003.
8. Sikorski W., *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2005.
9. Skorny Z., *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1999.
10. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2005.
11. Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013.

BEATA JAROSZYŃSKA

Państwowa Wyższa szkoła Zawodowa w Chełmie

Metody nauczania języka obcego w edukacji przedszkolnej

W ostatnich latach zauważalna jest tendencja do obniżania wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 nauka języka obcego jest obowiązkowa dla dzieci uczęszczających do przedszkola. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje jako cel wychowania wspieranie całościowego rozwoju dziecka. „Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji”²⁹⁸.

W kwestii nauczania języka obcego kluczowym zadaniem stawianym przedszkolu jest „tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur”²⁹⁹. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole w założeniach ustawodawcy „rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami”³⁰⁰.

298 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017 poz.356.

299 Tamże.

300 Tamże.

W podstawie programowej zostały określone warunki i sposób realizacji edukacji językowej. „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty”³⁰¹.

W swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel języka obcego jest zatem zobligowany do doboru takich metod pracy z dziećmi, aby osiągnąć powyższe cele. Właściwy ich dobór wymaga od nauczyciela znajomości dynamiki zmian rozwojowych dzieci. Wiedza ta jest konieczna do rozumienia zachowania i postępowania dzieci. Umożliwi ona również organizowanie procesu edukacji zgodnie z ich możliwościami i potrzebami oraz efektywne wspomaganie ich rozwoju. Poniższa tabela zawiera zestawienie cech dziecka w wieku przedszkolnym oraz praktyczne wnioski wynikające z ich znajomości.

Tabela 1. Dynamika zmian rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym.

Charakterystyka dziecka	Dla nauczyciela oznacza to, że
Dzieci charakteryzuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna. Nie jest jeszcze u nich wykształcone myślenie abstrakcyjne i pamięć logiczna, które pojawiają się dopiero w okresie dojrzewania.	● nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami ● nauczanie musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka ● w centrum nauki znajdują się wobec tego nazwy przedmiotów i osób, proste polecenia i zwroty, a więc nauka słownictwa, a w żadnych wypadku nie formalna nauka gramatyki ● nieprzydatne okażą się więc objaśnienia, terminy gramatyczne i diagramy, a przydatne będą jedynie stale powtarzane przykłady sensownych, prawdziwych i znaczących dla dzieci zdań

301 Tamże.

Dzieci charakteryzuje szybkie zapominanie – pomimo szybkiego zapamiętywania – i krótkie odcinki koncentracji uwagi.	● nauczanie musi odbywać się poprzez wielokrotne powtórzenia ● liczne powtórzenia muszą być dla dzieci atrakcyjne, stąd przydatność często powtarzanych piosenek, wierszy i rymowanek, a więc powtórzeń mniej nużących oraz powtórzeń w różnych formach ● poszczególne zadania i ćwiczenia muszą być krótkie ● niezbędne są częste zmiany aktywności ● niezbędna jest ogromna różnorodność bodźców podtrzymujących uwagę, a więc obraz, dźwięk, ruch – stąd przydatność śpiewu, gier ruchowych, oglądania i kolorowania obrazków, a jeśli to możliwe, także wideo ● potrzebne jest stałe powracanie do już przerobionych partii materiału
Dzieci charakteryzuje stała potrzeba zabawy i fizycznej aktywności.	● w nauce dominować musi zabawa językowa ● nauka musi być oparta na aktywności, ruchu, gimnastyce, elementach metody reagowania całym ciałem, czyli TPR ● aktywność językowa dziecka musi być wielostronna i współwystępować z takimi działaniami, jak: rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie, zabawy ruchowe ● dzieci potrzebują różnych form ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej
Dzieci charakteryzuje potrzeba sterowania własną aktywnością i podejmowania działań dopiero wtedy, gdy czują się do tego gotowe.	● nie można zmuszać dziecka do mówienia, jeśli samo tego nie chce, tym bardziej że słuchanie to w tym wieku najlepsza nauka · warto skłaniać dzieci do powtórzeń grupowych, chóralnych, w których czują się bezpiecznie ● warto organizować scenki i kilkudzaniowe „mini-teatryki” by ułatwić pierwsze publiczne wypowiedzi ● warto zachęcać do wypowiedzi, nie wskazując błędów, a raczej samemu powtarzając kilkakrotnie zdanie zawierające poprawną formę ● warto wielokrotnie powtarzać proste, typowe, rutynowe zwroty – te stanowią najlepszy pomost do mówienia dla dzieci wstydliwych i nieśmiałych

Reakcje emocjonalne dzieci są bardzo silne i spontaniczne, silniejsze często niż ich reakcje intelektualne.	● najważniejszy czynnik motywujący to życzliwy, ciepły, zachęcający opiekun - nauczyciel, tj. osoba, z którą miło i bezpiecznie jest przebywać ● należy pogodzić się z wyraźnym okazywaniem przez dzieci nie tylko entuzjazmu i pogody, ale także znudzenia, niechęci i zmęczenia – nie traktując tego jako objawu nie-grzeczności, ale jako sygnał do zmiany aktywności, tematu czy sytuacji ● warto pamiętać, że rywalizacja w grach to działanie motywujące, ale też niosące wiele rozgoryczeń, bo wygrany jest jeden, a zniechęconych wielu, toteż stosowanie konkursów trzeba albo znacznie ograniczyć, albo umożliwić kolejne wygrane różnym osobom, tak, by motywować wszystkie dzieci ● humor i komizm pomagają w nauce, o ile nie jest to humor czyimś kosztem, stąd wartość komiksów, historyjek obrazkowych, dowcipów rysunkowych, żartów i scenek, nigdy zaś śmiechu z cudzego błędu czy niepowodzenia
--	---

Opracowanie własne na podstawie: H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 32-34.

W ujęciu W. Okonia metoda to „sposób wykonania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”³⁰². Z kolei metodę nauczania autor definiuje jako „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia”³⁰³. M. Dmochowska uważa metody nauczania za systematycznie stosowane sposoby postępowania i organizowania działalności wychowawczej, determinujące wyniki, zakres i trwałość pracy dydaktyczno-wychowawczej³⁰⁴. Natomiast według A. Sajdak metoda nauczania jest typowym wzorcem czynności wykonywanej przez nauczyciela. Jest to jego sposób pracy lub układ czynności ukierunkowanych na wywołanie i wspomaganie procesu uczenia się dzieci. W wyniku tych działań dziecko ma zdobyć nowe wiadomości, nabyć umiejętności stosowania nowej wiedzy w praktyce, jak również ma rozwijać zainteresowania, zdolności i kształtować postawy oraz

302 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 232.

303 Tamże, s. 233.

304 Zob. M. Dmochowska, *Metody i formy pracy z sześciolatkami*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków* red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 79-80.

swój świat wartości³⁰⁵. A. Klim-Klimaszewska uważa, że „metody przyjęte w pedagogice przedszkolnej obejmują swoim zakresem zarówno proces wychowania, jak i kształcenia oraz uwzględniają właściwości rozwoju dziecka i jego etapy”³⁰⁶. Autorka pisze, że „w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym stosuje się metody oparte na działaniu (metody czynne), metody oparte na obserwacji (metody oglądowe) i metody oparte na słowie (metody słowne)”³⁰⁷. Poniższa tabela zawiera zestawienie podstawowych metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Tabela 2. Podstawowe metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym

Metody czynne	
Metoda samodzielnych doświadczeń	Polega na stwarzaniu warunków do spontanicznej zabawy i innych form dowolnej działalności dzieci, na ułatwianiu dzieciom nawiązywania z własnej inicjatywy kontaktów z otoczeniem społecznym, przyrodą i sztuką. Nauczyciel pozostawia swobodę działania, nie bierze aktywnego udziału w jego czynnościach.
Metoda kierowania własną aktywnością dziecka	Obejmuje inspirowanie spontanicznej działalności dziecka poprzez zachętę, sugestie, podsuniecie pomysłu oraz radę.
Metoda zadań stawianych dziecku do rozwiązania	Polega na inspirowaniu dziecka do odkrywania nowych zjawisk oraz do przyswajania i stosowania w praktyce określonych umiejętności.
Metoda ćwiczeń	Pobudza do powtarzania różnych czynności w celu rozwijania sprawności ruchowej, utrwalania umiejętności praktycznych i wiadomości oraz kształtowania postaw.
Metody oglądowe	
Metoda obserwacji i pokazu	Obejmuje przedmioty, zjawiska i czynności, na których nauczyciel chce skupić uwagę dzieci.
Metoda przykładu osobistego nauczyciela	Dostarcza dzieciom wzorców postępowania. Nauczyciel wykorzystuje utwory literackie, widowiska teatralne, treść ilustracji itp.
Metoda udostępnienia dzieła sztuki	Polega na oglądzie dzieła sztuki plastycznej i teatralnej oraz na słuchaniu utworów muzycznych włączonych w realizację różnorodnych treści wychowania przedszkolnego.

305 Zob. A. Sajdak, Metoda, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2005, t. III, s. 180.

306 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2012, s. 117.

307 Tamże, s. 117.

Metody słowne	
Rozmowy, opowiadania i zagadki	Rozwijają procesy poznawcze i poszerzają zasób wiadomości dziecka. Nauczyciel stosuje tu także uczenie uczy także dzieci wierszy i tekstów piosenek.
Objaśnienia i instrukcje	Stosowane są podczas nabywania przez dzieci różnych umiejętności i sprawności, przyzwyczajęń higienicznych oraz w trakcie wykonywania różnych zadań.
Sposoby społecznego porozumienia	Wpływają na postępowanie dzieci; zastosowanie ma tu odwoływanie się do umów, wyrażanie aprobaty lub dezaprobaty, upominanie, tłumaczenie, przekonywanie, sugestie w postaci zakazów i nakazów.
Metody żywego słowa	Pobudzają uczucia i procesy poznawcze, działają na wyobraźnię i motywację dziecka oraz przekazują wartości literatury pięknej.

Opracowanie własne na podstawie A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012, s. 118.

J. Rokita-Jaśkow pisze, że metody nauczania języka obcego powstały z uwzględnieniem teorii psycholingwistycznych, a ich najważniejszym założeniem jest naśladowanie rzeczywistości naturalnej. Autorka podkreśla również, że języka obcego należy nauczać w podobny sposób, jak przyswajany jest język ojczysty³⁰⁸. H. Komorowska wprowadza podział metod nauczania język obcego, wyróżniając metody konwencjonalne i alternatywne. Metody konwencjonalne uznawane są za metody tradycyjne, obecnie często są wzbogacane o elementy wywodzące się z działań uznawanych za niekonwencjonalne. Metody alternatywne charakteryzują się skupieniem na osobie uczącego się, na jego zainteresowaniach, preferencjach, uwzględniają jego poczucie bezpieczeństwa oraz styl uczenia się. Metody te zwracają uwagę nie tylko na to, czego się uczymy, ale także na to, jak to robić³⁰⁹. Poniższa tabela prezentuje zestawienie metod nauczania języka obcego.

Tabela 3. Podział metod nauczania języka obcego

Metody konwencjonalne	Metody alternatywne
• Metoda bezpośrednia • Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa • Metoda audiolingwalna • Metoda kognitywna	• Metoda reagowania całym ciałem • Metoda The SilnetWay • Metoda Counselling Language Learning • Metoda naturalna • Sugestopedia • Metoda nauczania multisensorycznego

Opracowanie własne na podstawie H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.21-26; J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002, s.43.

308 J. Rokita-Jaśkow, Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych, „Języki Obce w Szkole” 2015 nr 1, s. 32.

309 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s.21-26.

W nauczaniu języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym skuteczna jest twórcza i elastyczna kompilacja różnych metod nauczania. Nauczyciel, zgodnie z własnymi obserwacjami, preferencjami oraz profesjonalną refleksją, powinien wypracować indywidualne podejście dydaktyczne, dlatego warto przedstawić i krótko scharakteryzować te metody nauczania, które są szczególnie przydatne w pracy z dziećmi w wieku 3-6 lat.

Metoda naturalna, zwana również The Natural Approach, została stworzona przez T. Terrel i S. Krashena w latach 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych. Polega ona na analogicznym do nauki pierwszego języka sposobie wprowadzania języka obcego. Opiera się na założeniu, że dla opanowania języka obcego kluczowa jest tzw. ekspozycja znacząca, czyli słuchanie obcojęzycznych wypowiedzi, których sens jest zrozumiały ze względu na zrozumiały kontekst sytuacji. W omawianej metodzie nauczyciel posługuje się w miarę możliwości jak najprostszym językiem, wspierając wypowiedzi mimiką i gestami. Powtarza się ten sam komunikat na różne sposoby przy jednoczesnym okazywaniu radości, gdy dzieci okazują zrozumienie w sposób niewerbalny, a niekiedy nawet werbalny. Dzieci nie są prowokowane do mówienia, natomiast gdy same zaczynają mówić, to nauczyciel nie poprawia ich błędnych wypowiedzi. Wszystko to wiąże się z założeniem, że uczeń nie może doświadczać stresu ani lęku podczas zajęć językowych, gdyż takie emocje będą blokować proces uczenia się. Dzieci mają czuć się bezpiecznie³¹⁰. H. Komorowska podkreśla, że zadania nauczyciela mają dwojaki wymiar. Nauczyciel „ma dostarczyć maksymalnej liczby naturalnych, sensownych, możliwie interesujących, ale zarazem prostych i zrozumiałych wypowiedzi, ma też tworzyć atmosferę bezpieczeństwa i akceptacji”³¹¹. Ta metoda najlepiej sprawdzi się w przedszkolach dwujęzycznych, gdzie jeden z nauczycieli zawsze komunikuje się z dziećmi w języku obcym. Metoda ta pokazuje, że w procesie edukacji językowej ważna jest odpowiednia ekspozycja ucznia na sensowny materiał językowy.

Metoda audiolingwalna powstała w okresie II wojny światowej w Stanach Zjednoczonych i miała być najszybszym i najskuteczniejszym sposobem nauczania języka obcego żołnierzy. W tej metodzie za cel nauki języka uznaje się opanowanie czterech sprawności językowych w kolejności od słuchania i mówienia do czytania i pisanie. Opanowanie języka należy rozumieć jako wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków pomiędzy bodźcem a reakcją. Z kolei nawyk językowy wyrabiany jest mechanicznie, bezrefleksyjnie, na drodze wielokrotnego powtarzania, zapamiętywania i utrwalania ćwiczonego materiału. Nauczyciel podaje wzór zdania

310 Zob. Tamże, s. 26-27.

311 Tamże, s. 27.

i wielokrotnie je powtarza, po czym powtarzają go uczniowie. Nie występują tu żadne objaśnienia nauczyciela, a uczniowie nie są zachęceni do podejmowania prób samodzielnego mówienia. Nauczyciel musi dostarczać wielu bodźców, które będą skłaniać do powtarzania poznanych zwrotów i zdań. To właśnie on ma wywołać reakcję językową. Bodziec przybiera formę wizualną – obrazka lub werbalną – pytania, wyrazu sugerującego treść wypowiedzi. Następstwem właściwej reakcji językowej ucznia jest pochwała nauczyciela stanowiąca wzmocnienie zapewniające sprzężenie zwrotne. Ta wielokrotna repetycja i memoryzacja wzoru zdaniowego ma za zadanie wyeliminowanie pojawienia się i utrwalenia błędu językowego. W metodzie audiolingwalnej błąd stanowi przejaw negatywnego wpływu języka ojczystego uczniów. Nauczyciel unika błędu za wszelką cenę, ponieważ taka reakcja językowa mogłaby zostać utrwalona jako nawyk. Stąd w tej metodzie występuje całkowita eliminacja języka ojczystego. Zakłada się, że uczenie się ma następować bezrefleksyjnie, jedynie poprzez analogię, powtarzanie i zapamiętywanie. Ogromną rolę odgrywa w niej uczenie się na pamięć i odgrywanie scenek dialogowych, a także stosowanie materiałów audio³¹². Powtarzanie przez dzieci określonych fraz i zwrotów wpisuje się w ich specyfikę rozwojową, związaną z dużą pojemnością pamięci, a jednocześnie z mechanicznym charakterem zapamiętywania przez dzieci w okresie przedszkolnym, dlatego też jest rekomendowana do stosowania na tym etapie edukacyjnym.

Metoda bezpośrednia jest jedną z najwcześniejszych metod nauczania stosowanych od czasów starożytnych Greków i Rzymian. Jej fundament stanowi naturalny kontakt w toku przebywania ze sobą nauczyciela i ucznia. Głównym jej celem jest nabycie przez ucznia umiejętności konwersacji. Metoda ta opiera się na przekonaniu o znaczącej roli żywego języka i o wartości naturalnego kontaktu z autentycznym językiem³¹³. H. Komorowska podkreśla, że „nauczyciel używa naturalnych zdań w naturalnym tempie i naturalnych sytuacjach, w której odbywa się rozmowa”³¹⁴. W jej trakcie nauczyciel nie poprawia błędów ucznia, aby ośmielić go i uzyskać tym samym swobodę i płynność jego wypowiedzi. Metoda bezpośrednia może być zastosowana w przedszkolach dwujęzycznych, gdzie możliwa jest stała komunikacja dzieci z nauczycielem w języku obcym.

Metoda reagowania całym ciałem, zwana Total Physical Response (TPR), opracowana została w latach 70. w Stanach Zjednoczonych przez J. Ashera. Opiera się ona na założeniu, że uczeniu się języka sprzyja milczące przysłuchiwanie się i ruch fizyczny, związany z treścią przekazu. Nauczanie

312 Zob. Tamże, s. 23.

313 Zob. Tamże, s. 22.

314 Tamże, s. 22

w tej metodzie polega głównie na prostych poleceniach wydawanych przez nauczyciela w nauczanym języku. Na początku polecenia demonstruje nauczyciel, by wspomóc ich rozumienie. Skonstruowane są one tak, aby można je było wykonywać bez użycia słów. W każdym przypadku konieczny jest ruch fizyczny i praca całym ciałem³¹⁵. H. Komorowska podkreśla, że celem działań nauczyciela „jest tu uruchomienie zarówno lewej półkuli mózgowej odpowiadającej za język i mowę, jak i prawej półkuli mózgowej odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego”³¹⁶. Pobudzenie całego mózgu zwiększa efektywność przyswajania języka obcego. Nauczyciel w swojej pracy wykorzystuje zamiast podręcznika różne rekwizyty, aby za ich pomocą odgrywać różne role i tworzyć sytuacje z życia wzięte, np. robienie zakupów czy wizytę u lekarza. Należy podkreślić, że metoda reagowania całym ciałem sprawdza się we wczesnych stadiach nauki języka i jest bardzo skuteczna w edukacji małych dzieci³¹⁷. Z jednej strony nie wymagamy od małych dzieci mówienia, które stanowiłoby przeszkodę w wykonaniu ćwiczenia, z drugiej – umożliwiamy zaspokojenie silnej potrzeby ruchu u dzieci w wieku 3-6 lat.

Metoda narracyjna, inaczej określana storytelling approach, polega na wykorzystywaniu w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych, takich jak bajki, historyjki, legendy i wiersze, w celu rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Według założeń tej metody tekstom narracyjnym musi towarzyszyć bogaty materiał wizualny i ruch. Przystępując do pracy z tekstem, należy go dostosować do możliwości poznawczych i poziomu językowego dzieci. Stosowanie metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego w przedszkolu pozwala na intensywny rozwój sprawności receptywnych, kształci umiejętność słuchania ze zrozumieniem, uczy rozumienia dłuższych wypowiedzi oraz pozwala na zapamiętanie większości zaprezentowanego słownictwa. Dodatkowo rozwija dziecięcą kreatywność i motywację do nauki języka³¹⁸. Warto podkreślić, że czytanie bajek w języku obcym i poznawanie bohaterów z innego obszaru kulturowego oraz jego tradycji i historii, stanowi doskonałą okazję do rozwijania kompetencji interkulturowej uczniów. Dodatkowo stosowanie historyjek obrazkowych na zajęciach językowych w przedszkolu doskonali umiejętność słuchania, rozwija wyobraźnię i kreatywność, pozwala doświadczać pozytywnych uczuć nawet przez najmłodszych uczniów.

Metoda The Silent Way opracowana została przez C. Gattegno w celu usprawnienia nauczania matematyki i nauki czytania w języku ojczystym.

315 Zob. tamże, s. 24-25.

316 Tamże, s. 24.

317 Zob. tamże, s. 24.

318 Zob. J. Iluk, Jak uczyć małe dzieci języków obcych?, Katowice 2002, s. 108; Por. K. Sowa-Bacia, Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu, Warszawa 2016, s. 45-47.

Podstawowym założeniem tej metody jest odejście od często powierzchownej aktywności, hałaśliwości i ruchliwości uczniów na rzecz ciszy i skupienia. Działania nauczyciela mają służyć ograniczeniu pola uwagi uczniów i zwiększeniu ich koncentracji. Następuje ograniczenie sytuacji dydaktycznych, aby nauczyciel mógł zaprezentować proste wyrazy i zwroty przy użyciu tzw. pałeczek Cuisenaire'a. W omawianej metodzie zapamiętywanie i przeżywanie nowych treści powinno nastąpić w ciszy po usłyszeniu nowych wyrazów i zwrotów³¹⁹. H. Komorowska podkreśla, że pewne elementy tej metody okazały się przydatne w nauczaniu dzieci młodszych, „(...) szczególnie po intensywnych zabawach ruchowych, gdy celem jest skupienie i wyciszenie”³²⁰.

Metoda nauczania multisensorycznego w nauczaniu języków obcych bazuje na wykorzystaniu więcej niż jednego zmysłu, a w szczególności ruchu i dotyku, a gdy jest to możliwe, również smaku i zapachu. Połączenie zmysłu wzroku i słuchu z działaniem zwiększa skuteczność nauczania i zapamiętywania, pozwala aktywizować różne rodzaje inteligencji i obie półkule mózgu³²¹. Zajęcia z wykorzystaniem różnorodnych materiałów i pomocy mają na celu pobudzenie do działania zmysłów:

- słuchu – wrażenia słuchowe, dźwięki, rozróżnianie dźwięków, nazywanie dźwięków;
- dotyku – wrażenia dotykowe, zgadywanie po dotyku;
- węchu – wrażenia zapachowe, rozpoznawanie zapachów;
- smaku – wrażenia smakowe, rozpoznawanie i rozróżnianie smaków;
- wzroku – wrażenia wzrokowe, porównywanie przedmiotów, określanie kolorów.

Jak pisze J. Iluk, nauczanie multisensoryczne polega „na tym, że nie tylko percepcja (rozumienie), lecz także zapamiętywanie informacji przebiega efektywniej, o ile w czasie nauki aktywnie wykorzystuje się wszystkie zmysły dzieci. (...) Percepowana wielokanałowo informacja staje się bardziej zrozumiana i trwalej jest zapamiętywana”³²². Bardzo ważnym elementem multisensorycznego nauczania jest działanie manualne oraz ruch. Nauczyciel, stosując elementy ruchowe, aktywizuje w większym stopniu prawą półkulę mózgu, co z kolei stymuluje przekazywanie i przyswajanie informacji w pamięci³²³. Taka forma nauki sprawia radość szczególnie dzieciom, którym nie odpowiadają werbalno-abstrakcyjne formy nauki lub przekazu informacji. Działania nauczyciela mają na celu pobudzenie aktywności i działalności

319 Zob. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków ...*, dz. cyt., s. 24.

320 Tamże, s. 25.

321 Zob. D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa 2009, s. 192.

322 J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci ...*, dz. cyt., s. 43.

323 Zob. tamże, s. 44.

uczniów tak, aby nie były ograniczone do biernego słuchania i mechanicznego powtarzania materiału językowego. W przypadku edukacji przedszkolnej, nauczyciel powinien wykorzystywać wszelkie formy wizualizacji treści, intonację, mimikę oraz gesty, aby pomóc zrozumieć werbalny przekaz w języku obcym³²⁴. Biorąc pod uwagę potrzeby i wymagania najmłodszych uczniów, jak również ich zróżnicowanie, można stwierdzić, że metoda nauczania multisensorycznego daje równe szanse uczniom, a jednocześnie chroni ich przed późniejszymi trudnościami w nauce. „Specyfika ćwiczeń plastycznych, muzycznych, projektowych daje dzieciom czas na własne odkrycia, eksperymenty, pytania, poszukiwania, a czasami czas na refleksję, zadumę, na przytulenie się do zabawki lub czas do zachowania ciszy, gdyż na tym etapie nauki dzieci ciągle jeszcze przede wszystkim osłuchują się z językiem i wykonują polecenia”³²⁵.

Wybierając metodę nauczania języka obcego, warto kierować się potrzebami uczniów, ponieważ to one determinują cel nauki. Istotny przy wyborze metody jest wiek uczniów i wynikające z niego potrzeby i możliwości uczących się. Dzieci w wieku 3-6 lat będą dobrze się czuły na zajęciach realizowanych metodą naturalną, bezpośrednią czy też Total Physical Response. Ważnym kryterium przy wyborze metody nauczania języka obcego jest nastawienie samego nauczyciela. Musi on żywić przekonanie co do słuszności wykorzystania tej, a nie innej metody. Przy podejmowaniu decyzji należy również uwzględnić dostęp do nowoczesnych i atrakcyjnych materiałów nauczania. H. Komorowska radzi, aby „(...) poznać najwartościowsze aspekty rozmaitych podejść do nauki języka i włączyć najcenniejsze techniki do stałego sposobu pracy. Pomoże to uniknąć skrajności poszczególnych metod. Pozwoli też zbudować żelazny repertuar ćwiczeń ponadczasowych i niezawodnych. Zapewni również zdrową równowagę odmiennych koncepcji, pozwalając uwzględnić oczekiwania uczniów o różnych potrzebach, osobowościach czy stylach uczenia się i pozwoli dobrać najodpowiedniejsze materiały dla poszczególnych grup wiekowych”³²⁶. Dzięki wczesnemu rozpoczęciu nauki języka obcego, nauczyciel stwarza grunt pod dalszą, zintensyfikowaną naukę, wzbudza zainteresowanie i motywację dzieci do poznawania języków i kultur innych krajów. Z powyższego wynika, że rekomenduje się korzystanie z różnych metod nauczania języka obcego, a nie wykorzystywanie tylko jednej metody w jej czystej postaci.

324 Por. tamże, s. 46-47.

325 Zob. D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa 2009, s. 198.

326 H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002, s. 29.

Bibliografia:

1. Dmochowska M., *Metody i formy pracy z sześciolatkami*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
2. Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2002.
3. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012.
4. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2002.
5. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
6. Sajdak, Metoda A., [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2005, t. III.
7. Rokita-Jaśkow J., *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2015 nr 1.
8. Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, Warszawa 2009.
9. Załącznik 1, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, W.U. 2017 poz.356.

IWONA KLEKOCIUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Kształtowanie nawyków zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży

*„Paradoksem życia jest fakt, że znacznie trudniej
wdrażać dobre nawyki niż złe.”³²⁷*

Wprowadzenie. Wielu ludzi nie zdaje sobie sprawy, jak ważne jest zdrowie. Człowiek ma swoje nawyki, do których stopniowo się przyzwyczaja. Niewiele osób zastanawia się nad różnego rodzaju dietami czy też nad poprawieniem swojego dotychczasowego stylu życia, który tak naprawdę determinuje w największym stopniu stan zdrowia człowieka. Warto podkreślić, że zdrowy styl życia to świadomy wybór każdego człowieka. Aktywność fizyczna połączona ze zdrową zbilansowaną dietą zagwarantuje dobrą kondycję fizyczną oraz pozwoli uniknąć chorób.

Styl życia człowieka kształtowany jest już od wczesnego dzieciństwa. Rodzice jako osoby znaczące na tym etapie rozwoju, powinni już od najmłodszych lat wdrażać u dziecka zdrowe nawyki i świadome wybory, które zagwarantują zdrowie. W obecnych czasach ludzie żyją w bardzo dynamicznym tempie. Dość często brakuje im czasu na odpoczynek czy wyciszenie organizmu. Dbanie o zdrowie jest ważnym elementem życia, lecz coraz częściej bagatelizowanym ze względu na pogoń za dobrami materialnymi.

Podjęcie tego tematu w niniejszym artykule podyktowane jest głównie aktualnością problemu wśród dzieci i młodzieży. Odpowiednie zgłębienie wiedzy pozwala na lepsze poznanie konkretnego zjawiska, a także na zrozumienie i interpretowanie określonych faktów i procesów pedagogicznych oddziałujących na jednostkę. Aby scharakteryzować to zjawisko, należy poznać jego znaczenie.

³²⁷ A. Dodziuk, D. Golec B. Mroziak, Psychologia zdrowia wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia, Warszawa 1998, s. 268.

Pojęcie zdrowego stylu życia

B. Woynarowska określa zdrowy styl życia jako świadome zachowania, które sprzyjają poprawie, utrzymaniu i ochronie zdrowia. Polegają one przede wszystkim na: „dbałości o higienę ciała i higienę psychiczną, odpowiedniej aktywności fizycznej, racjonalnym odżywianiu się, zachowaniu bezpieczeństwa, a także poddawaniu się okresowym badaniom stanu zdrowia oraz niepaleniu tytoniu, niespożywaniu alkoholu czy nawet substancji o działaniu psychoaktywnym”³²⁸.

Ministerstwo Zdrowia określa tym terminem przede wszystkim wielokrotne konsumowanie warzyw i owoców, ograniczanie spożycia soli, niepalenie tytoniu, wybieranie tłuszczów pochodzenia roślinnego, a także zwiększenia aktywności fizycznej. „Styl życia to zespół zachowań, postaw oraz ogólna filozofia życia jednostki, który zależy od osobistych przekonań, od środowiska, norm społecznych i kulturowych, w których żyje człowiek”³²⁹. Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, iż zdrowy styl życia oznacza, że ludzie podejmują świadomie poczynania ukierunkowane na zwiększenie potencjału swojego zdrowia, a także starają się wyzbyć zachowań, które im zagrażają. Tak naprawdę zestawienie działań i zachowań jest różnorodne i zależy od tego, czy tworzą ją profesjonaliści, czy amatorzy (zwykli ludzie).

Warto zwrócić uwagę, iż okres adolescencji to czas, w którym bardzo ważnym aspektem jest skupienie uwagi młodej osoby na zewnętrznym wyglądzie. Na pierwszy plan wysuwa się potrzeba zaimponowania płci przeciwnej wyglądem, który odgrywa w tym wieku bardzo ważną rolę. Kształtuje się tożsamość nastolatków, a atrakcyjność fizyczna jest jednym z jej głównych komponentów.” Duże znaczenie w promowaniu zdrowego stylu życia mają media, które ukazują szczupłe, zadbane sylwetki znanych osób, a odpowiedzią nastolatków na ten przekaz jest bardzo często brak akceptacji własnego ciała.

Sposób odżywiania się ma znaczący wpływ na rozwój młodego człowieka. W każdym stadium życia dostarczanie organizmowi wartości odżywczych odgrywa kluczową rolę. Niewłaściwe odżywianie w tym okresie stanowi bezpośredni czynnik ryzyka wielu schorzeń w późniejszych latach. Od prawidłowego rozwoju w tym czasie zależy całe przyszłe życie. Okres adolescencji cechuje wzmożony apetyt, który w tym okresie jest szczególnie niebezpieczny, bowiem młodzież ma skłonności do przybierania na wadze, a zarazem do otyłości, co jest wynikiem nie tylko złych nawyków żywienio-

328 B. Woynarowska, Podstawowe pojęcia, w: Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat, red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2000, s.15.

329 <http://medbook.com.pl/ksiazka/pokaz/id/2554/tytul/zdrowy-styl-zycia-psychicznego-plotka-neurocentrum> [dostęp. 18.04.2019r].

wych, lecz także zaburzonego metabolizmu. Przyczyną mogą być również „nienaturalne” potrzeby ograniczonego jedzenia, które prowadzą do anoreksji (głodzenie się), czy też nadmierne objadanie się, a następnie wymiotowanie (bulimia)³³⁰. Według badań przedstawionych przez ORE na zaburzenia odżywiania cierpią głównie dziewczęta. Z kolei na jadłowstręt psychiczny cierpi ok. 1-2% populacji.

Młodzi ludzie w okresie dojrzewania są podatni na wpływy środowiska. Często się zdarza, że nie chcą rozmawiać z rodzicami i tłumią swoje zmartwienia, uczucia, a także skrywają pierwsze doznania seksualne. Mało którzy rodzice podejmują inicjatywę rozmów ze swoimi dziećmi na temat spraw seksualnych. Być może jest to spowodowane przeświadczeniem, że trudno jest rozmawiać z własnym dzieckiem na tego rodzaju tematy³³¹.

Zdrowy styl życia w okresie dzieciństwa pełni priorytetową funkcję. Obecnie obserwuje się także wzrost liczby reklam promujących niezdrowe jedzenie, szkodliwe dla młodych organizmów. Polskie nawyki żywieniowe bardzo często odbiegają od światowych zaleceń prawidłowego żywienia, pozwalających na długie, zdrowe i szczęśliwe życie. Nieprawidłowości żywieniowe są powszechnie znane i bagatelizowane. Jednym z nich jest niespożywanie śniadania, które tak naprawdę uważa się za najważniejszy posiłek dnia, dający energię i siłę.

Zdrowe odżywianie dzieci i młodzieży, powiązane z aktywnością fizyczną, jest podstawą zdrowego stylu życia. W obecnej dobie istnieje wiele czynników, które eliminują aktywność fizyczną młodych ludzi. Głównym z nich jest rozwój technologii informacyjnej oraz komunikacyjnej, przyczyniający się do codziennego nadużywania komputerów oraz smartfonów z szybkim dostępem do internetu. Dla młodzieży w okresie dorastania wymienione dobrodziejstwa techniki mają istotne znaczenie choćby dlatego, że są one atrakcyjne i umożliwiają szybszy kontakt z rówieśnikami. Często stanowią konkurencję dla aktywności fizycznej, co sprawia, że czas wolny zazwyczaj jest spędzany w sposób bierny.

Nie ulega wątpliwości, że telewizja również wpływa na styl życia każdego młodego człowieka. Przykładem jest spożywanie posiłków przed telewizorem. Jest to bardzo zły nawyk, który dotyka coraz młodsze osoby. Dość często zwyczaj ten jest lekceważony przez rodziców, którzy niejednokrotnie przez pośpiech sami popełniają tego rodzaju błąd, a dzieci – przez naśladownictwo – powielają go. Podkreślić należy bowiem, iż czas spędzany w domu powinien być czasem przeznaczonym dla najbliższych. Dzieci, dzięki wspól-

330 L.A. Wiśniewska, A. Celińska-Miszczuk, *Oblicza otyłości. Interdyscyplinarne ujęcie*, Difin, Warszawa 2013, s. 94.

331 P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 196-200.

nym posiłkom, uczą się bycia razem, zaspokajają także potrzebę przynależności, która wpływa na osobowość młodego człowieka³³².

Kolejną kwestią są środki masowego przekazu, w znaczącym stopniu pochłaniające czas, który mógłby być przeznaczony na rozwijanie własnego hobby, na sen, naukę czy na aktywność ruchową na świeżym powietrzu. W okresie dorastania etap ten jest niezmiernie ważny, ponieważ młodzi ludzie wchodzą w nowe relacje z rówieśnikami. Chcą przynależeć do danej grupy rówieśniczej i z tego powodu nawiązują kontakty przez internet. Bardzo często towarzyszy temu wycofanie się z rzeczywistych kontaktów, co prowadzi do izolacji społecznej.

Znaczenie aktywności fizycznej

Aktywność fizyczna w połączeniu ze zdrowym żywieniem jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka oraz warunkiem zachowania i wzmacniania zdrowia nie tylko w okresie adolescencji, lecz w każdym okresie życia. Podobnie jak inne zachowania zdrowotne, aktywność fizyczną kształtuje się już w dzieciństwie. Można stwierdzić, że ruch pozwala utrzymać zdrowie, a także szczupłą sylwetkę. Podkreślić należy przy tym, że młodym ludziom trudno jest zmienić utrwalone nieprawidłowe nawyki. Usprawiedliwiają się oni zazwyczaj przed sobą brakiem czasu, nadmiarem obowiązków, zmęczeniem. Z dotychczasowych rozważań wynika, że obecnie młodzieży łatwiej jest przekroczyć granicę „zdrowej aktywności”, zwłaszcza że bycie wysportowanym i aktywnym fizycznie z jednej strony wymaga prowadzenia zdrowego stylu życia, a z drugiej jest pewnego rodzaju modą czy trendem. Dlatego też dosyć często młodzi ludzie sięgają po odżywki i różnego rodzaju sterydy, które negatywnie oddziałują na organizm.

W czasie dorastania na zdrowy styl życia mają wpływ także emocje i stres, które w tym okresie są nasilone. Kiedy pojawiają się silne emocje lub reakcja stresowa, zakłóceniu ulega biochemiczna równowaga wewnątrzustrojowa, a poziom hormonów wpływa na funkcjonowanie niektórych narządów.

Podsumowując, warto podkreślić znaczenie aktywności fizycznej w okresie adolescencji. Wysiłek fizyczny, powiązany ze zdrowym odżywianiem, jest konieczny dla zdrowia. Człowiek, który dba o potrzeby swojego organizmu, musi zapewnić mu optymalny rozwój, dlatego też warto edukować dzieci i młodzież, aby mieli wiedzę z tego zakresu.

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza powinna być miejscem kształtowania zdrowego stylu życia swoich uczniów. Powinna ona także odgrywać kluczową rolę w rozwoju dzieci i młodzieży. Uczniowie muszą

332 Zob. A.Buczak, *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej*, UMCS, Lublin 2014, s.38.

mieć zatem zapewniony dostęp do edukacji związanej z kształtowaniem pozytywnych zachowań prozdrowotnych. Jest to jeden z ważniejszych celów, które powinna realizować szkoła w procesie kształcenia. Zadaniem szkoły musi być nie tylko dostarczanie wiedzy, ale również rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie zdrowego odżywiania oraz aktywności fizycznej. W znacznej mierze nieprawidłowy sposób odżywiania się uczniów może bowiem wpłynąć na osiąganie wyników w nauce. Efektem tego mogą być:

1. niska zdolność koncentracji uwagi oraz zmniejszony aktywny udział na zajęciach (ze względu na niespożywanie śniadania),
2. zaburzenie samopoczucia i nastroju,
3. częste problemy ze zdrowiem, tj. bóle głowy, osłabienie organizmu, bóle brzucha, senność,
4. negatywne stany emocjonalne, zdenerwowanie lub rozdrażnienie, rodzące konflikty czy też prowadzące do zachowań agresywnych,
5. „zwiększenie ryzyka urazu – przez mniejszą koncentrację uwagi i wydłużony czas reakcji”³³³.

Dzięki prawidłowemu, regularnemu i zdrowemu odżywianiu zaspokajane są fizjologiczne potrzeby młodych ludzi, którzy osiągają lepsze wyniki w edukacji i w pracy. Kształtowanie zachowań związanych ze zdrowym stylem życia powinno być ściśle powiązane z infrastrukturą szkoły. Sklepik szkolny jest miejscem, w którym młodzież ma dostęp do żywności. Bardzo dobrym pomysłem okazało się rozporządzenie, które zakazuje sprzedaży niezdrowych produktów w szkołach, w tym wysokokalorycznych³³⁴. Celem tych działań jest walka z nadwagą i otyłością u dzieci i młodzieży, dlatego warto zastanowić się nad zaopatrzeniem sklepiku szkolnego w ofertę bogatych w witaminy i minerały produktów wiadomego pochodzenia, które byłyby również atrakcyjne cenowo. Oferta ta powinna być skierowana do najważniejszych klientów, którymi są uczniowie danej szkoły, dzięki czemu ich nawyki żywieniowe będą prawidłowo korygowane.

Dyrektor szkoły jako osoba, która zarządza instytucją oraz osobami w niej zatrudnionymi, powinien dostosować długość przerw tak, by umożliwiły one dzieciom i młodzieży spokojne spożycie drugiego śniadania. Ważne jest także stworzenie odpowiedniego, spokojnego miejsca, z dala od hałasów, przepychanek, gdyż zdrowe odżywianie warunkuje dobre samopoczucie uczniów.

W szkole ważną rolę odgrywa edukacja uczniów nie tylko w zakresie zdrowego żywienia, zbilansowanej diety, ale także aktywności fizycznej.

333 B. Woynarowska, A. Oblacińska, Wspólne drugie śniadanie w szkole, Poradnik dla dyrektorów i pracowników szkół oraz rodziców uczniów, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, s. 9.

334 https://wiemcojem.um.warszawa.pl/sites/default/files/publikacje/Rozporz%C4%85dzenie%20MZ_26.07.2016.pdf [dostęp 16.04.2019].

Od pewnego czasu organizacje międzynarodowe prowadzą różnego rodzaju kampanie społeczne, które propagują potrzebę prowadzenia w szkołach edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży. Cechami tej edukacji są:

- „holistyczne podejście do zdrowia i uwzględnienie wszystkich jego uwarunkowań, wykorzystywanie różnych okoliczności; formalnych i nieformalnych programów i sytuacji pedagogicznych”³³⁵;
- ujednoliconą wiedzę z różnych źródeł;
- przestrzeganie zachowań prozdrowotnych, a także tworzenia warunków dbania o własne zdrowie³³⁶.

Do edukacji zdrowotnej w szkole ma prawo każde dziecko. Przekazując dzieciom i młodzieży wiedzę związaną ze zdrowiem, szkoła kształtuje u nich właściwe przekonania oraz postawy, które ułatwiają im prowadzenie zdrowego stylu życia. Dominuje pewna opinia mówiąca o tym, iż edukowanie dzieci i młodzieży w zakresie zdrowia jest najbardziej korzystną, długotrwałą inwestycją w zdrowie całej ludzkości³³⁷.

Przez ostatnie 20 lat zostały opracowane w kraju programy szkolnej edukacji zdrowotnej. Dzięki temu środowisko szkolne stało się centrum stosowania różnych form i metod w wychowaniu dotyczącym zdrowego stylu życia. Poprzez organizowanie w szkołach różnego rodzaju prelekcji, wykładów czy też zwykłych pogadanek, a także dzięki spotkaniom z dietetykiem czy trenerem personalnym, uczniowie zostają wyposażeni w odpowiednią wiedzę z tego zakresu. Zapoznanie uczniów ze schematem piramidy żywienia dostarczy im niezbędnej wiedzy na temat komponowania własnego jadłospisu, który wpłynie pozytywnie na zdrowie. Ważne jest także uświadomienie uczniom korzyści z podjęcia decyzji dotyczącej zdrowego stylu życia oraz zaszczepienie w nich chęci dokonywania dobrych wyborów zdrowotnych.

Szkoła to także miejsce, w którym realizowane są przez pielęgniarki szkolne i nauczycieli programy profilaktyczne w ramach zajęć lekcyjnych lub pozalekcyjnych. Szkoła powinna przygotowywać uczniów nie tylko do kolejnego etapu edukacji w ich życiu, lecz także do dokonywania swoich własnych życiowych wyborów. O skuteczności tej edukacji w dużej mierze decyduje sposób nauczania oraz świadomość postawy, a także zachowania uczniów. Dobrym pomysłem jest organizowanie w szkole różnych przedsięwzięć, typu: festyny rodzinne promujące aktywność fizyczną, pokazy zdrowej żywności (a w szczególności konkursy i olimpiady), które stale cieszą się powodzeniem. Celem tych działań jest wspieranie środowiska szkolnego w promowaniu zdrowego stylu życia na terenie szkoły, w nieco odmienny

335 Zob., Tamże.

336 Zob. B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, PWN, Warszawa 2010, s. 228.

337 E. Michalska, *Zdrowie i szkoła*, w: *Edukacja zdrowotna w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, red. B. Woynarowska, Warszawa 2000, s. 312.

sposób, tj. bardziej praktyczny, a nie wyłącznie teoretyczny.

Można tego dokonać także poprzez organizowanie w szkole konkursów plastycznych, konkursów wiedzy czy też konkursów literackich dotyczących zdrowego stylu życia. Uczniowie zdobywają wiedzę poprzez współzawodnictwo. W tego typu rywalizacjach powinni brać udział uczniowie w każdym wieku. Nie tylko ci, którzy są wybitnie uzdolnieni, ale czasami także ci, którzy mają potrzebę zdobywania wyróżnień. Dosyć częstym zjawiskiem spotykanym w szkole jest presja wywierana przez nauczycieli, którzy często chcą nie tyle przekazać uczniom wiedzę, ile zadbać o „pozytywny wizerunek szkoły czy też zaspokojenie własnych ambicji”³³⁸.

Dużą rolę w kształtowaniu zachowań związanych ze zdrowym jedzeniem odgrywa grupa rówieśnicza. W okresie adolescencji nastolatek czasem przeżywa kryzys autorytetu rodziców. Tym samym szuka nowych, bardziej inspirujących autorytetów (grupy rówieśniczej), które niekiedy mają na niego szkodliwy wpływ. Często czerpie negatywne wzorce, z którymi chce się w pewien sposób utożsamić.

Kolejną kwestią związaną z kształtowaniem nawyków zdrowego stylu życia w szkole są lekcje wychowania fizycznego, które są lubiane przez nastolatków. Istotną rolę w tym zakresie odgrywają nauczyciele wf-u, którzy powinni zachęcać uczniów do aktywności ruchowej, turystycznej, rekreacyjnej. Podczas tych lekcji uczniowie wyposażani są w odpowiednią wiedzę oraz w umiejętności w planowaniu czasu wolnego, który mogliby spędzać w sposób aktywny. Nauczyciel powinien być propagatorem zdrowego stylu życia. Jest to dla niego bardzo duże wyzwanie. Aby podołać temu zadaniu, częściej musi wykazywać cechy nauczyciela-doradcy aniżeli samego edukatora. Zapoznanie uczniów z różnego rodzaju dyscyplinami sportowymi może spowodować ich zainteresowanie aktywnym stylem życia. Dosyć częstym zjawiskiem w szkołach jest sprowadzanie aktywności nauczyciela wychowawnia fizycznego głównie do sprawdzenia listy obecności oraz posiadania obowiązkowego stroju. Tak naprawdę celem działań nauczyciela WF-u powinno być przekazanie młodzieży wiedzy na temat hierarchii wartości, w której zdrowie powinno zajmować wysoką rangę. Osoba ta powinna w szczególności motywować wychowanków do podejmowania większej aktywności fizycznej, która wpłynie na jakość ich dorosłego życia. Zajęcia wychowania fizycznego w szkole są jednym z podstawowych elementów edukacji młodzieży, chociaż – w dobie cyfryzacji – mogą się one wydawać niewystarczającym środkiem oddziaływania na współczesną młodzież³³⁹.

338 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, dz. cyt., s. 188.

339 M. Bronikowski, *Metodyka wychowania fizycznego w zreformowanej szkole*, EMPI2, Poznań 2004, s. 41.

Szkoła powinna także podjąć działania służące urozmaiceniu lekcji wychowania fizycznego. Zajęcia na siłowni czy na basenie mogą być ciekawą alternatywą dla tradycyjnego WF-u w murach szkoły czy na boisku. Coraz częściej młodzież decyduje się dbać o swoją sylwetkę. Jeszcze kilkanaście lat temu siłownie w większości przyciągały mężczyzn. Aktualnie rzeczywistość się zmienia, ponieważ bardzo dużo młodych kobiet korzysta z takiej formy aktywności ruchowej. Zaprezentowanie uczniom podstawowych ćwiczeń, które mogą wykonywać również w domu bez profesjonalnego sprzętu, może spowodować zwiększenie ich aktywności. Efektywność treningów młodzieży na siłowni w dużej mierze zależy od zbilansowanej diety, a także od planu treningowego. Często osoby (zwłaszcza w okresie dorastania), które zaczynają treningi, przyjmują dewizę „szybciej i mocniej oznacza lepiej”. Nie jest to jednak właściwe rozumowanie. Respektowanie planu treningowego, który na początku zazwyczaj jest dostosowany do aktualnej sprawności ćwiczącego, skutkuje lepszą motywacją oraz regularnością w ćwiczeniach. Dzięki nauczycielom i pracownikom siłowni uczniowie zdobywają profesjonalną wiedzę, którą mogą skonfrontować z informacjami uzyskanymi z mass mediów.

Istotną rolę odgrywa także współpraca nauczycieli z rodzicami, która musi być oparta na wzajemnym i ścisłym współdziałaniu. W procesie nauczania i wychowania przynosi ona właściwe skutki tylko wtedy, gdy opiera się na integracji oraz obustronnym zaangażowaniu. Rodzice powinni aktywnie włączać się w działania podejmowane przez szkołę, a tymczasem często wykazują postawę roszczeniową lub obojętną. Aby zwiększyć udział rodziców w życiu szkoły, warto organizować różnego rodzaju kursy, spotkania z pedagogiem szkolnym, pielęgniarką czy też podejmować przedsięwzięcia o szerszym zasięgu. Dzięki rodzicom uczniowie wykazują większą aktywność w działaniach, w które sami się włączają.

Przedstawione przykłady pokazują, że szkoła w dużym stopniu wpływa na kształtowanie nawyku zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży. To od placówki zależy, w jakim zakresie przyczyni się do wzbogacenia wiedzy uczniów oraz do kształtowania ich postaw prozdrowotnych.

W propagowaniu zachowań prozdrowotnych wśród dzieci i młodzieży pomocne mogą okazać się programy profilaktyczne, które ułatwią szkole zapobieganie negatywnym skutkom zachowań ryzykownych, wpływających na zachowanie i rozwój uczniów. Programy te powinny obejmować całą społeczność szkolną, a także powinny być dostosowane do potrzeb danego środowiska lokalnego. W realizację tych programów powinni być zaangażowani wszyscy nauczyciele danej szkoły.

Kształtowanie nawyków zdrowego stylu życia przez szkołę „nie jest tym

samym co informowanie uczniów o zdrowiu czy chorobach”³⁴⁰. Aby utrwalić pozytywne nawyki, musi być zrealizowany proces, który zmierza do osiągnięcia przez uczniów określonego zakresu wiedzy, umiejętności i postaw (jak żyć, aby zachować i doskonalić własne zdrowie oraz zdrowie innych). Szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie są inspirowani do wyboru zdrowego stylu życia³⁴¹.

Bibliografia:

1. Bronikowski M., *Metodyka wychowania fizycznego w zreformowanej szkole*, Poznań 2004, s. 41.
2. Buczak A., *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej*, Lublin 2014.
3. Cianciara D., *Zarys współczesnej promocji zdrowia*, Warszawa 2010, s.111.
4. Dodziuk A., Golec D., Mroziak B., *Psychologia zdrowia wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Warszawa 1998.
5. https://wiemcojem.um.warszawa.pl/sites/default/files/publikacje/Rozporz%C4%85dzenie%20MZ_26.07.2016.pdf [dostęp 16.04.2019].
6. <https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/promocja-zdrowia/edukacja-zdrowotna.html>
7. [dostęp 18.04.2019].
8. <http://medbook.com.pl/ksiazka/pokaz/id/2554/tytul/zdrowy-styl-zycia-psychicznego-plotka-neurocentrum>
9. [dostęp 18.04.2019].
10. Kendall P. C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004, s. 196-200.
11. Michalska E., *Zdrowie i szkoła*, w: *Edukacja zdrowotna w szkole*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2000.
12. Wiśniewska L.A., Celińska-Miszczyk A., *Oblicza otyłości. Interdyscyplinarne ujęcie*, Warszawa 2013.
13. Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2010.
14. Woynarowska B., *Podstawowe pojęcia [w:] Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat*, red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, Warszawa 2000.
15. Woynarowska B., Oblacińska A., *Wspólne drugie śniadanie w szkole, Poradnik dla dyrektorów i pracowników szkół oraz rodziców uczniów*, Warszawa 2012.

340 D. Cianciara, *Zarys współczesnej promocji zdrowia*, PWN, Warszawa 2010, s.111.

341 <https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/promocja-zdrowia/edukacja-zdrowotna.html> (dostęp 18.04.2019r.).

Część III

Sprawozdania

HALINA BEJGER

*Opiekun naukowy Pedagogicznego Koła Naukowego
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie*

Sprawozdanie z działalności Pedagogicznego Koła Naukowego w roku akademickim 2018/2019

Pedagogiczne Koło Naukowe swoją działalność w roku akademickim 2018/2019 rozpoczęło od zebrania sprawozdawczo-wyborczego w dniu 26 października 2018 r., na którym przedstawiono sprawozdanie z pracy w roku akademickim 2017/2018. Wszyscy członkowie Koła podzielili się uwagami, spostrzeżeniami i wrażeniami z dotychczasowej pracy. Przedmiotem ożywionej dyskusji była realizacja projektu „Popularyzacja praw dziecka wśród dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym”. Studentki – Edyta Kowalczyk i Agnieszka Radzichowska zobowiązały się do napisania artykułów związanych z tematyką projektu. Wybrano nowy Zarząd Pedagogicznego Koła Naukowego w składzie:

Edyta Kowalczyk – przewodnicząca,
Paweł Karpiuk – wiceprzewodniczący,
Julia Trubacz – sekretarz,
Katarzyna Łopąg – skarbnik.

W dniu 22 listopada 2018 r. Pedagogiczne Koło Naukowe PWSZ w Chełmie, wspólnie z wykładowcami i studentami Przykarpackiego Państwowego Uniwersytetu im. W. Stefaniaka w Iwano-Frankowsku na Ukrainie, zorganizowało Seminarium Studenckie „Troska o integralny rozwój dziecka”. Podczas seminarium referaty wygłosili:

- doc. dr Maria Olijar – Kierownik Katedry Edukacji Wczesnoszkolnej – *Strategiczne punkty odniesienia dla ukraińskiego systemu edukacji na początku XXI wieku: tradycje i innowacje*;
- doc. dr Halyna Rusyn – Katedra Pedagogiki Edukacji Wczesnoszkolnej – *Wdrażanie technologii edukacyjnych w instytucjach szkolnictwa wyższego*;
- dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. PWSZ w Chełmie – *Rozwój dziecka a rozwój człowieka – podejście filozoficzno-pedagogiczne*;

- dr Halina Bejger – Katedra Pedagogiki PWSZ w Chełmie – *Troska o dziecko osierocone i realizację jego praw*;
- Natalia Suduk – studentka studiów magisterskich Przykarpackiego Państwowego Uniwersytetu im. W. Stefánika w Iwano-Frankowsku – *Prowadzenie zajęć jednotematycznych i jednoprzedmiotowych w małej szkole*;
- Sofia Hołowczak – studentka studiów magisterskich Przykarpackiego Państwowego Uniwersytetu im. W. Stefánika w Iwano-Frankowsku – *Zadania i funkcje asystenta nauczyciela w edukacji integracyjnej*;
- Katarzyna Krasnowska – studentka II r. studiów II stopnia PWSZ w Chełmie – *Cyberprzemoc a rozwój młodzieży*;
- Edyta Kowalczyk – studentka II r. studiów I stopnia PWSZ w Chełmie – *Popularyzacja praw dziecka w wychowawczej praktyce w przedszkolu*.

Konferencja zakończyła się dyskusją wszystkich jej uczestników.

W okresie od grudnia 2018 r. do kwietnia 2019 r. członkowie Koła pod kierunkiem dr Haliny Bejger przygotowywali wystąpienia na konferencje w Niżyńskim Państwowym Uniwersytecie im. M. Gogola i w Przykarpac-kim Państwowym Uniwersytecie im. W. Stefánika w Iwano-Frankowsku na Ukrainie. Ponadto w tym okresie odbyły się spotkania robocze zespołów studenckich przygotowujących zajęcia w ramach kolejnego projektu „Droga ku dorosłości”, który został przeprowadzony w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie. Podczas kolejnych spotkań opracowane i omówiane zostały scenariusze poszczególnych etapów projektu oraz metody i środki ich realizacji. Projekt „Droga ku dorosłości” obejmował kolejne etapy zajęć warsztatowych, które zostały przeprowadzone:

- 9 maja 2019 r. – „Mój chłopak, moja dziewczyna”;
- 14 maja 2019 r. – „Przyjaźń i miłość”;
- 21 maja 2019 r. – „Partnerstwo i konflikty”;
- 28 maja 2019 r. – „Mój wymarzony dom”.

Wyniki projektu zostały zaprezentowane w dniu 5 czerwca 2019 r. na Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Kobieta w kulturze” zorganizowanej przez Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Katedrę Pedagogiki PWSZ w Chełmie oraz Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola na Ukrainie.

W roku akademickim 2018/2019 Pedagogiczne Koło Naukowe współpracowało z Uniwersytetem Trzeciego Wieku działającym przy PWSZ w Chełmie. W dniu 9 kwietnia 2019 r. studenci – Iwona Sawicka, Honorata Koziół, Damian Kędzierawski, Krzysztof Socha i Sebastian Wyczyński współorganizowali spartakiadę sportową „Senioriada”, która odbyła się w sali gimnastycznej PWSZ w Chełmie dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku

i seniorów z terenu miasta Chełma. W dniach 29 maja i 19 czerwca 2019 r. studentki I r. studiów I stopnia pod kierunkiem dr Haliny Bejger poprowadziły warsztaty dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku pt. „Łamigłówki umysłowe dla seniorów”, doskonaląc swój warsztat pedagogiczny praktycznych umiejętności metodycznych w zakresie organizacji zajęć stymulujących intelekt osób dorosłych.

W dniu 14 maja 2019 r. studenci reprezentujący Pedagogiczne Koło Naukowe wygłosili on-line następujące referaty podczas III Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji „Studencki naukowy wymiar społecznych i pedagogicznych problemów współczesności”:

- Agnieszka Łukasz, *Wychowanie seksualne w rodzinie*;
- Agata Stankiewicz, *Źródła i przejawy agresji wśród uczniów klas I-III*;
- Małgorzata Myszak, *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3*.

Wynikami swoich doświadczeń, wyniesionych z realizacji projektu dydaktyczno-wychowawczego, podzieliły się dwie studentki – Edyta Kowalczyk i Julia Trubacz, które w dniach 20-21 czerwca 2019 r. reprezentowały Pedagogiczne Koło Naukowe podczas Naukowo-Praktycznej Konferencji z Międzynarodowym Udziałem „Teoretyczno-praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki i oświaty: kierunek europejski”, na której wygłosiły referat *Prezentacja wyników projektu „Droga ku dorosłości” dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie*.

W roku akademickim 2018/2019 studenci prowadzili badania, których wynikiem były publikacje złożone do czasopism naukowych.

Do czasopisma „Mountain School of Ukrainian Carpaty. Scientific Edition on Pedagogical Sciences” 2019 złożyły swoje artykuły:

- Paulina Łatwińska, *Rola rodziców jako osób znaczących w kształtowaniu się samooceny dziecka*;
- Paulina Łatwińska, *Depresja jako przyczyna zachowań suicydalnych*;
- Edyta Kowalczyk, *Znajomość praw dziecka wśród sześciolatków*;

Do czasopisma „Scientia” 2019 artykuły złożyli:

- Agnieszka Radzichowska, *Dzieci mają prawo do dzieciństwa – rola nauczyciela edukacji przedszkolnej*;
- Edyta Kowalczyk, *„Droga ku dorosłości” – projekt realizowany w Chełmskim Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie*;
- Paulina Margol, *Opieka i wychowanie dzieci ze spektrum autyzmu w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym – omówienie wyników badań*;
- Paweł Karpiuk, *Aspiracje zawodowe młodzieży*;

- Beata Jaroszyńska, *Metody nauczania języka obcego w edukacji przedszkolnej*;
- Iwona Klekociuk, *Kształtowanie nawyków zdrowego stylu życia wśród dzieci i młodzieży*.

Rok akademicki 2018/2019 obfitował w różne wydarzenia zarówno o charakterze naukowo-badawczym, jak i praktycznym. Wszystkie zaplanowane przedsięwzięcia udało się zrealizować, a działalność Pedagogicznego Koła Naukowego była dla jego członków źródłem satysfakcji.

KRZYSZTOF PACYNA

Sprawozdanie z seminarium „człowiek w konflikcie z normami prawnymi”

Pracownicy Katedry Pedagogiki PWSZ w Chełmie – płk Służby Więziennej w stanie spoczynku Krzysztof Pacyna oraz dr Aneta Paszkiewicz – zorganizowali i przeprowadzili w dniu 28 maja 2019 r. seminarium penitencjarne pt. „Człowiek w konflikcie z normami prawnymi”. Seminarium otworzył i poprowadził płk Służby Więziennej w stanie spoczynku Krzysztof Pacyna, wykładowca PWSZ w Chełmie. Jako pierwszy głos zabrał sędzia Sądu Okręgowego w Lublinie – Jarosław Dąbrowski, który przedstawił zadania Sądu Penitencjarnego dotyczące sprawowania nadzoru nad wykonywaniem kary pozbawienia wolności, ze szczególnym uwzględnieniem całości funkcjonowania zakładów karnych i aresztów śledczych. Sędzia przybliżył również problematykę prawną dotyczącą instytucji warunkowego przedterminowego zwolnienia. Następnie głos zabrał prokurator Prokuratury Okręgowej w Lublinie – Lesław Kwiatkowski. Prokurator omówił podstawowe zadania prokuratury okręgowej oraz objaśnił rolę prokuratora w postępowaniach o udzielenie więźniom przerwy w odbywaniu kary pozbawienia wolności, warunkowego przedterminowego zwolnienia oraz odbywania kary w systemie dozoru elektronicznego. Kolejnym prelegentem był dyrektor Zakładu Karnego w Chełmie, płk Artur Gajewski, który omówił zasady organizacji i przeprowadzenia posiedzenia Sądu Penitencjarnego w jednostce penitencjarnej. Z kolei dr hab. Jerzy Nikołajew, prof. Uniwersytetu Opolskiego, wyjaśnił zebranym rolę i zadania wszystkich stron, w tym również więźnia wnoszącego wniosek o udzielenie warunkowego przedterminowego zwolnienia, podczas posiedzenia Sądu Penitencjarnego w zakładzie karnym w sprawie o udzielenie warunkowego przedterminowego zwolnienia skazanemu.

Ostatnia część seminarium polegała na przedstawieniu zebranym symulacji procesu sądowego w sprawie udzielenia więźniowi warunkowego przedterminowego zwolnienia. Symulowaną rozprawę poprowadził sędzia Jarosław Dąbrowski. Prokuraturę w tej symulacji reprezentował prokurator Lesław Kwiatkowski, przedstawicielem administracji zakładu karnego był

płk Artur Gajewski, a funkcjonariuszem Służby Więziennej, który doprowadził skazanego przed oblicze sądu, był mł. chor. Bartosz Bochen. W rolę obrońcy skazanego wcielił się prowadzący seminarium, dr hab. Jerzy Nikołajew, prof. Uniwersytetu Opolskiego. Seminarium podsumował dr hab. Jerzy Nikołajew, prof. UO. Na zakończenie płk Służby Więziennej w stanie spoczynku Krzysztof Pacyna podziękował gościom za przybycie i podzielenie się ze studentami swoim bogatym doświadczeniem zawodowym.

Varia

TOMASZ KIDYBA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Wojna hybrydowa – nowoczesna metoda walki

Początek XXI w. przyniósł dla Federacji Rosyjskiej wiele wyzwań, widocznych także w myśleniu strategicznym. Poszukiwanie nowych koncepcji, podyktowanych rosnącym dysonansem między ideami i działaniami realizowanymi we wczesnym okresie postzimnowojennym a przewyższaniem kryzysów wewnętrznych, pogodzenie się z częściową utratą wpływów w Europie Środkowo-Wschodniej, wreszcie wizja rozszerzenia wpływów NATO i UE na obszar wschodnioeuropejski, doprowadziły do przewartościowania w koncepcjach strategicznych Rosji, w stosunku do całego obszaru poradzieckiego. Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia zaczęto zarzucać Rosji podsycanie różnego rodzaju konfliktów, które towarzyszyły wspomnianemu już procesowi rozpadu ZSRR. Kreowanie i podtrzymywanie tych konfliktów stało się dla Rosji swoistym narzędziem, formą walki o wpływy i kontrolę poza granicami Federacji Rosyjskiej³⁴². Dotychczasowe scenariusze przyszłej wojny stały się nieaktualne. Amerykańscy wojskowi, nawykli do klasycznego modelu wojny, zostali wciągnięci w chaotyczną walkę, do której nie byli przygotowani i z której usiłowali się wywikłać. Ich brytyjscy sojusznicy uważali, że rozumieją sytuację w Iraku, bo mają za sobą operacje pokojowe w Bośni oraz akcję pomocy dla władz cywilnych w Irlandii Północnej. Ich scenariusze jednak też okazały się nieadekwatne do sytuacji i Brytyjczycy musieli borykać się z jeszcze większymi trudnościami niż Amerykanie.

W 1997 roku dowódca amerykańskiej piechoty morskiej generał Charles C. Krulak ukuł termin „wojna trójwymiarowa” [three block war], który miał ujmować specyficzny charakter nowoczesnych działań wojennych³⁴³.

„Najpierw nasi żołnierze będą karmić i odziewać uchodźców, udzielając pomocy humanitarnej, Następnie będą rozdzielać dwa walczące ze sobą ple-

342 Zob. M. Wrzosek, Zagrożenia militarne a bezpieczeństwo Europy, „Kwartalnik Bellona” 2012, nr 4, s. 7.

343 Ch. Krulak, The Three Block War: Fighting in Urban Areas, «Vital Speeches of the Day» 1997, 64.5, s. 139-141.

miona, prowadząc operacje pokojowe. W końcu będą toczyć krwawą bitwę o średniej intensywności, a wszystko tego samego dnia [...] w obrębie trzech kwartałów miasta [three city blocks]”. Z biegiem czasu „wojna hybrydowa” zaczęła oznaczać wojnę, w której korzysta się ze wszystkich instrumentów, w tym działań terrorystycznych, powstańczych, przestępczych i konwencjonalnych wraz z operacjami informacyjnymi na dużą skalę³⁴⁴.

Istota wojny hybrydowej

Etymologia terminu „hybrydowość” wywodzi się z łacińskiego słowa hybryda, oznaczającego „mieszańca”, osobnika powstałego ze skrzyżowania dwóch genetycznie różnych osobników, należących do różnych gatunków, odmian czy ras³⁴⁵.

W odniesieniu do współczesnych konfliktów zbrojnych hybrydyzacja może być rozumiana jako współistnienie elementów „starych” i „nowych” wojen, klasycznych konfliktów zbrojnych i wojen „ponowoczesnych”, starcia narodowych armii i konfliktów asymetrycznych, supertechnologii wojсковych i prymitywnych broni, walki o terytoria i zasoby oraz sporów o tożsamość i wartości, konfrontacji zaściankowości i kosmopolityzmu³⁴⁶. Hybrydyzacja oznacza więc scalenie odmiennych istotowo cech wokół jednego, odrębnego bytu, przy zachowaniu specyficznych własności gatunkowych decydujących o „wyższości” nowego, hybrydowego organizmu pod względem np. odporności na choroby, wytrzymałości czy większych zdolności adaptacyjnych. Hybrydyzacja może dotyczyć zarówno strony walczącej (państwa, aktora pozapaństwowego, nieregularnego ugrupowania zbrojnego), jak też przestrzeni konfliktu (zwłaszcza pola walki), jego genezy oraz natury (ekosystemu konfliktu). Wynika ona zasadniczo ze współistnienia czasoprzestrzennego kilku odmiennych generacji wojen, które krzyżują się, wzajemnie przenikają i konfrontują na polu walki lub w operacjach innych niż wojna³⁴⁷.

Wykorzystywany w ramach działań hybrydowych jest m.in. udział kapitałowy w mediach państwa wrogiego, klasyczny werbunek wydawców i dziennikarzy, aktywizacja mniejszości etnicznych i konfesyjnych, podburzanie ruchów separatystycznych, wspieranie środowisk protestu (finanso-

344 L. Freedman, *Przyszła wojna*, Bellona, Ożarów Mazowiecki 2019, s. 22-28.

345 Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980, s. 290.

346 Kosmopolityzm (z gr. Kosmos „świat”, polis „miasto” i Issos: pogląd) – pogląd negujący wszelkie podziały kulturowo-polityczne i terytorialne. Zwolennicy kosmopolityzmu uważają za swoją ojczyznę nie kraj czy inny sformalizowany obszar, ale cały świat. Dążą oni do politycznej i społecznej jedności świata, wolnego od podziałów i konfliktów, stopionego w jedną wspólnotę ogólnoludzką; <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kosmopolityzm>.

347 A. Gruszczak, *Hybrydowość współczesnych wojen – analiza krytyczna*, w: *Asymetria i hybrydowość – stare armie wobec nowych konfliktów*, red. B. Sokała, J. Zapala, Warszawa 2011, s. 11.

wo, medialnie – nagłaśniając żądania marginalnych grup). Werbowani są – poprzez system stypendiów, grantów, wyjazdów studyjnych opłacanych na koszt państwa gospodarza – rokujący studenci, młodzi naukowcy, dziennikarze, politycy. W polityce zagranicznej celem państwa infoagresora staje się dążenie do systematycznego, rozłożonego w czasie, obniżania pozycji międzynarodowej państwa przeciwnika, do dyskredytowania jego dyplomacji, elit politycznych, społeczeństwa. Do tego celu wykorzystywane są nie tylko relacje bilateralne, lecz także działalność organizacji międzynarodowych. Efektem docelowym ma stać się izolacja międzynarodowa danego kraju, obniżenie ratingów, osłabienie sojuszy³⁴⁸.

Koncepcja, według której różne zadania miały być wykonywane jednocześnie, przerodziła się ostatecznie w strategię mającą dezorientować nieprzyjaciela. Zmuszała ona przeciwnika prowadzącego działania wyłącznie konwencjonalne do rozpraszania sił. Wobec problemów, jakie napotkano w Iraku, to połączenie działań regularnych i nieregularnych wzbudziło duże zainteresowanie. W 2005 roku generał James i podpułkownik Frank Hoffman opisali „wojnę czterowymiarową”, w której czwarty wymiar obejmował „działania psychologiczne lub informacyjne”. Wojnę taką nazwali „wojną hybrydową”. Konflikty mające obecnie miejsce w Azji, a zwłaszcza spór Indii z Pakistanem o kaszmir, dodatkową areną jest inwazja Rosji na Ukrainę stanowią w całej historii wojen nową jakość.

Niebezpieczna iskra zapalna w walce mocarstw

Konflikt Pakistan-Indie to obecnie jeden z najstarszych otwartych frontów wojennych. Spór obydwu krajów, które co jakiś czas używają argumentu siły, toczy się z różną intensywnością. To niebezpieczne, zważywszy na to, że to dwa potężne państwa posiadające broń nuklearną. Źródłem konfliktu jest podział brytyjskiej kolonii, tzw. Indii Brytyjskich, który nastąpił po II wojnie światowej w 1947 roku na dwa odmiennie religijne kraje – muzułmański Pakistan i hinduistyczne Indie. Przedmiotem sporu stał się historyczny podział prowincji Pendżab na dwie części – indyjską i pakistańską. Oraz podobny podział księstwa Kaszmir zamieszkanego w zdecydowanej większości przez muzułmanów, którzy od dziesięcioleci nieustannie dążą to zjednoczenia Kaszmiru w granicach Pakistanu. Do dzisiaj miały miejsce cztery wojny pomiędzy Indiami a Pakistanem. Zawsze miały dramatyczny przebieg z wielkimi liczbami ofiar i poprzedzane były zamachami na dużą skalę. Z wojny w 1971 roku – po jej wygraniu przez Indie – w miejsce Pakistanu Wschodniego powstał Bangladesz. Kres każdej z dotychczasowych wojen kładły zabiegi dypl-

348 Zob. L. Sykulski, *Rosyjska geopolityka a wojna informacyjna*, PWN, Warszawa 2019, s. 155.

matyczne, głównie dyplomacji amerykańskiej (wpierającej Pakistan) i rosyjskiej (popierającej Indie).

W rejonie Kaszmiru obie strony utrzymują znaczne siły wojskowe. Pakistan zasadnicze siły swoich wojsk skoncentrował na granicy z Indiami. W rejonie Kaszmiru utrzymuje siły wzmocnionego korpusu w składzie trzech dywizji (w tym jednej pancernej). Armia po mobilizacji liczyć może blisko 1, 3 mln żołnierzy.

Indie gros swoich wojsk utrzymują w pobliżu granicy z Pakistanem, a w rejonie Kaszmiru i jego bezpośredniej bliskości stacjonują dwie dywizje pancerne i trzy zmechanizowane. Siły Zbrojne Indii podczas pokoju liczą ponad 1, 3 mln żołnierzy. To armia zawodowa. Ocenia się, że po mobilizacji stan armii może wynieść 1, 8 mln personelu wojskowego.

Wraz ze wzrostem swojej potęgi gospodarczej, politycznej i wojskowej do rywalizacji o strefę wpływów obok USA i Rosji – włączyły się Chiny, które popierają Pakistan. Kraj wewnętrznie osłabiony jest konfliktem religijnym podsycanym nieustannie przez saudyjskie petrodolary. Saudowie naciskają, aby Pakistan zaangażował się w wojnę w Jemenie, czego Pakistańczycy nie robią właśnie w obawie przed reakcją Pekinu.

Indie nie pozostają bezczynne wobec rosnącej potęgi Pakistanu. Przeciwwagę i potencjalnego sojusznika przeciwko Chinom widzą w USA. Jednak administracja Białego Domu ostrożnie apeluje o deeskalację konfliktu. Spór, z którym mamy obecnie do czynienia nie będzie się rozszerzał. Nie jest on w interesie azjatyckich mocarstw. Będzie miał nadal charakter regionalny. Świadczy o tym ostrożna postawa Pakistanu wynikająca z pojednawczej misji dyplomacji chińskiej usiłującej przejąć rolę głównego mediatora w sporze. Efektem działania tej dyplomacji jest pojednawczy ton rządu Pakistanu³⁴⁹.

Są to wydarzenia, które być może zapoczątkowały nowy rozdział w historii stosunków międzynarodowych. Wykazują one nieadekwatność dotychczasowych sposobów rozumienia wojny, sposobów rozwiązywania konfliktów ukształtowanych w okolicznościach tzw. wojen tradycyjnych, których stronami są państwa lub ich koalicje. Wojny takie tracą stopniowo znaczenie, a na ich miejsce pojawiają się konflikty zbrojne zupełnie nowego typu. W trwającej obecnie debacie na temat przyszłych zagrożeń pojawiają się odmienne wizje konfliktów: jedni wyobrażają je sobie jako zwalczanie terrorystów i rebeliantów, podczas gdy inni bardziej skłonni są do tradycyjnej koncepcji wojny. Tymczasem możliwe jest, że przyszła wojna może przybie-

349 Zob. W. Skrzypczak, *Wojna ? To jeszcze nie ten czas* (Opinia), wp.pl/Waldemar-skrzypczak-wojna-to-jeszcze-nie-ten-czas-opinia-6354645397849729a, [dostęp: 1.03.2019].

rać wszystkie możliwe z wojnami asymetrycznymi³⁵⁰ albo hybrydowymi³⁵¹. Dla osiągnięcia celów politycznych wykorzystują one szereg różnych środków prowadzenia wojny, od standardowego uzbrojenia i wykorzystania broni konwencjonalnej, przez nieregularne taktyki, ataki terrorystyczne i inne przestępcze zachowania w strefie działań bojowych. Uwagę strategów zwróciła nowa forma zagrożenia bezpieczeństwa, jaką jest nieregularna agresja zbrojna tocząca się poniżej progu otwartej wojny, która okazała się poważnym wyzwaniem dla władz państwowych, reaktywności systemów obronnych oraz decyzyjności międzynarodowych instytucji bezpieczeństwa. Analiza żadnej wojny nie jest możliwa bez uwzględnienia kontekstu politycznego i wielu aspektów ludzkich interakcji spoza sfery militarnej³⁵².

Rosja w wojnie hybrydowej

Nie wymyślono jeszcze terminu na określenie wojny, której ofiarą padają Europa Środkowa i Zachodnia. Wojny prowadzonej od kilkunastu lat, a w zasadzie od czasu, gdy Rosja i jej przywódca Władimir Putin zaczęli dążyć do odbudowy imperium. Niezależnie od jawnie deklarowanych doktryn rozpoczęto przygotowania do wojny nowego typu. Nie militarnej, chociaż, jak widać po skutkach, równie dotkliwej. Wojna hybrydowa jest częścią tego zjawiska. I cały czas trwa. Już w połowie lat dziewięćdziesiątych przywódcy rosyjscy zdali sobie sprawę, że konfrontacja zbrojna z jakimkolwiek potężnym przeciwnikiem, na przykład Chinami czy sojuszem takim jak NATO, spowodowałaby upadek Rosji. Nigdy po takiej wojnie nie odrodziłyby się w obecnych granicach, o ile ktokolwiek ze zwycięzców zgodziłby się na jej

350 Wojna asymetryczna to wojna między stronami dysponującymi nierównymi siłami, w której słabsza z nich stara się zneutralizować siły swojego przeciwnika, w tym jego wyższy poziom zaawansowania technologicznego, przez wykorzystanie jego słabości. Może to na przykład oznaczać prowadzenie wojny partyzanckiej przeciwko silniejszemu wrogowi – taktykę, którą zastosowali Algierczycy przeciwko Francuzom w latach 50. XX wieku, Vietcong i Wietnamczycy w Północy przeciwko Stanom Zjednoczonym w latach 60. I na początku lat 70. Oraz afgańscy mudżahedini przeciwko Związkowi Radzieckiemu w latach 80. Ale może to także oznaczać wykorzystanie siły, którą nie dysponuje przeciwnik, na przykład lotnictwa, do atakowania lub zagrożenia tym celom, które dla społeczeństwa wrogiego państwa mają dużą wartość, jak choćby elektrownie czy ujęcia wody. Innym sposobem prowadzenia takiej wojny mogą być ataki terrorystyczne, takie jak te, które przeprowadziła Al-Kaida na amerykańskie ambasady w Afryce w 1998 roku i miasta w 2001 roku. Niektóre z tych taktyk zakładają wykorzystanie systemu, jakim jest państwo wroga, przeciwko niemu, jak choćby elastycznego systemu finansowego, dzięki któremu łatwiej znaleźć fundusze na działalność terrorystyczną czy też udogodnień wizowych i łatwości, a jaką cudzoziemcy mogą wjechać do kraju; <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/slownik/68-w/777-wojna-asymetryczna>.

351 Wojna hybrydowa – strategia wojenna łącząca działania konwencjonalne, nieregularne, cybernetyczne, terrorystyczne i przestępczość, w tym samym czasie i na tym samym polu bitwy, celem osiągnięcia celów politycznych. Wojna taka często jest prowadzona bez oficjalnego wypowiedzenia, jej charakter ma pozwolić agresorowi na całkowite lub częściowe uniknięcie za nią odpowiedzialności. Zagrożenie hybrydowe jest definiowane jako jakikolwiek adwersarz używający wyżej wymienionych kombinacji działań; https://pl.wikipedia.org/wiki/Wojna_hybrydowa.

352 Zob. O. Wasiuta, Geneza pojęcia i zmiany podejścia do wojny hybrydowej w zachodnim dyskursie politycznym i wojskowym, „Przegląd Geopolityczny” XXI, s. 22-28.

nawet szczątkowe odrodzenie. Koncepcje wojny hybrydowej ewoluowały, a ich teoretyczne podstawy zostały z czasem wprowadzone do praktyki. Związek Sowiecki się zawałił, udało się jednak doprowadzić do tego, że byłe republiki ZSRR zostały w strefie wpływów Rosji. To był niewątpliwym sukces służb, które trzymały i nadal trzymają stery w Rosji. Tego nie zmieni żaden polityk, bo układ zbudowany przez służby przy wsparciu wojskowych gwarantuje politykom utrzymanie się przy władzy. Na co przyzwalają obywatele, bo dla przeciętnego Rosjanina wiara w odbudowanie Wielkiej Rosji jest jak opium³⁵³. Ważnym elementem w rozwoju współczesnych koncepcji wojen informacyjnych było pojawienie się „Doktryny bezpieczeństwa informacyjnego Federacji Rosyjskiej”, która została podpisana 9 września 2000 r. przez prezydenta Władimira Putina. Dokument ten zapoczątkował oficjalnie wprowadzenie teorii wojny informacyjnej do programów nauczania w instytucjach i uczelniach resortowych (np. Akademia Kryptografii, Łączności i Informatyki FSB, Akademia Federalnej Służby Ochrony w Orle, Woroneski Instytut Łączności Rządowej, Akademia MSW w Wołgogradzie) oraz wybranych uczelniach cywilnych (MGIMO, Akademia Dyplomatyczna przy MSZ FR). Instytucją koordynującą programy nauczania i kierunki rozwoju rosyjskiej teorii zostało Naukowo-Metodyczne Stowarzyszenie Uczelni Wyższych Rosji na rzecz Kształcenia w Zakresie Bezpieczeństwa Informacyjnego (Учебно-методическое объединение по образованию в области информационной безопасности). Stowarzyszenie powstało z inspiracji FSB.

W rosyjskich analizach dalszego rozwoju sił zbrojnych podkreśla się wzrastający udział takich czynników, jak: uzbrojenie wykorzystujące nanotechnologię, robotykę, rola wojsk specjalnych i powietrzno-kosmicznych, rola wojny informacyjnej w działaniach bojowych i polityce zagranicznej, wprowadzenie globalnych sieciowych systemów kierowania siłami i środkami walki.

W kontekście inicjowania i prowadzenia przyszłych działań nieregularnych przez Federację Rosyjską szczególnie aktualna jest koncepcja wojen buntowniczych (miatężnaja wojna), stworzona przez pułkownika Jewgienija Messnera. Czynniki charakterystyczne dla wojny buntowniczej³⁵⁴ to przede wszystkim brak formalnego wypowiedzenia wojny i unikanie oficjalnego an-

353 Zob. W. Skrzypczak, *Jesteśmy na progu wojny*, Czerwone i Czarne, Warszawa 2018, s. 16, 19.

354 Wojna buntownicza – koncepcja wykorzystania zrewoltowanych mas społecznych w celu destabilizacji danego państwa, a także ewentualnym użyciu jego terytorium do wojen zastępczych (ang. Proxy war, ros. oposredowannaja wojna), jest tematem szeroko obecnym w międzynarodowym dyskursie strategicznym. Poprzez wojny zastępcze rozumiemy rodzaj konfliktu zbrojnego, w którym strony skonfliktowane toczą walki na obszarze państwa trzeciego. Forma zaangażowania militarnego może mieć charakter otwarty – oficjalna interwencja lub ukryty (udział formacji bez oznak państwowych lub „pod obcą flagą”). Przykładem takich konfliktów była hiszpańska wojna domowa z lat 1936-1939, wojna koreańska 1950-1953 czy wojna w Angoli (1975-1991); <http://gopolityka.net/leszek-sylulski-wojny-buntownicze-cz-1/>.

gażowania się państwa w działania zbrojne, co powoduje zatarcie różnic między okresem pokoju i wojny. Wojna buntownicza, wojna hybrydowa, charakteryzuje się ponadto brakiem linii frontu, odpaństwowieniem grup bojowych, wzrastającą rolą wojsk specjalnych i tajnych służb, zrównaniem regularnego wojska ze zrewoltowanym społeczeństwem, wzrostem kluczowej roli działań informacyjno-psychologicznych oraz terroru. Ponadto należy zwrócić uwagę na niskie koszty tego typu działań w porównaniu do wojen tradycyjnych³⁵⁵. Wojna Rosji z Gruzją to nie była klasyczna wojna, choć jej elementy w tej operacji również się pojawiły. Zanim jednak doszło do zbrojnej interwencji rosyjskiej, Gruzja była cały czas nękana i łamana. Wcześniej Rosja przygotowała „dymiące wulkany”. Zaczęła od podburzania ludności Karabachu i Osetii Południowej przeciwko Gruzji. W rządzie separatystów w Osetii Południowej ważne stanowiska objęli oficerowie rosyjskich służb specjalnych. Przygotowano prowokacje zbrojne na granicy z Gruzją, w które dał się wciągnąć ówczesny prezydent Saakaszwili. Wybuchła krótka, ale krwawa wojna. Pojawiły się charakterystyczne dla wojny hybrydowej cyberataki na gruzińskie strony internetowe oraz elementy wojny informacyjnej³⁵⁶.

Rzadko używamy broni, aby zabić ludzi i wziąć ich kraj. Najczystszy sposobem jest szantaż, demoralizacja, przekupstwo, kłamstwa oraz zastraszanie polityków i mediów, a oni zdestabilizują i rozbiją swój kraj za nas. Wtedy wszystko co pozostaje do zrobienia, to uzbroić prokomunistyczne lub po prostu kryminalne frakcje i mamy kolejny zamach stanu i kolejny „wyzwolony” kraj. Jakie to jest „czyste”³⁵⁷.

Pojęcie wojny hybrydowej zyskało szczególnie na popularności w kontekście klasyfikowania „dziwnej wojny”, która rozpoczęła się w wyniku agresji Federacji Rosyjskiej na dwa wschodnie regiony Ukrainy. „Dziwna wojna” tocząca się w obwodach Ługańskim i Donieckim na wschodnich rubieżach Ukrainy jest formą niekonwencjonalnego konfliktu, w którym jedna ze stron oficjalnie nie ogłosiła stanu wojny, jednakże doniesienia obszarów objętych działaniami militarnymi jednoznacznie wskazują na to, kto jest w niej agresorem. Jak pokazuje sytuacja na Ukrainie, konflikt noszący znamiona wojny hybrydowej może przybrać bardziej subtelną formę, jak np. działania publicystów (propaganda rozpowszechniana przez sieć sponsorowanych przez Kreml portali medialnych w krajach Europy Zachodniej np. „Sputnik”, RT) lub bardziej ewidentne jak blokada ekonomiczna (embargo na ukraińskie produkty czekoladowe). Wojna hybrydowa w takim wydaniu może przybierać również formę wywrotowych operacji wywiadowczych (inwigilacja lub

355 Zob. L. Sykulski, *Rosyjska geopolityka a wojna informacyjna*, PWN, Warszawa 2019, s. 146-149.

356 Zob. W. Skrzypczak, *Jesteśmy na progu...*, dz. cyt., s. 20.

357 Zob. Y. Bezmienow, (pseud. T. Schuman), *Love Letter to America*, W.I.N. Almanac Panorama Los Angels 1984.

wpływ na działania rządu), sabotaż, ataki hakerów na infrastrukturę informatyczną kraju lub działania zastępczych grup partyzanckich. Jednakże w zamierzeniu Rosji jednym z głównych celów w tym konflikcie pozostaje wywarciu wpływu na populację i decydentów politycznych poprzez nieoficjalne działania, celem uniknięcia oficjalnego zaklasyfikowania napaści. Strategię działań Federacji Rosyjskiej wobec Ukrainy cechuje wielowymiarowość – niszczenie przeciwnika na wielu płaszczyznach – militarnej, ekonomicznej, politycznej, informacyjnej oraz tożsamościowej. W ostatnich latach hakerzy zaczęli prowadzić wirtualne akcje dywersyjne nie tylko celem demonstracji swoich zdolności, ale także na zlecenie państw przeciwko innym państwom. Rosyjscy hakerzy bardzo szybko podjęli próby destabilizacji systemów teleinformatycznych Ukrainy. Stosunkowo łatwym zadaniem dla administracji rządowej było przekonanie obywateli Rosji co do słuszności inwazji na Ukrainę, nie było trudnym zadaniem dla Kremla. Chcąc jednak zlegitymizować rosyjskie działania na Ukrainie wśród jak najszerszej międzynarodowej opinii publicznej, zastosowano szeroko zakrojoną kampanię informacyjną, której wspólnym mianownikiem stała się platforma medialna „Sputnik”. Serwis ten zarządzany przez rosyjską agencję Rossija Siegodnia działa już w 14 krajach, w tym od niedawna w Polsce. Jak podaje strona projektu Sputnik, „ukazuje wielobiegunowy świat, w którym każde państwo ma swoje narodowe interesy, kulturę, historię i tradycję”. Narracja prezentowana przez platformę Sputnik opiera się na przedstawieniu Rosji jako wyzwoliciela i ostoji demokracji, ofiary zachodniego spisku mającego doprowadzić obywateli Rosji na skraj ubóstwa – przy jednoczesnym oczernianiu Unii Europejskiej, Ukrainy oraz Stanów Zjednoczonych. Same tytuły artykułów prezentowanych przez wspomnianą platformę, w sposób niezwykle sugestywny obrazują rozmiary propagandy oraz przeinaczeń w sposobie prezentowania bieżących wydarzeń w stosunkach międzynarodowych, szczególnie tych mających jakikolwiek związek z konfliktem rosyjsko-ukraińskim. Politycy europejscy przedstawiani są jako niekompetentni, skorumpowani technokraci, opisywane są ich słabości, wyrwane z kontekstu wypowiedzi. Na przykładzie działań zbrojnych na Ukrainie można stwierdzić, że aktywność „zielonych ludzików” wpisuje się w kryteria wojny hybrydowej. Początkowym symbolem wspomnianych wyżej „grup opozycyjnych” były właśnie „zielone ludziki” na Krymie. Żołnierze w mundurach, uzbrojeni niczym regularna armia, ale bez żadnych oznaczeń mogących zidentyfikować ich przynależność. Rosja przez dłuższy czas kategorycznie zaprzeczała, że ma z nimi coś wspólnego i dopiero po oficjalnej aneksji półwyspu prezydent Władimir Putin przyznał, że to byli rosyjscy żołnierze. Ekspert wileńskiego Instytutu Stosunków Międzynarodowych Margarita Seselgyte udowadnia, iż żołnierze rosyjscy stosują regularne i nie-

regularne sposoby prowadzenia wojny, część z nich powiązana jest z grupami kryminalnymi, ich umundurowanie nie jest jednolite ani oznaczone oraz działają w sytuacji, w której wojna nie została oficjalnie wypowiedziana³⁵⁸.

Rysunek 1. Przypuszczalne działania wojsk rosyjskich



Źródło: <https://www.rp.pl/storyimage/RP/20150316/SWIAT/303169857/AR/0/AR-303169857.jpg?lastModified=20150701190335>

Rysunek 2. Dążenia W. Putina



źródło: https://3.bp.blogspot.com/CGYyXbTqtHE/VM_oAUw6X6I/AAAAAAAAAco/pXxJwLoDrz4/s1600/Noworossja%2Bi%2BKrym.jpg

358 Zob. M. Orzechowski, Wojna hybrydowa jako przejaw neoimperialnego ekspansjonizmu strategii politycznej Federacji Rosyjskiej wobec Ukrainy, Teki Kom. Politol. Stos. Międzynar. – OL PAN, 2016, nr 11/3, s. 165–180.

Wydarzenia ukraińskie pokazały zarówno możliwości, jak i ograniczenia działań hybrydowych. Skomplikowana struktura dowodzenia utrudniała Rosjanom kontrolę nad sytuacją na lądzie, a akcja dezinformacyjna na ogół nie odnosiła pożądanego skutku, bo kłamstwa były zbyt przejrzyste. Rosjanom chodziło głównie o uniknięcie politycznych i prawnych następstw faktycznego stanu rzeczy. Powiedzenie prawdy o rzeczywistej roli ich sił na Ukrainie oznaczałoby przyznanie się do agresji. Utrzymywano więc, że ludzie w mundurach bez dystynkcji są ochotnikami lub żołnierzami na urlopach. W lipcu 2014 roku jedna z rakiet przeciwlotniczych strąciła samolot malezyjskich linii lotniczych, zabijając 298 osób. Rosjanie, zamiast uznać swoją odpowiedzialność, zrzucili winę na Ukraińców, przedstawiając coraz bardziej fantastyczne wersje zdarzenia. Ich taktyka pod jednym względem zdała egzamin: stworzyli wrażenie, że Rosja jest groźniejsza niż w rzeczywistości, dzięki czemu zniechęcili Zachód do eskalowania konfliktu. Akcja dezinformacyjna miała tylko taki skutek, że przedstawicielom rosyjskich władz przestano wierzyć, nawet gdy mówili prawdę. Rosyjska propaganda odniosła wielki sukces w kraju, lecz za granicą poniosła klęskę, co tylko zwiększyło poczucie izolacji Rosji, a nie wrażenie jej potęgi. „Rosja używa megafonu – zauważył Mark Galeotti – ale znaczy to jedynie tyle, że kiedy jej informacje są obraźliwe albo śmiechu warte, potrafi zrazić do siebie więcej ludzi naraz”. Jeśli zaś chodzi o kampanię lądową, we wrześniu operacja rosyjska utknęła w martwym punkcie i mimo pertraktacji pokojowych do zakończenia konfliktu – drogą dyplomatyczną lub militarną – było przez cały czas równie daleko. Walki na lądzie, podczas których trwała wymiana ognia z moździerzami i broni małokalibrowej, przypominały wiele wojen, dawnych i nowych³⁵⁹.

Rosjanie mają doskonałe rozpoznanie w krajach, które są obiektem ich zainteresowania. Skupili się na dziedzinach, które mogą w nieodległej perspektywie osłabić politycznie i ekonomicznie członków UE i NATO. Uznali, że każdy naród, każde państwo wymaga indywidualnego podejścia. Odrębnej strategii. Logika im podpowiadała, że Unia Europejska jest tworem niezwykle niejednorodnym i wrażliwym na różne perturbacje wynikające z potencjalnych sporów między państwami. W Rosji od lat zespoły ekspertów, naukowców, dyplomatów pracują nad wytycznymi dla ludzi realizujących politykę zagraniczną. Przedmiotem zainteresowania tych zespołów są procesy społeczne zachodzące w państwach, które znalazły się w kręgu szczególnego zainteresowania Rosjan. Zawsze skupiają się oni na najsłabszych elementach tych struktur, czy to w UE, czy w NATO. W zależności od oceny możliwości osiągnięcia sukcesu w danym państwie sięgają bądź po skrajną lewicę, bądź

359 Zob. L. Friedman, *Przyszła wojna...*, dz. cyt., s. 40-42.

po skrajną prawicę. Docierają do środowisk niezadowolonych, które wspierają finansowo.

Rosjanie osiągnęli mistrzostwo w sztuce tworzenia chaosu politycznego w dotychczas stabilnych, demokratycznych państwach europejskich. Strategia Rosjan dla każdego państwa UE i NATO jest inna. Wiedzą, z kim mogą się bardziej lub mniej porozumiewać. Słowacja i Węgry są im przychylne, rusofilstwo nastawione. Tam stosują więc inne metody oddziaływania niż w Polsce. Rosjanie robią też wszystko, aby gospodarczo i ekonomicznie związać te państwa ze sobą. Dzieje się tak, mimo zaostreżania przepisów, które mają uszczelniać tamtejsze gospodarki przed wpływami Rosjan³⁶⁰. Kremlowska polityka zmierza wyraźnie do osłabienia architektury bezpieczeństwa euroatlantyckiego i destabilizacji sytuacji międzynarodowej. Niepokój może też budzić militaryzacja Arktyki, zaangażowanie Federacji Rosyjskiej w Syrii czy prowadzenie na ogromną skalę ćwiczeń wojskowych i niezapowiedzianych sprawdzianów gotowości sił zbrojnych. Obawy związane z odbudowywaniem mocarstwowości Rosji, a przede wszystkim z rewizjonizmem³⁶¹ i praktyką rozwiązań siłowych szczególnie mocno były i są uwidocznione w państwach bałtyckich i w Polsce. Kraje te uważają rosyjski militarizm³⁶² i neoimperializm za realne zagrożenie wykraczające potencjalnie poza perspektywę agresji na Ukrainie³⁶³. Z punktu widzenia propagowania rosyjskiego paradygmatu konserwatywnego, skierowanego przeciw wartościom świata zachodniego i, co za tym idzie, osłabiania struktur politycznych Zachodu, istotne jest wzmacnianie środowisk radykalnych, mogących dezintegrować ład polityczno-gospodarczy. Mamy tu do czynienia z analogią do lat zimnej wojny, kiedy sojusznikiem Kremla była europejska radykalna lewica, podczas gdy obecnie sojusznikiem takim staje się radykalna prawica, odnosząca się do haseł konserwatywnych. W przekazie ideologicznym GLOBALNY SOJUSZ REWOLUCYJNY (Global Revolutionary Alliance, GRA) uwidocznia się bardzo wyraźnie dominujący przekaz Kremla do środowisk nie tyle prorosyjskich, ile przede wszystkim antyzachodnich. Interesującym elementem walki informacyjnej jest odwrócenie przekazu. Próba wskazania, że to druga strona posługuje się strategią dezinformacji i wojny informacyj-

360 Zob. W. Skrzypczak, Jesteśmy na progu..., dz. cyt., s. 25, 27-29.

361 Rewizjonizm (łac. *Revisio* – ponowne widzenie) – dążenie do zmiany określonego stanu rzeczy, poglądów. Ponowne rozpatrywanie ustalonych wniosków, ocenianie faktów według innych kryteriów. Rewizjonizm danego zagadnienia następuje po pewnym czasie (najczęściej jedno lub więcej pokoleń); <https://pl.wikipedia.org/wiki/Rewizjonizm>.

362 Militarizm (łac. *militaris* „żołnierski”, „wojenny”), forma organizacji władzy państwowej, w której armia i koła wojskowe wywierają decydujący wpływ na politykę państwa oraz sprawują kontrolę nad cywilnymi organami władzy państwowej, pozostając poza kontrolą parlamentu; <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/militarizm;4009172.html>.

363 Zob. M. Banasik, Wojna hybrydowa i jej konsekwencje dla bezpieczeństwa euroatlantyckiego, Difin, Warszawa 2018, s. 140.

nej: „światowe media stworzyły system totalnej dezinformacji zorganizowany zgodnie z interesami globalnej oligarchii. Tylko to, co pokazywane jest w światowych mediach, uznawane jest za «rzeczywistość». A to, jak dane wydarzenie jest przedstawiane w mediach, automatycznie uznawane jest przez światową społeczność za «oczywistą prawdę»”. Rosyjscy ideolodzy wskazują szybko alternatywę dla „myślących niezależnie”, a mają nią być „przekazy alternatywne, chociaż mogą być rozprzestrzeniane w sieciach interaktywnej komunikacji”³⁶⁴.

Metodą walki z globalną dominacją Stanów Zjednoczonych jest wspieranie „nonkonformistycznych sił rewolucyjnych, które kategorycznie nie zgadzają się z amerykańskim kursem, kapitalistycznym światem i globalnym Zachodem”³⁶⁵. Chodzi o wzmacnianie grup mogących stać się zarzewiem wszelkiego rodzaju oporu, bez względu na formalne przynależności do prawicy czy lewicy, takich czy innych narodowości lub religii. W przekazie tym dominuje przeświadczenie, że wojna jest nieodłączną częścią historii ludzkości, przy czym jest ona rozumiana jako „element społeczno-kulturowego środowiska ludzkiej egzystencji”. Ideolodzy podkreślają, że jest ona „nieusuwalna, co powinno zostać przyjęte za pewnik. Wojny będą rozdzierać ludzkość, ale za każdym razem musimy uczyć się właściwie analizować siły zaangażowane w wojnę”³⁶⁶. Wiek XXI otworzył nowe perspektywy narzucania własnej wizji świata i walki o świadomość ludzką, stąd tak istotne jest artykułowanie przez Globalny Sojusz Rewolucyjny roli nowych technologii i walki prowadzonej w cyberprzestrzeni. Ideolodzy podkreślają, że klasyczna siła wojskowa NATO daje mu dużą siłę, z którą trudno bezpośrednio rywalizować. Jednak konfrontacja w obszarze wojny sieciowej i cyberstrategii ma szanse powodzenia, ponieważ decydują tam odmienne czynniki. „Niemalą rolę odgrywają kreatywność, niekonwencjonalne myślenie, wynalazczość i zdolność działania poza ustalonymi ramami”³⁶⁷. Rosyjska geopolityka jest często oparta na wybiórczym ekstrakcie z klasycznych idei geopolitycznych, odpowiednio dostosowanych do potrzeb współczesnej polityki zagranicznej prowadzonej przez Moskwę. Globalna sieć dystrybucji informacji pozwala, także przy wsparciu wykreowanych autorytetów, ekspertów medialnych, oddziaływać na przestrzeń mentalną społeczeństw i przede wszystkim liderów opinii, osób mających duży wpływ na opinię publiczną bądź mogących taki wpływ osiągnąć w przyszłości (polityków, intelektualistów, dyplomatów, wojskowych, dziennikarzy, studentów itd.).

364 Globalny sojusz rewolucyjny: manifest, cz. I. W obliczu końca; portal.pl.

365 Globalny sojusz rewolucyjny: manifest, cz. IV. Upadek Zachodu; portal.pl.

366 Globalny sojusz rewolucyjny: manifest, cz. V. Praktyka wojny; portal.pl.

367 L. Sykulski, Rosyjska geopolityka..., dz. cyt., s. 157-159.

Umożliwia to w konsekwencji wywieranie wpływu na działania poszczególnych osób oraz na uzyskanie dostępu do technologii wojskowych, tajemnic handlowych i innych informacji strategicznych.

Kluczowym elementem walki informacyjnej, sięgającej tradycją do nauk starożytnych strategów z Chin, a także późniejszych z Bizancjum, jest położenie nacisku na zdalne oddziaływanie na przeciwnika, tak aby można było go pokonać przy możliwie najmniejszym nakładzie sił. Osią takiej strategii jest dywersja ideologiczna.

Rosyjska myśl strategiczna, w tym rosyjska myśl geopolityczna, przejmując wiele pojęć tworzonych na Zachodzie. Jedną z zachodnich teorii współczesnych konfliktów, które cieszą się popularnością w rosyjskim środowisku geopolitycznym, jest teoria walki sieciowej. Termin ten (netwar) został wprowadzony przez amerykańskich analityków korporacji RAND – Johna Arquillę i Davida Ronfeldta. Jej kluczowym elementem jest odpowiednio formułowany i upowszechniany przekaz informacyjny.

Szantaż użycia przez Federację Rosyjską broni nuklearnej oraz zastosowanie na szeroką skalę wojsk i broni konwencjonalnej³⁶⁸, a także kreowanie zamrożonych konfliktów, stanowi duże zagrożenie dla bezpieczeństwa euroatlantyckiego. Wywołanie wojny z NATO jest nie wyobrażalną decyzją, ale nie można jej wykluczać. Wojna na pełną skalę, a szczególnie z użyciem broni masowego rażenia, byłaby pewnym samobójstwem. Rosyjska doktryna strategiczna zakłada atakowanie wroga na całej głębokości jego terytorium, we wszystkich możliwych wymiarach oddziaływania. Konsekwencją takiego działania byłoby zagrożenie dla sojuszników Polski. Ocenia się, że tylko z uwagi na zobowiązania traktatowe, ale także w swoim bezpośrednim interesie strategicznym państwa sojusznicze byłyby zainteresowane powstrzymaniem agresji jak najdalej od swoich terytoriów.

Federacja Rosyjska celowo utrzymuje poziom agresji poniżej czerwonej linii określającej granicę wojny. Świadomie unika pogwałcenia artykułu 5 traktatu waszyngtońskiego, gdyż w interesie Rosji jest unikanie bezpośredniej konfrontacji z przeciwnikiem.

W Polsce wyraźnie nasila się intensywność aktywności rosyjskich służb. Szpiegostwo jest jedną z bardzo skutecznych form wojny hybrydowej. W opinii S. Kozieja wojna hybrydowa trwa dzisiaj w postaci pewnej presji politycznej i strategicznej.

368 Broń konwencjonalna – wszystkie środki walki niezaliczające się do broni masowego rażenia (chemiczna, biologiczna, atomowa), stanowiące wyposażenie współczesnych armii. Do broni konwencjonalnej można zaliczyć zarówno broń palną jak i granaty, ładunki wybuchowe itp. Możemy podzielić broń na: broń białą (nie posiada ładunku wybuchowego) i palną (która takowy ładunek posiada). Mimo że termin ten odnosi się głównie do broni palnej, Konwencja ONZ dotycząca Broni Konwencjonalnej ogranicza również użycie oślepiających laserów oraz broni zapalnej; https://pl.wikipedia.org/wiki/Bro%C5%84_konwencjonalna.

Wojna hybrydowa i jej konsekwencje dla bezpieczeństwa euroatlantyckiego

Spektakularnym przykładem prowadzenia wojny hybrydowej z zastosowaniem punktowego uderzenia w interesy państwa było przeprowadzenie ataku z wykorzystaniem antypolskiej propagandy na ministra obrony narodowej. Przez fałszywe i irracjonalne oskarżenia, wykreowanie atmosfery podejrzeń i pomówień wywołano zainteresowanie opinii publicznej. Kolejny krok polegał na wykorzystaniu publikacji do sformułowania wniosku o odwołanie ministra. Celem tej operacji było podważenie zaufania do osoby ministra i kierownictwa MON, przekierunkowanie uwagi opinii publicznej, wywołanie chaosu i zamętu informacyjnego, osłabienie pozycji Polski podczas szczytu NATO i tworzenie negatywnego wizerunku grupy rządzącej w oczach natowskich partnerów.

Rosja permanentnie dokonuje dyslokacji wojsk lądowych, szczególnie ciężkich jednostek pancernych i powietrzno-desantowych, na kierunku hipotetycznej konfrontacji NATO w obwodach kaliningradzkich, leningradzkich, pskowskim. W sposób ciągły prowokuje NATO przez bezprecedensowe akty agresji na morzu, w powietrzu, cyberprzestrzeni i w sferze informacyjnej. Ponadto w ostatnim czasie doszło do przegrupowania do obwodu kaliningradzkiego zestawów raketowych zdolnych do przenoszenia głowic jądrowych Iskander i wprowadzenia na Bałtyk dwóch najnowocześniejszych korwet raketowych typu Bujan-M z bronią jądrową na pokładzie. Federacja Rosyjska w ten sposób próbuje zastraszać państwa bałtyckie użyciem taktycznej broni jądrowej. Wywiera się presję na Białoruś i próbuje rozmieszczać na jej terytorium lotnictwo, wojska lądowe i siły specjalne, co w konsekwencji miałoby doprowadzić do regionalnej przewagi i wykreowania wrażenia, że to Sojusz prowokuje i eskaluje konfrontację. Kolejnym działaniem jest seria rosyjskich hakerskich ataków i wpływanie na wybory w Stanach Zjednoczonych oraz zerwanie przez Moskwę porozumienia nuklearnego dotyczącego utylizacji nadliczbowego materiału do broni nuklearnej. Jako cenę wznowienia układu rosyjski prezydent Władimir Putin zażądał wycofania wszystkich sił i instalacji NATO za Łabę oraz zniesienia sankcji. Potwierdzeniem prowadzenia przez Kreml ekspansji militarnej i dominacji strategicznej jest chęć posiadania stałych baz wojskowych na Kubie, w Wietnamie, Syrii.

Moskwa w 2017 roku przeprowadziła ćwiczenia „Zapad”, w których wzięło udział ponad 90 tys. Żołnierzy, ukierunkowane na agresywne działania przeciwko batalionowym grupom bojowym rozmieszczonym w państwach bałtyckich i w Polsce oraz na doprowadzenie do ich neutralizacji. Okazało się, że NATO ma problem z mobilizacją zgrupowań powyżej 30 tys. żołnierzy, co świadczy o braku woli politycznej, jak i posiadanych zdolno-

ści. Rosyjskie ćwiczenia są prowadzone z zaskoczenia, mają one charakter sprawdzianów gotowości bojowej. NATO ma globalną przewagę w zdolnościach nad Federacją Rosyjską, ale Rosja jest w stanie znacznie szybciej niż Sojusz dokonać koncentracji wojsk na wybranych kierunkach strategicznych. Potwierdzeniem są ćwiczenia i doświadczenia z konfliktu na Ukrainie.

Rysunek 3. W.Putin obserwujący manewry wojsk rosyjskich Zapad 17



Źródło: <https://www.nato.int/docu/review/2017/Also-in-2017/zapad-2017-and-euro-atlantic-security-military-exercise-strategic-russia/files/3567.jpg>

Ważnym elementem strategii przywracania równowagi między Rosją a NATO jest region Morza Czarnego. Celem utrzymania dominacji Federacji Rosyjskiej jest nie tylko ochrona południowej części własnego terytorium, ale przede wszystkim zastraszenie, odizolowanie sąsiednich państw i uniemożliwienie NATO dostępu do Ukrainy, Mołdawii i Kaukazu. Uprzywilejowana pozycja na Morzu Czarnym stanowi podstawę do kreowania wpływów Moskwy na Półwyspie Bałkańskim i wschodnim akwenie Morza Śródziemnego. Błędne prowadzenie polityki NATO i administracji Baracka Obamy pozwoliły przy zastosowaniu twardej i miękkiej agresji na osiąganie własnych celów politycznych, dominację i kreowanie strefy wpływów w regionie przy jednoczesnej dyskredytacji NATO i Unii Europejskiej. W stosunku do Rumunii i Bułgarii celem jest zneutralizowanie południowej flanki NATO i pozbawienie reakcji na agresywne działania wobec innych państw regionu. Potencjalnym scenariuszem kreującym niestabilność w regionie może być rozcięcie Ukrainy i połączenie Krymu z Naddniestrzem, a następnie przyłączenie go do terytorium Federacji Rosyjskiej i ustanowienie fizycznej lądowej granicy z NATO, a także sprawowanie kontroli nad ujściem Dunaju i uczynienie Mołdawii państwem satelitarnym. W obliczu takiego scenariusza niepokój

NATO budzi militaryzacja Krymu, polegająca na budowie instalacji rakietowych K-300P Bastion, systemów przeciwlotniczych S-400 i rozmieszczenie dwóch brygad pocisków Iskander o zasięgu do 500 km. Kreml dąży do pozyskania zdolności uniemożliwiających Sojuszowi akces do całego basenu Morza Czarnego i ewentualnego udzielania państwom partnerskim w sytuacji zagrożenia.

Rysunek 4 Zestaw przeciwlotniczy S-400



Wojna hybrydowa staje się narzędziem, które Federacja Rosyjska wykorzystuje do zmiany obowiązującego porządku świata. Komunikuje o regionalnych i globalnych ambicjach oraz odsłania wyzwania dla społeczności międzynarodowej³⁶⁹.

Wojna hybrydowa a cyberprzestrzeń

W obecnych konfliktach hybrydowych cyberprzestrzeń stała się obszarem stwarzającym duże możliwości oddziaływania na przeciwnika. Internet jako przestrzeń wpływania na sferę mentalną społeczeństw (noosferę) generuje nowe narzędzia i sposoby informacyjnego wpływu. Skala możliwego oddziaływania staje się nieporównywalnie większa niż w poprzednich wiekach czy nawet dekadach. Wiąże się to z powstawaniem nowych zjawisk, takich jak trolling. Jest to forma oddziaływania informacyjnego polegająca na masowym upowszechnianiu memów w internecie. Przez mem rozumiemy porcję informacji (słowo, zdanie, symbol, obraz, animację, fragment filmu itd.) mającą na celu w sposób przystępny, oddziałujący przede wszystkim na emocje, prezentować określony przekaz. Trolling jest narzędziem dywersji

369 Zob. M. Banasik, *Wojna hybrydowa...*, dz. cyt., s. 142, 144-146.

ideologicznej, nakierowanej na dezintegrację, atomizację, podział danej grupy czy całego społeczeństwa. Zjawisko to opiera się głównie na osadzonych kliszach odnoszących się do historii, religii czy polityki. Tym, co znacząco ułatwia trolling, jest automatyzacja przesyłu memów dzięki odpowiedniemu oprogramowaniu³⁷⁰. Ten nowy obszar wykorzystywany jest na każdym etapie konfliktu. Dzięki „uzależnieniu” społeczeństw rozwiniętych od technologii cyfrowych, sieci i systemów teleinformacyjnych cyberataki są coraz bardziej wyrafinowane. Zbierane informacje mogą być pomocnicze w koordynacji i synchronizacji działań, identyfikacji celów czy targetingu. Tradycyjne metody pozyskiwania informacji w określonych warunkach mogą być zawodne, nieskuteczne, a użycie ich znacznie ograniczone. Dlatego urządzenia będące elementami cyberprzestrzeni mogą zastąpić lub zastąpić tradycyjne metody. W czasie działań militarnych na poziomie taktycznym możliwe jest prowadzenie rozpoznania elektronicznego w kontakcie z przeciwnikiem. Dowodem tego jest mobilny, lekki i odporny na wstrząsy, złożony z zestawów plecakowych, taktyczny zestaw namierzania WOLFHOUD, urządzenia mobilne, Wi-Fi, RFID, które są wykorzystywane do gromadzenia danych i informacji rozpoznawczych.

Wykorzystując cyberprzestrzeń w działaniach hybrydowych możliwe jest prowadzenie rozpoznania poprzez użycie tzw. geogrodzenia. Oznacza to, że użycie odpowiednich urządzeń i oprogramowania, które za pomocą globalnego systemu pozycjonowania lub identyfikacji radiowej można ustalić obwód lub barierę wokół obszaru geograficznego. Polega to na ustaleniu strefy lub ogrodzenia (wirtualnego) wokół miejsca, które pozostaje w obszarze operacyjnego zainteresowania. Oprogramowanie wykorzystane do geofencingu monitoruje, kiedy urządzenia emitują falę elektromagnetyczną pojawiają się lub opuszczają ustalony obszar. Wówczas administratorzy owych urządzeń informowani są o zmianie statusu. Za pomocą tej metody możliwe jest zidentyfikowanie obiektów znajdujących się w określonym obszarze i w konsekwencji oddziaływanie na nie. Funkcja GPS może zostać zakłócona. Możliwy jest także atak GPS, polegający na oszukaniu odbiornika GPS poprzez przesłanie sfałszowanego sygnału GPS. Odbiorca wówczas błędnie odczyta dane o własnej lokalizacji, bo nie wie, że jego współrzędne są inne niż te, które wskazuje urządzenie.

Obecnie śledzenie życia miasta opiera się na kamerach wideo. Kamery są wszędzie. Celowe przejście nad nimi kontroli, skonfigurowanie lub podporządkowanie ich za pośrednictwem odpowiednich działań w cyberprzestrzeni może posłużyć do wykrywania, rozpoznania i śledzenia wielu obiektów. Metoda osiągnięcia zamierzonego celu zależy od systemu, rozmieszczenia

370 Zob. L. Sykulski, *Rosyjska geopolityka...*, dz. cyt., s. 117.

kamer oraz mocy obliczeniowej i sieci komunikacyjnej. Po połączeniu urządzeń wykorzystujących sztuczną inteligencję do nowoczesnych systemów i algorytmów przetwarzania sygnałów dane pochodzące z kamer mogą dostarczyć cennych informacji. Tego typu sieć czujników może umożliwiać stałą identyfikację i śledzenie zasobów zarówno ludzkich jak i materialnych czy niematerialnych miasta. Udoskonalone algorytmy przetwarzania sygnałów oraz tańsza moc przetwarzania umożliwiają stosowanie różnych technik śledzenia opartych o promieniowanie elektromagnetycznych. Telefony komórkowe lub inne urządzenia, które łączą się z sieciami komórkowymi, zapewniają możliwości śledzenia. Rzeczywistość wirtualna jest technologią rzeczywistości pozornej za pomocą informatyki. Polega ona na multimedialnym tworzeniu komputerowej wizualizacji przedmiotów, przestrzeni i zdarzeń. Rzeczywistość wirtualna może być reprezentacją tak elementów świata realnego, jak i zupełnie fikcyjnego. Wpłynięcie na rzeczywistość wirtualną symulatorów lotów lub nawigacji okrętów poprzez nieuprawnioną modyfikację kodów źródłowych ich oprogramowania może skutkować wyrabianiem podczas treningów i ćwiczeń nawyków opartych na błędnych parametrach. Modyfikacja oprogramowania przeprowadzającego symulacje projektów ważnych z punktu widzenia bezpieczeństwa i obronności państwa może doprowadzić do oddania do produkcji np. urządzeń nie posiadających nieprzezwidywalne usterki³⁷¹.

Fake newsy – nowy wymiar walki

Kolejnym narzędziem destabilizującym cyberprzestrzeń są fake newsy³⁷², fałszywe wydarzenia, które uwiarygodniają media podając je do opinii publicznej. Teorii dotyczących fake newsów jest wiele. Szukają one źródeł tego zjawiska w naturalnych skłonnościach człowieka, przyjmując zarazem, że współczesna organizacja życia społecznego, zwłaszcza w sferze komunikacji, sprzyja ich uwydatnieniu; oskarżają panujący w dzisiejszej kulturze postmodernistyczny relatywizm; zwracają uwagę na negatywne strony rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych; wskazują na żądny zysku globalny rynek, uciekający się do najrozmaitszych manipulacji, by przyciągnąć uwagę konsumenta. Założyć można, że fenomen fake newsów i po-

371 Zob.L. Elak, J. Janiak, M. Wrzosek, M. Depczyński, Zagrożenia hybrydowe, Bellona, Warszawa 2019, s. 167-172.

372 Fake news – fałszywa wiadomość, często o charakterze sensacyjnym, publikowana w mediach z intencją wprowadzenia odbiorcy w błąd w celu osiągnięcia korzyści finansowych, politycznych lub prestiżowych. Rozprzestrzeniana jest poprzez media drukowane i nadawcze serwisy informacyjne, media elektroniczne czy serwisy społecznościowe. Często stosowane są chwytliwe nagłówki w celu zwrócenia możliwie dużej uwagi. Fałszywe wiadomości mogą być elementem dezinformacji w ramach działań określanych jako środki aktywne w grupie „czarnej” technologii hybrydowych; https://pl.wikipedia.org/wiki/Fake_news.

st-prawdy stanowi wypadkową wielu złożonych czynników, wchodzących ze sobą w symbiozę, wzajemnie się wzmacniających. Szerzenie fałszywych wiadomości nie jest oczywiście zjawiskiem typowym wyłącznie dla współczesności – po prostu specyfika dzisiejszej infosfery³⁷³ pozwala im silniej oddziaływać na opinię publiczną. Istnieją poglądy mówiące, że kłamstwo jest uwarunkowane ewolucyjnie. „Potrafimy oszukiwać, co daje nam ewolucyjną przewagę nad zwierzętami czy wrogami. Ograniczają nas nie tylko moralność, ale przede wszystkim bliskie relacje z ludźmi, którzy przejrzeliby nasze kłamstwa. Obecnie żyjemy jednak w znacznie większych zbiorowościach, gdzie otaczają nas nieznajomi, którzy nie potrafią rozpoznać oszustwa. W internecie jesteśmy do tego stopnia od siebie oderwani, że nie używamy nawet prawdziwych imion, ale pseudonimów. Wszystkie te czynniki sprzyjają naturalnej ludzkiej skłonności do oszustwa³⁷⁴. Oddziaływanie nowych mediów ma swój kontekst teoretyczny i praktyczny. Poszerza się zakres problemów aksjologicznych, następuje przełom w rozumieniu sztuki i kultury w ogóle, ma miejsce swoista reinterpretacja zjawisk i pojęć. Dokonująca się prawdziwa cyfrowa rewolucja i jej skutki stwarzają nowe szanse manipulacji informacyjnej. Dalszy rozwój cywilizacji globalnej i mediów cyfrowych, bez uświadomienia sobie nowych wyzwań społeczno-edukacyjnych, nie pozwoli na rozwiązywanie wielu tradycyjnych i nowych problemów społecznych, kształcenia i wychowania, gdyż one, podobnie jak nowe tworzące się zjawiska i procesy, będą wymagały systematycznych analiz, badań i poszukiwań optymalnych innowacyjnych rozwiązań perspektywicznych. Złożony charakter kształcenia i wychowania, a także oddziaływania mediów na każdego człowieka wyraża się w licznych aspektach i odniesieniach. Są one wielorako warunkowane politycznie, ideologicznie, światopoglądowo, ekonomicznie, kulturowo. Współczesny świat, jego rozwój i funkcjonowanie w nim człowieka zmienił się na niespotykaną skalę. Dynamika tych przeobrażeń, w każdej dziedzinie, będzie jeszcze większa, bardziej dynamiczna i powszechna, ale też nie w pełni przewidywana. Jej przyczyną są nowe możliwości najnowszych mediów cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych

373 Infosfera (ang. infosphere) – środowisko informacyjne człowieka obejmujące te rodzaje informacji, które są mu dostępne za pośrednictwem centrów wyższej działalności nerwowej, składa się z dwóch części. Pierwsza z nich to infosfera wewnętrzna. Stanowi ona sumę informacji, które są utrwalone w pamięci człowieka. Składają się na nią życiowe doświadczenia człowieka, wiedza, wspomnienia o przeżytych zdarzeniach oraz informacje utrwalone w pamięci krótkotrwałej, odbierane zmysłami. Druga warstwa to infosfera zewnętrzna, do której można zaliczyć te informacje, które są dostępne człowiekowi potencjalnie, jeżeli do ich zdobycia podejmie czynności zgodne z jego możliwościami fizycznymi, psychicznymi i społecznymi uwarunkowaniami materialnymi. W procesie informacyjnym, to jest w takich działaniach dokonywanych na informacji, jak selekcjonowanie, gromadzenie i udostępnianie informacji dużą rolę odgrywają potrzeby informacyjne człowieka, które są przejawem jego zainteresowań, oczekiwań i preferencji; <http://www/ekologiainformacji.pl/slownik/>.

374 Zob. L. Iwasiński, Fake news i post-prawda. Krótka charakterystyka, „Przegląd Edukacyjny” 2018, nr 2, s. 2-4.

w manipulacji przekazu informacji do społeczeństwa³⁷⁵. Aby zrozumieć, jak powstają i zyskują na sile najlepiej prześledzić konkretne zdarzenia z 2017r.:

- 4-7 stycznia 2017 r. W doniesieniu „Agencji Informacyjnej Donbasu”, tuby propagandowej samozwańczej Donieckiej Republiki Ludowej, miało już wówczas miejsce "cudowne rozmnożenie się" czołgów. Według opublikowanej przez nią informacji, USA przerzucają na wschodnią flankę NATO 3600 czołgów. Miała to być zmasowana akcja militarna, skierowana rzekomo przeciwko Rosji.
- Historia o czołgach pojawiła się następnie na kanadyjskim portalu, chętnie publikującym teorie spiskowe. Tytuł doniesienia brzmiał: „Polityczne szaleństwo”. Jeszcze bardziej rozdmuchane doniesienie podchwyciły inne prorosyjskie portale, w końcu trafiło ono na stronę rosyjskiej agencji RIA Novosti³⁷⁶.
- 6 stycznia 2017 r. US Army Europe publikuje oficjalną informację na temat rotacyjnej obecności swoich żołnierzy w Europie Wschodniej w ramach operacji *Atlantic Resolve*. Informację tę podają jednak tylko zachodnie, europejskie media.
- 9 stycznia 2017 r. Informacja zaczyna być tematem numer jeden w mediach rosyjskich. Podaje ją agencja RIA Nowosti, która dwa dni później koryguje liczby czołgów do właściwej, ale pierwszy sygnał idzie w świat i to on jest dominującym przekazem.

Droga przebyta przez nieprawdziwą informację zazwyczaj zostaje podana przez mało komu znaną rosyjską stronę, która powołuje się na zachodnie źródła. Wywołuje to natychmiastową reakcję głównych mediów Europy i USA i powoduje jej rozprzestrzenianie.

Zwalczanie dezinformacji³⁷⁷ nie jest łatwe, ale też nie ma sensu. Kluczowe jest promowanie wiarygodnych źródeł – by to ich informacje, a nie bezwartościowe fake newsy były cytowane i rozpowszechniane w mediach społecznościowych³⁷⁸.

375 Zob. L. Andrzejewska, Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Nowy wymiar zagrożeń w świecie realnym i wirtualnym, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2013, s. 27-28.

376 Zob. <https://www.dw.com/pl/C5%82owcy-dezinformacji/a-37483881>.

377 Dezinformacja – „wprowadzenie kogoś w błąd przez podanie mylących lub fałszywych informacji”; dezinformacyjny; dezinformować; <https://sjp.pwn.pl/sjp/dezinformacj;2554971.html>.

378 Zob. P. Polko, R. Polko, Bezpiecznie już było, Helion, Gliwice 2019, s. 97-101.

© Ty

Zachowaj neutralne nastawienie do informacji pochodzących od innych ludzi.

♪ ♪

Sprawdźaj czy informacja zawiera fakty, głównie komentarze i opinie. Nie wierzaj od razu w słowa i opinie, nie bój się pytać o szczegóły (przeobrane). Kupie osobie dopuszcza drzwi i ośmieszania innych. prowadzą gramatykę, ortografię i retorykę na języku (metody NLP). Zwróć uwagę na rodzaj krytyki (krytyka ludzi = hej!) czy dyskusja oparta na argumentach (fakty, krytyka określonych decyzji).

年

Weryfikuj informacje z fundacji. Sprawdzaj źródła ich finansowania (firmy, wywiady), koszty (wpływ na wybrane elementy, interesy założycieli fundacji (cudzoziemcy, biznesmeni, politycy), cele i powiązania z grupami lobbyistów. Zwracaj uwagę na przejrzystość ich finansowania (darowizny, pożyczki, działalność gospodarczą) i jakość zarządzania.

Zachował dystans do ich wypowiedzi, opinii, analizy źródła ich dochodów (wpływ mocodawców), sprawdził czy specjalizują się (profesjonalizm) w poruszaniu tematyce (wiedza, doświadczenie). Wzr pod uwagę ich możliwą stronniczość (treść sponsorowana).
Przy ocenie informacji od nich i opinii, zwracał uwagę na etyczne działanie i transparentność w relacjach sponsorskich i warunkach współpracy.

Wypowiedzi z informacjami - porównuj obietnice z faktami, sprawdzaj informacje w przeciwnościach mediach, weź pod uwagę interesy osobiste i uprzedzone, możliwości korupcji, gry różnych wyznawców, szantaż, wpływy lobbystów, nieaktualne wersje ustaw, archaiczne wypowiedzi, zawile intrzygi. Nie daj się wciągnąć w cudze interesy i porzeczne rozpowszechnianie niesprawdzonej, fałszywych informacji (tola, słup, pożyczony diadema, inne) ponieważ to wpływa na Twoją wiarygodność.

Zawsze sprawdzaj informacje w kilku niepowiązanych źródłach, w różnych językach. Sprawdzaj reputację autorów, oceniaj temperaturę przekazu (stosunek treści merytorycznych do emocjonalnych), analizuj słowa i frazy klucze. Sprawdzaj daty publikacji (aktualne?). Nie klikaj bez namysłu w linki (możliwość infekcji malware) prowadzące do źródeł informacji.

Zachować dystans do informacji udostępnianych przez znajomych (zachowanie kont, depresja, fanatyzm), nie klikać w linki, nie udostępniać ich bezkrytycznie znajomym (profilowanie, szulazanie). Sprawdzaj konta informatorów (aktywność, data założenia, tematyka wypowiedzi) i szybkość odpowiedzi (boty). Zwróć uwagę na to, że SM są wykorzystywane przez służby i rekrutów, wywiadowie gospodarcze i wywiady wojskowe jako źródła informacji lub do prowadzenia akcji dezinformacyjnych mających na celu wpływ na społeczność (deslabalizacja, PsyWar, PsyOps).

7

Stawiał sobie pytania – kto będzie miał korzyści z rozpowszechniania informacji, porównuj je ze sobą i analizuj fakty. Nie ulegał narracji autorów informacji (memy) i informacjom samowznowczych ekspertów. Pytał siebie i niezależnych ekspertów z branży, szukał odpowiedzi. Sprawdzaj! Kto jest właścicielem medium lub ma na niego największy wpływ (reklamy, dotacje). Nie wier w tytuły (tzw. clickbait), czytaj uważnie całą treść. Sprawdzaj datę publikacji. Sprawdź, czy dane źródło informacji (nazwiska ekspertów, informacje kontaktowe, uwzględnij, że memy, żurty i teorie spiskowe na popularnym poziomie mogą być elementami przekazu fałszywych informacji. Sprawdzaj czy informacja jest oznaczana jako "treść sponsorowana".

Zagadnienia zapewnienia dostępu do pewnego zbioru informacji i ograniczenia dostępu do innego zbioru znane są jako kontrola dostępu i zostały dogłębnie zbadane w obszarach baz danych. Stworzono wiele modeli zapewnienia bezpieczeństwa danych w bazach danych, w szczególności wielopoziomowy system zabezpieczenia baz danych, który zaprojektowano jako środek wymuszenia kontroli dostępu i współdzielenia danych. Jednak metody te nie zawsze można zastosować w mediach społecznościowych, ich skuteczność bywa ograniczona z powodu trudności jednoznacznego ustalenia, które dane są prywatne, a które publiczne³⁷⁹. Mark Zuckerberg wymyślił i upowszechnił Facebooka, który wie o nas więcej niż skarbowka (ten organ zresztą często z wiedzy dostępnej za sprawą Facebooka korzysta, sprawdzając, czy nie oszukujemy na podatkach). Portal zdobywa informacje na kilka sposobów. Po pierwsze, dużo danych podajemy sami, wypełniając okienka w czasie rejestracji czy chociażby meldując się w różnych miejscach globu. Po drugie, informacje o sobie zostawiamy również wtedy, gdy korzystamy z takich usług serwisu jak „lubię to” (i inne emocje) bądź za pomocą portalu logujemy się do innych usług. Po trzecie, Facebook ma swoje „ciasteczka” (Piksel FB). Po czwarte, dane o nas dla firmy Marka Zuckerberga zbierają również wyspecjalizowane firmy. Dzięki temu jest w stanie opisać nas następującymi kategoriami:

1) lokalizacja – miejsce przebywania; 2) wiek; 3) pokolenie; 4) płeć; 5) język, którym się posługujemy na co dzień i znane nam języki obce; 6) wykształcenie; 7) rodzaj wykształcenia; 8) ukończone szkoły; 9) pochodzenie etniczne; 10) przychód, wartość netto dochodu; 11) typ posiadanego mieszkania/domu; 12) wartość domu; 13) wielkość posiadłości; 14) liczba metrów kwadratowych Twojej posiadłości mieszkalnej; 15) rok, w którym Twój dom został zbudowany; 16) układ mieszkania/domu; 17) użytkownicy, którzy mają jakąś rocznicę w ciągu najbliższych 30 dni; 18) użytkownicy, którzy znajdują się z dala od swojej rodziny; 19) użytkownicy, którzy wśród znajomych mają kogoś, kto ma jakąś rocznicę, oświadczył się lub ma rocznicę zawarcia związku małżeńskiego, ma wkrótce urodziny lub niedawno się przeprowadził; 20) użytkownicy żyjący w związkach na odległość; 21) użytkownicy w nowych związkach; 22) użytkownicy, którzy rozpoczęli nową pracę; 23) użytkownicy, którzy niedawno się zaręczyli; 24) użytkownicy, którzy niedawno zawarli związek małżeński; 25) użytkownicy, którzy niedawno się przeprowadzili; 26) użytkownicy, którzy wkrótce mają urodziny; 27) rodzice; 28) rodzice oczekujący na potomstwo; 29) matki w podziale na różne typy; 30) użytkownicy, którzy angażują się w politykę; 31) konserwa-

379 Zob. W. Wolny, Bezpieczeństwo i prywatność danych w badaniach mediów społecznościowych, „Studia Ekonomiczne” 2018 - cejsh.icm.edu.pl.

tyści i liberałowie; 32) status związku; 33) pracodawca; 34) branża, w której się pracuje; 35) zajmowane stanowisko; 36) rodzaj biura; 37) zainteresowania; 38) użytkownicy, którzy posiadają motocykle; 39) użytkownicy, którzy planują kupić samochód; 40) użytkownicy, którzy niedawno kupili jakąś część samochodową; 41) użytkownicy, którzy potrzebują usług samochodowych; 42) rodzaj i marka posiadanego auta; 43) rok produkcji posiadanego samochodu; 44) wiek samochodu; 45) ilość pieniędzy, jaką użytkownik planuje wydać na następny samochód; 46) gdzie użytkownik planuje kupić samochód; 47) ilu pracowników ma firma, w której pracuje użytkownik; 48) użytkownicy z własnymi małymi biznesami; 49) użytkownicy, którzy pracują w zarządach; 50) użytkownicy, którzy działają charytatywnie; 51) system operacyjny komputera; 52) użytkownicy, którzy posiadają konsolę do gier; 53) użytkownicy, którzy tworzą wydarzenia na Facebooku; 54) użytkownicy, którzy korzystali z płatności Facebooka; 55) użytkownicy, którzy grają w gry planszowe; 56) użytkownicy, którzy korzystają z płatności Facebooka ponadprzeciętnie; 57) użytkownicy, którzy są administratorami stron na Facebooku; 58) użytkownicy, którzy niedawno wrzucali zdjęcia na Facebooka; 59) przeglądarka internetowa, z jakiej korzysta użytkownik; 60) klient poczty e-mail; itd.

Już 2 mld osób ma konto na Facebooku (dane z lipca 2017 r.). Facebook zbiera o swoich użytkownikach mnóstwo różnorodnych, często „wrażliwych” informacji.

W „starciu” z korporacją obywatel ma marne szanse na obronę swoich praw, o ile już zauważy, że są one naruszane, że bywa zwyczajnie okradany i oszukiwany. Świetnie widać to po klientach banków, którym najpierw doradzono kredyty we frankach nie dlatego, że było to dla nich idealne rozwiązanie, ale po to, by jak najwięcej osób mogło spełnić kredytowe wymagania i podpisać cyrograf z bankiem. Nie było jednak nikogo z autorytetem, kto by w jasny sposób powiedział, że wzrost ceny franka to kwestia czasu, lojalnie ostrzegł przed lekkomyślnym kupowaniem na krechę zbyt dużych mieszkań czy domów. Dziś ci sami ludzie, po kilkunastu latach spłacania kredytu, mają większe zadłużenie niż w momencie zaciągania zobowiązania i problemy ze zbyciem nieruchomości³⁸⁰.

Korzystanie z Facebooka za darmo wiąże się z inną opłatą. Dla największego portalu społecznościowego świata użytkownicy to towar, który wystawia na sprzedaż. Nabywcą są reklamodawcy, którzy chcą pokazać swoją reklamę ściśle określonej grupie ludzi. To jednak co zrobią z danymi wcale nie jest pod absolutną kontrolą. Ludzie w określonym wieku, o danych poglądach lub zainteresowaniach – takie pakiety sprzedaje Facebook reklamo-

380 Zob. P. Polko, R. Polko, *Bezpiecznie już...*, dz. cyt., s. 76-80.

dawcom, oczywiście bez ujawniania nazwisk. To pozwala im umieszczać reklamy ludziom, na których mogą one wpłynąć. Taki układ pozwolił nie tylko Facebookowi, ale i Google, na podbój rynku reklamowego. Obydwie te firmy kontrolują $\frac{3}{4}$ rynku reklamy online w USA, wartego 83 mld dol. Niedawno ujawniona afera z Cambridge Analytica ten układ nie zawsze działa na korzyść użytkowników. Firma ta pozyskała dane o 50 mln użytkowników, co pozwoliło jej wpłynąć na wynik wyborów w 2016 roku. Problem z zarabianiem na danych jest taki, że gdy już znajdą się w niewłaściwych rękach niewiele można zrobić. Cambridge Analytica pozyskała dane za pośrednictwem naukowca, któremu Facebook dał legalny dostęp. Reguły zostały złamane dopiero gdy ten przekazał dane dalej bez zgody użytkowników na takie ich wykorzystanie. Facebook ufa, że firmy i naukowcy korzystających z ich danych robią to zgodnie z regułami. Gdy już przekroczą uprawnienia może ich ukarać, ale zapobiec niewłaściwemu wykorzystaniu danych nie ma już jak³⁸¹. Fenomen fake news we współczesnej przestrzeni medialnej jest wypadkową wielu czynników – cywilizacyjnych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych i społecznych. Utożsamia się go z relatywizacją prawdy i kryzysem dziennikarstwa. Ich twórcy chcą osiągnąć konkretne profity, a skala ich występowania i oddziaływania z każdym rokiem zatacza coraz większe kręgi, osiągając już poziom globalny. Ich skutki widoczne są nawet w zmianach na geopolitycznej mapie świata. Zmniejszenie skali zjawiska fake newsów wymaga zaangażowania instytucji odpowiedzialnych za ich publikację i dystrybucję – nie tylko internetowych serwisów informacyjnych, ale także, a właściwie przede wszystkim, serwisów społecznościowych i wyszukiwarek. Prowadzi się już badania nad zautomatyzowaną identyfikacją fałszywych wiadomości. Trudno jednak oczekiwać, że algorytmiczna kontrola załatwi problem. Tradycyjne metody regulacji wydają się również nieefektywne – ze względu na ogrom informacji krążących w sieci, a także na fakt, że publikacje internetowe nie pochodzące z zarejestrowanych elektronicznych czasopism, a więc zdecydowana większość obecnych w internecie treści, nie podlegają polskiemu prawu prasowemu. W czasach zalewu internetu niesprawdzonymi, często fałszywymi informacjami, łatwego do nich dostępu i powszechności korzystania z nich przez społeczeństwo, należy być szczególnie wyczulonym na jakość źródeł. Edukacja medialna nie powinna ograniczać się do kompetencji technicznych, pozwalających posługiwać się narzędziami internetowymi, zwłaszcza w zakresie wyszukiwania informacji, ale obejmować musi szersze zagadnienia – w tym umiejętność oceny źródła, selekcji informacji, ich krytycznej analizy, jak i rozumienia podstaw działa-

381 Zob. <https://www.forbes.pl/technologie/jak-facebook-handluje-danymi-uzytownikow-afery-cambridge-analytica/gnhc7rm>.

nia algorytmów zarządzających przepływami informacji w internecie³⁸².

Nowy wymiar wojny sprawi, że żołnierz przestanie być potrzebny na polu walki, jego miejsce zajmie broń nowej generacji w pełni zautomatyzowana. Na początku XXI wieku pierwszymi bezzałogowymi systemami, które zdobyły rozgłos, okazały się drony³⁸³, czyli bezzałogowe statki powietrzne przenoszące pociski rakietowe. Mogły one unosić się nad celami i przekazywać informacje do przebywającego daleko operatora, który decydował, czy wystrzelić raketę. Prymitywne drony istniały od czasu pierwszej. Za twórcę nowoczesnych dronów uchodzi izraelski projektant Abraham Karem, który uważał, że można ich będzie używać do przekazywania informacji w czasie rzeczywistym. Najpierw zastosowano na Bałkanach samolot rozpoznawczy GNAT, a następnie skonstruowano bojowy aparat latający Predator. Po 11 września predatory uzbrojono w pociski rakietowe Hellfire klasy powietrzeziemia i rozmieszczono w Afganistanie. Jednocześnie administracja Busha zatwierdziła prawne wytyczne, dające CIA szerokie uprawnienia w zakresie zabijania terrorystów Al-Kaidy na całym świecie. Szczególną uwagę zwrócono na miejsca, gdzie Stany Zjednoczone miały niewielkie możliwości działania na lądzie, takie jak Jemen, Somalia i niektóre rejony Pakistanu. W dronach zastosowano wiele zaawansowanych rozwiązań technicznych: bardzo wydajne silniki, nowoczesne czujniki, system nawigacji satelitarnej (GPS) i środki łączności bezpośredniej. Ich operatorzy mogli wykrywać, obserwować, a potem razić cel odległy o tysiące kilometrów, nie narażając życia amerykańskich żołnierzy. Ponieważ drony godzinami krążyły wysoko nad celem, istniała większa pewność niż w wypadku samolotów załogowych, że wykryto właściwe cele, a w pobliżu nie ma cywilów. W trakcie operacji przeciwpartyzanckich systemy bezzałogowe wykonywały też inne zadania, takie na przykład jak neutralizowanie improwizowanych ładunków wybuchowych (Improvised Explosive Devices, IEDs). Za rządów Obamy Stany Zjednoczone przyjęły strategię nazwaną „trzecim offsetem”. Nazwa ta określała cel strategii: zrównoważenie przewagi liczebnej przeciwnika za pomocą nowych rozwiązań technicznych. Przewidywano tworzenie „siatek bojowych, które miały się składać ze współdziałających ze sobą ludzi oraz urządzeń i przeprowadzać jednoczesne operacje w kosmosie, powietrzu, na lądzie, morzu, pod wodą i w cyberprzestrzeni”³⁸⁴.

W nieodległej przyszłości kosmos będzie teatrem działań wojennych, następnym wymiarem. Kosmos już jest opanowany przez satelity, które mają

382 Zob. L. Iwasiński, *Fake news...*, dz. cyt., s. 3.

383 Dron – bezzałogowy statek powietrzny (ang. Unmanned aerial vehicle, UAV), potocznie zwany dromem, to pilotowane zdalnie lub wykonujące lot autonomicznie urządzenie. Drony zatem nie posiadają załogi, a sterowane są zdalnie przez operatora; <http://www.wgisplay.pl/drony.html>.

384 L. Freedman, *Przyszła wojna*, dz. cyt., s. 66.

ogromne możliwości telekomunikacyjne, komunikacyjne, gromadzenia informacji, prowadzenia rozpoznania. Od kilkunastu lat Amerykanie, Rosjanie, a teraz również Chińczycy prowadzą bardzo szeroko zakrojone prace nad nowymi technologiami, które wykorzystają do działań zbrojnych w kosmosie czy z kosmosu. Chodzi o rozwój broni laserowych, elektromagnetycznych, hipersonicznych bądź innych, które mogą zostać tam zastosowane.

W styczniu 2018 roku szef amerykańskiego Dowództwa Strategicznego (STRATCOM) oświadczył oficjalnie, że Chiny i Rosja również rozwijają prace nad hipersonicznymi pociskami raketowymi, a nawet że Stany Zjednoczone ze swoim potencjałem nie są w stanie zapobiec ich uderzeniom.

Według deklaracji Putina do arsenału jego armii wprowadzono dwa typy rakiet hipersonicznych. Pocisk przeciwookrętowy i nie tylko, o zasięgu dwóch tysięcy kilometrów, Kindżał i raketę międzykontynentalną Sarmata zdolną do przenoszenia jednorazowo kilkunastu głowic klasycznych, jądrowych i innych. Według ekspertów rakiety hipersoniczne są niewykrywalne dla radarów i tym samym niezniszczalne w czasie przelotu do celu. Amunicja tego typu stosowana będzie do precyzyjnych uderzeń na wybrane strategiczne obiekty, których zniszczenie pozbawi potencjalnego przeciwnika zdolności do obrony³⁸⁵.

Nowe wojny są efektem nie tylko końca monopolu państwa na używanie przemocy, ale również odchodzenia od przekonania, że zwycięstwo daje tylko opanowanie i trwałe zajęcie terytorium. Ich charakter kształtuje się w otoczeniu, które z jednej strony ma wymiar globalny, a z drugiej strony specyficzne, lokalne religijno-kulturowo-historyczne podłoże. Tradycyjne wojny oparte na zasadzie: wygraj bitwę, opanuj teren, zbuduj imperium, ustąpiły miejsca konfliktom prowadzonym według schematu: produkuj chaos i destabilizację, doprowadź wroga do upadku i opanuj jego rynek.

Podsumowując zjawisko wojny hybrydowej w XXI w. jest to najlepszy wariant strategiczny dla zdestabilizowania innego kraju przez państwo, które nie chce angażować się w otwarty konflikt zbrojny. Nowa wojna stała się narzędziem Federacji Rosyjskiej, które wykorzystuje do zmiany obowiązującego porządku świata. Sygnalizuje ambicję w dążeniu do osiągnięcia regionalnego i globalnego mocarstwa. Działania Kremla wymuszają dokonania i wprowadzenia zmian w sferze bezpieczeństwa państw euroatlantyckich. Dużym wyzwaniem dla państw członkowskich Unii Europejskiej i NATO, a szczególnie tych położonych najbliżej granic Rosji, będzie usuwanie i reagowanie na wszelkie zagrożenia wojny hybrydowej. Z całą pewnością żaden sojusz w stu procentach nie zagwarantuje nam bezpieczeństwa, ale pomoże w budowaniu podwalin odporności na zagrożenia. Państwa powinny

385 Zob. W. Skrzypczak, Jesteśmy u progu..., dz. cyt., s. 156, 162-164.

samodzielnie opracować i wdrożyć doktrynę bezpieczeństwa narodowego, która przeciwdziała zagrożeniom klasycznym i hybrydowym.

Bibliografia:

1. Andrzejewska A., J. B., *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym – nowy wymiar zagrożeń w świecie realnym i wirtualnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2013.
2. Banasik M., *Wojna hybrydowa i jej konsekwencje dla bezpieczeństwa euroatlantyckiego*, Difin, Warszawa 2018.
3. Bezmienow Y., (pseud. T. Schuman), *Love Letter to America*, W.I.N. Almanac Panorama Los Angeles 1984.
4. Elak L., Joniak J., M. W., *Zagrożenia hybrydowe*, Bellona, Warszawa 2019.
5. Freedman L., *Przyszła Wojna*, Bellona, Ożarów Mazowiecki 2019.
6. *Globalny Sojusz Rewolucyjny: manifest*, 2011, Grudzień 10, Pobrano z lokalizacji PORTAL.PL: źródło: <http://xportal.pl/?p=1268#I>, [dostęp: 21.03.2019].
7. Gruszczyk A., *Hybrydowość współczesnych wojen-analiza krytyczna*, [w:] *Asymetria i Hybrydowość – stare armie wobec nowych konfliktów*. red. W. Sokała, B. Zapala, Warszawa 2011.
8. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/militaryzm;4009172.html> [dostęp: 22.03.2018].
9. <https://www.forbes.pl/technologie/jak-facebook-handluje-danymi-uzytownikow-afiera-cambridge-analytica/gnhc7rm>. [dostęp: 21.03.2018].
10. <http://geopolityka.net/leszek-sykulski-wojny-buntownicze-cz-I> [dostęp: 21.03.2018].
11. https://pl.wikipedia.org/wiki/fake_news [dostęp: 22.03.2018].
12. <https://pl.wikipedia.org/wiki/kosmopolityzm> [dostęp: 23.03.2018].
13. <https://pl.wikipedia.org/wiki/rewizjonizm> [dostęp: 22.03.2018].
14. https://pl.wikipedia.org/wiki/bro%5%84_konwencjonalna [dostęp: 23.03.2018].
15. <https://sjp.pwn.pl/sjp/dezinformacja;2554971.html> [dostęp: 23.03.2018].
16. <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/slownik/68-w/777-wojna-asymetryczna> [dostęp: 21.03.2018].
17. <http://www.ekologiainformacji.pl/slownik> [dostęp: 21.03.2018].
18. <http://www.gisplay.pl/drony.html> [dostęp: 22.03.2018].
19. Iwasiński L., *Fake news i post-prawda- krótka charakterystyka*, „Przegląd Edukacyjny” 2018, nr 2.
20. Jurij B., *Love letter to America*, W.I.N. Almanac Panorama, Los Angeles 1984.
21. Krulak C., *The Three Block War: Fighting in Urban Areas*, „Vital Speeches of the Day” 15 grudnia 1997.
22. Orzechowski M., *Wojna hybrydowa jako przejaw neoimperialnego ekspansjonizmu strategii politycznej Federacji Rosyjskiej wobec Ukrainy*, Teki Kom. Politol. Stos. Międzynar. – OL PAN, 2016, nr 11/3.
23. Polko P., i Polko R., *Bezpiecznie już było*, Helion, Gliwice 2018.
24. Skrzypczak W., *Jesteśmy na progu wojny, Czerwone i Czarne*, Warszawa 2018.
25. Skrzypczak W., *Wojna? To jeszcze nie ten czas*, „WP Magazyn”; <https://opinie.wp.pl/waldemar-skrzypczak-wojna-to-jeszcze-nie-ten-czas-opinia-6354645397849729a> [dostęp: 22.03.2019].
26. Słownik wyrazów obcych, PWN, Warszawa 1980.
27. Sykulski L., *Rosyjska geopolityka a wojna informacyjna*, PWN, Warszawa 2019.
28. Wasiuta O., *Geneza pojęcia i zmiany podejścia do wojny hybrydowej w zachodnim dyskursie politycznym i wojskowym*, „Przegląd Geopolityczny” 2016, nr 17, s. 26-40.
29. Wolny W., *Bezpieczeństwo i prywatność danych w badaniach mediów społecznościowych*, „Studia Ekonomiczne”. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 2018, nr 355.
30. Wrzosek M., *Zagrożenia militarne a bezpieczeństwo Europy*, „Kwartalnik Bellona” 2012, nr 4, s. 7-20.

ОЛЕГ МАЛЯРЧУК

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

«Новий курс» в аграрному секторі економіки західного регіону Української РСР: досягнення і прорахунки

Державне будівництво вимагає глибокого вивчення і критичного осмислення історичного досвіду суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку країни. У ході поступу історії утверджуються нові цінності демократії, права і свободи особистості. Цілком закономірно, що в нових геополітичних умовах є актуальним об'єктивне дослідження всього історичного шляху України і, зокрема, аграрної політики партійно-радянської влади у західному регіоні минулого століття. Звісно, кожне покоління виробляє власний досвід суспільного буття, а попередні історико-економічні надбання слід сприймати і використовувати з урахуванням нових змін у житті.

Невід'ємною частиною економіки західного регіону Української РСР середини ХХ ст., поряд з прискореним розвитком промисловості (масштабна індустріалізація та урбанізація), залишалося сільське господарство. Традиційно воно формувалося як багатогалузева структура рослинництва (рільництва) і тваринництва (скотарства). У низинних районах Прикарпаття рослинництво виступало первинним, а в гірських та поліських – тваринництво. Співвідношення між рослинництвом і тваринництвом у передгірських районах по темпах розвитку змінювалося в залежності від конкретної п'ятирічки. Спеціалізація і концентрація сільськогосподарського виробництва, переведення його на індустріальну основу стало важливим етапом у розвитку усіх галузей. У землеробстві провідне місце посіло зернове виробництво (пшениця, кукурудза, ячмінь, жито, овес), вирощуванню цукрових буряків, картоплі, ріпаку, льону. Провідною галуззю в сільському господарстві передгірської, гірської та поліської зони залишалося тваринництво. Основний напрям розвитку тваринництва – виробництво м'ясомолочної продукції. Значне місце в структурі галузі займало розведення великої рогатої худоби, свиначство, вівчарство, конярство, птахівництво. В усіх колгоспах і радгоспах західного регіону УРСР – рослинництво

і тваринництво поєднувалися з розвитком допоміжних галузей (різно-манітних промислів).

Історія розвитку сільського господарства Української РСР та її західного регіону знайшла відображення як в загальних працях³⁸⁶, так і численних дослідженнях вітчизняних науковців: М. Вівчарика³⁸⁷, Г. Кривчика³⁸⁸, О. Мороза³⁸⁹, С. Падалки³⁹⁰, Н. Жулканич³⁹¹, О. Малярчука³⁹² та інших. Автори ґрунтовно розглядають проблемні питання організації колгоспів, створення матеріально-технічної бази, удосконалення системи соціалістичного планування використовуючи матеріали центральних і обласних архівів України.

Мета статті – розкрити нові тенденції в сільському господарстві, досягнення і недоліки. Об’єкт дослідження – аграрна політика партійно-радянської держави, а предмет – особливості її реалізації в умовах західного регіону Української РСР.

У 1965 р. нове партійне керівництво в СРСР на чолі з Л. Брежнєвим ініціювало зміни в аграрному секторі економіки країни. На пленумі ЦК КПРС, що проходив 24–26 березня в Москві критикувалося становище, яке склалося в сільському господарстві держави та висувалася програма реформ – «новий курс». Увага акцентувалася на критичному стані справ у аграрному секторі економіки країни й необхідності запровадження нових підходів у вирішенні назрілих проблем. Генеральний секретар ЦК КПРС Л. Брежнєв виступив із історичною доповіддю «Про невідкладні заходи по дальшому розвитку сільського господарства СРСР», в якій визнавав провал сільськогосподарської політики свого попередника М. Хрущова. Пленум ЦК КПРС розглянув недоліки в аграрній політиці СРСР й окреслив подальші перспективи. Причини: по-перше, невра-

386 Історія селянства Української РСР: [в 2 т.]. Т. 2 / голова редкол.: І. Компанієць (відп. ред.) та ін. К.: Наук. думка, 1967. 536 с.;

Історія українського селянства: нариси [в 2 т.]. Т. 2 / [О. Андрощук, В. Баран, О. Веселова та ін.]. К.: Наук. думка, 2006. 652 с.;

Аграрна реформа в Україні / [П. Гайдучкий, П. Саблук, Ю. Лупенко та ін.]; за ред. П. Гайдучкого. К.: ННЦ ІАЕ, 2005. 424 с.

387 Вівчарик М. Українське село: етнонаціональний вимір (70-ті–середина 90-х рр.). К., 1998. 199 с.

388 Кривчик Г. Г. Українське село під владою номенклатури (60–80 рр. XX ст.). Дніпропетровськ, 2001. 192 с.

389 Мороз О. О. Аграрні реформи в Україні: теорія, історія, еволюція парадигми. Вінниця : Універсум, 2003. 233 с.

390 Падалка С. С. Українське село в контексті політики тоталітарної держави (60–80-ті роки XX ст.). К., 2003. 165 с.

391 Жулканич Н. М. Трансформація аграрних відносин в областях Українських Карпат (друга половина 60-х рр. XX – початок XXI ст.). Ужгород : Карпати, 2008. 408 с.

392 Малярчук О. М. Тоталітаризм проти західноукраїнського села. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 228 с.

Малярчук О. М. Соціально-економічні процеси в західному регіоні Української РСР (1964–1991). Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2015. 548 с.

хування економічних законів розвитку їх ігнорування (планомірного і пропорційного розвитку, принципи поєднання суспільних і особистих інтересів, матеріальної зацікавленості). У практиці керівництва сільським господарством переважали дії адміністративного характеру, особливо у сфері планування, ціноутворення, фінансування і кредитування. Численні реорганізації позбавляли керівників перспективи, зменшували віру у власні сили. По-друге, перед сільським господарством ставилися надзвичайно складні завдання, що не були підкріплені необхідними економічними заходами, зокрема правильним визначенням співвідношення цін на сільськогосподарську продукцію і промислові товари, виділенням відповідних капіталовкладень і покращенням матеріально-технічного забезпечення. По-третє, практично мало робилося для підняття культури землеробства, підвищення родючості ґрунтів.³⁹³

У директивах XXIII з'їзду КПРС по п'ятирічному плану розвитку народного господарства країни на 1966–1970 у галузі сільського господарства планувалося збільшити середньорічний обсяг виробництва продукції рослинництва і тваринництва на 25 % (порівняно з попередньою п'ятирічкою) на основі загальної інтенсифікації сільськогосподарського виробництва. Раціональне використання землі і правильна структура посівних площ мала бути в центрі уваги керівників господарств, спеціалістів сільського господарства, а також партійних, радянських і сільськогосподарських органів. Якщо у попередні роки за мету ставилося зростання кількісних показників в господарській діяльності колгоспів і радгоспів, то тепер – продуктивність праці, зниження затрат на виробництво продукції і підвищення рентабельності кожної галузі шляхом запровадження госпрозрахунку. Основний резерв для отримання високих урожаїв і зниження затрат праці – механізація всіх процесів як у рослинництві, так і в тваринництві.³⁹⁴

Керівництво СРСР на чолі з Л. Брежневим проголосило глобальні стратегічні плани перебудови і піднесення сільського господарства. Увага акцентувалася на необхідності запровадження комплексу нових підходів до вирішення назрілих проблем. Подолати кризу передбачалося значним збільшенням капітальних вкладень, інтенсифікацією землеробства, зміцненням технічної бази колгоспів і радгоспів, підвищенням закупівельних цін на сільгосппродукцію, впровадженням нової системи планування, гарантуванням оплати праці колгоспників. У сільськогосподарському виробництві планувалося вжити дієві економічні й ор-

393 Брежнев Л. И. Лениным курсом. Речи и статьи: [в 3 т.]. Т. 1. М.: Политиздат, 1973. С. 68–70.

394 Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–1971. За заг. ред. П. М. Федоссева, К. У. Черненко. К.: Політвидав України, 1965. Т. 8. С. 340.

ганізаційні заходи. За 1965–1980 на вказані цілі було спрямовано майже 400 млрд крб, що в 4 рази більше, ніж за всі попередні роки радянської влади.³⁹⁵

Значно зросли ці показники і в Українській РСР та західному регіоні республіки. В УРСР інвестиції зросли з 7881 млн. крб. у 1961–1965 рр. до 22394 млн. крб. у 1976–1980 рр.³⁹⁶ Так, протягом 1966–1978 рр. на розвиток сільського господарства Івано-Франківської області направлено майже 900 млн. крб. Основі виробничі фонди збільшилися в 4, 3 рази, енергоозброєність праці – майже втричі. З року в рік зростало використання електричної енергії в сільськогосподарському виробництві. Якщо в 1960 р. використовувалося 10 млн. кВт. год. електроенергії, то в 1978 р. – 104, 6 млн. кВт. год.³⁹⁷

Колгоспи і радгоспи одержували від держави все більшу кількість тракторів, комбайнів та різноманітних сільськогосподарських машин і устаткування. Якщо в 1958 р. у господарствах Івано-Франківської області працювало 2506 тракторів і 285 зернових комбайнів, то в 1963 р. – 3754 і 463 одиниці. Ще за період хрущовського «великого десятиліття» в сільському господарстві відбулися помітні зміни. Колгоспи укрупнилися і кількість різноманітної техніки постійно нарощувалася. Господарства стали економічно міцними і мали у своєму розпорядженні достатню кількість землі, трудових ресурсів і техніки.³⁹⁸ На 1 червня 1973 р. на полях області працювало 6265 тракторів. У порівнянні з 1971 р., тракторний парк сільського господарства збільшився на 952 одиниці, або 17, 9 % (у колгоспах на 480, або 13, 1 %, радгоспах на 116, або 33, 1 %). При цьому коефіцієнт технічної готовності сягав 90 %, лише в окремих господарствах 70–80 %. Івано-Франківським об'єднанням «Сільгосптехніка» із запланованих колгоспам і радгоспам області у дев'ятій п'ятирічці 2965 тракторів, уже за два з половиною роки було поставлено 1926, або 65 %. Трактори найбільш раціонально використовувалися на протязі 7–8 років і вимагали мінімальних затрат на експлуатацію. Лише 2415, або 26, 8 % від загальної кількості, знаходилися в експлуатації більше 7 років, тобто поповнення новою технікою відбувалося вчасно.³⁹⁹

Згідно з постановою ЦК КПРС і РМ СРСР «Про підвищення матеріальної заінтересованості колгоспників у розвитку суспільного вироб-

395 Боголюбов К. М. Продовольственная программа СССР: содержание и пути развития. М., 1983. С. 16.

396 Саржан А. О. Зміни в соціально-економічній сфері Донбасу. Друга половина 40-х – кінець 80-х рр. XX ст. Донецьк: ООО «Лебедь», 2004. С. 222.

397 Радянське Прикарпаття / [О. Бакін, В. Баран, Г. Бурнашов та ін.]. Ужгород: Карпати, 1980. С. 61.

398 Державний архів Івано-Франківської області (далі – ДАІФО). Ф. П–1, оп. 1, спр. 3004, арк. 134–135.

399 ДАІФО. Ф. Р–6, оп. 2, спр. 2551, арк. 8.

ництва» від 16 травня 1966 р. у колгоспах почав здійснюватися перехід на гарантовану грошову оплату працівникам. З 1 липня 1966 р. в УРСР запроваджувалася гарантована оплата праці колгоспникам. Раніше фонд оплати праці формувався як залишок після відрахувань у неподільний і громадський фонди. Тепер під час розподілу доходів мали виділяти кошти насамперед для оплати праці колгоспників. Нові умови оплати праці в колгоспах вимагали вдосконалення всієї системи виробництва та розподілу доходів. Так, з 446 колгоспів Львівської області станом на грудень 1966 р. лише 172 були на грошовій оплаті (38, 5 %), 222 (50 %) на змішаній і 52 (11, 6 %) на трудових.⁴⁰⁰ У 1965 р. оплата праці колгоспників Івано-Франківської області становила 1, 67 крб. одного людино-дня і була на останньому місці в Українській РСР. Рівень оплати праці колгоспників області залишався значно нижчим, ніж робітників радгоспів, а також колгоспників сусідніх областей. Середній рівень оплати людино-дня в Тернопільській області становив – 2, 36 крб., Чернівецькій – 2, 31 крб., Волинській – 2, 06 крб., Рівненській – 2 крб., Закарпатській – 1, 9 крб., Львівській – 1, 89 крб.⁴⁰¹

В Івано-Франківській області тільки 41 колгосп досяг рівня оплати праці одного людино-дня до рівня робітників радгоспів (2–3 крб), а 94 господарства наближалися до цього показника. З переходом на пряме банківське кредитування господарства почали здійснювати регулярні розрахунки з колгоспниками щодо оплати праці. Це позитивно позначалося на продуктивності праці та зміцненні трудової дисципліни. Якщо на 1 жовтня 1967 р. колгоспи Івано-Франківщини мали заборгованість по оплаті праці в сумі, що перевищувала 570 тис. крб., то в 1968 р. її зовсім не було.⁴⁰²

На середину 60-х років XX ст. у західних областях Української РСР працювало 2170 колгоспів і 70 радгоспів. Загальна площа сільськогосподарських угідь одного колгоспу в середньому становила близько 2300 га, а посівна площа – 1500 га. Такий розмір господарства дозволяв оптимально використовувати землю, механізувати частину виробничих процесів в землеробстві. Зміна у структурі посівних площ зернових культур призвела до скорочення посівів малопродуктивних зернових культур: вівса – в 7 разів, жита – в 3 рази, ярого ячменю – в 2 рази. Зате посіви більш цінних і високопродуктивних культур значно розширились, наприклад – кукурудзи майже на 80 %, а зернобобових – більш ніж у 2 рази. Перше місце в структурі посівних площ зернової групи культур

400 Державний архів Львівської області (далі – ДАЛЮ). Ф. П–3, оп. 10, спр. 84, арк. 25.

401 ДАІФО. Ф. П–1, оп. 1, спр. 3609, арк. 148.

402 Радянське Прикарпаття 1959–1975. Документи і матеріали: [в 2 т.] / [відп. ред. М. Хвостін]. Ужгород: Карпати, 1983. Т. 2. С. 117.

посідала пшениця, друге – кукурудза, третє – зернобобові. Ці три види зернових культур займали майже дві третини посівної площі всіх зернових культур. Важливе значення в інтенсифікації зернового виробництва мав перехід на продуктивніше сортове насіння, застосування ефективніших агротехнічних заходів з вирощування зернових культур, підвищення рівня культури землеробства. Так, окремі колгоспи Кіцманського району Чернівецької області збирали в середньому по 30 ц зерна з гектара з усієї площі посівів зернових культур, зокрема по 26 ц озимої пшениці, по 40 ц кукурудзи і по 22 ц зернобобових культур. Врожаї 22–26 ц/га вирощували також колгоспи Борщівського і Підволочиського районів Тернопільської області, Городенківського району Івано-Франківської області, Сокальського району Львівської області, Дубнівського району Рівненської області й т. д.⁴⁰³

Завдяки концентрації колгоспи спеціалізувалися на виробництві однієї-двох технічних культур, які вирощували на великих плантаціях, що дозволяло застосовувати комплексну механізацію виробництва. Лісостепові колгоспи західних областей УРСР стали великими бурякосійними господарствами, а поліські і прикарпатські – льонарськими. Тільки в перехідних між цими зонами районах колгоспи вирощували і цукрові буряки, і льон-довгунець. У південних районах Тернопільщини і східних районах Івано-Франківщини поряд з буряковими були тютюнові плантації.

Високою була питома вага західноукраїнського бурякосійного району в республіканському виробництві цукрових буряків. Західні області становили 8 % посівних площ, 12 % – валових зборів і 10 % – виробництва цукру-піску в Радянському Союзі. Чернівецька, Рівненська, Волинська і Тернопільська області неодноразово досягали перших місць із врожайності цукрових буряків у республіці, виростивши на всій площі по 260–300 ц з гектара. Багато ланок вирощувало й по 500–600 і навіть більше центнерів цієї культури з гектара. За обсягом бурякосіяння західноукраїнський район перевищував такі відомі своїм інтенсивним цукровим буряківництвом країни, як Чехословаччина, Німецька Демократична Республіка, Італія, і дещо поступався перед Польщею та Францією. У 1968 р. в окремих колгоспах і радгоспах Івано-Франківської області зібрано по 459 ц/га, Тернопільській – 424 ц/га, Вінницькій, Хмельницькій, Рівненській, Київській, Волинській, Чернівецькій, Львівській областях – 326–394 ц/га.⁴⁰⁴

403 Розквіт економіки західних областей УРСР (1939–1964 рр.) / [відп. ред. М. І. Петровський; І. Ф. Гриновець, І. О. Луцик, В. І. Михайлов та ін.]. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1964. С. 227–229.

404 ²² Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі – ЦДАГО України). Ф. 1, оп. 25, спр. 54, арк. 2.

У поліських районах провідною технічною культурою колгоспів, основою їх економіки став льон-довгунець. У західних областях створено новий район льонарського виробництва на Прикарпатті. Вирощування льону-довгунця в усіх поліських і прикарпатських колгоспах стало основною товарною продукцією землеробства колгоспів. З гектара посіву льону колгоспи одержували у півтора рази більше грошової виручки, ніж з гектара цукрових буряків. Зростання культури землеробства дозволило льонарським колгоспам збирати в середньому 6–9 ц високоякісного льоноволокна з гектара. Це було важливою сировинною базою для розвитку текстильної промисловості.

У придністрянських районах Тернопільської та Івано-Франківської областей і низинних районах Закарпаття вирощували тютюн. Питома вага західних областей в республіканському виробництві тютюну була майже 50 %. На Тернопільщині, де зосереджена майже половина всіх посівів тютюну в західних областях, середньорічна врожайність становила 14 ц/га, а в окремих господарствах – 25–30 ц/га [321, арк. 55; 381; 383].⁴⁰⁵

Важливу роль у землеробстві західних областей відігравала картопля, яка є однією з основних продовольчих і фуражних культур. Сприятливі умови виробництва і великий попит зумовили те, що посівні площі під картоплею займали 13–15 % загальної посівної площі. Середньорічна врожайність картоплі становила 100 ц/га, але багато колгоспів збирали у два і навіть три рази більший врожай. Господарства регіону були не тільки районами виробництва продовольчої картоплі, але й «насіннєвого матеріалу» для інших областей УРСР.

Державна політика укрупнення й спеціалізації колгоспів дала суперечливі результати. На початку 1960-х років поголів'я худоби та її продуктивність зросли і тваринництво стало високо інтенсивною галуззю сільськогосподарського виробництва. Зростало використання електрифікованих виробничих установок і агрегатів. Електроенергію використовували на найбільш трудомістких виробничих операціях: навантажувально-розвантажувальних роботах, водопостачанні, приготуванні й роздачі кормів, доїнні і переробці молока. Розвиток тваринницької галузі західного регіону республіки відбувався динамічніше: на кожні 100 га сільгоспугідь тут припадало 75 голів ВРХ, зокрема – 35 корів порівняно з 58, 2 і 24, 7 загалом у республіці, свиней – відповідно 109 і 81, 7, овець – 37 і 33, 9.⁴⁰⁶

405 Державний архів Тернопільської області. Ф. Р–2, оп. 1, спр. 143, арк. 55.

406 Розквіт економіки західних областей УРСР (1939–1964 рр.) / [відп. ред. М. І. Петровський; І. Ф. Гриновець, І. О. Луцик, В. І. Михайлов та ін.]. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1964. С. 242–243.

Централізовані фінансові вкладення спонукали до інтенсифікації кормовиробництва, поліпшення годування і утримування худоби. На середину 1960-х років у західних областях УРСР процес становлення «громадського тваринництва» здійснювався більш високими темпами, ніж у республіці. Хімічна індустрія відкривала нові можливості для поліпшення кормової бази за рахунок використання карбаміду, синтетичних білків, амінокислот та інших добавок. Підвищенню продуктивності тваринництва сприяло поліпшення породності стада, механізація і електрифікація трудомістких виробничих процесів. Зростання поголів'я худоби і підвищення її продуктивності забезпечило збільшення виробництва тваринницької продукції.

Необхідно врахувати й той фактор, що в особистій власності громадян тут було більше тварин і птиці, ніж в інших регіонах республіки.

У галузі тваринництва в колгоспах Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської та Чернівецької областей залишалось: для низинних районів – молочно-м'ясне скотарство з розведенням великої рогатої худоби, свиней, тонкорунних овець і птахівництва; для районів гірської зони – м'ясо-молочне скотарство і вівчарство. З метою забезпечення інтенсифікації в галузі тваринництва і виконання накреслених планів необхідно було в найближчий час вирішити комплекс організаційно-господарських і зоотехнічних заходів, у яких передбачити значне покращення кормління і догляд за тваринами, запровадити високу ветеринарно-санітарну культуру на фермах. Продуктивність тваринництва і надалі мала зростати за рахунок зміцнення кормової бази, покращення племінної справи. Широке використання електроенергії знайшло застосування під час переробки кормів, доїння корів, водопостачання і освітлення. На середину 60-х років ХХ ст. було електрифіковано майже 80 % тваринницьких ферм. Проте велику роботу необхідно було проводити у напрямку подальшої механізації трудомістких процесів. У 1967 р. планувалося довести рівень механізації роздачі кормів на фермах великої рогатої худоби до 10 %, прибирання гною – 20 %, доїння корів – 35 %.⁴⁰⁷

На фермах, де запроваджувалася комплексна механізація, створювалися відповідні культурно-побутові умови тваринникам і організовувалася двозмінна робота доярок – справи покращувалися. Це демонстрував колгосп «Перше травня» Снятинського району Івано-Франківської області. У господарстві проводилася селекційна робота, і вся худоба була породистою. Якщо порівняти це господарство з аналогічними, де вирощувалося звичайне стадо, то господарська вигода була суттєвою. Надой молока сягали на 1–1, 2 тис. кг від кожної корови більше (це до-

407 ДАІФО. Ф. П–1, оп. 1, спр. 3075, арк. 143.

датково 150–170 крб), а від усього стада у 900 корів – майже 150 тис. крб на рік. У зв'язку з цим, у наступному 1967 р. необхідно було здійснити будівництво 170 типових пунктів штучного запліднення і укомплектувати їх досвідченими спеціалістами. В області із 433 ферм мали необхідні стандартні пункти – 241 і 22 будувалося. За технічною характеристикою це нескладна споруда. З надрів і валу Івано-Франківська область відставала від сусідніх. За 10 місяців 1966 р. в області надій на корову становив 1660 кг, тоді як у Тернопільській – 1835 кг, Львівській – 1980 кг, Чернівецькій – 2037.⁴⁰⁸

Вівчарство – найстаріша галузь сільського господарства в Карпатах. У минулому тут розводили грубошерстих овець, від яких одержували молоко, вовну, м'ясо, овчини. Вівці найкраще використовували основні корми природних кормових угідь (пасовищну траву і сіно). Науково-дослідний Інститут землеробства і тваринництва західних районів УРСР розробляв науково обґрунтовані «Пропозиції по розвитку вівчарства в гірській зоні Львівської області». У регіоні проводилася значна робота «по якісному покращенню гірсько-карпатського вівчарства шляхом схрещування місцевих грубововних маток з цигайськими баранами». Середній настриг вовни збільшився з 1, 2–1, 5 кг до 2–2, 5 кг, а жива вага маток з 28–32 кг до 38–40 кг. У зв'язку з якісним поліпшенням гірсько-карпатського вівчарства, підвищенням цін на вовну і баранину, створювалися перспективи для рентабельного ведення цієї галузі. Однак воно ще залишалося збитковим. Так, у 1967 р. собівартість центнера вовни у гірських радгоспах становила в середньому 720 крб при реалізації 299 крб. Аналіз стану розвитку вівчарства показував, що на цьому етапі головна увага зверталася на налагодження племінної роботи, удосконалення технології виробництва та зміцнення кормової бази. Успіхи в розвитку гірсько-карпатського вівчарства пов'язувалися насамперед з племінною базою, умовами відгодівлі, належним доглядом і утриманням тварин.⁴⁰⁹

Внаслідок агротехнічних новацій збільшилися врожаї зернових культур у колгоспах поліських районів, де у середині 60-х років ХХ ст. пшениця стала провідною зерновою культурою. Колгоспно-радгоспна модель виробництва у сільському господарстві західних областей України мала певні економічні результати. Досягнення передових господарств свідчили, що колгоспи ще не повністю використовували свої внутрішні резерви. Під час збору зерна найбільша увага акцентувалася на запобіганні «висипанню зерна». Для цього необхідно було максимально

408 Там само, арк. 140–141.

409 ²⁷ ДАЛО. Ф. П–3, оп. 10, спр. 295, арк. 69.

застосовувати «пряме комбайнування». Роздільне – лише на дуже забур'яненних та покручених вітрами посівах. Великих проблем завдавало вилягання пшениці через непридатність певних сортів до умов Прикарпаття і Полісся, затяжні опади – «сльотне літо».

Показником рівня інтенсифікації землеробства західних областей республіки була частка у структурі рослинництва технічних культур. Технічні культури вимагали високої агротехніки, значної кількості органічних і мінеральних добрив, електрифікації та механізації виробництва. Запровадження у виробництво технічних культур нерозривно пов'язувалося з підвищенням культури і спеціалізації всього землеробства, яке давало можливість не тільки збирати високі врожаї технічних культур, а й збільшити врожайність всіх інших культур у сівоzmіні. Хоч технічні культури – льон, коноплі, хміль, цукрові буряки, тютюн, соняшник і ріпак – здавна були відомі на західних українських землях, у дорадянський період вони займали не більше як 1, 5–2 %. Найбільш поширеними були льон і коноплі, які вирощувалися у майже кожному селянському господарстві на маленьких ділянках. Бурякосіяння розвивалося на Рівенщині і Буковині, де працювало декілька цукрових заводів. У колгоспах технічні культури стали головною товарною продукцією, важливим засобом фінансового зміцнення. Хоча вони займали відносно невелику частку загальної площі (10–15 %), щорічні доходи від реалізації продукції технічних культур становили понад 60 % грошових надходжень від рослинництва.

Унаслідок зайвої вологості не використовували багато родючих земель. У перезволоженій зоні Української РСР станом на 1968 р. було близько 3 млн га землі.⁴¹⁰ У західному регіоні республіки розташовувалося близько 1 млн га землі, що часто зазнавала перезволоження через постійні опади. На цій території в дощові роки затримувався обробіток ґрунту і вимокали посіви, а короткочасні посухи знищували врожай. Дослідження показували, що 60–70 % цих площ на глибині 25–35 см мали залягання водонепроникного ілювіального горизонту або «важкої» глини та мергелю. У цих умовах гончарний дренаж землі, що вимагав великих капіталовкладень, у більшості випадків приносив значно менше користі, ніж глибоке рихлення або кротування середніми (через кожних 300–400 м) канавами. З іншого боку, реально покращити структуру ґрунту і підвищити його вологомісткість можна було шляхом ретельного добору сільгоспкультур, вапнуванням та внесенням великої кількості органічних добрив. Однак цей шлях був довгим, а тому не підходив панівній

410 Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 1, оп. 13, спр. 2994, арк. 57.

системі господарювання. Маючи на початку 1960-х років потужні трактори, які дозволяли проводити глибоке рихлення або орання без перекидання пласту землі, влада взяла курс саме на цей тимчасовий метод.⁴¹¹

Однією з основних причин неврівноваженості сільськогосподарського виробництва Української РСР була нестабільність водного режиму. У степовій зоні республіки була більша частина всієї орної землі, вирощували 50 % зерна, виробляли 40 % молока, 33 % м'яса. На частку західних областей Української РСР припадало 77 % картоплі, увесь льон, 42 % яловичини, 37 % молока. На Поліссі і Прикарпатті сільське господарство зазнавало значних збитків через перезволоження земель і постійні паводки. У засушливі чи, навпаки, дощові роки на 20–30 % зменшувалася валова продукція землеробства, недобирали мільйони тонн зернових, знижувалася продуктивність тваринництва, заготівля м'яса і молока.⁴¹²

Уряд Української РСР рапортував у Москву, що за 1966–1967 проведено значну роботу з виконання постанови ЦК КПРС і РМ СРСР «Про широкий розвиток меліорації земель для отримання високих і стабільних врожаїв зернових і інших сільськогосподарських культур» від 16 грудня 1966 р. За ці роки у республіці введено в експлуатацію 130 тис. зрошуваних і 215 тис. га осушених земель.⁴¹³ Головним складником підвищення продуктивності праці була меліорація, яка набирала широкого розмаху. У господарствах західного регіону УРСР продовжувалася масштабна робота з осушення та освоєння нових земель. За обсягами виконаних робіт першість утримувала Львівська область. Так, у 1966 р. при плані 20, 8 тис. га – осушено 22, 8 тис. га, або 109, 8 %. З вапнування 78360 га кислих ґрунтів виконано 72743, або 92, 9 %. В цілому, план виконання культурно-технічних робіт сягав 105, 1 %.⁴¹⁴

У перелік причин щодо низької ефективності використання осушених земель необхідно було віднести відсутність у колгоспів необхідних коштів на їх освоєння та здійснення експлуатаційних заходів. Господарствам не вистачало грошей для придбання техніки, насіння, мінеральних добрив, будівництва доріг на меліоративних системах, будівництва складів мінеральних добрив, будинків для спеціалістів. Крім того, на експлуатацію осушених земель щорічно треба було витратити в масштабах Волинської області 1, 4 млн крб. Таких витрат не зазнавали господарства, які мали «староорні» землі. Доцільно було перенести затрати по догляду за вну-

411 Малярчук О. М. Тоталітаризм проти західноукраїнського села. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. С. 140.

412 ЦДАГО України. Ф. 1, оп. 25, спр. 2577, арк. 8.

413 ЦДАГО України. Ф. 1, оп. 32, спр. 2488, арк. 72.

414 ДАЛО. Ф. П–3, оп. 10, спр. 84, арк. 39.

трішньогосподарською осушувальною мережею на управління експлуатації осушувальних систем Мінводгоспу, завдяки чому всі колгоспи були б поставлені в рівні економічні умови господарювання.⁴¹⁵

Керівництво СРСР вживало дієвих заходів щодо покращення становища у сільському господарстві країни. Спеціальна постанова Ради Міністрів СРСР відміняла всі обмеження щодо розвитку допоміжних промислів, підприємств у колгоспах. Необхідність розвитку допоміжних підприємств у колгоспах регіону зумовлена багатьма чинниками. Найголовніші – зайнятість населення, можливість отримання грошових прибутків, дешева місцева сировина. З метою покращення роботи підсобних підприємств і промислів колгоспів централізовано проводилися семінари з виробництва будівельних матеріалів, збору і перероблення дикорослих ягід, грибів, фруктів, овочів. Увага зверталася на підвищення художнього оформлення, ідейного спрямування художніх виробів і сувенірів, покращення техніки безпеки і умов праці. На всій території західного регіону України – невичерпні поклади глини, каменю, піску, значна кількість лісу. З іншого боку, було багато незайнятого на виробництві працездатного населення: народні умільці з різьби по дереву та інкрустації виробів, художній вишивці й ткацтву. Цей напрям економічної діяльності був особливо перспективним.

Валове виробництво продукції підсобних промислів протягом року у масштабах однієї області могло сягати 20–30 млн крб. В експлуатацію вводилися десятки цегельних заводів, цехи з виробництва кахелю, гончарного посуду, вапна, поліетилену, виготовлення тарної дошки, художніх виробів, столярні, соковижимні, а також кар'єри з видобутку піску, гравію, каменю і т. д. Будувалися і вводилися в експлуатацію склозаводи, які випускали товари широкого вжитку (посуд, сувенірні вироби та ін.) з річним обсягом реалізації продукції понад 300 тис. крб. На підсобних підприємствах і промислах колгоспів та радгоспів працювали десятки тисяч працездатного місцевого населення. Для багатьох гірських господарств підсобні промисли були головним джерелом наповнення фонду оплати праці. Фінансово-господарський стан колгоспів суттєво покращував розвиток підсобних підприємств і промислів.⁴¹⁶

Влада також намагалася завершити комплексну механізацію виробництва. Однак лише основні польові роботи (орання, сіяння зернових, цукрових буряків, збирання і силосування) було механізовано. У 1985 р. за індустріальною технологією вирощували в Українській РСР 74 % кукурудзи на зерно, третину сояшнику, 78 % цукрових буряків, 90 %

415 ЦДАГО України. Ф. 1, оп. 25, спр. 1234, арк. 35.

416 ЦДАГО України. Ф. 1, оп. 25, спр. 54, арк. 77.

сої. На тваринницьких комплексах і фермах з комплексною механізацією утримували в країні 56 % великої рогатої худоби, 72 % свиней, 84 % птиці, зокрема в УРСР – відповідно 58, 64 і 86 відсотків. На тваринницьких комплексах з виробництва продукції на промисловій основі механізовано основні трудомісткі процеси.⁴¹⁷ Колгоспно-радгоспне сільське господарство у середині 80-х років XX ст. вступило у завершальну стадію індустріалізації.

Головним питанням Продовольчої програми було збільшення збору зерна, яке необхідне було для створення продовольчого і фуражного фондів країни. Для кормопродуктів зерна не вистачало, тому передбачалося значно збільшити виробництво кукурудзи, жита, бобових, покращити показники розвитку тваринництва, розширити асортимент продуктів. Водночас із зростанням обсягу виробництва продуктів харчування в колгоспно-радгоспній системі, збільшували кількість особистих підсобних господарств, садово-городніх кооперативів. Кооперативи, підсобні господарства виробляли вагомую частку м'ясо-молочних продуктів, овочів, фруктів як для власних потреб, так і для реалізації на колгоспних ринках.

У системі управління аграрною сферою на місцях створювалися РАПО. Організаційно об'єднуючи колгоспи, радгоспи, підприємства і організації «Сільгоспхімії», «Сільгосптехніки», меліоративні й агросервісні організації, РАПО були покликані забезпечити комплексний розвиток аграрного сектора і управління. Надалі зберігалася відомча підлеглість більшої частини структурних складових АПК республіканським та союзним органам. Відповідно до постанови ЦК КПРС і РМ СРСР № 1114 від 14 листопада 1985 р., ЦК КПУ і РМ УРСР постановою № 429 від 10 грудня 1985 р. створив у республіці

Державний агропромисловий комітет (Держагропром) УРСР, обласні агропромислові комітети, провів перебудову РАПО. У республіці чисельність апарату управління скоротилася на 22, 8 тис. осіб, або на 25, 5 %, а фонд заробітної плати – на 15, 4 млн крб, або 9, 6 %. На роботу в колгоспи і радгоспи перейшло 1, 2 тис. осіб. До складу Держагропрому республіки увійшли 9, 6 тис. колгоспів і радгоспів, більше 2 тис. міжгосподарських організацій, більше 1700 підприємств м'ясо-молочної і харчової промисловості, 1, 8 тис. будівельних організацій, 4 тис. підприємств і організацій, що обслуговували сільське господарство, більше 150 наукових установ. Із виробничих підрозділів, розташованих на території районів, тільки птахофабрики, племгосподарства, великі державні тваринницькі комплекси мали подвійне підпорядкування, всі інші були

417 Історія народного господарства Української РСР: [у 3-х т. 4 кн.] / голов. редкол. І. І. Лукінов. Т. 3, Кн. 2. К.: Наук. думка, 1987. С. 111.

у підпорядкуванні РАПО. В агропромисловий комплекс республіки, крім Держагропрому УРСР, входили: Мінводгосп УРСР, Мінхлібопродуктів УРСР, Мінлісгосп УРСР, Укрголовибгосп, Укоопсоюз. Валова продукція агропромислового комплексу в 1985 р. становила 83, 5 млрд крб, зокрема по Держагропрому УРСР – 57, 4 млрд крб. В агропромисловому комплексі зосереджувалося більше 30 % виробничих фондів і трудових ресурсів усієї республіки. Перші місяці роботи показали, що нові органи управління предметніше стали вирішувати проблеми інтеграції сільськогосподарського виробництва і переробної промисловості, покращилась організація закупівлі і збуту продукції, комплексне вирішення низки інших питань. Особливу увагу звертали на збиткові колгоспи. За кожним із них закріплювався відповідальний працівник облгагропрому і РАПО. Постало питання про скорочення збору різноманітних даних. Положення ускладнювалося тим, що органи ЦСУ продовжували запитувати звітні дані з Держагропрому майже по 100 формах, на 76 тис. показників протягом року. У зв'язку з різкою заборонаю виробництва спирту, вина і лікєро-горілочаних напоїв здійснювалися заходи з переводу підприємств на випуск іншої продукції (261 в республіці).⁴¹⁸

У березні 1986 р. ЦК КПРС і РМ СРСР прийняли постанову «Про дальше вдосконалення економічного механізму господарювання в агропромисловому комплексі країни». Згідно з нею практично здійснювалася широка система заходів щодо застосування нових методів планування і економічного стимулювання на основі прогресивних нормативів, розширення прав колгоспів, радгоспів й інших підприємств і організацій агропромислового комплексу у вирішенні виробничих питань. Це мало певні позитивні результати. Проте відносини власності не зазнали докорінних змін, тому суттєвих змін не відбулося. Із майже 1, 5 тис. економічно слабких та збиткових господарств республіки (в середині 1980-х років) понад 300 функціонувало в Карпатському регіоні, де ґрунтово-кліматичні умови вимагали більш високого рівня затрат на одиницю продукції. Черговою спробою відновлення в селянина відчуття господаря землі було впровадження в колгоспах та радгоспах колективного підряду. До кінця 1987 р., згідно з офіційною статистикою, 92, 2 % працівників аграрної сфери регіону працювало за методом колективного підряду. Як відзначає дослідниця сільського господарства Карпатського регіону Н. Жулканич, цей показник був утричі нижчим. «Перехід до нових форм організації праці здійснювався формально, тому не забезпечив зростання сільськогосподарського виробництва. Формальним характером відзначалося і впровадження орендних відносин. Як наслідок,

418 ЦДАГО України. Ф. 1, оп. 25, спр. 3008, арк. 15.

у Карпатському регіоні 1990 р. валової сільськогосподарської продукції було вироблено на 4 % менше, ніж до запровадження орендних відносин у 1988 р. Спроби поєднання командно-адміністративних методів керівництва аграрною сферою з елементами ринкових відносин виявилися неефективними. Проте оренда, не змінюючи форм власності, підготувала передумови для подальших змін форм організації виробництва».⁴¹⁹

Нові виробничі формування в сільському господарстві – агропромислові комбінати і об'єднання, агрофірми, науково-виробничі системи – давали змогу досягти більш тісної інтеграції виробництва, перероблення, зберігання і реалізації продукції, скорочення витрат і якнайшвидшого її просування до споживача. Високу ефективність діяльності засвідчували результати господарювання агропромислового об'єднання «Косівщина» та агрофірми «Прут». У 1987 р. виробництво валової продукції у «Косівщині» зросло, порівняно з одинадцятю п'ятирічкою, на 41, 5 %, рентабельність виробництва сягала 41, 2 %. З кожного гектара зібрано по 42 ц/га зерна, 9, 2 ц/га волокна льону, надосно на корову 3408 кг молока. Колгоспи і радгоспи об'єднання здійснювали свою діяльність на принципах колективного підряду, госпрозрахунку і самофінансування. У Городенківському районі створено перший агроконсорціум (спільне підприємство) «Золота осінь». До його складу увійшли колгосп ім. Пархоменка, районне відділення Агропромбанку і міжгосподарська пересувна мехколона № 1. Вони об'єднали свої кошти і зосередились на прискоренні будівництва консервного заводу потужністю три мільйони умовних банок консервів. Наприкінці 1989 р. консорціум завершив будівництво заводу. Прибуток розподілявся так: колгосп ім. Пархоменка – 74 %, районне відділення Агропромбанку – 21 % і МПМК – 5 %. Нова форма економічних відносин на селі була вигідна всім партнерам.⁴²⁰ Суб'єкти господарювання незалежно від їхніх масштабів зазнали диверсифікаційних змін. У господарській практиці запропоновано велику кількість стратегічних альтернатив розвитку.

Отже, сільське господарство у досліджуваний період нарощувало випуск продукції, однак ужиті різнопланові заходи організаційного і економічного характеру не давали очікуваних результатів. Меліорація і хімізація сільського господарства здійснювалася без належного врахування регіональних особливостей. Традиційні галузі – рільництво і тваринництво – поєднувалися з розвитком допоміжних галузей. Найвищих показників росту обсягів сільськогосподарського виробництва в західно-

419 Жулканич Н. М. Аграрні перетворення в областях Українських Карпат (друга половина 60-х рр. XX – початок XXI ст.): автореф дис. д-ра іст. наук: 07.00.01 «Історія України». К., 2009. 39 с.

420 ДАІФО. Ф. П–1, оп. 1, спр. 5365, арк. 21.

му регіоні Української РСР було досягнуто у другій половині 70-х років, але вже з середини 80-х років XX ст. розпочався збій у динаміці. Значна частина сільськогосподарських угідь західного регіону Української РСР належала до районів «ризикованого землеробства», де природнокліматичні умови гірської і пригірської місцевості, зони Полісся не сприяли високим і стабільним врожаям. Послабити цю залежність сільського господарства намагалися шляхом будівництва гідротехнічних споруд та берегоукріплення рік, застосування відповідної техніки, агротехнічних засобів. До сільськогосподарського виробництва залучалися великі площі, але віддача часто була мізерною. Аналіз процесу реалізації цієї політики доводить, що середньорічні показники виробництва сільгосппродукції зростали, однак не відповідали великим обсягам капіталовкладень. Зміцнення матеріально-технічної бази сільськогосподарського виробництва, електрифікація і механізація, широка меліорація земель, хімізація, переведення на індустріальну основу, впровадження науково обґрунтованих систем землеробства, підготовка кадрів для агропромислового комплексу сприяли досягненню певних успіхів: значно збільшилась урожайність зернових культур в усіх категоріях господарств.

На основі значних капіталовкладень, комплексного підходу до вирішення назрілих проблем тваринницької галузі зі сторони держави великі спеціалізовані господарства добре зарекомендували себе і їм належить майбутнє. Здійснення поглибленої спеціалізації у тваринництві вимагає змін у розвитку землеробства, раціонального поєднання тваринництва і рослинництва. На основі поліпшення загальної культури землеробства, зміцнення кормової бази господарства могли підвищувати продуктивність худоби і птиці. Головну увагу необхідно зосереджувати на заготівлі достатньої кількості кормів, особливо концентрованих без чого неможливе збільшення виробництва м'яса, молока та інших продуктів. Розвиток тваринництва стримувався «відставанням кормової бази». Найважливіший чинник, який міг впливати на розвиток тваринництва – якісні корми. Виробництво комбінованих кормів, тобто розвиток спеціальної кормовиробничої промисловості, покращення стану культурних пасовищ і сільгоспугідь не відповідали потребам. Створення повноцінної кормової бази за умов концентрації і спеціалізації виробництва, порушували проблему «кількості і якості». Основну проблему тваринництва – створення належної кормової бази не було вирішено як в регіоні, так і в республіці. Площі, зайняті кормовими культурами, зокрема на осушених землях, використовували неефективно. Специфіка ведення тваринництва в Україні і західному регіоні полягала в тому, що воно розвивалося не на природній, а на штучній кормовій базі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аграрна реформа в Україні / [П. Гайдучкий, П. Саблук, Ю. Лупенко та ін.]; за ред. П. Гайдучького. К.: ННЦ ІАЕ, 2005. 424 с.
2. Брежнев Л. Лениним курсом. Речи и статьи: [в 3 т.]. Т. 1. М.: Политиздат, 1973. 544 с.
3. Вівчарик М. Українське село: етнонаціональний вимір (70-ті–середина 90-х рр.). К., 1998. 199 с.
4. Жулканич Н. М. Трансформація аграрних відносин в областях Українських Карпат (друга половина 60-х рр. XX – початок ХХІ ст.). Ужгород : Карпати, 2008. 408 с.
5. Жулканич Н. М. Аграрні перетворення в областях Українських Карпат (друга половина 60-х рр. XX – початок ХХІ ст.): автореф дис. д-ра іст. наук: 07.00.01 «Історія України». К., 2009. 39 с.
6. Історія селянства Української РСР: [в 2 т.]. Т. 2 / голова редкол.: І. Компанієць (відп. ред.) та ін. К.: Наук. думка, 1967. 536 с.
7. Історія українського селянства: нариси [в 2 т.]. Т. 2 / [О. Андрощук, В. Баран, О. Веселова та ін.]. К.: Наук. думка, 2006. 652 с.
8. Історія народного господарства Української РСР: [у 3-х т. 4 кн.] / голов. редкол. І. І. Лукінов. Т. 3, Кн. 2. К.: Наук. думка, 1987. 440 с.
9. Кривчик Г. Г. Українське село під владою номенклатури (60–80 рр. XX ст.). Дніпропетровськ, 2001. 192 с.
10. Комуністична партія Радянського Союзу в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. 1898–197. За заг. ред. П. М. Федосєєва, К. У. Черненко. К.: Політвидав України, 1965. Т. 8. 540 с.
11. Малярчук О. М. Тоталітаризм проти західноукраїнського села. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 228 с.
12. Малярчук О. М. Соціально-економічні процеси в західному регіоні Української РСР (1964–1991). Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2015. 548 с.
13. Мороз О. О. Аграрні реформи в Україні: теорія, історія, еволюція парадигми. Вінниця : Універсум, 2003. 233 с.
14. Падалка С. С. Українське село в контексті політики тоталітарної держави (60–80-ті роки XX ст.). К., 2003. 165 с.
15. Радянське Прикарпаття / О. Бакін, В. Баран, Г. Бурнашов та ін.]. Ужгород: Карпати, 1980. 254 с.
16. Розквіт економіки західних областей УРСР (1939–1964 рр.) / [відп. ред. М. І. Петровський; І. Ф. Гриновець, І. О. Луцик, В. І. Михайлов та ін.]. Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1964. – 290 с.
17. Саржан А. О. Зміни в соціально-економічній сфері Донбасу. Друга половина 40-х – кінець 80-х рр. XX ст. Донецьк: ООО «Лебедь», 2004. 412 с.
18. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО України).
19. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України).
20. Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО).
21. Державний архів Львівської області (ДАЛО).
22. Державний архів Тернопільської області (ДАТО).

Publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu: