

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Chełmskie Towarzystwo Naukowe



Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski.

Aspekty edukacyjne i socjokulturowe



Chełm – 2021

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Chełmskie Towarzystwo Naukowe

**Aktualne problemy społeczne
Ukrainy i Polski.
Aspekty edukacyjne i socjokulturowe**

Redakcja naukowa:

Halina Bejger
Oleg Lisovets
Swietłana Borysyuk

Chełm – 2021

Recenzenci:

dr hab. prof. PWSZ w Chełmie **Paweł Skrzydlewski**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

k. p. n., doc. **Żanna Wołodczenko**

Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola

Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty edukacyjne i socjokulturowe: monografia. Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, 2021. 263 s.

Publikacja stanowi kontynuację serii zbiorowych monografii „Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski” w ramach międzynarodowej współpracy naukowej Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. Mykoły Gogola z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Chełmie. Niniejsza monografia porusza edukacyjne i społeczno-kulturowe aspekty rozwiązywania współczesnych problemów społecznych obu krajów. Autorzy przedstawiają analizę podstaw teoretycznych problemów społecznych, pokazują ich rozwiązania w Polsce i na Ukrainie, identyfikują aktualne trendy w sferze społecznej. Wyniki badań naukowych pomagają udoskonalić koncepcję zrównoważonego rozwoju społecznego obu krajów.

ISBN

978-83-956345-9-8

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

u. Poczтовая 54, Chełm 22-100, Polska

Spis treści

Wstęp.....	5
------------	---

Część I

TEORETYCZNE ASPEKTY PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH UKRAINY I POLSKI

<i>Rozdział 1. W poszukiwaniu nowej jakości edukacji wczesnoszkolnej – podejście paradygmatyczne i swoiste (re) interpretacje</i> <i>Jolanta Karbowniczek, Beata Kucharska</i>	<i>10</i>
<i>Rozdział 2. Naukowe podejścia do ujawniania zjawiska zachowań prospołecznych: istota i potencjał działań społeczno-pedagogicznych</i> <i>Swietłana Khlebik</i>	<i>24</i>
<i>Rozdział 3. Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy wobec osób starszych w działalności terytorialnych ośrodków pomocy społecznej: doświadczenia Ukrainy</i> <i>Viktorija Sychova, Larysa Khyzhnyak, Oleksandr Khyzhnyak, Vira Diulina.....</i>	<i>38</i>
<i>Rozdział 4. Bezrobocie w Ukrainie: od zjawiska społeczno- gospodarczego do problemu społecznego</i> <i>Antonina Kononchuk, Tetiana Zinchenko.....</i>	<i>57</i>
<i>Rozdział 5. Wprowadzenie podejścia genderowego w działalności sądów Ukrainy</i> <i>Natalia Orikhovska</i>	<i>70</i>
<i>Rozdział 6. Wpływ sieci społecznościowych na kształtowanie kompetencji rodzicielskich młodzieży</i> <i>Oleksandr Svatnikov</i>	<i>84</i>

Część II

PRAKTYKA ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH W REALIACH UKRAIŃSKICH I POLSKICH

<i>Rozdział 1. Kreowanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczych w praktyce pedagogicznej wychowawcy instytucji pieczy zastępczej</i> <i>Halina Bejger.....</i>	<i>99</i>
<i>Rozdział 2. Profilaktyka uzależnień – zagrożenie grami komputerowymi i internetem</i> <i>Augustyn Okoński, Iwona Oleksa.....</i>	<i>113</i>

<i>Rozdział 3. Zastosowanie dramy we współczesnej polskiej szkole</i> <i>Beata Kucharska</i>	129
<i>Rozdział 4. Rola i miejsce kobiet w przestrzeni życia publicznego</i> <i>Renata Kartaszyńska</i>	146
<i>Rozdział 5. Badania mające na celu ocenę dostępności i jakości opieki paliatywnej (na podstawie doświadczeń szkoły z internatem w Nizhyn)</i> <i>Ruslan Novgorodsky, Julia Novgorodskaya</i>	154

Część III

PEDAGOGICZNE ZASADY ROZWIĄZYWANIA BIEŻĄCYCH PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH

<i>Rozdział 1. Storytelling jako sposób na motywowanie przyszłych ortopedagogów do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i> <i>Tetiana Chernenko, Oleg Lisovets</i>	171
<i>Rozdział 2. Doświadczenie świata społecznego przez dziecko w ogólnodostępnych klasach I-III posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego</i> <i>Iwona Oleksa, Augustyn Okoński</i>	186
<i>Rozdział 3. Wykorzystanie hipoterapii w społecznej adaptacji uczniów szkół średnich</i> <i>Swietłana Borisyuk, Mykola Krylovets, Lyubov Stepchenko</i>	197
<i>Rozdział 4. Rozwój kompetencji zawodowych studentów w zakresie wolontariatu</i> <i>Ganna Bianca, Maria Kuzmina</i>	210
<i>Rozdział 5. Kształtowanie kultury mowy i komunikacji jako podstawowego składnika kompetencji komunikacyjnych przyszłych pracowników socjalnych</i> <i>Tetiana Kachalova, Galina Vakulenko</i>	221
<i>Rozdział 6. Badania pedagogiczne dotyczące roli płci w kształtowaniu samodzielności dzieci w wieku 5-7 lat</i> <i>Oksana Lisovets</i>	235
Bibliografia	245
Informacja o Autorach	262

Wstęp

Zarówno Polska, jak i Ukraina, pomimo postępu naukowo-technicznego, zmagają się z wieloma problemami społecznymi. Rozwój gospodarki rynkowej powoduje, że w życiu społecznym coraz bardziej widoczny staje się podział na bogatych i biednych. Wśród biedniejszych części społeczeństw jednym z dominujących problemów jest w obu krajach ubóstwo i ściśle wiążące się z nim bezrobocie jako jego bezpośrednia przyczyna. Konsekwencją trudności w zapewnieniu rodzinie godnych warunków materialnych i ekonomicznych są zjawiska patologii społecznej, która widoczna jest w postaci uzależnień behawioralnych czy od substancji psychoaktywnych, przestępczości, przemocy i konfliktów, które zaburzają funkcjonowanie rodzin. Rodzina jako podstawowe środowisko rozwoju dziecka traci swoje społeczne znaczenie i coraz częściej wykazuje niezaradność życiową i niewydolność opiekuńczo-wychowawczą. Wszystko, co zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu rodziny, zagraża zarówno jej jak i dziecku, które się w niej wychowuje, wykluczeniem społecznym. W praktyce wiąże się to z dużymi utrudnieniami w dostępie do wielu dóbr społecznych i usług, ogranicza uczestnictwo w kulturze i udział w życiu społecznym. Problematyka ta stanowi przedmiot badań nauk społecznych, w tym także pedagogiki, która formułuje teorie, ale też poszukuje konkretnych wskazań dla praktyki.

Kolejna – dziewiąta – monografia, którą aktualnie publikujemy stanowi wynik wspólnych poszukiwań badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. M. Gogola na Ukrainie i Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Jej zawartość treściowa wpisuje się z jednej strony w prawie 10-letnią współpracę naszych Uczelni, z drugiej zaś w cykl naszych monografii pod wspólnym tytułem *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski (Aktualne problemy społeczne w ukraińskich i polskich realiach, tendencjach, perspektywach)*, red. H. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets, Chełm-Niżyn 2018; *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekt socjopedagogiczny*, red. H. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets, Chełm-Niżyn 2019; *Aktualne problemy społeczne Polski i Ukrainy. Aspekty partnerstwa instytucji państwowych i organizacji pozarządowych*, red. H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk, Chełm 2021 (w druku). Monografia *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty edukacyjne i socjokulturowe* składa się z trzech części.

Część pierwsza zatytułowana *Teoretyczne aspekty problemów społecznych Ukrainy i Polski* prezentuje różne stanowiska dotyczące nadania nowego wymiaru edukacji, ale także poszukiwania podstaw teoretycznych w rozwiązywaniu wybranych problemów społecznych. Jolanta Karbowniczaj i Beata Kucharska – Autorki rozdziału 1. poszukują nowego paradygmatu edukacji wczesnoszkolnej, który odchodząc od przestarzałego modelu nauczania, pozwalałby na zindywidualizowane podejście do każdego ucznia. Nowy sposób postrzegania procesu edukacji dziecka w szkole zakłada, że posiada ono potencjał, który przy pomocy odpowiednich metod oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powinien zostać zauważony i rozwijany poprzez organizowanie doświadczeń ucznia, eksperymenty, samodzielne poszukiwania i odkrywanie nieznanego mu pokładów wiedzy. Poszukiwanie nowej jakości w edukacji wczesnoszkolnej stanowi wyzwanie dla badań empirycznych w pedagogice, jak również wyzwanie dla praktyki, w której warto wykorzystać konkretne zasoby, jakimi współczesna oświata dysponuje.

Treść rozdziału 2. pt. *Naukowe podejścia do ujawniania zjawiska zachowań prospołecznych: istota i potencjał działań społeczno-pedagogicznych* autorstwa Swietłany Khlebiak to kolejny głos w szerokim, naukowym dyskursie na temat jakości życia społecznego. Autorka porusza w nim interdyscyplinarny problem kształtowania sfery rozwoju społecznego w osobowości człowieka. Na różnych etapach rozwoju osoby ludzkiej, jak i rozwoju społeczeństw ważne są osobiste zasoby i predyspozycje takie, jak: bezinteresowność, gotowość do niesienia pomocy innym, wsparcia, humanitaryzmu i szeroko pojętego człowieczeństwa, które nadają nową jakość życiu społecznemu. Jak bowiem wynika z dotychczasowych badań – socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych – kształtowanie prospołecznej osobowości człowieka tworzy podstawy formowania postaw altruistycznych nasyconych gotowością służenia innym ludziom wyrażanych w postaci różnorodnych, konstruktywnych form współpracy i respektowania obowiązujących norm życia społecznego. Prospołeczny kierunek rozwoju osobowości człowieka – zdaniem Autorki musi uwzględniać szereg komponentów, jak: wiedza, emocje, motywacja, system wartości oraz zespół czynników zewnętrznych (m.in. właściwa ocena faktów, dostarczanie przykładów do naśladowania, rozumienie przyczyn pewnych zjawisk) oraz wewnętrznych (internalizacja norm, współczucie, empatia itp.).

W kolejnym rozdziale pojawia się zagadnienie przeciwdziałania przemocy wobec osób starszych na Ukrainie w praktycznej działalności ośrodków pomocy społecznej jako problem, który dotyczy całej współczesnej Europy. Autorzy – Viktorija Sychova, Larysa Khyzhnyak, Oleksandr Khyzhnyak i Vira Diulina zwracają uwagę na potrzebę wypracowania konkretnych strategii przeciwdziałania przemocy wobec seniorów. Osoby starsze zagrożone wykluczeniem społecznym powinny być przedmiotem troski społeczeństwa, ochrony prawnej, a także badań naukowych prowadzonych przez wyższe uczelnie. Odnosząc się do realiów województwa charkowskiego Autorzy prezentują dane statystyczne oraz wyniki sondażu przeprowadzonego wśród pracowników socjalnych na temat gotowości do niesienia pomocy osobom starszym doświadczającym przemocy, a także oceny skuteczności form pomocy, z której korzystają jej ofiary.

Problemem bezrobocia w społeczeństwie ponowoczesnym zajęły się Antonina Kononchuk i Tetiana Zinchenko – Autorki rozdziału 4. Kierując uwagę Czytelnika w kierunku jego przyczyn leżących w rozwijającej się gospodarce rynkowej, przedstawiają bezrobocie jako aktualne zjawisko społeczne. Na podstawie danych statystycznych obejmujących województwo czernigowskie Autorki pokazują rozmiary bezrobocia oraz koncepcje i formy jego rozwiązywania w warunkach ukraińskich.

Problematyce gender w działalności sądów Ukrainy jest poświęcony kolejny rozdział w tej części monografii. Autorka – Natalia Orikhovska wychodząc od strategii Rady Europy na lata 2018-2023 poszukuje odpowiedzi na pytanie: Jakie odzwierciedlenie ma ta strategia w funkcjonowaniu ukraińskiego systemu sądownictwa. W odpowiedzi prezentuje liczby kobiet i mężczyzn zajmujących stanowiska sędziowskie, poziom zatrudnienia przedstawicieli obu płci w sądach różnych instancji dokumentując to zestawieniami wyników zatrudnienia według instancji sądów i województw Ukrainy.

Część I zamyka rozdział autorstwa Oleksandra Svatenkova pt. *Wpływ sieci społecznościowych na kształtowanie kompetencji rodzicielskich młodzieży*, w którym próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie o to, w jakim stopniu korzystanie przez młodzież z zasobów internetu przygotowuje ją do pełnienia w przyszłości ról rodzicielskich. Autor podkreśla, iż Internet pełniąc wiele istotnych funkcji (komunikacyjna, informacyjna,

kształtowania tożsamości, socjalizacyjna, autoprezentacji itp.) w stosunku do młodzieży szczególnie ważna – z punktu widzenia kształtowania kompetencji społecznych – wydaje się funkcja socjalizacyjna. Jak wynika z badań empirycznych, 76,4 % populacji potwierdza znaczny (wysoki – 26,4 % i średni – 50,0 %) wpływ internetu na kształtowanie kompetencji przyszłych matek i ojców poprzez zdobywanie wiedzy, przyswajanie zasad wychowania, porównywanie zachowań młodzieży z autorytetami w dziedzinie doświadczeń rodzicielskich, kształtowanie własnych poglądów na ten temat, kształtowanie ideału rodzica i stosunku emocjonalnego do przyszłych ról.

Dyskusję w części II na temat praktyki rozwiązywania problemów społecznych w obu krajach otwiera rozdział 1 poświęcony kreowaniu przez wychowawców instytucji pieczy zastępczej sytuacji opiekuńczo-wychowawczych sprzyjających prawidłowemu rozwojowi dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, które w tych instytucjach są umieszczane. Autorka – Halina Bejger dokonuje analizy uwarunkowań problemów rozwojowych dzieci osieroconych od szeroko rozumianego kontekstu rodzinnego. Uzasadnia to przytaczając trzy teoretyczne modele funkcjonowania rodziny i ich wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Za wyniki procesu opieki i wychowania – jak podkreśla Autorka – odpowiada w dużej mierze wychowawca, którego należy postrzegać jako kreatora-reżysera sytuacji opiekuńczo-wychowawczych adekwatnych do indywidualnych potrzeb wychowanka i jego potencjalnych możliwości. Tworzenie korzystnych dla dziecka sytuacji opiekuńczo-wychowawczych stawia przed kadrą pedagogiczną niemałe wyzwanie wymagające systematycznej aktualizacji wiedzy, samodoskonalenia się oraz rozbudowywania warsztatu pracy tak, aby wychowanka jak najlepiej przygotować do samodzielnego życia oraz – tam, gdzie jest to możliwe – do reintegracji rodziny.

Problemem uzależnienia dzieci i młodzieży od internetu i gier komputerowych zajęli się w kolejnym rozdziale Augustyn Okoński i Iwona Oleksa. Z troską o rozwój psychofizyczny dzieci przedstawiają zalety, ale też zagrożenia jakie wynikają z nadmiernego, uzależniającego korzystania z komputera. Autorzy podkreślają wagę konsekwencji uzależnienia w postaci deformacji sfery poznawczej, zaburzeń psychicznych czy nasilania się zachowań agresywnych. Odwołując się do praktyki oddziaływań profilaktycznych przedstawili program adresowany do uczniów klas ósmych szkoły podstawowej. Na podstawie badań empirycznych dokonali diagnozy niewłaściwego korzystania z Internetu i gier komputerowych na podstawie sondażu opinii samych uczniów, z którego wynika, że 11,43 % respondentów to uczniowie uzależnieni, którzy nie umieliby żyć bez internetu i gier (17,14 %).

Temat zastosowania dramy w praktyce pedagogicznej polskiej szkoły podjęła Autorka rozdziału 3. – Beata Kucharska, dostrzegając w dramie metodę oddziaływania nastawioną na edukację i rozwój dzieci i młodzieży. Wprowadzenie dramy do rzeczywistości szkolnej – w ocenie Autorki – otwiera to środowisko na wprowadzanie nowej jakości do pracy z uczniami poprzez aktywne działanie, organizowanie doświadczeń dziecka, samodzielne zmaganie się z problemami i rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, tak bardzo postulowanych w nowych paradygmatach jakości pracy współczesnej szkoły.

Problematykę udziału kobiet w życiu społecznym kontynuuje Renata Kartaszyńska w rozdziale 4. zatytułowanym *Rola i miejsce kobiet w przestrzeni życia publicznego*. Na tle zmian w postrzeganiu przestrzeni publicznej Autorka ukazała z perspektywy socjologicznej redefiniowanie ról społecznych ze względu na płeć i wzrost świadomości kobiet w zakresie ich udziału w życiu społecznym.

Odwołując się do założeń Światowej Organizacji Zdrowia i praw dziecka zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka Rusłan Nowgorodsky i Julia Nowgorodskaya podjęli problem opieki paliatywnej i jej założeń uwzględniających wartość życia, podtrzymywanie jego jakości mimo choroby, a także zapewnianie godnych warunków socjalnych. Na uwagę zasługuje wypracowywanie przez ukraińskie placówki standardów opieki paliatywnej i ustalanie wskaźników jakości świadczonych przez nie usług.

Część trzecia monografii obejmuje aspekt pedagogiczny w rozwiązywaniu bieżących problemów społecznych. Autorzy pierwszego rozdziału – Tetiana Chernenko i Oleg Lisovets poszukują odpowiedzi na pytanie o rolę motywacji w podejmowaniu pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwracają uwagę Czytelnika na *storytelling* jako metodę oddziaływania na sferę wyobraźni i emocji przyszłych pedagogów specjalnych poprzez opowieści zaczerpnięte z życia dzieci specjalnej troski i doświadczeń pedagogów. Treść rozdziału dowodzi, że do pedagogiki coraz częściej wprowadzane są metody typowe dla marketingu, w tym wypadku marketingu narracyjnego.

W kręgu potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozostaje następny rozdział, w którym Autorzy – Iwona Oleksa i Augustyn Okoński dokonują analizy rozwoju kompetencji społecznych dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Współczesna polska szkoła podstawowa zaczyna realizować ideę edukacji włączającej (inkluzji), w której każde dziecko, w tym także dziecko z niepełnosprawnością powinno czuć się dobrze i wobec którego powinny być planowane indywidualne oddziaływania służące rozwijaniu jego potencjału i niwelujące jego deficyty rozwojowe.

Autorzy kolejnego rozdziału – Swietłana Borysyuk, Mykola Krylovets i Lyubov Stepchenko ukazują hipoterapię jako metodę wspomagającą proces adaptacji społecznej młodzieży, która w okresie adolescencji przeżywa wiele różnych trudności. Proces socjalizacji i wychowania młodzieży często zakłócają zachowania ryzykowne wywołujące stan dezadaptacji społecznej. W hipoterapii Autorzy upatrują jeden ze sposobów poszukiwania właściwego modelu prospołecznych oddziaływań terapeutycznych przygotowujących młodzież do prawidłowego uczestnictwa w życiu społecznym.

Tematem przygotowania studentów – jako przyszłych pracowników socjalnych – do podejmowania działań wolontariackich zajęły się Ganna Bianca i Maria Kuzmina. Zapotrzebowanie na wolontariat w obszarze pomocy społecznej jest szczególnie duże, gdyż dotyczy on losów ludzi znajdujących się w sytuacji kryzysowej, niesamodzielnych, niezaradnych życiowo. Wiedza i umiejętności przyszłych pracowników sfery społecznej w tym zakresie są niezwykle pożądane i przydatne w rozwiązywaniu codziennych problemów podopiecznych. Wolontariackie doświadczenia przyszłych pracowników socjalnych wzbogacają ich kompetencje o wiedzę i umiejętności w zakresie podejmowania działań celowych, doboru odpowiednich technologii, zarządzania zasobami ludzkimi, planowania, monitoringu, superwizji, konsultacji, komunikacji z klientem, refleksyjności.

Wątek kompetencji w zakresie komunikacji i kultury słowa przyszłych pracowników socjalnych kontynuują Autorki kolejnego rozdziału – Tetiana Kachalova i Galina Vakulenko, które zwracają uwagę na wieloaspektowość pracy socjalnej, wymagającej od pracownika socjalnego wielostronnego przygotowania zawodowego, w tym szczególnie kompetencji w obszarze komunikacji interpersonalnej. Specyfika pracy służb socjalnych oparta jest m.in. na wiedzy oraz na umiejętnościach w zakresie skutecznej komunikacji. W strukturze kompetencji komunikacyjnych Autorki dostrzegają znaczenie komponentów

takich, jak: koncepcyjny – obejmujący wiedzę na temat prowadzenia skutecznej komunikacji, operacyjny – wskazujący na konieczność posiadania konkretnych umiejętności dostosowania dialogu do określonych sytuacji oraz motywacyjny i osobisty – obejmujący indywidualne cechy osobowe predestynujące do skutecznej komunikacji.

Trzecią część monografii zamyka rozdział Oksany Lisovets poświęcony roli płci w kształtowaniu niezależności dzieci w wieku przedszkolnym. Podstawę badań tego problemu stanowi specyfika niezależności i samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym w kontekście cech typowych dla obu płci. Natomiast przedmiotem tych badań są różnice wynikające z płci przejawiające się w zachowaniach dziewcząt i chłopców. Badania w tym obszarze prowadzone są – zdaniem Autorki – w celu uwzględniania w organizacji procesu edukacji przedszkolnej niezależności dzieci uwarunkowanej płciowo.

Problemy społeczne Ukrainy i Polski nadal stanowią przedmiot interdyscyplinarnych badań prowadzonych w naukach społecznych, w tym w pedagogice, psychologii i socjologii. Mamy nadzieję, że najnowsze wyniki badań, jakie prezentujemy w naszej monografii – obejmujące zarówno opracowania teoretyczne, propozycje praktycznych rozwiązań oraz tendencje występujące w obu krajach – w obszarze edukacji i pomocy społecznej, spotkają się z zainteresowaniem Czytelników. Wszystkim Autorom dziękujemy za ich wkład pracy w powstanie tej książki, zaś Recenzentom dziękujemy za cenne wskazówki i konstruktywne uwagi.

Halina Bejger

Oleg Lisovets

Swietłana Borysyuk

Część I

TEORETYCZNE ASPEKTY PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH UKRAINY I POLSKI

Rozdział 1

W poszukiwaniu nowej jakości edukacji wczesnoszkolnej – podejście paradygmatyczne i swoiste (re) interpretacje

Jolanta Karbowniczek, Beata Kucharska

Aktualność podejmowanej problematyki

Edukacja wczesnoszkolna jako pierwszy etap w strukturze systemu szkolnego przechodzi poważny kryzys jakościowy związany z procesem nauczania – uczenia się w klasach I-III. Krytyczny dyskurs podejmowany w środowisku naukowym świadczy o kluczowym znaczeniu grożącej trywializacji oraz „bylejakości” czy też „nijakości” nabywanej przez uczniów wiedzy już we wczesnym dzieciństwie, odgrywającym fundamentalne znaczenie dla dalszej biografii życiowej człowieka. W artykule zwrócono szczególną uwagę na dominujący w szkolnej praktyce pedagogicznej paradygmat obiektywistyczny – instrukcyjny i normatywny, zniewalający uczniów, blokujący ich olbrzymi potencjał do: samodzielnego wyrażania siebie w wielointeligentnych sytuacjach dydaktycznych i zróżnicowanych zadaniach, konstruowania swoistej wiedzy, tworzenia znaczeń, nabywania doświadczeń, poszukiwania, odkrywania, eksperymentowania, problemowego dyskutowania, rozwijania pola i tropów myślenia narracyjnego, negocjacji i decyzyjności. Szkołę zaprezentowano jako instytucję, stanowiącą zamknięty obszar reprodukcji jednostek niemyślących, bezrefleksyjnych i bezkrytycznych, funkcjonujących w dobie rezyduum procesów edukacyjno-kulturowych i społecznych. Ukazano także odchodzenie od perły myślowej, a konkretnie od rozwijania psychologii głębi poznawczej dziecięcych umysłów. Podkreślono aspekty humanistyczne, konstruktywistyczne i fenomenologiczne w edukacji wczesnoszkolnej, wymagającej metarefleksji i podjęcia systematycznych badań empirycznych.

Edukacja wczesnoszkolna od ponad dwudziestu lat z chwilą wprowadzenia koncepcji kształcenia zintegrowanego do szkół tkwi w: poważnej zapaści dwóch priorytetowych procesów: nauczania i uczenia się, kryzysie jakości nabywania przez uczniów samodzielnej wiedzy, niskim poziomie radzenia sobie ze sferą symboliczną, czytelną i aksjologiczną. Bezmyślne i bezrefleksyjne odtwarzanie symboli i znaków przez uczniów w szkole staje się nudne, monotonne, stanowi ciemne iskry współczesnej nauki. Bagatelizacja i ignorancja konstruktywnego sposobu nauczania obniża również świadomość wprowadzenia zmienności i zróżnicowania w tradycyjnym myśleniu nauczycieli, ich kompetencjach kognitywno-społecznych, warsztacie pedagogiczno-psychologicznym, filozoficznym i socjologicznym, braku refleksyjności i krytyczności. „Eksploracja, eksplanacja oraz eksplikacja naukowa w dobie dynamicznych zmian politycznych, ekonomicznych i socjokulturowych powinna być ukierunkowana na

innowacyjne podejście do szkoły, procesu nauczania i uczenia się, uczniów, nauczycieli i rodziców tworzących wspólną przestrzeń edukacyjną. Odejście od detradycjonalizacji, powtarzania, klasyki i komercji czyli od obiektywistycznej perspektywy postrzegania zadań nauczyciela i ucznia na rzecz konstruktywnej, wewnętrznie motywowanej samoregulacji wytwarzania wiedzy – odbywającej się w toku niekierowanej, poszukującej aktywności ucznia, samodzielnej oraz nadanie nauczycielowi roli organizatora warunków edukacyjnych i towarzysza działań dają możliwość zobaczenia rzeczywistości szkolnej „zupełnie inaczej”, w nowej perspektywie niż dotychczasowa¹. Jakość edukacji powinna odgrywać znaczącą rolę w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela klas I-III szkoły podstawowej. Problematyka podjęta w niniejszym opracowaniu dotyczy poszukiwania konstruktywnej jakości nauczania w szkole. Mówiąc o jakości odnosimy także swoiste refleksje do ucznia, jako jednostki, jako podmiotu, który stopniowo zaczyna wkraczać w dorosłe życie. Pozbawiony owej jakości gubi się w kreowaniu swojej pełnomocności, konstrukcji siebie i świata, nie podejmuje innowacyjnych wyzwań w uczeniu się, idzie po „śladzie”, a nie w poszukiwaniu „ślądu”, odtwarza, przyswaja, słucha monologu i transmisji. Jakość kształcenia uwarunkowana jest wieloma zróżnicowanymi czynnikami subiektywnymi i obiektywnymi. Nauczyciel jako facylitator, elastyczny i otwarty na zmiany powinien konstruktywnie realizować wszystkie zamierzenia edukacyjne z dziećmi na zajęciach zintegrowanych bowiem od jego przygotowania rzeczowego, metodycznego i merytorycznego zależy poziom nauczania i uczenia się uczniów, od analizy i twórczego opracowania treści kształcenia w poszczególnych klasach, motywacji, interdyscyplinarnego zaangażowania w aktywne przeżywanie dzieciństwa na poszczególnych obszarach edukacyjnych.

W poszukiwaniu jakości nauczania – uczenia się w szkole i w przestrzeni pozaszkolnej

Szkoła jako podstawowa instytucja społeczna stanowi główne ogniwo zmiany edukacyjnej dotyczącej w pełni tego słowa znaczeniu wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, a w szczególności nauczycieli i ich warsztatu pracy. Tworzy przestrzeń i środowisko edukacyjno-socjokulturowe. Jej opiekuńczy, dydaktyczno-wychowawczy oraz kulturotwórczy charakter, w tym: przekazywanie wiedzy naukowej, rozwijanie samodzielnego myślenia krytycznego, zdolności poznawczych i zainteresowań, kształtowanie postaw kreatywnych i twórczych uczniów sprzyja ich wielointeligentnemu rozwojowi, oferuje ważne przedstawienia świata idei i wartości, wprowadza młode pokolenie w istniejące formy życia społecznego, zachęcając przy tym do samorealizacji i autoedukacji. „Wszystkie zaprezentowane elementy pozostają we wzajemnych powiązaniach i zależnościach, znajdują odzwierciedlenie w celach, zadaniach i treściach edukacyjnych. Jednym z kluczowych założeń funkcjonowania owej innowacyjnej szkoły XXI wieku, a szczególnie edukacji zintegrowanej powinno być przygotowanie uczniów do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie swoistej tożsamości i świata w zróżnicowanych i dynamicznie zmieniających się warunkach, przygotowanie do

¹ J. Karbowniczek, Kryzys jakości edukacji zintegrowanej w świetle paradygmatów obiektywistycznych: normatywnego i instrukcyjnego, w: *Współczesne idee w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Klim-Klimaszewska, I. Scholtzova, Siedlce 2020, s. 449-454.

podejmowania nowych wyzwań i kooperatywnie oraz skutecznie ich wykonanie”². Szkoła cyklicznie włączana w tego typu zmiany potrafi poddać metamorfozie stereotypowe modele działalności edukacyjnej, elastycznie generować zmiany wewnętrzne i reagować na transformacje różnych dziedzin życia społecznego. Jakże są sposoby poszukiwania tej konstruktywistycznej jakości, opartej na pedagogice dzieciństwa, psychologii poznania, ontologii, pedagogice wysiłku i psychologii rozwojowej dziecka? Postaramy się podjąć próby dyskursu na ten temat. Otóż, specyfika wyzwania dotyczącego jakości nauczania współczesnego nauczyciela skupia się na dwóch zupełnie zróżnicowanych, czasem sprzecznych i często wykluczających się zjawiskach. Pierwsze dotyczy konstruktywnych sposobów przekazywania wiedzy przy samodzielnym wkładzie ucznia, jego wysiłku intelektualnym, rozwijaniu ciekawości poznawczej i motywacji do uczenia się. Drugie polega na typowo encyklopedycznym przekazie wiedzy, monologu i transmisji, kierowniczej roli nauczyciela, infantyilizacji treści, rutynie, powielaniu schematów i całkowitej bezrefleksyjności działalności edukacyjnej. Towarzyszy temu również brak rozpoznawania wagi kompetencji do rozwojowego, emancypacyjnego i transgresyjnego charakteru podmiotowego uczenia się. Banalizowanie przez nauczycieli samodzielnego uczenia się uczniów, a przede wszystkim brak świadomości wagi wpływu jakości nauczania na ich efekty to problem na szeroką skalę w edukacji wczesnoszkolnej. Nauczanie typowo śladowe, występuje jako resztkowa procesów kulturowych – umiejętności, wartości stylu, techniki i mądrości, resztkowa wprowadzania w praktykę szkolną innowacyjnych kierunków wielu rozwiązań edukacyjnych, doświadczania koherentnego świata przez dzieci, możliwego do zrozumienia i zapewniającego im poczucie kontroli poznawczej. Rezydium wprowadzonej w 1999 roku do szkół koncepcji integracji prowadzi do rozpadu wiedzy. Nie mamy do czynienia w szkołach z szeroko pojętą integracją, lecz dezintegracją, co poważnie przyczynia się do obniżania statusu realizacji tej koncepcji, mającej przecież swoje założenia i wymagającej respektowania ich w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas I-III. Zatem poddając (re) interpretacji dwa zaprezentowane zjawiska należy podkreślić, że pierwsze ma priorytetowe znaczenie dla wielointeligentnego rozwoju dziecka. Konstruktywne nauczanie-uczenie się jest przeciwstawne konserwatywno-adaptacyjnemu stylowi prowadzenia zajęć, który dominuje w praktyce polskich nauczycieli. „Ich jałowość, paradoks, fragmentaryzacja i erozyjność osobistej wiedzy oraz kompetencji”³ świadczy o niskim poziomie jakości przekazywanej wiedzy i odchodzenia od paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego, w którym owa jakość wiedzie prym. Ona jest warunkiem skutecznych zmian edukacyjnych, zdecydowanie świadczy o innowacyjnych wzorcach metodycznych, merytorycznych i badawczych nauczyciela, jego krytycznej refleksji nad swoistą pracą, nad wyborem orientacji podmiotowej bądź przedmiotowej, autoedukacji, kompetencji, doskonalenia zawodowego, samokontroli, efektywności kształcenia i ewaluacji. Stanowi podstawowy instrument do zmiany w modelach myślenia o edukacji oraz praktycznego działania nauczycieli w szkołach.

Jakość decyduje o: ukierunkowaniu edukacji na nurt konstruktywistyczny, humanistyczny, libertariański, emancypacyjny, krytyczny, na wszechstronną twórczość

² J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy, Rzeszów 2001, s. 55.

³ D. Klus-Stańska, *Wprowadzenie do książki*, w: (Anty)edukacja wczesnoszkolna, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015, s. 18.

uczniów, dbałości o swoisty rozwój i wybór ich drogi życiowej w przyszłości, wyborze kształcenia respektującego epistemologiczną psychologię głębi umysłowych, doborze intrygujących zadań i ćwiczeń rozwojowych, wprowadzeniu w dialog i wielokierunkową komunikację. Istotne jest to również w nabywaniu poczucia sprawstwa czyli przeświadczenia o możliwości aktywnego wpływania na własne losy, rzeczywistość i uczenie się. Mówiąc o konstruktywistycznej jakości nauczania w polskiej szkole możemy skierować uwagę nauczyciela na: „założenia filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne, tworzące fundament modelu kształcenia, opartego na primacie całości – opozycyjnego wobec podejścia asocjacyjnego i atomistycznego”⁴, integrację, ujmowaną jako odpowiedź na specyfikę rozwojową dzieci i holistyczne postrzeganie przez nich rzeczywistości, nowy kontekst i nowe wymogi dla systemu szkolnego w klasach I-III, dotyczące: rekonstrukcji stosowanych metod słownych, podających, służących przyswajaniu wiedzy, rekonstrukcji przestrzeni i organizacji wszechstronnego środowiska uczenia się, rekonstrukcji przygotowania, kompetencji kadry, rekonstrukcji celów i zadań szkoły, zbudowanych w nowej racjonalności⁵, począwszy od alfabetyzacji wizualnej poprzez alfabetyzację krytyczną⁶, samorządność i podmiotowość jako przeciwieństwo szkoły całkowicie podlegającej polityce państwa, indywidualizację kształcenia wielostronnego, gromadzenia, stosowania paradygmatu konektywistycznego. O poszukiwaniu nowej jakości nauczania przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej świadczy interdyscyplinarne wsparcie w odkrywaniu przez niego tajników wiedzy, poszerzanie horyzontów myślowych, umiejętność budowania konstruktywnej kompatybilności między teorią i praktyką, projektowania takiej pedagogiki, która w centrum stawia troskę o wielointeligentny rozwój dziecka, wprowadza go w kulturę, tworzy środowisko do wzrastania w społeczeństwo, otwiera i rozwija dla pedagogiki perspektywę jakościowego myślenia o nauczaniu dzieci. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na troskę o elastyczne relacje podmiotowe i wielki potencjał osobowy uczniów, dążenie do realizacji swoich pasji, umacnianie poczucia wartości poprzez sprawczość, adekwatność i doświadczenie autonomii w twórczym oraz wielokierunkowym działaniu. Do kolejnych poszukiwań należą: wrastanie w treści symboliczne kultury – jej dzieła i język, swobodę, wieloświatopoglądowość, podejmowanie wyzwań cywilizacyjnych, pozytywne przekształcanie środowiska uczenia się, gotowość nauczyciela do krytycznej samooceny, reagowanie na sygnały i potrzeby społeczne, zielone światło na inicjatywy i oryginalne pomysły dziecięce, wyrównywanie startu i szans edukacyjnych uczniów, stosowanie paradygmatu wspólnoty i partycypacji. Pogłębiona refleksja nad jakością nauczania skierowana jest szczególnie w kierunku rozwijania kompetencji wiedzy ucznia i nauczyciela, wyznaczających zasięg myślenia, rozumienia, interpretacji oraz konstruowania siebie i rzeczywistości dookoła. Wiedza wypracowana w tym zakresie może uczestniczyć w implementacji jakościowych zmian zachodzących w szkole, klasie, uczniu, nauczycielu, zatem w przestrzeni edukacyjnej, społecznej i kulturowej. Istotnym jest, aby tropy poszukiwań były pełne nowych wyzwań, możliwości, a przede wszystkim podejmowania urozmaiconych działań edukacyjnych, aby stanowiły platformę wymiany

⁴ E. Zalewska, *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*, w: *Renesans(?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański, Warszawa 2003, s. 97.

⁵ D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015, s. 40-41.

⁶ Z. Kwieciński, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.

doświadczeń i wiedzy pomiędzy teoretykami i praktykami, doskonalenia kompetencji do jakościowego nauczania i traktowania uczenia się jako: zmianę sposobów zachowania, odejście od pasywności przyswajania wiedzy na rzecz konstruktywności, odejście od szkoły jako miejsca produkcji jednostek na rzecz aktywnego miejsca tworzenia swoistej wiedzy, rozwiązywanie problemów i tworzenie sytuacji problemowych w ich naturalnym kontekście, wiedzę o własnych procesach poznawczych, korzystania ze strategii jako rezultatu doświadczeń szkolnych, przenoszenie materiału wyuczonego na sytuacje pozaszkolne, sprawdzanie wiedzy i umiejętności opartej na konstruktywizmie – sytuacje zadaniowe, rzetelność wykonania, prezentacja swojej przedwiedzy, kompatybilność diagnostyki i uczenia się, zakładanie portfolio, pomiar i ocena założonych zachowań.

Paradygmat normatywny – jakość naiwna czy fenomen uprządkowania?

Próba oceny

W edukacji wczesnoszkolnej obserwujemy przenikanie się różnego rodzaju nurtów, procesów, zjawisk, które pomimo tego, że pozostają pomiędzy sobą w sprzeczności, stanowią warunek zachowania równowagi w rozwoju jednostki i społeczeństwa. W swoich rozważaniach odniesiemy się najpierw do paradygmatu obiektywistycznego normatywnego, a następnie do instrukcyjnego, które są najbardziej popularne i dominują w nauce, zajmując szczególnie mocną i wpływową pozycję na podmioty i proces edukacyjny. Za szczególnie wartościową od strony naukowej, merytorycznej i dydaktycznej uważamy najnowszą klasyfikację paradygmatów Doroty Klus-Stańskiej w publikacji pt. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (2018), dzięki której można je poddać swoistej interpretacji krytycznej, włączyć w dyskurs ich założenia oraz podkreślić szczególne znaczenie dla praktyki społecznej. Orientacja obiektywistyczna polega na ukształtowaniu, modelowaniu jednostki pozbawionej podmiotowości, wolności, woli, reaktywnej, przyjmującej zasady determinizmu, podlegającej zewnętrznemu sterowaniu w procesie rozwoju, ekstremalnie kontrolowanej przez środowisko zewnętrzne. Oparta jest na założeniach filozofii pozytywnej, rzeczowej, pewnej, pożytecznej, względnej. Filozofia pozytywna, faktyczna (później empiriokrytycyzm i pozytywizm logiczny) uznaje wartość doświadczenia jako wiarygodnego źródła naukowego poznania, uznaje jedynie dostępne dla naszego poznania zmysłowego fakty, kierując ludzki rozum ku temu, co jest pożyteczne, wykluczając wszystko, czego nie da się udowodnić, umocniona w naukach przyrodniczych oraz matematycznych i ich metodach (scjentyzm). Metodologia scjentyzmu (dążenie do obiektywnego poznania, wyjaśniania i formułowania naukowych tez) oraz pozytywizmu (swoista droga dochodzenia do zapanowania człowieka nad rzeczywistością i wpływania na jej przebieg) wywarły wpływ na naukowy rozwój pedagogiki oraz przyjęcie przez nią specyficznego sposobu interpretowania zjawisk związanych z wychowaniem. Dodatkowo, pedagogika pozytywistyczna (naukowa, scjencyjna, konserwatywna, technologiczna) oprócz oczywistych inspiracji filozoficznych oparła swoje założenia na osiągnięciach psychologii nurtu behawiorystycznego, który także przyczynił się do swoistego traktowania wychowanka i procesów edukacyjnych⁷.

Odmianą paradygmatu obiektywistycznego jest paradygmat normatywny oparty na prakseologii czyli teorii sprawnego działania, teorii filozofii organizacji, zarządzania i

⁷ J. Karbowniczek, A. Klim-Klimaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków 2016, s. 225.

metodologii umiejętności praktycznych, projektowaniu i koncepcyjnym, celowym oraz uporządkowanym logicznie i ściśle przemyślanym działaniu. Dominującym przedmiotem analiz są tutaj klasyfikacje i typologie. Stosowanie go w pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym wymaga od nauczyciela kompetentnego przygotowania w zakresie zdobywanej wiedzy, nieustannego podnoszenia jakości swoich umiejętności, gotowości do transformacji wewnętrznej, czyli do twórczej zmiany w swojej osobowości, sprawnego planowania, racjonalnej organizacji pracy, realizacji zamierzonych działań edukacyjnych oraz doskonalenia i dokształcania, o czym wcześniej była mowa. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej organizujący swój warsztat pracy staje wobec rzeczywistości społecznej, w jakiej uczeń rozwija się, wzrasta, wychowuje i uczy. Świadomość swojego konkretnego oddziaływania poprzez praktyczny charakter podejmowanej działalności, budzi w nim czujność moralno-aksjologiczną. Systematycznie buduje kreatywny czyli nowy i wartościowy warsztat pracy⁸. Postępowanie nauczyciela z uczniem jest zdeterminowane etycznie i prakseologicznie. Wyraża się to w doborze metod, technik, form i środków dydaktycznych oraz w realizacji celów, wynikających z polityki edukacyjnej. Dziecko w młodszym wieku szkolnym postrzega nauczyciela idealistycznie. Jest on dla niego wzorem do naśladowania i autorytetem. Dlatego też, nauczyciel powinien paradygmat normatywny stosować rozważnie, refleksyjnie, ze świadomością funkcji, przypisanej procesom nauczania, uczenia się i wychowania. Jego istotę stanowi przede wszystkim sprawność oraz skuteczność planowania, racjonalnej organizacji, realizacji i ewaluacji procesu edukacyjnego. Kompetencje prakseologiczne nauczyciela obejmują: umiejętności dysponowania podstawową wiedzą psychologiczną i metodyczną o skutecznym działaniu pedagogicznym, rozumienie potrzeby i umiejętności różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, indywidualnych możliwości ucznia, realizowania założeń edukacji zintegrowanej w praktyce, umiejętności zastosowania celów, metod, form, środków dydaktycznych oraz opracowania programów autorskich, a także rozumienie procesu ewaluacji szkolnej oraz opracowanie i posługiwanie się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów. Postępowanie prakseologiczne aktywuje zarówno zasób intelektualny nauczyciela jak i ucznia, który uczy się logicznego ujmowania rzeczy w ich przyczynach i skutkach. Bardzo istotny jest tutaj przekaz moralno-aksjologiczny, interpretowany w kontekście kulturowo-społecznym. Zasada ta dynamizuje i integruje aktywność wewnętrzną i zewnętrzną ucznia w sposób wyraźnie celowy. „Dzięki niej rozumie on ideę podejmowanych działań przez nauczyciela zorientowanych ku niemu tak, aby w kształtowanej postawie wolności uczył się odpowiedzialności”⁹. Geniczne uwarunkowania rozwoju dziecka, biologiczno-psychologiczne możliwości uaktywnienia potencjalności rozwojowej, a także sytuacyjne i adaptacyjne determinanty procesu nauczania i wychowania, nie mogą być zbagatelizowane przez nauczyciela. Poszczególne operacje umysłowe stosowane w pracy z uczniem, na materiale edukacyjnym, nasuwają potrzebę doskonalenia postawy twórczej nauczyciela, który tworzy „partyturę” misternie dobranej, przeanalizowanej, zinterpretowanej, logicznie układającej się w całość treści. Ich prakseologiczne pojmowanie stanowi bogactwo rozwojowe. Wymaga od nauczyciela i ucznia myślenia zarówno konwergencyjnego, jak i dywergencyjnego, stymulującego wyobraźnię, uwagę i zainteresowania. Wiedza pojęciowa sprzyja generowaniu nowych

⁸ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2003, s. 14.

⁹ A. Lumpkin, *Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues*, *Journal of Physical Education. Recreation&Dance*. 2008, 2(79), s.47.

rozwiązań problemów, rozstrzygnięciu dylematów oraz zmiany poznawczej myślenia krytycznego, co warunkuje efektywność prakseologiczną¹⁰. Prakseologia jako gramatyka czynu znamionuje się innowacyjnym, wartościowym rysem schematycznego widzenia rzeczywistości. Otwartość nauczyciela wymaga harmonijnego zaangażowania emocji, intelektu i woli w świadomym działaniu w dobrej, wychowawczej atmosferze¹¹. Nauczyciel posiadający wiedzę w zakresie pedagogicznym, biologicznym, psychologicznym, społeczno-etycznym i kulturowym, adekwatnym do konieczności jej zastosowania w pracy z dziećmi realizuje określone treści dydaktyczne profesjonalnie. Jest świadomy siły i mocy swojego oddziaływania na uczniów oraz na inne podmioty edukacyjne. Podejmuje rzetelną współpracę ze środowiskiem społecznym ucznia, celem stworzenia mu optymalnych warunków rozwoju, wychowania i nauczania. Łączy swoją wiedzę z refleksyjnie analizowanym doświadczeniem, co służy jakościowo stawianej diagnozie i prognozie pedagogicznej. Pogłębia także świadomość sensu swojego powołania, które w najgłębszym rozumieniu, ukierunkowuje go na wiarygodne urzeczywistnianie zasad aksjologicznych i teleologicznych w podejmowaniu działalności edukacyjnej; krytycznej i autentycznej realizacji postawionych celów; ewaluacji efektów i stawianych wniosków autokorygujących własne postępowanie. W paradygmacie normatywnym uwaga nauczyciela koncentruje się przeważnie na nauczaniu, które traktowane jest jako proces dostarczania wiedzy, wzorców, umiejętności i postaw uczniom. Nacisk na ten proces, transmisyjny i monologowy przekaz informacji i instrukcji wypływa jak słusznie zauważa D. Klus – Stańska¹² z tego, że wiedza pochodzi z zewnątrz (uczeń uczy się tylko i wyłącznie od nauczyciela), a uczenie się jest słuchaniem, nabywaniem, przyswajaniem i zapamiętaniem „czyjejs”, a nie konstruowaniem swoistej wiedzy. Ten sprawny i wypracowany instytucjonalnie model działania, zorientowany na nauczanie zapewnia skuteczne osiągnięcie ogólnie zaplanowanych celów kształcenia i metod nauczania, uwzględnia projektowanie, ustalanie zasad kontrolowania poziomu osiągnięcia założonych celów, logikę i systematyczność w tworzeniu cyklicznych oraz etapowych działań, a także ściśle zaprojektowane sytuacje zadaniowe oraz ćwiczeniowe. Proces nauczania – uczenia się realizowany jest w logicznym porządku, odnosi się do pracy nauczyciela i ucznia oraz do treści kształcenia. Systematyczność w zakresie treści kształcenia dotyczy ich układu oraz sposobu przekazywania. Chodzi tutaj o planowe i logiczne uporządkowanie w programach nauczania oraz podręcznikach szkolnych. Istota tego uporządkowania sprowadza się do racjonalnego ich podzielenia i realizowania we właściwej kolejności¹³

Przy ustalaniu treści kształcenia dla I etapu edukacyjnego bardzo ważny jest właśnie postulat systematyczności i korelacji. W zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej największą wartość mają te działania metodyczne nauczyciela i odpowiadające im czynności uczniów, które najlepiej służą opracowaniu tematu dnia oraz celów ogólnych i operacyjnych. Od prawidłowego zaprojektowania i przebiegu zajęć zależy stopień realizacji wszystkich celów. Liniowy układ treści programowych wymaga skrupulatnego respektowania zasady systematyczności w każdym obszarze edukacyjnym. Układ spiralny z kolei polega na powracaniu do tych samych treści na coraz wyższych poziomach.

¹⁰ K. Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*, Kraków 2003, s. 69.

¹¹ D. T. Willingham, *Critical thinking. Why is it so hard to teach?* in: ed. D. T. Willingham, *American Educator*, Washington 2007.

¹² D. Klus-Stańska, *Paradymaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

¹³ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.

Zgodnie z tym układem uczniowie na tym samym lub podobnym materiale wykonują coraz to bardziej złożone operacje logiczne. Materiał ten obejmuje centralne dla danego obszaru edukacyjnego zagadnienia. Z układem koncentrycznym mamy do czynienia wtedy, kiedy te same treści powtarza się co pewien czas, stopniowo rozszerzając ich zakres, pogłębiając omawiane związki i zależności. Oprócz korelacji wewnątrzprzedmiotowej, ta druga czyli międzyprzedmiotowa występuje w różnych formach np. rodzaje ćwiczeń, zadań realizowanych na zajęciach zintegrowanych, poziom aktywności uczniów, uwzględnianie różnorodnych strategii nauczania-uczenia się itp. Systematyczność ułatwia przede wszystkim integrację treści tworząc koherentny, logiczny i trwały związek ułatwiający ich przyswajanie. Nadaje kierunek planowanej, ciągłej i dokładnej działalności nauczyciela i uczniów, umożliwia zdobycie usystematyzowanej wiedzy, nabycie określonych umiejętności, sprawności i kompetencji. Chroni od przypadkowości, nierzetelności i nieekonomicznego gospodarowania czasem. Dbą o obowiązkowość, dokładność, konsekwentność i rytmiczność w wykonywaniu wszystkich zadań edukacyjnych. Proces nauczania – uczenia się jest bogaty i wielostronny. Nauczyciel pełni w nim kierowniczą rolę, posługuje się często bezdyskusyjnymi argumentami i nieodwołalnymi decyzjami (odpowiedź ucznia jest dobra tylko wówczas, gdy jest zgodna z odpowiedzią przewidywaną przez nauczyciela), wydaje polecenia oczekując poprawnej odpowiedzi. Stanowi główne źródło przekazywania wiedzy, kontroluje dynamikę pracy na zajęciach, ustala zakres treści, metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne. Jako sędzia oceniający i propagujący „tresurę wychowawczą oraz dydaktyczną”, a także ferujący wyroki wykazuje braki i prezentuje często negatywne podejście do wielointeligentnego rozumienia świata przez dziecko, które jest osobą, a nie rzeczą, podmiotem a nie przedmiotem, celem a nie środkiem. W zajęciach zintegrowanych przeważa nauczanie – uczeń korzysta z wiedzy i pracy nauczyciela, ściśle się mu podporządkowuje, stając się biernym odbiorcą przekazywanych treści¹⁴. Uczenie się „po śladzie” jest skutkiem nauczania, a nauczyciel jako inicjator przebiegu zajęć wyjaśnia i instruuje uczniów, szczegółowo realizując wyznaczone ogólnie cele kształcenia. Brakuje samodzielności i wspólnotowej pracy, a praktyka przyjmuje formę wykonawczą, narzuconą, stanowiącą efekt teorii. Szkoła stanowi zatem miejsce produkcji „fabryki uczenia”¹⁵. Uczniowie – pracownicy fabryki są oceniani głównie za osiągnięcia – czyli wszystko to, co robią, czynią z korzyścią dla pracodawcy. Zorientowani na produkcję, „wytwarzają” osiągnięcia, gdyż otrzymują za nie stopnie. Postrzegają wówczas siebie jako osoby „zarabiające”, a nie jako „uczące” się. Jeśli z kolei nauczyciele postrzegają klasę szkolną i uczniów jako miejsce produkcji, to przywiązują kluczową rolę do nienagannej pracy prowadzącej do wysokich osiągnięć, a nie do samego procesu uczenia. Przystawiają teoretyczne stereotypy i narzucone „niewygodne” treści kształcenia. Jako samotnicy, nie rozumieją tego, że uczenie się, myślenie i wiedza konstytuują się w interakcjach i sytuacyjnym działaniu. Model zajęć jest ściśle przemyślany, przygotowany i zaprojektowany według scenariusza, którym posługuje się nauczyciel, charakteryzuje się werbalizmem. Dominującą metodą pracy jest pogadanka, która przyjmując swoją tradycyjną i nudną, a czasem nawet zinfantyliżowaną postać, blokuje dziecięcy potencjał poznawczy. Oprócz wnikliwej realizacji celów edukacyjnych, treści kształcenia, zasad nauczania, metod pracy,

¹⁴D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*. Myśleć teorią o praktyce, Warszawa 2018, s. 69.

¹⁵G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, Sopot 2002, s. 52.

wykorzystania środków dydaktycznych istotę zajęć stanowią ich fazy, strategie, ogniwa. Narzędziowość metodyczna jest tutaj kluczowa i niczym niezastąpiona. Dominuje postulat zdobywania i przyswajania wiedzy uporządkowanej w ramach poszczególnych obszarów edukacyjnych. Paradygmat normatywny opiera się na koncepcji wielostronnego kształcenia (nauczania – uczenia się) Wincentego Okonia, w której nauczanie traktuje się jako proces stymulujący aktywność funkcji osobowościowych: poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. W procesie wielostronnego nauczania istotna jest działalność ucznia, która ma wywołać oczekiwane zmiany w nim samym. Zadaniem nauczyciela jest stymulacja aktywności poznawczej, emocjonalnej i praktycznej ucznia z uwzględnieniem strony asymilacyjnej. Nauczanie traci werbalno-recepcyjny charakter (nauczyciel mówi, przekazuje wiedzę, uczeń słucha i zapamiętuje), otwiera się na przeżycie intelektualne związane z rozwiązywaniem problemów, analizę wartości i działania praktyczne. Z kolei wielostronne uczenie się polega na świadomej i celowej aktywności ucznia, w której współwystępują procesy: przyswajania gotowych wiadomości, odkrywania nowych, przeżywania i działania. Wiedza powiązana jest tutaj z treściami kształcenia, a nie konstruowana samodzielnie, doświadczana i przekształcana w symbolicznie zorganizowane struktury poznawcze. Przebieg edukacji w tym paradygmacie to cykliczna automatyzacja nauczania, przekazywanie wiedzy tylko przez nauczyciela, a przyswajanie jej zawsze przez ucznia, zapoznanie ucznia przez nauczyciela, kształtowanie postaw, wdrażanie do określonych zachowań – narzucone, sprawdzanie, kopiowanie, utrwalanie i reprodukcja danych otrzymanych przez uczniów z zewnątrz „wbijanie” do głowy treści bez czynnego udziału dziecka w tworzeniu wiedzy, sztywność programowo-podręcznikowo-ćwiczeniowa. Brakuje tutaj wychodzenia poza dostarczone informacje, opierania się na zróżnicowanym świecie zdarzeń, dominuje odtwórczość, a tradycyjne podawanie i wyjaśnianie wyzwala nudę i monotoność. Do dalszych słabych stron tego paradygmatu D. Klus – Stańska zalicza:¹⁶ mgliste rekomendacje dla praktyki, niską dynamikę rozwojową badań empirycznych, nacisk na kierowniczą rolę nauczyciela, fazową koncepcję procesu edukacyjnego, brak otwartości na zmiany. Autorka dalej w swojej znakomitej publikacji wskazuje na zalety stosowania w pracy nauczycieli założeń tego paradygmatu: elegancję i przejrzystość metodyczną, systemowość ujęcia, nacisk na wielostronne kształcenie, integrację środowisk naukowych i nauczycielskich.

Paradygmat instrukcyjny fundamentem rutyny i schematyzmu w działaniach edukacyjnych nauczyciela

Współczesna szkoła nastawiona jest na spełnianie standardów wymagań stawianych ogólnie przez MEN i ściśle zamknięty, rytualny system edukacyjny. Codzienną nauką szkolną steruje nauczyciel, który jak najlepiej stara się wypełnić narzucone mu przez system i dyrektora placówki obowiązki. Edukacja nastawiona jest zatem na specyficzny interes społeczny. Narzucona ideologia przez dominującą grupę społeczną odgrywa kluczową rolę w wychowaniu i kształceniu uczniów ponieważ formułuje zasady polityki edukacyjnej i stawia oczekiwania, wyznacza cele i osiągnięcia, za pomocą środowiska szkolnego przekazuje i utrwalia postawy oraz wartości, projektuje płytkie podstawy

¹⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty w dydaktyce...*, s. 75-77.

programowe, które stanowią oficjalny i obowiązkowy dokument, jasno określający oprócz celów, zadań i treści kształcenia do realizacji, rolę nauczyciela i ucznia na zajęciach¹⁷. Określa także stosunek szkoły i nauczyciela do źródeł osobistej wiedzy i doświadczeń dziecka oraz sposobu ich wykorzystania w praktykach społecznych. Edukacja może stanowić zatem narzędzie zniewolenia jednostki, która staje się uległa, sterowalna, podporządkowana i zniewolona. Powtarzalność i schematyzm, a przy tym skuteczność zachowań i działań edukacyjnych w polskiej szkole to czynniki towarzyszące nauczycielom i obserwowane w praktyce pedagogicznej. Przywiązywanie bardzo dużej uwagi do zadań wyznaczonych przez nauczyciela, a ściśle wykonywanych przez ucznia to domena wysiłku edukacyjnego pedagogów w naszych szkołach. Kryzys dydaktyczny i bylejąkość edukacji zintegrowanej skierowana jest najczęściej na jednoprojektowość myślenia, powielanie wzorów, odtwarzanie, imitację i awersję do innowacyjnych, a zarazem zróżnicowanych rozwiązań. Wygodność stosowania owych stereotypów i sztywność metodyczna zamyka otwartość na wizję nowej edukacji, tej opartej na konstruktywizmie, kreowaniu modelu ucznia myślącego, budującego swoistą wiedzę o otaczającej rzeczywistości za pomocą dostępnych narzędzi kulturowych takiego, który przechodzi od odzwierciedlenia świata do tworzenia rzeczywistości, od standaryzacji do tworzenia różnic, od homogeniczności do pluralizmu, od adaptacji pouczania do otwartości umożliwiania, prezentacji użyteczności jako kryterium pojmowania i poznania, autokreacji, autonomii i odpowiedzialności za swoje myślenie, poszerzania obserwacji, gotowości do stałej kontroli własnych konstruktów, tolerancja paradoksów, niepewności. Dziecko konstruuje własne rozumienie świata, angażując wszystkie zmysły i podejmując różnorodną działalność badawczą, stawiając hipotezy i praktycznie je weryfikując, poszukując informacji i odpowiedzi na nurtujące pytania, dzieląc się własnym rozumieniem i spostrzeganiem faktów, korzystając z wiedzy i doświadczeń uprzednich. Edukacja zintegrowana w XXI wieku jest daleka od tego modelu. Oprócz wklepywania przez nauczycieli do umysłów uczniów tradycyjnej, pamięciowej wiedzy, suchych faktów podręcznikowych tradycyjnymi metodami nauczania oraz stosując przestarzałe i typowe formy pracy: indywidualną i zbiorową, a także funkcjonując w kulcie didaskalocentyzmu nic interesującego na tych zajęciach się nie dzieje. Nauczyciel niewiele ma do zaoferowania uczniowi. Nie może zrozumieć tego, że dziecko może i potrafi uczyć się „inaczej”, konstruktywnie, w inny sposób, w różnego rodzaju relacjach społecznych, a nie tylko w sposób dyrektywny, jednokierunkowy, podający i selekcyjny¹⁸. Według P. Freire¹⁹ przypomina ona edukację „bankową”, sięga tylko tak daleko, jak proces odbioru i magazynowania deponowanych treści: nauczyciel naucza, a uczniowie są nauczani; nauczyciel wie wszystko, a uczniowie nic; nauczyciel myśli, a uczniowie stanowią przedmiot namysłu; nauczyciel mówi, a uczniowie uważnie słuchają; nauczyciel wybiera, narzuca, pozwala, a uczniowie pokornie wykonują polecenia; nauczyciel dyscyplinuje, a uczniowie poddają się dyscyplinie; nauczyciel działa, a uczniowie się przyglądają; nauczyciel wybiera treści, a uczniowie ją przyswajają. Praktyczna realizacja założeń szkolnych, opartych na określonej i ściśle przestrzeganej ideologii edukacyjnej prowadzi do zupełnie odmiennych jakościowo i ilościowo efektów

¹⁷ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Sopot 2003, s. 155.

¹⁸ B. Śliwerski, *Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian w edukacji*, w: *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Toruń 2014, s. 24.

¹⁹ P. Freire, *„Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków 2000, s. 68.

edukacyjnych²⁰. Ukierunkowanie aktywności, selekcja bodźców, sterowanie i kontrola, wzmacnianie pożądanych efektów oraz dominująca rola nauczania nad uczeniem się, przekazywanie gotowych znaczeń, narzucanie wiedzy zewnętrznej dziecku, reakcja zachowań ucznia na określone bodźce stanowią zadania edukacji i efekty orientacji behawiorystycznej.

Paradygmat instrukcyjny stanowi jeden z paradygmatów obiektywistycznych. Jego założenia wykazują wiele cech wspólnych z paradygmatem normatywnym. Jest on oparty na funkcjonalizmie antropologiczno-socjologicznym i behawioryzmie psychologicznym. Funkcjonalizm, wyjaśnia aktywność społeczną w kategoriach zamierzonych celów i efektów. Przyjęte odgórnie cele są lokowane poza dyskusją społeczną, możliwością podważania czy zmiany. Zadania instytucji sprowadzają się do poszukiwania skutecznych sposobów ich realizacji. Funkcjonalistyczny nauczyciel: nie ma udziału w ustalaniu celów edukacji, nie kwestionuje ich zasadności, nie szuka tym bardziej sposobów ucieczki od nich, gdyby uznał je za błędne. Pyta o sposoby ich osiągnięcia: na przykład realizuje program, scenariusz zajęć, wdraża reformę, nie wyobraża sobie nauczania bez podręcznika, który nim kieruje. Uszczegóławiając te egzemplifikacje: wprowadza pierwszoklasistom litery lub działania matematyczne nawet wówczas, gdy wie, że oni potrafią czytać i liczyć. Taka perspektywa wytwarza przekonanie o jednoznacznie pozytywnym znaczeniu edukacji szkolnej w życiu dziecka, edukacji, która – mimo że czasem nudna i obciążająca – oznacza zawsze pełniejszy rozwój, budowanie istotnych kompetencji intelektualnych i zdolności do etycznego bycia z innymi. Postęp dziecka w obszarze wiedzy, oferta treści zawarta w programie nauczania oraz jego realizacja, postrzegane są jako nieskonfliktowane i sprzyjające transmisji dziedzictwa kulturowego i korzystnej zmianie społecznej. Funkcjonalisci koncentrują się na powtarzalności o stałych znaczeniach, takich jak: role społeczne, wzory i normy, procesy instytucjonalne, struktura i organizacja grupowa. Nie badają indywidualnych osób, incydentalnych zdarzeń, nieregularnych sytuacji, które wymykają się spod publicznego definiowania²¹. Funkcjonalizm w polskiej wersji pedagogiki wczesnoszkolnej został silnie powiązany z inspiracjami psychologicznymi, jakie zaoferował behawioryzm. Behawioryści stworzyli zatem paradygmat naukowy oparty na obiektywizmie, badający relacje między zjawiskami obiektywnymi, którymi są bodźce zewnętrzne i reakcje czyli zachowania jednostki. One to stanowią przedmiot analizy. Pedagogika, przyjmując metodologię tej orientacji skupiła się zatem na badaniu obserwowalnych faktów, zjawisk i sytuacji pedagogicznych, konstruowaniu ocen i uogólnień dotyczących ich przebiegu oraz wyznaczaniu roli, jaką pełnią czynniki zewnętrzne. Jej podstawą jest imitacja (modelowanie) bez udziału świadomości – osobowości dziecka w toku racjonalnie zorganizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, w wyniku której zewnętrzna sterowalność rozwojem „wiedzie prym”. W tym wypadku mamy do czynienia z nieświadomym przejściem czyjś sposobu zachowania (ktoś inny staje się dla nas modelem). Behawioryści sposób tego modelowania, modyfikowania, programowania nazwali „inżynierią behawiorystyczną” (technologią zachowania) stosując desensibilizację (odczulanie, odwrażliwianie) oraz terapię awersyjną. Desensibilizacja stosowana była do leczenia stanów lękowych czy agresji, wywołanych przez zaplanowane czy wręcz pożądane sytuacje, a dzięki terapii

²⁰ E. Kochanowska, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2018.

²¹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 81.

awersyjnej oduczano niepożądanych nawyków. Za cel edukacji behawiorystyki przyjęli adaptację ucznia do obecnego systemu społecznego. Zmiany w zachowaniu uczniów, w pracy na lekcjach, zajęciach, w kontaktach i relacjach interpersonalnych, a także działalność organizacyjną można zaplanować i wywołać zgodnie z własnymi oczekiwaniami, stosując przemyślane wzmocnienia zewnętrzne w celu uzyskania określonych efektów edukacyjnych. Sterowalność uczniem w celu wytworzenia schematyzmu myślenia widoczna jest w przede wszystkim w przekazywaniu wiedzy, którą zdobywa w szkole. Paradygmat instrukcyjny opiera się na porządku, a rozwój dziecka ujmowany liniowo i wzrostowo, wiązany jest ze spełnieniem mierzalnych standardów. Nadawanie znaczeń definiuje się z użyciem instrumentalnie traktowanych kompetencji, czego wyrazem jest wymóg formułowania celów operacyjnych, które zniewalają ucznia i nauczyciela, odwracając uwagę od poszukiwania sensu, kierując się w stronę poszukiwania skuteczności i tego, co administracyjnie można skontrolować, egzekwując w działaniu. Dydaktyka behawiorystyczna skupia się zatem na sterowaniu procesem nauczania – uczenia się w taki sposób, aby dziecko przy jak najmniejszym wysiłku i w jak najszybszym czasie uzyskało zadawalające efekty edukacyjne. Rezultat nauczania wydaje się być osiągnięty, ale uczeń zdominowany negatywnymi wzmocnieniami zostaje pozbawiony samodzielności, niezależności, odkrywczoci, poszukiwania swoistych rozwiązań, problemów, dzięki którym uczy się czegoś nowego, w nowej i nieznanym mu sytuacji. Wykazuje się on zatem reaktywnością, antypełnomocnością, przyzwyczajeniem do stereotypowych rozwiązań, pozbawionych innowacyjności i krytycznego myślenia. Wymaga udzielania wskazówek, pomocy, a jego stopień uzależnienia od dorosłych jest znaczący w codziennym funkcjonowaniu i podejmowaniu wszelkich działań. Paradygmat instrukcyjny skupia się na nauczycielu i programie nauczania. Uprawiana przez pedagogów wczesnoszkolnych metodyka to metodyka skuteczna, oparta na instrukcjach, objaśnieniach, ocenie, kontroli, pomiarze dydaktycznym (klasówkach, testach, sprawdzianach). Aktywność nauczyciela polega więc na planowaniu, kierowaniu i kontroli efektów edukacyjnych.

W paradygmacie instrukcyjnym nauczyciel jako kierownik procesu edukacyjnego dba o projektowanie zadań zamkniętych, a w szczególności o ich wyniki, które mają kluczowe znaczenie dla procesu uczenia się. Istotny jest wysoki status projektowania, orientacja na wynik, mierzalność efektów, monitorowanie stopnia pokrywania się założonych celów i osiągniętych wyników. W polu jego zainteresowań znajdują się częste klasówki, sprawdziany i testy osiągnięć szkolnych (nawet po kilka w ciągu jednego dnia w klasach I-III), czerpane z zewnątrz, a nie samodzielnie, precyzyjnie i merytorycznie wartościowo skonstruowane, przyjazne uczniom, motywujące ich do uczenia się i doskonalenia. Ważny jest również klimat i akceptacja testów, eliminacja stresu oraz umożliwienie prezentacji przez ucznia jego walorów intelektualnych. „Gotowce” cieszą się ogromną popularnością wśród nauczycieli praktyków. Podobnie jest ze scenariuszami zajęć, planami pracy edukacyjnej, podręcznikami i zeszytami ćwiczeń. Od nauczyciela postrzeganego jako promotora zmian jakościowych w edukacji małych dzieci wymaga się dążenia do pogłębiania swojego katalogu kompetencji związanych z pomiarem, ewaluacyjnym, trafności ocen i przewidywań, przygotowania jednostki do logicznego myślenia, praktycznego operowania zdobytą wiedzą, poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, doskonalenia, komunikowania, organizowania pracy własnej i współdziałania

w zespole²². Ocenianie to nie tylko wystawianie tradycyjnych stopni szkolnych, ale przede wszystkim formułowanie sądów i opinii pod adresem ucznia, wyrażanych w różnorodnej postaci. To również podstawa do głębokiej autorefleksji nauczyciela nad jego własną pracą. Pomiar w świetle tego paradygmatu to sprawdzanie i ocena osiągnięć szkolnych, porównywanie uczniowskich dokonań z ustaloną normą, narzuconymi wymaganiami programowymi, niezwykle dokładny i wnikliwy. Zwolennicy tej orientacji są umocnieni w przekonaniu, że poziom wiadomości i umiejętności oraz stawianie ocen to testy dydaktyczne, które doskonale klasyfikują, szeregują i szufladkują uczniów. Współcześnie wyniki testów, sprawdzianów, klasówek traktuje się jako ostateczność, nie biorąc pod uwagę ich ważności, jako źródeł zdobywania rzetelnych informacji o dziecku i kompleksowej o nim opinii. Kolejnym czynnikiem charakterystycznym dla zniewalania elastyczności, oryginalności i swobody uczniów na zajęciach zintegrowanych w tym paradygmacie są instrukcje, polecenia, ograniczenia, nakazy oraz narzucone zadania i ćwiczenia. Dzieci uczą się według instrukcji i wzorów, podawanych przez nauczyciela, który przywiązany do tradycji, wyraża niechętny lub wrogi stosunek do zmian, mocno przeciwstawia się nowościom, wykazując sceptycyzm, zachowawczość i ortodoksyjność. Jego niepostępowy, dyrektywny i wyćwiczony model nauczania oparty jest na transmisji i monologu, wyzwała pasywność, hamując wielointeligentny rozwój dziecka, które obecnie coraz częściej poddawane i podporządkowane jest władzy dorosłych w domu i szkole. Kierownicza i instrukcyjna rola nauczyciela przejawia się również w rutynie przekazywanej uczniom, przedmiotowym ich traktowaniu, w tresurze i treningu, powielaniu oraz stosowaniu przestarzałej metodyki, nieumiejętności budowania dialogu, prowadzenia dyskusji, tworzeniu środowiska oraz przestrzeni edukacyjnej. Pomimo tego, że paradygmat charakteryzuje się, jak twierdzi D. Klus-Stańska²³ wysoką dynamiką rozwojową, wnosi wkład w rozwój diagnostyki pedagogicznej i oceniania, umożliwia badania na dużych próbach, stanowi impuls dla współpracy z praktykami i dla badań nad programami nauczania, zapewnia wysokie efekty edukacyjne, ale jego słabe strony przeważają. Do nich Autorka zalicza: naiwny eklektyzm, linearną koncepcję wiedzy, zachowawczość i bezkrytyczność wobec programu nauczania, szczegółowość celów – ich fragmentaryzację i hierarchizację, nacisk na kierowanie uczniem, brak potencjału generowania zmian, służenie celom i zarządzeniom administracyjnym.

Wnioski

Edukacja zintegrowana przechodzi bardzo poważny kryzys jakości nauczania i uczenia się²⁴. Dotyczy on sposobu organizacji i projektowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, dominacji: tradycyjnych i konwencjonalnych stylów i strategii edukacyjnych, nauczania nad uczeniem się, braku indywidualnego podejścia do ucznia i motywowania go do aktywnego działania oraz zaniku wglądu „w głąb umysłu dziecka”, braku kompetencji niezbędnych do wykonywania trudnego i odpowiedzialnego zawodu nauczyciela, niskiej jakości kształcenia kandydatów na nauczycieli na uczelniach wyższych, poważnych – merytorycznych i metodycznych zaniedbań oraz niedociągnięć w znajomości pedagogiki wczesnoszkolnej, psychologii wieku dziecięcego, wychowawczej i kształcenia, dydaktyk szczegółowych i metodycznych toków postępowania przy

²² A. Kozłowska, B. Kozuch, *Nauczyciel w labiryncie testów*, Częstochowa 2001, s. 6.

²³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty w dydaktyce...*, dz. cyt., s. 90.

²⁴ J. Karbowniczek, *Kryzys jakości edukacji zintegrowanej...*, dz. cyt., s. 449-454.

wprowadzaniu kluczowej tematyki na zajęciach zintegrowanych. Model ucznia jest daleki od tego, jak słusznie podkreśla J. Bałachowicz²⁵, który wchodzi do „wspólnoty umysłów”, staje się aktywnym uczestnikiem procesów społecznych, uczestniczy w kreowaniu i tworzeniu zmian kulturowych, konstruuje swoją wiedzę, życie społeczne, działa w trzech „światach umysłów” splecionych ze sobą – w świecie rodziny, szkoły i rówieśników. Nauczyciele zapominają o tym, że istotnym celem nauczania jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Projektując pod względem jakościowym pracę dydaktyczną na zajęciach zintegrowanych nie można zapominać o uwarunkowaniach i potencjalnych możliwościach uczniów w młodszym wieku szkolnym. Należy zawsze wychodzić poza dostarczone informacje, wymagając oparcia na świecie zdarzeń jako na modelu, który umożliwia interpolację, ekstrapolację i prognozę. Nauczyciel dbający o wysoki poziom nauczania pod względem jakościowym jest otwarty na innowacje i różnorodne propozycje edukacyjne, posiada wnikliwy umysł, krytycznie myśli, prezentuje przejrzystość, jasność i konkretność formułowania problemów, posiada zdolność zdobywania, analizowania i wytwarzania przydatnych informacji, wykazuje się cierpliwością, tolerancją, rozważą. Towarzyszą temu jeszcze samokontrola, pewność siebie, rzeczowość i konsekwencja. W takim klimacie edukacyjnym uczniowie lubią szkołę, czerpią radość ze zdobywanej przez siebie wiedzy, czują się komfortowo, a wywoływanie zmian w obrębie „ja” uczącego, dostarcza im jakościowo nowych sposobów rozumienia świata i wzorów działania w nim.

²⁵ J. Bałachowicz, *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*, w: *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, red. K. Żegnałek, Siedlce 2016.

Rozdział 2

Naukowe podejścia do ujawniania zjawiska zachowań prospołecznych: istota i potencjał działań społeczno-pedagogicznych

Swietłana Khlebik

Наукові підходи до розкриття феномену просоціальної поведінки: суть і потенціал соціально-педагогічної діяльності

Світлана Хлебик

Актуальність проблеми

Проблема просоціального розвитку особистості належить до достатньо нових аспектів науково-теоретичного аналізу як у дослідженнях зарубіжних, так і вітчизняних вчених. У той же час, ця стратегія має глибокі історичні корені, які прослідковуються в історіографічних, етнографічних, психолого-педагогічних дослідженнях розвитку людської цивілізації, пов'язаних з виокремленням і вивченням таких необхідних елементів співжиття членів суспільства як взаємна підтримка, жертвність, турбота про іншого.

На різних етапах розвитку суспільства ця проблема мала різні рівні інтенсивності звертання до її вивчення як з боку суспільства, так і вчених різних галузей наукового пізнання. Так, у періоди кризового розвитку чи інтенсифікації суспільства значно актуалізуються питання безкорисливості, допомоги, гуманності, що пов'язано з великою кількістю знедолених, які потребують допомоги і підтримки, прояву людяності і турботи про них як членів громади, так і держави в цілому. З іншого боку – високі темпи розвитку суспільства породжують в суспільстві нові, більш високі стандарти життя кожної людини, досягнення яких в кожному конкретному випадку можливо за умови спільної взаємодії і підтримки всіх учасників процесу. Проте, поява дезгармонізуючих процесів і факторів у житті суспільства на цьому рівні суспільної організації сприяли формуванню більш високого рівня жорстокості і байдужості у ставленні до окремо взятої людини.

Трансформація соціальних цінностей, що відбувається в Україні, своєрідно визначає соціальний досвід людини на індивідуальному рівні. Це зумовлює виникнення низки суперечливих тенденцій. Так, з одного боку, суб'єкт спрямовує свої зусилля на збереження гуманістичні орієнтації, відповідності нормам людського існування, а з іншого – обирає спрощений спосіб адаптації до умов ринкової економіки, що може вступати в суперечку з цими нормами. І це створює певні перешкоди на шляху реалізації можливості вибору соціальних цінностей, надану демократичним суспільством, заважає самовизначитися як індивідуальність на тлі загальної переоцінки антиідеалів і некритичне ставлення до них. Як наслідок, порушуються зв'язки суспільства й особистості.

Аналіз останніх наукових досліджень

Вивчення сутності соціальної поведінки, характеристика основних її проявів, виявлення способів прогнозування стало предметом наукових розвідок ряду

науковців, серед яких – В. Бєляєв, М. Бочкарьова, Л. Докторова, В. Магун, К. Муздибаєв, Л. Орбан-Лембрик, Г. Саганенко, В. Ядов та ін. В їх дослідженнях залежно від ситуації, виокремлюються різні типи поведінки: вербальна (виявляється в мовленні); знакова (реакція на знак); рольова (відповідає вимогам, які висуваються до індивіда згідно з певною роллю). Особливо визначається поведінка, що відхиляється (суперечить прийнятним у суспільстві правовим, моральним, соціальним та іншим нормам). Джерелами її формування дослідники визначають переоцінку особистістю своїх комунікативних можливостей, послаблення критичності при контролі за реалізацією комунікативної програми поведінки (тобто неадекватність поведінки), що негативно позначається на міжособистісних стосунках і групових відносинах і може викликати агресію, депресію, конфлікт. Вищесказане визначає необхідність вивчення феномену просоціальної поведінки в суспільстві і розкриття потенціалу соціально-педагогічної діяльності у її формуванні в роботі з дітьми та молоддю.

Перші дослідження просоціальності з'явилися у 30-х рр. ХХ ст. Перші фундаментальні праці (Х. Харпорін, М. Мей) спрямовані на вивчення індивідуальних якостей особистості, необхідних для успішного функціонування особистості в суспільстві і суспільства в цілому.

Зазначимо, що від початку становлення просоціальної проблематики відбувається як розробка її теоретичних основ, так і експериментальне вивчення проблеми. Особливо багато зусиль було спрямовано на вивчення двох типів просоціальних дій: допомагаючої поведінки та активності випадкових свідків у ситуаціях проблемного характеру. Поступово, на зміну першим пробним роботам прийшли повномасштабні дослідження, які далеко вийшли за межі початкових інтересів. Якщо перші наукові розвідки стосувалися переважно аналізу впливу зовнішніх факторів на просоціальну поведінку людей, то поступово увага вчених зосередилася на розробці більш фундаментальних питань, пов'язаних з вивченням диспозиційних основ цього типу поведінки²⁶.

Оскільки просоціальна поведінка є надзвичайно складним феноменом, існує практика інтеграції різнорідних поведінкових проявів у єдине поняття «альтруїзм» чи «просоціальність». Подібна практика характерна для багатьох досліджень проведених у США. Як наслідок, це ускладнює простеження загальної лінії розвитку просоціальної проблематики, оскільки окремі автори вкладають різний зміст у це поняття і, відповідно, відбувається розширення не лише змістових компонентів, але й напрямків. Здійснюючи аналіз питання становлення наукової проблеми розвитку просоціальної поведінки, варто зазначити, що поліморфна структура цього явища зумовлює значні складності у виконанні історичного екскурсу її становлення. Кожний аспект просоціальності (допомагаюча поведінка, альтруїзм, емпатія) має досить довгу традицію вивчення та власне коло наукових проблем. Це утруднює, а іноді й унеможлиблює простеження змістовних зв'язків і залежностей між явищами, які досліджуються у різних сферах. Як зазначає Т.Гольцева, до теперішнього часу немає чіткого уявлення про співвідношення між альтруїстичною поведінкою і здатністю

²⁶ Кухтова Н.В. Феномен просоціального поведіння в психологічній науці (некоторые підходи в изучении просоціального поведіння). *Белорусский психологічний журнал*. 2004. № 1. С. 60-65.

дотримуватися моральних норм, між дотриманням норм і моральними судженнями, між моральними судженнями і переживаннями²⁷.

Стабілізація світової соціальної ситуації на кін. 60-их – поч. 70-их рр., стрімке поліпшення якості життя сприяли активізації досліджень просоціальної поведінки. Саме у цей період з'явилися перші цікаві дослідження з цієї проблематики. Самостійною лінією аналізу став також пошук у напрямку аналізу вікових закономірностей становлення просоціальності (Б. Мерфі, Е. Стауб). У цей час у вітчизняній науці радянського періоду інтенсивно вивчаються питання становлення гуманних стосунків та емоційної чутливості у дитячому віці (В. Абраменкова, Т. Гаврилова, В. Куніцина, Н. Кухтова, І. Юсупов та ін.). У 80-ті рр. на Міжнародному психологічному конгресі у Лейпцигу (1980), поняття «просоціальна поведінка» було введено в науковий обіг²⁸. Проте, після стрімкого зростання досліджень просоціальної поведінки і приблизно до початку 1990-х рр., простежено значне зниження досліджень на цю тему. Останнім часом інтерес науковців до проблеми відновився і спрямований переважно на переосмислення концептуальних основ просоціальності, мотивів і особливостей розвитку просоціальної поведінки особистості²⁹.

Науково-теоретичні засади вивчення просоціальної поведінки і просоціальної спрямованості особистості

Вивчення й аналіз наукових джерел виявило відсутність єдиного підходу до розуміння цього феномену. Відмінності в наукових уявленнях дослідників пов'язані з особливостями трактування поняття «поведінка» в межах тієї чи іншої галузі наукових знань. Наявні погляди з цього питання можна класифікувати наступним чином. Науковці під просоціальною поведінкою розуміють поведінку особи серед людей, спрямовану на їхнє благо без отримання будь-якої особистої користі. Поряд із цим відомі альтернативні тлумачення терміна «просоціальна поведінка». Найбільш поширеними серед них є такі, як:

- просоціальна поведінка (prosocial behavior) – поведінка, зумовлена наміром бути корисним для інших (Г. Крайг, Д. Бокум);
- просоціальна поведінка (prosocial behavior) – позитивна, конструктивна, соціально корисна поведінка, протилежність асоціальної поведінці (Д. Майерс);
- просоціальна поведінка (prosocial behavior) – будь-які дії, які: а) мають на меті принести користь іншій людині;
- просоціальна поведінка – походить від латин. pro – прийменник, що означає дії;
- просоціальна поведінка (prosocial behavior) – позитивна, конструктивна, соціально корисна поведінка; протилежність асоціальної;
- просоціальна поведінка – будь-який вчинок, який допомагає іншим або спрямований на благо оточуючих, але при цьому щось приховує в собі;

²⁷ Гольцева. Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.01. Орел, 2004. 21 с.

²⁸ Алтунина, И.Р. Структура и развитие мотивов социального поведения: учеб. пособ. Москва: Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. 112 с.

²⁹ Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / за заг. ред. Кириченко В. І. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. 244 с.

- просоціальна поведінка слугує збереженню й зміцненню наявних соціальних систем (за Я. Рейковским);
- просоціальна поведінка (prosocial behavior) – складається з реакцій, які не передбачають очевидних вигод (Р. Корсіні, А. Ауэрбах).

Соціологічні науки інтерпретують поведінку людини в широкому соціальному контексті через взаємодію особистості з іншими людьми. Ця взаємодія розглядається під кутом відповідності соціокультурним нормам, факторам відхилення від норми і відповідно до існуючих традицій спільноти проживання і звичаям соціально-територіальної спільноти в межах різних соціальних груп. Важливим аспектом цієї взаємодії визначаються дії, спрямовані на надання допомоги іншим людям з метою бути їм корисним. Головне при цьому – який суб'єктивний зміст, що його люди надають своїм вчинкам, як вони свідомо співвідносять свої дії з поведінкою інших людей.

У психології поведінка людини розглядається як результат взаємодії її внутрішньої природи і процесу соціалізації. Складовими елементами цього процесу виступають інші індивіди. Виявляючи витoki тієї чи іншої поведінки людини в її потребах, інтересах, мотивах діяльності, психологія оперує як вродженими, так і набутими психологічними механізмами, які керують поведінкою індивіда. Важливим питанням психологічної науки є вивчення просоціальної спрямованості особистості як інтегральної характеристики., визначення основних її компонентів, а також мотивів і чинників просоціальної поведінки.

Психологи визначають спрямованість особистості як систему спонукань, що формують вибірковість ставлень і активність людини. Головним питанням спрямованості особистості – це насамперед питання про динамічні тенденції її розвитку, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу будучи цілями і завданнями.

Спрямованість особистості визначається як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій. Особистісний характер і зміст спрямованості особистості визначається її інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами. Спрямованість особистості складається з різних співвідношень цих особливостей, яке формує індивідуальний стиль діяльності людини і пояснює той факт, що в різних ситуаціях різні люди діють по-різному. Визначаючи просоціальну спрямованість як складову спрямованості особистості, необхідно відзначити, що вона характеризується тими ж якісними показниками, що і загальна спрямованість: рівнем сформованості і розвитку просоціальних цінностей і мотивів.

Просоціальна спрямованість особистості містить в собі всі прояви соціальної людської природи: потреби, бажання, потяги, установки, інтереси, схильності, ідеали, переконання, цінності, світогляд, життєві цілі.

Структурна модель просоціальної спрямованості особистості включає в себе такі *компоненти*:

– *емоційний* компонент (емоційно-оцінна функція) просоціальної спрямованості особистості – це емоційне сприйняття і відображення свого ставлення до себе, людей, подій крізь призму духовно-моральних цінностей. Одним з елементів емоційного компонента є емпатійне розуміння і прийняття іншої людини, емоційний відгук на переживання інших людей, що проявляється у співпереживанні, співчутті.

– *когнітивний* компонент (когнітивна функція) включає в себе знання, вміння сприймати ситуацію крізь призму духовних цінностей, а також здатність бачити сутність явищ, їх причини і наслідки. Провідним елементом когнітивного компонента є знання. Однією з умов появи нового рівня мислення, необхідного в розвитку просоціальної спрямованості, є наявність певного рівня інтелектуального розвитку, заснованого на виникненні та розвитку теоретичного мислення. Теоретичне мислення дозволяє оволодіти новим змістом, формує новий тип пізнавальних інтересів, призводить до виникнення внутрішньої рефлексії.

– *мотиваційний* компонент (регулятивна функція) просоціальної спрямованості – це сукупність стійких домінуючих мотивів, що лежить в основі поведінки людини по відношенню до навколишнього середовища. У ряді теорій (Л. Божовіч, Л. Славіна, М. Неймарк та ін.) спрямованість особистості є результатом наявності у людини певної структури мотиваційної сфери, домінуючі мотиви якої можуть змінюватися.

– *ціннісно-смисловий* компонент (сенсоутворююча функція) є ієрархічно найвищим утворенням в структурі просоціальної спрямованості особистості. У ньому в органічному синтезі взаємодіють ціннісні і смислові орієнтири особистості. Ціннісний компонент просоціальної спрямованості особистості містить інтеріоризовані особистісні цінності щодо взаємодії в соціумі. Смисловий – являє собою систему смислових значень образів, самостійно вироблених і прийнятих людиною в якості ключових детермінант своєї поведінки і діяльності в навколишньому світі, як зазначає Б. Братусь, саме загальні смислові утворення (у разі їх усвідомлення – особистісні цінності), що є основними утворюючими одиницями свідомості особистості, визначають головні і відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе.

Просоціальна спрямованість особистості, насамперед, має зовнішній вияв у її поведінці.

Серед *головних зовнішніх чинників*, що сприяють тому, що людина надає допомогу іншій психологи виділяють:

- підвищення благополуччя та рівня життя в суспільстві;
- формулювання прохання (краще вказати причини, дати пояснення);
- наявність прикладу для наслідування;
- оцінка того, що відбувається та ін.

Внутрішніми чинниками, що сприяють наданню допомоги іншому можуть слугувати:

- наявність у людини засвоєних норм соціальної відповідальності;
- вплив середовища проживання (мешканці мегаполісів менш схильні надавати допомогу один одному, ніж люди, що живуть в регіоні з не благополучними умовами);
- індивідуально-психологічні особливості особистості (високий рівень самоконтролю, емоційність, співчутливість, внутрішній локус контролю і т. д.);
- наявність почуття провини або необхідність позитивного публічного іміджу;
- релігійність;
- міжособистісні взаємини (емоційне ставлення);
- емпатія (усвідомлене співпереживання емоційному стану іншої людини, без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання);

– жалість (співчуття комусь).

Таким чином, визначення поведінки як просоціальної в психологічних дослідженнях акцентує увагу на такі особистісні характеристики, як індивідуальні цінності, цілі і мотиви.

Забезпечується формування просоціальної поведінки механізмами рефлексії, емпатії та ідентифікації. Рефлексія забезпечує формування образу «Я» через призму знання і ставлення до просоціальних імперативів та моделей поведінки. Особливістю рефлексії у просоціальній саморегуляції поведінки є відображення та усвідомлення себе як носія соціальних норм, вимог, правил.

Емоційна корекція поведінки виявляється передовсім через здатність емоційних переживань впливати на мотиваційну сферу особистості. Мова йде насамперед про співчуття та співпереживання, тобто емпатію, яка спонукає суб'єкта до поведінки, спрямованої на допомогу об'єкту співчуття. Ідентифікація дозволяє проникнути в стан іншої людини, зрозуміти її почуття та переживання.

Відтак формування просоціальної поведінки має передбачати поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в основному поза суб'єктом; при другому – є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна.

Необхідність саморегуляції актуалізується за умови включення особистості до моральної колізії, коли треба самостійно прийняти рішення діяти певним чином, знайти способи для реалізації поставленої мети та оцінити результати власних вчинків.

Резюмуючи вищенаведене, науковці визначали формування просоціальної поведінки в умовах превентивного виховного середовища як цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально-значущих норм і цінностей, розвитку відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і вміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності; стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та спонуканні до внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного, особистісно значимого для учнів вибору моделей поведінки.

Теоретичну концепцію, згідно з якою просоціальна поведінка залежить від здатності до співпереживання емоційного стану іншої людини, розробив вчений Дж. Аронфрід (Aronfreed)³⁰. Він із колегами використовував емпатійну взаємодію дитини і дорослого як спосіб наuczіння першій альтруїстичній поведінці. В основу свого методу дослідники поклали уявлення про те, що для засвоєння альтруїстичної поведінки необхідно побачити, сприйняти й усвідомити емоційну цінність наслідків своїх вчинків. Емпатія як здатність переживати емоції іншої людини забезпечує засвоєння такої поведінки.

Дослідник також здійснив плідну спробу дослідження умов формування альтруїстичної поведінки і зробив висновок, що така поведінка має виток з

³⁰ Формування просоціальної поведінки учнів ...244 с.

позитивного життєвого досвіду дитини, насамперед, сімейного. Цю ідею доповнив вчений Е. Стауб (E. Staub), який довів, що постійне вправлення дитини у просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів на дитину сприяє подальшим проявам просоціальної поведінки у її повсякденному житті³¹.

У науковому дискурсі української науки спостерігається стрімке поширення публікацій із терміном «просоціальність» у заголовку. Серед авторів, які займаються цією тематикою, є Н. Корчакова, А. Федорченко, М. Кузнецов, М. Петренко, М. Наконечна, В. Нечереда, В. Кириченко, І. Мельник та ін. Більшість українських публікацій стосуються розвитку просоціальності у школярів і студентів, тобто мають аплікативний характер.

Таким чином, було з'ясовано, що більшість визначень просоціальної поведінки акцентують увагу на наданні допомоги й розцінюються як основа проявів морально-духовних якостей особистості. В цілому, просоціальна поведінка може проявлятися як результат прагнення отримати власну вигоду (егоїстично-мотивована поведінка), а також бути вигідною для інших людей (альтруїстично-мотивована поведінка). Її спонукальними силами є високий рівень моральної самосвідомості, прагнення дотримуватися загальноприйнятих моральних і етичних норм.

Сутність і зміст просоціальної поведінки особистості в контексті соціально-педагогічної діяльності

Враховуючи вищезазначене, у якості робочого поняття для нашого дослідження було сформульовано наступне: просоціальна поведінка – це система дій та вчинків особистості, зумовлена свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливістю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності.

Багато соціальних проблем (насильство, маргінальність, неблагополуччя і т. п.) виражаються як порушення стосунку між індивідуумом та соціумом. Замість вирішення наслідків цих проблем можливість превенції, тобто професійного втручання ще до їх виникнення, видається перспективною та, навіть, дещо утопічною. Одним із видів превентивної соціально-педагогічної діяльності є формування конструктивних форм стосунку між особою та її середовищем.

Позитивний зв'язок індивідуума та соціуму виражається в понятті «про соціальність». Воно може бути трактоване як переконання, риса особистості, спонтанна поведінка чи свідомий спосіб життя особи чи групи. Просоціальність – це здатність відгукнутися на потреби іншого та активно впливати на суспільні процеси; небайдужість до того, що відбувається навколо; довіра та вміння будувати конструктивні стосунки. Оскільки просоціальність є не тільки науковою категорією, але й універсальною цінністю, що може бути інтегрована у стиль життя особи, сім'ї чи групи, її потенціал у контексті соціально-педагогічної діяльності є дуже великим.

Важливого значення для нашого дослідження набувають висновки досліджень науковців у галузі педагогічних наук, досвід яких спрямовано на вивчення особистості людини та людської діяльності в контексті педагогічного розуміння впливу виховання

³¹ Формування просоціальної поведінки учнів ... 244 с.

на розвиток особистості, її стосунків, якостей, поглядів, переконань і вибір способів поведінки у суспільстві. Виховання, як одна із форм взаємозв'язку особистості і суспільства, реалізується через свідому діяльність суспільства, спрямовану на отримання визначених і прийнятих його членами правил поведінки індивідів.

Соціальні педагоги Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик розглядають соціальне виховання як систему заходів, направлених на оволодіння й засвоєння дітьми та молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки педагогіка. Соціальне виховання А. Капська розглядає в контексті соціалізації, відносячи його до основних інтегративних соціально-педагогічних понять. Воно розуміється нею як створення умов і заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій

У практиці соціального виховання пріоритетними є завдання, що передбачають формування гуманних відносин у соціумі, вибір форм і методів активної соціалізації особистості, компетентної соціальної допомоги, підтримки людини.

Отже, соціальне виховання, як галузь науки і сфера практичної діяльності, націлене на перетворення навколишнього середовища, створення гуманних відносин в соціумі, пошук педагогічно компетентних рішень у різних ситуаціях. Вчені акцентують увагу на двох моментах: а) соціальне виховання забезпечує входження людини в систему соціальних стосунків, розвиток у неї необхідних соціальних якостей; б) соціальне виховання є цілеспрямованим (чи відносно цілеспрямованим) процесом.

Важливими для нашого дослідження є наступні соціально-педагогічні висновки науковців:

– соціальне виховання виступає практико-орієнтованою діяльністю щодо формування власне соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації дитини.

– соціальне виховання не можна розглядати як процес, що здійснюється виключно в інтересах суспільства й держави. З одного боку, воно покликане регулювати соціальну поведінку людини у відповідності з прийнятими нормами, з іншого – сприяти розвитку особистості, створюючи умови для її відособлення в соціумі. Інакше кажучи, призначення соціального виховання – у забезпеченні гармонії взаємовідносин особистості й суспільства.

Більшість учених погоджується з думкою про те, що соціальне виховання є провідним процесом, що вивчається, проєктується та реалізується соціальною педагогікою і має вирішальне значення у формуванні в молодого покоління поведінки, що відповідає б і суспільним нормам, і потребам самої особистості. Таке виховання починається зі становлення соціально значущих якостей особистості, осмислення людиною себе як члена суспільства, своїх позицій у ньому; пов'язане з формуванням системи цінностей, визначенням ставлення людини до природи, Батьківщини, інших людей, сім'ї, себе самої; реалізується в різних формах соціально значущої поведінки людини в суспільстві, визначаючи просоціальну поведінку особистості як базовий компонент її формування.

У дослідженнях соціальних педагогів просоціальна поведінка розглядається в контексті поведінки соціальної. За визначенням науковців, соціальна поведінка це форма активності людини в суспільстві й соціальних групах, спрямована на підтримку і розвиток цього суспільства, груп і самої особистості. На основі визначення відповідних потреб і мотивів особистості, визначаються види соціальної поведінки: поведінка, спрямована на досягнення успіху або мінімізацію вірогідності виникнення невдач, що стимулюють довірливість, агресивність, прагнення до влади, афіліацію або альтруїзм; безпорадна або девіантна поведінка.

В залежності від вектору спрямованості поведінки на користь людям, усі різновиди поділяються на три основні групи – просоціальну, асоціальну та антисоціальну поведінку. Просоціальну поведінку стимулюють мотиви, спрямовані на надання допомоги й психологічний розвиток інших людей, негативні – породжують асоціальну або антисоціальну поведінку, перешкоджають саморозвитку особистості і шкодять іншим людям.

Зовнішні вияви просоціальної поведінки (дії, вчинки) та внутрішні особливості, зумовлені інтересами, потребами, ідеалами особистості знаходяться в тісному зв'язку з минулим досвідом людини – обмежені негативним соціально-психологічним досвідом, звичками, соціальними впливами, груповим тиском, внутрішніми захисними бар'єрами, пов'язаними з порушенням гармонії між особистістю і соціумом.

Педагогічна рефлексія наукового доробку з формування просоціальної поведінки дозволяє стверджувати, що цій проблемі присвячено багато наукових досліджень переважно психологічного напрямку і надзвичайно обмаль досліджень, які б окреслювали не тільки необхідні організаційно-педагогічні умови, а й розкривали механізми, змістово-технологічне забезпечення і специфіку формування просоціальної поведінки в учнів різних вікових категорій, тобто присвячених власне педагогічним аспектам.

Наприклад, вчена В. Ягоднікова під формуванням розуміє якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні³².

Дослідниця Л. Калашникова розглядає формування просоціальної поведінки дитини як керовану соціалізацію, контрольований дорослими процес входження дитини в соціум, при якому на підставі засвоєного соціального досвіду індивідуум обирає та спрямовує свій особистий розвиток у соціально бажаному напрямку³³. Керована соціалізація охоплює при цьому не тільки систему соціальних контактів, які передбачають передавання, засвоєння та збереження культурної спадщини минулих поколінь, але й процес становлення і розвитку особистості дитини. Особистість, поєднуючи в собі позиції об'єкта та суб'єкта, не просто пристосовується до певної соціальної ситуації розвитку, але й сама конструює свій розвиток у процесі взаємодії з навколишнім світом.

³² Ягоднікова В. В. Формування якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи: дис.....канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2006. 215 с.

³³ Калашникова Л. В. Формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку в умовах керованої соціалізації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. м. Кам'янець-Подільський. 2009. № 11. С. 164-171.

У більшості психолого-педагогічних джерел зазначено, що просоціальна поведінка формується під впливом соціального середовища і найближчого соціального оточення та опосередковується дружніми взаємовідносинами, соціальним взаєморозумінням, піклуванням і турботою про благополуччя інших, діалоговою взаємодією педагога й учня. Активна позиція першого передбачає реалізацію особливих функцій, серед яких дослідниця Л. Калашникова розмежовує декларувальну, оцінювальну, стимулюючу та розвивальну.

Декларувальна полягає у фіксації уваги дітей на просоціальних імперативах; декларації ціннісного ставлення до оточення і до себе; демонстрації бажаних поведінкових актів.

Оцінювальна функція передбачає об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, здійснених дитиною або тільки запланованих. Обидві функції взаємопов'язані: ефективність оцінки зростає за умови усвідомлення учнем необхідності дотримання норм просоціальної поведінки, вимог значущих дорослих та зразків, які декларуються, в повсякденному житті.

Втілення стимулюючої функції виявляється у спонуканні дитини до здійснення вчинків, корисних оточенню, а також у гальмуванні її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість. Йдеться не тільки про різні способи схвалення намагань учнів здійснити просоціальний вчинок, але й про моделювання ситуацій полісуб'єктної взаємодії, у яких стосунки з учнями будуються на засадах поваги до них і врахування їхнього права «бути особистістю». Суттєвою особливістю таких ситуацій є те, що вони активізують психологічні механізми формування просоціальної поведінки і тим самим сприяють реалізації конструктивних способів вирішення конфліктів. Як правило, оцінювальна та стимулююча функції знаходяться в діалектичній єдності: кожний стимулюючий вплив містить оцінку, і кожна оцінка – стимулює.

Розвивальна функція впливу педагога полягає у забезпеченні умов поступового переходу від нижчих до вищих рівнів просоціальної поведінки, утворення нових якостей особистості як суб'єкта, здатного свідомо обирати просоціальну стратегію поведінки.

Відтак, активна позиція педагога має передбачати фіксацію уваги дітей на просоціальних імперативах, сприяння виробленню ними ціннісного ставлення до суспільства, природи, соціального оточення й до себе, демонстрацію бажаних поведінкових актів, стимулювання особистості до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню. Крім цього необхідним є гальмування тих її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість, та навчання об'єктивному й коректному самооцінюванню, саморефлексії вчинків, здійснених особистістю або тільки запланованих.

Педагоги, реалізуючи названі засоби і прийоми у власній діяльності, впроваджують засади особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на визнанні самоцінності особистості учнів, забезпеченні свободи їхнього самовираження і саморозвитку. При цьому активна позиція учнів передбачає сприйняття виховних впливів, рефлексію й усвідомлення значення просоціальних імперативів, перетворення їх на внутрішні регулятори власної поведінки та втілення у реальні вчинки та дії (І. Бех).

Форми вияву просоціальної поведінки і розвиток просоціальних навичок особистості

До широкого спектру форм просоціальної поведінки належать допомога, альтруїзм, співпраця, співчуття, поступливість, неагресивне відношення, ділення власним добром, дар, емпатія, щедрість, зацікавлення іншим, старанність, турботливість і ті всі типи діяльності, які спрямовані на покращення загального добробуту через зменшення соціальної несправедливості. Важливим також є виокремлення різних виявів просоціальності – спонтанна разова поведінка (наприклад, допомога перехожому, який цього потребує) чи довготривала систематична діяльність (наприклад, систематичне волонтерство). Л. Пеннер та ін. пропонують виділити три рівні аналізу типів просоціальної поведінки: (а) мезорівень – вивчення діади надавач-отримувач допомоги у контексті специфічної ситуації; (б) мікрорівень – вивчення походження просоціальних тенденцій і факторів впливу на них; (в) макрорівень – вивчення просоціальної діяльності в контексті груп та організацій. Згідно з цією класифікацією, наше дослідження стосуватиметься, в основному, мікро- та мезорівнів просоціальності.

Варто підкреслити, що більшість авторів погоджуються з тим фактом, що мотиви просоціальної поведінки не є виключно альтруїстичними і можуть містити в собі очікування символічної винагороди. Саме це є однією з відмінностей між просоціальністю й альтруїзмом.

Іншим аспектом, на якому необхідно наголосити, є розрізнення між просоціальністю та професійною допомогою. Тобто поведінка всіх фахівців сфери обслуговування чи допомоги людям (лікаря, соціального працівника, соціального педагога, психолога), яку вони здійснюють у межах своїх професійних обов'язків, не може трактуватися як просоціальна. Хоча, з іншого боку, ми не можемо виключити наявність просоціальних мотивацій при виборі людиною такої професії чи просоціальної настанови при виконанні нею професійного обов'язку. Більше того, деякі вчені вважають за необхідне здійснювати розвиток просоціальності як особистісної складової при підготовці фахівців професій цих типів.

Що лежить у основі просоціальної поведінки особи? Існує багато теоретико-методологічних підходів до окреслення її джерел. Всіх їх можна узагальнити до трьох основних сфер формування просоціальності: природні схильності, вплив середовища та культури і вплив системи саморегуляції особистості.

Вплив соціокультурного середовища на розвиток просоціальних навичок відбувається у процесі соціалізації. Теоретичні обґрунтування цього явища містяться в теорії морального розвитку (J. Piaget, L. Kolberg), соціального навчання (E. Staub, J. P. Rushton, A. Bandura) та теоріях щодо суспільних норм (L. Berkowitz, S. Schwartz). За допомогою процесів підсилення поведінки, спостереження та моделювання дитина вивчає просоціальні атитюди та форми поведінки. Наявність зразків такої поведінки в близькому середовищі дитини збільшує ймовірність того, що й вона буде діяти подібним чином. Міждисциплінарні дослідження свідчать про те, що просоціальність передається у межах сім'ї від батьків до дітей як стиль поведінки у суспільстві. Тобто, діти, які ростуть у просоціальних сім'ях, мають великі шанси також бути просоціальними.

Схильність до просоціальної поведінки пов'язана із ціннісними орієнтаціями особи. Існують дослідження, які підтверджують кореляцію просоціальної поведінки із

цінностями універсальності та доброзичливості згідно із системою універсальних цінностей Шварца. Мета – аналіз досліджень про вплив основних світових релігій на просоціальність свідчить про те, що релігійність, за винятком фундаменталізму, може бути предиктором просоціальної поведінки. Крім того, на безпосередній вибір, чи діяти просоціально у конкретній ситуації, впливає система саморегуляції особистості. Серед стабільних рис особистості, які сприяють просоціальності, Дж. Капрара називає відповідальність, внутрішній локус контролю, здатність розпізнавати і регулювати власні емоційні стани та робити вибір на користь «іншого», емпатію та відчуття само ефективності³⁴.

На основі вищезгаданих теоретичних розробок була створена тренінгова програма «Сприяння просоціальним та емоційним навичкам для протидії екстерналізації проблем підліткового віку» (італійська аббревіатура CEPIDEAS), що була реалізована в загальноосвітніх школах Італії. Програма базується на п'яти складових, що мають вплив на просоціальність особи: просоціальні цінності, емоційна компетентність, здатність зрозуміти позицію іншого та емпатія, ефективна комунікація, саморегуляція, громадянський обов'язок Ці риси формують просоціальний тип особистості

Попри неоднозначність мотивацій, які можуть спонукати просоціальну поведінку, наслідки просоціальності є позитивними як для особи, що її здійснює, так і для соціуму. На якість міжособистісних відносин позитивно впливає добре виконана робота, яка сприяє індивідуальному благополуччю та служить для нормального функціонування суспільства

Розглядаючи мезорівень людського існування, зазначимо, що просоціальна поведінка збільшує кількість конструктивних соціальних стосунків, підвищує соціальний капітал особи та мережу соціальної підтримки, а тому сприяє її соціальній адаптації та інтеграції особи. Користь просоціальності для суспільства випливає з того, що така поведінка окремих осіб чи груп позитивно впливає на мирне співіснування. Довготривалий ефект просоціальності випливає з досліджень про те, що просоціальна поведінка в дитинстві є запорукою активної участі у житті суспільства в дорослому житті Тому систематичний та комплексний розвиток просоціальних навичок у дітей і дорослих є важливим інструментом для превенції девіантної поведінки та суспільного благополуччя.

Важливість розвитку концепції просоціальності та її прикладне значення в контексті соціально-педагогічної діяльності підтверджені превентивним потенціалом цього феномену. Із соціальності як результату та цілі соціального виховання впливають два основні напрями соціально-педагогічної діяльності: сприяння позитивному взаємозв'язку між особистістю та соціумом і корекція дисфункцій цього зв'язку.

Розвиток просоціальних навичок осіб чи груп є видом превентивної діяльності для оптимізації людських взаємин. Він може відбуватися як у межах первинної профілактики, тобто для попередження виникнення соціальних проблем, так використовуватися як інструмент третинної профілактики. Наприклад, волонтерат є одним із способів надання допомоги сім'ям, які перебувають у кризових ситуаціях,

³⁴ Caprara G. Prosocial Agency: The Contribution of Values and Self-Efficacy Beliefs to Prosocial Behavior Across Ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2007. № 26 (2). P. 218-239.

тому що допомагає їм відновити зв'язок із громадою та її ресурсами. Існують вже розроблені й апробовані програми розвитку просоціальної як для дітей різного віку, так і для дорослих людей і груп. Наприклад, «Програма сприяння просоціальної та емоційним навичкам для протидії екстерналізації проблем підліткового віку» / CEPIDEAS (Італія), Програма громадянського виховання в школі «Навчаючи давати» / «Learning to give» (Мічиган, США), Тренінг просоціальних навичок (Training di Abilità Prosociali) для дорослих людей (напр., для медичних працівників), навчальна програма «Солідарна сім'я» (Рим, Італія). В українському контексті слід звернути увагу на апробований тренінг «Розвиток просоціальної поведінки студентської молоді на прикладі донорства крові»³⁵.

Вагомість просоціальних навичок у сучасному суспільстві впливає з поширення тенденцій індивідуалізації та приватизації життя.

Висновки

Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що поведінка людини – це вчинки, які підпадають під зовнішнє спостереження, певна послідовність і дії індивідів, що стосуються інтересів інших людей, їхніх груп, усього суспільства. Поведінка набуває соціального сенсу, стає особистісною, коли індивід залучається до спілкування з іншими людьми. Ідеться, насамперед, про свідому поведінку, реалізацію в діях і вчинках таких зв'язків та відносин, у яких суб'єкт поведінки бере участь як розумна істота, котра свідомо ставиться до своїх дій. Тобто будь-який прояв людської поведінки є у своїй основі соціальним. Оскільки кожне суспільство потребує стабільності, актуалізується проблема дослідження основних параметрів просоціальної поведінки.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив сформулювати ряд висновків, принципово важливих для нашого дослідження. Можемо констатувати, що:

- основні теоретичні положення і практичні рекомендації щодо формування просоціальної поведінки, акумульовані в працях відомих зарубіжних і вітчизняних вчених і педагогів (В. Абраменкова, К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Дж. Бендор, Б. Братусь, Ч. Кулі, В. Куніцина, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Л. Мерфі, Л. Пеннер, Д. Рейнгольд, С. Рубінштейн та ін.), засвідчили розмаїтість проявів просоціальної поведінки та важливість вивчення необхідних умов і механізмів її формування;

- більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників-педагогів і соціальних психологів характеризують просоціальну поведінку як позитивну, конструктивну, соціально бажану й соціально корисну, а також як пряму (діаметральну) протилежність антисоціальної поведінки;

- просоціальна поведінка відрізняється від соціальної переважно більшим ступенем альтруїстичності, інколи навіть жертвовності;

- аналіз наукової літератури та інтент-аналіз (цільове спостереження) виховної практики підтверджують складність й багатовимірність процесу формування просоціальної поведінки особистості доводять, що він відбувається під час активної полісуб'єктної взаємодії особистості із значущими представниками найближчого

³⁵Кузнецов М. А. Зміст, структура та результати апробації тренінгу «Розвиток просоціальної поведінки студентської молоді на прикладі донорства крові». *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків, 2012. № 42 (2). С. 37-48.

соціального оточення, а саме: батьками, педагогами, ровесниками, однокласниками, мешканцями місцевих громад.

Узагальнений висновок рефлексії теоретичних джерел та контент-аналізу матеріалів соціологічних досліджень засвідчує, що просоціальну поведінку доцільно розглядати як дії та вчинки особистості, спрямовані на досягнення власного і суспільного благополуччя, а також як систему певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами, навичками поведінки; особливу форму внутрішньої самоактивності, що дозволяє людині наслідувати існуючі моральні норми.

За своєю сутністю просоціальна поведінка – це зовнішній прояв вчинкової діяльності, у процесі якої виявляється конкретна позиція людини. Серед механізмів, що детермінують поведінку індивіда, надають їй просоціального характеру, важливе місце посідають соціальні норми, соціальні настановлення (диспозиції), які формуються під впливом взаємодії зовнішніх обставин і внутрішніх його мотивів, вибірковості ціннісних ставлень до об'єктів та суб'єктів соціальної дійсності.

Перспективами подальших досліджень є відбір та обґрунтування психодіагностичного та соціально-педагогічного інструментарію впливу на формування стратегії просоціальної поведінки підлітків в умовах інклюзивного навчання.

Rozdział 3

Запобігання і протидія насильству wobec osób starszych w działalności terytorialnych ośrodków pomocy społecznej: doświadczenia Ukrainy

Viktorija Sychova, Larysa Khyzhnyak, Oleksandr Khyzhnyak, Vira Diulina

Запобігання та протидія насильству над людьми похилого віку в діяльності територіальних центрів соціального обслуговування: досвід України

Вікторія Сичова, Лариса Хижняк, Олександр Хижняк, Віра Діуліна

Актуальність проблеми

Демографічна ситуація в Україні, за якої більше 20 % населення складають громадяни віком від 60 років та тенденція старіння населення, що дозволяє передбачити зростання зазначеної частки громадян мінімум на 6 % у 2030 р.³⁶, до 39,8 % від загальної чисельності населення у 2050 р.³⁷, обумовлюють необхідність дослідження проблем людей похилого віку. Стереотипи, що формують негативне ставлення до літніх людей, створюють підстави до дискримінації і насильства стосовно останніх. Протидію поширенню негативних стереотипів у 2017 р. Парламентська асамблея Ради Європи (ПАРЄ) у своїй Резолюції 2168 визначила як один із заходів боротьби з ейджизмом – дискримінацією людей за віком.

Насильство досить часто виникає як наслідок ейджизму. Люди похилого віку посідають третє місце за кількістю випадків насильства, поступаючись жінкам та дітям³⁸. Якщо частка жертв жорстокого поводження з літніми людьми залишатиметься незмінною, кількість жертв швидко зростатиме внаслідок старіння населення і до 2050 р. збільшиться до 320 мільйонів жертв³⁹. В Україні відсутня статистика про насильство щодо людей похилого віку. Проте, за результатами вимірювання глобального індексу миру для 163 країн із використанням 23 кількісних і якісних показників, що здійснив Міжнародний дослідницький центр «Інститут економіки і миру», Україна посіла 156 місце в загальному рейтингу мирних країн та

³⁶ Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р. № 10-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/10-2018-%D1%80#Text>

³⁷ Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. (кол. автор) / за ред. чл.-кор. НАНУ, д.е.н., проф. Е. М. Лібанової. Київ: Український центр соціальних реформ, 2006. с. 111.

³⁸ Кухта М. П. Соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві: дис. ...д-ра соц. наук: 22.00.04 / Інститут соціології Національної академії наук України. Київ, 2019, с. 237.

³⁹ Elder abuse. World health organization. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>

держав із найбільшими проявами насильства за 2016 р.⁴⁰. Це викликано агресією Росії проти України, що супроводжувалася активними бойовими діями у 2014-2016 рр., виникненням 1,8 млн. внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Війна збільшила прояви насильства особливо в Харківській, Дніпропетровській та Запорізькій областях, географічно прилеглих до зони Антитерористичної операції-операції об'єднаних сил. Харківська область за кількістю прийнятих ВПО посіла 3-є місце після підконтрольних територій Луганської і Донецької областей. Тому досвід Харківської області викликає інтерес у сфері запобігання та протидії насильству над людьми похилого віку.

У травні 2016 р. Всесвітня організація охорони здоров'я ухвалила Глобальну стратегію та план дій щодо старіння та охорони здоров'я, що надає вказівки про скоординовану протидію насильству над літніми людьми, що відповідає цілям сталого розвитку. Ухвалення Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017), «Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року» (2018) засвідчило усвідомлення владою та суспільством непропорційного впливу домашнього насильства, зокрема, на осіб похилого віку, а також рішучість держави у запобіганні дискримінації, зокрема, за ознакою віку та протидії насильству та жорсткому ставленню до громадян похилого віку.

У зв'язку з карантинними заходами через пандемію COVID-19 в Україні, як і в світі в цілому, простежується тенденція до збільшення кількості випадків домашнього насильства. Люди похилого віку, які зазнали насильства, у т. ч. в геріатричних пансіонатах, а також у відділеннях денного перебування та стаціонарного догляду для постійного або тимчасового проживання в структурі територіальних центрів соціального обслуговування, стають ще вразливішими, бо в умовах соціальної ізоляції вимушені залишатися наодинці з кривдником. Усе вищезазначене актуалізує необхідність дослідження проблеми насильства щодо громадян похилого віку, а також напрямів та заходів із запобігання та протидії насильству над людьми похилого віку в діяльності територіальних центрів соціального обслуговування в Україні.

Автори розділу *поставили за мету* вивчення досвіду України у сфері запобігання та протидії насильству над людьми похилого віку на прикладі діяльності територіальних центрів соціального обслуговування Харківського регіону, спираючись на матеріали проведеного емпіричного соціологічного дослідження – експертного опитування фахівців із соціальної роботи цих територіальних центрів.

Аналіз останніх наукових досліджень

Наукові пошуки пояснення проявів насильства та жорсткого поведіння між людьми продовжуються з кінця ХХ ст. до наших днів і мають міждисциплінарний характер. Г. Хойфт, А. Крузе, Г. Радебольд, досліджуючи зміну статусу та ролі літніх людей в суспільстві, констатували збільшення насильства над літніми людьми з кінця 1980-х рр. та охарактеризували його сутність, прояви та види⁴¹. Українські науковці

⁴⁰ Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству: Лист Міністерства освіти і науки від 18.05.2018 р. N 1/11-5480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18#Text>

⁴¹ Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. Москва: Издат. центр «Академия», 2003. 149 с.

О. Березіна⁴², І. Парфанович та А. Парфанович⁴³, аналізують насильство над людьми похилого віку як суспільну проблему. Питання соціально-педагогічної профілактики насильства стосовно літніх людей та правового захисту від насильства осіб похилого віку в Україні піднімалися в наукових статтях Ю. Лисенко⁴⁴, І. Мірошниченко⁴⁵. З 2014 р. розпочалися активні дослідження міжнародного досвіду попередження та протидії домашньому насильству (А. Галай, В. Галай, Л. Головка, В. Муранова)⁴⁶, насильству над літніми людьми (Т. Сироїд)⁴⁷. Соціологічні дослідження старіння, практик ставлення молоді до людей похилого віку та власної старості в сучасному українському суспільстві, статусу літніх людей як особливої соціальної проблеми представлені в роботах М. Кухти⁴⁸, К. Познанської⁴⁹.

Запобігання насильству щодо літніх людей висуває певні вимоги до працівників соціальних служб. О. Парфенова, характеризуючи сучасних соціальних працівників, вказує на «зміну умов їх праці, незахищеність і неврахування «емоційної роботи»⁵⁰. Перегляду потребує також роль соціальних інститутів у протидії насильству в сучасному світі. Наприклад, науковці підкреслюють необхідність адаптації системи вищої освіти до нових викликів, пов'язаних зі старінням населення і колективною відповідальністю за якість їх життя. Якість життя літніх людей несумісна з жорстоким поводженням з ними⁵¹. Серед новітніх підходів до проблем соціальної допомоги літнім людям, що потерпають від жорстокого поводження, – пропаганда поваги, толерантності до них⁵². Актуалізується проблема соціального виключення осіб похилого віку, що загострює тему жорстокого поводження з ними⁵³. У соціології старості розробляється тема поваги до старості. «Саме літні люди опиняються особливою групою-адресатом поваги, яка перебуває відразу в обох можливих класифікаціях – і як об'єкт потенційної допомоги, і як об'єкт подяки, свого роду живий

⁴²Березіна О. Ейджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/1.htm>

⁴³ Парфанович І., Парфанович А. Сімейне насильство стосовно людей похилого віку як суспільна і сімейна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Сер. Педагогіка. 2020. Вип. 28. Т. 3. С. 176-181.

⁴⁴ Лисенко Ю. Соціально-педагогічна профілактика насильства стосовно людей похилого віку в інформаційному суспільстві. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8 (72). С. 279-289.

⁴⁵ Мірошниченко І. С. Запобігання злочинам стосовно літніх людей у сім'ї. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2013. № 3. С. 223-229.

⁴⁶ Галай, А. О., Галай, В. О., Головка, Л. О., Муранова, В. В. Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству: монографія. Київ: КНТ, 2014. 160 с

⁴⁷ Сироїд Т. Л. Право на здоров'я літніх людей – виклики сьогодення. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Сер. «Право». Вип. 30, 2020. С. 164-173.

⁴⁸ Кухта М. П. Вказ. пр.

⁴⁹ Познанська К. В. Соціальне становище літніх людей та ставлення до старості в українському суспільстві очима молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Сер. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2017. Вип. 39. С. 340-345.

⁵⁰ Парфенова О.А. Трансформація соціального обслуговування пожилых в региональном контексте современной России. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2018. Том 21. № 2. С. 174.

⁵¹ Третий возраст: обоснованность оптимизма: монографія / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е. В. Астаховой. Харьков: Изд-во НУА, 2018. 224 с.

⁵² Смолькин А. Уважение к старости: социологическая концептуализация. *Социология власти*. 2014. № 3. С. 31-46.

⁵³ Григорьева И. А., Петухова И. С. Сокращение социального исключения лиц пожилого возраста. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2018. 21(2). С. 232-237.

пам'ятник» – зазначає А. Смолькін⁵⁴. Д. Бойко узагальнив підходи до соціологічного дослідження насильства, у тому числі символічного, в сучасному світі⁵⁵. І. Мещан у регіональному дослідженні емоційної складової соціальної роботи з особами похилого віку, проведеному на в Запорізькому регіоні України, виділив основні групи форм і методів соціальної роботи з людьми похилого віку й особливості таких напрямів соціальної роботи з людьми похилого віку (зокрема, з проблемами й порушеннями емоційної сфери): 1) соціально-психологічне консультування та тренінг; 2) надання культурно-освітніх послуг (зокрема «Університет третього віку»); 3) соціальна робота в громаді (створення груп взаємодопомоги на рівні громади)⁵⁶. Т. Демідова проаналізувала традиції й новації в соціальній роботі з особами похилого віку по таких напрямках: соціальне забезпечення, медико-соціальна допомога, психосоціальна допомога, соціально-побутова допомога⁵⁷. Разом із тим, протидія жорсткому поводженню щодо літніх людей все ще науково не обґрунтована як окремий напрямок соціальної роботи. Питання запобігання та протидії насильству над людьми похилого віку в діяльності територіальних центрів соціального обслуговування теж не стали предметом поглибленого наукового аналізу, що обумовлює наукову актуальність і практичне значення зазначеної теми.

Геронтологічне насильство: фактори ризику та ознаки.

Звернення до феномену геронтологічного насильства потребує уточнення самого поняття. В англійській літературі вживається словосполучення «elder abuse», що перекладається як «жорстоке поводження з людьми похилого віку». Всесвітня організація охорони здоров'я визначає зазначене поняття як «однократні або повторювані дії або відсутність належних дій (турботи), що відбуваються у межах будь-яких відносин, в яких існує очікування довіри, що завдає шкоди або страждання літній людині»⁵⁸. Цей тип насильства є порушенням прав людини і містить фізичні, емоційні чи сексуальні наруги в багатьох формах, включаючи примусове встановлення опіки, а також фізичне насильство в лікарнях та родині; фінансові та матеріальні зловживання; покинутість; нехтування; недогляд; приниження гідності та неповагу⁵⁹.

До різних форм жорсткого поводження із літніми людьми відноситься фізичне, психологічне, економічне (фінансове) та сексуальне насильство, а також навмисне / ненавмисне нехтування або відсутність догляду (neglect). Англійське поняття «neglect» перекладається іменниками: «зневага», «занехаяність», «недбайливість», «забуття», «зневажання», «занедбаність», «недогляд», «недбалість», «халатність»,

⁵⁴ Смолькін Антон А. Уважение к старости: социологическая концептуализация. *Социология власти*. 2014. № 3. С. 44.

⁵⁵ Бойко Д. М. «Насильство» в соціологічному дискурсі: апологетична традиція. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2018. Вип. 80. С. 22-29.

⁵⁶ Мещан І. В. Емоційні проблеми людей похилого віку як предмет соціальної роботи: регіональний аспект. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2017. Вип. 73. С. 90.

⁵⁷ Демідова Т. Е. Социальная работа с пожилыми людьми: монография / кол. авт.; под общ. ред. Г. П. Медведевой. Москва: РУСАЙНС, 2017. С. 199-244.

⁵⁸ Elder Abuse. World health organization...; Сироїд Т. Л. Вказ. пр. С. 166.

⁵⁹ Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами. URL:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680093d9e>

«неувага», та дієсловами: «не виконувати», «не дбати», «не звертати уваги», «не помічати», «не турбуватися» та ін.⁶⁰

Сучасним українським законодавством чітко визначено чотири види насильства, а саме: фізичне, психологічне, економічне та сексуальне⁶¹. Класифікуючи геронтологічне насильство, доцільно додати до цих видів і відсутність догляду.

Дослідження провідних вчених (П. Бурдьє, Р. Вестендорп, С. Жижек, Е. Ільїн, М. Розенберг, С. Хасен та ін.) переконують, що якість життя у похилому віці великою мірою залежить від соціально-психологічних чинників, що визначають взаємини літньої людини із оточуючим середовищем. Геронтологічне насильство відбувається на різних рівнях взаємодії: особистісному, родинному, соціальному.

Існують певні фактори ризику насильства над людьми похилого віку, що містять поганий фізичний стан здоров'я, функціональну обмеженість, когнітивні розлади, соціальну ізоляцію тощо. Сумісне проживання з опікунами чи родичами, що мають психічні захворювання, зловживають алкоголем або психоактивними речовинами, мають історію насильницьких дій підвищують ризик насильства. На родинному рівні суттєво впливають на прояви насильства фінансова або майнова залежність від літньої людини, стресові стани.

На рівні територіальної громади факторами ризику геронтологічного насильства слугують погана інформованість щодо власних прав і свобод літніх людей, непрофесійний соціальний супровід, відсутність самоорганізації, належної комунікації та підтримки в середовищі людей похилого віку. Крім того, негативні стереотипи старіння та культивування насильства через засоби масової інформації, що поширюються у суспільстві, ейджизм, неефективна геронтологічна політика держави є вагомими чинниками ризику насильства щодо літніх людей.

Варто зауважити, що насильницькі дії можуть бути спрямовані як на людину похилого віку, так і навпаки, з боку літньої людини до оточуючих її людей. Зокрема, до соціальних робітників, що здійснюють соціальний супровід, родичів, опікунів, інших людей похилого віку в межах геріатричних установ. У кожному випадку насильство має негативні наслідки для суб'єктів у вигляді різних травм, інвалідності, депресії, втрати почуття власної гідності, скорочення соціальних контактів, суїцидальні тенденції.

Для розпізнання геронтологічного насильства і відокремлення його від конфліктної ситуації слід спиратися на з'ясування переліку наступних питань:

1. Спричинені дії завдали шкоду літній людині?
2. Умисні дії унеможливають самозахист людини?
3. Дії порушують права особи і обмежують її свободи?
4. Кривдник усвідомлює характер своїх дій або бездіяльності?

Якщо на ці питання отримано стверджувальні відповіді, тоді можна кваліфікувати такі дії як насильницькі.

Характерною особливістю насильства є циклічність його проявів, що характеризується кількома етапами, які періодично повторюються. На першому етапі зростає напруга у відносинах між насильником і жертвою, яка переростає у насильницький акт. Потім настає етап «примирення» та відносно спокійний період у

⁶⁰ Англо-український словник. URL: <https://www.m-translate.com.ua/en-uk/word-neglect-translation>.

⁶¹ Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України..., ст. 1.

стосунках. Вслід за цим етапи повторюються, спокійні періоди скорочуються, насильницькі інциденти відбуваються частіше.

Відзначаємо, що літні люди дуже зрідка заявляють про здійснення щодо них насильства та звертаються по допомогу та підтримку. Причинами цього може бути страх або сором, жалість до кривдника, звинувачення себе у неправильній поведінці, почуття провини, зневіра у можливість змін на краще, розумова неповноцінність тощо. Прикро, що деякі літні люди не ідентифікують дії кривдників як насильство, а також, не розуміють наслідків насильницьких дій для свого здоров'я.

Сприйняття та реагування на насильницькі дії щодо людей похилого віку є важливим викликом для фахівців соціальної сфери, правоохоронної галузі та усіх небайдужих громадян. Адже у ставленні до дітей та літніх людей проявляється зрілість суспільства. Для цього потрібні здібності, знання, високий рівень емоційного інтелекту.

Розпізнання потенційного насильства або відсутності належного догляду за людиною похилого віку пов'язано з уважністю та відповідальним ставленням до них піклувальників. Зміни у поведінці, що проявляються у закритості, униканні зорового контакту, безсонні, відмові від їжі та улюблених занять, депресія тощо мають насторожити тих, хто здійснює догляд або спілкується з літньою людиною, та налаштувати на більш уважне ставлення до неї.

Зовнішніми ідентифікаторами фізичного насильства може стати зміна у загальному вигляді: поганий санітарно-гігієнічний стан, швидка втрата ваги, скуйовджене волосся, неприємний запах тощо. Наступними ознаками насильства та жорстокого поводження на відкритих частинах тіла, шкірі, слизових оболонках є: подряпини, синці на різних стадіях, рубці, пролежні, зневоднення, травматична алопеція, пошкодження зап'ясток або гомілок, опіки тощо. Гострий біль, переломи, порушення координації руху, ходи – ці та інші ознаки теж можуть свідчити про факти скоєння фізичного насильства проти людини похилого віку.

Фахівцям соціальної сфери, родичам, опікунам варто звертати увагу також і на прояви економічних зловживань проти літніх людей. Це може бути раптова поява в оточенні людини похилого віку осіб, які домагаються прихильності, цікавляться її майновим станом, погрожують та спонукають підписати фінансові документи тощо.

Соціальні робітники, опікуни та інші люди мають мати уявлення і про можливість скоєння сексуального насильства щодо літніх людей. Визначити такий вид насильства можна за кровотечею зі статевих органів або за поведінковими та емоційними ознаками, а також під час довірчих розмов.

Умови виникнення насильства та жорстокого поводження з людьми похилого віку з боку працівників та робітників соціальних територіальних центрів соціального обслуговування та геріатричних установ можна об'єднати за спільними ознаками у наступні загальні групи:

1. Дискримінація людей похилого віку та недієздатних за віком.
2. Системні проблеми, пов'язані з терпимістю до проявів насильства у спільноті, недостатністю культури обслуговування та вадами організації надання допомоги, невиконання стандартів, частою зміною кадрів, професійним вигорянням тощо.
3. Недостатня кваліфікація обслуговуючого персоналу та її невідповідність сучасним вимогам соціального супроводу.

4. Характерологічні особливості персоналу та сумісність окремих соціальних робітників та їх «підопічних».

5. Соціальна ізоляція людини похилого віку.

Проблема насильства та жорстокого поводження з людьми похилого віку є складною і багатовекторною. Її слід розглядати як в площині задоволення суттєвих буденних потреб літніх людей, так і в аспектах допомоги тим, хто здійснює соціальний супровід.

Жорстоке поводження та насильство над людьми похилого віку в сучасному світі та в Україні

Про значні масштаби поширення насильства над літніми людьми та необхідність захисту від нього зазначено в доповіді Генерального секретаря ООН «Подальша діяльність за підсумками II-ої Всесвітньої асамблеї з проблем старіння» на 66-й сесії Генеральної Асамблеї ООН у грудні 2011 р. Рішенням Генеральної Асамблеї ООН від 19-го грудня 2011-го р. (резолюція №66/127) відзначається Всесвітній день розповсюдження інформації про зловживання відносно літніх людей або День захисту літніх людей.

Насильство стосовно людей похилого віку має виражений латентний характер. Про це зазначалося ще у Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами, ухваленій у Стамбулі у 2011 р.⁶². Серед причин латентності такого явища Ю. Лисенко припускає наступне: «1) виховання за радянських часів, коли, по-перше, не прийнято було обговорювати з оточенням домашні проблеми, пов'язані з конфліктами між членами родини, насильством, хвилюючись за те, «а що ж скажуть люди (сусіди, колеги, родичі)»; 2) застосування фізичних покарань при вихованні дітей, що вважалося нормою, адже на той час на законодавчому рівні не було документів, що захищали б дітей від насильства в сім'ї»⁶³. Як зазначали І. Парфанович, А. Парфанович, 75 % постраждали від насильства не зверталися по допомогу, решта – переважно зверталася до родичів⁶⁴.

У 2015 р. поширення жорстокого поводження стосовно літніх людей спостерігалось в Південній та Північній Америці від 10 % до 47 %; у Європі – від 2 % (Ірландія) до 61 % (Хорватія); в Азії – від 14 % (Індія) до 36 % (Китай); в Африці – від 30 % до 40 %⁶⁵. Дещо раніше в Чехії виявлено близько 10 % проявів домашнього насильства щодо громадян похилого віку; в Білорусі – щодо 20 % жінок старше 60 років⁶⁶. У ФРН 11 % від загального числа всіх навмисних убивств приходиться на осіб у віці 60 років і більше, випадків жорстокого ставлення до старих людей – більше 14 %, розбійних нападів на людей похилого віку в місцях їхнього проживання – 17 %. Понад 61 % від усіх жертв вуличних нападів приходиться на осіб у віці старіше 60

⁶² Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами, ст. 64.

⁶³ Лисенко Ю. Вказ. пр. С. 281.

⁶⁴ Парфанович І., Парфанович А. Вказ. пр. С. 179.

⁶⁵ Жорстоке поводження з людьми похилого віку як соціальна та медична проблема. URL: <https://accemedin.com/material/3026>

⁶⁶ Галай, А. О., Галай, В. О., Головка, Л. О., Муранова, В. В. Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству: монографія. Київ: КНТ, 2014. С. 86, 131.

років, 90 % з яких становлять жінки⁶⁷. І. Мірошніченко також наголошує на необхідності при дослідженні потенційного потерпілого від злочинних посягань з боку членів родини виокремлювати поряд з віковою, також і демографічної ознаки як основної⁶⁸. Хоча Україна входить до 30 найстаріших країн світу за часткою осіб віком від 60 років⁶⁹, в державі відсутня офіційна статистика щодо здійснення насильства над людьми похилого віку.

Жорстоке поводження з людьми похилого віку є важливою соціальною та медичною проблемою. Дослідження 2017 р., проведене у 28 країнах із різних регіонів, засвідчило, що 16 % людей у віці 60 років і старше були піддані певним видам насильства. Загалом було проведено 9 досліджень у 6 країнах, заснованих на самозвітах співробітників закладів, де перебувають люди похилого віку, про вчинення насильства. За повідомленнями співробітників відповідних установ 64 % (двоє з трьох) із них скоїли певний вид жорстокого поводження з літніми людьми протягом 2017 р.⁷⁰.

Законодавче забезпечення запобігання та протидії насильству щодо людей похилого віку в Україні

В українському законодавстві захист людей похилого віку від насильства до 2017 р. був нечітко прописаний. Вперше, про заборону дискримінації громадян похилого віку в галузі праці, охорони здоров'я, соціального забезпечення, користування житлом та в інших сферах в Україні було зазначено у грудні 1993 р. у законі «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні»⁷¹. З метою захисту осіб похилого віку від жорстокого поводження серед обов'язків дітей було чітко визначено необхідність піклування про батьків похилого віку, надавати їм допомогу та підтримку, в разі необхідності здійснювати догляд за ними. Якщо діти ухилялися від виконання цих обов'язків, то з них на підставі судового рішення мали утримуватися аліменти у розмірі, передбаченому на аліментні виплати батьків дітям. Якщо похилого віку батьки знаходилися на державному утриманні в будинках-інтернатах, пансіонатах або в інших установах, то аліментні виплати на їх догляд сплачувалися цим установам⁷².

Наступна спроба захистити людей похилого віку від жорстокого поводження з ними була здійснена у 2001 р. в Законі України «Про попередження насильства в сім'ї». Проте в ньому не було чітко прописано, що жертвами насильства можуть бути особи похилого віку: ця категорія була завуальована під визначенням «особи, які перебувають під опікою чи піклуванням; є родичами прямої або непрямої лінії споріднення за умови спільного проживання»⁷³.

Вищезазначений закон втратив чинність у 2017 р., після ухвалення Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству». Домашнє

⁶⁷ Березина О. Вказ. пр.

⁶⁸ Мірошніченко І. С. Вказ. пр. С. 224.

⁶⁹ Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття...

⁷⁰ Elder abuse. World health organization. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>.

⁷¹ Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні: Закон України від 16 грудня 1993 р. № 3721-XII. *Відомості ВРУ*. 1994. № 4. Ст. 18, ст. 2.

⁷² Там само. Ст. 47.

⁷³ Про попередження насильства в сім'ї: Закон України від 15 листопада 2001 р. N 2789-III. *Відомості ВРУ*. 2002. N 10. Ст.70, ст. 1.

насильство він визначає як «діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь»⁷⁴. Запобігання та протидія домашньому насильству закон трактує як «систему заходів, що здійснюються органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, а також громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, та спрямовані, відповідно, на підвищення рівня обізнаності суспільства щодо форм, причин і наслідків домашнього насильства, формування нетерпимого ставлення до насильницької моделі поведінки у приватних стосунках, небайдужого ставлення до постраждалих осіб; припинення домашнього насильства, надання допомоги та захисту постраждалій особі, відшкодування їй завданої шкоди, а також на належне розслідування випадків домашнього насильства, притягнення до відповідальності кривдників та зміну їхньої поведінки»⁷⁵.

За цим законом запобігання та протидія домашньому насильству незалежно від факту спільного проживання поширюється, зокрема, на осіб похилого віку: подружжя; колишнє подружжя; батьки (мати, батько); дід (баба); прадід (прабаба); рідні брати і сестри; інші родичі; особи, які перебувають (перебували) під опікою, піклуванням⁷⁶.

Враховуючи збільшення випадків насильства, зокрема, над людьми похилого віку у Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року (далі – Стратегія), ухваленій у січні 2018 р., передбачаються комплексні заходи щодо підтримки та захисту прав громадян похилого віку. У ній йдеться, зокрема, про «створення системи захисту прав громадян похилого віку планується реалізувати шляхом проведення, зокрема, заходів щодо забезпечення захисту від дискримінації, протидії домашньому насильству та жорсткому ставленню до громадян похилого віку»⁷⁷. План заходів з реалізації Стратегії передбачає «утворення при міських, районних, районних у містах (у разі їх утворення) радах, радах об'єднаних територіальних громад, комісій із захисту прав та інтересів громадян похилого віку, які постраждали від кривди (дискримінації за ознакою статі та за віком, від домашнього насильства); забезпечення методичного супроводження діяльності комісій із захисту прав та інтересів громадян похилого віку, які постраждали від кривди (дискримінації за віком, від насильства тощо); проведення профілактичних і правозахисних заходів, а також заходів щодо забезпечення захисту від дискримінації, протидії домашньому насильству та жорсткому ставленню до громадян похилого віку; підвищення рівня поінформованості широкої громадськості за допомогою засобів масової інформації та інших інформаційних кампаній про проблему домашнього насильства, насильства

⁷⁴ Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 7 грудня 2017 року № 2229-VIII. *Відомості ВРУ*. 2018. № 5. Ст. 35, ст. 1.

⁷⁵ Про запобігання та протидію домашньому насильству...

⁷⁶ Там само. Ст. 3.

⁷⁷ Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття...

за ознакою статі, жорстокого ставлення до громадян похилого віку і про її аспекти та причини; проведення для громадян похилого віку, в тому числі отримувачів соціальних послуг, членів їх родин, сусідів і найближчого їх оточення та учнівської молоді, тематичних семінарів, лекцій, бесід, роз'яснень в установах соціального обслуговування, клубах, закладах охорони здоров'я, навчальних закладах, закладах/установах соціальної сфери з питання запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі, дискримінації за ознакою статі та за віком»⁷⁸.

Також, було ухвалено зміни до законодавства, що серед іншого, криміналізувало домашнє насильство. З січня 2019 р. останнє каралося не лише громадськими роботами на строк від ста п'ятдесяти до двохсот сорока годин, але й арештом на строк до шести місяців, або обмеженням волі на строк до п'яти років, або позбавленням волі на строк до двох років⁷⁹.

Дія зазначених законів також розповсюджується на людей похилого віку, які зазнали насильства в геріатричних пансіонатах, у відділеннях денного перебування та стаціонарного догляду для постійного або тимчасового проживання в структурі територіальних центрів соціального обслуговування. Останні належать до загальних служб підтримки постраждалих від насильства осіб⁸⁰. Такі категорії громадян похилого віку, як малозабезпечені, самотні з незадовільним станом здоров'я, з інвалідністю, мають право на соціальне обслуговування в територіальних центрах соціального обслуговування (надання соціальних послуг)⁸¹.

Насильство над людьми похилого віку в Україні як регіональна соціальна проблема. Контекст дослідження та емпірична база

На початок квітня 2020 р. в Україні діяло 796 територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) та центрів надання соціальних послуг, якими обслуговується близько 1,2 млн осіб похилого віку, осіб з інвалідністю⁸².

Харківська область за чисельністю населення (майже 3 млн.) є другою областю в Україні. У 2015 р. громадяни віком від 60 та від 65 років у Харківській області склали, відповідно 15 % та 16,1 % населення⁸³. За даними державної статистики України, станом на 01.01.2020 р. чисельність населення Харківської області у віці 60 років і старше склала 638101 осіб, з них чоловіків – 224916 осіб і 413185 жінок; у міській місцевості мешкали 503896 осіб, а у сільській – 134205 осіб. Кількість пенсіонерів за віком – 608893 осіб. Середній розмір пенсії за віком склав 3055,15 грн.,

⁷⁸ Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2018 р. № 688-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2018-%D1%80#Text>

⁷⁹ Кримінальний Кодекс України від 5 квітня 2001 року № 2341-III, із змін., внесеними згідно із законом № 2227-VIII від 06.12.2017 р. *Відомості ВРУ*. 2001. № 25-26. Ст. 131, ст. 126-1.

⁸⁰ Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України..., ст. 6, п. 4.

⁸¹ Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг): затв. постановою Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2009 р. № 1417. п. 4. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/243237372>

⁸² В умовах карантину соціальні працівники працюють у посиленому режимі / Сайт Міністерства соціальної політики України. 2020.07.04. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/v-umovah-karantinu-socialni-pracivniki-pracuyut-u-posilenomu-rezhimi>

⁸³ Мельник М. Населення Харківської області старіє. URL: <https://www.slk.kh.ua/news/suspilstvo/naselennya-kharkivskoyi-oblasti-stariye.html>.

соціальної пенсії – 1648,78 грн. Обслуговування громадян похилого віку, які виявлені та які перебували на обліку у зв'язку зі складними життєвими обставинами і потребували надання соціальних послуг у Харківській області у 2019 р., – 76517 осіб⁸⁴.

За інформацією Департаменту соціального захисту населення Харківської обласної державної адміністрації, у березні 2020 р. в області функціонувало 56 територіальних центрів соціального обслуговування, в яких працювало 2200 соціальних робітників. Вони обслуговували 52 068 осіб, у тому числі 27 348 осіб старших за 80 років, які потребували сторонньої допомоги⁸⁵.

Старіння населення України, на переконання К. Познанської, спричиняє виклики, пов'язані з функціонуванням системи охорони здоров'я, розвитком соціальних послуг, орієнтованих на літніх людей⁸⁶. Харківська область характеризується значним досвідом у сфері надання соціальних послуг, проведення соціальної роботи: створенням у м. Харкові з кінця 1990-х років Єдиної соціальної мережі громадських організацій, що надають соціальні послуги за фінансової підтримки Харківської міської ради; а також значною фінансовою підтримкою діяльності громадських організацій із боку Департаменту соціального захисту населення Харківської обласної державної адміністрації (ХОДА). Так, за підтримки останнього протягом 2019 р. реалізовувався соціальний проєкт «Захист громадян похилого віку від дискримінації, домашнього насильства та жорстокого ставлення «Стоп насильству!», який ініціювала та виграла на конкурсній основі громадська організація «Соціальний комунікативний центр». Нею було проведено тренінги для співробітників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) низки районів і міст Харківської області. А також було розроблено та опубліковано методичні матеріали «Захист громадян похилого віку від дискримінації, домашнього насильства та жорстокого ставлення «Стоп насильству!»: соціальний проєкт громадської організації «Соціальний комунікативний центр»⁸⁷ для використання співробітниками територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) у соціальній роботі з людьми похилого віку.

За підтримки Департаменту соціального захисту ХОДА у серпні-вересні 2020 р. громадською організацією «Соціальний комунікативний центр» було проведено експертне опитування співробітників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) в усіх районах Харківської області.

Основною метою експертного опитування було дослідити діяльність територіальних центрів соціального обслуговування Харківської області в Україні у сфері запобігання та протидії насильству до людей похилого віку. Це передбачало виконання таких завдань: з'ясувати ступінь готовності працівників територіальних центрів соціального обслуговування Харківської області надавати допомогу особам

⁸⁴ Соціальний захист населення України у 2019 році. *Статистичний збірник*. Відп. за вип. І. В. Сенік. Київ, 2020. С. 15, 22, 23, 25, 26.

⁸⁵ Для 52 тисяч жителів області організовано доставлення необхідних продуктів на дім. URL: <https://kharkivoda.gov.ua/news/102839>

⁸⁶ Познанська К. В. Вказ. пр. С. 341.

⁸⁷ Захист громадян похилого віку від дискримінації, домашнього насильства та жорстокого ставлення «Стоп насильству!»: соціальний проєкт громадської організації «Соціальний комунікативний центр» / уклад. Сичов В. А., Сичова В. В.; ГО «СКЦ»; за підтримки Департаменту соціального захисту населення Харківської обласної державної адміністрації. Харків: ФОП Соценко Д. А., 2019. 20 с.

похилого віку – жертвам насильства; виявити проблеми у наданні соціальних послуг особам похилого віку, які постраждали від насильства, а також запропонувати напрями протидії насильству над особами похилого віку.

Емпіричну базу дослідження, здійсненого методом анкетного опитування, склали 535 фахівців територіальних центрів соціального обслуговування населення, які виступали експертами. Критерій відбору експертів був зумовлений їх залученням у процес надання соціальних послуг населенню, у тому числі, у практики запобігання насильству щодо літніх людей. Експертне середовище було представлено двома групами експертів, що мали постійну зайнятість у територіальному центрі по наданню соціальних послуг: соціальними працівниками територіальних центрів (таких 34 %) і соціальними робітниками, які безпосередньо комунікували з клієнтами територіальних центрів і надавали їм соціальні послуги переважно за місцем їхнього проживання (66 %).

Розподіл експертів за соціально-демографічними характеристиками: простежується фемінізація професії соціального працівника/соціального робітника (серед експертів 97 % жінок і 3 % чоловіків; за віком: до 29 років – 4 %, 30-39 років – 16 %, 40-49 років – 31 %, 50-59 років – 39 %, 60 років і старше – кожен десятий експерт; за стажем роботи в сфері соціальної допомоги: до 1 року – 6 %, 1-3 роки – 12 %, 4-6 років – 12 %, 7-9 років – 13 %, 10-19 років – 34 %, 20 років і більше – 23 %; за освітою – мають середню професійну (професійно-технічну) освіту 64 %, мають диплом бакалавра – 8 %, вищу освіту (спеціаліст, магістр) – 28 %.

Експертні оцінки роботи територіальних центрів соціального обслуговування населення надавати допомогу особам похилого віку-жертвам насильства

У ході дослідження робота територіальних центрів соціального обслуговування Харківської області з надання допомоги особам похилого віку-жертвам насильства оцінювалася за такими показниками: 1) готовність територіальних центрів соціального обслуговування надавати допомогу особам похилого віку-жертвам насильства; 2) ставлення співробітників територіальних центрів до своєї роботи (рівень задоволеності соціальних працівників/соціальних робітників своєю роботою); 3) першочергові потреби співробітників територіальних центрів соціального обслуговування населення (чого бракує соціальним працівникам/робітникам для успішної роботи з надання соціальної допомоги особам похилого віку).

Якість соціальних послуг щодо запобігання та протидії насильству по відношенню до літніх людей залежить від готовності територіальних центрів соціального обслуговування надавати допомогу особам похилого віку, які є потенційними або реальними жертвами різних видів насильства. Оцінити таку готовність було запропоновано працівникам терцентрів, які виступили у проведеному авторами дослідженні в якості експертів. Експерти виявили обізнаність з цього питання, про що свідчить той факт, що лише 2 % опитаних не визначилися з відповіддю. Можна передбачити, що вони достатньо інтегровані в роботу підрозділів відповідних територіальних центрів. Загалом більше половини експертів (55 %) вважають, що їхні центри соціального обслуговування тою чи іншою мірою готові надавати соціальні послуги літнім людям, у тому числі 36 % відзначили позицію «повною мірою готові» і 29 % – «скоріше готові». Майже третина опитаних експертів

вважають, що їхні підрозділи до такої роботи «у чомусь готові, а в чомусь – ні» і лише 2 % позначили неготовність співробітників їхніх територіальних центрів допомагати літнім людям уникати насильства над собою. Не виявлено статистично значущих відмінностей в оцінках експертів щодо цього питання в залежності від їх статі, віку, освітнього потенціалу, стажу роботи в соціальних службах, зайнятості на керівній посаді чи виконавчій (рис. 1).



Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання «Чи готові співробітники Вашого територіального центру соціального обслуговування надавати допомогу особам похилого віку, які стали жертвами насильства/жорстокої поведінки» (у %, n=535)

У той же час готовність фахівців соціальної роботи протидіяти насильству щодо літніх людей певною мірою залежить від типу поселення (коефіцієнт Крамера дорівнює 0,134, значимість на рівні 5 %). У сільських районах майже 70 % опитаних експертів-фахівців із соціальної роботи вважають, що їхні терцентри готові прийти на допомогу літнім людям-жертвам насильства чи жорстокого поводження (для порівняння: в обласному центрі таких відповідей 53 %) (рис. 2).

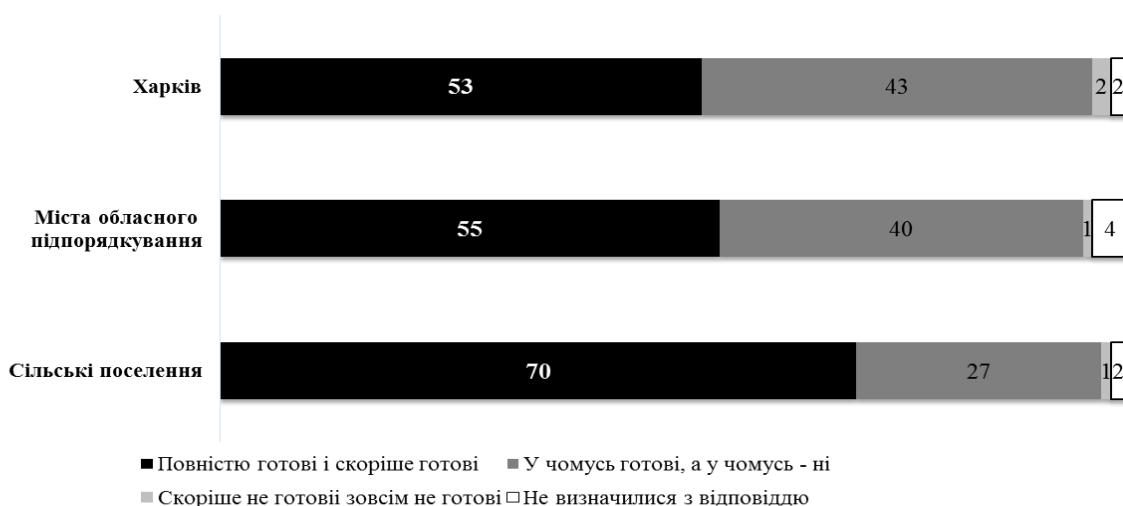


Рис. 2. Розподіл відповідей опитаних фахівців з соціальної роботи територіальних центрів соціального обслуговування різних типів поселень на запитання «Чи готові співробітники Вашого територіального центру надавати допомогу особам похилого віку-жертвам жорстокого поводження/насильства» (у %, n=535)

Можна передбачити, що у сільській місцевості повсякденні проблеми літніх людей, у тому числі прояви жорстокого поводження щодо них, важко приховати, вони стають відомими членам місцевої спільноти і фахівцям із соціальної роботи, які мають змогу оперативно реагувати на них. Вже в містах обласного підпорядкування лише 55 % експертів відзначили готовність територіальних центрів запобігати та протидіяти насильству над людьми старшого віку, тобто більш захищеними від жорстокості, на думку експертів, є літні люди, які мешкають у сільській місцевості. Таким чином, навіть за умов наявності в сільській місцевості менших, ніж в міських поселеннях, інфраструктурних можливостей для надання державних соціальних сервісів, літні люди можуть розраховувати на соціальний захист від насильства з боку територіальних центрів соціального обслуговування.

Ставлення співробітників територіальних центрів до своєї роботи ми вимірювали через рівень задоволеності соціальних працівників/соціальних робітників своєю роботою. Цей показник характеризує насамперед їх емоційне ставлення до виконання посадових обов'язків відповідно до кваліфікаційних вимог. Зрештою, попри всю суб'єктивність і обмеженість цього показника він дає уявлення про соціальні настрої і соціальне самопочуття тих, хто надає соціальні послуги літнім людям і покликаний запобігати і протидіяти жорстокому поводженню щодо них. Кожен сьомий експерт не зміг оцінити, якою мірою він задоволений своєю трудовою діяльністю у сфері соціальної допомоги (в обласному центрі – Харкові таких 13 %, у сільських районах регіону – 15 %, у містах обласного підпорядкування – 20 %). Переважна більшість експертів (70 %) задоволені своєю роботою: 55 % – повною мірою і 15 % – скоріше задоволені. Незадоволених на момент опитування було 14 %. Рівень задоволеності експертів своєю роботою в якості соціального працівника чи соціального робітника не корелює з їхнім віком, статтю, освітою, а також типом поселення, в якому знаходиться територіальний центр, де вони працюють. Можна передбачити, що територіальним центрам соціального обслуговування у досліджуваному регіоні не загрожує кадровий голод в умовах домінування емоційного ставлення до праці більшості співробітників. Однак, враховуючи поширення в сучасному світі, а також в Україні, інструментального ставлення найманих працівників до праці, варто звернути увагу на першочергові потреби співробітників територіальних центрів соціального обслуговування населення.

Відповіді експертів на запитання «Чого бракує соціальним працівникам для успішної роботи з надання соціальних послуг особам похилого віку»? дозволили визначити ієрархію їх потреб (рис. 3). На першому місці – потреба в справедливій оцінці праці за роботу зі специфічної соціально вразливою групою, якою є особи похилого віку.

Деякі зрушення в Україні відбулися під час пандемії, викликані COVID-19. Так, у 2020 р. доплату у розмірі до 100 відсотків заробітної плати можуть отримати: педагог соціальний / фахівець із соціальної роботи; фахівець із соціальної допомоги вдома; соціальний працівник; соціальний робітник; фахівець з фізичної реабілітації; практичний психолог / психолог⁸⁸ На другому місці серед потреб співробітників територіальних центрів – необхідність підвищення психологічної компетентності

⁸⁸ Які соцпрацівники отримують доплати через коронавірус? Перелік від Мінсоцполітики <https://news.dtk.ua/labor/compensation/62684>

щодо роботи з літніми людьми (39 % відповідей). На третьому місці – підвищення комунікативної компетентності за рахунок знання особливостей різних видів спілкування (вербального, невербального, паравербального) з особами похилого віку (31 %). На четвертому місці – необхідність набуття (поповнення) правових знань щодо роботи з особами похилого віку (це відмітив кожен четвертий експерт).



Рис. 3. Розподіл думок респондентів щодо того, чого бракує співробітникам їх територіального центру соціального обслуговування для успішної роботи з надання соціальної допомоги особам похилого віку (у %, n=535)

Напрямки протидії насильству над особами похилого віку: пропозиції фахівців територіальних центрів соціального обслуговування

Для визначення пропозицій фахівців територіальних центрів соціального обслуговування щодо напрямків протидії насильству над особами похилого віку в ході дослідження нами використано два показника:

- інституції, які доцільно задіяти для запобігання /подолання проявів насильства над людьми похилого віку;
- заходи, які найбільш ефективні в запобігання та протидії жорсткому поведженню, насильству над людьми похилого віку.

За оцінками експертів, затребуваною залишається робота державних інституцій, в першу чергу, правоохоронна і правозахисна робота силових структур (поліції, прокуратури, судів), а також діяльність територіальних центрів соціального обслуговування, соціальних служб, кризових центрів і притулків. Поступається названим вище інституціям надання допомоги особам похилого віку в кризовій ситуації «Телефон довіри». Існуючі Телефони довіри різняться типом відносин і моделями. 17 травня щороку відзначається Міжнародний день дитячого телефону довіри. Анонімно зателефонувавши фахівця, дитина може отримати кваліфіковану допомогу чи необхідну консультацію. Телефон довіри як інституцію попередження жорсткого поведження з особами літнього віку відзначили 36 % експертів. У протидії насильству над літніми людьми на засоби масової інформації, громадські організації,

благодійні фонди, освітні установи (школи тощо) покладається менше експертів, ніж на традиційні державні інституції (рис. 4).



Рис. 4. Розподіл думок респондентів щодо інституцій, що доцільно задіяти для запобігання/подолання проявів насильств над людьми похилого віку (у %, n=535).

Існують відмінності в оцінках експертами ролі різних інституцій в запобіганні проявів насильства над людьми похилого віку за типами поселень (коефіцієнт Крамера дорівнює 0,118, 1 % рівень значимості): у сільській місцевості, порівняно з містами обласного підпорядкування та обласним центром, експерти більше покладаються на традиційні інститути – правоохоронні органи (поліцію, прокуратуру, суди), державні соціальні служби у вигляді територіальних центрів соціального обслуговування населення (табл. 1).

Таблиця 1

Тріада інституцій, які експерти пропонують задіяти для запобігання/подолання проявів насильств над людьми похилого віку (у %, n=535, експерти могли обрати до 3-х відповідей)

№ з/п	Тип поселення	Інституції, які доцільно задіяти для запобігання/подолання проявів насильств над людьми похилого віку
1	Обласний центр (м. Харків)	Правоохоронні органи – поліцію, прокуратуру, суди (69 %) Кризові центри, притулки (59 %) Телефон довіри (36 %)
2	Міста обласного підпорядкування	Правоохоронні органи – поліцію, прокуратуру, суди (67 %) Кризові центри, притулки (50 %) Територіальні центри соціального обслуговування, соціальні служби (38 %)
3	Сільські поселення	Правоохоронні органи – поліцію, прокуратуру, суди (74 %) Територіальні центри соціального обслуговування, соціальні служби (52 %) Кризові центри, притулки (42 %)

Як зазначено вище, у боротьбі проти насильства щодо літніх людей експерти віддають перевагу силовим структурам – поліції, прокуратурі, судам. Найбільш ефективним заходом вони вважають посилення покарання за фактами насильства над людьми похилого віку (табл. 2).

Таблиця 2

Відповіді експертів на запитання «Які заходи, на Ваш погляд, найбільш ефективні в протидії (профілактиці) жорстокому поводженню, насильству над людьми похилого віку?» (у %, n=535)*

№ з/п	Перелік найбільш ефективних заходів у протидії (профілактиці) жорстокому поводженню, насильству над людьми похилого віку	Питома вага/ранг
1	Посилення покарання за фактами насильства над людьми похилого віку	71/1
2	Пропаганда поваги, толерантності до осіб похилого віку засобами масової інформації	51/2
3	Підвищення інформованості людей про інституції, до яких вони можуть звернутися у випадку жорстокого поводження з ними	48/3
4	Відкриття (підвищення ефективності роботи) кризових центрів, притулків для літніх людей, що потерпіли від насильства, жорстокого поводження	46/4
5	Підвищення обізнаності людей про свої законні права та обов'язки	42/5
6	Профілактичні бесіди з тими, хто скоїв насильство над літніми людьми	38/6
7	Формування негативної громадської думки щодо осіб, інституцій, які проявили жорстоке поводження, насильство щодо людей	17/7
8	Розробка системи медичних та соціальних послуг для жертв жорстокого поводження, насильства	15/8
9	Створення державної системи повідомлень про випадки жорстокого поводження з людьми похилого віку та реагування на них	14/9
10	Підвищення підготовки соціальних працівників / соціальних робітників для роботи з літніми людьми-жертвами насильства, жорстокого поводження	11/10

*Респонденти могли обрати до 4-х відповідей, тому сума за стовпчиком більше 100 %.

Є відмінності в оцінці експертами заходів щодо протидії насильству в залежності від типу поселення (коефіцієнт Крамера дорівнює 0,142, 1 % рівень значимості). Домінує надія на каральні заходи, особливо у містах обласного підпорядкування. Разом з тим серед тріади першочергових заходів експерти в усіх поселеннях відзначили важливість пропаганди поваги, толерантності до осіб похилого віку засобами масової інформації: більш затребувано це в сільських поселеннях (табл. 3).

Тріада заходів, які експерти вважають найбільш ефективними в протидії (профілактиці) жорсткому поводженню, насильству над людьми похилого віку, в залежності від типу поселень (у %, n=535)

№ з/п	Тип поселення, у якому діє територіальний центр	Заходи
1	Обласний центр (м. Харків)	<ul style="list-style-type: none"> • Посилення покарання за фактами насильства над людьми похилого віку (61 %) • Відкриття (підвищення ефективності роботи) кризових центрів, притулків для літніх людей, що потерпіли від насильства, жорсткого поводження (54 %) • Пропаганда поваги, толерантності до осіб похилого віку засобами масової інформації (46 %)
2	Міста обласного підпорядкування	<ul style="list-style-type: none"> • Посилення покарання за фактами насильства над людьми похилого віку (79 %) • Підвищення інформованості людей про інституції, до яких вони можуть звернутися у випадку жорсткого поводження з ними (51 %) • Пропаганда поваги, толерантності до осіб похилого віку засобами масової інформації (48 %)
3	Сільські поселення	<ul style="list-style-type: none"> • Посилення покарання за фактами насильства над людьми похилого віку (72 %) • Пропаганда поваги, толерантності до осіб похилого віку засобами масової інформації (53 %) • Підвищення інформованості людей про інституції, до яких вони можуть звернутися у випадку жорсткого поводження з ними (47 %)

Висновки

Емпіричні дані, одержані шляхом експертного опитування дозволяють узагальнити досвід протидії насильству над людьми похилого віку в діяльності територіальних центрів соціального обслуговування на прикладі Харківського регіону, який є промисловим регіоном України і в якому існує розгалужена система надання соціальних послуг особам похилого віку, у тому числі жертвам жорсткого поводження та насильства.

Проблема насильства ще не включена в соціологічну геронтологію. Тим часом просторові, а точніше національні, регіональні, локальні особливості життя людей похилого віку мають специфіку, яку ми спробували розкрити на прикладі протидії насильству над людьми похилого віку в Україні (на прикладі Харківського регіону).

В Україні відбувається трансформація соціального обслуговування літніх людей в регіональному контексті. Розподіл думок фахівців із соціальної роботи територіальних центрів соціального обслуговування різних типів поселень щодо інституцій, які доцільно задіяти для запобігання/протидії насильству над людьми похилого віку свідчить про те, що пріоритети віддаються державним органам, у першу чергу. правоохоронним структурам, які традиційно виконують каральні функції

проти тих, хто скоїв насильство, а також територіальним центрам соціального обслуговування.

Затребуваним залишається впровадження державно-приватного партнерства у протидії жорсткому поводженню з літніми людьми, а також координація дій різних інституцій, що надають палітру соціальних послуг особам похилого віку. Так, територіальні центри соціального обслуговування населення надають соціальне забезпечення, соціально-побутову допомогу особам похилого віку. Медико-соціальну і психосоціальну допомогу здійснюють відповідні фахівці, з якими фахівці з соціальної роботи, як правило, встановлюють контакти в кожному конкретному випадку.

Проведене авторами соціологічне дослідження дозволило виявити ієрархію потреб співробітників територіальних центрів соціального обслуговування населення. На першому місці – потреба в справедливій оцінці праці за роботу зі специфічної соціально вразливою групою, якою є особи похилого віку. На другому місці серед потреб співробітників територіальних центрів соціального обслуговування – необхідність підвищення психологічної компетентності щодо роботи з літніми людьми (39 % відповідей). На третьому місці – підвищення комунікативної компетентності за рахунок знання особливостей спілкування з особами похилого віку (31 %). На четвертому місці – необхідність набуття (поповнення) правових знань щодо роботи з особами похилого віку (це відзначив кожен четвертий експерт). Для надання якісних соціальних послуг співробітники територіальних центрів соціального обслуговування мають проходити тренінги з виявлення, реагування та профілактики геронтологічного насильства, мати соціально-психологічну підтримку щодо зниження стресу та запобіганню професійному вигоранню.

В Україні склалася унікальна ситуація: з одного боку, нормативно-правова база надання соціальних послуг постійно удосконалюється, а з іншого – все ще відсутній системний підхід до її розробки та впровадження в практику запобігання та протидії насильству над літніми людьми.

У подальшому доцільно сконцентрувати увагу на горизонті можливостей осіб похилого віку, зокрема, їх здатності до самозбережувальної поведінки та самозахисту від жорсткого поводження та насильства.

Розділ 4

Bezrobocie w Ukrainie: od zjawiska społeczno-gospodarczego do problemu społecznego

Antonina Kononchuk, Tetiana Zinchenko

Безробіття в Україні: від соціально-економічного явища до соціальної проблеми

Антоніна Конончук, Тетяна Зінченко

Актуальність проблеми

Серед особливостей функціонування сучасного постіндустріального суспільства виокремлюють поглиблений розподіл праці, наслідками якого є явище безробіття. На початку ХХІ ст. людство зіткнулося з однією з найактуальніших соціальних проблем, обумовлених безробіттям, проблемою зайнятості населення. За даними Міжнародної організації праці, у світі налічується близько 1 млрд. осіб, або третина робочої сили безробітних (до 150 мільйонів) та неповністю зайнятих. Незмінно високою залишається кількість безробітних у Європейському Союзі. Їх нараховують майже 16 мільйонів, що становить 9-10 % від загальної кількості працездатного населення⁸⁹.

Надзвичайно гострою ця проблема є в країнах з перехідною економікою, до яких належить й Україна. В умовах реформування та переходу до ринкової економіки явище безробіття у нашій країні має порівняно високі показники та продукує низку соціально-економічних проблем. Згідно статистичних даних за останні п'ятнадцять років в Україні рівень безробіття складав: у 2000 р. – 12,4 %, у 2004 р. – 9,2 %, у 2018-2019 рр. – 8,6 %, у другому півріччі 2020 р. серед населення віком 15-70 років рівень безробіття зріс до 9,9 %, рівень зайнятості – 67,2 %⁹⁰. У Чернігівській області ці показники відповідно складають 11,2 % та 49,2 %⁹¹. Таким чином, рівень безробіття в Чернігівській області вищий, а рівень зайнятості населення нижчий порівняно з відповідними показниками в Україні.

У високорозвинених країнах зростання безробіття може бути спричиненим перевиробництвом товарів та послуг, що веде до скорочення виробництва товарів та послуг, і, відповідно, до скорочення зайнятості населення. Українська економіка характеризується недовиробництвом товарів через закриття підприємств та установ, що веде до вивільнення робочої сили на етапі загального спаду виробництва. Особливістю українського безробіття є те, що Україна не має непереборних

⁸⁹ Лукашевич М. П., Семігіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. Київ: Каравела, 2009. С. 339.

⁹⁰ Статистичний збірник «Регіони України»: Державна служба статистики України / За ред. І. Є. Веренера. Ч. 1. Київ, 2018. С. 50-84.

URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_ru1ch2018.pdf

⁹¹ Ситуація на ринку праці Чернігівської області. URL: file:///C:/Users/zinch/Desktop/ЧОЦ3-19/2._sytuaciya_na_rynku_praci.pdf

перешкод для створення нових робочих місць для безробітних, адже ємність українського ринку для виробництва товарів і послуг далека від вичерпання⁹².

Безробіття як соціальна проблема веде до зубожіння значної частини населення, загострення злочинності, поширення залежностей, до неблагополуччя та можливого розпаду сімей, до погіршення фізичного та психологічного стану, зниження рівня професійної кваліфікації значної кількості працездатного населення.

Підвищений рівень безробіття серед населення проковує прояви громадського та політичного безладдя, соціальну та політичну напруженість у суспільстві в цілому. Розв'язання проблем безробіття в Україні сьогодні є прерогативою державної соціальної політики, зокрема, політики зайнятості. Накопичена українськими та зарубіжними дослідниками інформація щодо наслідків безробіття підтверджує, що безробіття також є сферою соціальної роботи, яка спрямована не лише на допомогу людині в подоланні повсякденних проблем, а й на розвиток у неї навичок життєстійкості, самоорганізації та самопомоги на перспективу.

Призначення професійної соціальної роботи з безробітними полягає у розширенні кола можливостей людини повернутися знову на ринок праці, зниженні рівня соціально-психологічної напруги в сім'ї та покращенні рівня її матеріального забезпечення, сприянні доступу до ресурсів та засобів згідно чинного законодавства. Для сприяння працевлаштуванню населення і тим самим для подолання безробіття в Україні створена Державна служба зайнятості (ДСЗ).

Аналіз останніх наукових досліджень

Проблема подолання безробіття в Україні має комплексний характер і тому вивчається економістами, філософами, соціологами, демографами, психологами та ін. Питання регулювання зайнятості та безробіття як соціально-економічного явища знайшли відображення у працях вітчизняних науковців, таких як: В. Кифяк, Н. Лесько, Е. Лібанова, О. Майсюра, Ю. Маршавіна, О. Тульчинська, О. Чурилова та ін.

Для нашої роботи найбільш цікавими є соціальні аспекти безробіття, які досліджували О. Беца, М. Лукашевич, О. Лисюк, Т. Семигіна, Л. Транченко, Л. Тюття та ін. О. Киричук вивчав фактори соціально-психологічної адаптації (дезадаптації) безробітних на ринку праці.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з безробітними стала предметом наукових розвідок для І. Григи, І. Іванової, І. Миговича, В. Поліщук, Т. Семигіної та ін. Зокрема, теоретико-технологічну і специфіку практичної підготовки обґрунтовано у дослідженнях О. Карпенко, І. Ковчиної, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, В. Сидорова та ін. Особливості підготовки до виконання окремих професійних функцій висвітлені у роботах С. Калаур, Г. Локаревої, С. Пащенко, А. Первушиної, О. Пожидаєвої, В. Сидорова, Г. Слозанської та ін. Досвід професійної підготовки соціальних працівників у США і Канаді, Європейських країнах вивчали О. Бартош-Пічка, Н. Гайдук, Н. Горішна, Л. Клос, С. Когут, Г. Лещук, Т. Логвиненко, О. Пришляк та ін. Дослідження безробіття здійснювали іноземні вчені Дж. Акерлоф, Л. Гроган, П. Дайамонд, Р. Джекман, А. Сміт, К. Терел та ін. З огляду на динамічність процесів розвитку та становлення

⁹² Борищук А. О., Семенова К. Д. Аналіз рівня безробіття в Україні. *Статистика – інструмент соціально-економічних досліджень: зб. наук. студ. праць*. Вип. 3. Ч. 1. 2017. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6572/1/>

українського ринку праці, взаємозв'язку і взаємозалежності економічного і соціального аспектів безробіття ця тема потребує більш вичерпного вивчення.

Аналіз сутності безробіття у економічній та соціальній сферах

Право на працю громадянам України затверджено ст. 43 Конституції України (1996 р.)⁹³. Механізм його реалізації ми знаходимо у Кодексі законів про працю України (№ 322а-08 від 10.12. 1971 р. зі змінами та доповненнями), який регулює більшість аспектів у трудовому житті українського суспільства⁹⁴.

Як доводить історичний рух суспільства, соціально-економічний розвиток держави завжди супроводжується явищем безробіття. Причому, чим нижчий рівень соціально-економічного розвитку країни, тим вищим буде рівень безробіття і навпаки. Тому одним із вагомих чинників розвитку сучасної економіки виступає явище безробіття, яке проявляється його загостренням на фоні зниження рівня зайнятого населення. *Зайнятість населення* – це діяльність частки працездатного населення, спрямованого на відтворення валового внутрішнього продукту (ВВП) та національного доходу (НД), структурні компоненти якої визначають характер та взаємозв'язки між виробництвом та споживанням. Ефективність функціонування економіки країни в цілому пов'язане із досягненням повної зайнятості наявних людських ресурсів. Цього прагне досягти кожна держава. Громадяни хочуть мати високооплачувану роботу згідно своїх здібностей та інтересів. Проте жодне суспільство не здатне забезпечити усіх працездатних роботою, що й обумовлює існування проявів явища безробіття в економічній та соціальній сферах. Зупинимось на характеристиці сутності безробіття у цих сферах.

Так, згідно Методологічних положень щодо класифікації та аналізу робочої сили й окремих форм трудової діяльності (наказ Державної служби статистики України № 22 від 27 січня 2017 р.) виділяють п'ять форм трудової діяльності (вимірювання кожної з них здійснюється як щодо відносно короткого, так і тривалого облікових періодів), а саме:

- 1) трудова діяльність з метою виробництва товарів і послуг для власного кінцевого використання;
- 2) зайнятість як форма трудової діяльності здійснюється в обмін на винагороду: на оплату праці чи прибуток;
- 3) неоплачувана праця стажистів або осіб, які проходять професійно-технічну підготовку, передбачає трудову діяльність, яка виконується для задоволення потреб інших осіб з метою набуття трудового досвіду або професійних навичок;
- 4) трудова діяльність волонтерів – це необов'язкова трудова діяльність, яка виконується безоплатно в інтересах інших осіб;
- 5) інші види трудової діяльності – обов'язкові роботи, які виконуються безкоштовно в інтересах інших осіб⁹⁵.

⁹³ Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 2013. 96 с.

⁹⁴ Кодекс законів про працю України (№ 322а-08 від 10.12. 1971 р. зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>

⁹⁵ Методологічні положення щодо класифікації та аналізу робочої сили й окремих форм трудової діяльності: Наказ Державної служби статистики України 27.01.2017 р., № 22. Київ, 2017. С.8. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/metod_polog/metod_doc/2018/292/mp_rs_new.pdf

Відповідно до положень Резолюції щодо статистики трудової діяльності, зайнятості та недовикористання робочої сили⁹⁶ до складу економічно активного населення, тобто робочої сили, належить населення обох статей певного віку, яке впродовж визначеного короткого облікового періоду (тижня) забезпечує пропозицію робочої сили на ринку праці⁹⁷. До 2018 р. це були громадяни від 15 до 70 років, а з 2019 р. – від 15 років і старше.

До *зайнятого населення* відносять: осіб, які виконують оплачувані види роботи; осіб, які мають робочі місця, але не працюють через відпустки, страйки, хвороби тощо; осіб, зайнятих неповний робочий день; осіб, які працюють за оплату чи прибуток при проходженні ними курсів професійно-технічної підготовки або підвищення кваліфікації, які потрібні на певному робочому місці або на іншому робочому місці у цьому ж закладі; учнів на виробництві, стажистів, які працюють за оплату в грошовому або натуральному вираженні; учасників програм сприяння працевлаштуванню, які працюють за оплату чи прибуток; осіб, які працюють на власних підприємствах з виробництва продукції, призначеної переважно для продажу чи обміну по бартеру, навіть якщо частина продукції споживається домашнім господарством або родиною; осіб із сезонною зайнятістю в період міжсезоння, якщо вони продовжують виконувати частину завдань та обов'язків, пов'язаних зі своєю роботою, проте виключаючи виконання юридичних чи адміністративних зобов'язань (наприклад, сплату податків) незалежно від отримання винагороди; кадрових військовослужбовців та інших осіб, які виконують роботу за оплату в грошовій формі чи в натуральному вираженні.

До складу зайнятого населення не включаються: учні на виробництві, стажисти, які працюють без оплати в грошовому або натуральному вираженні; особи, які проходять підготовку та перепідготовку в межах програм сприяння зайнятості в той час, коли вони не беруть участь у виробничому процесі; особи, які отримують соціальні виплати, що не пов'язані з трудовою діяльністю в грошовому чи натуральному вираженні; особи із сезонною зайнятістю в період міжсезоння, якщо вони не виконують завдання чи обов'язки, пов'язані зі своєю роботою; особи, які звільнені на невизначений термін без гарантії на повернення на роботу в тій же економічній одиниці⁹⁸.

Повна зайнятість економічних ресурсів означає залучення усіх ресурсів, причетних до виробництва товарів та послуг, включаючи й робочу силу як ресурс. Тому важливим є поняття «повна зайнятість», яке характеризує працевлаштування усіх громадян та абсолютну відсутність безробіття. Важливою умовою досягнення повної зайнятості населення є створення ситуації, коли циклічне безробіття дорівнюватиме нулю⁹⁹.

У процесі становлення ринкової економіки виникає неповна зайнятість як один із чинників економічної нестабільності суспільства. У статті 1 Закону України «Про зайнятість населення» неповна зайнятість визначається як «зайнятість працівника на умовах робочого часу, що менший від норми часу, передбаченої законодавством, і

⁹⁶ Резолюція щодо статистики трудової діяльності, зайнятості та недовикористання робочої сили: прийнята 19-ю Міжнародною конференцією статистиків праці (МКСП), жовтень 2013 р.

⁹⁷ Методологічні положення щодо класифікації та аналізу ... С. 9.

⁹⁸ Там само. С. 11-12.

⁹⁹ Панчишин С. Макроекономіка: навч. посіб. Вид. 2-е, стереот. Київ: Либідь, 2002. С. 64.

може встановлюватися за договором між працівником і роботодавцем з оплатою праці пропорційно відпрацьованому часу або залежно від виробітку»¹⁰⁰.

По відношенню до зайнятості застосовується термін «робоче місце» або «робота». Особа може займати одне або декілька робочих місць. У випадку зайняття особою декількох робочих місць (виконання декількох робіт) основним робочим місцем (роботою) є місце, на якому було відпрацьовано найбільшу кількість годин.

Безробітні – це громадяни, які через відсутність роботи не мають заробітку чи інших доходів як джерела існування, але активно здійснюють її пошук, а також ті, хто тимчасово звільнені і чекають виклику на роботу, оскільки стоять на обліку в центрі зайнятості. До безробітного населення відносять осіб певного віку (з 2019 р. – від 15 років до 70 років) з обов'язковим урахуванням трьох умов: особи, які не мали роботи чи прибуткового заняття; шукали роботу чи намагалися організувати власну справу протягом останніх чотирьох тижнів, тобто здійснювали конкретні спроби протягом зазначеного періоду знайти оплачувану роботу за наймом чи на власному підприємстві; були готові приступити до роботи впродовж двох найближчих тижнів з метою отримання оплати або доходу, тобто почати працювати за наймом або на власному підприємстві¹⁰¹.

Зайняті та безробітні громадяни в сукупності складають робочу силу країни. До групи *осіб, які не належать до робочої сили*, відносять частку дорослого населення, яке зайняте веденням домашнього господарства, перебуває на пенсії, не працює через наявну інвалідність, займається отриманням освіти та професії на денній формі, а також особи, які не хочуть працювати і не шукають роботу. Діти як соціальна група теж не належать до робочої сили.

Рівень зайнятості населення, як правило, характеризують за допомогою показників рівня безробіття. *Рівень безробіття* визначають відношенням кількості безробітних до обсягу робочої сили та вимірюється у відсотках. *Рівень зайнятості* визначають як частку від ділення кількості зайнятих до чисельності населення віком від 15 років і старше. Для обчислення рівня зайнятості кількість усього населення держави віком від 15 років поділяють на три групи: зайняті, безробітні та особи, які не належать до робочої сили.

Згідно Конвенції Міжнародної організації праці (МОП) № 168-98 «Про сприяння зайнятості і захист від безробіття» (Женева, 1991 р.) поняття «безробіття» трактують як «втрату заробітків внаслідок неможливості одержати підходящу роботу особою, яка здатна працювати і дійсно шукає роботу»¹⁰².

На думку С. Тульчинської, «безробіття – це економічне явище, коли частина економічно активного населення не має можливості використати робочу силу»¹⁰³.

¹⁰⁰ Про зайнятість населення: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 24, ст.243). Документ 5067-VI, чинний, Редакція від 09.08.2019, підстава 2745-VIII. С. 1.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17/print>

¹⁰¹ Методологічні положення щодо класифікації та аналізу ... С. 13.

¹⁰² Про сприяння зайнятості і захист від безробіття: Конвенція МОП № 168-98. Женева, 1991. Т. 2. С. 21-71.

¹⁰³ Основи економічної теорії: навч. посіб. / За заг. ред. П. В. Круша, В. І. Депутат, С. О. Тульчинської. Київ: Каравела, 2008. С. 336.

За визначенням О. Майсюри, безробіття є соціально-економічним явищем, при якому «...частина економічно активного населення не може знайти застосування своїй робочій силі і стає «зайвою»¹⁰⁴.

У статті 1 Закону України «Про зайнятість населення» безробіття визначається як «соціально-економічне явище, за якого частина осіб не має змоги реалізувати своє право на працю та отримання заробітної плати (винагороди) як джерела існування»¹⁰⁵.

Безробіття як економічне явище, має як негативні, так і позитивні прояви. Як позитивний прояв, безробіття вважається гарним стимулятором активності працюючого населення, а як негативний – це прояв суспільних негараздів. Практично всі країни борються з безробіттям, але жодній ще не вдалося його подолати повністю. При цьому уряди всіх країн прикладають достатньо багато зусиль задля зменшення рівня безробіття нижче природного (оптимального). Проте, досвід ряду країн показує, що зниження рівня безробіття нижче природного веде до значного збільшення вироблення продукції. При цьому досягнення оптимального безробіття не забезпечує максимально високого рівня добробуту населення. Це наслідок дії законів ринкової економіки, а саме: рівень безробіття залежить від розмірів заробітної плати та цін на споживчі товари. Зростання попиту на товари, в тому числі на робочі місця та робочу силу, веде до зниження рівня безробіття, що, в свою чергу, веде до підвищення заробітної плати й платоспроможності населення.

При безробітті частина економічно активного населення не може працевлаштуватися, тобто знайти застосування своїй робочій силі. За останніми даними ООН близько 800 млн. працездатних осіб у світі не мають роботи взагалі, або мають сезонні чи випадкові заробітки¹⁰⁶. Дослідження явища безробіття дозволило виділити категорії робочої сили, і відповідно – рівень зайнятості і рівень безробіття¹⁰⁷.

Так, до категорії робочої сили за віковою ознакою науковці відносять такі: кількість зайнятих громадян віком 15 років і старші; віком 15-70 років; громадяни працездатного віку. Аналітичні дані у I півріччі 2019 р. дозволяють стверджувати, що найвищим є як рівень безробіття, так і рівень зайнятості серед осіб працездатного віку (відповідно 8,8 % та 67,2 %) ¹⁰⁸.

У Чернігівській області робоча сила на ринку праці у 2018 р. складала 474,1 тис. осіб віком від 15 років і старші. З них 89 % були зайняті у сфері економічної діяльності, а, відповідно, 11 % відносились до безробітних. Рівень безробіття населення працездатного віку в Чернігівській області становив 11,2 %, а в Україні середній показник становить 9,6 %. Рівень зайнятості населення області складає 49,2 % (423,4 тис. осіб), тоді як по Україні рівень зайнятості населення – 50,7 %. Група безробітних жителів Чернігівської області в працездатному віці склала

¹⁰⁴ Майсюра О. М. Безробіття та наслідки його впливу на економіку країни. *Економіка та держава*. 2010. № 8. С. 60.

¹⁰⁵ Про зайнятість населення: Закон України...

¹⁰⁶ Майсюра О.М. Безробіття та наслідки ... С. 60-61.

¹⁰⁷ Ситуація на ринку праці Чернігівської області. URL: file:///C:/Users/zinch/Desktop/ЧОЦЗ-19/2._situaciya_na_rynku_praci.pdf

¹⁰⁸ Ситуація на ринку праці. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analitics/67>

50,7 тис. громадян (за результатами проведеного обстеження робочої сили в Чернігівській області)¹⁰⁹.

Станом на 1 жовтня 2019 р. на обліку у Ніжинській міськрайонній філії Чернігівського обласного центру зайнятості перебувало 756 безробітних. Всього з початку року перебувало на обліку та отримувало соціальні послуги 8388 осіб, у тому числі 2328 безробітних. У відповідному періоді минулого року цей показник був більшим майже на 6 %¹¹⁰.

Види та форми безробіття

Вирішення соціальної проблеми безробіття потребує всебічного вивчення цього явища з урахуванням особливостей впливу ряду факторів. Системні дослідження у цьому аспекті дозволили виділити види безробіття, що суттєво допомагає фахівцям соціальної сфери надавати відповідні соціальні послуги цій категорії клієнтів. Так, в основу класифікації видів безробіття О. Ілляш та С. Гринкевич поклали соціально-економічні причини їх виникнення та виділили фрикційне, структурне, циклічне, сезонне, інституційне безробіття¹¹¹. Спираючись на дослідження цих науковців, коротко охарактеризуємо змістовну сутність видів та форм безробіття.

Так, фрикційне безробіття пов'язують з постійним рухом населення між регіонами та видами праці, а також стадіями життєдіяльності людини. Ми знаємо, що існує група людей, які постійно знаходяться у процесі пошуку роботи. Це: випускники закладів середньої, професійно-технічної та вищої освіти, які здійснюють це вперше; особи, які переїхали на проживання в інший регіон; жінки, які повертаються до складу робочої сили після народження дитини та відпустки по догляду за дитиною; особи, які звільнилися за власним бажанням і шукають роботу, яка б відповідала їх уподобанням, рівню кваліфікації з відповідною заробітною платою; особи, яку шукають роботу після скорочення або звільнення з посади. Фрикційне безробіття з економічної точки зору є неминучим і певною мірою бажаним для окремих осіб. Адже при цьому багато працівників перейдуть до високопродуктивної роботи, яка, як правило, краще оплачується. Крім того, це сприятиме зростанню рівня матеріальних доходів працівника та його сім'ї, а також збільшенню національного продукту й доходу.

Структурне безробіття виникає тоді, коли пропозиція робочої сили і попит на неї не збігаються у галузевій площині або у площині зміни форм власності. Така невідповідність найчастіше є наслідком змін у структурі споживчого попиту, що в свою чергу, веде до зміни структури загального попиту на робочі сили. Як результат, попит на одні професії знижується або зникає взагалі, а на інші, в тому числі й нові, розширюється. Таким чином, структура робочої сили перестає відповідати структурі робочих місць. Наприклад, після автоматизації станцій телефонного зв'язку обслуговуючий персонал зазвичай втрачає роботу, бо їх навички та досвід роботи застаріли і стали непотрібними через зміни в технології виробництва. Для переходу

¹⁰⁹ Статистичний збірник «Регіони України»: Державна служба статистики України / За ред. І. Є. Веренера. Ч. 1. Київ, 2018. С. 50-84. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_ru1ch2018.pdf

¹¹⁰ Ситуація на ринку праці Чернігівської області. URL: file:///C:/Users/zinch/Desktop/ЧОЦЗ-19/2._situacija_na_rynku_praci.pdf

¹¹¹ Ілляш О. І., Гринкевич С. С. Економіка праці та соціально-трудова відносина: навч. посіб. Київ: Знання, 2010. 476 с.

їх в іншу сферу діяльності необхідно затратити певний час для набуття нових професійних навичок. При цьому варто враховувати постійні зміни географічного розподілу робочих місць. Так, в одних регіонах виникає надлишок, а в інших недостача робочих місць у межах певних професій, що також спричиняє структурне безробіття. Структурне безробіття теж розглядають як неминуче.

Відмінність між фрикційним та структурним безробіттям полягає в тому, що у фрикційно безробітних є навички, які можна продати, тоді як структурно безробітні не можуть отримати роботу без перепідготовки, додаткового навчання або зміни місця проживання. При цьому фрикційне безробіття є короткостроковим, а структурне – більш тривалим.

Циклічне безробіття спричиняється фазою спаду економічного циклу, тобто виробництва, яка характеризується недостатністю сукупних видатків, в тому числі, на оплату праці. Коли у фазі спаду попит на товари і послуги знижується, то і зайнятість скорочується, а безробіття зростає.

З огляду на те, що фрикційне і структурне безробіття є неминучими, вони мають місце у будь-якій економічній системі. Циклічне ж безробіття у фазі піднесення виробництва дорівнює може дорівнювати нулю. Таким чином, повна зайнятість досягається в тому випадку, коли циклічне безробіття дорівнює нулю. Іншими словами, рівень безробіття за умови повної зайнятості дорівнює сумі рівнів фрикційного та структурного безробіття. Рівень безробіття за повної зайнятості називають природною нормою безробіття. Термін «природна норма безробіття» означає, що структурне та фрикційне безробіття є неминучими, тоді як циклічного безробіття можна уникнути за допомогою інструментарію макроекономічної політики¹¹².

Сезонне безробіття проявляється в окремих галузях господарства, таких як: сільське господарство, рибне господарство, цукрова промисловість, садівництво, туристично-оздоровча діяльність тощо.

Інституційне безробіття може виникати внаслідок введення правових норм держави, які негативно впливають на попит та пропозицію робочої сили, а саме: впровадження непродуманої податкової політики, гарантованого мінімального рівня заробітної плати, надмірних соціальних виплат тощо (наприклад, розвиток малого бізнесу).

У будь-якому з видів безробіття в залежності від ситуації можна виділити й інші різновиди, які зумовлені спільними причинами їх виникнення. Кожний вид безробіття потребує відповідних заходів щодо запобігання його розширенню, серед яких значна частка належить заходам соціального спрямування. Саме в цьому і полягає практична потреба диференціації безробіття за видами.

Кожен з видів безробіття може проявлятися у різних формах. Основою для їх виділення є відповідні критерії, а саме:

- тривалість стану безробіття;
- волевиявлення незайнятої особи;
- відкритість та можливість вивчення явища безробіття;
- обсяг безробіття.

¹¹² Основи економічної теорії: навч. посіб. / За заг. ред. П. В. Круша, В. І. Депутат, С. О. Тульчинської. Київ: Каравела, 2008. С. 331.

За тривалістю стану безробіття виділяють такі форми:

- 1) застійне безробіття охоплює стійкий прошарок безробітних маргіналізованих громадян (безпритульні, бродяги, жебраки);
- 2) хронічне безробіття співпадає з високим рівнем безробіття, як правило, у періоди циклічного спаду.

За волевиявленням громадян розрізняють такі форми безробіття:

- 1) добровільне безробіття виступає наслідком прояву власного бажання працівника припинити роботу через незадовільний рівень оплати праці, несприятливі умови праці, небажання працювати тощо;
- 2) примусове безробіття має місце тоді, коли працівник не бажає звільнитися, а керівництво підприємства чи закладу звільняє персонал у примусовому порядку (наприклад, у період економічного спаду).

За відкритістю й можливістю вивчення явища безробіття виокремлюють такі його форми:

- 1) відкрите безробіття характеризує ситуацію, за якої працівник визнає, що він не має роботи і тому стає на облік у центрі зайнятості з метою отримання послуг з якнайшвидшого працевлаштування;
- 2) у випадку прихованого безробіття частина людей, які залишилися без роботи, не зареєстровані державною службою зайнятості (ДСЗ) і не входять до обліку офіційних даних.

За обсягом охоплення виділяють такі форми безробіття:

- 1) оптимальне – це такий його рівень, який нижче нормального;
- 2) природний рівень безробіття характеризує ситуацію на ринку праці, коли будь-яке підвищення попиту на працю не призводить до скорочення кількості безробітних. Тобто, це рівень безробіття, за якого воно в основному добровільне і є сумою фрикційного та структурного видів безробіття, оскільки вони наявні в будь-який період розвитку економіки¹¹³.

Зазвичай, природний рівень безробіття становить 4-6 % від економічно активного населення. Зростання рівня зайнятості населення та одночасного зниження рівня безробіття призводить до підвищення номінальної заробітної плати, а також інфляції. При високому рівні зайнятості складно заповнювати вакансії, конкуруючи на ринку праці за кваліфіковану робочу силу. Тому роботодавці змушені підвищувати заробітну плату. Наявність безробіття змушує шукачів роботи погоджуватися на нижчий рівень оплати праці.

Співвідношення між рівнем безробіття і відставанням ВВП математично описав американський дослідник А. Оукен. Згідно з його теорією (законом) щорічний приріст на 1 % фактичного рівня безробіття, порівняно з природним рівнем, призводить до відставання обсягу ВВП на 2,5 %. Отже, необхідно 2,5-3,0 % ВВП щороку спрямовувати на створення нових робочих місць, здатних стримувати безробіття^{114, 115}.

¹¹³ Ілляш О. І., Гринкевич С. С. Економіка праці... С. 413.

¹¹⁴ Основи економічної теорії... С. 331.

¹¹⁵ Панчишин С. Макроекономіка: навч. посіб. Вид. 2-е, стер. Київ: Либідь, 2002. С. 298.

Характеристика особливостей безробіття через призму соціально-економічних категорій

Опис явища безробіття розкривають такі соціально-економічні категорії, як *рівень безробіття, статус безробітного, рух безробітних, розповсюдженість безробіття, тривалість безробіття, допомога з безробіття, концепції безробіття*. Розглянемо їх особливості у контексті українських реалій.

За показником *рівня безробіття* в Україні ведеться розрахунок статистичних даних щодо ситуації з безробіття, який узагальнює характеристики стану ринку праці. Рівень безробіття – це відношення чисельності безробітних до чисельності зайнятого населення і вимірюється у відсотках. Міжнародна статистика веде розрахунки рівня безробіття співвідношенням кількості безробітних до економічно активного населення. У 2017 та 2018 рр. в Україні цей показник становив 9,5 % і 8,6 % відповідно, у Чернігівській області – 11,2 % та 10,5 % відповідно. На кінець 2019 р. рівень безробіття в Україні становив 8,8 %¹¹⁶.

Статус безробітного визначено Законом України «Про зайнятість населення»: «безробітний – особа віком від 15 до 70 років, яка через відсутність роботи не має заробітку або інших передбачених законодавством доходів як джерела існування, готова та здатна приступити до роботи»¹¹⁷.

Рух безробітних протягом певного періоду часу характеризується такими кількісними показниками:

- кількість осіб, які мали статус безробітного на початку періоду;
- кількість нових осіб, взятих на облік у центр зайнятості;
- кількість осіб, знятих з обліку за відповідний період;
- кількість осіб, які перебувають на обліку на кінець періоду.

Зокрема, рух безробітних по центру зайнятості в м. Ніжин у період з 2010 по 2011 р. характеризується таким чином: на обліку у центрі зайнятості протягом 2010 р. перебували 1025 жителів району, з них – 925 мали статус безробітного; 73 % (774 особи) були охоплені активними формами зайнятості: 331 особа працевлаштована за направленням центру зайнятості, 140 – проходили професійну підготовку, 273 – залучено до оплачуваних громадських робіт¹¹⁸.

Розповсюдженість безробіття як показник характеризується кількістю осіб, які за певний період мали статус безробітного, незалежно від того, чи зберігся цей статус до кінця періоду. Розповсюдженість безробіття визначається як сума осіб, які перебували на обліку на початок періоду та кількість осіб, визнаних безробітними в даний період. Розповсюдженість визначається як загальний показник, так і за окремими соціально-демографічними групами.

Тривалість безробіття характеризує в середньому тривалість пошуку роботи особами, які мають стати безробітними на кінець періоду, а також безробітними, які були у цей період офіційно працевлаштовані. Ця величина визначається двома показниками: розповсюдженістю безробіття та термінами тривалості. Незначні терміни тривалості безробіття пояснюють мобільністю робочої сили, інтенсивністю міграційних потоків трудових ресурсів, системою інформаційних послуг для

¹¹⁶ Ситуація на ринку праці. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>

¹¹⁷ Про зайнятість населення: Закон України С. 1.

¹¹⁸ Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій по Чернігівській службі зайнятості. URL: <https://chg.dcz.gov.ua/analytics/67>

населення, розвиненою інфраструктурою ринку праці. Все це сприяє швидкій адаптації вільних трудових ресурсів щодо мінливості економічної ситуації під впливами ринкових механізмів та структурних змін у галузях промислового виробництва, сільського господарства тощо.

Допомога з безробіття виплачується громадянам, визнаними у встановленому порядку безробітними. Рішення про призначення допомоги по безробіттю приймається одночасно з рішенням про визнання громадянина безробітним у порядку, визначеному статтею 3 Закону України «Про зайнятість населення». Тривалість виплати допомоги за кожен період безробіття не може перевищувати 12 місяців¹¹⁹. Державою виплачується ця допомога з урахуванням певних умов:

- право на допомогу по безробіттю мають усі громадяни, визнані у встановленому порядку безробітними, які не мають інших джерел доходів, що в сумі перевищують розмір мінімальної заробітної плати;

- допомога виплачується, починаючи з 8-го дня після реєстрації, до працевлаштування громадянина, але не більше 360 календарних днів протягом двох років. Для осіб передпенсійного віку – виплати здійснюються до 720 календарних днів. Громадянам, які вперше шукають роботу на ринку праці, та громадянам, які бажають відновити трудову діяльність після шестимісячної перерви, допомога виплачується протягом періоду не більше 180 календарних днів.

Розмір матеріальної допомоги залежить від категорії безробітного:

- для громадян, які втратили роботу через зміни в організації виробництва та праці, Закон передбачає спеціальні гарантії та більш високий розмір допомоги, а саме: право на отримання допомоги по безробіттю в розмірі 100 % від середньої заробітної плати з останнього місця роботи гарантується протягом 60 календарних днів; 75 % – протягом 90 календарних днів і 50 % – протягом наступних 210 календарних днів, але не більше середньої заробітної плати в національній економіці відповідного регіону за останній місяць і не нижче встановленої мінімальної заробітної плати;

- для громадян, зареєстрованих на загальних засадах, гарантії та допомога по безробіттю виплачуються у таких розмірах: не менше 50 % середньої заробітної плати за попереднім місцем роботи, але не більше середньої заробітної плати в національній економіці відповідного регіону за останній місяць і не менше встановленої законом розміру мінімальної заробітної плати, якщо громадянин працював не менше 26 календарних тижнів протягом 12 місяців, що передували початку безробіття; не нижче встановленого законодавством розміру.

Концепції безробіття історично пов'язані з розвитком економічної науки. Дослідження економістів минулого сприяють більш глибокому розумінню сутності та причин безробіття та його впливу на потенціал зайнятості суспільства. Відомі такі концепції безробіття, як:

- класична концепція, представники якої аргументують причину безробіття завищеним розміром заробітної плати, а зниження рівня зарплати сприятиме усуненню безробіття;

¹¹⁹ Про зайнятість населення: Закон України...

- представники «стокгольмської школи» причину безробіття вбачали у зміні сукупного попиту на товари та послуги; для подолання безробіття держава повинна здійснювати заходи з метою стимулювання сукупного попиту на товари та послуги;
- згідно концепції структурного безробіття, причиною його виникнення виступає наявна негнучка структура ринку праці, що зумовлює нездатність робочої сили швидко реагувати на зміни в економіці; уникнути безробіття можна за умови реалізації державних програм зайнятості та пільгового оподаткування;
- відповідно до концепції закону нагромадження, явище безробіття виникає через зменшення частки нагромадженого капіталу, яка спрямовується для найму праці та збільшення частки капіталу на засоби виробництва.

Кожна з описаних вище концепцій безробіття базується лише на одному факторі, а основою з'ясування реальної ситуації з безробіттям варто використовувати аналіз одночасно кількох факторів, що ведуть до виникнення та розширення явища безробіття.

Відповідно до ст. 47 Закону України «Про зайнятість населення» Міністерством соціальної політики затверджено наказ «Про затвердження Порядку надання допомоги по частковому безробіттю» (від 07.03.2013 № 103), у якому визначено механізм та умови надання застрахованим особам допомоги по частковому безробіттю¹²⁰.

При вивченні категорій безробіття у практичній площині використовують дані зареєстрованого безробіття та безробіття за методологією Міжнародної організації праці (МОП). Джерелом інформації щодо безробіття за методологією МОП є вибіркові обстеження показників робочої сили, які проводяться Держстатом України на підставі положень *Резолюції щодо статистики трудової діяльності, зайнятості та недовикористання робочої сили*, прийнятої на міжнародній конференції статистиків праці (2013 р.). У ній були затверджені методологічні положення щодо класифікації й аналізу робочої сили, а також деяких форм трудової діяльності¹²¹.

Результати таких досліджень висвітлюють динаміку її показників в Україні по рокам або за певний період. Наприклад, кількість безробітних у період 2010-2016 рр. Зокрема, статистичні дані свідчать, що рівень безробіття в Україні поступово спадав з 2010 до 2013 р. У 2014 р. відбулося різке збільшення кількості безробітних – на 337,2 тис. осіб або 22,3 %. У 2015 р. знову спостерігаємо зниження рівня безробіття, але до рівня 2013 р. показники вже не повернулися, вказуючи на тенденцію до збільшення. У 2016 р. знову відбулося незначне підвищення кількості безробітних громадян. На цю тенденцію також вказує рівень безробіття в Україні з 2000 по 2019 рр.^{122, 123}. Таким чином, в Україні має місце тенденція до зростання кількості безробітних у поєднанні з окремими спадами, які, не заперечують вказаної особливості.

Аналіз рівня безробіття важливо здійснювати за різними критеріями: статтю, віком, місцем проживання. Так, можна констатувати, що рівень працевлаштованості

¹²⁰ Порядок надання допомоги по частковому безробіттю, затверджений наказом Міністерства соціальної політики України від 07.03.2013 № 103: наказ Міністерства соціальної політики України від 07.03.2013 р., № 103. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0756-13>

¹²¹ Резолюція щодо статистики трудової діяльності, зайнятості та недовикористання робочої сили: прийнята 19-ю Міжнародною конференцією статистиків праці (МКСП), жовтень 2013 р.

¹²² Ситуація на ринку праці. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>

¹²³ Статистичний збірник «Регіони України»... С. 50-84.

чоловічої частини населення вищий (10,8 %), ніж у жіночої частини (7,7 %). Найвищий рівень безробіття зафіксовано серед вікової групи населення 15-24 роки (23 %), в тому числі, в чоловічого населення цей показник становить 24 %, у жіночого – 21,5 %. Варто врахувати, що ця група населення – це молоді спеціалісти, які завершили професійні навчальні заклади і знаходяться в активному пошуку першого робочого місця. Уникнути або знизити рівень такого безробіття можна було б шляхом системи організації направлення молодих спеціалістів на робочі місця від навчальних закладів, які вони закінчили. Але не у всіх навчальних закладах присутня така практика¹²⁴.

Порівнюючи рівень безробіття (за типом населеного пункту місто/село) міського та сільського населення, можна зробити такий висновок: рівень безробіття у сільській місцевості дещо вищий (9,7 %) порівняно з міською (9,2 %) ¹²⁵.

Висновки

Таким чином, безробіття – це вимушене й тривале припинення роботи через неможливість знайти робоче місце. Явище безробіття в Україні є сприятливим фактором виникнення економічних та соціальних проблем. Якщо їх не вирішувати, то рівень безробіття буде невпинно зростати. На сьогодні ми маємо рівень безробіття в Україні – 9,9 % (2020 р.), у Чернігівській області – 10,5 %.

Згідно статистичних даних в Україні має місце тенденція до зростання кількості безробітних у поєднанні з окремими спадами, які не заперечують вказаної особливості. Але залишаються недослідженими фактори впливу на динаміку цього явища.

Разом з тим, безробіття має вагомі соціальні наслідки як для людини, її родини, так і для суспільства загалом. Саме тому повинна втілюватися соціальна політика, яка складається із заходів, спрямованих на активізацію територіальних громад у розгортанні ринку праці на місцях та створення соціальних служб з надання підтримки безробітному населенню, а саме:

- збільшення попиту на робочу силу з боку державного та приватного сектора економіки;
- підвищення конкурентоспроможності робочої сили та забезпечення відповідності робочої сили і робочих місць;
- вдосконалення процесу працевлаштування;
- підвищення кваліфікації та перекваліфікації зайнятого населення, спрямоване на задоволення потреб громади у видах діяльності;
- організація системи заходів, спрямованих на усвідомлену орієнтацію учнівської молоді у сфері сучасного виробництва і виборі професії.

Загалом, призначення соціальної роботи з безробітними особами та їх сім'ями полягає у реальному збільшенні потенційних можливостей людини повернутися на ринок праці, покращенні матеріального становища, зменшенні соціально-психологічної напруги в сім'ї, сприянні в отриманні доступу до тих ресурсів і засобів, які передбачені державною соціальною політикою.

¹²⁴ Борищук А. О., Семенова К. Д. Аналіз рівня безробіття... С. 33.

¹²⁵ Зоярна Н. М. Безробіття на селі: причини та шляхи подолання. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. № 21. С. 177.

Rozdział 5

Wprowadzenie podejścia genderowego w działalności sądów Ukrainy

Natalia Orikhovska

Упровадження гендерного підходу в діяльності судів України

Наталія Оріховська

Актуальність проблеми

Досягнення гендерної рівності є однією з найбільш актуальних проблем сучасності та розглядається як центральна у справі захисту прав людини, функціонування демократії, утвердження верховенства права та економічного зростання і сталого розвитку.

Серед стратегічно важливих напрямків досягнення гендерної рівності на 2018-2023 рр. Радою Європи, державою-членом якої є Україна, визначено забезпечення рівного доступу до правосуддя, досягнення збалансованої участі жінок і чоловіків у прийнятті суспільних рішень.

Упровадження гендерного підходу в судову систему України має важливе значення для підвищення довіри до суду з боку громадян, передбачає забезпечення рівних прав і можливостей як у самій судовій системі, так і в ході здійснення правосуддя.

Аналіз останніх наукових досліджень

Першими дослідженнями з гендерної проблематики, що сприяли формуванню категоріального апарату гендеру та впровадженню його в судовій сфері, можна вважати праці Н. Аніщук, Т. Василевської, Л. Воліної, О. Дашковської, Е. Гіденс, Н. Грицяк, М. Пірен, О. Іваницької, Ю. Мосьпана.

Питання з формування гендерного портрету суддівського корпусу піднімали в своїх роботах В. Волкова, А. Дмитрієвої, Т. Фулей. Еволюцію гендерних змін у судовій системі (отримання жінками права на юридичну вищу освіту та заняття правничою діяльністю) досліджували Т. Веселова, О. Драч, М. Кехтер, К. Кобченко, Л. Міхневич, Б. Прокопенко та ін.

Розробці гендерної проблематики у сфері правосуддя та моніторингу судових рішень присвячені публікації О.Сердюк, М. Огай у межах проєкту USAID «Справедливе правосуддя»; О. Уварової у межах проєкту «Покращення доступу жінок до правосуддя в п'яти країнах Східного партнерства (Азербайджані, Armenії, Грузії, Республіці Молдова й Україні)»; О. Шаповалової в межах проєкту «Демократизація, права людини та розвиток громадянського суспільства в Україні».

Разом із тим, і дотепер залишається малодослідженим питання щодо механізмів забезпечення гендерного паритету в органах судової влади України. Фрагментарний характер носять роботи з дослідження гендерної рівності в органах судової влади України, а також із пропозиціями умов адаптації кращого європейського досвіду розроблення гендерних стратегій, упровадження тієї чи іншої моделі гендерної політики в судову систему України. Відсутні наукові розробки з

рівня гендерної чутливості суддівського корпусу Конституційного Суду України, органів, відповідальних за призначення суддів та апаратів судів, діяльності судової влади.

Категоріальний апарат гендеру в судовій сфері

В основі гендерних досліджень лежить поняття «гендер», яке має безліч визначень в залежності від предмета дослідження. У зарубіжній літературі, коли говорять про гендер, то походять від певних соціокультурних дефініцій понять жінки і чоловіки і припускають спочатку встановлену відмінність їхнього соціального стану. Так, під гендером розуміють «сукупність правил, норм, звичаїв і традицій, за допомогою яких біологічні відмінності між жінкою і чоловіком переводяться в соціально-організовані відмінності»¹²⁶.

Можна навести також визначення американського соціолога Е. Гідденс. На його думку, «якщо стать має відношення до фізичних, тілесних відмінностей між жінкою і чоловіком, то поняття «гендер» стосується їх психологічних, соціальних і культурних особливостей»¹²⁷.

Вітчизняні науковці дають наступні визначення: Н. Грицяк під гендером розуміє соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості в освіті, в професійній діяльності, доступі до влади, сімейній ролі та репродуктивній поведінці¹²⁸; М. Пірен вважає, що гендер – це соціальна особливість статі людини на відміну від біологічної статі, соціально-рольовий статус, визначає соціальні можливості людини – чоловіка і жінки в усіх сферах життєдіяльності¹²⁹.

Отже, можна зробити висновок, що гендер – соціальна стать людини (на відміну від біологічної), яка визначає соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступі до влади і є одним із базових вимірів соціальної структури суспільства.

Проблематика «гендер і судівництво» привертає значну увагу зарубіжних дослідників, однак в Україні зв'язок «гендеру» і здійснення судочинства не завжди очевидний. Питання зв'язку гендеру і судівництва є актуальним на сьогодні враховуючи, що відсоток суддів-жінок, за рекомендацією спеціальної комісії ООН, є одним з індикаторів гендерної рівності у сфері прийняття рішень на державному на державному рівні¹³⁰.

Одним із нормативно-правових актів України, що регулюють гендерну паритетність є Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків». У преамбулі закону зазначено, що його метою є досягнення паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства шляхом правового забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків, ліквідації дискримінації за ознакою статі та застосування спеціальних тимчасових заходів,

¹²⁶ Волина Л. Г. Категоріально-понятійний апарат гендерної політики. *Веснік БДУ*. 2013. № 2. С. 78.

¹²⁷ Гидденс Э. Социология: учеб. Москва: Эдиториал URSS, 1999. С. 153.

¹²⁸ Там само. С. 72.

¹²⁹ Гендерні аспекти державної служби: монографія /М. І. Пірен та ін.; за заг. ред. Б. Кравченка. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. С. 21

¹³⁰ Indicators of Gender Equality: Conference of European Statiscians / United Nations Economic Commissi on for Europe. New York; Geneva, 2015. 136 p.

спрямованих на усунення дисбалансу між можливостями жінок і чоловіків реалізувати рівні права, надані їм Конституцією і Законами України¹³¹.

Гендерний паритет – принцип рівної представленості жінок та чоловіків, рівності та рівноправності в усіх сферах суспільного життя.

Судова система є певним сегментом сфери зайнятості, де гендерна нерівність офіційно визнається й підтверджується як статистичними даними, так і соціологічними дослідженнями. Можна припустити, що проблеми, які притаманні сфері зайнятості загалом, характерні й для судової системи. Це стосується, зокрема, представництва жінок і чоловіків у системі судочинства як у горизонтальному, так і вертикальному вимірах (наприклад, на адміністративних посадах або у судах вищого рівня). Важливим є подолання проблеми гендерної асиметрії та встановлення в міру можливості рівноваги у представництві жінок і чоловіків у судовій системі, особливо у вищих судових інстанціях та на адміністративних посадах¹³².

Тривалий час юридична професія вважалася винятково чоловічим видом діяльності, однак, останнім часом тенденція змінюється. Рівний доступ до судової професії – само по собі питання справедливості. Будь-які перешкоди до рівного представництва чоловіків і жінок, незалежно від того, кореняться вони в системі або в гендерних ролях і стереотипах, повинні бути подолані для досягнення справедливості.

У різних країнах представництво чоловіків і жінок в судовому корпусі має різні тенденції: в деяких країнах перехідного періоду, наприклад, більшість суддів – жінки (в радянський період, коли судді грали зовсім іншу роль, це була низькооплачувана і непрестижна робота). В інших країнах вищі судові посади, як правило, займають чоловіки.

Щоб забезпечити довіру і справедливість, необхідно усвідомлення важливості рівності статей, виховання сприйнятливості до цих питань і навчання. Гендерний баланс у складі суддівського корпусу – особливо серед вищих посадових осіб, – це також питання довіри. Оскільки ні чоловіки, ні жінки «по природі» не є кращими виконавцями закону, незбалансоване представництво за ознакою статі свідчить про дискримінацію на якомусь рівні, що знижує довіру до інституту судової влади.

Існуючі гендерні стереотипи у судовій сфері не дають змоги жінкам повною мірою проявити професіоналізм і реалізувати свій потенціал. Дослідження представництва жінок у суддівській професії вимагає детального вивчення, так як є показником залучення жінок до процесу прийняття важливих рішень. Більше того, вже в самому законодавчому визначенні суддя трактується як особа, котра наділена повноваженнями здійснювати правосуддя, зокрема, шляхом прийняття відповідних рішень.

Професія судді, за визначенням, вимагає від особи вміння приймати рішення, що впливають не лише на долі конкретних людей, а й на державу та суспільство в цілому, про що, зокрема, свідчить і сфера, до якої віднесені такі індикатори, як відсоток жінок серед суддів різних рівнів, – це «влада і прийняття рішень у суспільстві». Отже, представництво жінок у суддівській професії дає змогу говорити

¹³¹ Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 р. №2866-IV *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 52. Ст. 561.

¹³² Фулей Т. І. Гендерний склад суддівського корпусу України. *Вісник Верховного суду України*. 2015. № 4 (176). С. 43.

про їхню залученість до процесу прийняття важливих рішень – щодо вирішення спорів, захисту порушених прав, покарання винних у вчиненні правопорушень чи злочинів тощо.

Поняття гендерної рівності в Україні є відносно новим для суддівського професійного середовища. У чинному законодавстві України визначення поняття «гендерна рівність» закріплено у законі «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків», а саме: «гендерна рівність – рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства».

Рада Європи, визначає гендерну рівність як рівний доступ, можливості, обов'язки та участь чоловіків і жінок у всіх сферах громадського та приватного життя, а також рівний доступ та розподіл ресурсів між жінками та чоловіками¹³³.

Рівність прав і свобод людини й громадянина, незалежно від статі, визначається і гарантується ст. 24 Конституції України, в якій зокрема закріплено: «Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці і здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг; створення умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям».

У науковій літературі поняття гендерної рівності отримало кілька визначень, більшість з яких ґрунтуються на концепціях не лише рівних прав, а й рівних можливостей жінок і чоловіків у різних сферах життя, зокрема і в судовій. Тобто жінки та чоловіки повинні користуватися однаковим суспільним статусом, мати однакові умови для реалізації всіх прав людини, однакові можливості робити внесок у політичний, економічний, соціальний розвиток держави, а також рівною мірою користуватися результатами розвитку.

Як зазначала М. Вервієр, посол США з глобальних жіночих питань (2012 р.): «Йдеться не про те, що жінки ліпші за чоловіків, а про визнання потреби в рівній участі чоловіків і жінок в усіх громадських справах. Чоловіки й жінки мають разом реалізувати власний потенціал, спираючись на свій досвід, закладати підвалини майбутнього. Бракові такої рівноваги, такої спільної участі колись не надавали належного значення»¹³⁴.

Отже, гендерна рівність означає, що чоловіки і жінки мають гарантовані рівні права і мають у своєму розпорядженні однаковими соціальними цінностями, рівними можливостями, а також мають рівний доступ до можливостей (джерел, засобів), щоб скористатися ними.

¹³³ Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2014-2017 роки. Офіційний веб-сайт Офісу Ради Європи в Україні. URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/documents>

¹³⁴ Вервієр М. Що більше жінок на вищих щаблях влади, то менше в суспільстві корупції. ІСП Глобальний віртуальний форум жінок-лідерів. URL: <http://iwrp.org.ua/ukr/public/551.htm>.

До категоріального апарату гендеру в судовій системі відноситься термін «гендерна дискримінація» – дискримінація за ознакою статі, коли певної статі віддається перевага в порівнянні з іншими (в більшості товариств під статевою дискримінацією розглядається обмеження прав і інтересів жінок). На міжнародному рівні Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979) вперше дає визначення дискримінації по відношенню до жінок. Вона «означає будь-яке розрізнення, виняток або обмеження за ознакою статі, спрямовані на ослаблення або зводить нанівець визнання, користування або здійснення жінками, незалежно від їх сімейного стану, на основі рівноправності чоловіків і жінок, прав людини та основних свобод в політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій області».

Дискримінація за ознакою статі може включати як стійкі гендерні стереотипи про роль, призначення і здібностях жінок, так і реальні практичні дії (прийняття дискримінаційних законів, реалізація практики «скляної стелі» тощо). Існує явна і прихована дискримінація. При явній дискримінації проводиться відкрита політика порушення прав певних категорій людей, коли свідомо ставляться перепони при влаштуванні на роботу, існує заборона на користування певними правами (наприклад, правом голосу, правом успадкування тощо.); практикується несправедлива оцінка праці; обмежується доступ в певні суспільні місця; пропагуються норми і цінності, які ущемляють інтереси і гідність жінок. Прихована, або непряма, дискримінація встановлює формальну рівність всіх соціальних груп; передбачає відповідне законодавство, юридично закріплює це рівність і наказує стягнення в разі порушення такого законодавства. Однак існуюча в суспільстві практика не дозволяє досягти такої рівності.

При існуванні дискримінації в суспільстві рівні права не дають рівних можливостей дискримінованій групі. У такому випадку застосовується так звана «позитивна дискримінація» – система привілеїв для дискримінованої групи, що дозволяє зрівняти шанси. Ухвалення таких заходів, спрямованих на певну групу, як правило, пов'язано з тим, що законодавча заборона будь-яких дискримінаційних норм не привела до відмови від них на практиці.

Гендерна рівність досягається за допомогою впровадження *гендерного підходу*. Розрізняють гендерно-нейтральний та гендерно-чутливий підходи. Варто підкреслити, що у Конституції України використовуються обидва ці підходи.

Гендерно-нейтральний підхід знайшов своє закріплення, зокрема, у Конституції України. Згідно Конституції України, «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах»¹³⁵. У цій статті Конституції знайшли своє відображення ідеали свободи та людської гідності. Причому вільність і рівність людей розглядаються з позицій природних прав, тобто таких, які притаманні кожній людині з народження і існують незалежно від діяльності держави. У Конституції України наголошується не лише на рівноправності всіх громадян України, а й на їх рівності перед законом, тобто на реальній можливості використовувати увесь спектр прав і свобод громадянина України. Конституція України містить так зване недискримінаційне положення, характерне для всіх базових документів у сфері прав людини. Так, у ній

¹³⁵ Конституція України: Закон України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 (із змінами внесеними згідно із Законами ... № 2680-VIII від 07.02.2019; № 27-IX від 03.09.2019), ст. 21, ч.1. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

зазначається: «Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору, шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками»¹³⁶. Таке розуміння рівності своїм змістом має юридичну рівність громадян щодо використання своїх прав тими категоріями громадян, які за соціальними, політичними, фізіологічними та іншими обставинами не мають рівних з іншими можливостей, притаманних всіх людям. Тому Конституція України встановлює систему юридичних і матеріальних гарантій для умов життя, гідних людини. Принцип відсутності дискримінації не обмежується вимогою того, що рівність має бути досягнута, а передбачає також розуміння того, що саме має бути рівним і відповідно до якого критерію. За таких умов абстрактне поняття рівності замінюється конкретною сферою застосування і такими критеріями, як раса, колір шкіри або походження особи тощо. Додатковим критерієм дискримінації може бути також несправедливість.

Разом з тим, ст. 24 Конституції України безпосередньо присвячена подоланню дискримінації щодо жінок, де зазначається: «Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці і здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною і формальною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям»¹³⁷. І в цьому випадку мова йде вже не про гендерно-нейтральний підхід, а про підхід гендерної чутливості. Отже, на конституційному рівні простежується комбінація двох вищезгаданих підходів при окресленні питання щодо забезпечення принципу гендерної рівності.

Важливим акцентом гендерного підходу є його інтегрування. *Гендерне інтегрування* – це значно більше, ніж гендерний підхід; це спроба включити гендерну рівність в центральні сфери суспільства; це такі організації, поліпшення, розвиток і оцінка політичних процесів, при яких підхід гендерної рівності інкорпорується в усі політики і на всіх рівнях і стадіях усіма особами, включеними в цю діяльність.

Усе вищенаведене стосується рівною мірою і правової системи. Це і розуміння гендерного інтегрування як спроби запровадити гендерну рівність всередину судової системи, зокрема в структури й органи, які виробляють і приймають рішення, а також усвідомлення необхідності для інтегрування процедурних змін та долання труднощів на шляху здійснення гендерного інтегрування.

Варто зазначити, що суддівський корпус значно більшою мірою у порівнянні з іншими органами державної влади усвідомлює важливість процесу та необхідність дотримання процедур. Окрім того, завдання суду – вирішити спір та захистити порушене право – значною мірою сприяють впровадженню гендерних підходів шляхом, зокрема:

¹³⁶ Конституція України... ст. 21, ч. 2.

¹³⁷ Конституція України... ст. 21, ч. 3.

- застосування при розгляді спорів міжнародних стандартів у сфері гендерної рівності, зафіксованих у міжнародних договорах, що є частиною національного законодавства;
- застосування національного законодавства про забезпечення рівності жінок і чоловіків та формування відповідної судової практики у цій сфері;
- вдосконалення практики застосування процесуального законодавства з метою його подальших змін і доповнень «гендерно-чутливими» положеннями»;
- подолання гендерних стереотипів та ін.

Таким чином, судова система – важлива сфера діяльності по введенню принципів гендерного підходу.

Гендерний портрет суддівського корпусу та апаратів судів України

Судова система на сьогодні перебуває у стані реформування. У зв'язку із змінами, внесеними до Конституції України та Закону України «Про судоустрій і статус суддів» (2016 р.) в судовій системі відбувся перехід до триланкової судової системи – місцеві, апеляційні суди та Верховний Суд. Вищі спеціалізовані суди (Вищий господарський суд України, Вищий адміністративний суд України та Вищий спеціалізований суд України з розгляду цивільних та кримінальних справ) з набранням чинності вище зазначеним законом ліквідовані.

До національної системи показників гендерної статистики не входять показники, що дають змогу оцінювати становище жінок і чоловіків у судовій системі. Гендерна статистика, що ведеться з 2018 р. Державною судовою адміністрацією містить лише загальні дані щодо судів першої та апеляційної інстанції, та не враховує дані Вищих судів України.

Експертами вже робилися спроби провести гендерний аналіз суддівського корпусу України, зокрема Т. Фулей, яка провела у січні-лютому 2015 р. дослідження, скориставшись офіційним веб-порталом «Судова влада України», де розміщена інформація із списками суддів усіх судів загальної юрисдикції¹³⁸.

Для складання гендерного портрету суддівського корпусу також використані дані, які розміщені на офіційному веб-сайті «Судова влада», що містять інформацію станом на січень 2018 р. щодо суддів та керівництва суду (голів суду, керівників апарату суду та їх заступників)¹³⁹.

У дослідженні не відображені дані щодо судів Автономної республіки Крим, м. Севастополя та частини судів Донецької області (м. Донецьк, м. Макіївки). Всього нами досліджено суди 24 областей України та міста Києва всіх трьох судових інстанцій, це:

- Суди першої інстанції: 624 місцевих загальних судів, з них: районні у містах суди (90), міськрайонні (70), міські (63), районні суди областей (401); 50 спеціалізованих судів першої інстанції (господарські та адміністративні);
- Суди другої інстанції: 39 апеляційних судів;
- Суди третьої інстанції: Верховний Суд України у складі: Великої Палати, Касаційного адміністративного суду України, Касаційного Господарського Суду України, Касаційного кримінального суду, Касаційного цивільного суду.

¹³⁸ Фулей Т. І. Вказ.пр. С. 41-47.

¹³⁹ Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>

На підставі отриманих даних, за загальною кількістю суддів в Україні, можна говорити про наявність високого представництва жінок в судовій системі всіх рівнів (рис. 1).

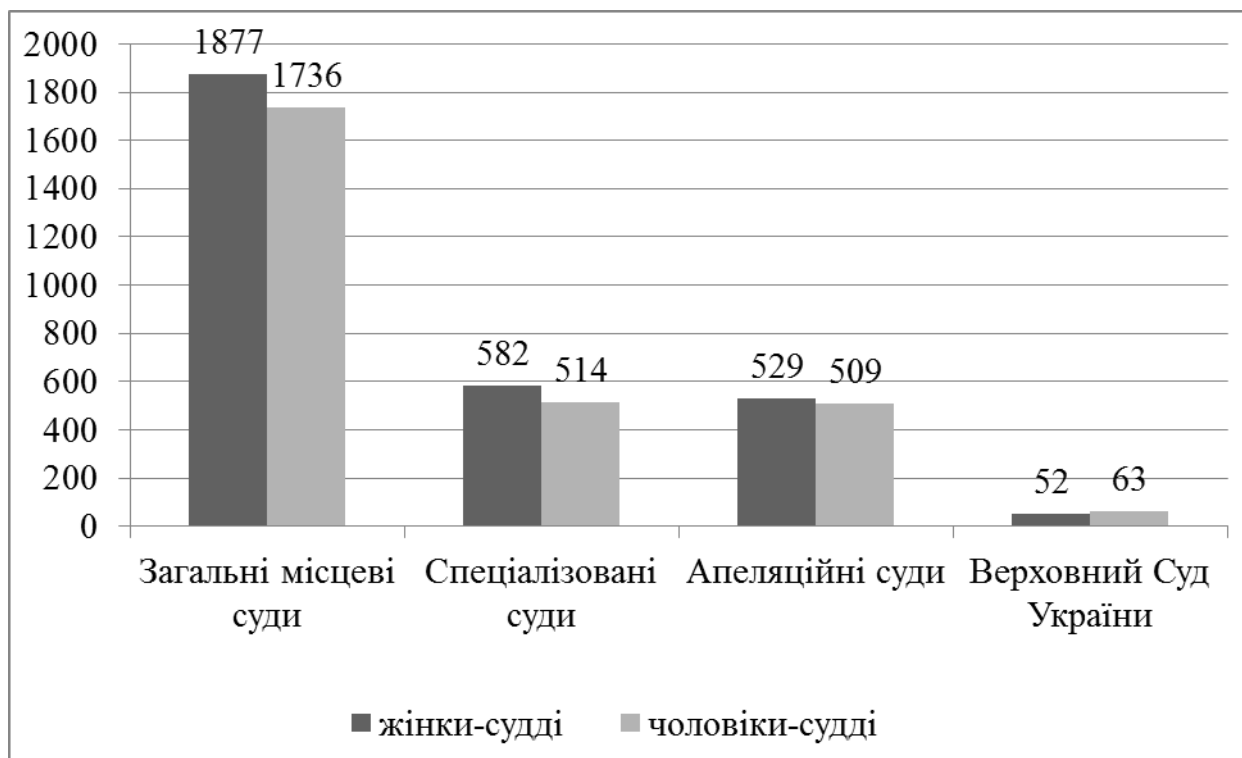


Рис. 1. Суддівський корпус України станом на кінець 2017 року

У середньому по Україні представництво жінок в судовій системі є доволі високим і становить 50,28 % (табл.1)¹⁴⁰. Для порівняння, згідно досліджень проведених Т. Фулей в 2015 р. цей показник становив 47,88 %¹⁴¹.

Однак, аналіз статистичних даних показав певні гендерні диспропорції як на регіональному рівні, так і в деяких судах.

Таблиця 1

Суддівський корпус України станом на кінець 2017 р.

Судова система	Судді			жінки (у %)
	Всього	З них:		
		жінки	чоловіки	
Загальні місцеві суди	3624	1876	1748	51,93
Спеціалізовані суди (адміністративні і господарські)	1096	582	514	53,02
Апеляційні суди	1038	529	509	50,96
Верховний Суд України	115	52	63	45,21
Середнє значення, %				50,28

Наприклад, найбільше жінок-суддів у Дніпропетровській, Запорізькій, Донецькій та Миколаївській областях. Жінки становлять більшість суддівського корпусу

¹⁴⁰ Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>

¹⁴¹ Фулей Т. І. Вказ. пр. С. 60.

загальних місцевих судів також у Донецькій (59,43 %), Київській (59,68%), Полтавській (58,59 %), Луганській (55,64 %), Дніпропетровській (53,71 %) та Херсонській (52,06 %) областях. Разом з тим, у судах західних областей кількість жінок значно менша, наприклад, у Закарпатській області вона становить лише 36,58 %.

У межах однієї області, залежно від типу суду, також бувають певні відмінності. Якщо взяти загальноукраїнські показники, то у міських та районних у містах судах жінок більше, ніж у районних судах області (67 % проти 38 %). У Закарпатській і Тернопільській областях судів такого типу немає.

У районних судах міст Дніпропетровської, Львівської, Сумської, Миколаївської, Черкаської областей та міських судах Полтавської, Івано-Франківської областей маємо гендерний паритет (48-53 %). Загалом, по області та по районних судах у Дніпропетровській і Полтавській, Полтавській областях кількість жінок у суддівському корпусі знаходиться на однаковому рівні.

В Україні є 135 судів, де працюють судді лише однієї статі, проти 84 у 2015 р.¹⁴². Таке співвідношення пояснюється тим, що це переважно суди з малою кількістю суддів. Однак, у державі є суди, які не можна вважати віддаленими чи «неукомплектованими», де спостерігаються суттєві гендерні диспропорції. Такі випадки мають місце в деяких судах Харківської, Київської, Дніпропетровської, Кіровоградської та інших областей (табл. 2)¹⁴³.

Таблиця 2

Гендерні диспропорції суддівського корпусу України

Назва суду	Судді всього	жінки	чоловіки
Червонозаводський районний суд м. Харкова	8	7	1
Суворовський районний суд м. Одеси	21	5	16
Господарський суд Кіровоградської області	9	8	1
Кіровський районний суд м. Дніпропетровська	6	5	1
Дніпровський районний суд м. Києва	28	21	7
Деснянський районний суд м. Києва	24	18	6

Зрозуміло, що існування таких диспропорцій є питанням часу, оскільки в Україні відбувається реформування судової системи шляхом укрупнення судів. На підставі Указів Президента України від 29.12.2017 р. в Україні передбачається утворення окружних судів у містах України. Їх створення передбачається на базі районних у місті судів, міськрайонних судів, районних судів областей.

Для порівняння розглянемо також гендерний склад господарських та адміністративних судів. У системі господарських судів жінки становлять більшість на всіх рівнях, а їхня частка складає 54,88 % у місцевих судах (максимальний показник у Кіровоградському господарському суді – 88,89 %), ще вища – 62,73 % в апеляційній інстанції (від 50 % в Київському та Дніпропетровському до 85,71 % у Донецькому апеляційному господарському суді).

¹⁴² Фулей Т. І. Вказ. пр. С. 41-47.

¹⁴³ Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>.

Можна констатувати, що в системі господарських судів відчутний брак суддів-чоловіків. Зазначимо, що у Вінницькому, Хмельницькому, Черкаському і Чернівецькому місцевих господарських судах жінок меншість, причому в Чернівецькому місцевому господарському суді з 16 суддів лише дві жінки (12,5 %), а в трьох інших їх частка становить 20-25 %.

Водночас, жінок дуже мало на адміністративних посадах: вони очолюють лише чотири місцеві та два апеляційні господарські суди, а також три адміністративні місцеві суди (табл. 3)¹⁴⁴.

Таблиця 3

Гендерний портрет адміністративних посад у господарських та адміністративних судах України

Суди	Голови судів		Заступники голів судів	
	жінки	чоловіки	жінки	чоловіки
Господарські	4	21	14	13
Адміністративні	3	22	9	18
Апеляційні господарські	2	5	3	6
Апеляційні адміністративні	0	7	3	6

Важливим є питання щодо гендерного складу адміністративних посад і в загальних місцевих судах, а також співвідношення між суддями місцевих і апеляційних судів відповідних областей. Жінки загалом добре представлені на адміністративних посадах у судах першої інстанції: з 624 місцевих загальних судів, щодо яких наявна інформація, жінки очолюють 241, тобто трохи більше третини (38 %).

Незважаючи на те, що кількість суддів-жінок у цих судах перевищує кількість суддів-чоловіків, в середньому по Україні відсоток жінок, які очолюють загальні місцеві суди, становить 39,21 %. При цьому кількість суддів-жінок у цих судах більша, ніж суддів-чоловіків.

Відсоток жінок, які очолюють суди першої інстанції, вищий, ніж у судах апеляційної інстанції. Так, у судах першої інстанції – загальних місцевих – цей показник в середньому становить 39,21 %, а в судах апеляційної інстанції – 12 % (див. рис. 2).

¹⁴⁴ Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>.

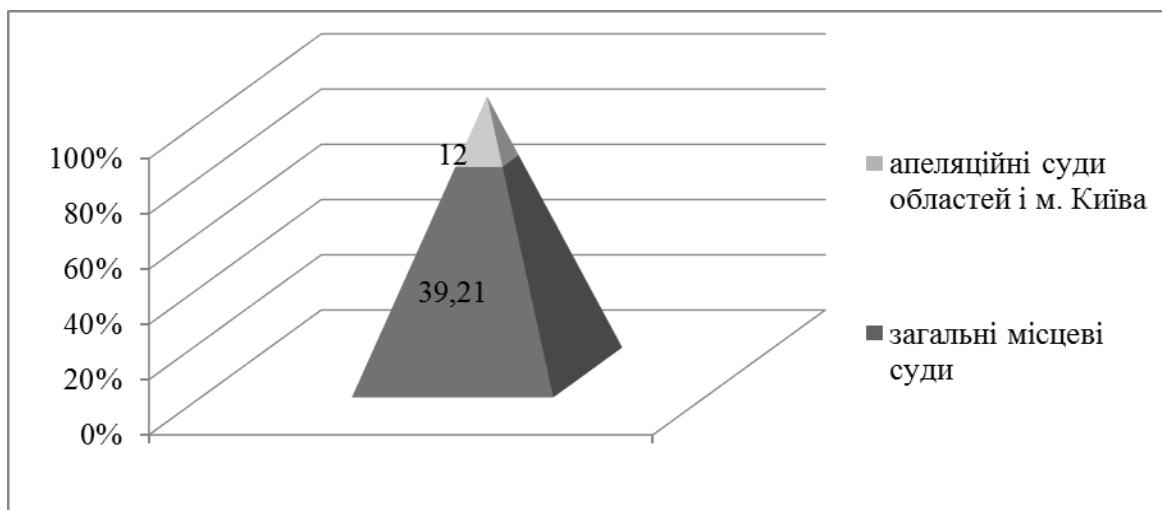


Рис. 2. Кількість жінок (у %), які очолюють суди першої та другої інстанцій

Помітна також нерівномірність у регіональному розрізі: наприклад, у Дніпропетровській області жінки очолюють 22 судів (47,82 %), тоді як у Тернопільській – 4 (23,5 %). Серед заступників голів судів частка жінок вища, хоча, безперечно, існують суди, де керівництво представлено лише однією статтю.

Аналіз статистики показав певні гендерні диспропорції й під час кар'єрного росту суддів. Наприклад, частка жінок в апеляційній інстанції в 12 областях рівна або вища, ніж у загальних місцевих судах. Причому суттєво вища вона у Дніпропетровській, Донецькій, Миколаївській та Чернігівській областях. Отже, про «скляну стелю» при доступі до посади судді апеляційного суду в цих регіонах, а також у м. Києві говорити не доводиться. Однак, наприклад, у Кіровоградській, Черкаській, Луганській областях частка жінок в апеляційних судах суттєво нижча від рівня їх представництва у першій інстанції.

Також, в апеляційній інстанції помітне різке зменшення кількості суддів-жінок на адміністративних посадах. Так, лише з 39 апеляційних судів жінки очолюють лише 7. Хоча в порівнянні з 2015 р., цей показник збільшився, оскільки на той час лише в Дніпропетровській і Харківській областях жінки очолювали апеляційні суди.

Варто зазначити, що за результатами анонімного опитування суддів та адвокатів щодо стану незалежності суддів в Україні, проведеного Центром суддівських студій за підтримки Ради суддів України у вересні-жовтні 2014 р., на запитання: «Чи можете Ви сказати, що доступ до посади судді однаково рівний для чоловіків та жінок?» ствердно відповіли 95,2 % суддів (відмінність у відповідях чоловіків і жінок несуттєва – 96,3 % та 93,8 % відповідно). Однак на запитання: «Чи можете Ви сказати, що судді-чоловіки та судді-жінки мають однакові можливості для суддівської кар'єри (обрання на керівну посаду в суді, отримання посади в суді вищого рівня)?» 11,3 % опитаних суддів визнали відсутність рівних можливостей. Причому, якщо порівняти відповіді суддів-жінок і суддів-чоловіків, то різниця є особливо відчутною: майже 18 % жінок і лише 5,3 % чоловіків бачать цю «скляну стелю»¹⁴⁵.

Щодо представленості жінок-суддів у Верховному Суді України, то у 2015 р. в його складі перебувало 13 суддів-жінок. Найбільше їх було у Судовій палаті у

¹⁴⁵ Фулей Т. І. Вказ. пр. С. 60.

кримінальних справах (7 із 16 суддів, що становить 43,75 %). Частка жінок становила 40 % у Судовій палаті у цивільних справах та 20 % у Судовій палаті у господарських справах. У Судовій палаті в адміністративних справах та в керівництві Верховного Суду України жінки не були представлені. Загалом частка суддів-жінок у Верховному Суді України становила 27 %.

У 2017 р. у зв'язку із реформуванням судової системи кардинальні зміни відбулися у Верховному Суді України, який не лише змінив свою назву та структуру, але й кількісний та якісний склад.

Згідно з запропонованими змінами, в Україні функціонує Верховний Суд, що на сьогодні складається з Великої Палати та 4-х Касаційних судів – адміністративного, господарського, кримінального й цивільного. Склад Великої Палати Верховного Суду України формується суддями касаційних судів.

Тож, суддівський корпус Верховного Суду України був переобраний, до складу якого увійшли 52 жінки, що становить 45 % від загального складу суду. Щодо адміністративних посад: Верховному Суду України очолює – жінка (1), а суди касаційної інстанції – чоловіки (4) (табл. 4)¹⁴⁶.

Таблиця 4

Гендерний портрет суддівського корпусу Верховного Суду України

Верховний Суд України	Судді			Голови	
	жінки	чоловіки	% жінок	жінки	чоловіки
Велика Палата	9	8	52,94	1	0
Касаційний адміністративний суд	15	14	51,72	0	1
Касаційний господарський суд	11	18	37,93	0	1
Касаційний кримінальний суд	11	17	64,7	0	1
Касаційний цивільний суд	15	14	51,72	0	1

Отже, статистичні дані свідчать, що представленість жінок в суддівському корпусі України достатньо висока, а в місцевих судах та апеляційних судах кількість жінок перевищує кількість суддів-чоловіків. Водночас можна помітити деякі гендерні диспропорції. Крім того, залишається критичною ситуація щодо представленості жінок у Конституційному суді України – лише дві жінки. Голова суду та його заступник – чоловіки¹⁴⁷. Ці питання, а також причини та наслідки, що очевидні зі статистичної інформації, можуть стати предметом подальших наукових досліджень.

Враховуючи, що українське суспільство має недостатньо позитивного досвіду, який можна було б використати для просування ідей гендерної рівності та розширення прав жінок, судова система могла б стати прикладом у цьому.

¹⁴⁶ Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>

¹⁴⁷ Офіційний веб-сайт Конституційного суду України. URL: www.ccu.gov.ua/ru.

Концепція впровадження гендерного підходу в судову систему України

Закон і система правосуддя відіграють ключову роль у формуванні ставлення і поведінки в суспільстві щодо дотримання стандартів прав людини та рівності. Тому важливо, щоб судова система, яка є сторожем прав людини, свідомо розглядала будь-які елементи дискримінації чи нерівності в межах своєї власної системи. Така політика має передбачати вирішення гендерних питань в межах установи, а також забезпечення рівного ставлення як до судових користувачів, так і забезпечення рівних прав та можливостей під час ухвалення судових рішень.

Гендерний підхід у судовій сфері означає врахування гендерної проблематики у межах судової влади як інституції, а також серед представників судових органів. Зокрема, даний підхід має бути зосереджений на двох ключових сферах:

рівному доступі до правосуддя для жінок та чоловіків;

гендерно-чутливому організаційному розвитку та управлінні з точки зору кадрової політики (представництва за ознакою статі в судах різних рівнів).

З метою впровадження концепції гендерного підходу в роботу судових органів необхідно:

- забезпечити використання єдиного понятійного апарату гендеру;
- нормативно-правове забезпечення політики гендерного паритету в судовій сфері;
- визначити гендерно-чутливі індикатори для використання під час аналізу, розробки, моніторингу, оцінювання програм;
- провести аналіз стану представленості жінок і чоловіків у судовій системі;
- розробити стратегію та програму дій, запровадити ресурсне забезпечення програм (інформаційні, методичні матеріали, фінансування тощо);
- призначити фахівців, компетентних у питаннях гендерної рівності, насамперед у судових органах, відповідальних за призначення суддів на посади та їх переведення;
- планувати альтернативні заходи щодо забезпечення концепції гендерної рівності та проведення регулярного моніторингу та оцінювання ефективності впроваджених заходів.

Гендерну рівність мають забезпечувати, насамперед, органи відповідальні за кадрову політику в судових установах:

Вища рада правосуддя і Вища кваліфікаційна комісія суддів. Зокрема, і під час унесення подань про призначення на посаду судді чи рекомендацій про переведення;

Збори суддів при обранні голів судів та їх заступників;

Президент України, Верховна Рада України та з'їзд суддів України при призначенні суддів Конституційного Суду.

Застосування зазначених механізмів у комплексі сприятиме формуванню гендерно-чутливої судової системи України.

Кожна держава, що орієнтована на утвердження себе як демократичної, соціальної та правової, для забезпечення рівних прав і можливостей виробляє гендерну політику. Використовуючи зарубіжний досвід для вирішення гендерних питань у судовій системі, варто зважати на те, що наша країна має власні правові традиції та особливості сфери судочинства, які обов'язково повинні бути враховані.

На сьогодні в Україні є всі можливості для впровадження кращих зарубіжних практик в судову систему України.

Висновки

На сучасному етапі розвитку суспільства перед Україною стоїть важливе завдання впровадження гендерної рівності в усі сфери суспільного життя, включаючи судову.

Аналіз категоріального апарату гендеру в судовій сфері дозволив з'ясувати, що поняття гендерної рівності в Україні є відносно новим для суддівського професійного середовища. Утвердження гендерної рівності в судовій системі передбачає недопущення гендерної дискримінації, забезпечення рівної участі жінок і чоловіків у прийнятті суспільно важливих рішень.

Аналіз гендерного портрету суддівського корпусу України засвідчив наявність достатньо високого представництва жінок-суддів на всіх рівнях судової системи. Водночас статистичні дані виявляють гендерні диспропорції як на вертикальному (стосовно адміністративних посад), так і горизонтальному рівні в різних регіонах.

Упровадження гендерного підходу, принципу гендерної рівності в судову систему України має важливе значення для підвищення довіри до суду з боку громадян, передбачає забезпечення рівних прав і можливостей як у самій судовій системі, так і в ході здійснення правосуддя. Концепція упровадження гендерного підходу в судову сферу України передбачає врахування гендерного підходу у планах роботи судів, структурах судової системи з моніторингу й оцінки, методичних рекомендаціях, адміністративній політиці, а також сприятиме формуванню гендерної культури працівників судової влади. Застосування зазначених механізмів у комплексі сприятиме формуванню гендерно-чутливої судової системи України з метою фактичного захисту прав усіх громадян нашої держави незалежно від статі.

Досягнення гендерного паритету як у самій судовій системі, так і рівноправної участі жінок і чоловіків у процесі її реформування зробить судову систему України репрезентативною та легітимною.

Підвищення рівня гендерної чутливості судової системи стане підтвердженням дотримання Україною власних зобов'язань як перед Європейським Союзом, світовою спільнотою, так і перед власним народом.

Rozdział 6

Wpływ sieci społecznościowych na kształtowanie kompetencji rodzicielskich młodzieży

Oleksandr Svatenkov

Вплив соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді

Олександр Сватенков

Актуальність проблеми

Формування батьківської компетентності відбувається під впливом як внутрішніх (особистісних), так і зовнішніх факторів. Зокрема, до першої групи можемо віднести рівень інтелекту, фізичне здоров'я, рівень освіти та культури тощо. У той же час, на нашу думку, більш вагомим є вплив різноманітних зовнішніх чинників, а саме: батьківської сім'ї та стилю сімейного виховання, традиції та звичаї народу, освітня політика держави тощо. Проте, у XXI ст. все більшим стає вплив на формування особистості, взагалі, та її батьківської компетенції, зокрема, засобів масової інформації та мережі Інтернет.

За даними досліджень на 2016 р. чисельність користувачів Інтернету в Україні становила близько 19 млн. осіб. Ядром інтернет-аудиторії є користувачі у віці від 14 до 44 років (76 %). З них, аудиторія віком 14-24 р. – 25 %, 25-34 р. – 30 %, 35-44 р. – 21 %, 45-54 р. – 14 %, старше 55 – 11 %¹⁴⁸. Г. Алексєєва також зазначає, що найбільш поширеними видами інтернет-практик є: проведення часу в соціальних мережах (44 %); перегляд, або читання новин (41 %); прослуховування / скачування музики (37 %); відвідування сайтів без певної мети (37 %); отримання актуальної інформації (погода, курси валют, пробки тощо) (34 %) ¹⁴⁹. Таким чином, виходячи зі сказаного вище, можна припустити, що вплив соціальних мереж на всі сфери суспільного та особистого життя є значним.

Саме тому, актуальності набуває вивчення проблеми впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді.

Аналіз останніх наукових досліджень

Узагальнення сучасних наукових досліджень проблеми формування батьківської компетентності дає підстави стверджувати, що на сьогодні їй приділяється недостатня увага. Наукові дослідження спрямовуються переважно на вивчення її особливостей у батьків, які вже виховують дитину (Ю. Гіппенрейтор, М. Єрміхіна, О. Смірнова, О. Хартман, В. Целуйко); підготовку учениць старших класів до материнства (І. Братусь, С. Мещерякова, О. Нестєрова, О. Тіунова,

¹⁴⁸ Алексєєва Г. М. Інтернет-аудиторія в Україні: стан, динаміка, тенденції. *Електронний збірник наукових праць КЗ «ЗОІППО» ЗОР*: електр. вид. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: матеріали III Міжн. наук.-практ. конф.* (15-22 тр. 2017 р.). Вип. № 2(28). Запоріжжя. 2017. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip28.html

¹⁴⁹ Алексєєва Г.М. Інтернет-аудиторія в Україні...

Г. Філіппова). Також представлено підходи до визначення поняття «батьківська компетентність» (Т. Веретенко, І. Зверєва, Н. Шевченко).

Водночас, наголошується на актуальності дослідження особливостей батьківської компетентності, психолого-педагогічного потенціалу молоді, формування уявлення молоді про себе у ролі батьків тощо (Т. Алексеєнко, О. Бондарчук, Л. Гридковець, В. Кравець).

Об'єктивна значущість цієї проблеми для розвитку окремої особистості та суспільства в цілому, зумовлює мультидисциплінарний інтерес до неї. Зокрема, соціологів – Н. Головатий, І. Дементьєв, І. Кон, Н. Юркевич; психологів – Т. Андрєєва, О. Бодальов, О. Бондарчук, І. Гребінков, Л. Гридковець, С. Ковальов, Р. Овчарова, Б. Шапіро; педагогів – Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Г. Лактіонова, А. Капська, В. Кравець, В. Постовий та ін.

Зміст та структура поняття «соціальні інтернет-мережі»

Розглянемо соціалізуючий вплив соціальних мереж, в межах якого і здійснюється вплив на формування батьківської компетентності молоді.

Термін «соціальні мережі» був введений у 1954 р. як результат подальшої розробки соціологічного підходу до вивчення зв'язків між людьми за допомогою соціограм. Його автором був соціолог з «Манчестерської школи» Дж. Барнс. Зрозуміло, що у середині ХХ ст., за відсутності комп'ютерних технологій та інтернету, термін «соціальні мережі» використовувався для дефініції суспільства, як складної мережі стосунків між людьми.

Розвиток мережевих технологій, поява Інтернету у 80-90-х рр. ХХ ст., призвели до «запозичення» у соціології сферою інформаційних технологій терміну «соціальні мережі». Вже у 1984 р. Національним фондом наук США було створено міжуніверситетську мережу NSFNet, а у другій половині того ж десятиліття з'являються перші прообрази соціальних мереж сучасного типу – Prodigy, CompuServe і The Well. У 1995 р. в США з'являється портал Classmastes, який давав користувачам можливість знайти однокласників та старих друзів¹⁵⁰.

Перше десятиліття ХХІ ст. вважають часом найбільшого розвитку соціальних мереж в Інтернет. Зокрема, з'явилися LinkedIn (2002), MySpace (2003), Facebook (2004), Twitter (2006), Вконтакте (2006). Бурхливий розвиток цих та інших ресурсів триває і понині. Зокрема, за даними компанії Statista, аудиторія користувачів соціальних мереж у світі протягом періоду з 2010 по 2020 р. зростає більш ніж у чотири рази – з 970 мільйонів до більш ніж чотирьох мільярдів¹⁵¹. Саме тому, на сьогодні ми маємо говорити не просто про соціальні мережі, а цілу систему соціальних медіа в мережі Інтернет.

Німецькі науковці А. Каплан та М. Хайнлайн під «соціальними медіа» розуміють «групу Інтернет-додатків, що спираються на ідеологічні та технологічні основи Web

¹⁵⁰ Деркаченко Я. А. Соціальні мережі, як середовище для технологій маніпулятивного впливу. *Сучасний захист інформації*. 2016. № 1. С. 51-59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/szi_2016_1_8

¹⁵¹ The most popular Social Networking sites in 2020. URL: <https://www.broadbandsearch.net/blog/most-popular-social-networking-sites>

2.0 і які дозволяють створювати та обмінюватися вмістом, створеним користувачем»¹⁵².

М. Шульга визначає поняття «соціальні медіа» як «медіа, розроблені для поширення інформації через соціальну інтерактивність, створені за використанням легкодоступних технік»¹⁵³. На думку науковця, вони, завдяки використанню сучасних інформаційних технологій, дозволяють задовольнити потребу користувачів у соціальній взаємодії шляхом перетворення медіа-монологу у медіа-діалог.

Я. Деркаченко під «соціальними медіа» розуміє «вид мас-медіа, ряд онлайн-технологій на принципах Web 2.0, завдяки яким споживачі контенту через свої коментарі стають його співавторами і можуть взаємодіяти, співпрацювати, спілкуватися, ділитися інформацією або брати участь у будь-якій іншій соціальній активності з теоретично усіма іншими користувачами певного сервісу»¹⁵⁴.

У статті «Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media» (англ., «Користувачі світу, об'єднайтесь! Виклики та можливості соціальних медіа») А. Каплан та М. Хайнлайн запропонували класифікацію соціальних медіа, поклавши в її основу два критерії: включеність користувача та можливості для самопрезентації/саморозкриття. В залежності від реалізованості у соціальних медіа цих критеріїв, вони виділили шість видів соціальних медіа, а саме: спільні проєкти (наприклад, Вікіпедія); блоги (наприклад, LiveJournal); контент-спільноти (наприклад, BookCrossing); соціальні мережі (наприклад, Facebook); віртуальні ігрові світи (наприклад, World of Warcraft); віртуальні соціальні світи (наприклад, Second Life)¹⁵⁵.

Таким чином, можемо сказати, що соціальні медіа є важливою частиною життя людини у сучасному світі. Вони створюють можливості не лише для самопрезентації чи розширення кола соціальних контактів, а й обміну думками, предметами, науковими здобутками тощо. Проте, враховуючи тему та предмет нашої кваліфікаційної роботи, далі детальніше розглянемо саме соціальні мережі та їх вплив на соціалізацію молоді.

Аналізуючи соціальні мережі, як явище Якимчук О. в загальному визначає їх як «спільноту людей, об'єднаних спільними інтересами, спільною справою, які мають інші причини для безпосереднього спілкування між собою»¹⁵⁶. Зазначимо, що ця дефініція не може використовуватися для визначення соціальних мереж в Інтернеті, адже є узагальненим розумінням змісту цього поняття з позицій Дж. Барнса, П. Ердоса, Д. Уоттса та інших дослідників у 50-х рр. ХХ ст., тобто, ще до появи самої можливості онлайн комунікації. Проте, ключові поняття, закладені в ньому, (зокрема, «спільнота людей», «спільні інтереси», «спілкування») знайшли своє відображення і в дефініціях соціальних мереж в Інтернет.

¹⁵² Kaplan A. M., Haenlein M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. Business Horizons. 2010. Vol. 53 (1). P. 61.

¹⁵³ Шульга М. І. Система соціальних медіа у процесі інтеграції у маркетингові комунікації. *Науковий блог*. 2010. URL: <http://naub.org.ua/?p=1245>

¹⁵⁴ Деркаченко Я. А. Соціальні мережі ... С. 51-59.

¹⁵⁵ Kaplan A. M., Haenlein M. Users of the world, unite! ... P. 62-64.

¹⁵⁶ Якимчук О. Соціальні мережі та їх аналіз. *Релігія та Соціум: міжнародний часопис*. Чернівці: ЧНУ. 2012. № 1. С. 146-153. URL: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/relsoc_2012_1_24.pdf, С. 147

Так А. Басс та Н. Стросс (A. Buss, N. Strauss), аналізуючи онлайн спільноти, говорять про безпосереднє регулярне спілкування користувачів, їх спільну діяльність та інтереси, як ключових характеристик, що відрізняють онлайн спільноти від інших сайтів¹⁵⁷.

Враховуючи технічну складову у роботі соціальних Інтернет-мереж, у їх визначеннях дослідники, окрім зазначених вище ключових характеристик, додають також відповідну термінологію. Так К. Коган, говорячи про соціальні Інтернет-мережі, визначає їх як «систему пов'язаних між собою каналами зв'язку акторів»¹⁵⁸. При цьому, він наголошує на їх ключових характеристиках, а саме: рівноправність акторів у горизонтальній структурі мережі та розподілений тип зв'язку між ними в будь-який конкретний момент часу.

О. Пінчук розглядає соціальні мережі з точки зору технологій як «інтерактивний, з великою кількістю користувачів веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками. Сайт представляє собою автоматизоване соціальне середовище, яке дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних загальним інтересом»¹⁵⁹.

Як «технологічні комплекси організації й управління обмінами електронною інформацією між суб'єктами соціальних відносин, призначені для забезпечення горизонтального спілкування зацікавлених у ньому абонентів, об'єднаних спільними інтересами, інформаційними потребами та навиками спілкування» визначає соціальні Інтернет-мережі О. Онищенко¹⁶⁰.

Досліджуючи соціальні інтернет-мережі як окремий тип сайту, О. Лобовікова та А. Мельніков визначають їх як «веб-сервіс, що забезпечує можливість комунікації великих груп людей та їхнє об'єднання у віртуальні спільноти за інтересами»¹⁶¹. Ключовою особливістю побудови таких сайтів, на думку науковців, є те, що їх зміст наповнюється за рахунок діяльності самих користувачів, а до комунікативних можливостей додається також можливість споживати медіа-контент, використовувати розважальні продукти, вести інші види діяльності.

Д. Еллісон та Н. Бойд (D. Boyd, N. Ellison) розкривають зміст поняття «соціальні Інтернет-мережі» через ключові, на їх думку, можливості, які вони надають користувачам, а саме: створювати публічний або напівпублічний профіль в обмеженій системі; сформувати список інших користувачів мережі для комунікації; розширювати коло своїх контактів за рахунок списків інших користувачів¹⁶².

С. Івашнова пропонує розглядати соціальні інтернет-мережі як «віртуальний майданчик, що забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі й обмін

¹⁵⁷ Buss A, Strauss N. Online Communities Handbook: Building Your Business and Brand on the Web. Berkeley, CA: New Riders; 2009. P. 4-5

¹⁵⁸ Коган К.М. Соціальні мережі як елемент нового соціального середовища. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 16. С. 61-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2014_16_8, С. 65

¹⁵⁹ Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища: глосарій (вид. 2-е доп. та перероб.) / Ю.М. Богачков, О.Ю. Буров, Н.П. Дементієвська та ін.; за заг. ред. О.П. Пінчук. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. 43 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154283882.pdf>, С. 32

¹⁶⁰ Онищенко О.С., Горюхов В.М., Попик В.І. та ін. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства: монографія. НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2013. С. 18-19

¹⁶¹ Лобовікова О.О., Мельніков А.С. Соціальні мережі як феномен інформаційного суспільства. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2011. Вип. 5. С. 155.

¹⁶² Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2008. Vol. 13. P. 211.

даними між користувачами і обов'язково передбачає попереднє створення облікового запису»¹⁶³.

Таким чином, підсумовуючи усе вищесказане щодо дефініції поняття «соціальна інтернет-мережа», можемо зробити висновок про те, що їх ключовими характеристиками є:

- соціальна інтернет-мережа – це веб-сайт, на якому користувачі мають можливість створювати автономний публічний, або напівпублічний профіль, наповнення якого залежить лише від їх бажань та інтересу;
- наповнення контентом соціальних інтернет-мереж здійснюється за рахунок активності самих користувачів;
- користувачі отримують можливість розширювати коло соціальних контактів, встановлюючи зв'язки з іншими (соціальні зв'язки) та здійснювати спільну діяльність, створюючи соціальні об'єкти (тематичні групи).

Далі розглянемо види соціальних мереж, які існують сьогодні.

М. Вайт (White M.), виходячи зі спрямованості соціальних мереж на певну цільову аудиторію, виділяє сім видів, а саме¹⁶⁴:

1. Соціальні інтернет-мережі для міжособистісних зв'язків та контактів (наприклад, Facebook, Twitter та ін.).
2. Соціальні інтернет-мережі для обміну візуальним контентом (відео та фото) (наприклад, YouTube, Instagram та ін.).
3. Професійні соціальні інтернет-мережі призначені для розвитку та побудови кар'єри (наприклад, LinkedIn, Classroom 2.0 та ін.).
4. Інформаційні соціальні інтернет-мережі, які містять лише вузькоспеціалізовану інформацію по певній темі (наприклад, The Nature Conservancy, Do-It-Yourself Community та ін.).
5. Освітні соціальні інтернет-мережі (наприклад, The Student Room, The Math Forum та ін.).
6. Соціальні інтернет-мережі для людей зі спільними хобі (наприклад, Grow It, My place at Scrapbook.com та ін.).
7. Наукові соціальні інтернет-мережі (наприклад, Academia.edu, ResearchGate та ін.).

Г. Нестеренко та О. Тишкова об'єднують усі соціальні інтернет-мережі у три групи, а саме: мережі загальної тематики (наприклад, Facebook), спеціалізовані соціальні мережі (наприклад, Grow It чи Geni), ділові соціальні мережі (наприклад, Academia.edu чи LinkedIn)¹⁶⁵.

Аналіз наукової літератури по темі дослідження дає підстави зробити висновок про єдність, в загальному, дослідників щодо питання визначення функцій соціальних інтернет-мереж. Зокрема, Я. Деркаченко виділяє п'ять функцій соціальних мереж, а саме¹⁶⁶:

¹⁶³ Івашньова С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 15.

¹⁶⁴ White, M. What types of social networks exist?

URL: https://socialnetworking.lovetoknow.com/What_Types_of_Social_Networks_Exist

¹⁶⁵ Нестеренко Г. О., Тишкова О. В. Сучасні соціальні мережі як інструмент неформальної освіти. *Гілея: науковий вісник*. 2011. Вип. 49 (№7). С. 89-93.

URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/2212/1/F37_doc.pdf

¹⁶⁶ Деркаченко Я. А. Вказ.пр. С. 54.

1. *Комунікативна функція.* Реалізується через опосередковані інформаційними технологіями соціальні контакти користувачів соціальних мереж. Причому, як зазначають О. Онищенко, В. Горовий, В. Попик та ін. «аналіз тенденцій розвитку віртуальних характеристик комунікації в їх зв'язку з різними телекомунікаційними засобами показує збільшення віртуальних аспектів у процесі встановлення й підтримання зв'язку у разі зменшення безпосереднього візуального та аудіального контакту»¹⁶⁷.

2. *Інформаційна функція.* Реалізується через продукування та отримання користувачами соціальних інтернет-мереж інформаційних повідомлень, а також через функцію «записної книжки»¹⁶⁸ – зберігання важливої особистої інформації, нагадування про важливі дати чи дні народження тощо

3. *Функція формування ідентичності.* Вона реалізується через можливість користувача самостійно створювати та редагувати власний список соціальних контактів та об'єктів (сторінок, груп), з якими він/вона взаємодіє під час користування веб-сайтом, тим самим ототожнюючи себе з певними поглядами, думками, політичними течіями, філософськими ідеями, світоглядними позиціями тощо.

4. *Розважальна функція.* Сучасні соціальні мережі дозволяють своїм користувачам не лише обмінюватися інформацією чи повідомленнями, а й створюють можливості для спільних онлайн ігор та обміну розважальним контентом (наприклад, відеороликами чи картинками).

5. *Соціалізуюча функція.* Ця функція реалізується через можливість акумуляції індивідуального досвіду користувачами в системі «друзів» та «груп».

Окрім вищезазначених О. Онищенко, В. Горовий, В. Попик та ін. додають до переліку ще дві, а саме¹⁶⁹:

6. *Функція психологічної розрядки.* Дослідники, визначаючи цю функцію соціальних інтернет-мереж, говорять про створену такими веб-ресурсами можливість «виплеснути свої емоції, викласти наболіле, поділитися проблемами»¹⁷⁰.

7. *Функція самопрезентації та самовираження.* Ця функція реалізується через наповнення користувачем власного профілю, а саме: інформація, яку він повідомляє про себе (вік, сімейний стан, місце роботи чи рід занять, місце навчання тощо) та інформація, яку він/вона продукує (дописи, репости, фотографії тощо).

Соціальні інтернет-мережі як фактор соціалізації молоді

Далі розглянемо детальніше саме реалізацію в межах соціальних інтернет-мереж соціалізуючої функції, в межах якої здійснюється вплив на формування батьківської компетентності.

О. Безпалько визначає соціалізацію як процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда¹⁷¹.

¹⁶⁷ Онищенко О.С., Горовий В.М., Попик В.І. та ін. Соціальні мережі як чинник... С. 24.

¹⁶⁸ Там само. С. 26.

¹⁶⁹ Там само. С. 24-26.

¹⁷⁰ Там само. С. 24-26.

¹⁷¹ Безпалько О.В. Соціалізація. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь, 2012. С. 79.

Соціалізація триває протягом усього життя людини. Її традиційні форми можна умовно поділити два види, а саме: первинну і вторинну. Первинна соціалізація починається від народження і відбувається у межах родинних зв'язків; вторинна починається з часу входження людини у взаємодію з різноманітними соціальними інституціями поза межами безпосереднього середовища¹⁷².

Т. Веретенко та М. Снітко визначають Інтернет «одним із соціальних інститутів, який тією чи іншою мірою виконує замовлення суспільства та окремих соціальних груп щодо певного впливу на населення в цілому, в тому числі й на окремі вікові та соціальні категорії»¹⁷³. Погоджуючись з цією тезою, вважаємо, що, місце соціальних інтернет-мереж у структурі соціалізуючих впливів доречно визначити спираючись на думку Т. Галіч: «соціальні мережі, створені за допомогою нових інформаційних технологій, стають потужним агентом вторинної соціалізації людини: соціалізації не тільки в мережевому суспільстві, але й у реальному суспільстві, в якому людина живе»¹⁷⁴. Враховуючи підпорядкованість роботи мережі Інтернет певним правилам, а також можливості впливу користувача на зміст отримуваної інформації у соціальних інтернет-мережах, вважаємо, що їх вплив має ознаки відносно спрямованої соціалізації.

Враховуючи розвиток соціальних інтернет-мереж на сучасному етапі та, відповідно, їх значний вплив на соціалізацію особистості, вважаємо за доцільне розглянути такі поняття як «віртуальна соціалізація», «інтернет-соціалізація» та «кіберсоціалізація людини».

Автори глосарію «Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища» під поняттям «віртуальна соціалізація» розуміють «процес засвоєння норм, правил, культури особистістю у віртуальному просторі»¹⁷⁵.

О. Пінчук вважає, що «інтернет-соціалізація – це взаємодія однієї особистості з іншими особистостями у інтернет-просторі, завдяки чому відбувається збагачення досвіду людини, засвоєння соціальних норм Мережі, розширення варіативності зони розвитку»¹⁷⁶.

В. Плешаков під поняттям «кіберсоціалізація людини» розуміє «процес зміни структури самосвідомості особистості, який відбувається під впливом і в результаті використання ним сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в контексті життєдіяльності»¹⁷⁷.

На нашу думку, наведені вище дефініції трьох понять є близькими за своїм змістом. Вони поглиблюють розуміння соціалізуючого впливу соціальних інтернет-мереж, які ми тепер можемо вважати не лише агентами відносно спрямованої соціалізації, а середовищем, де цей процес протікає. Окрім того, інтеграція в інтернет середовище також потребує засвоєння певних норм, правил та цінностей.

¹⁷² Соціологія: підручник / за ред. В. Г. Городяненка. Київ. 2008. С. 222-223.

¹⁷³ Веретенко Т. Г., Снітко М. А. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків у Інтернет-мережі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2010. (84). С. 35.

¹⁷⁴ Галіч Т.О. Соціальні мережі Інтернет як агент соціалізації молоді. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2014. Т. 15, Вип. 281. С. 250-256. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpdduuu_2014_15_281_34, С. 252.

¹⁷⁵ Електронні соціальні мережі ... С. 7.

¹⁷⁶ Там само. С. 17.

¹⁷⁷ Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности. *Проблемы педагогического образования: сб. научных статей / под ред. В. А. Слостенина, Е. А. Левановой*. Москва. 2005. Вып. 21. С. 48.

Цю думку підтверджує теза С. Данилова про те, що інтернет-соціалізацію особистості варто розглядати у двох вимірах, а саме: по-перше, суб'єкт засвоює норми і цінності, моделі поведінки в мережі, інтегрується до Інтернет-спільнот. Як показники такої кіберсоціалізації можуть виступати рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності, а також знання правил і сформованість навичок взаємодії в Інтернет-середовищі. По-друге, засвоєння досвіду, норм та цінностей реального світу через віртуальний вимір¹⁷⁸.

С. Пирочкина та О. Погорелова до особливостей впливу Інтернету, взагалі, та соціальних інтернет-мереж, зокрема, на соціалізацію молоді відносять¹⁷⁹:

- урізноманітнення форм комунікації молоді (за одночасної можливості «модифікації» власного образу);
- створення власного (інтимного) зачиненого від усіх оточуючих світу;
- низький рівень відповідальності за вчинки в мережі і майже повна відсутність контролю;
- реалістичність віртуальних процесів та можливість абстрагуватися від навколишнього світу;
- зниження усвідомленості наслідків помилок через можливість їх виправити шляхом повторень, модифікація віртуального світу під власні потреби та смаки;
- самостійне прийняття рішень в межах віртуального світу.

С. Данилов виділяє системні характеристики мережевих спільнот, які є визначальними для інтернет-соціалізації молоді, а саме¹⁸⁰:

1. *Усе для всіх*. Взаємодія у мережі відбувається незалежно від таких факторів як територія, час, функціональні можливості інших учасників. Це відкриває перед користувачами можливість вибудовувати взаємодію з будь-ким. Окрім того, межі такої взаємодії визначаються самим користувачем.

2. *Анонімність*. Ця характеристика відкриває перед користувачем необмежені можливості щодо трансформації свого віртуального образу. Проте, наголосимо, що часто анонімність відіграє скоріше негативну роль.

3. *Свобода входу/виходу*. Інтернет-взаємодія характеризується можливістю для кожного користувача завершити взаємодію за власним бажанням.

4. *Конкретність інтересів*, що дозволяє об'єднуватися у спільноти, інтегруватися у групи зі схожими інтересами, вибудовувати соціальну взаємодію на основі спільних уподобань тощо.

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок про те, що у сучасному світі соціалізуючий вплив соціальних інтернет-мереж є значним. Підтвердженням цьому є значне поширення серед дітей та молоді негативних залежностей (від смартфонів, Інтернету, власне соціальних інтернет-мереж тощо), компульсивної (нав'язливої) поведінку (наприклад, рухи з соціальної мережі «Тік-Ток», зменшення потреби у реальному безпосередньому спілкуванні та чуттєвому пізнанні оточуючого світу, зростання агресивності дітей та молоді в реальному середовищі. Також, на думку Т. Галіч, «мережеве суспільство може сприяти

¹⁷⁸ Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи *Известия Саратов. ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т.12. С. 43.

¹⁷⁹ Пырочкина С. А., Погорелова О. П. Психолого-педагогическая и социальная поддержка подростков: программы, групповые занятия, проектная деятельность. Волгоград, 2008. С. 7.

¹⁸⁰ Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации ... С. 43.

засвоєнню асоціальних, антиправових установок, які засвоюються і відтворюються в реальному світі»¹⁸¹.

Теоретичні підходи до розуміння поняття «батьківська компетентність»

Далі розглянемо зміст та особливості поняття «батьківська компетентність». Зверєва І.Д. визначає компетентність як: а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо¹⁸².

Окрім того, науковець зазначає, що компетентність у сучасних дослідженнях визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи». Її можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Під компетенцією розуміють галузь діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу (організації, підприємства тощо) загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості. Компетенція – це сфера відповідальності та визначених повноважень. У термінах тестології компетенцію інтерпретують як назву шкали, а компетентність – як рівень на шкалі. Тому достатньо часто зустрічаються її визначення за належністю до сфер вияву (комунікативна, емоційна), за рівнем усвідомленості (усвідомлена, неусвідомлена), за функціями (батьківська, материнська, викладацька, управлінська) тощо¹⁸³.

Відповідно, під поняттям «батьківська компетентність» ми розуміємо функціональну компетентність матері чи/та батька, яка є сукупністю інтегративних якостей особистості, включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, мають виховну спрямованість на дітей у сім'ї, передбачають повноцінне і стабільне виконання ролей в щоденному житті родини.

Спираючись на аналіз наукових досліджень, вважаємо, що процес її формування можна умовно розділити на три етапи, а саме – *інтеріоризація* – трансформація зовнішнього впливу у факт свідомості особистості; *ідентифікація*, *категоризація*, *інтерналізація*, а також механізми наслідання, в результаті яких певні норми і цінності засвоюються, а інші відкидаються або трансформуються у свідомості людини; і, нарешті, третім етапом є *екстеріоризація* – перетворення батьківської компетентності в реальні дії (відбувається в процесі виховання дитини).

Когнітивна складова батьківських компетенцій являє собою знання про себе як батька/матері і знання про дітей (педагогічні, психологічні та ін., наприклад, закономірності розвитку дітей, їх потреби в кожному віці) вміння та навички виконання батьківських функцій та ін.

Емоційна складова батьківських компетенцій визначає оціночне ставлення до дітей і до себе, усвідомлення батьківських і дитячих ролей в колі сім'ї, гармонійні прояви батьківських почуттів до дітей і культивування любові в сім'ї.

¹⁸¹ Галіч Т. О. Соціальні мережі Інтернет ... С. 254.

¹⁸² Зверєва І. Д. Компетентність. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь, 2012. С. 57.

¹⁸³ Зверєва І. Д. Компетентність ... С. 57.

Поведінкова складова батьківських компетенцій характеризує здійснення діяльності батьків по догляду за дітьми, матеріального забезпечення сім'ї, виховання та розвитку дітей у сприятливому психолого-педагогічному середовищі, а також формування сімейної культури. Сюди відносять також уміння батьків конструктивно спілкуватися в навколишньому середовищі, розв'язувати конфлікти, організовувати внутрішньосімейну взаємодію (в тому числі, посилену діяльність дітей), формувати систему життєвих цінностей.

Результати емпіричного дослідження впливу соціальних інтернет-мереж на формування батьківської компетентності молоді

З метою визначення впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді нами було розроблено методiku дослідження. Вона включала в себе розробку діагностичного матеріалу та плану дослідження, забезпечення проведення опитування, обробку отриманого матеріалу, зведення даних та аналізу з формуванням висновків, щодо результатів дослідження.

В межах дослідження нами були використані такі методи як аналіз, синтез, узагальнення, контент-аналіз та анкетування.

Контент-аналіз передбачав вивчення популярних груп та сторінок у соціальній мережі Facebook (критерієм вибору груп та сторінок, що вивчалось було кількість підписів – не менше 5 тис.), а також повідомлень користувачів з хештегами #батьки, #сімя, #ямама з метою вивчення поширеності серед них інформації про батьківство, подружнє життя, сімейні цінності, стосунки з протилежною статтю тощо. Всього було проаналізовано рівно 1000 дописів.

Процедура контент-аналізу проводилася за виділеними категоріями та одиницями аналізу. Спираючись на наше розуміння батьківської компетентності, як єдності поведінкового, когнітивного та емоційного компонентів, нами були сформульовані наступні: дописи на тему особливостей психологічного розвитку дитини, лікування дитини, відпочинку з дитиною, творчість філософів, психологів та педагогів щодо сім'ї і сімейного виховання тощо, ми віднесли до одиниць аналізу когнітивного компоненту.

До емоційного компоненту нами були віднесені короткі текстово-графічні повідомлення емоційного (наприклад, «Прикраса батьків – їхні сини», «Щастя – це коли ваші діти простягають свої руки для обіймів, навіть якщо ви з порожніми руками», «Один із найщасливіших періодів у житті людини, коли в тебе вже є діти, і ще живі батьки...» та гумористичного характеру. Окрім того, до одиниць аналізу емоційного компоненту нами також були включені мотиваційні тексти для батьків.

До одиниць аналізу для вивчення прояву поведінкового компоненту ми відносили дописи щодо методик навчання дитини читанню чи лічбі, ігор та інших форм спільного дозвілля, розвитку моральних якостей та комунікативних навичок тощо.

Представимо отримані дані на діаграмі (див. рис. 1)

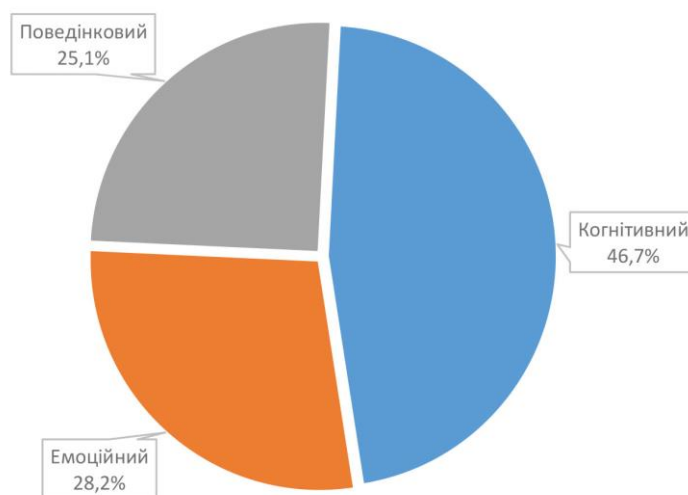


Рис. 1. Результати контент-аналізу дописів за темою дослідження у соціальній інтернет-мережі Facebook

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що переважна більшість дописів (467 дописів з проаналізованих), присвячених сім'ї та сімейному вихованню у соціальній інтернет-мережі Facebook, впливає на когнітивний компонент батьківської компетентності. Вплив на емоційну складову здійснюють 282 дописи, а 251 з проаналізованих – на поведінкову.

Зрозуміло, що проведене дослідження не відображає точний розподіл дописів у соціальній інтернет-мережі за компонентами, оскільки: ми вивчали лише україномовний та російськомовний контент; неможливо визначити величину генеральної сукупності дописів відповідної тематики для оцінки репрезентативності проаналізованої вибірки; поза увагою залишилися дописи, що містяться на персональних сторінках користувачів без відповідних хештегів та в інших спільнотах.

Проте, з отриманих результатів можемо зробити висновок про те, що: по-перше, у соціальній інтернет-мережі Facebook є дописи, які впливають на всі компоненти батьківської компетентності; по-друге, на нашу думку, переважним напрямом впливу є когнітивний компонент батьківської компетентності.

З метою визначення рівня впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді нами було проведено анкетування. Опитування респондентів проводилося з використанням онлайн додатку Google Форми. Загальна вибірка становила 110 респондентів – молодь, віком до 35 років, які перебувають у шлюбі, або не перебувають, але мають дітей.

Відповідно до зазначених вище положень, нами були розроблені критерії та показники для визначення рівнів впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді.

Поведінковий критерій відображає вплив соціальних мереж на дотримання встановлених норм виховання в соціумі, формування здорового відношення до батьківства, догляд за дітьми тощо:

1. Дотримання сталих принципів виховання.
2. Порівняння себе з авторитетними особами, які мають досвід батьківства.
3. Формування власного погляду на спірні питання.
4. Пошук інформації про виховання, сімейні цінності та традиції.

5. Слідкування за власною поведінкою, яка спонукається фото/відео матеріалами авторитетних осіб в соціальних мережах.

Емоційний критерій відображає вплив соціальних мереж на ставлення до власного батьківства, відношення до інших батьків; емоції при стресових ситуаціях, при порівнянні себе з іншими батьками; відношення до інформації про батьківство:

1. Задоволеність батьківством.
2. Самопочуття при стресових ситуаціях, зривах.
3. Самопочуття при спогляданні на авторитетних людей.
4. Відчуття при порівнянні себе з іншими батьками.
5. Ставлення до інформації про батьківство в соціальних мережах.

Когнітивний критерій відображає вплив соціальних мереж на основні джерела отримання інформації про батьківську компетентність; взірець поведінки молодих батьків тощо:

1. Джерела отримання інформації про батьківство.
2. Взірець ідеального батька чи матері.
3. Уявлення про корисність/шкідливість тих чи інших новаторських поглядів при вихованні дітей.
4. Уявлення про здорову сім'ю.

Зазначені показники були відображені у змісті запитань анкети. Кожне запитання передбачало варіанти відповідей, кожен з яких оцінювався від 1 до 3 балів, відповідно до того, на скільки він змістовно характеризував вплив соціальних інтернет-мереж на формування батьківської компетентності молоді. Відповідь «Ваш варіант» оцінювалася відповідно до змісту відповіді.

Згідно до набраних респондентом балів ми виділяємо три рівні впливу, а саме: низький (15-25 балів), середній (26-35 балів), високий (36-45 балів). Відповідно, якщо респондент набирає за результатами анкетування від 15 до 25 балів, ми відносимо його до низького рівня; від 26 до 35 балів – до середнього рівня; від 36 до 45 балів – до високого.

В результаті проведеного нами анкетування були отримані наступні результати (див. рис. 2).

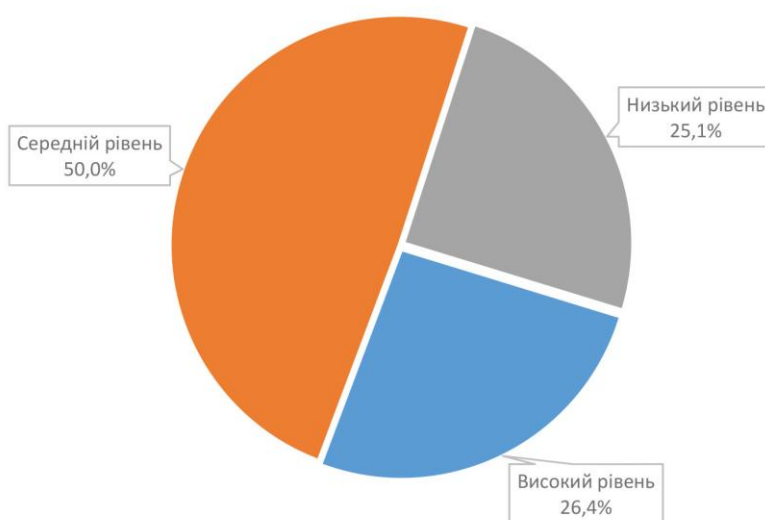


Рис.2. Розподіл респондентів відповідно до рівня впливу соціальних інтернет-мереж на формування їх батьківської компетентності

Таким чином, в результаті проведення дослідження нами було виявлено, що серед респондентів 26,4 % (29 осіб) мають високий рівень впливу соціальних мереж на формування їх батьківської компетентності, 50 % (55 осіб) – середній, 23,6 % (26 осіб) – низький.

Кількісна та якісна обробка результатів анкетування дозволили нам охарактеризувати рівні впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді сім'ї (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів впливу соціальних мереж на формування батьківської компетентності молоді сім'ї

Кількісна міра рівня	Поведінковий критерій	Когнітивний критерій	Емоційний критерій
Низький рівень (15-25)	Не порівнюють себе з авторитетними особами у соціальних мережах; Не формують свої уявлення про виховання дітей спираючись на поради в соціальних мережах; Не шукають інформації про дії у складних виховних ситуаціях в соціальних мережах; Зображення ідеальних сімей у соціальних мережах не спонукає до активних дій у власній сім'ї	Інформацію про виховання дітей переважно отримували від кваліфікованого спеціаліста, літератури, батьків; Авторитетні особи та блогери соціальних мереж не є взірцем для наслідування батьківської поведінки; Не формують уявлення про правильну поведінку батьків, корисність/шкідливість певних порад на основі публікацій в соціальних мережах	Задоволені власним батьківством; Не відчують негативних емоцій, коли бачать зображення ідеальної сім'ї у соціальних мережах; До інформації про виховання в соціальних мережах ставляться нейтрально
Середній рівень (26-35)	Не порівнюють себе з авторитетними особами у соціальних мережах; Беруть до уваги поради в соціальних мережах про виховання дітей; Інколи шукають інформації про дії у складних виховних ситуаціях в соціальних мережах; Інколи зображення ідеальних сімей у соціальних мережах спонукає до активних дій у власній сім'ї	Схильні отримувати інформацію про виховання дітей від батьків, друзів та знайомих; Беруть до уваги приклади зірок та інших популярних особистостей із соціальних мереж; Уявлення про правильну поведінку батьків, корисність / шкідливість певних порад частково узгоджують з інформацією із соціальних мереж	Задоволені власним батьківством; Відчують цікавість, коли бачить зображення ідеальної сім'ї у соціальних мережах; Позитивно ставляться до інформації про виховання дітей у сім'ї в соціальних мережах.

Кількісна міра рівня	Поведінковий критерій	Когнітивний критерій	Емоційний критерій
Високий рівень (36-45)	Порівнюють себе з авторитетними особами із соціальних мереж; Формують свої уявлення про виховання дітей у сім'ї, спираючись на поради в соціальних мережах; Шукають інформацію про виховання переважно у соціальних мережах; Зображення ідеальних сімей та авторитетних прикладів спонукає пильно слідкувати за своєю батьківською поведінкою	Інформацію про виховання дітей у сім'ї переважно отримують із соціальних мереж; Авторитетні особи та блогери із соціальних мереж є взірцем для наслідування; Уявлення про правильну поведінку батьків, корисність/шкідливість певних порад переважно узгоджують з інформацією із соціальних мереж	Відчувають заздрість, захоплення, коли бачить в соціальних мережах знімки ідеальної сім'ї; Відчувають дискомфорт, коли порівнюють себе з авторитетними особами у соціальних мережах; Позитивно ставиться до інформації про виховання у соціальній мережі

Висновки

Таким чином, можемо зробити висновок, що на сьогодні соціальні інтернет-мережі виступають агентами соціалізації в межах такого соціального інституту як всесвітня мережа Інтернет та є одним із видів соціальних інтернет-медіа.

Соціалізуючий вплив соціальних інтернет-мереж на сьогодні розглядають у двох аспектах, а саме: засвоєнню норм, правил та цінностей інтернет-спільнот та здобуття досвіду реального життя через інтернет-комунікацію. Широке залучення молоді до опосередкованої комунікації у мережі Інтернет ґрунтується на єдності інтересів учасників окремих інтернет-спільнот, анонімності, відсутності умовностей та бар'єрів у спілкуванні, а також можливості контролю за власною включеністю у комунікацію та тривалістю такої комунікації.

За результатами проведеного нами дослідження методом контент-аналізу дописів у соціальній інтернет-мережі Facebook було встановлено, що є дописи, які впливають на когнітивну, емоційну та поведінкову складові формування батьківської компетентності молоді. Проте, переважаючим все ж є когнітивний напрям впливу. Його змістовно наповнюють дописи, присвячені особливостям психологічного розвитку дитини, лікування дитини, відпочинку з дитиною, творчість філософів, психологів та педагогів щодо сім'ї і сімейного виховання тощо. Змістовним наповненням емоційного напрямку впливу є короткі текстово-графічні повідомлення емоційного та гумористичного характеру. Дописи щодо методик навчання дитини читанню чи лічбі, ігор та інших форм спільного дозвілля, розвитку моральних якостей та комунікативних навичок тощо – є елементами змістовного наповнення поведінкової складової формування батьківської компетентності молоді.

За результатами емпіричного дослідження нами було визначено та охарактеризовано рівні впливу соціальних інтернет-мереж на формування батьківської компетентності молодшої сім'ї, а саме: низький, середній та високий. Спираючись на дані, отримані в ході анкетування молодих батьків, ми можемо сказати, що серед респондентів 26,4 % (29 осіб) мають високий рівень впливу соціальних мереж на формування їх батьківської компетентності, 50 % (55 осіб) – середній, 23,6 % (26 осіб) – низький.

Część II

PRAKTYKA ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH W REALIACH UKRAIŃSKICH I POLSKICH

Rozdział 1

Kreowanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczych w praktyce pedagogicznej wychowawcy instytucji pieczy zastępczej

Halina Bejger

Aktualność podejmowanej problematyki

Przedmiotem badań pedagogiki opiekuńczej są cele, zadania, treści, formy i metody opieki nad dziećmi i młodzieżą. Szczególne znaczenie dla praktyki pedagogicznej mają fakty, procesy i sytuacje opiekuńczo-wychowawcze. Fakty ściśle wiążą się z kryzysem, w jakim znajduje się dysfunkcyjna rodzina dziecka. W przypadku gdy dziecko wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej, a relacje pomiędzy rodzicami nie układają się dobrze, tracą na jakości także relacje dziecka z rodzicami, a ponadto – jak podkreśla H. R. Schaffer – pożyście małżeńskie rodziców „ma wpływ na tak rozmaite aspekty rozwoju dziecka, jak jakość przywiązania, skuteczne strategie uczenia się, kontrola pobudzenia czy dojrzałość emocjonalna”¹⁸⁴. Zatem w większości przypadków sytuacja rodzinna jest przyczyną zaburzeń, jakie pojawiają się w rozwoju dziecka.

Rodzinny kontekst problemów rozwojowych dzieci umieszczanych w pieczy zastępczej

W rodzinie dysfunkcyjnej nie przestrzega się ogólnie obowiązujących norm społecznych, a jej członkowie są zazwyczaj skonfliktowani. Członkowie rodziny nie wykazują troski o siebie nawzajem i rodzice nie dbają o zaspokajanie potrzeb rozwojowych swoich dzieci. Dodatkowo nieprawidłowym relacjom pomiędzy członkami rodziny towarzyszą: uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub uzależnienia behawioralne, przemoc w różnych przejawach (fizyczna, psychiczna czy seksualna), choroby psychiczne, odrzucenie i poniżanie dziecka, jego psychiczne opuszczenie, nadużycia emocjonalne (np. czynienie z dziecka powiernika jednego z rodziców i nastawianie go przeciwko drugiemu rodzicowi), nadmierne wymagania i kontrola lub nadopieczność wobec dziecka¹⁸⁵. Problemy w rodzinach dysfunkcyjnych pogłębia bezrobocie i ubóstwo, które jest jego konsekwencją oraz brak zaradności życiowej i wydolności wychowawczej wobec własnych dzieci. Brak stabilizacji w codziennym życiu

¹⁸⁴ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2011, s.112.

¹⁸⁵ Szerzej pisali na ten temat: W. Majkowski (red.), *Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia*, Warszawa 2003; M. Ryś, *Konflikty w rodzinie: niszczą czy budują?*, Warszawa 1998; K. Ostrowska, M. Ryś, *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*, Warszawa 1999.

rodziny w konsekwencji powoduje dezorganizację przywiązania dziecka do rodziców i wywołuje „sytuację obcości”, w której „dziecko przejawia brak spójnych systemów radzenia sobie ze stresem; prezentuje sprzeczne zachowania względem matki, takie jak poszukiwanie bliskości, a następnie jej unikanie, wskazujące na zagubienie i lęk dotyczący związku z nią”¹⁸⁶. Codzienne obserwowanie przez dzieci zaburzonych relacji w rodzinie wypacza wzorce i wyobrażenia dzieci co do relacji z innymi ludźmi. Konflikty pomiędzy osobami dorosłymi powodują u dziecka między innymi trudności w panowaniu nad emocjami. Jednakże to sposób funkcjonowania rodziny na co dzień, a nie jej struktura wpływają wymiennie na przystosowanie dziecka. Do harmonijnego rozwoju dzieci potrzebują bowiem bliskości rodziców oraz ich troski, uwagi oraz pomocy w pokonywaniu wszelkich trudności i ochrony przed cierpieniem. Dlatego zwykle dotkliwie przeżywają rozwód swoich rodziców, są wychowywane przez samotne matki, ojców lub dziadków. Bywają też świadkami nowych związków swoich rodziców. Jak potwierdzają badania, po rozwodzie rodziców w rozwoju dziecka pojawiają się problemy związane z przystosowaniem, a w dorosłym życiu częściej niż dzieci z rodzin pełnych rozwodzą się, cierpią na depresję i inne zaburzenia psychiczne. Relacja z rodzicami stosującymi przemoc wobec dziecka wywołuje lęk, niepokój oraz często także nerwicę dziecięcą czy depresję. Należy więc potwierdzić, że rodziny dysfunkcyjne nie realizują przypisanych im funkcji, a system rodzinny i jego struktura są zaburzone okresowo lub trwale¹⁸⁷.

W literaturze przedmiotu zostały opisane trzy teoretyczne modele funkcjonowania rodziny jako systemu, w którym obowiązują określone normy i reguły mające swoje odzwierciedlenie w przyjętych wzorcach zachowań i relacjach interpersonalnych. Modele systemowe rodziny pozwalają na postrzeganie rodziny jako integralnej całości, diagnozowanie jej problemów oraz zasobów – zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych – i skutecznie nieść pomoc pozwalającą na odzyskanie samodzielności i udział w życiu społecznym. Podstawy do rozumienia relacji w rodzinach problemowych stanowi model strukturalny S. Minuchina, który na podstawie badań doszedł do wniosku, że w rodzinach dysfunkcyjnych „indywidualne formy zachowań członków rodziny są determinowane właściwościami kontekstu społecznego, w granicach którego działają”¹⁸⁸. Szeroko pojęty kontekst społeczny stanowi społeczeństwo, które funkcjonuje w oparciu o określone reguły, normy, wartości i stawia rodzinie – jako podstawowej komórce życia społecznego – konkretne wymagania. Wadliwa i osłabiona struktura rodziny dysfunkcyjnej powoduje, że jest ona mało odporna na zmiany zachodzące w życiu społecznym i rodzinnym. Przesądza o tym niska jakość przyjętych w rodzinie granic i nieprawidłowe funkcjonowanie podsystemów „wewnątrzrodzinnych, zasobów, zdolności przystosowawczych oraz wzorów zachowań”¹⁸⁹. Owe subsystemy rodzinne składające się na system danej rodziny to: małżeński, rodzinny oraz dziecięcy, z których każdy pełni określone funkcje i wynikające z nich zadania. Sztywność granic w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych zaburza skład poszczególnych podsystemów i komunikację w rodzinie, a także powoduje słabe zdolności

¹⁸⁶ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s.129.

¹⁸⁷ Por. K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*. W kierunku nowej specjalności psychologii, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008; Z. B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 1995; G. Soszyńska (red.), *Pomagać rodzinie. Problemy współczesnej rodziny w ujęciu psychologicznym*, Warszawa 2003; Z. Tyszka, A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997.

¹⁸⁸ B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012, s. 21.

¹⁸⁹ Tamże.

adaptacyjne i małą odporność na zmiany, jakie zachodzą w życiu społecznym. Tak funkcjonująca rodzina nie jest w stanie zapewnić odpowiednich warunków rozwoju dziecku, które łatwo ulega marginalizacji i jest – podobnie jak jego rodzina – zagrożone wykluczeniem społecznym¹⁹⁰.

David Hans Olson opracował tzw. kołowy model systemów rodzinnych, w którym zakłada, że rodzina funkcjonuje w trzech podstawowych wymiarach: spójności, adaptacyjności i komunikacji. Przegląd systemów ze względu na wyżej wymienione wymiary prezentują poniżej przedstawione tabele.

Tabela 1.

Typy systemów rodzinnych w zależności od poziomu spójności i adaptacyjności

Grupa systemu	Cechy charakterystyczne	Typ systemu
Zrównoważone	prawidłowo funkcjonujące (średnie nasilenie wartości spójności i adaptacyjności)	<ul style="list-style-type: none"> • elastyczny – odseparowany; • elastyczny – połączony; • ustrukturalizowany – odseparowany
Pośrednie	z przejawami dysfunkcjonalności (skrajne wartości spójności lub adaptacyjności)	<ul style="list-style-type: none"> • elastyczny – luźny; • chaotyczny – odseparowany; • chaotyczny – połączony; • elastyczny – zwarty; • ustrukturalizowany – zwarty; • sztywny – połączony; • sztywny – odseparowany; • strukturalizowany – luźny
Skrajne	dysfunkcjonalne (skrajne wartości obu wymiarów: spójności i adaptacyjności)	<ul style="list-style-type: none"> • sztywny – luźny; • chaotyczny – luźny; • chaotyczny – zwarty; • sztywny – zwarty

Źródło: Z. B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 1995; B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.

Tabela 2.

Rodzaje systemów rodzinnych w zależności od poziomu spójności

Cechy systemu rodzinnego	Rodzaj systemu			
	luźny	odseparowany	połączony	zwarty
Poziom spójności	bardzo niski	niski do umiarkowanego	umiarkowany do wysokiego	bardzo wysoki
Więź emocjonalna	bardzo słaba	umiarkowana lub osłabiona	umiarkowana lub silna	bardzo silna
Granice wewnętrzne	otwarte	częściowo otwarte; słaba koalicja małżeńska	otwarte; silna koalicja małżeńska	otwarte; bardzo silna koalicja małżeńska

¹⁹⁰ Tamże.

Granice zewnętrzne	zamknięte	częściowo otwarte	częściowo otwarte	zamknięte
Rodzaj przestrzeni	dominacja indywidualnej	przewaga indywidualnej; elementy rodzinnej	rodzinna poszerzona kosztem indywidualnej	dominacja rodzinnej; zanik indywidualnej
Organizacja czasu wolnego	indywidualna	przewaga indywidualnej; niekiedy wspólna	przewaga wspólnej	wspólna
Decyzyjność	indywidualna	przewaga indywidualnej; niekiedy wspólna	przewaga wspólnej	wspólna

Źródło: Z. B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 1995; D. H., Olson, D. Gorall D., *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, w: *Normal Family Process*, New York – London 2003; B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.

Spójność systemu rodzinnego ściśle wiąże się ze stopniem jego integracji, która dla prawidłowego funkcjonowania rodziny powinna utrzymywać się na umiarkowanym poziomie zapewniając jej członkom równowagę między przywiązaniem a autonomią. W rodzinach zagrożonych wykluczeniem społecznym występuje wysoki poziom ich spójności, co skutkuje ich silną identyfikacją i nadmierną lojalnością, a dla dzieci ograniczaniem ich indywidualności i brakiem umiejętności w zakresie tworzenia wspólnoty.

Tabela 3.

Rodzaje systemów rodzinnych w zależności od poziomu adaptacyjności

Cechy systemu rodzinnego	Rodzaj systemu			
	chaotyczny	Elastyczny	ustrukturalizowany	sztynny
Poziom adaptacyjności	bardzo wysoki	wysoki do umiarkowanego	umiarkowany do niskiego	bardzo niski
Styl kontroli	brak lub liberalny	egalitarny	demokratyczny ze stałym przywódcą	autorytarny
Negocjacje wewnętrzne	stałe	liczne i skuteczne	nieliczne i konstruktywne	sporadyczne
Rozwiązywanie problemów	słabe	dobrze	dobrze	słabe
Styl wyrażania opinii	pasywny i agresywny	stanowczy	stanowczy	pasywny i agresywny
Role rodzinne	zmieniające się diametralnie	wspólne i/lub wymienne	wspólne, sporadycznie wymienne	sztynne (wypełniane stereotypowo)
Zasady	ukryte, zmieniające się diametralnie	ukryte, z tendencją do ich wymuszania	względnie stałe z dominacją jawnych	sztynne
Charakter sprzężeń zwrotnych	dominacja pętli pozytywnych	przewaga pętli pozytywnych	przewaga pętli negatywnych	dominacja pętli negatywnych

Źródło: Z. B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Wyd. UMCS, Lublin 1995; D. H., Olson, D. Gorall D., *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, w: *Normal Family Process*, New York – London 2003; B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.

Adaptacyjność systemu rodzinnego wiąże się z jego zdolnością do reagowania na zmiany „(struktury, ról, zasad i norm), wywołanych przez czynniki zewnętrzne i/lub dany etap rozwoju”¹⁹¹. Dla rodziny stan optymalny oznacza równowagę pomiędzy gotowością i umiejętnością w zakresie wprowadzania zmian a stabilnością sytuacji rodzinnej. W rodzinach dysfunkcyjnych usztywniony system nastawiony na niechęć do zmian i nadmiar stabilności powoduje zaburzenia w jego funkcjonowaniu. Natomiast zupełny brak zdolności adaptacyjnych rodziny wprowadza chaos i anarchię do życia wszystkich jej członków.

Dla prawidłowego funkcjonowania rodziny mają istotne znaczenie również sposoby porozumiewania się określone przez Olsona jako procesy komunikacyjne¹⁹². Rodzinne wzorce komunikacyjne prezentuje tabela poniżej.

Tabela 4.

Wzorce komunikacyjne w rodzinie w zależności od poziomu wymiaru spójności i adaptacyjności

Wzorzec komunikacyjny	Wymiary	
	spójność	adaptacyjność
Emocjonalne oddzielenie	niska	umiarkowana
Struktura zdezorganizowana	umiarkowana	wysoka
Relacje zrównoważone	umiarkowana	umiarkowana
Struktura sztywna	umiarkowana	niska
Emocjonalne uwikłanie	wysoka	umiarkowana

Źródło: Gaś Z. B. (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Lublin 1995; Olson D. H., Gorall D. (2003). *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, w: *Normal Family Process, Third Edition. Growing Diversity and Complexity* New York – London; B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.

W rodzinach dysfunkcyjnych występują zaburzenia w procesach komunikacyjnych, co dodatkowo upośledza ich spójność i zdolności adaptacyjne. Zupełny brak równowagi w obszarze wszystkich trzech wymiarów (spójności, adaptacyjności i procesów komunikacyjnych) powoduje trudności w radzeniu sobie ze stresem i niski próg odporności na sytuacje kryzysowe. Styl życia rodziny oznacza występowanie zjawisk przyciągania lub odpychania między jej członkami. Dla prawidłowego funkcjonowania systemu rodzinnego ważna jest równowaga pomiędzy tymi zjawiskami, która zapewnia intymność i autonomię oraz umożliwia rodzinie otwieranie się na środowiska zewnętrzne i interakcje poza rodziną. Silnie zintegrowane rodziny dobrze radzą sobie z wszelkimi problemami i potrafią pokonywać sytuacje kryzysowe. Rodziny dysfunkcyjne skonfliktowane, o słabych więziach emocjonalnych doświadczają licznych zaburzeń w funkcjonowaniu. Dzieci z tych rodzin bardzo często poszukują akceptacji w pozarodzinnych środowiskach subkulturowych.

Dysfunkcyjność rodzin pogłębiają przeżywane przez nie kryzysy wywołane zmianami w skali globalnej i lokalnej. Kryzys jest najczęściej traumatycznym doświadczeniem, które wyzwala mechanizmy adaptacyjne i wpływa na przebieg restabilizacji pourazowej¹⁹³. Kryzys to „niebezpieczne zdarzenie, które stawia jednostkę w stan obniżonej odporności,

¹⁹¹ B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012, s. 24.

¹⁹² D. H., Olson, D. Gorall D., *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, w: *Normal Family Process*, New York – London 2003.

¹⁹³ B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa 2012.

w trakcie którego przyswojone dotąd przez nią sposoby radzenia sobie ze stresem są niewystarczające¹⁹⁴. Kryzys powoduje, że rodzina przestaje realizować swoje funkcje, a dzieci nie mają właściwych warunków rozwoju. Dla rodziny w kryzysie charakterystyczne stają się:

- utrudnienia w podejmowaniu decyzji i realizacji zadań,
- wyczerpanie fizyczne i psychiczne jej członków,
- bariery w realizacji aspiracji i planów,
- brak możliwości zapewnienia warunków niezbędnych do rozwoju dzieci,
- brak umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- brak elastyczności w myśleniu i działaniu,
- zaburzone relacje z otoczeniem społecznym,
- zaburzony przebieg interakcji wewnątrzrodzinnych,
- przrzucanie odpowiedzialności między członkami rodziny,
- zachowania agresywne i akty przemocy,
- manifestacje negatywnych emocji,
- wielokierunkowe konflikty,
- bezwarunkowe reguły wewnętrzne,
- otwarte granice zewnętrzne (w sytuacji gotowości do współpracy z instytucjami pomocy, szkołą, kościołem itp.)¹⁹⁵.

W przypadku rodzin dysfunkcyjnych najczęściej występującą formą kryzysu jest kryzys endogeny, który powstaje w wyniku „kumulacji okresowo narastających sytuacji trudnych, z którymi jednostka (rodzina) nie potrafi sobie poradzić¹⁹⁶. Obok uzależnień, chorób, ubóstwa, bezrobocia występują w nich przemoc, konflikty – których podstawą jest niezgodność lub sprzeczność celów, norm, wartości i dążeń poszczególnych osób w rodzinie – i niezaradność życiowa, co czyni kryzys przewlekłym i złożonym.

Wychowanie dzieci i młodzieży w rodzinach dysfunkcyjnych odbywa się w niezwykle trudnych warunkach – ubóstwa, chaosu, konfliktów, czasem przemocy, ambiwalencji uczuć, słabych więzi emocjonalnych. Szczególnie burzliwie w takich środowiskach przebiega kształtowanie indywidualnej tożsamości młodzieży w okresie adolescencji. W atmosferze kryzysu, nie mogąc liczyć na wsparcie rodziców, nie zawsze podejmuje ona właściwe decyzje i dokonuje dojrzałych wyborów. Brak doświadczenia i wsparcia w konsekwencji powoduje zagrożenie niedostosowaniem społecznym i kształtowanie się tożsamości negatywnej popychającej młodych ludzi w kierunku uzależnień czy zachowań przestępczych¹⁹⁷. Zatem kryzys – jako doświadczenie – staje się „istotnym nośnikiem zmian (pozytywnych – związanych z pokonywaniem kryzysów – oraz negatywnych – związanych z kumulacją problemów i nieumiejętnością lub/i niemożnością ich rozwiązywania”¹⁹⁸. Reasumując warto podkreślić za B. M. Nowak, że „każda, nawet niezbyt nasilona destabilizacja kryzysowa wywołuje zmiany strukturalne lub funkcjonalne w systemie rodzinnym i stanowi potencjalne zagrożenie dla harmonijnego rozwoju rodziny

¹⁹⁴ J. Szmagałski, Praca socjalna w sytuacjach katastrof i klęsk żywiołowych, „Praca Socjalna” 1997, nr 1, s. 14.

¹⁹⁵ B. M. Nowak, Rodzina w kryzysie, dz. cyt.

¹⁹⁶ Tamże, s. 46.

¹⁹⁷ Por. H. Sęk, *Psychologia kliniczna*, Warszawa 2005; L. Drożdżowicz, Ogólna teoria systemów, w: *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1994.

¹⁹⁸ B. M. Nowak, *Rodzina w kryzysie*, dz. cyt., s. 47.

oraz poszczególnych jej członków”¹⁹⁹. Sytuacja zagrożenia w praktyce wiąże się z koniecznością podjęcia profesjonalnych działań pomocowych wobec rodziny jako systemu. Dorośli członkowie rodziny winni być objęci pracą socjalną i podjąć ścisłą współpracę z asystentem rodziny, dzieci zaś pracą opiekuńczo-wychowawczą i terapeutyczną w pieczy zastępczej.

Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w instytucji pieczy zastępczej

Podstawą kierowania dzieci do instytucji pieczy zastępczej jest rażący brak lub niedostatek opieki rodzicielskiej określający ich sytuację życiową. Analiza faktów dotyczących życia rodziny przebiega przede wszystkim na podstawie wywiadu środowiskowego, natomiast diagnoza psychopedagogiczna funkcjonowania dziecka pozwala na ustalenie jego potrzeb opiekuńczo-wychowawczych. Stały zespół specjalistów zatrudnionych w instytucji pieczy zastępczej dokonuje ustalenia mocnych i słabych stron w funkcjonowaniu dziecka, określa zasoby rodzinne, które mogą wspomagać oddziaływania wychowawcze placówki oraz potencjał rodziny w zakresie sprawowania opieki nad dzieckiem po zażegnaniu kryzysu panującego w rodzinie. Realizacja potrzeb dziecka wyznacza kierunki oddziaływań nastawionych na dokonywanie zmian w jego osobowości. Odbywa się ona w oparciu o indywidualny program pomocy dziecku z poszanowaniem jego dobra. Szeroki kontekst realizacji potrzeb dziecka stanowią sytuacje opiekuńczo-wychowawcze odnoszące się do ogółu warunków, w jakich są zaspokajane potrzeby dziecka²⁰⁰.

Kreowanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczych w instytucji pieczy zastępczej

Potrzeby wychowanka mają charakter ponadpodmiotowy, co oznacza, że ich zaspokojenie i regulowanie przekracza jego indywidualne, podmiotowe możliwości, choćby z racji jego młodego wieku i braku doświadczenia. Dlatego opieka nad wychowankami jest absolutną koniecznością. Wychowawca powinien oceniać potrzeby dziecka w dwu aspektach:

- celowym – związanym z jego rozwojem, rozbudzaniem zainteresowań i przekształcaniem zachowań nieprawidłowych,
- instrumentalnym – odnoszącym się do tworzenia warunków umożliwiających oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze²⁰¹.

Potrzeby dziecka wiążą się najczęściej ze stanem względnej deprivacji (relative depression) – tj. „postrzeganej przez jednostkę różnicy między tym, co ma a tym, co mogłaby lub powinna mieć” albo „deprivacji bezwzględnej (absolutnej) oznaczającej skrajne niezaspokojenie potrzeb bytowych”²⁰². Stan deprivacji potrzeb wywołuje u dziecka silne napięcie emocjonalne i powoduje zachwianie równowagi psychofizjologicznej. Zatem istotą zaspokajania ponadpodmiotowych potrzeb dziecka osieroconego jest ich wyrównywanie przez wychowawcę – osobę świadomą prawidłowości i potrzeb rozwojowych dziecka, a także konsekwencji jego wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej. Jako osoba pełniąca okresowo funkcję opiekuna wychowawca powinien podejmować zróżnicowane działania:

¹⁹⁹ Tamże.

²⁰⁰ Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2000, s. 13-39.

²⁰¹ Zob. Tamże.

²⁰² A. M. Colman, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 2009, s. 119.

- zapobiegające wszelkim nieprawidłowościom w psychofizycznym rozwoju dziecka.
- ograniczające możliwości wystąpienia zaburzeń,
- kompensujące braki dydaktyczne i wychowawcze,
- lecznicze – wynikające z problemów zdrowotnych,
- łagodzące stan frustracji,
- przywracające równowagę psychofizyczną.

Frustracja potrzeb wychowanka stanowi punkt wyjścia dla oddziaływań wychowawcy nastawionych na uzyskanie u dziecka stanu dobrego samopoczucia, równowagi psychicznej i zadowolenia z życia²⁰³.

W polskiej literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji potrzeb, według których można oceniać potrzeby dzieci umieszczanych w instytucjach pieczy zastępczej. Ze względu na tworzenie warunków rozwoju dziecka w placówce punkt odniesienia w ocenie potrzeb wychowanków może stanowić klasyfikacja potrzeb dzieciństwa zaproponowana przez Marię Tyszkową, a wśród nich potrzeby:

1. przywiązania,
2. stymulacji zmysłowej i społeczno-uczuciowej,
3. stałości otoczenia (zwłaszcza osobowego),
4. wzrostu i rozwoju,
5. znaczenia i ważności,
6. aktywności przedmiotowej (zabawowej) w środowisku,
7. oparcia i wzoru,
8. relacji partnerskich,
9. poczucia własnej tożsamości i wartości,
10. eksperymentowania w pełnieniu różnych ról społecznych²⁰⁴.

Kierunki pracy opiekuńczej na rzecz wychowanków wyznaczają czynniki ich ponadpodmiotowych potrzeb, a wśród nich:

1. przedprogowy poziom rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dziecka oznaczający niezdolność do samodzielnego zaspokajania potrzeb;
2. odchylenia od normy, niepełnosprawność;
3. choroby somatyczne i psychiczne;
4. sieroctwo i niewydolność opiekuńczo-wychowawcza rodziny;
5. patologia rodziny (zagrożenie rozwoju dziecka), potrzeba poszukiwania form opieki interwencyjnej, rodzinnej lub instytucjonalnej;
6. nastawienie i oczekiwania podopiecznych powodujące ich uzależnienie od opiekunów;
7. określone standardy życia;
8. funkcjonujące w społeczeństwie poglądy i przekonania dotyczące potrzeb ludzkich;
9. możliwości osobowe i materialne zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży;
10. stan potrzeb u dzieci wymagających opieki ustalony w wyniku diagnozy;

²⁰³ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, dz. cyt.

²⁰⁴ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1992.

11. poziom wydolności opiekuńczo-wychowawczej wychowawcy w zakresie zaspokajania potrzeb emocjonalnych oraz tworzenia atmosfery sprzyjającej prawidłowemu rozwojowi wychowanków²⁰⁵.

Wychowanek instytucji pieczy zastępczej to „podopieczny wyczekujący” tj. dziecko, które posiada określone potrzeby, ale też wymaga opiekuna-wychowawcy, który je zaspokoi. Część wychowanków to podopieczni „dla siebie” – świadomi swych potrzeb i tego wszystkiego co służy ich dobru i najczęściej podejmujący współpracę z wychowawcą w procesie opiekuńczym. Jeszcze inną grupę stanowią podopieczni „w sobie”, czyli te dzieci, które z różnych powodów nie są świadome swoich potrzeb i roli, jaką pełnią w relacji z wychowawcą²⁰⁶.

Sytuacje opiekuńczo-wychowawcze – jako pojęcie – wpisują się w rozważania interdyscyplinarne takich dziedzin, jak socjologia, psychologia i pedagogika. Stanisław Mika sytuacjami społecznymi nazywa „takie sytuacje, w których występują inni ludzie”²⁰⁷. Tadeusz Tomaszewski sytuację człowieka wyjaśnia jako „układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu (...). Obejmuje ona elementy otoczenia człowieka wraz z nim samym, takie, jakimi one są obiektywnie i w obiektywnych stosunkach wzajemnych i takie, jakimi spostrzegają je ludzie uczestniczący w tej sytuacji – nie tylko sam podmiot sytuacji”²⁰⁸. Sytuację opiekuńczo-wychowawczą i relację wychowanek-wychowawca opisuje jej podmiotowy charakter, co oznacza, że wychowanek powinien być jak najkrócej przedmiotem opieki i jedynie biorcą tych dóbr i usług, które w ramach świadczonej opieki mu przysługują. Po zakończeniu typowych oddziaływań opiekuńczych rola wychowanka powinna ulec upodmiotowieniu, a oddziaływania wychowawcy powinny przyjąć formę pomocy. Takie podejście ma szansę uchronić dziecko od uzależnienia się od opiekuna i zapobiec jego ubezwłasnowolnieniu.

Sytuacja wychowawcza w pedagogice określana jest jako „czasowy układ warunków towarzyszących interakcji wychowawczej, w którym wychowanek dysponuje możliwością wyboru któregoś spośród zachowań zawierających przynajmniej jeden założony cel operacyjny”²⁰⁹. Antonina Gurycka postrzegając wychowanie jako proces kształtowania osobowości człowieka, nadaje sytuacjom wychowawczym znaczenie „układów rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowanych w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowanka przez wychowawcę – reżysera tych sytuacji”²¹⁰.

Wychowawca jako reżyser procesu opiekuńczo-wychowawczego powinien oddziałując na wychowanka dostarczać mu określonych doznań psychicznych w celu dokonywania zamierzonych zmian w jego osobowości. W codziennej pracy z dzieckiem powinien kreować konkretne układy stymulacyjno-zadaniowe, proponować korzystne interakcje i powierzać mu ważne dla jego rozwoju role społeczne. Skutki takich oddziaływań obliczone są na dokonywanie zmian w psychice dziecka, w zachowaniach – eliminując te niepożądane, dostarczanie takich przeżyć i uczuć, które przyczynią się do korzystnych zmian w sferze intelektualnej, decyzyjnej i emocjonalno-społecznej

²⁰⁵ Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza ...*, dz. cyt.

²⁰⁶ Zob. Tamże.

²⁰⁷ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982, s. 8.

²⁰⁸ Zob. T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1979, s. 17-22.

²⁰⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 379-380.

²¹⁰ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979, s. 192.

funkcjonowania wychowanka. Warto zatem przyjąć za Czesławem Wiśniewskim, że „sytuacja wychowawcza jest układem warunków prowadzących do zmian w strukturze psychicznej wychowanka – układem, którego czynnikami wyróżniającymi są: potencjał przedmiotowo-podmiotowy, ukierunkowania intencjonalne, temporalno-przestrzenna lokalizacja, sfera wolności wychowanka”²¹¹.

Sytuacje opiekuńczo-wychowawcze w instytucjach pieczy zastępczej wynikają z ogólnopolskich standardów ustalonych dla instytucji systemu pomocy społecznej zawartych w aktach normatywnych. Jeżeli chodzi o sytuacje wychowawcze, w jakich przebiega opieka i wychowanie w instytucjach pieczy zastępczej, podstawowy standard opieki – obowiązujący w całym kraju od 2020 r. – dotyczy małych domów przeznaczonych dla 14 wychowanków, które funkcjonują tak jak wielodzietna rodzina. W takich placówkach znajdują się odpowiednie do potrzeb wychowanków: przedpokój z miejscem na odzież wierzchnią, kuchnia dobrze wyposażona w sprzęt gospodarstwa domowego, salon do wypoczynku i spotkań całej społeczności, pokoje-sypialnie 2-3-osobowe dla dzieci, zaplecze do zajęć sportowych (siłownia, bilard, stół do tenisa itp.) oraz łazienki z miejscem do prania i suszenia bielizny, toalety i zaplecze gospodarcze (np. garderoba, magazynek, garaż). Placówki tego typu zapewniają kameralne warunki mieszkaniowe, miejsce do nauki i tworzą warunki umożliwiające przygotowanie do samodzielnego życia, gdyż wszystkie czynności związane z prowadzeniem domu wykonują dzieci razem z wychowawcami²¹². Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej wychowankowie mają zagwarantowane odpowiednie do wieku, poziomu rozwoju i indywidualnych potrzeb warunki materialne, w tym:

- wyżywienie dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych, kulturowych, religijnych oraz stanu zdrowia, w tym także dostęp do podstawowych produktów żywnościowych oraz napojów przez całą dobę,
- opiekę zdrowotną – tj. dostęp do lekarza pierwszego kontaktu, konsultacji u lekarzy specjalistów oraz leczenia szpitalnego,
- zaopatrzenie w leki i specjalne produkty żywnościowe,
- wyposażenie w odzież, obuwie, bieliznę i inne przedmioty osobistego użytku; środki higieny osobistej; zabawki, książki – adekwatne do wieku rozwojowego;
- podręczniki i przybory szkolne,
- kwotę pieniężną (tzw. kieszonkowe) do dyspozycji wychowanka w wysokości od 1 % do 8 % kwoty podstawowej podanej w ustawie²¹³.

W ramach tworzenia sytuacji wychowawczych w postaci warunków sprzyjających prawidłowemu rozwojowi osobowości wychowanków placówka zapewnia im także:

- dostęp do zajęć wychowawczych, kompensacyjnych, terapeutycznych i rewalidacyjnych (zgodnych ze wskazaniami wynikającymi z diagnozy psychopedagogicznej dziecka);

²¹¹ Cz. Wiśniewski, *Sytuacje wychowawcze a problem wychowania w rodzinie*, „Problemy Rodziny” 2014, nr 4/3, s. 22.

²¹² H. Wejger, *Актуальные стандарты опеки, образования и терапии в учреждениях заместительной опеки в Польше. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. Інститут проблем виховання; Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2019, Вип. 23, Кн. 1. С. 20.

²¹³ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej; Dz. U. Nr 292, poz. 1720, §18.

- dostęp do nauki w szkołach poza placówką lub w systemie nauczania indywidualnego (wraz z pokryciem kosztów dojazdu do szkoły, pobytu w internacie);
- pomoc w nauce (szczególnie w odrabianiu zadań domowych) i udział w zajęciach wyrównywania wiedzy;
- udział w zajęciach pozalekcyjnych (rozwijających zainteresowania dzieci) i rekreacyjno-sportowych²¹⁴.

Jak pisał Abdu'l-Bahá: „Praca wychowawcy równa jest pracy ogrodnika, który pielęgnuje rozmaite rośliny. Jedna roślina lubi promienie słońca, inna chłodny cień; jedna lubi brzeg strumienia, inna jałowy górski szczyt. Jedna rośnie najlepiej w piaszczystej glebie, inna w tłustej glinie. O każdą trzeba się troszczyć odpowiednio do jej gatunku, w przeciwnym razie nie osiągnie ona zadowalającej pełni”²¹⁵. Strategie indywidualnego formowania osobowości wychowanków wiążą się z przyjęciem dla każdego z nich planu działania nazywanego Indywidualnym programem pomocy dziecku, który jest profesjonalną odpowiedzią na zalecenia zawarte w psychopedagogicznej diagnozie dziecka i formą realizacji wynikających z niej celów. Wychowawca odpowiedzialny za planowanie indywidualnych oddziaływań z wychowankiem obiera konkretną strategię wychowawczą, czyli ustala cele oraz metody i środki umożliwiające ich realizację. W codziennej pracy nad kształtowaniem osobowości wychowanka wychowawca musi unikać wszelkiej przypadkowości i świadomie oraz intencjonalnie stosować określone reguły organizowania doświadczeń wychowanka zmierzające do ukształtowania jego dojrzałej, dobrze przystosowanej osobowości. Ważną rolę w procesie opiekuńczo-wychowawczym pełnią zasady wychowania, które winny towarzyszyć wszystkim profesjonalnym oddziaływaniom na wychowanka. W praktyce oddziaływania te dotyczą rozwoju sfery poznawczej dziecka i przekazywania mu niezbędnej w przyszłym życiu wiedzy, kształtowania różnych umiejętności, internalizacji norm i wartości oraz rozwijania kompetencji społecznych. Warto wprowadzać do praktyki pedagogicznej zasady kształtowania osobowości takie, jak: 1) zasada motywacji, 2) aktywności, 3) praktyczności, 4) bezpośredniości, 5) receptywności, 6) systemowości, 7) trwałości, 8) zespołowości, 9) indywidualizacji²¹⁶. Zasady te tworzą sytuacje wychowawcze, które osobowo kreuje sam wychowawca, a ich stosowanie na co dzień zwiększa skuteczność oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych służących podnoszeniu poziomu wiedzy wychowanka o sobie i otaczającym go świecie, wyników samokształcenia, samowychowania oraz autokreacji. Im wyższy poziom motywacji wychowawca wywoła u wychowanka, tym większe zaangażowanie i aktywność wykaże on w nauce, działaniach na rzecz placówki oraz pracy nad kształtowaniem swego charakteru.

Od kreatywnej postawy wychowawcy zależą metody i formy stymulowania rozwoju osobowości wychowanków. W procesie stymulacji obok doboru odpowiednich metod warto przestrzegać zasad stymulowania rozwoju osobowości takich, jak: zasada kompetencji poznawczej i samopoznawczej, systematyczności stymulacyjnej, celowości oddziaływania, elastyczności pobudzenia, kompleksowości oddziaływania, stopniowania

²¹⁴ Tamże.

²¹⁵ R. Ciesielski, *Potencjalności aktywne, mikrotraumy i analiza różnicowa*, Wrocław 2016, s. 32.

²¹⁶ Zob. W. Szewczuk, *Wychowanie. Zasady wychowania*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.

trudności oraz zasada antycypowania skutków działania²¹⁷. Od właściwie sformułowanych celów, odpowiednio dobranych treści, metod i środków wychowawczych w dużej mierze zależy skuteczność oddziaływań zmierzających do niwelowania deficytów rozwojowych, wyrównywania braków dydaktyczno-wychowawczych, osiągnięcia sukcesów szkolnych oraz wzrastające wraz z nimi poczucie własnej wartości wychowanków. Za metodę w literaturze pedagogicznej uważa się „świadomie i systematycznie stosowany sposób postępowania wychowawcy zmierzający do takiego zorganizowania działalności (aktywności) własnej wychowanków, aby w rezultacie wywołać w ich osobowości pożądane zmiany” i umożliwić realizację założonych celów wychowawczych²¹⁸. Kreując sytuacje opiekuńczo-wychowawcze wychowawca ma do dyspozycji sześć podstawowych metod wychowania:

- 1) metodę modelowania (działanie własnym przykładem),
- 2) metodę zadaniową (powierzenie zadań),
- 3) metodę perswazyjną (przekonywanie, tłumaczenie),
- 4) metodę nagradzania (wzmacnianie pozytywne zachowań pożądanych),
- 5) metodę karania (wzmacnianie negatywne zachowań niepożądanych),
- 6) metodę oddziaływań grupowych (aktywizowanie w działalności zespołowej i samorządowej)²¹⁹.

Inna typologia metod wychowawczych obejmuje trzy grupy oddziaływań:

- 1) metody oddziaływania bezpośredniego (przekonywanie, ćwiczenie, przykład osobisty, wyróżnianie, karanie);
- 2) metody oddziaływania pośredniego (regulaminowy porządek, ceremoniał i obrzędowość, działalność społeczna, opinia społeczna);
- 3) metody wdrażania do samowychowania (wybór wzoru osobowego, samoocena, samokształcenie, autokontrola, samoakceptacja)²²⁰.

Metody oddziaływania bezpośredniego stosowane są w celu kształtowania poglądów, przekonań i postaw wychowanków poprzez przekazywanie informacji, wyjaśnienia, instruowanie. Najbardziej wiarygodny jest wychowawca, który ma gruntowną wiedzę, jest pasjonatem i wierzy w to, co przekazuje wychowankom. Zaangażowanie emocjonalne wychowawcy w daną dziedzinę wiedzy czy aktywności zwiększa zainteresowanie wychowanków, mobilizuje ich do poszerzania wiedzy na dany temat, pobudza do myślenia i działania. Znaczący udział w kształtowaniu osobowości mają ćwiczenia związane z systematycznym powtarzaniem czynności umysłowych lub praktycznych (manualnych lub motorycznych), które powinny być wykonywane świadomie (a nie mechanicznie) przez wychowanka. Organizowane w formie gier, zabaw nadają aktywności dziecka wymiar twórczy i edukacyjny. Oddziaływania wychowawcy z zastosowaniem przykładu osobistego mają dużą siłę wpływu na dzieci i młodzież, gdy w osobie wychowawcy dostrzegają oni autorytet moralny i intelektualny, swojego mistrza, doradcę, osobę budzącą zaufanie i szacunek. O sympatii do wychowawcy decyduje jego atrakcyjny wygląd, mowa ciała, sposób komunikacji, inteligencja, takt pedagogiczny.

²¹⁷ Zob. J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003; K. Dąbrowski, *Pasja rozwoju*, Warszawa 1988; K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

²¹⁸ Zob. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 174; A. Panasiuk-Chodnicka, B. Panasiuk, *Strategie rozwoju i kształtowania osobowości (próba rekonstrukcji technologii wychowania*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t.5, s. 53.

²¹⁹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, s.190-225.

²²⁰ A. Panasiuk-Chodnicka, B. Panasiuk, *Strategie rozwoju i kształtowania osobowości (próba rekonstrukcji technologii wychowania*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t.5, s. 55.

Sympatyczny, atrakcyjny wygląd wychowawcy w połączeniu z cechami charakteru i talentem pedagogicznym zwiększa często siłę jego wpływu wychowawczego na wychowanków. W realiach placówki socjalizacyjnej dobrze jeśli autorytet i przykład osobisty wychowawcy staje się konkurencyjny wobec autorytetu kolegów, zwłaszcza tych proponujących negatywne wzorce zachowań wyniesionych z dysfunkcyjnych środowisk. Jak podkreślają Anna Panasiuk-Chodnicka i Bazyli Panasiuk „siła osobotwórczego przykładu zależy w dużej mierze od tego, jak wnikliwie i z jakim zaangażowaniem emocjonalnym (ekspresją emocji i uczuć) jest on prezentowany podopiecznym. Wzorzec do naśladowania przedstawiony w sposób uczuciowy i sugestywny, ale bez przesadnej pompatyczności, sprawia, iż utrwała się szczególnie wyraziście w świadomości wychowanków”²²¹. W bezpośrednim postępowaniu wychowawczym ważną rolę odgrywa wyróżnianie wychowanków jako przejaw uznania dla wysiłku i osiągnięć, co pobudza ich do wzmożonej aktywności, poprawia samoocenę, budzi aspiracje i motywuje do dalszego działania.

Metodą oddziaływania pośredniego kreującą korzystne dla dzieci sytuacje wychowawcze jest porządek dnia regulujący czas przeznaczony na zajęcia szkolne, posiłki, naukę własną, pracę na rzecz domu, kontakty towarzyskie i rekreację. Wyznacza on równocześnie funkcje i zadania wychowanków związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego i wpaja im określone nawyki i przyzwyczajenia niezwykle przydatne w przyszłym, samodzielnym życiu. Działalność społeczna wychowanków na różnych polach stymuluje ich rozwój społeczny, rozwija postawy prospołeczne, uczy pracy w zespole, co zwykle owocuje wzrostem motywacji do nauki i przygotowywania się do przyszłej pracy zawodowej. Opinia społeczna dla wychowanka stanowi rodzaj kontroli, ale też możliwości konfrontacji zgodności poczynań dziecka z ogólnie przyjętymi normami życia społecznego.

Metody rozwijania samowychowania obejmują świadome i celowe kierowanie samym sobą. Kierunek osobotwórczych działań w tym zakresie wyznacza rozbieżność pomiędzy uświadomionym przez wychowanka „ja” idealnym a „ja” realnym. To sam wychowanek – na ogół już w wieku adolescencji – wyznacza sobie konkretne zadania rozwojowe, sam dokonuje wyborów i sam podejmuje decyzje związane z realizacją samodzielnie wyznaczonych celów. Ważne jest, aby cele wyznaczone przez dążenie do „ja” idealnego nie przekraczały realnych możliwości wychowanka i prowadziły go skutecznie ku samowychowaniu i samokształceniu w procesie realizacji swoich osobistych aspiracji życiowych i zawodowych.

Sytuacje opiekuńczo-wychowawcze można odnosić do warunków, jakie zapewnia swoim wychowankom instytucja pieczy zastępczej. Warunki te są zagwarantowane Rozporządzeniem MPiPS z 22 grudnia 2011 r. i w ramach zmian, jakie od lat dokonują się w systemie opieki nad dzieckiem, uległy one znacznej poprawie. Dzieci mają zapewnione kameralne warunki mieszkaniowe i bytowe zbliżone do rodzinnych, dzięki czemu mogą dobrze przygotowywać się do samodzielnego życia. Wychowawca jako osoba najbliższa wychowankowi w placówce i świadoma jego potrzeb planuje działania mające na celu zaspokajanie jego potrzeb i stymulowanie rozwoju jego osobowości. Nazywany reżyserem tych oddziaływań kreuje codzienne sytuacje opiekuńczo-wychowawcze łącząc warunki, które zapewnia placówka powiat z rozbudowywaniem swojego warsztatu pracy. Pracując

²²¹ Tamże, s. 58.

nad technologiami wychowania stosuje zasady, dobiera odpowiednie metody i środki oddziaływań sprzyjające pełni rozwoju dzieci powierzonych jego opiece.

Wnioski

W polskim systemie pomocy społecznej coraz więcej konstruktywnych rozwiązań wynikających z nowych zmian legislacyjnych funkcjonuje w praktyce pedagogicznej placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych umieszczane w nich mają zapewnione coraz lepsze warunki rozwoju. Normą stała się mała, 14-osobowa placówka zapewniająca indywidualne podejście do każdego wychowanka. W dobie profesjonalizacji oddziaływań wychowawczych i pomocowych coraz większą rolę odgrywa wychowawca, który bezpośrednio sprawuje opiekę nad dziećmi. Jest to osoba świadoma potrzeb dziecka – ponadpodmiotowych i rozwojowych, które stanowią punkt wyjścia do konstruowania indywidualnego programu pomocy dziecku. W fazie realizacji zaplanowanych oddziaływań staje się on reżyserem, kreatorem sytuacji, w których te oddziaływania są prowadzone. W zakresie swoich obowiązków musi placówkę uczynić domem dla dzieci – nie tylko w sensie materialnym, bytowym, ale zadbać, by panowała w nim dobra, ciepła atmosfera sprzyjająca rozwojowi osobowości dzieci. Wychowawca pracując nad doskonaleniem technologii wychowania, winien także pracować nad sobą, swoim wizerunkiem, budować swój autorytet w oczach wychowanków, być dla nich mistrzem, przyjacielem, doradcą, osobą godną zaufania. Jako profesjonalista wychowawca powinien systematycznie doskonalić swój warsztat metodyczny umożliwiając adekwatną do potrzeb stymulację rozwoju osobowości wychowanka. Dlatego warto, aby w ramach dalszego reformowania systemu opieki nad dzieckiem w Polsce powrócić do doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej w formie warsztatów metodycznych oraz rozwijania umiejętności w zakresie pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi w celu umożliwienia dzieciom powrotu do rodziny naturalnej, a rodzinom ich pełnej reintegracji.

Rozdział 2

Profilaktyka uzależnień – zagrożenie grami komputerowymi i Internetem

Augustyn Okoński, Iwona Oleksa

Aktualność podejmowanej problematyki

Internet, telefon komórkowy, komputer w ostatnich latach stały się nieodłącznym elementem życia dzieci i młodzieży. Musimy pamiętać, że technologia niewłaściwie wykorzystywana może stanowić zagrożenie dla bezpieczeństwa dziecka i jego właściwego rozwoju. Gry komputerowe i Internet to formy tzw. *nowych mediów*, czyli technologii, które pojawiały się w codziennym użyciu i miały ułatwiać proces produkowania i przekazywania informacji. Miały informować, pomagać, wspierać w realizacji różnych zadań. Jednak informacyjność wkrótce stała się drugorzędą, a na pierwszy plan wysuwała się coraz częściej funkcja rozrywkowa. W krajach wysoko uprzemysłowionych media te – a szczególnie komputer i konsola do gry, stały się odpowiedzią na potrzeby psychiczne człowieka zamkniętego w czterech ścianach, poszukującego pomysłu na siebie, swojego miejsca w życiu. Obserwowano tam *efekt kokonu*, który polegał na izolowaniu dzieci przed światem zewnętrznym w obawie przed niebezpieczeństwami zewnętrznymi. Rzeczywiste kontakty z rówieśnikami zastępowały komórki i komputery zapewniające rodzicom wrażenie posiadania kontroli. Izolację dziecka przerwał rozwój Internetu, który stopniowo przekształcił się w jedną z najważniejszych form zabawy dzieci i młodzieży. Komputer stał się nieodzowną częścią nowej rzeczywistości, miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa i panowania nad własnym losem, jednocześnie oderwaniem od codziennych problemów. Jak pisze T. Feibel „dzieci już dawno zaakceptowały komputer z jego różnorodnymi możliwościami, jako stałą część świata zabaw, w którym codziennie przebywają. Dzieje się to w takim tempie, że możemy się temu tylko z podziwem przyglądać. Oczywiście znamy wszystkie zalety komputera, bo w przeciwnym razie byśmy go nie kupili. Przy tym strasznie irytuje nas fakt, że stoi on w centrum zainteresowania naszych córek i synów, którzy z taką niewiarygodną wprawą potrafią się nim posługiwać”²²².

Gry komputerowe to zbiorowa nazwa, określająca wszelkie gry i zabawy wykorzystujące możliwości komputera. Są programami multimedialnymi, przede wszystkim pełniącymi funkcję rozrywkową, ale również edukacyjną i zręcznościową. Według M. Braun-Gałkowskiej i I. Ulfik – Jaworskiej „podczas korzystania z gier komputerowych niewątpliwie duże znaczenie mają trening i prowokacja sytuacyjna. Gry stawiają, bowiem osobę w określonej sytuacji problemowej i skłaniają do podejmowania aktywności w jej rozwiązaniu. Tak, więc telewizja i gry komputerowe, niezależnie od tego, czy ich twórcy mają taką świadomą intencję, czy też od wychowania się odzegnują, nie chcąc nic nikomu narzucać, w rzeczywistości zawsze oddziałują na odbiorców,

²²² T. Feibel. Wychowanie bez porażek, Zabójca w dzieciennym pokoju, Przemoc i gry komputerowe, Warszawa 2006, s. 27.

szczególnie odbiorców młodych, którzy są w okresie kształtowania postaw i systemu wartości”²²³.

W świecie programu komputerowego użytkownik nie musi się niczego bać. Nie czeka go ocenianie i krytyka ze strony komputera. W cyfrowym świecie ma poczucie swobody, na jaką nie można sobie pozwolić w rzeczywistości. Gra staje się ucieczką, całkowitym odizolowaniem od problemów i wymogów. Ta złudność jest niezwykle niebezpieczna. Zaletą gier komputerowych jest kształcenie w zakresie obsługi komputera, co stanowi obecnie podstawę większości form aktywności np. zawodowej człowieka, usprawnianie umiejętności logicznego myślenia, kojarzenia i postrzegania, ponieważ wymagają od dziecka myślenia i spostrzegawczości, wspomaganie kształtowania refleksu, podczas operowania myszką i elementami znajdującymi się na ekranie monitora, usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej i zręczności manualnej, rozwijanie wyobraźni przestrzennej, planowania strategicznego, poszerzanie wyobraźni, uczenie podejmowania decyzji i przewidywania konsekwencji.

Do konsekwencji gier komputerowych należy zaliczyć deformację sfery poznawczej, co jest wynikiem schematyzmu i upodabniania się programów komputerowych, tzw. intuicyjności. Chodzi tu o stosowanie podobnych rozwiązań (np. rozmieszczenia ikon, czy stosowanych funkcji) w różnych programach. Psycholodzy obawiają się, że może to prowadzić do tzw. „kolektywizmu umysłów”, czyli postrzegania ludzi i wykonywania różnych działań w sposób jednakowy dla wszystkich i powolnej automatyzacji myślenia. Inną konsekwencją jest brak możliwości zbierania realnych, prawdziwych doświadczeń. Gra nie mówi dziecku, czy postąpiło moralnie czy nie, ponieważ liczy się tylko dotarcie do celu. Kolejnym negatywem jest osłabienie więzi społecznych, czyli przedkładanie gry nad czas spędzony z żywymi ludźmi. Widać to szczególnie w wypadku długich rozgrywek online, kiedy proces wycofania ze społeczeństwa może być bardzo wyraźny. Bardzo ważnym problemem stają się zaburzenia poczucia tożsamości, zerwanie realnych więzi społecznych i pogrążenie się w świecie fikcji. To również wynik spędzania wielu godzin w świecie fikcyjnym, wcielając się w wymyśloną postać. To z kolei może prowadzić do licznych deformacji sfery emocjonalnej – uzależniania, depresji, fobii i powoduje podatność na manipulacje. Nasilają się zachowania aspołeczne, a nawet antyspołeczne. Jak pisze H. Cash i K. McDaniel „uzależnieniu od gier komputerowych i gier wideo mogą towarzyszyć różne zaburzenia psychiczne. Część objawów jest następstwem takiego uzależnienia. Długotrwałe granie na komputerze noszące cechy uzależnienia oddziałuje na mózg do tego stopnia, że może uruchamiać objawy takich zaburzeń”²²⁴.

Kolejną negatywną cechą jest wzrost zachowań agresywnych, czyli zmierzających do wyrządzenia komuś krzywdy. Proces ten zaczyna się powoli i polega na stopniowym „oswajaniu” gracza z przemocą. I. Ulfik – Jaworska „terminem „agresywne” gry komputerowe określa takie gry, które angażują użytkownika w akty agresji skierowane wobec postaci lub/i przedmiotów generowanych przez program komputerowy. Są to gry, w których osoba grająca, kierując zachowaniem wirtualnego bohatera, stosuje przemoc (np. strzela, bije, kopie) wobec widocznych na ekranie postaci (np. ludzi, potworów, zombie) oraz niszczy przedmioty i różnego rodzaju mienie (np. strzela do samolotów, budynków, jadąc samochodem niszczy to, co znajduje się na jej drodze). W „agresywnych” grach

²²³ M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik-Jaworska, Zabawa w zabijanie, Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci, Lublin 2002, s. 17.

²²⁴ H. Cash, K. McDaniel, Dzieci konsoli. Uzależnienie od gier, Poznań 2014, s. 72.

komputerowych dominuje agresja fizyczna wobec innych postaci oraz wobec różnego rodzaju przedmiotów. Coraz częściej spotyka się przejawy agresji werbalnej w postaci wyzwisk i wulgaryzmów wypowiedzianych przez komputerowych bohaterów²²⁵. Odbiorca takiej gry początkowo może być zaskoczony krwawymi scenami, z czasem jednak uodparnia się na obserwowane obrazy, traktuje je obojętnie, jako naturalną rzecz. Chociaż wydaje się oczywistym, że sceny przemocy są zamknięte w granicach programu, nie pozostaje to bez wpływu na sytuacje w życiu realnym. Gracz nie ma poczucia winy za własne negatywne zachowanie w grze i podświadomie przenosi to na rzeczywistość. Blokuje się w nim empatia, współodczuwanie, a utrwała świadomość, że postać krzywdzona na ekranie nie cierpi, bo jest fikcyjna. Podobnie zasady moralne w grze, wydają się mu odpowiednie do świata rzeczywistego. Innym negatywnym skutkiem staje się zaburzenie procesów zmysłowych z powodu „biernej konsumpcji” mediów cyfrowych. Przejawia się trudnościami z koncentracją, odczuwaniem, słuchaniem i rozumieniem własnych emocji, a także poruszaniem w otoczeniu. Negatywną rolę odgrywa także „przemycanie” nieodpowiednich treści mogących wypaczać dziecięcy obraz świata. Przykładem tego jest obecność w grach obrazów i animacji erotycznych i pornograficznych, aluzji seksualnych. Wszelkie tego rodzaju przekazy, szczególnie, jeśli przybierają atrakcyjną, przykuwającą uwagę formę, nawet nie w pełni rozumiane pozostają w świadomości młodego człowieka. W nawiązaniu do H. Cash i K. McDaniel „należy uświadomić dziecku, że nigdy nie wie, kim w rzeczywistości jest siedzący przy komputerze w innej części kraju i świata gracz, z którym gra online. Czasem pod maską sympatycznego w kontakcie, oferującego dodatkowe korzyści w grze, wręcz ratującego nas w trudnych sytuacjach przed wynikającymi ze scenariusza partnera może się kryć osoba o złych zamiarach – a w każdym razie osoba obca. W grach sieciowych mężczyźni wcielają się w postaci kobiece, ludzie powszechnie zakłamują swoją prawdziwą tożsamość”²²⁶.

Kolejnym negatywnym skutkiem jest zanik zdolności komunikacyjnych, ponieważ dziecko spędzając wiele godzin przed komputerem, nie ćwiczy schematów mowy z żywymi ludźmi. Jak pisze A. Gała „wyniki badań pokazują, że chłopcy korzystający z „agresywnych” gier komputerowych w porównaniu z ich *niekomputerowymi* kolegami mają istotnie częściej zaburzone różne aspekty kontaktów społecznych. Statystycznie istotne różnice pomiędzy badanymi grupami dotyczą ważnych, dla jakości kontaktów społecznych stanów psychicznych, spostrzegania własnej osoby na tle innych ludzi oraz sposobu realizowania relacji interpersonalnych. We wszystkich tych aspektach chłopcy *komputerowi* wypadają niekorzystnie”²²⁷. Podobnie wygląda problem pisania. Zazwyczaj pisanie jest doskonalszą formą komunikacji, ale w przypadku rozmów podczas gry wieloosobowej, te komunikaty są prymitywne, sprowadzane do najprostszego kodu, pozwalającego na błyskawiczną wymianę informacji. Istotnym problemem stają się problemy zdrowotne. Szczególnie narażone na takie problemy są dzieci i młodzież w wieku rozwojowym. Wady postawy, niewydolność mięśni, bóle kręgosłupa i problemy z

²²⁵J. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi mordercy, Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin 2005, s.71.

²²⁶ H. Cash, K. McDaniel, *Dzieci konsoli ...*, dz. cyt., s.179-180.

²²⁷ A. Gała, „Agresywne” gry komputerowe a kontakty społeczne, w: *W:Odziaływanie”agresywnych” gier komputerowych na psychikę dziecka*, red. A. Gała, I. Ulfik, Lublin 2000, 27-28.

krążeniem są skutkami siedzącego trybu życia. Brak aktywności fizycznej prowadzi do otyłości i dalszych problemów ze zdrowiem.

Jak dorośli mogą zapobiegać negatywnemu oddziaływaniu gier komputerowych? Należy dokładnie wiedzieć, w jakie gry grają dzieci i zezwalać jedynie na gry dostosowane do wieku dziecka. Wybierając grę, trzeba zasięgnąć pełnej informacji na jej temat – zapytać sprzedawcę, wnikliwie przeczytać informacje na opakowaniu. Stworzyć w domu i w szkole zasady dotyczące korzystania z gier. Najważniejsze są obowiązki, potem komputer. Dzieciom można pozwolić grać na komputerze tylko wtedy, gdy rodzice pozostają w domu. Należy ustalić czas przeznaczony dziennie na telewizję i komputer (*łącznie 1-2 godziny*), jasno określić, które gry są akceptowane, a które niedozwolone i dlaczego.

Jak pisze M. Braun-Gałkowska „posługiwanie się komputerami przez dzieci i młodzież może przynosić wiele korzyści, to jednak gry komputerowe nasycone destrukcją i przemocą stanowią poważne zagrożenie społeczne, ponieważ powodują nasilenie agresywności i postaw typu „mieć”, a także spadek wrażliwości moralnej, co ogólnie można określić, jako tendencje aspołeczne. Stwierdzono już odnośnie telewizji, że oglądanie scen agresji wpływa na wzrost agresywności dzieci. Przy grach komputerowych dzieci nie tylko oglądają przemoc, ale same je realizują, a przez to negatywny wpływ staje się silniejszy”²²⁸. Mówiąc o nowych technologiach należy mocno zasygnalizować rolę Internetu. Otwiera on przed młodymi ludźmi możliwości, ale jednocześnie niesie za sobą nowe wyzwania. Dla młodych stał się narzędziem do kształtowania własnego wizerunku, miejscem złudnie bezpiecznym, panaceum na problemy. Na destrukcyjny wpływ internetowych treści szczególnie narażeni są młodzi ludzie.

Najważniejszym pojęciem, które może pojawić się w określonym okresie funkcjonowania z Internetem i grami komputerowymi staje się uzależnienie. Według H. Cash i K. McDaniel „uzależnienie to każde sprawiające przyjemność zachowanie, którego dana osoba nie jest w stanie zaprzestać i które realizuje mimo negatywnych następstw. Z czasem następuje podwyższanie progu niezbędnej do zaspokojenia potrzeb ilości substancji lub częstotliwości określonych działań addytywnych. Oznacza to, że osoba uzależniona, by odczuwać satysfakcję, musi przyjmować coraz większe ilości substancji bądź z coraz większym nasileniem wykonywać określone czynności. Brak możliwości zaspokojenia potrzeb na określonym poziomie skutkuje wystąpieniem wycofania – zespołu przeżyć somatycznych – psychicznych, które można zaklasyfikować w zakresie od nieprzyjemnych do beznadziejnych. Osoba uzależniona traci kontrolę nad swoim zachowaniem, choćby nawet się zarzekała, że tak nie jest. Utrata kontroli nad sobą jest oczywista i zauważalna dla otoczenia”²²⁹.

Dorośli muszą przekazywać dzieciom wzorce zachowań nieagresywnych i rozmawiać z nimi o tym, w jaki sposób przemoc zawarta w grach może wpływać na ich rozwój i funkcjonowanie. Zamiast tzw. gier-strzelanek powinni proponować dzieciom gry logiczne, edukacyjne, do nauki języków obcych, ortografii. Dorośli przede wszystkim muszą poświęcać dzieciom więcej czasu, angażować się we wspólne aktywności i zachęcać do innych form spędzania wolnego czasu – uprawiania sportu, uczestniczenia w

²²⁸ M. Braun-Gałkowska, Mechanizmy psychologiczne wyjaśniające wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci, w: „Oddziaływanie” agresywnych” gier komputerowych na psychikę dziecka, red. A. Gała, I. Ulfik, Lublin 2000, s. 54.

²²⁹ H. Cash, K. McDaniel, Dzieci konsoli. Uzależnienie od gier. Media i Rodzina, Poznań 2014, s. 36.

lokalnych wydarzeniach kulturalnych, spotykania się z rówieśnikami, realizacji zdrowego pomysłu na siebie.

Internet, a także gry komputerowe właściwie stosowane mogą przynieść wiele korzyści. Musi to być jednak świadome użytkowanie. Jak pisze I. Ufik-Jaworska „pozytywny wpływ gier komputerowych, który nie zależy od ich treści, łączy się przede wszystkim z formalnymi aspektami korzystania z tego rodzaju rozrywki. Specyfika zabaw grami komputerowymi wymaga od użytkownika znacznej koncentracji uwagi oraz sprawności w zakresie spostrzegania, wyobraźni przestrzennej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz refleksu. Badania psychologiczne w tym zakresie wykazują, że korzystanie z gier komputerowych może usprawnić wymienione powyżej funkcje”²³⁰.

Komputer ułatwia naukę. Wiele programów realizuje zasadę „bawiąc uczyć” tak efektywnie, że dzieci nie uświadamiają sobie nawet procesu uczenia się. Komputer umożliwia dostęp do ogromnych zasobów informacji. Dzieci wykazują olbrzymie zdolności do chłonięcia informacji, które nie mają sobie równych w żadnym innym okresie ich życia. Dzięki, między innymi komputerowi, te niezwykle zdolności mogą być wykorzystane. Rodzice powinni zostać doradcami dziecka w korzystaniu z komputera. Dziecko powinno nie tylko uczyć się wyszukiwania informacji, ale przede wszystkim uczyć oceniania ich wartości. Komputer rozwija zainteresowania, samodzielność, dostarcza rozrywki i relaksuje. Rozumienie tego, jak pracuje komputer, umiejętność pracy z różnymi programami, to także talent. Dziecko może wówczas wykazać się w tej dziedzinie, może zabłysnąć. Komputer stanowi nieocenioną pomoc dla dzieci niesprawnych fizycznie, czy nienadających w rozwoju intelektualnym za rówieśnikami. Przy pomocy odpowiednich programów przeprowadza się trening logopedyczny, pomaga się dzieciom w nauce czytania i pisanie.

Negatywną konsekwencją wynikającą z korzystania z komputera jest zagrożenie płynące z użytkowania komputera – to dość przewrotny temat, gdyż ogólnie wiadomo, iż informatyka ma wielkie znaczenie w rozwoju młodego człowieka, a komputer jest pomocnym narzędziem w realizowaniu różnorodnych zadań związanych z rozwojem młodzieży. Należy jednak sobie uświadomić, że używanie narzędzi informatycznych wiąże się ze zjawiskami negatywnymi, na które zwrócić uwagę szczególnie powinni nauczyciele i rodzice. Zagrożenia można podzielić na:

- fizyczne – wzrok, postawa. Najbardziej narażone na problemy zdrowotne części ciała to: nadwyrażanie mięśni nadgarstka, naprężony kark, bóle dolnych części kręgosłupa, oczy – niewłaściwe oświetlenie powoduje męczenie się wzroku, bóle głowy i ogólne zmęczenie organizmu;

- psychiczne – uzależnienie, wirtualna rzeczywistość oderwana od życia. Uzależniony od komputera nawet nie szuka związków z innymi ludźmi – szybko zastępuje mu je maszyna. W końcu zaczyna mieć do niej stosunek emocjonalny. Nie potrafi już normalnie komunikować się z innymi ludźmi i traci z nimi związki emocjonalne;

- moralne – łatwy dostęp (niekontrolowany) do informacji (np. pornografia). Tu też niezbędne są: bliskość i zainteresowanie tym, co robią podopieczni, aby można było we właściwym momencie interweniować;

230 I. Ufik-Jaworska, *Komputerowi mordercy, Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, KUL, Lublin 2005, s. 88.

- społeczne – anonimowość i brak hamulców przy komputerze i w sieci często powodują zachowania nieetyczne;
- intelektualne – bezkrytyczne zaufanie do możliwości maszyny, Rozprzestrzeniają się czasem związane z komputerem przesady, że komputer jest dobry na wszystko i wszystko może, nigdy się też nie myli.

Znacznie mniej narażone na wszelkiego typu zaburzenia psychiczne są osoby z już ukształtowaną postawą moralną i społeczną. W przypadku młodzieży, która bezkrytycznie przyjmuje każdą informację i doświadczenie, skutki niekontrolowania przebiegu i rodzaju gier komputerowych mogą być tragiczne. Dziecko nie jest świadome, co jest złe a co dobre. Uczy się na podstawie rozmów i obserwacji innych. Jeżeli jedynym jego nauczycielem będzie program komputerowy, należy liczyć się z faktem, że w przyszłości zostanie ono jednostką niedostosowaną społecznie, aspołeczną a być może nawet antyspołeczną.

W działaniach profilaktycznych skierowanych na ograniczenie korzystania przez młodzież z gier komputerowych oraz ich następstw istotna rola przypada szkole. Zagadnienia te uwzględniane są w realizowanych przez nią programach wychowawczo-profilaktycznych. Podejmowanie w szkole działań z zakresu edukacji zagrożeń grami i Internetem znajduje również uzasadnienie w podstawach programowych kształcenia ogólnego na różnych etapach edukacyjnych, gdzie w ramach różnych edukacji znalazły się wymagania i zapisy wskazujące na konieczność prowadzenia tego typu działań.

Szkoła ma realizować program wychowawczo-profilaktyczny dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów, obejmujący treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów, a także treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców. Treści i działania o charakterze wychowawczym powinny być formułowane z uwzględnieniem definicji wychowania określonej w ustawie – *Prawo oświatowe*, wg której jest ono wspieraniem dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianym i uzupełnianym przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. Proces wychowawczo-profilaktyczny powinien być ukierunkowany na wartości i podejmowanie działań związanych z przyszłym funkcjonowaniem dziecka w społeczeństwie, pełnieniem określonych ról, realizacją zadań, które przyczynią się i wpłyną na rozwój jednostki i społeczeństwa.

Praktyczne podejście do profilaktyki uzależnień – zagrożenia grami komputerowymi i Internetem – realizacja programu na terenie szkoły podstawowej *Założenia ogólne programu*

Program jest adresowany do uczniów klas ósmych szkoły podstawowej. Prezentowane treści mają służyć podejmowaniu działań profilaktycznych wspomagających rozwój młodego człowieka poprzez ograniczanie wpływu Internetu i gier komputerowych. Powodzenie podejmowanych przedsięwzięć zależy od autentycznego podejścia do tego problemu osób dorosłych. W trakcie tworzenia niniejszego programu założono, że uczniowie posiadają już ukształtowaną wiedzę związaną z technologią informacyjną. Przy pomocy nauczycieli i rodziców mają próbować swoich sił w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania dotyczące korzyści jakie płyną z wykorzystywania nowych technologii.

Metody pracy odwołują się do przeżyć i doświadczeń młodzieży, umożliwiają przeżywanie, a następnie podsumowanie zdobytych doświadczeń (np. scenki, dramy, dyskusja, burza mózgów, uzupełnianie zdań, opowiadania, rysunki).

W prowadzonych działaniach profilaktycznych należy również pamiętać o tym, że ważna jest integracja działań w różnych środowiskach oddziałujących na młodych ludzi, w tym w domu rodzinnym i szkole. Program umożliwia realizację zajęć metodami aktywizującymi dostosowanymi do wieku uczniów. W programie zawarte zostały uporządkowane treści dotyczące zdrowia (*dostosowane do poziomu percepcji rozwojowej*). Program ma charakter wychowawczo-profilaktyczny, ale przede wszystkim ma na celu wykształcenie u młodzieży świadomej umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kreowania negatywnych postaw wobec agresji, przemocy w grach komputerowych. Racjonalnego korzystania z Internetu i gier komputerowych, promocji zdrowego stylu życia.

Uczestnicy programu

Program skierowany jest do uczniów klas ósmych szkoły podstawowej. Odbiorcami pośrednimi programu są nauczyciele, rodzice.

Realizacja programu

Część I: Diagnoza problemu niewłaściwego korzystania z Internetu i gier komputerowych wśród uczniów

Ustalenie poziomu wiedzy, preferowanych postaw, wartości i stosunku do problemu nadmiernego korzystania z gier komputerowych i Internetu. Udział młodzieży w badaniu był dobrowolny. W procesie badania bardzo duży nacisk położony był na zapewnienie respondentom maksimum poczucia bezpieczeństwa oraz zachowania tajemnicy wyników badań. Przestrzegane były następujące zasady:

wymóg nieobecności nauczycieli w klasie w trakcie badania;

etyczne reguły postępowania ankietera;

szczegółowe wyjaśnienie celu badań i sposobu wypełnienia kwestionariusza ankiety.

Po przeprowadzonym badaniu diagnostycznym zostały opracowane wnioski i rekomendacje, które uwzględniono w scenariuszu zajęć dla młodzieży klas VIII.

Projekt diagnozy niewłaściwego korzystania z Internetu i gier komputerowych wśród uczniów klas VIII

1. Określenie badanego problemu. Poziom wiedzy, preferowane postawy, wartości i stosunek do problemu.

2. Określenie stanu obecnego – jak jest? Trendy w modzie, ciekawość, chęć zaimponowania kolegom, brak nadzoru ze strony rodziców, brak pomysłu na siebie, chęć bycia „dorosłym“ powodują, że młodzież w sposób irracjonalny korzysta z Internetu i gier komputerowych.

3. Ustalenie stanu pożądanego – jak powinno być, aby skutecznie realizować program wychowawczo-profilaktyczny. Młodzi ludzie preferują negatywne postawy wobec nadużywania Internetu i gier komputerowych. Świadomi są negatywnych skutków zdrowotnych w kontekście własnej osoby.

4. Konstrukcja pytań, na które chcemy uzyskać odpowiedź (pytania kluczowe).

- Jaka jest wiedza uczniów na temat szkodliwości Internetu i gier komputerowych?
- Jaką młodzież preferuje postawy wobec tego zagrożenia?
- Jakie ma doświadczenia związane z korzystaniem z Internetu i gier komputerowych?

5. Przeprowadzenie badania. Uczniowie odpowiadają na zadane pytania (*kwestionariusz ankiety*). Pytania dotyczą ich wiedzy, postaw, doświadczeń i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

6. Analiza zebranego materiału – porównanie stanu obecnego ze stanem pożądanym.

7. Zaplanowanie działań, które zmienią stan rzeczy na pożądany. Uwzględniając wyniki diagnozy zaplanowane i realizowane będą działania w trakcie prowadzonych zajęć z klasami ósmymi.

8. Zaplanowanie ewaluacji przyjętych do realizacji działań. Po zakończeniu zajęć, przeprowadzone będzie badanie ankietowe na temat zajęć – projekt ewaluacji.

Diagnoza problemu niewłaściwego korzystania z Internetu i gier komputerowych wśród uczniów klas ósmych szkoły podstawowej
Analiza wyników przeprowadzonych badań

Tabela 1.

Z jakiego sposobu łączenia się z Internetem najczęściej korzystasz?

komputer stacjonarny	laptop	telefon komórkowy	razem
18	24	63	105
17,14 %	22,86 %	60,00 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Według ankietowanych uczniów szkoły podstawowej 63 respondentów (60,00 %) korzysta przy łączeniu z Internetem z telefonu komórkowego. Ważnym narzędziem dla młodzieży jest w dalszym ciągu komputer stacjonarny, z którego korzysta 18 badanych (17,14 %), 24 uczniów (22,86 %) korzysta z Internetu za pomocą laptopa.

Tabela 2.

Gdzie najczęściej korzystasz z Internetu?

w domu	w szkole	u znajomych	w bibliotece	w innych miejscach	razem
69	3	12	0	21	105
65,71 %	2,86 %	11,43 %	0,00 %	20,00 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Badani uczniowie najczęściej korzystają z Internetu w domu co stanowi 69 osób (65,71 %), w szkole – 3 uczniów (2,86 %), u znajomych 12 respondentów (11,43 %), w innych miejscach 21 badanych (20,00 %).

Tabela 3.

Ile czasu dziennie spędzasz surfując po sieci?

Wcale	0,5-1 godzinę	2-3 godziny	4-5 godzin	6 i więcej godzin	razem
3	10	24	50	18	105
2,86 %	9,52 %	22,86 %	47,62 %	17,14 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Najwięcej respondentów spędza w sieci 4-5 godzin dziennie – 50 uczniów (47,62 %), 24 uczniów korzysta z sieci 2-3 godziny (22,86 %), 10 badanych od 0,5-1 godziny (9,52 %), 6 i więcej godzin spędza w sieci 18 uczniów (17,14 %). Biorąc pod uwagę wyniki badania należy stwierdzić, że uczniowie poświęcają dużo czasu dobowego na korzystanie z Internetu, co może mieć wpływ na wyniki w nauce, stan zdrowia i problem uzależnienia.

Tabela 4.

Ile razy dziennie korzystasz z Internetu i gier komputerowych?

raz dziennie	2 razy dziennie	3 razy dziennie	4 razy dziennie lub więcej	razem
22	4	22	57	105
20,95 %	3,81 %	20,95 %	54,29 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Z Internetu i gier komputerowych korzysta raz dziennie 22 badanych (20,95 %), 4 razy dziennie lub więcej 57 uczniów, co stanowi (54,29 %), 2 razy dziennie korzysta 4 badanych (3,81 %), 3 razy dziennie 22 uczniów (20,95 %). Dużą grupę stanowią uczniowie, którzy 4 razy dziennie lub więcej korzystają z Internetu i gier komputerowych. Taka sytuacja powinna budzić niepokój wśród uczniów, rodziców i nauczycieli.

Tabela 5.

Jak często w tygodniu korzystasz z Internetu i gier komputerowych?

codziennie	3-4 razy	raz w tygodniu	nie korzystam wcale	razem
82	17	3	3	105
78,10 %	16,18 %	2,86 %	2,86 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Codziennie z Internetu i gier komputerowych korzysta 82 respondentów, co stanowi (78,10 %), 3-4 razy w tygodniu korzysta 17 uczniów (16,18 %), raz w tygodniu 3 badanych (2,86 %), nie korzysta wcale 3 uczniów – (2,86 %).

Tabela 6.

Od jak dawna jesteś użytkownikiem Internetu?

nie jestem	od 1 roku	od 2 do 3 lat	od 4 do 5 lat	powyżej 5 lat	razem
10	0	11	22	62	105
9,52 %	0,00 %	10,48 %	20,95 %	59,05 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Największą grupę stanowią uczniowie, którzy więcej niż 5 lat są użytkownikami Internetu – 62, co stanowi (59,05 %) badanych, 22 respondentów (20,95 %) od 4 do 5 lat używa Internet, małą grupę stanowią użytkownicy od 2 do 3 lat – 11 (10,48 %), nie jest użytkownikiem Internetu 10 uczniów (9,52 %).

Tabela 7.

Do jakich celów wykorzystujesz Internet?

gry on-line	sprawdzanie poczty email	nauki	bez celu	komunikowanie się ze znajomymi przez komunikatory	czaty internetowe	fora internetowe	portale informacyjne	poszukiwanie informacji	ściągnięcie plików	czytanie lub prowadzenie bloga	dokonywanie zakupów	serwisy społecznościowe	stuchanie muzyki i oglądanie filmów	nigdy nie korzystam z Internetu	razem
45	27	48	3	57	27	24	9	42	54	0	45	48	66	3	498
9,04 %	5,42 %	9,64 %	0,60 %	11,45 %	5,42 %	4,82 %	1,80 %	8,43 %	10,84 %	0,00 %	9,04 %	9,64 %	13,25 %	0,60 %	100 %

Źródło: badania własne

Internet najczęściej wykorzystywany jest do: słuchania muzyki – 66 respondentów (13,25 %) udzielonych odpowiedzi, nauki – 48 uczniów (9,64 %), gry online – 45 uczniów (9,04 %), komunikowania się ze znajomymi – 57 respondentów (11,45 %); 48 badanych (9,64 %) wybrało serwisy społecznościowe, 42 uczniów (8,43 %) wybrało poszukiwanie informacji, 45 badanych (9,04 %) dokonuje zakupy przez Internet. Ściąga pliki 54 uczniów (10,84 %).

Tabela 8.

Czy Internet i gry pomagają Ci w nauce szkolnej?

Tak	nie	nie używam do tego celu Internetu i gier	Razem
85	8	12	105
80,96 %	7,61 %	11,43 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Internet i gry pomagają w nauce 85 badanych (80,96 %), negatywnej odpowiedzi udzieliło 8 uczniów (7,61 %), nie używa Internetu 12 uczniów (11,43 %). Należy zauważyć, że w obecnych czasach Internet stał się podstawowym źródłem zdobywania wiedzy, pozyskiwania informacji o otaczającym nas świecie.

Tabela 9.

Czy Internet i gry komputerowe pomagają Ci w rozwijaniu własnych zainteresowań, zdolności?

tak	nie	Razem
78	27	105
74,29 %	25,71 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Internet i gry komputerowe pomagają w rozwijaniu własnych zainteresowań, zdolności 78 badanych (74,29 %), negatywnej odpowiedzi udzieliło 27 uczniów (25,71 %).

Tabela 10.

Jak najczęściej spędzasz swój wolny czas?

spotykając się z przyjaciółmi	spędzając czas z rodziną	surfując w Internecie	grając w gry komputerowe na konsoli	oglądając TV	czytając książkę/prasę	uprawiając sport	w inny sposób	razem
41	13	16	14	0	2	8	11	105
39,05 %	12,38 %	15,24 %	13,33 %	0,00 %	0,95 %	7,61 %	10,48 %	100 %

Źródło: badania własne

Badana młodzież najczęściej spędza swój wolny czas spotykając się z przyjaciółmi – 41, co stanowi (39,05 %), grając w gry komputerowe – 14 (13,33 %), uprawiając sport – 8 uczniów (7,61 %), surfując w Internecie – 16 badanych (15,24 %), spędzając czas z rodziną – 13 uczniów (12,38 %), w inny sposób – 11 osób (10,48 %), czytając książkę – 2 uczniów (0,95 %).

Tabela 11.

Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się zaniedbać obowiązki/znajomych/rodzinę, bo straciłeś poczucie czasu przebywając w sieci lub grając w gry komputerowe?

Często	rzadko	nigdy	Razem
0	69	36	105
0,00 %	65,71 %	34,29 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Odpowiedzi „nigdy” udzieliło 36 badanych (34,29 %), „rzadko” zdarzyło się 69 uczniom (65,71 %).

Tabela 12.

Czy uważasz, że uzależnienie od Internetu i gier jest możliwe?

Tak	nie	nie mam zdania	Razem
76	0	29	105
72,38 %	0,00 %	27,62 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Respondenci uważają, że uzależnienie od Internetu i gier jest możliwe. Takiej odpowiedzi udzieliło 76 uczniów (72,38 %). Nie ma zdania na ten temat 29 badanych, co stanowi (27,62 %).

Tabela 13.

Czy uważasz, że jesteś uzależniony od Internetu i gier?

Tak	nie	Razem
12	93	105
11,43 %	88,57 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych – 93 uczniów (88,57 %) uważa, że nie jest uzależniona od gier, 12 badanych (11,42 %) potwierdziło uzależnienie.

Tabela 14.

Czy gdybyś mógł, to korzystałbyś/korzystałabyś z Internetu i gier komputerowych bez przerwy?

Tak	nie	Razem
11	94	105
10,48 %	89,52 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Przeczącej odpowiedzi udzieliło 94 uczniów (89,52 %), potwierdzającej – 11 – co stanowi (10,48 %).

Tabela 15.

Czy próbowałeś/próbowałaś ograniczyć lub zrezygnować z korzystania z Internetu i gier komputerowych?

Nie	tak udało się	tak, nie udało się	Razem
13	87	5	105
12,38 %	82,86 %	4,76 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Pozytywne próby ograniczenia lub rezygnacji korzystania z Internetu podjęło 87 uczniów (82,86 %), nie próbowało ograniczyć tych działań 13 respondentów (12,38 %), podjęło takie próby, ale nie udało się 5 uczniów – (4,76 %).

Tabela 16.

Czy Twoim Zdaniem mógłbyś/mogłabyś żyć bez Internetu i gier komputerowych?

tak, oczywiście	tak, ale byłoby to trudne	zdecydowanie nie	Razem
33	54	18	105
31,43 %	51,43 %	17,14 %	100,00 %

Źródło: badania własne

Trudności z funkcjonowaniem bez Internetu i gier komputerowych miałyby 54 uczniów (51,43 %), bez Internetu i gier komputerowych mogłoby funkcjonować 33 badanych (31,43 %), zdecydowanie nie – 18 uczniów (17,14 %).

Tabela 17.

Czy masz jakieś problemy zdrowotne związane z długim przesiadywaniem przy komputerze?

ze wzrokiem	z kręgosłupem	ogólne przemęczenia i niewyspanie	z koncentracją	inne niż powyżej	nie mam	razem
9	0	0	0	9	87	105
8,60 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	8,60 %	82,80 %	100 %

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych nie ma problemów zdrowotnych związanych z długim przesiadywaniem przy komputerze, takiej odpowiedzi udzieliło 87 uczniów (82,80 %), problemy ze wzrokiem dotyczą 9 badanych (8,60 %), inne 9 uczniów (8,60 %).

17. Co to znaczy być uzależnionym od gier komputerowych i Internetu? – wybrane odpowiedzi uczniów klas ósmych szkoły podstawowej.

- „Ciągłe korzystanie bez przerwy z Internetu”.
- „Nie móc bez nich żyć”.
- „Odcięcie od rzeczywistości”.
- „Przesiadując ciągle przy Internecie”.
- „Nadużywać gier komputerowych i Internetu, spędzać każdą wolną chwilę przy elektronice zamiast się uczyć lub spotkać ze znajomymi”.
- „Cały czas korzystać z nich i reagować agresją, gdy inna osoba próbuje przekonać uzależnioną osobę, żeby tego nie robiła”.
- „Nie potrafi przestać, zaniedbuje innych i nie wychodzi z domu”.
- „Zbyt duże przywiązanie do Internetu i gier”.
- „Agresja, złość”.
- „Spędzać każdą minutę, godzinę przy grach. Uzależnienie to bardzo zła cecha”.
- „Takie coś nie istnieje. Osoby, które siedzą 16 godzin dziennie, sikają pod siebie, nie są uzależnione, są niedorozwinięte bądź chore”.
- „Zaniedbanie rodziny przez Internet”.
- „Ciągłe grać”.

Wnioski wynikające z diagnozy:

1. Zdecydowana większość respondentów korzysta przy łączeniu z Internetem z telefonu komórkowego. Ważnym narzędziem dla młodzieży jest w dalszym ciągu komputer stacjonarny.
2. Badani uczniowie najczęściej korzystają z Internetu w domu.
3. Biorąc pod uwagę wyniki badania należy stwierdzić, że uczniowie poświęcają dużo czasu dobowego na korzystanie z Internetu, co może mieć wpływ na wyniki w nauce, stan zdrowia i problem uzależnienia.
4. Dużą grupę stanowią uczniowie, którzy cztery razy dziennie lub więcej korzystają z Internetu i gier komputerowych. Tak sytuacja powinna budzić niepokój wśród uczniów, rodziców i nauczycieli.
5. Codziennie z Internetu i gier komputerowych korzysta bardzo duża grupa respondentów.
6. Internet najczęściej wykorzystywany jest do słuchania muzyki i gier online.
7. Internet i gry pomagają w nauce badanych, pomagają w rozwijaniu własnych zainteresowań, zdolności.
8. Badana młodzież najczęściej spędza swój wolny czas spotykając się z przyjaciółmi, grając w gry komputerowe.
9. Respondenci uważają, że uzależnienie od Internetu i gier jest możliwe.
10. Zdecydowana większość badanych uważa, że nie jest uzależniona od gier, duża część badanych potwierdziła swoje uzależnienie.
11. Pozytywne próby ograniczenia lub rezygnacji korzystania z Internetu podjęło wielu uczniów, u dużej części badanych te działania nie powiodły się.
12. Trudności z funkcjonowaniem bez Internetu i gier komputerowych miałoby duża grupa uczniów.

Wnioski i rekomendacje

1. Przeprowadzić warsztaty dla młodzieży, nauczycieli i rodziców dotyczące badanej problematyki.
2. Aktywizować młodzież w zajęcia pozalekcyjne, inne formy spędzania czasu wolnego.
3. Ustalić zasady korzystania z Internetu i gier komputerowych w domu i szkole.
4. Uszczegółowić zasady korzystania z telefonu przez uczniów podczas pobytu w szkole.

Cele programu

- dostarczenie informacji na temat negatywnych skutków Internetu i gier komputerowych oraz przedstawienie propozycji scenariusza zajęć, dotyczącego zmniejszania następstw niewłaściwego korzystania z komputera;
- poznanie zagrożeń wynikających z niewłaściwego korzystania z Internetu i gier komputerowych;
- promocja zdrowego stylu życia;
- uporządkowanie i poszerzenie wiedzy na temat zdrowia;
- kształtowanie postaw odpowiedzialności za własne zdrowie i zdrowie innych;
- uświadomienie, że Internet i gry komputerowe mogą być szkodliwe dla zdrowia;
- uczenie asertywności;
- poznanie przez uczniów najważniejszych zastosowań Internetu;

- przybliżenie informacji o dobrych i złych stronach Internetu i gier komputerowych;
- przekazanie informacji, gdzie szukać pomocy w sytuacji zagrożenia w sieci;
- uwrażliwienie uczniów na konieczność poszukiwania pomocy u dorosłych w sytuacji zetknięcia się z zagrożeniem w sieci;
- budzenie przekonania, że komputer jest tylko jednym z wielu narzędzi zdobywania wiedzy i źródłem rozrywki;
- budzenie przekonania, iż komputer ma służyć człowiekowi, a nie zastępować mu świat rzeczywisty;
- uwrażliwienie uczniów na zagrożenia dla ich zdrowia (*fizycznego i psychicznego*) oraz rozwoju związanego z niewłaściwym korzystaniem z urządzeń i programów komputerowych;
- pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych uzdolnień i zainteresowań w celu świadomego wyboru kierunku kształcenia;

Opis założonych osiągnięć

- uczeń jest świadomy zagrożeń związanych z Internetem i grami komputerowymi;
- uczeń wie jakie fizyczne dolegliwości grożą ludziom nadmiernie spędzającym czas przed komputerem;
- uczeń ma świadomość, że rzeczywistość wirtualna świata komputerowego może prowadzić do uzależnienia;
- uczeń zna zasady etycznego zachowania się podczas korzystania z komputera i sieci komputerowej;
- uczeń ma świadomość, że komputer jest tylko jednym z narzędzi zdobywania wiedzy i rozrywki.

Po zakończeniu zajęć uczeń:

- wymienia możliwe zastosowania Internetu;
- podaje przykłady pozytywnych i negatywnych zastosowań Internetu i gier komputerowych;
- rozpoznaje zagrożenia w sieci;
- wie, jak się zachować w sytuacji zagrożenia online;
- wie, do kogo udać się po pomoc w razie zetknięcia się z zagrożeniem w sieci;
- szuka pomocy u zaufanych dorosłych w sytuacji zagrożenia;
- przejawia zachowania pozytywne wobec aktywności fizycznej i zdrowia.

Metody pracy:

- modelowanie;
- problemowa;
- warsztatowa;
- dyskusyjna;
- burza mózgów;
- „narysuj i zapisz” – diagnoza wiedzy, krzyżówka.

Formy pracy:

- praca indywidualna jednolita, zróżnicowana;

- praca grupowa jednolita i zróżnicowana.

Środki dydaktyczne:

- kwestionariusze ankiety;
- prezentacja na temat zagrożeń Internetem i grami komputerowymi;
- filmy dotyczące zagrożeń i profilaktyki;
- karty pracy, arkusze, plakaty, kolorowe pisaki.

Ewaluacja programu profilaktyczno-wychowawczego Zagrożenia grami komputerowymi i Internetem

▪ Rodzaje ewaluacji:

– w trakcie realizacji programu zastosowana będzie *ewaluacja formatywna* – wspomagać ma jego realizację poprzez bieżącą analizę danych w celu ewentualnej korekty obserwowanych działań;

– **ewaluacja konkluzyjna (sumatywna)** – analiza rezultatów lub skutków programu zarówno założonych przed realizacją, jak i niepożądanych. Wnioski z analizy tych rezultatów będą rekomendacjami, wykorzystanymi przy realizacji przyszłych działań.

▪ Planowanie ewaluacji:

a) Powody, cele i motywy:

- doskonalenie jakości pracy szkoły;
- pozyskanie informacji zwrotnej o efektach prowadzonych działań, jakości realizowanego programu,
- dane o wynikach ewaluacji otrzyma Dyrektor Szkoły.

b) Wartości:

- w wyniku przeprowadzonej ewaluacji będą podjęte działania w celu modyfikacji – udoskonalenia realizowanego programu.

c) Interpretacja:

- strony zaangażowane w ewaluację uzgodniły jej rodzaj – ewaluacja formatywna i sumatywna.

d) Przedmiot:

- wiedza dotycząca realizowanych treści, postawy, zachowanie, opinie na temat realizowanego programu.

e) Ewaluator (ewaluatorzy):

- informacje zbiera autor programu;
- informacje i raport opracowuje osoba odpowiadająca bezpośrednio za realizację programu.

f) Metody, techniki i narzędzia badawcze:

- dla uzyskania potrzebnych informacji należy zastosować kwestionariusz ankiety;
- narzędzie badawcze zostało zaakceptowane przez osoby, których dotyczy ewaluacja.

g) Czas:

- po zakończeniu warsztatów.

h) Pozwolenie i kontrola:

- uzyskane zostały wszelkie pozwolenia konieczne do przeprowadzenia ewaluacji;
- udział w badaniach jest dobrowolny.

i) Wykorzystanie:

- sposobie wykorzystania ewaluacji decyduje Dyrektor Szkoły, autor programu.

Projektowanie ewaluacji:

1. Cele ewaluacji: pozyskanie informacji zwrotnej na temat realizowanego programu w kontekście treści, metod, form organizacyjnych, pomocy, efektów realizacji programu.

2. Obiekt ewaluacji – program **Zagrożenia grami komputerowymi i Internetem.**

3. Zadania ewaluacji:

- określenie efektów pracy;
- zaplanowanie dalszych zadań;
- przygotowana zostanie modyfikacja programu;
- partnerzy zostaną zapoznani ze stanem obecnym i projektowanymi działaniami.

Będzie stworzona okazja do wspólnych ustaleń odnośnie priorytetów i kierunków dalszej pracy.

4. Problemy badawcze:

- trafność celów programu;
- realizowane zadania;
- osiągnięte wyniki.

5. Pytania kluczowe:

- W jakim stopniu cele programu są zgodne z potrzebami odbiorcy usługi?
- Czy cele zostały określone w oparciu o diagnozę potrzeb?
- Jakie zadania zostały podjęte przez osobę realizującą program?
- Jakie uzyskano efekty?

6. Kryteria ewaluacji:

- użyteczność podjętych działań w kontekście założonych celów;
- spójność działań podmiotów zaangażowanych w realizację programu.

7. Metody, techniki i narzędzia badawcze:

- Metoda sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety (*kwestionariusza ankiety*).

8. Próba badawcza:

- Uczniowie klas ósmych szkół podstawowych.

9. Organizacja ewaluacji:

Po analizie programu i dokumentacji, badanie stopnia korelacji działań z celami programu, obserwacja zachowań, postaw, zaangażowania, podmiotów w realizację programu.

Rozdział 3

Zastosowanie dramy we współczesnej polskiej szkole

Beata Kucharska

Aktualność podejmowanej problematyki

W ciągu ostatnich lat na polskim rynku wydawniczym ukazało się sporo publikacji na temat dramy, tych klasycznych, jak Briana Way i Dorothy Hethcote²³¹, pierwszych rodzimych teoretyków, jak Lidii Rybotyckiej, Haliny Machulskiej i Krystyny Pankowskiej²³² oraz tych najnowszych, prezentujących nowe sposoby jej zastosowania, jak Danuty Michałowskiej, Kamili Witerskiej oraz Marii Królicy²³³. Wprawdzie wciąż nie ma w rodzimej ofercie edukacyjnej odrębnych kierunków studiów – o co postulowała m.in. Krystyna Pankowska²³⁴ – kształcących przyszłych animatorów dramy, ale za to występuje dość zróżnicowana oferta warsztatów i szkoleń, proponowanych przez stowarzyszenia DRAMA, STOP-KLATKA czy KLANZA oraz organizowanych przez miejscowe ośrodki WODN²³⁵.

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie, jak jest rozumiana i definiowana drama w Polsce i jakie zajmuje miejsce w polskiej metodyce. Obserwuję, że drama staje się coraz bardziej popularna w środowisku polskich nauczycieli, a co za tym idzie – chętniej i częściej stosowana w szkolnictwie.

Wyjątkowość tej metody dydaktyczno-wychowawczej wynika z szerokiego wachlarza możliwości jej realizacji. Już sama etymologia pojęcia *drama* od greckiego *drao*, czyli *działam, czynię, ale i walczę, zmagam się, przeciwstawiam*, sugeruje aktywność i zaangażowanie, „zmaganie się” z problemem i „stawianie mu czoła”, co z kolei w edukacji przekłada się na aktywne nauczanie i uczenie się poprzez działanie i doświadczenie oraz wpływa na rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny uczniów.

Chaos terminologiczny wokół dramy

Mimo licznych publikacji i rosnącego zainteresowania wśród pedagogów, terapeutów i psychologów w Polsce, drama wciąż pozostaje zjawiskiem niejednoznacznie sklasyfikowanym, rozumianym i stosowanym. Inaczej rozpatruje się istotę dramy w opracowaniach anglojęzycznych, szerzej i bardziej wieloaspektowo, podczas gdy w Polsce pojawiają się próby jej klasyfikowania i stosowania w obrębie określonej dziedziny. Wprowadza to pewien chaos terminologiczny, a w konsekwencji problemy w metodyce dramy.

Termin ten jest wspólny i powszechnie stosowany w języku angielskim, hiszpańskim, francuskim (*drame*) i rosyjskim (драма), tylko w języku niemieckim (*Schauspiel*) często

²³¹ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.

²³² L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976; H. Machulska, *Stop-klatka i pięć poziomów świadomości*, „Drama” 1992, z.4; H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

²³³ D. Michałowska, *Drama w edukacji*, Poznań 2008; M. Królicy, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2010; K. Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010.

²³⁴ K. Pankowska jako przykład podawała w Wielką Brytanię oferującą studia pedagogiczne, artystyczne i medyczne, kształcące teacher drama, co należy tłumaczyć nie jako nauczyciel, ale właśnie instruktor, animator dramy, w ramach studiów.

²³⁵ DRAMA i STOP-KLATKA to stowarzyszenia polskich praktyków dramy, KLANZA – Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów, WODN (Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli).

zastępuje go określenie „ekspresja dramatyczna” (*Redewendung dramatisch*). Pojęcia te nie są zunifikowane, zazwyczaj przyjmując inne, pokrewne nazwy, takie jak: *art play* (sztuka), *role of play* (gry dramatyczne), *creative dramatics* (twórczość dramatyczna) oraz *jeu dramatique* (gra dramatyczna). Z kolei w polskiej terminologii dąży się do pewnego „doprecyzowania” terminu dramy, tworząc jej taksonomię, między innymi na: dramę właściwą, edukacyjną, kreatywną i psychodramę (rozumianą jako formę terapeutyczną), glottodramę (akulturację, adaptację do nowej kultury), wprawki dramatyczne, gry osobiste i gry zaprojektowane, ćwiczenia dramowe. Ogólność i pewna enigmatyczność większości z tych terminów zmusza do sięgnięcia do literatury przedmiotu, gdzie z kolei nie ma wspólnoty poglądów, co do ich stosowania.

Pisała o tym już Krystyna Pankowska, jedna z pierwszych, rodzimych teoretyczek dramy, wskazując źródła „nieporozumień z dramą w Polsce”, czyli utożsamianie jej z teatrem: „(...) sytuowanie dramy w kontekście technik teatralnych niesie ze sobą niebezpieczeństwo uproszczonego jej rozumienia – przestrzega – Prowadzi ono w linii prostej do analogii pomiędzy dramą a popularnymi etiudami teatralnymi, które są podstawą kształcenia aktora lub też do analogii pomiędzy dramą a zwykłymi szkolnymi inscenizacjami. To najprawdopodobniej jeden z powodów, dla którego na różnego rodzaju kursach dramy wprowadzane są zajęcia *stricte* teatralne. (...) inny powód, to stosunkowo łatwa metodyka technik teatralnych w odróżnieniu od skomplikowanej i trudnej metodyki dramy”²³⁶.

Takie błędne utożsamianie dramy z technikami teatralnymi prowadzi do tego, zdaniem Pankowskiej, że większość nauczycieli infantylizuje tę metodę, nie rozumiejąc „relacji między dramą a teatrem, dramą a terapią oraz dramą i edukacją”, sprowadzając ją do prostej zabawy w teatr lub do pedagogiki zabawy²³⁷. Oczywiście, gry teatralne, pantomimiczne, ilustracje sceniczne, teatrzyk lalkowy i wiele innych form teatralnych czy parateatralnych to ważny element edukacji, ale zazwyczaj nie jest to działanie w obrębie dramy.

Czym zatem jest drama?

Na pewno nie jest częścią teatru, chociaż dysponuje podobnymi środkami wyrazu. Brian Way, klasyk teorii dramy, wyjaśniał – „Istnieją dwa rodzaje aktywności, których nie można utożsamiać – jeden to teatr, a drugi – drama. (...) teatr jest przede wszystkim zainteresowany *komunikacją* pomiędzy aktorami a publicznością, drama – *doświadczeniem* uczestniczących, niezależnych od jakichkolwiek funkcji komunikowania się z widzami. Teatr jest z pewnością osiągalny dla nielicznych, zaś drama, podobnie jak inne formy edukacji, zainteresowana jest większością”²³⁸.

Taki postulat wystosował już Peter Slade, nauczyciel Briana Way, który przeciwstawił dramę tradycyjnie pojmowanemu teatrowi (*Child Drama*, 1954), proponując improwizację i inne techniki dramy jako zajęcia rozwijające wyobraźnię, wrażliwość oraz sprawność psychofizyczną dzieci. Drama bowiem wykracza poza zabawę, zbliżając się do sztuki w całej jej złożoności.

²³⁶ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 95-96.

²³⁷ Pankowska wskazuje publikacje, m.in. H. Machulskiej, J. Tatatorowicza i M. Świecy, w których błędnie określa się dramę „technikami teatralnymi, wykorzystywanymi do celów edukacji”, „metodą parateatralną” czy „pedagogiką zabawy”. Tamże, s. 91, 96-97.

²³⁸ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991, s. 18-19.

W tej perspektywie drama obejmuje szerszy obszar działań niż teatr i jest ściśle ukierunkowana na edukację, wychowanie i rozwój. Zakres rozumienia tych dwóch zjawisk kryje się w samej etymologii wyrazów: „teatr” pochodzi z greckiego *theatron* – *widownia* i *theomai* – *widzę, oglądam*, odwołując się do fundamentalnej właściwości teatru jako sztuki spojrzenia²³⁹, zaś „drama” od *drao*, który tłumaczy się jako *działam, czynię, ale i walczę, zmagam się, przeciwstawiam*. Zgodnie z tym, drama jest aktywnym uczeniem się poprzez działanie i doświadczenie, „zmaganiem się” z problemem i „stawianiem mu czoła”, a jej węzłowym elementem jest konflikt (dylemat i problem).

Działania w obrębie dramy bazują na podstawowej zdolności człowieka do naśladowania kogoś lub czegoś, udawania i odgrywania ról. To też forma ekspresji siebie, „rozumiana jako spontaniczne zachowanie się bądź jako umiejętność twórczego wyrażania się w działaniu i zachowaniu, mowie, tańcu i śpiewie” – wyjaśnia Danuta Michałowska – to też efekt wyobraźni, czyli umiejętność „przekraczania granic własnego doświadczenia, jako proces psychiczny, polegający na tworzeniu nowych obrazów przedmiotów lub zjawisk na podstawie elementów dawnych spostrzeżeń”²⁴⁰. Nie można też pominąć elementu zabawy jako celu i narzędzia dramy, umożliwiającej swobodne i twórcze działania w atmosferze wolności, relaksu i otwartości. „Każdy z uczestników próbuje tu własnych możliwości twórczych i tylko wówczas może to czynić z powodzeniem, jeśli wyczuwa atmosferę przyjaźni, akceptacji, kiedy widzi, że poważnie się traktuje jego pomysły i propozycje” – podsumowywała Lidia Rybotycka²⁴¹.

Czym jest wejście w rolę? „Jest jednorazową kreacją dziecka, której efektu i wyniku nigdy nie jesteśmy do końca w stanie przewidzieć – odpowiada Koryna Opala-Wnuk. W związku z tym mamy prawo w każdym momencie dramę przerwać lub jako osoby „w roli” poprowadzić ją w innym kierunku”²⁴².

Jako działania rozłożone w czasie, drama wymaga wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego „przeprowadzania” przez kolejne etapy, zmieniając się i dojrzewając wraz ze swoimi uczestnikami. Z zasady ma być „żywa”, aktualna i odpowiadać na indywidualne potrzeby grupy. Jako sztuka kontaktu z drugim człowiekiem oraz bycia z samym sobą, z pełną świadomością swoich możliwości, wymaga stałej aktualizacji. Pomocny w procesie edukacji dramowej okazuje się klasyczny „trójkąt Boltona”, dzielący działania na poszczególne etapy.

Charakterystyka dramy w oparciu o strukturę ekspresji dramatycznej Boltona

Pierwszego uporządkowania terminologii dokonał Gavin Bolton, przedstawiając etapy ekspresji dramatycznej w formie piramidy, znanej dziś jako „trójkąt Boltona”.

²³⁹ Por. P. Pavis, Zmiany znaczenia teatralności, w: Słownik terminów teatralnych, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002, s. 564.

²⁴⁰ D. Michałowska, dz. cyt., s. 26.

²⁴¹ L. Rybotycka, dz. cyt., s. 31-32, 42.

²⁴² Tamże, s. 167.



Struktura ekspresji dramatycznej według G. Boltona (1979)²⁴³.

Poziom A – to proste ćwiczenia i doświadczenia, wprawki dramatyczne, ćwiczenia dramowe, gry oraz inne formy artystyczne. Poziom B – stanowią gry dramowe. Poziom C to już teatr, zaś najwyższy, poziom D – to drama właściwa. Najniższą warstwą, która nie jest określona jako poziom, są ćwiczenia, będące podstawą zajęć dramowych²⁴⁴.

Należy jednak podkreślić, że powyższy wykres nie ukazuje poziomów dramy (jej struktury), tylko etapy doświadczeń i ekspresji dramatycznych na kolejnych poziomach kształcenia, czyli związków i korelacji poszczególnych rodzajów aktywności. Paradoksalnie, zamiast wprowadzić porządek, powierzchownie odczytywany „trójkąt Boltona” zaprzecza tezom stawianym przez jego mentora, Briana Way. Skoro drama i teatr to dwie różne aktywności, dlaczego znalazł się w „strukturze” dramy? Tej wewnętrznej sprzeczności nie dostrzegli autorzy *Dramy w szkole podstawowej*, opisując poziom C jako działalność „zorientowaną na robienie pokazu, spektaklu i formy służącej rozwojowi dyspozycji teatralnych i estetycznych uczestników”, które „pozwalają na poszukiwanie i rozpoznawanie konwencji teatralnych i estetycznych”, by świadomie uczestniczyć w dramie²⁴⁵. Nie dostrzegli też inni, m.in. Andrzejczak i Więckowski (*Drama w edukacji polonistycznej dziecka*, „Życie szkoły” 1997), Clifford i Herrmann (*Drama. Teatr przebudzenia*, 2003) ani Czelakowska (*Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, 2009). Jest to niezgodne z intencją Boltona – jak zauważa Pankowska – który ma świadomość, że granice między wymienionymi kategoriami są płynne, jednak tworzy (tę nieco uproszczoną) klasyfikację po to, by była pomocna przy opisywaniu właściwej dramy (z poziomu D), wykorzystującej elementy poprzedzających go aktywności (typu A, B i C)²⁴⁶.

²⁴³ Często błędnie stosuje się określenie: struktura dramy wg Boltona. Por. D. Czelakowska D., Dramatyzacje w nauczaniu wczesnoszkolnym języka polskiego, w: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, red. D. Czelakowska, Kraków 2009, s. 300-301.

²⁴⁴ B. Kucharska, Drama – możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki, w: *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur i D. Sikora, Chełm. 2010; www.deon-ceon.org.pl.

²⁴⁵ Por. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997.

²⁴⁶ Por. K. Pankowska, dz. cyt., s. 98.

Schemat Boltona zgodnie z intencją autora to pięć działań²⁴⁷. Pierwszy to ćwiczenia, stanowiące podstawę do późniejszych zajęć dramowych. Kształtują wyobraźnię i wrażliwość emocjonalną dziecka, jego percepcję, intuicję i empatię. Praktycznie nie ma tu żadnych ograniczeń, a od animatora nie wymaga się większego przygotowania. Grupa ćwiczeń zbliżona jest do dzisiejszego rozumienia pedagogiki zabawy, ale pamiętajmy, że plasuje się poza właściwym układem ekspresji dramatycznej. Pierwszy poziom struktury (A), to: „1. **Proste doświadczenia** – które rozwijają wrażliwość pięciu zmysłów: słuchową, wzrokową, dotykową, smakową i węchową, sprawność intelektualną, emocjonalną, wyobraźnię, refleks, itd.²⁴⁸. Lubianą przez uczniów odmianą tego ćwiczenia może być zabawa w listę przebojów, podczas której zapamiętuje się i naśladuje nie tylko dźwięki, ale także ruchy, gesty, mimikę twarzy wykonawców. Inne ćwiczenia mogą dotyczyć wrażeń słuchowych, opartych na dźwiękach wydawanych przez instrumenty muzyczne oraz tworzenia krótkich melodii wraz ze słowami, ruchem, gestami i mimiką twarzy. Rozwijanie wrażliwości wzrokowej można prowadzić w bardzo różny sposób, np. podczas zabaw i gier polegających na obserwacji i zapamiętywaniu określonych przedmiotów, które zniknęły, cechy osób z fotografii, itp. (...) 2. **Wprawki dramatyczne** dotyczą wykorzystania prostych doświadczeń zmysłowych w celu pobudzenia wyobraźni. Ćwiczenia ruchowe – naśladowcze i sytuacyjne (wchodzenie na stok stromej góry, chodzenie po piasku, jak kot, bocian) oraz mimiczne (np. zdziwienie, radość, strach, złość). Fikcyjne wykonywanie znanych czynności bez rekwizytów, np. ubieranie się, zakładanie obuwia, prowadzenie wywiadów, itp. 4. **Ćwiczenia dramowe** bliższe są sytuacjom zawierającym konflikt. Często przeradzają się w dramę z wyższego poziomu. To: opowiadanie zainicjowane przez nauczyciela, zmiana jego zakończenia, wywiady z innymi osobami, sytuacje improwizowane, dotyczące prób rozwiązywania konfliktów rodzinnych, układanie opowiadania z akcentowaniem występujących tam dźwięków, zmiana smutnych lub tragicznych zakończeń utworów literackich na bardziej optymistyczne. 5. **Gry i zabawy** są ważne dla rozwijania sprawności fizycznej i intelektualnej, sprzyjają integracji i aktywności, uczą współzycia i współdziałania grupie. Rozwijają koncentrację, ćwiczą refleks i wyobraźnię. Przykładem mogą być gry z wyobrażonymi przedmiotami. 6. **Inne formy artystyczne** – rozwijają dyspozycje twórcze dzieci w zakresie słowa, muzyki i ruchu. Przykładem może być pisanie tekstów opowiadań, bajek, baśni, wierszy, rysowanie, malowanie, taniec, rzeźba, własna improwizacja”²⁴⁹.

Gry dramowe, stanowiące drugi poziom (B) wg Boltona, uznaje się za najbliższe dramie właściwej. Uczestnicy „wchodzą w role”, stając się rozgniewaną mamą, porzuconym pluszowym misiem lub przestraszonym, małym dzieckiem. Animator gry zarysowuje jedynie sytuację wyjściową i dokonuje podziału na grupy (co jest istotne, bo bezstronnie zadba o przemienność ról i zróżnicowanie grup), zaś zadaniem uczestników jest samodzielne poprowadzenie wątku przy pomocy własnej wyobraźni i ekspresji. Warto pamiętać o stymulatorach, jakimi są muzyka, dźwięki (np. nagranie odgłosu lasu, szumu wody czy hałasu ulicy) czy po prostu wystukiwanie rytmu. Dzieci uczą się też współdziałania i polegania na sobie. Wówczas powinno się też wprowadzać zasady dramy – o czym Bolton jeszcze nie pisał, dopiero jego kontynuatorzy, m.in. K. Robinson,

²⁴⁷ Por. G. Bolton, *Towards a theory of drama in education*, London 1979, s. 1-13.

²⁴⁸ Wiele interesujących ćwiczeń tego typu znajduje się w monografii B. Waya, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, dz. cyt.

²⁴⁹ Por. D. Czelakowska, dz. cyt., G. Bolton, dz. cyt., s. 300-301.

J. O'Toole czy J. Sommers²⁵⁰. Zasady te można nawet nazwać kodeksem czy regulaminem, spisać i powiesić na widocznym miejscu w klasie. Z takim „kodeksem” zapoznaje nauczyciel, łagodnie i bez napominania, dbając – co bywa trudne, przynajmniej na początku – by uczestnicy nie „wychodzili z roli” po to, by krytykować się czy wyśmiewać zachowania innych. Konsekwentnie wpaja zasady uczestnictwa w dramie i konieczność wzajemnego szacunku. To niełatwe zadanie: „demokratyzowanie” grupy, która z natury swej jest zhierarchizowana.

Na trzecim poziomie (C) umieszczono **teatr**. Bolton włączył w ten obszar zarówno edukację teatralną (rozumianą jako zarys historii teatru, wiedzę o spektaklu i ich twórcach, świadomość istoty gry aktorskiej oraz odczytywania symboli i metafor) oraz kształcenie predyspozycji teatralnych (w wymiarze estetycznym i krytycznym) świadomego odbioru przedstawienia. Treści te rozumiał jako samodzielne i „osobne”, a znajomość tworzywa teatralnego, technik i środków (werbalnych i niewerbalnych) postrzegał jako etap niezależny od dochodzenia do dramy właściwej. Cytowana przeze mnie wcześniej, Danuta Czelakowska, powtarza za Haliną Machulską – co nie jest odosobnionym przykładem błędnego odczytania – że zajęcia te służą rozwojowi predyspozycji estetycznych uczestników, by potem teatr służył dramie, wykorzystując jego techniki i pojęcia²⁵¹.

Na szczycie trójkąta (na poziomie D) znalazła się **drama właściwa** jako zwieńczenie dotychczasowej edukacji dramowej, ale też kolejne zadanie do wykonania, trudniejsze od poprzednich. Drama realizuje się dzięki naturalnym umiejętnościom człowieka od naśladowania kogoś lub czegoś do „wchodzenia w rolę” (bycia kimś innym). Z zasady powinna być spontaniczna, improwizowana, zawierająca „sytuację wyjściową”, problem i konflikt jako siły napędowe. Oczywiście, przy całej jej wieloaspektowości i stosowanych w jej obrębie technik, to znaczne uproszczenie, jednak konieczne, by podkreślić elementy najbardziej kluczowe. Uczestnicy „grają” bez scenariusza, reprezentując określone postaci i ich emocje oraz budując fabułę, by na chwilę „wejść” w świat fikcji bez podważania jego prawdziwości. W dramie są odtwarzane i jednocześnie obserwowane zachowania ludzkie, te typowe i te ekscentryczne, ważne by potem próbować je analizować (*Skąd się biorą? W którym kierunku podążają?*). To proces, wymagający wprowadzenia i nauki zasad w niej obowiązujących oraz stopniowego i konsekwentnego „przeprowadzania” przez kolejne etapy. Drama powinna dojrzewać wraz ze swoimi uczestnikami, bowiem z zasady ma być „żywa” i aktualna, zatem odpowiadać na indywidualne potrzeby.

Drama musi się rozwijać, zmieniać, wpływać na dziecko, ale też uczestniczyć w jego diagnozie. Metoda ta wymaga aktywności, uczestnictwa i współdziałania, kreatywności i empatii, a nierzadko – kompromisu i negocjacji. To sztuka kontaktu z drugim człowiekiem oraz – co często bywa pomijane – bycia z samym sobą, z pełną świadomością swego „ja” i swoich możliwości²⁵².

Polscy metodycy dramy i ich wskazówki dla nauczycieli

Większość animatorów zachęca do stosowania pierwszych dwóch poziomów schematu Boltona, czyli ćwiczeń i gier dramowych, ale – co szczególnie istotne – przestrzega przed niefrasobliwością w prowadzeniu dramy właściwej. „W dramie może to

²⁵⁰ Por. K. Robinson, *Exploring theatre and education*, London 1980; J. O'Toole, *The process of drama: negotiation art and meaning*, London 1992; J. Somers, *Drama In the curriculum*, London 1995.

²⁵¹ D. Czelakowska, dz. cyt., s. 302.

²⁵² B. Kucharska, *Drama...*, dz. cyt.

robić jedynie wtajemniczony i świadomy specjalista” – podkreślała Halina Machulska. W podobnym tonie wypowiadała się również Krystyna Pankowska: „Mnoży się dziś – na fali mody na dramę – ilość kursów, na których ich uczestnicy poznają głównie podstawowe techniki, wykorzystywane następnie na zasadzie interesującego ozdobnika metodycznego lekcji. A przecież niewłaściwie przeprowadzona lub źle zaprojektowana drama może wyrządzić wiele złego jej uczestnikom”²⁵³.

Warto o tym pamiętać i po odbyciu odpowiedniego i – co należy podkreślić – niezbędnego szkolenia w zakresie dramy, trzeba również korzystać z poradników metodycznych wieloletnich praktyków, jak Halina Machulska czy Koryna Opala-Wnuk²⁵⁴.

Jako pierwszą chciałabym przywołać popularną wśród polskich nauczycieli metodyk – Lidzię Rybotycką – autorkę monografii pt.: *Gry dramatyczne*. To również jedna z pierwszych propagatorek zastosowania dramy na gruncie rodzimego szkolnictwa, która jako zalety zastosowania tych technik wskazywała naturalność, spontaniczność i kreatywność oraz towarzyszącą temu atmosferę „wzajemnego zaufania, spokoju i nieskrępowania”: „Każdy z uczestników [dramy] próbuje tu własnych możliwości twórczych i tylko wówczas może to czynić z powodzeniem, jeśli wyczuwa atmosferę przyjaźni, akceptacji, kiedy widzi, że poważnie się traktuje jego pomysły i propozycje. Jeżeli uczestnicy gier nie wykonają w pełni jakiegoś polecenia, nie należy przerywać zajęć, (...) nie demonstrować błędów czy niezgrabności, lecz czekać cierpliwie na osiągnięcie większej dojrzałości wyrazu, do czego każdy dochodzi w różnym czasie”²⁵⁵.

Większość polskich metodyków – Krystyna Pankowska, Halina Machulska, Lidia Rybotycka – zwraca uwagę na istotne kompetencje interpersonalne animatora dramy, ale też na jego przygotowanie merytoryczne, aby był świadomy mocy oddziaływania dramy na jego uczestników i dlatego dbał o ich dobrostan.

Nieraz takie „bezpieczeństwo” bycia w dramie może wynikać z prostego zabiegu stałego schematu dramy, o co np. postuluje Agnieszka Gałązka, zalecając nauczycielom działanie w obrębie układu dramy. Punktem wyjścia jest wdrażanie uczestników w pewien schemat następujących po sobie określonych czynności. Gałązka dowodzi, że taka syntaksa dramy (na wzór toku zajęć lekcyjnych) przygotowuje dzieci do ich pełnego i czynnego udziału. Przykładem takiego praktykowania dramy jest jej autorska koncepcja złożona z sześciu etapów:

- „pięć poziomów świadomości w stop-klatce”;
- „antycypacja i retrospekcja (wyprzedzanie i spojrzenia wstecz)”;
- „w płaszczu eksperta”;
- „teatr forum”;
- „telefon zaufania”;
- „nauczyciel w roli”²⁵⁶.

Zazwyczaj jednak metodycy wskazują, że animatorzy dramy potrzebują profesjonalnego szkolenia, aby nie popełniać błędów podczas działania w obrębie dramy.

Podkreślają wagę osobowości trenera dramy. Ich zdaniem wzorcowy instruktor dramy to człowiek posiadający wiedzę szczegółową jako podstawę rzemiosła i ogólną z dziedzin pokrewnych i innych. Można powiedzieć, że to nauczyciel idealny i przewodnik

²⁵³ K. Pankowska, dz. cyt., s. 260.

²⁵⁴ H. Machulska, dz. cyt.; K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom*, Łódź 2009.

²⁵⁵ L. Rybotycka, *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976, s. 31-32, 42.

²⁵⁶ A. Gałązka, *Drama – metodą twórczej edukacji*, „Chowanna” 1999, s. 56.

życiowy w jednej osobie. Dziedzic nazywa go „mistrzem”, Wnuk-Opala „kierownikiem”, a Machulska – „instruktorem”. Z kolei Brian Way, od którego drama stała się dziedziną „osobną”, mówił do swoich studentów jako przyszłych nauczycieli dramy: „Edukacja zainteresowana jest jednostkami, drama – indywidualnością jednostek, unikatowością każdej jednostki ludzkiej. Stanowi to jedną z przyczyn nieuchwytności i niewymierności dramy (...) Pamiętajcie, że jesteście zainteresowani indywidualnością jednostek”²⁵⁷.

Bolton podkreślał wagę kompetencji i poczucia odpowiedzialności instruktora dramy w praktyce szkolnej. Do jego obowiązków należy:

- zaplanowanie celów i tematyki, strategii i technik,
- zarysowanie sytuacji wyjściowej dramy zgodnie z programem nauczania oraz możliwościami ucznia,
- ustalenie miejsc zdarzeń, ról dla uczniów i nauczyciela w porozumieniu z uczestnikami,
- przygotowanie materiałów do rozpoczęcia dramy,
- przeprowadzenie zajęć w improwizowanych przez uczniów sytuacjach i konfliktach,
- realizacja celów wiążących się z rozumieniem poznawanej rzeczywistości lub praw naukowych²⁵⁸.

Odpowiednio przygotowana i zrealizowana drama stwarza najlepszą z możliwych sytuacji edukacyjnych na wyzyskanie całego potencjału ucznia oraz nauczyciela. Punktem wyjścia powinien być zawsze określony dylemat bądź konflikt, który należy rozwiązać. Uczestnicy „wchodzą w role”, reprezentują określone stanowiska i poglądy, znajdują się w zaimprovizowanych trudnych sytuacjach, a ich zadaniem jest podjęcie decyzji i próba samodzielnego rozwiązania problemu. Uczą się więc wzajemnego szacunku oraz współdziałania i polegania na sobie.

Należy przy tym podkreślić, że poza nakreśleniem sytuacji wyjściowej, uczestnicy grają bez scenariusza, a sama drama jest aktem spontanicznym i wynikiem improwizacji. Polega ona na rozgrywaniu „w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach” – pisała Krystyna Pankowska²⁵⁹. Przy tym najważniejszy jest sam proces podejmowania działania i jego przebieg, a nie rozwiązywanie konfliktu. Tę właśnie cechę dramy podkreśla większość jej animatorów – mianowicie odtwarzanie i obserwowanie zachowań ludzkich, ich pobudek i motywacji, a potem analizowanie towarzyszących temu emocji oraz konsekwencji podjętych decyzji.

W obrębie dramy stosuje się różnorodne *techniki*, które są rozmaicie opisywane przez jej praktyków. Przykładowo, Anna Dziedzic wymienia: typowe role (bycie w roli, rozmowy, wywiad, improwizacja); konwencje rzeźby, obrazu i filmu (żywe obrazy, stop-klatkę, zdjęcia, fotografie); techniki plastyczno-manualne (rysunki, plany, makiety, kostiumy, modele, muzeum); ćwiczenia głosowe i pisemne. Zadaniem instruktora dramy, którego nazywa „mistrzem”, jest sposób relacji z pozostałymi uczestnikami, np. jako

²⁵⁷ B. Way, dz. cyt., s. 84.

²⁵⁸ Tamże.

²⁵⁹ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 22.

dowódcy, eksperta, doradcy czy podwładnego, ucznia, dziecka²⁶⁰. Możliwości są nieograniczone, trzeba tylko przewidywać konsekwencje.

Wiesław Sikorski podaje, bez dodatkowego klasyfikowania, np.: rzeźbę, obraz, pracę w parach i pracę w grupach, rytuał, wywiad, wchodzenie i wychodzenie z roli, stosowanie symbolu, lustro, cienie, zatrzymanie akcji dla refleksji, punkt startu, przestrzeń w dramie, czas, punkt zwrotny, punkt kulminacyjny, marsze fabularne²⁶¹. Niektóre z nich są znane i szeroko opisane w poradnikach metodycznych czy analizach dramy, inne są efektem autorskich poszukiwań (np. marsz fabularny jako pantomimiczne odtwarzanie zdarzeń). Dużo ciekawych technik dramowych zaprezentowała

Koryna Opala-Wnuk, operując światłem (także ultrafioletowym), lalką (kukłą, marionetką) i maską, tworząc swoją własną strategię dramy wraz z zestawem technik wspomagających, np. „gorące krzesło” – jeśli dziecko siada na krześle, to znaczy, że wchodzi w rolę, umieszczając postać w określonej czasoprzestrzeni. Inne to: „smutna czapeczka” i „kosz na śmieci” (gdzie wrzuca się wszystkie negatywne emocje) itp. Te techniki, pomocne na pierwszym etapie działań dramowych, stanowią też czytelny sygnał (symbol) w trakcie lekcji, już po zakończeniu dramy²⁶².

„W zajęciach dramowych najważniejsze jest przeżycie, a nie sama forma wypowiedzi – uzasadnia Maksymowicz. Przyjmuje ono postać trzech zasadniczych przeżyć: osobistych, interpersonalnych i społecznych, z których każde jest równie ważne dla rozwoju umiejętności życiowych”²⁶³.

Drama w kontekście nowych metod nauczania

Nowe psychologiczne teorie nauczania, akcentujące kształtowanie i utrwalanie w uczniu wysokiej samooceny oraz potrzeby akceptacji i przynależności, znakomicie realizuje się poprzez dramę. Metoda ta nie tylko rozwija empatię i poprawia kondycję społeczną grupy, ale również pozwala – na co wskazywała Makowska – „modyfikować swoje zachowania i sposoby myślenia przez realizację własnych idei w akcji, a nie przez bezpośrednią modyfikację niewłaściwego zachowania w życiu”²⁶⁴.

Drama zapewnia swoiste bezpieczeństwo uczestnictwa w określonym działaniu, które możemy w każdej chwili przerwać, by zastanowić się lub przedyskutować w drodze negocjacji taką a nie inną decyzję, co uwrażliwia na problemy innych ludzi oraz wzmacnia umiejętności interpersonalne grupy. Dla pełnej realizacji funkcji wychowawczych dramy szczególnie ważna jest umiejętność pełnego wejścia w rolę z jednoczesnym zachowaniem świadomości pozorności bycia kimś innym w wymyślonej sytuacji.

Dorothy Heathcote wskazywała kilka podstawowych sposobów na taką wewnętrzną refleksję w trakcie trwania dramy:

- przerwanie działań w celu zyskania czasu na refleksję,
- stawianie pytań i szukanie odpowiedzi,

²⁶⁰ Por. A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1992, s. 12-28.

²⁶¹ W. Sikorski, *Techniki terapii dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, w: *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, (red.) I. Dąbrowska-Jabłońska, Kraków 2008, s. 24-25.

²⁶² Por. K. Opala-Wnuk, *Sztuka, która pomaga dzieciom*, Łódź 2009, s. 166-209.

²⁶³ L. Maksymowicz, *Możliwości rozwijania umiejętności życiowych osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych poprzez dramę i teatr*, „Edukacja” 2008, nr 4, z. 104, s. 94.

²⁶⁴ K. Makowska, *Teatroterapia w leczeniu i wychowaniu*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 5, z. 188, s. 18.

- próba klasyfikowania poszczególnych wypowiedzi uczestników, szukając uniwersalnego znaczenia prowadzonych działań,
- opóźnienie przebiegu dramy, tzw. „zwalnianie kroku”,
- wykorzystanie modelu rytuału oraz symboli
- ewaluacja działań animatora, ale pozbawiona elementów oceniania samych uczestników,
- refleksja instruktora nad przyjętą strategią (już po jej zakończeniu), jej dobrymi i złymi stronami²⁶⁵.

Celem tych działań, według Heahcote, jest samoakceptacja, kształcenie gotowości do rozwiązywania problemów i przyjęcia odpowiedzialności za decyzje oraz ukazanie uczniom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą”.

Trening twórczości i kreatywności poprzez improwizację w dramie

Zastosowanie dramy w treningu kreatywności i twórczości wynika m.in. z tego, że jest to odmienna działalność niż ta w teatrze. Poznanie teatru i jego tworzywa, by potem „skorzystać” z tego w dramie, kłóci się z istotą aktywności człowieka w dramie. Jeśli dochodzi do korelacji teatru z dramą, jej techniki tracą swe znaczenie. Dziecko zamiast „być w roli”, „wchodzić w rolę” czy „improwizować” (dramowo), zaczyna „grać” („udawać”), tworzyć scenariusze, „ilustrować” problem i „improwizować” (teatralnie). To prowadzi do poszukiwań coraz bardziej spektakularnych i widowiskowych zakończeń, a w konsekwencji do nieuchronnego, wewnętrznego podziału na „grających” i „oglądających”. Wówczas znika drama, a pojawia się inscenizacja. W takiej sytuacji animatorzy tłumaczą się często istnieniem improwizacji jako argumentu na funkcjonowanie dramy, nie dostrzegając fundamentalnych różnic między improwizacją dramy a improwizacją teatralną.

Spróbujmy się zatem przyjrzeć, *czym jest improwizacja?* Z perspektywy teatrologii to technika gry scenicznej, kiedy aktor przedstawia coś nieprzewidzianego, „wymyślonego” w czasie spektaklu. Zamierzona teatralnie improwizacja może mieć punkt wyjścia jak *cavenas* w teatrze dell’arte, będący zarysem konfliktu, ale i przydziałem ról, np.: Kolombiny – pięknej służącej, Arlekina – jej sprytnego narzeczonego, Kapitano – żołnierza samochwały i Pierrota, nieszczęśliwie zakochanego mima. Pozostałe elementy przedstawienia są wynikiem improwizacji rozumianej jako poszukiwanie nowych środków i form w zakresie gestyki i słowa. Aktorzy zazwyczaj nie mają nawet tekstu swoich kwestii, a każdy spektakl dell’arte stanowi odrębną całość. Czy to zbliża dell’arte do dramy? Bynajmniej, podstawowa różnica to cel działań. Aktorzy dell’arte „improwizują”, poszukując efektywności. Nawiązują pozawerbalny kontakt z widownią (co jest naczelnym celem każdego wydarzenia teatralnego) i zmierzają w „oczekiwanym” przez tę publiczność kierunku – jeśli ta bawi się przy określonej scenie czy dialogu, to rozwijają scenę tak długo, dopóki nie wygaśnie zainteresowanie wśród oglądających. „Wygrywają do końca”, by przejść do kolejnego etapu, na powrót sondując widzów i poszukując nowych środków. Dell’arte bliskie jest „popisywaniu dziecięcemu” – podsumowywał Carlo Goldoni, autor wielu włoskich *cavenas* – z potrzeby przypochlebiania i chęci podobania się²⁶⁶.

²⁶⁵ Por. H. Machulska, dz. cyt., s. 179.

²⁶⁶ C. Goldoni, cyt. za: W. Preisner, Stosunki literackie polsko-włoskie w l. 1800-1939 w świetle bibliografii, Toruń 1949, s. 101.

Wszystkie wskazane elementy improwizacji teatralnej wykluczają improwizację w ramach dramy. Nie może być zatem podziału na grających i widzów ani też podążanie za oczekiwaniami oglądających i szukanie efektywności. Warto też podkreślić, że role w dramie nie powinny zamykać się w ciasnych ramach stereotypu (np. zmierzającego do karykatury jak w *dell'arte*), mają być typowe i znane (nawet jeśli zostały zaczerpnięte z literatury), „żywe”, „czujące” i prawdziwe. To mają być osoby a nie typy ludzkie (pozbawione cech charakterystycznych i indywidualności).

Improwizacja w dramie wynika właśnie z tego zrozumienia swojej postaci i wejścia „w jej skórę”, „w jej buty”, „do jej głowy”. Wszystkie te określenia pozwalają zrozumieć bycie w roli i spontaniczne granie jako ta postać właśnie. Bezpieczeństwo bycia w roli pozwala na swobodne i twórcze działanie np. podczas rozwiązywania problemu czy rozwiązywania sytuacji konfliktowej w scenkach dramy. Uczniowie w roli mogą stawiać pytania czy hipotezy, proponować rozwiązania i wspólnie „wygrywać” daną scenkę po to, aby się zatrzymać i w stop-klatce przyjrzeć się, na ile dana droga jest skuteczną strategią rozwiązania danego problemu, a na ile może być brzemienne w negatywne konsekwencje.

Dla Doroty Heathcote, metodyczki dramy, nie jest ważna współtworzona w trakcie improwizacji fabuła, lecz sam jej przebieg – podjęte działania, motywacje, okoliczności podjęcia decyzji i przystąpienia do działania. „Punkt widzenia, z którego wchodzimy w życie innych ludzi, różnorodne teksty i sytuacje stwarzają napięcie prowadzące do działań twórczych – konstatuje Heathcote – Umowne życie fikcją w dramie pozwala na otwarcie się, stwarza gotowość badania i rozwijania swoich możliwości, pozwala spojrzeć na daną sytuację z innego, niż swój własny, punkt widzenia”²⁶⁷.

Trening kreatywności poprzez improwizację w dramie opiera się na naturalnych predyspozycjach człowieka. Prawidłowo przeprowadzona wpływa na jego dyspozycje poznawcze, wywołując tzw. reakcję bezpośrednią. „(...) drama to przede wszystkim swoisty sposób urzeczywistnienia istoty człowieka, wyrażający się w nieustannej próbie życia, przebiegającej w ludzkiej psychice. Nieustannie przecież, planując i marząc, wymyślamy, opowiadamy i odgrywamy różne warianty naszego życia, pogłębiając je w ten sposób i wzbogacając – pisze Krystyna Pankowska – Drama jest jak zwierciadło, ma ono jednak charakter matrycowy, za każdym razem w akcie odbijania pojawia się coś nowego, a coś, co istniało poprzednio, ulega zatarciu”²⁶⁸.

Warunkiem koniecznym jest zatem dialog pomiędzy nauczycielem a uczniami i to „dialog dynamiczny”, umożliwiający „swobodne przechodzenie z roli do roli przez nauczyciela i uczniów, „odwracanie ról”, partnerstwo i zrozumienie. Drama to też umożliwienie każdemu nauki przez budowanie i umacnianie pewności siebie oraz uczenie się rozwiązywania zadań i podejmowania decyzji. To próba spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia.

Problem i samodzielna próba jego rozwiązania to pierwszy trening dojrzewania. W dramie działamy my i inni, uczymy się przez działanie i przez obserwację. Koniecznym etapem jest analiza, wyciąganie wniosków, dyskusja nad konsekwencjami poszczególnych decyzji, przewidywanie dalekosiężnych konsekwencji naszych działań i ewentualnych scenariuszy zakończenia danej historii (zawsze powinno być ich przynajmniej dwa). To wszystko uświadamia dzieciom, że decyzje niosą ze sobą konsekwencje, dlatego

²⁶⁷ D. Heathcote, cyt. za: H. Machulska, Wstęp do: B. Way, dz. cyt., s. 11.

²⁶⁸ Tamże, s. 22-23.

podkreślamy te dobre i te złe, by móc je skorygować. To kolejna cecha dramy, czyli 'bezpieczeństwo' bycia w roli i możliwość dokonania natychmiastowej korekty zachowań.

Drama to też umożliwienie każdemu nauki przez budowanie i umacnianie pewności siebie oraz uczenie się rozwiązywania zadań i podejmowania decyzji (za które uczniowie ponoszą odpowiedzialność). To próba spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia (co z kolei kształtuje empatię i postawy tolerancji). Warto uwzględnić rekwizyty – chociaż są też zwolennicy „nagiej dramy”, pozbawionej elementów scenografii – symboliczne przedmioty, które często uzupełniają kontakt pozawerbalny w trakcie dramy.

Wychowanie poprzez dramę

Nadrzędnym celem dramy jest zatem wychowanie i przygotowanie do pełnienia różnorodnych ról w społeczeństwie, dlatego powinna być realizowana stopniowo i konsekwentnie na wszystkich etapach edukacji szkolnej. O tym jak ważną rolę wychowawczą pełni drama, świadczą słowa Pankowskiej: „W trakcie działań dramowych trwa przyspieszona nauka nowych form zachowań i społecznego funkcjonowania człowieka. (...) Mówimy o procesie, bowiem uczenie się słuchania w procesie komunikacji (stosunkowo proste, polegające, np. na ćwiczeniach koncentracji) lub uczenie się zaufania czy wrażliwości społecznej (uczenie się dość złożone) wymaga zmian schematów poznawczych, moralnych, tworzenia się nowych postaw i potrzeb oraz formowania odpowiednich nawyków i umiejętności”²⁶⁹.

Tak rozumiana drama to nie tylko metoda nauczania, ale także sposób rozumienia świata, w którym żyjemy i ludzi, tworzących nasze społeczeństwo. Może być lustrem lub karykaturą, najważniejsze, żeby towarzyszyła temu refleksja.

Wychowanie przez dramę jest skuteczne, jeśli ma określony cel. Zdarza się bowiem, że praktycy dramy w barwnych sytuacjach wyjściowych zagubią sens i często sami uczestnicy, poza dobrą zabawą, nie wiedzą do czego to wszystko prowadzi. Wprawdzie dzieci wchodzi w rolę, ale bez przekonania. Wszystko staje się pozorne – niby jest konflikt i dyskusja, ale nie ma prób rozwiązania. Zamiast „wchodzenia w rolę” pojawia się „udawanie”. W najlepszym wypadku otrzymamy ilustrację załączka problemu, coś w rodzaju scenki rodzajowej, ale nie dramę. Trafnie to ujęła Diane S. Safran, podkreślając, że drama to trudne zadanie, w którym wprawdzie jesteśmy swobodni, ale nie w sposób chaotyczny. To działanie razem i osobno, ale prowadzone metodycznie w „określonym kierunku” („do rozwiązania”), to podstawowy warunek uczenia i nauczania („nowe treści i doświadczenia”)²⁷⁰.

Najtrudniejszym aspektem tego postępowania jest przewidywanie możliwych zachowań uczestników dramy, które Bolton podzielił na cztery grupy:

- zachowania nienaturalne (kiedy czują się niepewnie, śmiesznie, nie mogą się skoncentrować);
- zachowania demonstracyjne (kiedy zamiast „wejść w rolę”, „usiłują grać”, np. odtworzyć wcześniej zapamiętany tekst, co jest kolejną formą nieautentyczną);
- zachowanie wyjaśniające (jest dążeniem do odtworzenia znanej sytuacji z doświadczenia lub dyskusji, posiada już cechy prawdziwych reakcji, ale wciąż brak jest „tego, co nieznane i ukryte”);

²⁶⁹ K. Pankowska, dz. cyt., s. 258.

²⁷⁰ D.S. Safran, *Art Therapy and AD/HD. Diagnostic and Therapeutic Approaches*, London 2002, s. 33. Cyt. za: B. Kucharska, dz. cyt.

i najbardziej pożądane przez animatora dramy:

– zachowanie odkrywcze – postrzegane jako najdojrzały sposób improwizowania, prowadzący do „wejścia” w problem czy sytuację i odkrycia nowych jakości w świadomości uczestników dramy. Dopiero osiągnięcie tego etapu prowadzi do poznania jakiejś części prawdy i stanowi etap do dalszych działań. „To pójście dalej otwiera szansę na zmianę, a stawanie się doskonałym, to ciągle zmienianie się”²⁷¹.

Działanie w dramie pozwala też rozpoznać ewentualne problemy uczestników w grupie, co w procesie wychowania ma niebagatelną rolę. Podstawą jest obserwacja prowadzona przez nauczyciela koordynującego swoich uczniów biorących udział w dramie, ale w tej obserwacji warto zastosować schemat opracowany przez D.R. Johnsona, który wyróżnił podstawowe wyznaczniki zachowań „problematycznych” uczestników. Jego wskazówki można potraktować jako „punkt odniesienia”²⁷². Na tej podstawie wyróżniamy cztery typy zachowań podczas „wchodzenia” w rolę:

1. Uczestnik wstrzymujący się. Nie potrafi być swobodny w zabawie, aktywnie uczestniczyć w działaniach ani czerpać z tego radości. Stara się, ale widzimy jego sprzeciw i „wycofanie”, nawet jeśli próbuje, to szybko się poddaje. Nazywam to „kompleksem halabardnika”, który najchętniej wtopiłby się w tło i stał częścią scenografii²⁷³. Wskazówki Johnsona: zbyt oficjalny, „sztywny”, z ubogą ekspresją to z reguły efekt zaniżonej samooceny i lęku przed publicznym zabieraniem głosu.

2. Nadmiernie zaangażowany. Pozornie to idealny uczestnik, radosny, otwarty, zaangażowany psychicznie i fizycznie w odgrywaną rolę, gotowy do wyzwań, chętny przy wszystkich wskazanych działaniach. Johnson uczula na tego typu zachowania (co na początku u każdego animatora wzbudza naturalny sprzeciw), radząc wzmożoną obserwację dziecka, czy ta nadaktywność nie jest tylko maską (wesołości i euforii), pod którą kryje się pustka i potrzeba stłumienia niechcianych emocji (wyparcie).

3. Uczestnik kompulsywny. Skoncentrowany, raczej poważny i skupiony, „nadmiernie perfekcyjny” i drobiazgowy. Stara się ‘kontrolować’ grę, symuluje empatię, udaje ekspresję. W efekcie staje się nienaturalny i chaotyczny, co często wzbudza jego zniecierpliwienie, a nawet agresję (po pewnym czasie skierowaną wobec samego siebie). To najtrudniejsza „maska”, skrywająca bardzo złożone emocje i niejednokrotnie trudną sytuację osobistą dziecka.

4. Uczestnik impulsywny. Egzaltowany, nadaktywny, zazwyczaj nieprzewidywalny, pozbawiony samokontroli i opanowania. Gwałtowny, zmienny, nie mogący się skupić nad zadaniem i przy pierwszych trudnościach reagujący zniecierpliwieniem (tzw. „słomiany zapał”). Bardzo chętnie bierze udział w grze, ale często z nastawieniem przewodzenia i chęcią zaistnienia („gwiazdowania”). Wprowadza chaos, skupiając na sobie uwagę i utrudniając przeprowadzenie dramy. Na ogół jego impulsywność udziela się pozostałym uczestnikom.

²⁷¹ Por. G. Bolton, cyt. za: H. Machulska, Wstęp, dz. cyt.

²⁷² Tamże. Por. D.R. Johnson, *The Theory and Technique of Transformations in Drama Therapy*, w: *Encyclopedia of Psychotherapy*, red. M. Hersen, Aleksandria 2011.

²⁷³ W ramach wyjaśnienia, zaczynam na kanwie baśniowej (role: halabardnik, księżniczka, książę, żaba itd. możliwości są nieograniczone), zmienność ról – konieczna. Nie bazujemy na żadnej określonej baśni, tylko na typowości postaci baśniowych, które są znakomitym początkiem ćwiczeń dramowych. Por. B. Kucharska, *Drama...*, dz. cyt.

Dlaczego tak istotne jest profesjonalne przygotowanie nauczycieli do prowadzenia dramy w szkole?

W świetle powyższych ustaleń chciałabym podkreślić ważność przygotowania merytorycznego nauczycieli do prowadzenia dramy. Moim zdaniem niedopuszczalne jest działanie intuicyjne czy improwizacyjne koordynatora dramy, szczególnie w pracy z uczniami w wieku szkolnym. O ile naturalne predyspozycje teatralne wystarczają w prowadzeniu np. teatru szkolnego (choć i tu wypada mieć przygotowanie profesjonalne), o tyle takie szkolenie przy dramie jest niezbędne – głównie ze względu na siłę oddziaływania bycia w roli w dramie.

Przywołajmy wypowiedź Sue Jennings, badaczki dramy, która wskazywała na możliwość zaszkodzeniu dziecku w jego rozwoju, zaburzając proces poznawania się i samoakceptacji, wiary w swoje możliwości, decydowania i współdziałania. Jej zdaniem można nawet pogłębić istniejące fobie, „kryzysy” czy jego „wycofanie się”: „Jeśli sam nie posiadasz odpowiedniej wiedzy i nie rozumiesz środków (technik) metody dramy, którą zamierzasz wprowadzić w swojej pracy z dziećmi, to nie wolno ci tego robić – przestrzega Jennings – (...) poznaj, naucz się, «poddaj się» dramie, dopiero później pracuj i korzystaj z jej dobrodziejstw (...)”²⁷⁴.

Konieczność przygotowania merytorycznego osób prowadzących dramę postulowała też Krystyna Pankowska, przytaczając sytuację, w której nauczycielka nie tylko „nie sprostała” wymogom dramy, ale najprawdopodobniej też zaszкодziła jej małym uczestnikom. Sytuacja dotyczyła gry dramowej w oparciu o baśń *Jaś i Małgosia*, w której animatorka ograniczyła się tylko do przydziału ról i – błędnie rozumiejąc zasady improwizacji jako spontaniczność niekontrolowaną – ograniczyła się jedynie do biernej obserwacji, nie wkraczając w tok jej działań. W efekcie „jedna z pracujących grup w wyimaginowanych rolach popełniła na oczach wszystkich «akt kanibalizmu»: dziecko w roli Baby Jagi upiekło w ognisku, a następnie zjadło swoich niewolników”.

Sama również miałam okazję zaobserwować konsekwencje przeprowadzenia dramy przez nieprzygotowanego do tego nauczyciela, co opisałam w przywoływanym tu też artykule pt. *Drama – możliwości i zagrożenia* (2010). Opisywałam tam realizację dramy autorstwa Opali-Wnuk pt.: „Dziewczynka z zapałkami”. Przytoczę tu opis tej dramy: „typuję dziecko, które potrzebuje dowartościowania. Stosuję charakteryzację (umorusana twarz), kostium (niedbały), rekwizyt (zapałki). Usadawiam tak przygotowane dziecko na podłodze. Grupa wchodzi w rolę przechodniów. Każdy przechodzień wypowiada jedno, wspaniałe (pozytywne) zdanie w kierunku dziewczynki lub wykonuje przyjazny gest”. To założenia autorki, a jej konkluzje są optymistyczne: „dramę tę stosuję u dzieci z niskim poczuciem wartości, zablokowanych emocjonalnie, agresywnych. Wprowadzam tę metodę po przeczytaniu bajki. Pozornie wydawać by się mogło, że rola «dziewczynki z zapałkami» jest rolą niską (biedna, brudna). Nic bardziej mylnego – bohaterka jest postacią pozytywną, kochaną i akceptowaną przez dzieci”²⁷⁵.

Dwukrotnie byłam świadkiem jej realizacji, za każdym razem z innym instruktorem. Niestety, nie zaobserwowałam takich efektów dramy, o jakich pisze autorka (ani tych zakładanych przez znajomych animatorów).

²⁷⁴ S. Jennings, *Drama*, w: *Dramatherapy with Children Adolescent*, (red.) S. Jennings, S. Hickson, New York 1995, s. 11-12 [tłum. własne].

²⁷⁵ K. Opala-Wniuk, dz. cyt., s. 172-173.

Przykład pierwszy: grupa przedszkolna o profilu artystycznym, znająca zasady dramy i bardzo często uczestnicząca w jej działaniach, wg klasyfikacji Boltona od ćwiczeń do etapu B włącznie. „Dziewczynką z zapałkami” został chłopiec, scharakteryzowany przez nauczyciela jako alienujący się na tle grupy, niechętny do jakichkolwiek zabaw dramowych (ale zawsze do nich wdrażany), nie zaproszony przez resztę dzieci do zabawy, a jak już w nich uczestniczył to zawsze jako antagonistą albo ofiarą. Drama, zgodnie z założeniami, miała zwrócić uwagę na chłopca i wzbudzić pozytywne emocje wśród pozostałych dzieci z grupy. „Dziewczynka” jest rolą bierną, nie mówi i nie porusza się, siedząc zazwyczaj pośrodku sali i przyjmując „pozytywne informacje”. Rzeczywiście, dzieci (wcześniej przygotowane do dramy) wcielały się w role przechodniów i wypowiadały kwestie odnoszące się do wyglądu i ubrania chłopca, typu: „masz ładne rude włosy”, „masz ładny niebieski sweter” itd., ale nie mówiły niczego odnośnie jego osoby. Po włączeniu się nauczyciela i słowach: „masz ładny głos i pięknie śpiewasz”, zaczęły podążać tym torem i powielać: „masz miły głos”, „ładnie zaśpiewałeś kołysankę” itp. Za każdym razem, nauczyciel wypowiadał kwestię afirmującą, a dzieci powtarzały ją, nieznacznie tylko modyfikując, a zdarzały się i takie, „pan mówi, że jesteś miły”, „pan pochwalił cię za rysunek”. Granica, która istniała między chłopcem a resztą grupy wydawała się nie do przekroczenia, do tego „obiekt” tych działań stawał się coraz bardziej poirytowany całą sytuacją. Dodać należy, że przez następne kilka dni nie przychodził na zajęcia. Czy cel został osiągnięty? Na tym etapie nie, ale nie należy się spodziewać błyskawicznych efektów. Na pewno wydarzenie to poruszyło wszystkich i trzeba przyznać konsekwencję w działaniu instruktorowi, który poświęcił później swą uwagę dziecku i jego relacjom z grupą. Zrezygnował jednak z metody, uznając ją za dość nieprzewidywalną.

Przykład drugi pokazuje bardziej drastyczną stronę tej metody. Uczestnicy to grupa dzieci w szkole przy placówce medycznej, zróżnicowane wiekowo, chociaż praktycznie znajdujące się w ramach pierwszego poziomu edukacji (wczesnoszkolnej). „Dziewczynką” zostało dziecko alienowane przez resztę grupy, wyśmiewane z powodu wyglądu, zachowania i mówienia (infantylnie w sposobie bycia z wyraźną wadą wymowy). Do tego było dość ubogie, rzadko odwiedzane przez prawnych opiekunów. Moim zdaniem, wymagało pomocy specjalistycznej (na pewno psychologicznej i logopedycznej) oraz terapeutycznej w kierunku samoświadomości i samoakceptacji, a nie tak ryzykownych działań. Nauczycielka, pod której opieką pozostawała dziewczynka, zapewniała o skuteczności dramy i swojej praktyce. Punkt wyjścia odbył się tradycyjnie, chociaż nie nastąpiło pełne „wejście w rolę” przechodniów, starsze dzieci wypowiadały pozornie afirmujące kwestie, młodsze powtarzały (co już przeczyło zasadom dramy). W pewnym momencie „przechodnie” zaczęli wypowiadać słowa, będące niby-zaprzeczeniem wcześniejszych przezwisk, typu: „wcale nie jesteś taka dziecinna”, „nie jesteś taka ...niemądra”, „nawet możesz być” itd. Szczególnie niepokojące były zawieszenia kwestii i pauzy syntaktyczne. Już dawno minął moment, w którym instruktorka powinna zainterweniować, a nie biernie obserwować. Drama bowiem zaczęła zmierzać w kierunku napiętnowania „dziewczynki” a nie jej afirmacji. Kolejna kwestia, to niebezpieczeństwo podziału: przechodnie a sierotka (w tym przypadku tym boleńszą) oraz poczucie przewagi i samozadowolenia wśród „przechodniów”, pochylających się nad „biedną sierotką”, by jej „pomóc”. W efekcie dziewczynka zyskała nowe przezwisko, które stało się wspólnym mianownikiem wszystkich poprzednich, mianowicie: „sierotka”. Wszelkie późniejsze próby zniwelowania efektów tego doświadczenia na niewiele się zdały, stała

się rzecz najgorsza, moim zdaniem, dziewczynka zaakceptowała siebie jako kogoś gorszego od pozostałych, a w jej reakcjach nie było nawet cienia sprzeciwu na takie traktowanie. Będzie trzeba długiego procesu na drodze do samoakceptacji, by zmienić jej nastawienie.

Powyższe sytuacje, chociaż różne w przebiegu i konsekwencji, są przykładami anty-dramy. Należy się zgodzić z Pankowską, która przestrzegała, że uruchomienie dramy może się niekiedy równać z otwarciem mitycznej puszki Pandory. Niebezpieczeństwa dramy wciąż są jeszcze mało znane, szczególnie odnośnie środowiska dziecięcego i młodzieżowego. Istniejące badania dotyczą praktyki w środowisku dorosłych, przykładowo monografia Philipa Zimbardo, dotycząca znanego i kontrowersyjnego eksperymentu, w którym na dwa tygodnie zorganizowano więzienie, przydzielając rolę więźniów i strażników²⁷⁶. Nie pomogły wcześniejsze przygotowania, w których wszystkich ochotników gruntownie przebadano psychologicznie. Okazało się, że w krótkim czasie „więźniowie” i „strażnicy” tak bardzo „weszli w rolę”, że zaczęli względem siebie zachowywać się agresywnie i sadystycznie, na granicy patologii; tak więc eksperyment trzeba było zakończyć już po sześciu dniach. To zdumiewające jak łatwo można wpłynąć na umysł dorosłego człowieka, a należy podkreślić, że w większości byli to studenci psychologii, świadomi istoty dramy i jej mechanizmów²⁷⁷.

Wnioski

Od lat 90. XX wieku drama zyskuje na popularności w środowisku polskich nauczycieli. Niestety, równolegle do tej rosnącej popularności nie rozwijają się ośrodki szkoleniowe, które mogłyby profesjonalnie przygotowywać nauczycieli do roli koordynatorów i animatorów dramy, a że jest taka potrzeba – starałam się wykazać w niniejszym tekście.

Wciąż nie ma w Polsce, jak np. w Wielkiej Brytanii, kierunków kształcących *teacher drama* – co należy tłumaczyć nie jako nauczyciel, ale właśnie *instruktor*, *animator* dramy, podkreślając wieloaspektowość jego zadań i możliwości – w ramach studiów pedagogicznych, artystycznych i medycznych.

Nieliczne stowarzyszenia, jak przywoływane już DRAMA WAY, STOP-KLATKA, przygotowują nauczycieli do prowadzenia dramy, ale wciąż nie ma to charakteru systemowego. W prowadzonych przeze mnie badaniach ankietowych w środowisku nauczycieli z Lublina, Chełma i okolic starałam się poznać powody tego niskiego zainteresowania doszkalaniami w obrębie dramy wśród nauczycieli i wśród wskazań dominowało przekonanie, iż samo szkolenie nie jest tak potrzebne, jak np. oferta scenariuszy dramy i poradników metodycznych²⁷⁸. W kontekście tych stwierdzeń możemy wnioskować, że nauczyciele podchodzą do dramy w dużej mierze intuicyjnie i oczekują wskazówek co do strategii postępowania, poznania pomysłów na dramę i „cavenas” bycia w roli. Wydaje się, że wiele jeszcze trzeba zrobić w tym obszarze, szczególnie w odniesieniu do kwestii oddziaływania dramy. Bo chodzi nie tylko o przygotowanie w zakresie warsztatowym, zarządzanie i funkcjonowanie grup społecznych, przygotowanie socjologiczno-humanistyczne (z dbałością o jego aktualizację), przygotowanie z pedagogiki i psychologii oraz z zakresu ekonomii i ekologii (w celu wysokiej orientacji w

²⁷⁶ Por. P. G. Zimbardo, *Nieśmiałość*, Warszawa 1994.

²⁷⁷ Por. B. Kucharska, dz. cyt.

²⁷⁸ B. Kucharska, *Artcodziennik*, Warszawa 2021, w przygotowaniu do druku.

sytuacji życia współczesnego), ale również przygotowanie praktyczne (zakończone odpowiednim cyklem egzaminów) oraz specjalistyczną wiedzę w zakresie wybranego kierunku studiów²⁷⁹.

Instruktor dramy to bowiem człowiek posiadający wiedzę szczegółową (specjalistyczną) jako podstawę rzemiosła i ogólną (z dziedzin pokrewnych i innych). Można powiedzieć, że to nauczyciel idealny i przewodnik życiowy w jednej osobie. Dziedzic nazywa go „mistrzem”, Wnuk-Opala „kierownikiem” a Jennings „kapitanem” (za W. Whitmanem: „Kapitanie, mój kapitanie!”). To również terapeuta i przewodnik, bo przecież drama dotyka najgłębszych obszarów ludzkich emocji i dlatego tak ważne jest, aby dramę prowadził człowiek świadomy złożoności tych procesów.

²⁷⁹ Por. E. Limbos, cyt. za: K. Pankowska, dz. cyt.

Rozdział 4

Rola i miejsce kobiet w przestrzeni życia publicznego

Renata Kartaszyńska

Aktualność podejmowanej problematyki

Problematyka roli i miejsca kobiet w przestrzeni publicznej obecna jest od wielu lat w literaturze naukowej. Jest również przedmiotem zainteresowania komentatorów życia społecznego – dziennikarzy, publicystów, ale również, co jest niezmiernie istotne, samych kobiet. Konsekwencją tego jest dyskusja medialna nad udziałem kobiet w życiu politycznym i zawodowym, co z kolei w dużej mierze przekłada się na kształtowanie opinii publicznej w tej kwestii.

Jak wynika z danych statystycznych średnio na świecie ponad połowę populacji stanowią kobiety (49,56 % populacji światowej, 51,00 % w krajach Unii Europejskiej). W Polsce – według danych z 2017 r. – kobiety stanowią w Polsce 51,6 % ludności²⁸⁰. Pełnią także rolę głównych opiekunek dla znacznej części społeczeństwa, w tym osób zależnych (dzieci i osób starszych), zatem ich udział w życiu społecznym jest kwestią o istotnym znaczeniu. Podejmując rozważania nad rolą i miejscem kobiet w przestrzeni publicznej znaczącym jest fakt, że kobiety wśród ludności na świecie stanowią znaczącą grupę.

Współczesność nacechowana jest dyskursem ukierunkowanym na wiedzę, umiejętności oraz potencjał jednostki. Wydaje się jednak, że mimo wsparcia, jakie kobiety uzyskują, tak na poziomie makro – w skali międzynarodowej, mezo – na poziomie ogólnopolskim, czy mikro – na poziomie lokalnym (w sensie geograficznym, ale i wspólnotowym) wciąż ich sytuacja nie jest równa pozycji mężczyzny we współczesnym świecie. Istotą postulowanych tez jest stworzenie klimatu do zmiany, co wymaga odwrócenia anachronicznego, stereotypowego czy wąskiego postrzegania płciowości, na rzecz komplementarnego uczestnictwa we wszystkich sferach życia²⁸¹. W ciągu ostatnich dziesięcioleci w polskiej rzeczywistości społecznej zaobserwowano wiele zmian, które odnoszą się także do pozycji i roli kobiet. Widoczne stało się szczególnie rozszerzenie kobiecych ról, które dodatkowo podkreśliły pojawienie się zmian o charakterze świadomościowym. Dzięki nim liczne grupy Polek przestały ograniczać swoje działanie jedynie do przestrzeni prywatnej, domowej czy rodzinnej, natomiast coraz częściej zaczęły ubiegać się o miejsce w przestrzeni publicznej zarezerwowanej do tej pory dla mężczyzn i opartej na wyznaczonych przez nich regułach²⁸². Niezależnie jednak od wszelkich odmienności każdy człowiek ma prawo do realizowania się w sferze publicznej adekwatnie do swoich pragnień, dążeń, talentów. W przekazie społecznym wciąż podkreśla się rozdzielność sfery prywatnej od publicznej. Tymczasem wskazane jest postrzeganie osoby jako całości funkcjonującej zarówno w sferze jej życia prywatnego jak i zawodowego jako, że sfery te wzajemnie się przenikają i warunkują²⁸³. W niniejszym opracowaniu uwaga

²⁸⁰ Informacje z witryny GUS; www.stat.gov.pl [dostęp: 27.07.2019].

²⁸¹ Zob. M. Luty-Michalak, O. A. Kotowska-Wójcik, *Kobiety przestrzenie realizacji – cel, powołanie, misja, rzeczywistość*, w: *Kobieta w przestrzeni publicznej*, Warszawa, s. 9.

²⁸² J. Miluska, *Przekształcenie ról płciowych a szanse kobiet. Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, s. 19-38.

²⁸³ Zob. S. von Streng, *Potrójne powołanie kobiety według Edyty Stein*, w: *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, Warszawa 2008, s. 189.

zostanie zwrócona na te role społeczne, które są ważne dla samych kobiet oraz wpływają na ich funkcjonowanie w środowisku politycznym i zawodowym, na specyficzne cechy przestrzeni publicznej i prywatnej oraz czynniki warunkujące postrzeganie kobiet w życiu publicznym.

Sfera prywatna i publiczna – definicje

Sfera publiczna staje się coraz bardziej zróżnicowana. Na gruncie nauk społecznych podejmowane są próby zdefiniowania przestrzeni publicznej. W ramach najczęściej wykorzystywanej do tego celu koncepcji liberalnej, to co prywatne jest wyraźnie różne od tego co publiczne. Według poglądów J. M. Milla strefa prywatna wiąże się z prawem jednostki do działania, jej wolnością i wyznaczaną przez nią przestrzenią pozwalającą na realizację tej wolności. Natomiast sfera publiczna oznacza działanie innych, prawnie określone, uporządkowane, uzgodnione, umożliwiające sprawne praktykowanie życia społecznego, w ramach którego jednostki wiedzą, jak się zachować i działać, a zbiorowości uznają konieczność poddania się zaakceptowanym regułom, konsekwencją których jest utrata części swobody, ale jednocześnie uzyskanie bezpieczeństwa i trwałości uzgodnionego porządku²⁸⁴.

Interesujące stanowisko dotyczące przestrzeni prywatnej i publicznej na gruncie socjologii znajdziemy u L. Helda. Według Autora przestrzeń publiczna to miejsce, gdzie "jednostki powinny mieć zapewnioną wolność i równość wyboru warunków własnego życia; oznacza to, że powinny mieć różne prawa (i odpowiednie różne obowiązki) w ustalaniu warunków stwarzających i ograniczających ich możliwości o ile te warunki nie są tworzone kosztem praw innych ludzi"²⁸⁵. Zdaniem Helda konstrukcja sfery publicznej opiera się na trzech zasadach: autonomii, autorefleksji i samostanowienia. Realizacja tych zasad umożliwiłaby stworzenie takich rozwiązań społecznych, które uwzględniałyby następujące przesłanki:

1. "określenie warunków, dzięki którym każdy uzyskałby prawo do samokształcenia i rozwijania swoich uzdolnień;
2. ograniczenie autorytaryzmu władzy politycznej i jej prawa do stosowania przymusu poprzez wypracowanie metod, które pozwalają na uzyskanie zgody obywateli co do zasad rządzenia, szczególnie w przypadku, gdy decyzje podejmuje mniejszość w imieniu większości;
3. inicjowanie i rozbudowa procesów opiniotwórczych, pozwalających na tworzenie struktur budowanych na zasadzie współlistnienia;
4. poszerzanie ekonomicznych możliwości dostępnych zasobów – zakładające, że jednostki są w najlepszej pozycji, by osiągać swe cele wówczas, gdy zaspokajanie potrzeb materialnych nie jest zbyt absorbujące"²⁸⁶.

Spełniając te przesłanki tworzy się przestrzeń publiczna, w której obywatele są świadomi swych praw i obowiązków, aktywni politycznie i społecznie, zaangażowani nie tylko w realizację partykularnych interesów, ale także w działania umożliwiające dostrzeżenie potrzeb i dążeń innych tak, by każdy "głos był usłyszany"²⁸⁷. Dla A. Giddensa

²⁸⁴ Por. J. S. Mill, *O wolności*, Warszawa 1999, s. 19.

²⁸⁵ L. Held, *Models of Democracy*, Polity Press, Cambridge 1986; za: A. Giddens, *Przemiany intymności, seksualności, miłości i erotyzmu we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007, s. 219.

²⁸⁶ Tamże, s. 218.

²⁸⁷ Tamże, s. 220.

samoświadomość społeczeństwa na temat siebie samego jest imperatywem obecnym w każdym społeczeństwie. Ale różnie ona wyrażnie w społeczeństwie demokratycznym i stwarza szanse dla tworzenia i organizowania przestrzeni prywatnej. Kiedy pytamy o rozumienie przestrzeni prywatnej/publicznej to możemy przedstawić koncepcję za Seylą Benhabib na podstawie analizy myśli politycznej Hannah Arendt. H. Arendt podkreślała wagę konstrukcji pojęcia przestrzeni publicznej opartej na dwóch modelach: agonistycznym-elitarnym i asocjacyjnym. Według modelu agonistycznego-elitarnego, trudno dostępnego przestrzeń publiczna jest miejscem zmagania jednostek, których celem jest osiągnięcie jak najbardziej czytelnej pozycji, uznania i przestrzeni. Dystanse międzyludzkie są w niej raczej odległe – więcej ludzi dzieli niż łączy. Taki rodzaj organizacji przestrzeni publicznej wymaga stosowania ostrych kryteriów przynależności wymuszających lojalność uczestników nastawionych na indywidualną nagrodę, jaką jest zwycięstwo. Drugi model – asocjacyjny opisuje wspólnie działających ludzi nastawionych na współpracę i pomoc, dzięki którym zyskują oni możliwość stworzenia nowej społecznej jakości opartej na konsensusie zarówno co do ustalonych, jak i podejmowanych działań²⁸⁸. Przestrzeń prywatną Arendt utożsamia ze sferą własności i rodziną. Zaznacza wyraźną granicę w wymiarze osobistym, jednostkowym, ukierunkowaną na zaspokajanie podstawowych potrzeb poprzez pracę i wytwarzanie. Sferą tą rządzi przymus biologiczny, konieczność działania także wspólnego, ale takiego, które charakteryzuje bardziej ograniczenie niż wolność. Wolność stanowi bowiem domenę przestrzeni publicznej²⁸⁹. Zastosowanie takiego rozróżnienia pozwala Arendt definiować "narzędzia", dzięki którym możliwe staje się w ogóle opisanie przestrzeni publicznej kobiet. Przestrzeń publiczna kobiet wydaje się zatem różnorodna, biorąc pod uwagę zakresy aktywności, formy organizacyjne czy idee.

Widoczne przy studiowaniu zachowań kobiet jest to, że pojawiło się w ciągu ostatnich lat wyraźne redefiniowanie ról społecznych w kontekście płci, co potwierdzają także realia polskie. Egzemplifikację zmian w postrzeganiu przestrzeni publicznej i prywatnej w Polsce w ostatnich latach stanowią badania J. Miluskiej prowadzone w latach dziewięćdziesiątych XX w. Wyniki badań wykazały, że budowa systemu demokratycznego wpłynęła na zmianę nastawienia kobiet wobec tradycyjnie definiowanych ról, brakiem ich zgody na kontynuowanie negatywnych atrybutów przypisywanych kobietom²⁹⁰, które pozwalały na dyskryminację i brak równości, przy jednoczesnych deklaracjach o jej braku na poziomie społecznym czy prawnym. Rozbudowanie świadomości kobiet pozwala na coraz częstsze dostrzeganie realnych korzyści (indywidualnych czy zbiorowych) wynikających z rozszerzenia sfery prywatnej i częstszej, bardziej aktywnej obecności w społecznej przestrzeni publicznej. Widoczne stało się rozszerzanie kobiecej roli społecznej szczególnie w sferze ekonomicznej i politycznej. Zmiany świadomościowe dokonujące się w psychice polskich kobiet pod wpływem bodźców generowanych przez system społeczno-polityczno-ekonomiczny umożliwiły znacznej grupie Polek ubieganie się coraz

²⁸⁸ Por. S. Benhabib, *Feministic Theory and Hannah Arendt's: Konzept of public Space*, London 1993, za: W. Heller, *Trudne porozumienie feminizmu z filozofia polityczną Hannah Arendt. Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe*, Poznań 1999, s. 222-224.

²⁸⁹ Por. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.

²⁹⁰ Zob. J. Miluska, *Przekształcanie ról płciowych a szanse kobiet. Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995, s. 19-38.

częściej o miejsce w przestrzeni publicznej zarezerwowanej w przeważającej mierze wyłącznie dla mężczyzn, zdominowanej przez reguły przez nich wyznaczone.

Publiczne role kobiet w polityce

Publiczne role kobiet w polityce są przedmiotem wielu studiów politologicznych, psychologicznych i socjologicznych. Wynika z nich, że istnieje kilka typów przeszkód limitujących udział kobiet we władzach²⁹¹. Przeszkody te mają charakter kulturowy, społeczny i polityczny. M. Musiał-Karg dokonała ich przeglądu i wskazała cztery główne czynniki wpływające na udział kobiet w życiu publicznym:

1. postrzeganie polityki jako sfery niezbyt przyjaznej dla kobiet;
2. socjalizacja do ról kobiecych dotycząca innych ról niż role publiczne;
3. religia jako czynnik wyraźnie hamujący pełnienie ról pozazawodowych przez kobiety;
4. działalność ruchów feministycznych – im jest ich mniej, tym mniej kobiet uczestniczy w sferze publicznej pełniąc w niej funkcje²⁹².

W rozważaniach naukowych do najczęściej wymienianych powodów przyczyniających się do mniejszej reprezentacji pań należą uwarunkowania biologiczne, ideologiczne, strukturalne, społeczne, religijne, kulturowe czy ekonomiczne. A oto istotne – zdaniem autorki niniejszego opracowania – determinanty partycypacji kobiet w życiu politycznym: czynniki kulturowe, proces socjalizacji, stereotypy społeczno-kulturowe, religia, zgodnie z którymi pewne cechy osobowościowe są traktowane jako typowo kobiece, inne zaś jako typowo męskie. Jedną z najbardziej odczuwanych przez kobiety barier są czynniki kulturowe i proces socjalizacji. Polityka rozumiana bywa często jak "sfera męska", w której nie ma miejsca dla kobiet. Określanie "polityki jako dziedziny aktywności wymagającej szczególnych predyspozycji, którymi to zdolnościami dysponują ze swojej natury mężczyźni"²⁹³. Tradycyjne (patriarchalne) definicje męskości i kobiecości zbudowane są na zasadzie przeciwstawnych. Mężczyźni mogą przejawiać zdolności przywódcze, przejmować kontrolę, dominować, dążyć do osiągnięć i sukcesów. Kobiety zaś mają być zależne, poddańcze, emocjonalne, możliwie elastyczne, aktywne głównie w ramach rodziny i domu. Ponadto same społeczeństwa nie postrzegają kobiet jako tych, które mogą i powinny sięgać po stanowiska polityczne, a same kobiety często nie dostrzegają swoich zalet, możliwości i predyspozycji do pełnienia takich ról²⁹⁴. Według Olgi Barburskiej ważnym czynnikiem nieobecności kobiet w życiu politycznym jest religia oraz zasięg działalności ruchów feministycznych. W państwach protestanckich kobiety wykazują się większą aktywnością polityczną niż kobiety w krajach katolickich²⁹⁵. Ważnym wyznacznikiem kulturowym są ruchy feministyczne – im bardziej są widoczne, rozpowszechnione, tym więcej kobiet piastuje wysokie stanowiska publiczne. Tradycyjny system wartości podkreśla naznaczony płcią podział ról, w którym nie ma przyzwolenia na

²⁹¹ Zob. R. Siemieńska, *Nie mogą, nie chcą czy nie potrafią. O postawach i uczestnictwie politycznym kobiet w Polsce*, Warszawa 2000; M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2007.

²⁹² M. Musiał-Karg, *Kobiety w organach władzy ustawodawczej oraz wykonawczej*, w: *Kobiety we współczesnej Europie*, red. M. Musiał-Karg, Totuń 2009, s. 21.

²⁹³ O. Barburska, *Czynniki determinujące udział kobiet w sprawowaniu władzy politycznej w krajach Europy Zachodniej*, "Studia Polityczne" 2015, nr 2, s. 73.

²⁹⁴ M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2007, s. 264.

²⁹⁵ O. Barburska, *Czynniki determinujące udział kobiet...* dz. cyt.

zaangażowanie polityczne kobiet lub jest ono ograniczone do minimum²⁹⁶. Czynniki socjoekonomiczne są kolejną kategorią przyczyn określających aktywność kobiet w życiu publicznym, a wśród nich:

- status społeczny i ekonomiczny,
- dostęp do edukacji,
- brak wystarczających zasobów finansowych,
- trudności na rynku pracy i bezrobocie,
- podwójne obciążenie pracą zawodową i pracą domową,
- ogólny poziom rozwoju gospodarczego kraju²⁹⁷.

Do czynników o charakterze politycznym należą: system polityczny, system wyborczy, działalność partii politycznych, ideologie partii²⁹⁸.

Wymienione czynniki mają wpływ na to, ile kobiet obecnych jest na arenie życia politycznego danego państwa, a także ile z nich pełni wysokie funkcje publiczne "bez względu na to, do jakich kultur czy systemów politycznych, w obrębie których realizują swoje talenty i uprawnienia, należą te kobiety, można stwierdzić, że sprężyny działania ich ambicji, metody zdobywania władzy i jej sprawowanie są bardzo podobne jak u mężczyzn. Ale dla kobiet wszystko było i jest trudniejsze"²⁹⁹.

Ponad sto lat temu w niektórych krajach europejskich (w tym w Polsce) przyznano kobietom bierne i czynne prawa wyborcze. Aktualnie z danych opublikowanych w Raportie Parlamentu Europejskiego wynika, że z niskiego poziomu – 16,6 % kobiet w pierwszej, bezpośrednio wybieranej kadencji Parlamentu Europejskiego w 1979 r., odsetek kobiet wzrastał po każdym wyborach do 35,8 % po wyborach w 2014 r.³⁰⁰ Z zaprezentowanych danych wynika, że reprezentacja kobiet na wszystkich szczeblach władzy jest niedostateczna. W Polsce od 1989 r. obserwuje się systematyczny wzrost roli kobiety w polskim życiu politycznym. Mimo tego niezaprzeczalnym jest fakt, iż kobiety w Polsce zdecydowanie rzadziej niż mężczyźni wykazują aktywność w dziedzinie polityki, co jak zaznaczono wcześniej, wynika nie tylko z tego, że kobiety nie są chętne do angażowania się w życie polityczne, ale także z tego, że istnieją przyczyny zewnętrzne ograniczające aktywność kobiet na tym polu³⁰¹. Zwiększenie udziału kobiet w życiu politycznym ma zasadnicze znaczenie dla realizacji idei zrównoważonego rozwoju poprzez: zapewnienie pełnego i skutecznego udziału kobiet i równych szans w zakresie przywództwa na wszystkich poziomach podejmowania decyzji w życiu politycznym, gospodarczym i publicznym.

Rola zawodowa kobiet

Spośród wielu badaczy ról społecznych czołową pozycję zajmuje Jan Szczepański. Stwierdza on, że "rola to względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań, będący reakcjami na zachowanie innych osób, przebiegających według mniej lub bardziej wyraźnie ustalonego wzoru"³⁰². Autor podkreśla, że realizacja roli zawodowej zależy od wielu czynników, wśród których do najważniejszych zalicza się: elementy bio- i

²⁹⁶ Zob. Tamże, s. 74.

²⁹⁷ Zob. Tamże, s. 81-82.

²⁹⁸ Zob. Tamże, s. 82.

²⁹⁹ Ch. Ockrent, *Kobiety u władzy*, Warszawa 2007, s. 174.

³⁰⁰ Dane Unii Międzyparlamentarnej. *Mapa – kobiety w polityce 2019*.

³⁰¹ Zob. L. Zaworska-Nikoniuk, *Uczestnictwo kobiet w polityce i kariery polityczne kobiet. Upowszechnianie w magazynach luksusowych i prasie feministycznej*, w: *Kobiety w polityce*, Toruń 2009, s. 163.

³⁰² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 131.

psychologiczne, akceptowane w grupie wzory osobowe, sposób definiowania roli w grupie, strukturę i organizację wewnętrzną grupy i sposób identyfikacji jednostki z grupą³⁰³.

P. Sztompka pod pojęciem roli społecznej rozumie "zbiór praw i obowiązków wiążących każdego bez względu na cechy osobiste"³⁰⁴. Każdy dorosły człowiek pełni wiele ról społecznych. Wśród nich bardzo istotna jest rola zawodowa.

W analizie ról zawodowych wskazywano dosyć często na niewidoczne przeszkody utrudniające awansowanie kobiet na stanowiska kierownicze. Jako główne wymienia się stereotypy i uprzedzenia oraz specyficzne cechy przypisywane kobietom, cechy utrudniające pełnienie ról kierowniczych³⁰⁵. Według E. Lisowskiej w stereotypowym obrazie kobiety uznawane są za mniej dyspozycyjną grupę pracowników i za mniej wydajną z powodu obciążenia rolami rodzinnymi, stąd też ich zarobki mogą być niższe, szczególnie zaś jeśli nie występują w roli jedynych żywicielek rodziny. Uprzedzenia dotyczą również wartościowania kwalifikacji kobiet, a ponadto brakuje mechanizmów, które mogłyby równoważyć negatywny wpływ czynników kulturowych, promowałyby kobiety na stanowiskach kierowniczych i służyły kontroli przestrzegania równego traktowania obu płci w miejscu pracy³⁰⁶.

Aby właściwie wypełniać role zawodowe, pracownik prezentować musi odpowiedni poziom kwalifikacji. Powinien cechować się też umiejętnością współpracy z ludźmi (wzajemnej pomocy, poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych) i umiejętnością podejmowania decyzji. Z wielu badań (socjologicznych, demograficznych, psychologicznych) wynika, że wymienione cechy są atrybutami kobiet, z których nie zawsze kobiety chcą lub mogą korzystać. Polskie kobiety są lepiej wykształcone od mężczyzn (więcej ma wykształcenie wyższe), szybciej od mężczyzn adaptują się do nowych sytuacji i zasad na rynku pracy, mają umiejętność osiągania kompromisu, większą skłonność do współpracy, pielęgnują więzi międzyludzkie³⁰⁷. Z badań M. Sulik wynika, że "kobiety najbardziej cenią w sobie takie cechy, jak: sumienność, ambicje, obowiązkowe podejście do pracy, ciekawość świata oraz wytrwałość, a w nauce odnoszą sukcesy, gdyż mają takie cechy, jak: kreatywność, żywiołowość, prostolinijność i wiarygodność"³⁰⁸.

Odsetek posłanek w Parlamencie Europejskim rośnie z wyborów na wybory. Od 1979 r. gdy odbyły się pierwsze wybory do Parlamentu, zasiadało ogółem tylko 31 kobiet. W pierwszym, bezpośrednio wybranym Parlamencie Europejskim odsetek kobiet wynosił 15,2 %. Po ostatnich wyborach kobiety stanowiły najwyższy w historii odsetek (40,4 %) posłów w Parlamencie Europejskim. W obecnej kadencji Parlamentu Europejskiego 35,0 % reprezentantów z Polski to kobiety. Ostatnie dane pokazują, że chociaż walka o równość płci jest jednym z priorytetów Parlamentu Europejskiego, to kobiet jest nadal za mało w polityce i życiu publicznym³⁰⁹. "Polityka przyszłości będzie wymagała, aby kobieta coraz częściej uczestniczyła w rozwiązywaniu głównych problemów, takich jak: czas

³⁰³ Tamże, s. 133.

³⁰⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 110.

³⁰⁵ Piszą na ten temat m. in.: Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet, red. A. Titkow, Warszawa 2003; E. Mandal, *Podmiotowe i przedmiotowe konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000; E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa 2008.

³⁰⁶ E. Lisowska, *Kobiety na rynku pracy: dyskryminacja czy równość*, w: *Kobiety we współczesnej Europie*, red. M. Musiał-Karg, Totuń 2009, s. 19.

³⁰⁷ Wskazuje na ten rodzaj powiązań E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i ...*, dz. cyt., s. 170-171.

³⁰⁸ M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010, s. 84.

³⁰⁹ www.europa.eu/kobiety_w_parlamencie-europejskim [dostęp: 10.05.2020].

wolny, jakość życia, migracje, usługi socjalne, eutanazja, narkotyki, służba zdrowia, ekologia itp. We wszystkich tych dziedzinach głos kobiet będzie bardzo cenny, ponieważ przyczyni się do ukazania sprzeczności społeczeństwa rządzącego się wyłącznie kryteriami wydajności i produktywności oraz każe zmieniać te systemy, poddając je procesowi humanizacji, która charakteryzuje cywilizację miłości"³¹⁰.

Ostatnie publikacje Komisji Europejskiej jednoznacznie pokazują, że świat nauki wciąż zdominowany jest przez mężczyzn (kobiety stanowią zaledwie 39 % kadry naukowej w Polsce). Nie jest pocieszający fakt, że ten analogiczny odsetek w naszym kraju jest wyższy niż średnia w Unii Europejskiej, gdzie wynosi on zaledwie 30 %. Tym trudniej zrozumieć te liczby, gdy ma się świadomość, że panie stanowią 59 % absolwentów wyższych uczelni. Podczas gdy wśród doktorantów w Unii Europejskiej kobiety stanowią 45 %, w Polsce o 5 % więcej, to już wśród profesorów stanowi to zaledwie 18-19 %, w naszym kraju o 1 % więcej. Jeszcze niższy poziom osiąga liczba kobiet, które kierują uniwersytetami i instytucjami naukowymi. W Polsce i Unii Europejskiej kobiety zajmują średnio 13 % tych stanowisk. Jak zauważył Janecz Potoczny, unijny komisarz ds. badań i rozwoju, fakt, że kobiety nie są wciąż odpowiednio reprezentowane w świecie nauki, powinien być zmartwieniem dla nas wszystkich. Brak równowagi płci w nauce to strata talentów, na którą Europa nie może sobie pozwolić. W jego ocenie niezbędne są zmiany strukturalne w zarządzaniu nauką. Nie wystarczy bowiem samo zwiększenie nakładów. Paradoksalnie tam, gdzie fundusze naukowe są większe, wyższe zarobki przyciągają do nauki mężczyzn, którzy "zabierają" miejsca pracy kobietom³¹¹. Europejski Instytut ds. Równości Kobiet i Mężczyzn (EIGE) w 2019 r. przedstawił wyniki raportu (z 15.10.2019 r.) na temat równouprawnienia płci w Unii Europejskiej – biorąc pod uwagę wskaźnik równouprawnienia płci (wskaźnik równouprawnienia w całej Unii Europejskiej wynosi 67,4 punkty), na który składają się wyniki uzyskane w sześciu dziedzinach władzy, zarobków, pracy, wykształcenia, czasu i zdrowia. Na potrzeby niniejszego opracowania przytoczone zostaną dane dotyczące zarobków, pracy i wykształcenia. W całej Unii Europejskiej kobiety zarabiają średnio o 20 % mniej, znacznie częściej niż mężczyźni pracują w niepełnym wymiarze godzin (40 % kobiet, 57 % mężczyzn), zaś liczba kobiet pracujących na pół lub mniejszą część etatu albo niepracujących w ogóle rośnie wraz z liczbą dzieci w rodzinie. Różnice płci widoczne są w sektorach zatrudnienia. Mężczyźni częściej są zatrudniani na stanowiskach związanych z technologią czy naukami ścisłymi (33 % mężczyzn i 7 % kobiet), kobiety częściej pracują w szkołach, służbie zdrowia, usługach społecznych (30 % kobiet, 8 % mężczyzn). Jeśli chodzi o podział obowiązków w rodzinie eksperci EIGE nie pozostawiają wątpliwości; to wciąż kobiety sprzątają w domu, gotują i opiekują się dziećmi i starszymi osobami w rodzinie. Jeśli chodzi o obszar wiedzy, w Unii Europejskiej nadal mniej niż połowa kobiet zasiada w zarządach spółek, pełni role kierownicze lub funkcje polityczne. Polska znalazła się poniżej unijnej średniej dotyczące równouprawnienia (55,2), co daje 24 miejsce z pośród 28 krajów Unii Europejskiej. Polki zarabiają o około 20 % mniej niż mężczyźni w innych krajach, zajmują się częściej domem (81,7 %). W polskim rządzie kobiety stanowią 26 % wszystkich członków, w ministerstwach 17 %, 21 % kobiet zasiada w zarządach firm. Autorzy raportu wskazują, że

³¹⁰ Jan Paweł II, *List do kobiet, ogłoszony 10 lipca 1995 roku*, IV Międzynarodowa Konferencja ONZ na temat Kobiet, która odbyła się w Pekinie, pkt 4; <http://mateusz.pl/dokumenty/jpu-ldk.htm> [dostęp: 10.05.2020].

³¹¹ J. Knie-Górna, *Dyskryminacja kobiecych talentów*; <https://opoka.org.pl/biblioteka/P/PS/pk200950-dyskryminacja.html>. [dostęp: 10.05.2020].

od 2015 r. Polska spadła pod względem równouprawnienia kobiet do 6 pozycji. Zdaniem Very Jourovej – europejskiej komisarz ds. sprawiedliwości, spraw konsumenckich i równości płci – różnice w traktowaniu kobiet i mężczyzn uniemożliwiają Europie rozwinięcie pełnego potencjału³¹².

Na podstawie danych uzyskanych z OECL można zaobserwować zmiany zachodzące w odsetkach kobiet zatrudnionych w administracjach centralnych na przestrzeni ostatnich lat (porównano lata 1995 i 2005). We wszystkich krajach biorących udział w badaniu wystąpił wzrost zatrudnienia kobiet. Największy odnotowano w Polsce – o 18 %, następnie w Korei – o 10 % i w Szwajcarii – o 9 %. Największy udział kobiet zatrudnionych w administracji centralnej spośród państw objętych badaniem, odnotowano w Polsce – 69 %, w Portugalii i Islandii – 61 %, w Nowej Zelandii i Grecji – 59 %. Najmniejszy zaś w Turcji – 12 %, Japonii – 20 % i w Niemczech – 22 %. Najwyższy udział kobiet zatrudnionych ogółem odnotowano w Finlandii i Szwecji – po 59 %, najmniejszy zaś w Turcji – 27 %, we Włoszech i Grecji – 41 %³¹³. Powyższe dane mogą skłaniać do refleksji, że administracja rządowa to przyjazna sfera aktywności zawodowej kobiet. Należy jednak pamiętać, że instytucje te postrzegane są jako pracodawcy wiarygodni, przestrzegający przepisów prawnych regulujących zasady funkcjonowania instytucji zawierają jasne, czytelne reguły postępowania zarówno dla pracowników jak i pracodawców, pozwalają godzić życie zawodowe z życiem prywatnym, co dla wielu kobiet jest istotnym atutem, zwłaszcza w sytuacji niestabilnego rynku pracy.

Wnioski

Przedstawiona w tym opracowaniu w bardzo skróconej formie charakterystyka społecznego kontekstu ról zawodowych kobiet, skłania do refleksji, iż kobiety mogłyby stanowić liczniejszą grupę aktywnych zawodowo, gdyby zechciały zmienić postrzeganie samych siebie, bardziej siebie ceniły i pomagały sobie nawzajem tworząc kapitał wsparcia i motywacji do osiągnięć zawodowych oraz promowały przedstawicielki swojej płci w środowisku zawodowym, lokalnym oraz w mediach.

Realia życia społecznego nie pozwalają na jednoznaczną ocenę obecności kobiet w przestrzeni publicznej. Wielu badaczy zjawiska uczestnictwa politycznego i zawodowego kobiet uważa, że pierwsze, trudne, powolne i nieśmiałe kroki zostały uczynione. Ale to od współczesnych kobiet i mężczyzn, zarówno w przestrzeni prywatnej jak i w przestrzeni publicznej będzie zależało, kiedy, jak i w jakim kierunku będą przebiegały dalsze zmiany. Czy pojawią się w związku z nimi trwałe zmiany społeczne i polityczne? Czy kobiety będą z nich zadowolone³¹⁴? Uprawnienia kobiet na polu politycznym i zawodowym dowodzą, że kobiety osiągają sukces w życiu publicznym wykorzystując swoje kwalifikacje, zdolności oraz umiejętności organizacyjne. Dodają jednak do tych formalnych atrybutów również cechy dodatkowe, które "łagodzą" społeczny odbiór kobiety jako np. pracodawcy czy osoby zarządzającej.

³¹² W krajach Unii Europejskiej kobiety są wciąż na gorszej pozycji niż mężczyźni.

³¹³ Źródło: www.dsc.kpm.gov.pl/userfiles/kobiety_w_sluźbie_publicznej.doc [dostęp: 10.05.2020].

³¹⁴ H. Arendt wypowiadając się na łamach "American Scholars" w 1972 r. na temat społecznego wymiaru ruchu wyzwolenia kobiet postawiła pytanie: "(...) co my utracimy, gdy wygramy? za: W. Heller, *Trudne porozumienie feminizmu z filozofią polityczną Hannah Arendt. Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe*, Poznań 1999, s. 229.

Rozdział 5

Badania mające na celu ocenę dostępności i jakości opieki paliatywnej (na podstawie doświadczeń szkoły z internatem w Niżynie+)

Ruslan Novgorodsky, Julia Novgorodskaya

Дослідження оцінки доступності та якості паліативної допомоги (з досвіду роботи Ніжинського дитячого будинку інтернату)

Руслан Новгородський, Юлія Новгородська

Актуальність проблеми

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) у 2014 р. визначила, що паліативна допомога – це підхід, що дозволяє поліпшити якість життя пацієнтів (дітей і дорослих) та їхніх сімей, які зіткнулися з проблемами, пов'язаними із захворюванням, що загрожує життю, шляхом запобігання та полегшення страждань за рахунок раннього виявлення, ретельної оцінки та лікування болю та інших фізичних симптомів, а також надання психосоціальної та духовної підтримки. Саме з таких позицій перед державою постає обов'язок – забезпечити доступ до паліативної допомоги всім пацієнтам, незалежно від віку, нозологічної категорії захворювання, соціального статусу, національності, релігійних та політичних переконань, місця перебування тощо.

У соціально-педагогічній науці зазначений напрям досліджений недостатньо. Серед основних причин цього виступає те, що за часів Радянського Союзу проблеми такого роду замовчувались, а у період незалежності Україна ратифікувала міжнародні нормативно-правові документи і розпочала рухатися у цьому напрямі і не стільки науковців, скільки практики. Тому можемо однозначно сказати, що в соціально-педагогічній науці не приділено достатньої уваги цьому питанню.

На сьогодні відбувається розвиток медико-соціального напрямку соціальної роботи у світі, яка і включає паліативну сферу, відбувається значне підвищення наукових інтересів і вітчизняних науковців (В. Бочарова, Ю. Вороненко, М. Головатий, І. Грига, К. Данилюк, А. Мартиненко, Л. Тюття, М. Панасюк та ін.).

У перекладі з латини слово «pallium» означає «покриття», «покрив», вживалося у значенні плаща чи верхнього одягу для людини. Тобто, під цим поняттям розуміли всебічну допомогу людям, які хворіють чи страждають на прогресуючі захворювання на пізніх стадіях їх розвитку.

У більш вузькому розумінні «паліативна допомога» (від англ. palliative care) допомога, яка надається *термінальним / інкурабельним* пацієнтам та їхнім сім'ям. *Термінальними* або *інкурабельними (невиліковні) пацієнтами* є особи з невиліковними (смертельними) хворобами та *обмеженим прогнозом життя* (термінальна стадія хвороби). В цьому визначенні мова йде про перелік хвороб до яких відносять: онкологічні захворювання (рак), туберкульоз, важкі хронічні захворювання, що мають злоякісний перебіг (цукровий діабет, хронічні захворювання нирок і печінки тощо),

хвороба Альцгеймера, епілепсія, ускладнена судинна патологія (інсульт, інфаркти), ВІЛ/СНІД та ін.³¹⁵

Фахівцями ВООЗ було запропоновано розглядати «паліативну допомогу» як підхід щодо покращення якості життя пацієнтів та їх сімей, які зустрілися з проблемами, пов'язаними зі смертельною хворобою шляхом запобігання і полегшення страждань з використанням раннього виявлення і чіткої оцінки, лікування болю та інших фізичних симптомів, надання психосоціальної і духовної підтримки³¹⁶.

Соціальна послуга паліативного догляду

Варто відмітити, що в українському законодавстві паліативний догляд розглядають вже як допомогу у самообслуговуванні, спостереженні за станом здоров'я, сприяння наданню медичних послуг, допомогу в забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчанні навичкам користування ними, представництво інтересів, психологічну підтримку особи, допомогу в отриманні безоплатної правової допомоги. Тобто мова вже йде про активну турботу за фізичним та душевним станом людини, її розумових здібностей³¹⁷.

З аналізу наукової літератури ми виокремили основні аспекти, які розкривають зміст та сутність паліативної допомоги, а саме:

- підвищення або підтримання оптимального рівня якості життя, активності інкурабельного пацієнта (турбота про фізичний стан, душевний стан пацієнта, його розумові здібності) та його родини;

- утвердження цінності життя клієнта, відповідне ставлення до смерті як до природної та невід'ємної події в її житті людини;

- паліативна допомога має починатися із моменту діагностування захворювання і продовжуватися, незважаючи на те, чи отримує пацієнт відповідне лікування чи ні. Включення паліативної допомоги повинно відбуватися якомога раніше протягом розвитку хвороби, поряд із різними формами основного лікування;

- фахівець чи особа, яка надає паліативну допомогу пацієнту, повинна контролювати й намагатися максимально усунути або зменшити її фізіологічні та психологічні страждання та забезпечити відповідні соціально-побутові умови проживання;

- паліативна допомога повинна включати соціальне оточення пацієнта в процес його супроводу. Дбайливе та відповідальне ставлення до потреб пацієнта, а також його членів родини (мати, батько, брати і сестри) може посприяти уникнути розривів, важкої/патологічної скорботи і фізичних захворювань;

- мультидисциплінарний підхід, який включає в себе надання медичної допомоги, соціальної, психологічної, юридичної та духовної підтримки клієнтів та членів їх родин і після його смерті³¹⁸.

³¹⁵ Все про соціальну роботу: навч. енциклопед. словник-довідник / За наук. ред. В. М. Пічі; уклад.: Н. М. Гайдук, Л. Є. Клос, О. Я. Бік та ін. Вид. 2-ге, випр., перероб. та допов. Львів: «Новий Світ», 2000, 2013. С. 293.

³¹⁶ Чаплин И. В. Актуальные проблемы социальной работы в сфере хосписной и паллиативной помощи: учеб. пособ. по спецкурсу. Мариуполь, 2013. 204 с.

³¹⁷ Порядок надання паліативної допомоги: затв. наказом МОЗ України від 21 січня 2013 р. № 41. *Офіційний вісник України*. 2013. № 13. С. 78-79.

³¹⁸ Global atlas of palliative care at the end of life / Ed. by Stephen R. Connor. UK: London; WHO, Worldwide Palliative Care Alliance, 2014. 102 p. С. 7; 14.

Сучасний дослідник Т. Семигіна розглядаючи модель соціальної роботи у системі паліативної допомоги наголошує, що соціальні працівники виконують при цьому такі функції як:

- оцінка соціально-психологічних потреб клієнта та його родини, індивідуальний соціальний супровід;
- сприяння вирішенню соціально-правових питань, представництво інтересів;
- формування психотерапевтичних стосунків із родиною, соціально-психологічна адаптація до можливої втрати клієнта;
- вплив на практику та політику в соціальній сфері³¹⁹.

На думку, І. Кіндратишин соціальні працівники – це необхідні фахівці паліативної допомоги, які мають свої ролі від керівничих до практичних (безпосередня робота з тяжко хворими людьми). При цьому виокремлює такі як терапевтичні ролі – консультант, терапевт групи чи сім'ї; керівні ролі – керівник випадку, брокер соціальних послуг, адвокат; роль координатора – експерт, супервізор, медіатор, посередник; освітньо-адміністративні ролі – розробник програм чи проєктів, дослідник, аналітик. Виходячи із зазначених ролей І. Кіндратишин пропонує розглядати ще й такі функції соціальних працівників при наданні паліативної допомоги як: оцінка та планування догляду, надання послуг, консультування клієнтів та членів родини, первинне втручання, супровід та організація груп самодопомоги, організація роботи команди, виявлення та залучення ресурсів, адвокатування та , представництво інтересів клієнтів, консультування.

Згідно чинного законодавства, соціальний працівник виступає надавачем соціальної послуги паліативного догляду для осіб з інвалідністю та дітям з інвалідністю у відділенні паліативного догляду. Надання соціальної послуги з паліативного догляду на сьогодні в Україні регламентується *Державним стандартом паліативного догляду*, що затверджений наказом Мінсоцполітики від 29.01.2016 № 58, в якому розкрито зміст, обсяг, норми і нормативи, умови та порядок надання соціальної послуги з паліативного догляду, а також показники її якості.

Соціальна послуга паліативного догляду – це комплекс заходів, який планується та реалізовується протягом робочого дня суб'єкта, який надає соціальну послугу. Ці заходи спрямовані на створення умов забезпечення умов життєдіяльності осіб, які частково або повністю втратили здатність до самообслуговування та є паліативними хворими в установі.

Так, у Ніжинському дитячому будинку-інтернаті з червня 2018 р. надається соціальна послуга паліативний догляд для осіб з інвалідністю та дітям з інвалідністю. Послуга надається цілодобово та в обсязі, прийнятому відповідно до затверджених стандартів та положень.

У відділенні перебувають діти з інвалідністю від 4 до 18 років та особи з інвалідністю від 18 до 35 років, які не здатні до самообслуговування і потребують постійного стороннього догляду, побутового обслуговування, медичної допомоги, психологічної, соціальної та духовної підтримки, комплексу реабілітаційних заходів,

³¹⁹ Семигіна Т.В. Соціальна робота у моделі паліативної допомоги: функції та виклики. *Реабілітація та паліативна медицина*. 2015. №2(2). С.54-58.

які становлять зміст соціальної послуги з паліативного догляду³²⁰. На сьогоднішній день, у відділенні перебуває 28 осіб: 22 дитини та 6 дорослих. Відділення надає соціальну послугу паліативного догляду безоплатно та з наданням місця постійного проживання, здійснює свою діяльність згідно з правилами внутрішнього трудового розпорядку будинку-інтернату, затвердженими директором.

Відділення паліативного догляду Ніжинського дитячого будинку-інтернату забезпечує реалізацію завдань, визначених Законом України «Про соціальні послуги», Державним стандартом паліативного догляду, посадовою інструкцією соціального працівника затвердженою директором НДБІ згідно (код КП 2446.2 ДК 003:2010) та іншими нормативно-правовими актами щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю та дітей з інвалідністю на отримання соціальної послуги паліативного догляду.

Відділення паліативного догляду очолює завідувач, який організовує його роботу разом з мультидисциплінарною командою фахівців. Робота мультидисциплінарної команди є центральним компонентом паліативної допомоги. До складу мультидисциплінарної команди входить завідувач відділення, соціальний працівник, юрисконсульт, медичний працівник, психолог.

Коло обов'язків соціального працівника передбачає:

- процедуру оформлення необхідних документів для отримання соціальної допомоги та соціальних послуг вихованцями відділення;

- може представляти інтереси отримувача соціальних послуг з метою захисту його прав та вирішення проблем в установах, організаціях, закладах, а також перед фізичними особами;

- надає допомогу щодо оформлення скарг, документів (заяв, довідок тощо) необхідних для отримання пільг, матеріальної та інших видів допомоги як отримувачу соціальних послуг так і його законним представникам;

- співпрацю та підтримку взаємозв'язки з іншими організаціями, підприємствами, установами та закладами, а також фахівцями щодо реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг вихованцям паліативного відділу, сприяє, за необхідності, перенаправленню до інших суб'єктів надання послуг;

- підписання договорів про надання соціальної послуги паліативного догляду отримувачем соціальної послуги, та/або членом його сім'ї, та/або законним представником отримувача соціальної послуги.

Соціальний працівник здійснює комплекс заходів щодо залучення різного роду ресурсів, якими володіє дитячий будинок інтернат або наявні в адміністративно-територіальній одиниці, для реалізації індивідуального плану надання соціальних послуг. Також він бере участь у здійсненні соціального супроводу чи патронажу; соціальної адаптації, соціальної інтеграції чи реінтеграції; соціальної та психологічної реабілітації; представництва інтересів, посередництва з метою вирішення конфліктних ситуацій, консультування, соціальної профілактики та інші.

В установі на соціального працівника, згідно державного стандарту надання паліативного догляду, покладений обов'язок здійснювати контроль якості надання послуг фахівцями і проводити моніторинг якості та оцінки послуг при реалізації

³²⁰ Типове положення про відділення паліативного догляду громадян похилого віку, осіб з інвалідністю та дітей з інвалідністю: затв. наказом Міністерства соціальної політики України від 09.08.2017 р. № 1293. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1078-17>

індивідуальної програми надання соціальних послуг. Здійснює професійний супровід фахівців у процесі вирішення поточних питань на робочих місцях, розв'язання конфліктів, які виникають у процесі надання соціальних послуг, між отримувачем і надавачем соціальних послуг.

У Ніжинському дитячому будинку-інтернаті соціальний працівник бере участь у різних заходах міжвідомчого характеру (зустрічі, наради, засідання, збори круглі столи тощо), що стимулює його власний саморозвиток та самоосвіту (підвищує професійний рівень та кваліфікацію). Разом з тим соціальний працівник надає інформацію про діяльність установи (закладу) зацікавленим сторонам, засобам масової інформації відповідно до вимог чинного законодавства України, волонтерам, громадським організаціям; надає консультації, методичну допомогу з питань соціального захисту за запитами та зверненнями громадян і посадових осіб підприємств, установ та організацій; надає довідки та консультації підопічним та їх батькам, опікунам, родичам.

Виходячи із внутрішнього документообігу (розпоряджень, наказів директора будинку-інтернату) Ніжинського будинку-інтернат, соціальний працівник також може:

- розглядати листи, заяви та скарги та у встановленному порядку давати на них відповіді;
- вести особові справи підопічних;
- реєструвати та вести облік підопічних;
- зберігати та вчасно оформлювати всі необхідні документи підопічних;
- готувати інформацію для створення проектів наказів по контингенту та в трьохденний термін повідомляти УПФУ, УПСЗН про рух підопічних (лікування, канікули, оздоровлення, поїдка додому);
- збирати інформацію про потреби підопічних та оформлювати документи щодо зняття коштів з рахунків підопічних відповідно до їх потреб для покращення якості їх життя та оформлювати відповідну звітність, згідно наказу по будинку-інтернату;
- зберігати ІПР та контролювати виконання реабілітаційних заходів згідно з індивідуальною програмою реабілітації особи з інвалідністю (ІПР) вихованців та підопічних закріпленої групи (відділення) та вчасне поновлення ІПР. Брати участь у виконанні реабілітаційних заходів згідно ІПР в межах своєї компетенції. Проводити роботу із забезпечення підопічних технічними та іншими засобами реабілітації³²¹.

Соціальний працівник будинку-інтернату сприяє підтримці та відновленню соціальних зв'язків з родичами, членами сім'ї, друзями та мешканцями територіальної громади, використовує наявні фінансові, матеріальні та інші можливості для задоволення потреб осіб та розв'язання їх проблем. При цьому він мусить дотримуватися та забезпечувати конфіденційність при виконанні своїх посадових обов'язків, не допускати негуманних та дискримінаційних дій щодо об'єктів соціальної роботи³²².

³²¹ Кулешова Т.А. Особливості надання соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському будинку-інтернаті. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів IV Міжн. наук.-практ. конф.*, м. Ніжин, 30 квітня 2020 р. С. 115-118.

³²² Державний стандарт паліативного догляду: затв. наказом Міністерства соціальної політики України від 29.01.2016 р. № 58. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0247-16>.

Змістовне дозвілля вихованців дитячого будинку-інтернат є важливим напрямом роботи соціального працівника, забезпеченні щоденної їх зайнятості, проведення екскурсій, виховних заходів, конкурсів, профілактичних заходів щодо шкідливих звичок.

Важливе місце в роботі соціального працівника з особами паліативного відділення є профілактика жорстокого поводження з ними (забороняється катування, приниження честі і гідності). В межах цього соціальний працівник проводить бесіду з фахівцями цього відділу, консультує щодо дій у разі різних проявів негативної поведінки серед підопічних, влаштовує просвітницьку роботу щодо булінгу у закладі, соціально-педагогічні тренінг щодо навичок безпечної поведінки тощо.

У межах своєї роботи соціальний працівник є відповідальною особою від НДБІ – користувачем ЄІАС «Діти» (Єдина інформаційно-аналітична система «Діти», яка призначена для накопичення, зберігання, обліку, пошуку та використання даних про дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, кандидатів в усиновлювачі, опікуни, піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі та усиновлювачів, опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів³²³.

Дослідження оцінки доступності та якості паліативної допомоги в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті

Спираючись на Наказ Міністерства соціальної політики України від 27.12.2013 р. №904 «Методичні рекомендації з проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг» нами було організоване емпіричне дослідження оцінки доступності та якості паліативної допомоги в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті.

Відділення паліативного догляду розраховане на 30 місць. На сьогоднішній день у відділенні паліативного догляду перебуває 27 осіб: 19 дітей з інвалідністю, 8 молодь з інвалідністю (від 4 х до 35 років). В дослідженні взяли участь 8 осіб отримувачів паліативного догляду і 19 законних представників. Директор установи є опікуном у 10 осіб і 17 осіб мають опікуна.

Для організації дослідження нами було поставлено ряд завдань:

- 1) Визначити кількісні та якісні показники щодо визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду.
- 2) З'ясувати рівень задоволеності отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду.
- 3) Визначити труднощі та проблеми з якими зустрічаються отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду.

Для визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду нами були використані наступні методи:

- анкетування отримувачів соціальної послуги паліативного догляду або законних представників;
- організація спостереження за процесом надання послуги паліативного догляду;
- бесіди/співбесіди з фахівцями, що обслуговують відділення паліативного догляду;

³²³ Єдина інформаційно-аналітична система «Діти». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM054036>.

– вивчення документації – заяв, договорів, індивідуальних планів надання послуги, особових справ.

Мета дослідження внутрішньої оцінки якості послуг:

- оптимізація та удосконалення професійної діяльності фахівців;
- підвищення рівня професійної компетенції персоналу відділення;
- виявлення та обговорення проблем, що гальмують розвиток надання соціальної послуги паліативного догляду;
- дотримання встановленого рівня або підвищення рівня якості соціальних послуг, що надаються.

До визначення внутрішньої оцінки якості надання соціальної послуги паліативного догляду були залучені працівники відділення, що надають соціальну послугу, отримувачі соціальної послуги та/або їхніх законні представники.

Так, для визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду застосовувалися виділені такі шкали оцінки якісних і кількісних показників надання послуги паліативного догляду, зокрема:

Кількісним показниками слугували:

- кількість отриманих скарг та результати їх розгляду;
- кількість отриманих подяк для фахівців паліативного догляду;
- кількість отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, у яких відбулося зміни емоційного та психологічного стану на краще;
- кількість задоволених звернень про отримання соціальної послуги паліативного догляду;
- частка працівників, які мають відповідну фахову освіту;
- частка працівників, які підвищили рівень кваліфікації.

Якісними показниками дослідження виступили наступні:

Адресність та індивідуальний підхід: проводився аналіз правильності визначення індивідуальних потреб, відповідності соціальної послуги паліативного догляду індивідуальним потребам вихованцям та підопічним відділення. Так, адресність та індивідуальний підхід розглядається крізь призму наступних *критеріїв*: наявності визначення індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги; наявності індивідуального плану щодо надання соціальної послуги паліативного догляду, який має відповідати індивідуальним потребам отримувача паліативного догляду.

Наступний якісний показник – це результативність. Проводився аналіз досягнутих результатів, задоволення індивідуальних потреб отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, шляхи вирішення проблемних питань отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, подолання або мінімізація наслідків складних життєвих обставин отримувачів соціальної послуги. Результативність як показник має наступні критерії: включає рівень задоволеності соціальною послугою її отримувачами; результативність проявляється у покращенні емоційного, психологічного стану отримувачів соціальної послуги, у позитивних змінах стану отримувача соціальної послуги. Також результати опитування, зібрання відгуків, реагування на скарги отримувачів соціальної послуги членів їхніх сімей (законних представників), при цьому необхідно провести роботу з надання роз'яснень отримувачам соціальної послуги, членам їхніх сімей (законним представникам). До результативності як критерій оцінювання можна віднести і наявність системи

заохочення надавачів соціальної послуги, роботу яких позитивно оцінюють її отримувачі.

Наступним показником оцінювання слугує своєчасність. Здійснювався аналіз дотримання строків прийняття рішення про надання соціальної послуги вихованцю відділення паліативного догляду, надання в разі потреби невідкладної допомоги отримувачам послуги, виконання у визначені строки вчасно індивідуального плану надання соціальної послуги вихованцям. Основними критеріями своєчасності виступають: вчасність прийняття рішення щодо надання соціальної послуги, визначення в строки індивідуальних потреб отримувача соціальної послуги та вчасність щодо підготовки індивідуального плану надання соціальної послуги. Важливим критерієм також є вчасно підписаний у двосторонньому порядку договір про надання соціальної послуги, строки і терміни надання соціальної послуги повинні відповідати зазначеним у договорі.

Наступним показником оцінки якості є доступність та відкритість. Проводився аналіз наявності інформації про соціальну послугу паліативного догляду, умови та порядок її отримання, надання допомоги в отриманні необхідних документів для призначення соціальної послуги, можливості звернутися за отриманням соціальних послуг та вільного (безперешкодного) доступу одержувача соціальних послуг до приміщення суб'єктів, що надають соціальні послуги. Критеріями цих показників виступає наявність приміщень, що відповідають усім санітарно-протипожежним нормам; наявність спеціально обладнаних місць – паркувальних для транспортну, ліфтів, пандусів тощо; спеціально відведені місця з необхідною інформацією для отримувачів соціальної послуги (зміст послуг, умови та порядок надання); розміщення інформації в довідниках, буклетах, необхідних роздаткових матеріалах щодо надання соціальної послуги.

Інший показник оцінки якості це повага до отримувача соціальної послуги. Вимірюється на засадах аналізу таких критеріїв: дотримання ввічливого і гуманного ставлення з боку фахівців паліативного догляду; дотримання професійних та етичних норм і принципів у роботі з отримувачами соціальної послуги.

Показник професійності, який аналізувався відносно наступних критеріїв: наявності належного рівня кваліфікації фахівців паліативного догляду, проведення підвищення їх кваліфікації, проведення відповідної атестації; наявності штатного розпису згідно чинного законодавства з урахуванням спеціалізації суб'єкта, що надає соціальну послугу; наявності затверджених посадових інструкції фахівців паліативного догляду; наявності розроблених програм та графіків для стажування та атестації соціальних працівників паліативного догляду; наявності документів відповідної освіти працівників, що надають соціальну послугу; відповідним чином оформленні особисті медичні книжки надавачів соціальної послуги; наявності відповідного обладнання (тверде, м'яке, транспорт для надання соціальної послуги).

Результати дослідження оцінки якості паліативного догляду (на прикладі НДБІ)

Внутрішня оцінка якості надання паліативної послуги проводилася у спокійній, дружній та гуманній обстановці.

З цією метою проводилося анкетування отримувачів соціальної послуги та їх законних представників – 27 осіб.

За результатами визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду ми отримали наступні результати:

Таблиця 1.

Результати визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду (кількісний показник)

№ ПП	Показники	Кількість досліджуваних, що позитивно відмітили показники	Паліативний догляд (%)
1	кількість отриманих скарг та результати їх розгляду в установі	0	0 %
2	кількість подяк	0	0 %
3	чисельність/частка отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, у яких відбулося покращення емоційного та психологічного стану	27	100 %
4	кількість задоволених звернень про отримання соціальної послуги паліативного догляду	19	70 %
5	частка працівників, які мають відповідну фахову освіту	–	90 %
6	частка працівників, які підвищили рівень кваліфікації	–	80 %

Відповідно нами були отримані результати і щодо оцінки статусу (добре, задовільно, незадовільно) показника якості соціальної послуги паліативного догляду (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Результати оцінки статусу показника якості соціальної послуги паліативного догляду

№ ПП	Показники	Кількість	%	Статусний показник
1	кількість отриманих скарг та результати їх розгляду в установі	0	0 %	добре
2	кількість подяк	0	0 %	незадовільно
3	чисельність/частка отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, у яких відбулося покращення емоційного та психологічного стану	27	100%	добре
4	кількість задоволених звернень про отримання соціальної послуги паліативного догляду	19	70 %	добре
5	частка працівників, які мають відповідну фахову освіту	–	90 %	добре
6	частка працівників, які підвищили рівень кваліфікації	–	80 %	добре

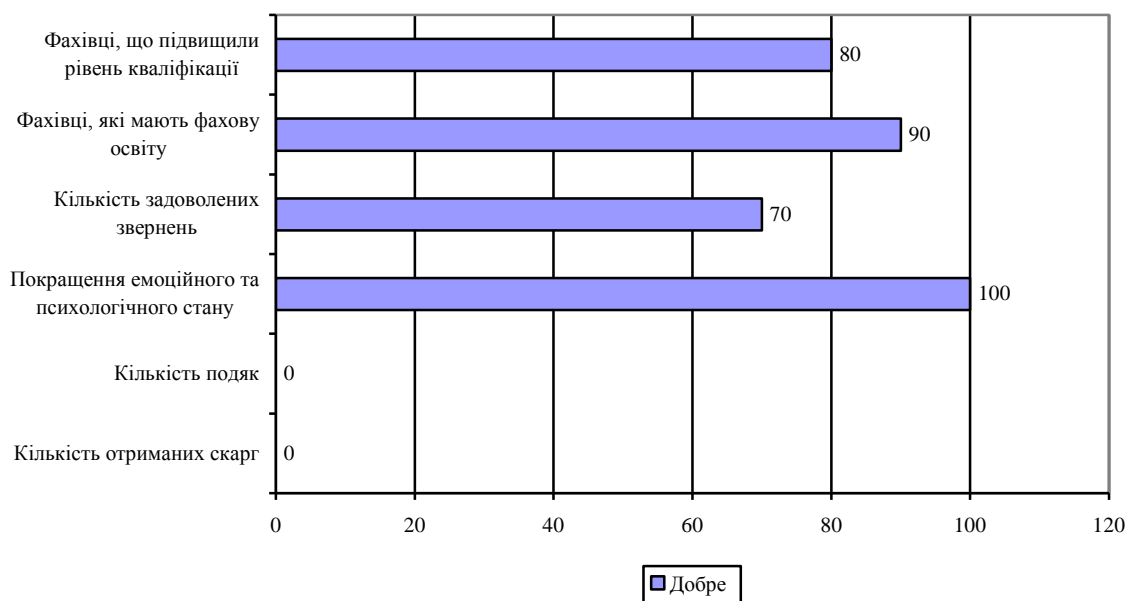


Рис. 1. Результати визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду (кількісний показник)

Отже, з табл. 1 видно, що статусна оцінка показника якості наступний: «добре» – 5, «задовільно» – 0, «незадовільно» – 1.

Далі для визначення оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду застосовувалися показники якості цієї послуги, зокрема:

Показник адресність та індивідуальний підхід відповідає 100 %, оскільки усі критерії цього показника склали:

- в установі належним чином проводять визначення індивідуальних потреб отримувачів соціальної послуги (100 %);
- складено наявний індивідуальний план згідно встановлених вимог (100 %);
- визначення індивідуальних потреб є адресним і проведено всім особам (100 %), що перебувають на обслуговуванні у відділенні паліативного догляду;
- необхідні документи оформлені належним чином та знаходяться в особових справах підопічних згідно чинного законодавства (100 %);
- індивідуальні плани кожного підопічного паліативного відділу переглядаються згідно визначеного графіку (100 %).

Далі за показником «результативність» ми отримали позитивні зміни емоційного, психологічного, фізичного стану отримувачів соціальної послуги паліативного догляду проявилися у 17 осіб, що становить 62 %.

Наступним показником оцінки якості паліативного догляду виступив «своєчасність», який склав також 100 %. Так, відповідно зазначені критерії враховані. Так, підопічним або ж їх законним представникам, які звернулися за отриманням послуги паліативного догляду у 2020 р., допомога надавалася своєчасно. Всі рішення щодо надання послуги паліативного догляду приймалися вчасно та відповідні документи оформлялися належним чином, індивідуальні плани були складені у встановлені строки.

В НДБІ всі отримувачі соціальної послуги паліативного догляду або ж їх законні представники не перебувають в закладі без належно оформленого договору про надання соціальної послуги паліативного догляду.

Згідно затверджених заходів в установі планово проводиться внутрішня оцінка якості соціальних працівників, розроблений графік проведення спостереження за процесом надання послуги та раз на рік проводиться перевірка якості надання соціальних послуг. Зазначена послуга паліативного догляду в закладі надається відповідно до індивідуального плану.

Наступний показник оцінки якості паліативного догляду «доступність та відкритість» – 100 %. Знову таки високий показник склали: відповідність санітарним та протипожежним вимогам усіх приміщень, які задіяні у роботі з вихованцями паліативного догляду. Установа має відповідні спеціально об'єктовані місця: паркування транспортних засобів, спеціальний внутрішній ліфт між першим та другим поверхами, зовнішній пандус та похила платформа для безперешкодного доступу отримувачів соціальної послуги до приміщень та подвір'я. Особливе місце є інформаційні стенди в установі, які містять інформацію та роздаткові матеріали для отримувачів соціальних послуг або для їх законних представників, відвідувачів, що можуть ознайомитися самостійно.

В НДБІ розроблені відповідні буклети та відеоролик в яких висвітлено вся робота будинку-інтернату та його відділень, їх основні завдання, напрями роботи тощо. Будь-які події установи, які стосуються життя вихованців/підопічних, покращення умов їх життя висвітлюються на сайті будинку-інтернату, на сторінках соціальних мереж (Фейсбук).

Важливим показником оцінки якості послуги паліативного догляду є «повага до гідності отримувача соціальної послуги», яка складає – 100 %. Ці відсотки сформовані з відгуків отримувачів соціальної послуги, які зафіксовані в акті перевірки, опитувальниках, акті спостереженнях. Сюди входять результати, які демонструють відсутність в установі фактів негуманних чи дискримінаційних дій до отримувачів соціальної послуги. Заклад завжди інформує про правозахисні організації та порядок подання і розгляду скарг на інформаційних стендах. Також всі працівники відділення дотримуються принципу конфіденційності в установленому порядку.

Останній показник оцінки якості паліативного догляду виступає «професійність», яка складала також – 100 %. Такі відсотки результату якісних показників закладу: наявність штатного розпису сформовано частково відповідно до законодавства, з урахуванням вимог відповідного наказу Мінсоцполітики; на кожного фахівця паліативного відділу є затверджена посадова інструкція та відповідно. Відповідно, на кожного соціального працівника як надавача соціальної послуги паліативного догляду розроблена програма стажування та передбачена їх атестація згідно наказу Мінсоцполітики України № 612 від 01.10.2012 р. Також соціальні працівники мають відповідну фахову підготовку відповідного освітнього рівня, про що свідчили їх документи про освіту в особових справах та всі працівники відділення при прийомі на роботу проходять первинний медичний огляд та щороку періодичний медичний огляд. В установі існує налагоджена система різноманітних професійних нарад, графік проведення робочих нарад відповідно складений.

На сьогодні, установа забезпечення різноманітним інвентарем для роботи з вихованцями паліативного догляд, зокрема це і твердий інвентар (столи – 10/27, шафи – 14/27, стільці – 13/27, ліжка – 27/27, тумбочка – 6/27, комод – 3/27, диван 2/27); обладнання (телевізор – 5/27, ноутбук – 1/27, холодильник – 1/27,

мікрохвильова піч – 1/27, ліфт – 1, похила підйомна платформа – 1, пандус – 1, крісла колісні – 27/27); м'який інвентар (куртки весняні – 27/27, куртки зимові – 27/27, туфлі – 27/27, чоботи зимові – 27/27, постільна білизна копмл. – 54/27, рушники – 54/27, банні рушники – 27/27); транспорт (автомобіль – 3).

Відповідно нами були отримані результати і щодо оцінки статусу (добре, задовільно, незадовільно) показника якості соціальної послуги паліативного догляду (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати визначення статусу оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду (Кількісний показник %)

№ ПП	Показники	Кількість досліджуваних					
		Добре		задовільно		незадовільно	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Адресність та індивідуальний підхід;	27	100	–	–	–	–
2	Результативність;	17	62	10	37	–	–
3	Своєчасність;	27	100	–	–	–	–
4	Доступність та відкритість;	27	100	–	–	–	–
5	Повага до отримувача;	27	100	–	–	–	–
6	Професійність	4	14	23	85	–	–

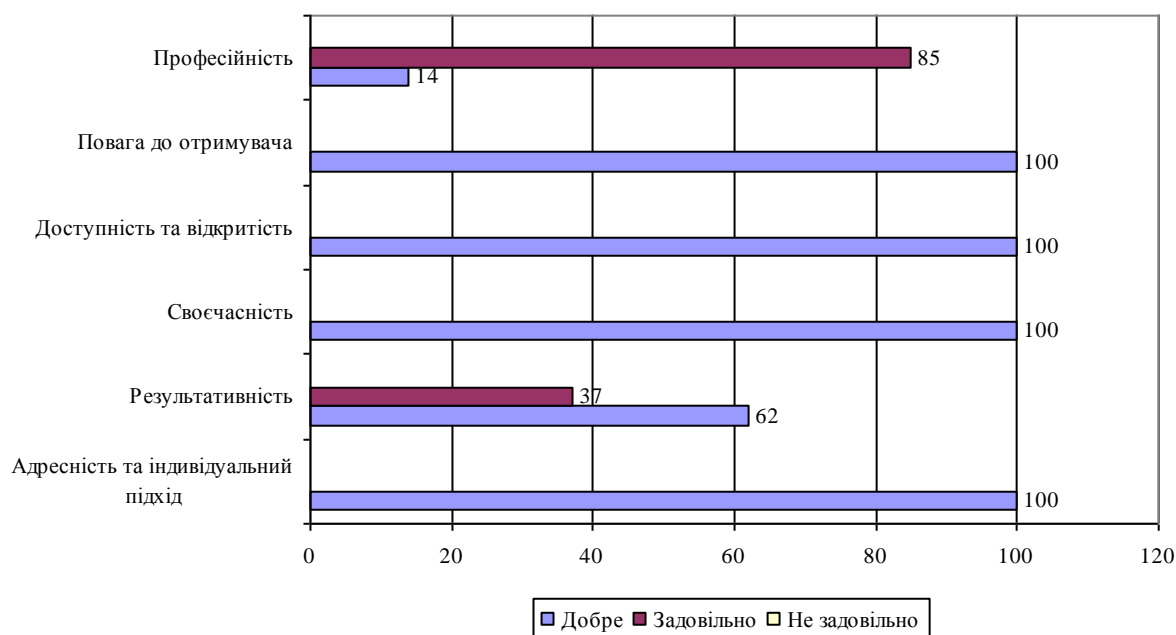


Рис. 2. Результати визначення статусу оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду (якісний показник у %)

Відповідно, за результатами ми отримали кількість статусів показників якості: «добре» – 5, «задовільно» – 1, «незадовільно» – 0, це говорить нам про те, що якісний показник соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті має рівень «добре».

Далі ми розглядали рівень задоволеності отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду, запропонувавши дати відповідь на питання чи «задоволені», «частково задоволені», «не задоволені».

Таблиця 4

Вивчення рівня задоволення отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду

№ з/п	Вивчення рівня задоволення отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду	задоволені		Частково задоволені		Не задоволені
1.	Чи відповідають Вашим потребам послуги, які ви отримуєте у відділенні паліативного догляду?	19	70 %	8	30 %	–
2.	Чи задоволені Ви якістю надання послуги паліативного догляду?	23	85 %	4	15 %	–
3.	Чи покращився Ваш психо-емоційний стан у процесі надання послуги в порівнянні з періодом, коли соціальна послуга паліативного догляду не надавалась?	17	62 %	10	38 %	–
4.	Чи дотримуються соціальні працівники відділення виконання основних заходів, що становлять зміст соціальної послуги паліативного догляду?	23	85 %	4	15 %	–
5.	Чи задоволені Ви ставленням до себе соціального працівника відділення паліативного догляду?	27	100 %	–	–	–
6.	Чи влаштовує Вас перелік послуг, які надає будинок-інтернат?	22	81 %	5	19 %	–
7.	Чи знаєте Ви свої права та обов'язки як отримувач соціальної послуги паліативного догляду?	23	85 %	4	15 %	–
8.	Чи знаєте Ви, куди звертатися у разі непорозуміння між Вами та соціальним працівником відділення?	25	92 %	2	8 %	–
9.	Ваші побажання щодо отримання соціальної послуги паліативного догляду? _____					

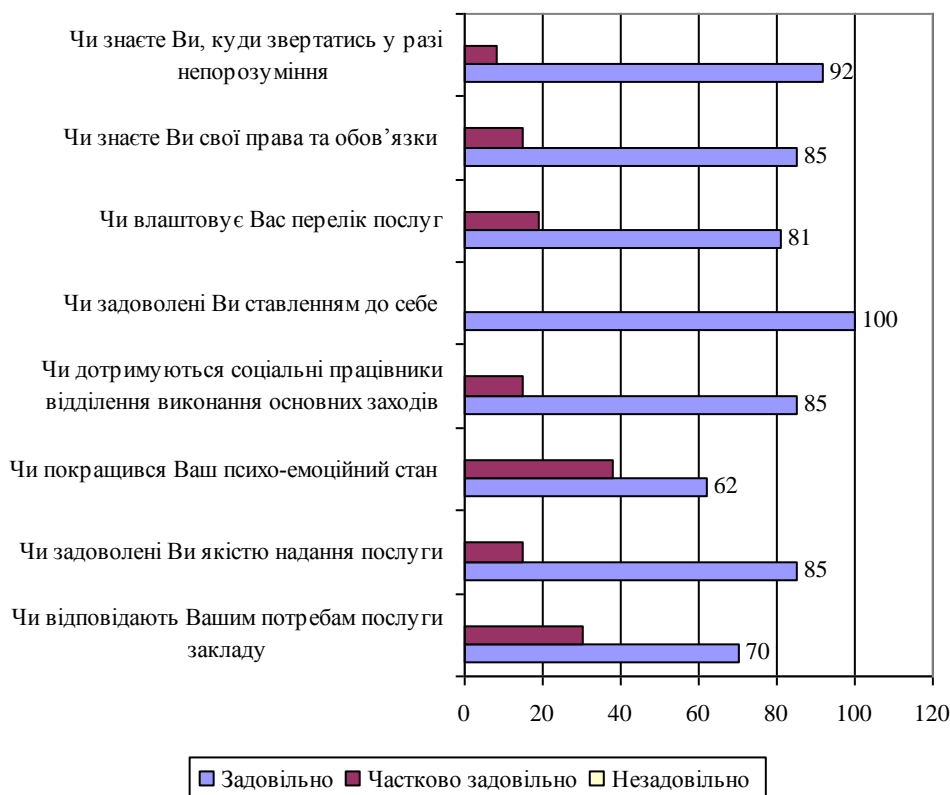


Рис. 3. Вивчення рівня задоволення отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду

З анкетування досліджуваних, дослідження документації НДБІ, зі спостереження за отримувачами соціальної послуги ми отримали дані, які говорять нам про те, що більшість досліджуваних визнали «задовільний» рівень задоволення від соціальних послуг паліативного відділу.

За результатами проведення оцінки соціальних послуг та узагальненню статусів показників забезпечення якості соціальних послуг переважає статус «добре».

Третє завдання стосувалося визначення труднощі та проблеми з якими зустрічаються отримувача/його законного представника соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті.

Нами було запропоновано анкета з переліком проблем та труднощів, які можуть ускладнювати доступ до соціальної послуги паліативного догляду

Таблиця 5

Результати дослідження проблем та труднощів, які ускладнюють доступ до соціальної послуги паліативного догляду

№ П/П	Труднощі та проблеми які можуть ускладнювати доступ до соціальної послуги паліативного догляду	Кіл-ть	%
1	Часткова відсутність необхідних ліків (знеболюючих)	12	44,4
2	Недостатність медичного обладнання	9	33,3
3	Нестача технічного обладнання (інвалідних візків, реабілітаційний інвентар)	11	40,7
4	Недостатність м'якого інвентарю (постільної білизни, протипролежневими матрацами тощо)	21	77,7
5	Відсутність належного фінансування	19	70,3
6	Відсутність належних документів	3	11,1

7	Брак фахівців паліативного догляду	5	18,5
8	Негативне ставлення фахівці до отримувачів соціальної послуги	3	11,1
9	Недостатність фінансування з місцевих бюджетів	15	55,5
10	Відсутність належної інформації про паліативну допомогу	9	33,3
11	Відсутність можливостей для дозвілля	5	18,5
12	Негативні культурні стереотипи	7	25,9
13	Проблеми виділення достатнього часу на всіх дітей	5	18,5
14	Безконтрольність фінансових витрат отримувачів послуг опікунами	11	40,7



Рис. 4. Результати дослідження проблем та труднощів, які ускладнюють доступ до соціальної послуги паліативного догляду

З отриманих результатів анкетування видно, що найбільшими труднощами досліджувані вважають недостатність м'якого інвентарю: постільної білизни, протипролежневими матрацами, тощо (77,7 %), відсутність належного фінансування на державному рівні (70,3 %), недостатність фінансування з місцевих бюджетів (55,5 %), нестача технічного обладнання: інвалідних візків, реабілітаційний інвентар (40,7 %), безконтрольність фінансових витрат отримувачів послуг опікунами (40,7 %).

Також, належним чином, із застосуванням критеріїв оцінки відповідно до Державного стандарту здійснено оцінку якості надання соціальної послуги «паліативний догляд» та встановлено, що послуга надається на належному рівні. Всі 27 опитаних, під час проведення оцінки, осіб задоволені роботою відділення, якістю соціальної послуги, яку отримують та ставленням до них працівників закладу. Крім того, під час проведення опитування більшість підопічних висловлювали вдячність за можливість отримувати допомогу у відділенні паліативної допомоги.

Діяльність соціальних працівників паліативного відділення регламентується відповідним чинним законодавством та організовується на засадах мультидисциплінарного підходу, наступності та безперервності, адресності та етичного і гуманного ставлення до вихованців паліативного відділення.

Висновки

За результатами нашого дослідження методами опитування отримувачів соціальної послуги паліативного догляду та їх законних представників, результатами спостереження за процесом надання послуги паліативного догляду, бесід з фахівцями, що обслуговують відділення паліативного догляду та вивчення відповідної документації (заяв, договорів, індивідуальних планів надання послуги, особових справ та ін..) нами були зроблені наступні висновки: кількісний показник оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду склав:

- кількість отриманих скарг та результати їх розгляду в установі склало 0 %;
- кількість подяк – 0 %;
- чисельність отримувачів соціальної послуги паліативного догляду, у яких відбулося покращення емоційного та психологічного стану – 100 %;
- кількість задоволених звернень про отримання соціальної послуги паліативного догляду – 70 %;
- частка працівників, які мають відповідну фахову освіту – 90 %;
- частка працівників, які підвищили рівень кваліфікації – 80 %. Відповідно, статусна оцінка кількісного показника якості становить «добре» – 5, «задовільно» – 0, «незадовільно» – 1.

За результатами визначення статусу оцінки якості соціальної послуги паліативного догляду показало: «добре» – 5, «задовільно» – 1, «незадовільно» – 0, що свідчить про те, що якісний показник соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті має рівень «добре».

Згідно проведеної оцінки якості соціальної послуги «паліативна допомога» було встановлено, що статус «добре», зокрема:

- адресність та індивідуальний підхід – для кожного отримувача послуги (100 %);

– потреби та складання відповідного індивідуального плану (100 %). Слід зауважити, що індивідуальні плани відповідають визначеним потребам отримувача соціальної послуги, їх перегляд здійснювався своєчасно (100 %);

– результативність, тобто позитивні зміни психоемоційного стану й загальний стан, що відбулися у більшості отримувачів соціальної послуги покращився і склав (62 %);

– своєчасність – рішення про надання соціальної послуги приймається вчасно (100 %), визначення потреб та складання індивідуального плану відбувається своєчасно (100 %), договір про надання паліативного догляду підписується з кожним отримувачем вчасно (100 %); строки та терміни реалізації соціальної послуги паліативного догляду відповідають зазначеним у договорі (100 %);

– доступність та відкритість – всі приміщення, в яких розташований Ніжинський дитячий будинок-інтернат, відповідає санітарним та протипожежним нормам (100 %), обладнаний пандусом кожне з приміщень (100 %), є паркувальні місця (100 %). Відповідна інформація щодо діяльності та функціонуванні закладу протягом 2020 р. висвітлювалася у різних публікаціях місцевого та регіонального рівня. Відділення паліативного догляду обладнано інформаційними стендами з відповідними матеріалами, буклетами та достатньою кількістю інших роздаткових матеріалів (100 %);

– повага до отримувача – всі отримувачі соціальної послуги «паліативного догляду» позитивно оцінили ставлення до них соціальних робітників (100 %). Наявність фактів чи явищ, що визначали негуманне чи дискримінаційне ставлення до отримувачів соціальної послуги відсутні (100 %). В установі присутня інформація про порядок подання та розгляду скарг, інформація про правозахисні організації, телефони гарячої лінії безоплатної правової допомоги тощо. Основний принцип конфіденційності дотримується у повному обсязі і на належному рівні (100 %);

– професійність (100 %). В установі наявний штатний розпис відповідно до чинного законодавства, наради щодо питань надання соціальних послуг паліативного догляду проводяться вчасно та систематично, всі соціальні працівники мають документ про освіту державного зразка, які протягом року пройшли навчання або підвищення кваліфікації та ін. Установа забезпечена різноманітним інвентарем для роботи з вихованцями паліативного догляду.

Водночас, за результатами кількості статусів показник якості склав: «добре» – 5, «задовільно» – 1, «незадовільно» – 0. Це говорить про те, що якісний показник соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському дитячому будинку-інтернаті можемо вважати на рівні «добре».

Також, ми дослідили рівень задоволеності отримувача чи його законного представника соціальної послуги паліативного догляду та отримали наступні результати: «задоволені» в середньому склали 81,5 %, «частково задоволені» – 18,5 %, «не задоволені» – 0 %.

Отже, актуальність зазначеної проблеми і результати емпіричного її дослідження вказують на необхідність подальшого вивчення питань доступності та якості організації паліативної допомоги в Україні.

Ча́сть III

PEDAGOGICZNE ZASADY ROZWIĄZYWANIA BIEŻĄCYCH PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH

Rozdział 1

Storytelling jako sposób na motywowanie przyszłych ortopedagogów do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Tetiana Chernenko, Oleg Lisovets

Сторітелінг як засіб мотивації у майбутніх ортопедагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

Тетяна Черненко, Олег Лісовець

Актуальність проблеми

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розкриття нових методів формування мотивації до вивчення навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх ортопедагогів, педагогів інших спеціальностей, асистентів вчителів, вихователів, соціальних працівників в умовах реформування освіти в Україні. Висока соціальна значимість фахівців спеціальної освіти і підвищений запит на фахівців цього профілю у зв'язку з упровадженням інклюзивної форми навчання зумовили необхідність пошуку нових шляхів удосконалення освітнього процесу професійної підготовки, а також формування у здобувачів освіти професійно значущих якостей. На часі постали проблеми оновлення змісту, структури, технології, методів навчання і підготовки фахівців спеціальної освіти та працівників соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Медична статистика говорить про зростання кількості дітей зазначеної нозології, а це потребує підготовки кваліфікованого персоналу.

Професійна підготовка педагогів завжди була у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідження здійснюються за різними напрямками: «вивчення змісту підготовки майбутніх фахівців у процесі спеціальної (В. Коркунов, Н. Малофеев, В. Нечипоренко, Е. Старобіна, О. Таранченко, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.), корекційної (Д. Азбукін, В. Гладуш, Т. Дегтяренко, Н. Заварова, Б. Зодбаєва, О. Колишкін, В. Тетієва, А. Шевцов, Л. Яструбова та ін.) та інклюзивної освіти (Т. Дегтяренко, І. Демченко, Р. Безлюдний, Ю. Іванов, Н. Квітка, І. Кузава, Ю. Бойчук, І. Малишевська, О. Мартинчук, В. Хитрюк, В. Ремажевська,

О. Рибчинська, В. Соколенко, І. Юхимець та ін.)³²⁴. Переважно роботи науковців спрямовані на вивчення наукових, організаційно-педагогічних умов підготовки фахівців, основних чинників, критеріїв педагогічної майстерності, розробку шляхів їх удосконалення та підготовку спеціалістів.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах освіти, підвищення їх інклюзивної компетентності. Проблему підготовки педагогів до роботи в закладах інклюзивної освіти у своїх наукових працях висвітлювали М. Бевзюк, В. Бондар, О. Вознюк, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, І. Садова, В. Синьов, З. Шевців та ін. Різні аспекти підготовки фахівців спеціальної освіти (дефектологів, логопедів, ортопедагогів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, психологів, реабілітологів та ін.) до професійної діяльності були предметом наукових досліджень О. Мартинчук, С. Миронової, Л. Руденко, С. Федоренко, А. Шевцова Д. Шульженко.

Однак, попри велику кількість дослідників зазначеної проблематики, продовжує залишатися актуальним питання формування мотивації у педагогів до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Саму проблему формування мотиваційної сфери у навчальному процесі вивчали відомі вітчизняні та зарубіжні педагоги Ф.-А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Сучасні вчені-психологи Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтьєв у своїх наукових пошуках аналізували та розкривали сутність мотиваційної складової у підготовці фахівців у сфері освіти. Переважна більшість вказували на те, що формування пізнавальних інтересів і позитивної мотивації учіння під час освітнього процесу великою мірою залежить від майстерності викладача, вчителя, його особистісних рис. Виділили основні джерела формування пізнавальних інтересів – зміст навчального матеріалу і сам процес навчання. «Робота в навчальній ситуації, коли діти розуміють смисл своїх дій і відкривають щось нове для себе, збуджує в них бажання працювати ще краще. Отже, свідоме володіння уміннями здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, у свою чергу, є джерелом формування і розвитку позитивної мотивації учіння»³²⁵.

Пропонуємо до розгляду метод сторітелінг як засіб формування мотивації у майбутніх ортопедагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Його застосуванню присвячено значну кількість праць світових та українських науковців, які розглядають метод як інструмент впливу на аудиторію.

Інформаційна обізнаність учителя щодо основних положень інклюзивного навчання, особливостей розвитку, навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами має бути основою у професійній підготовці та діяльності. Викладачі закладів вищої освіти повинні сформувати у студентів життєві, предметні компетентності, мотивацію до пошуку знань, учіння, опанування нових методів навчання, що стануть у пригоді в їх педагогічній діяльності. Інтерес авторів зосереджений на методі сторітелінг.

³²⁴ Цимбал-Слатвінська С. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища вищих навчальних закладів: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2020. 43 с.

³²⁵ Оліяр М. Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві. *Scientia*. 2020. nr 14/1.

Метою публікації є розгляд практичного досвіду використання методу сторітелінг при вивченні навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, у першу чергу «Основи інклюзивного навчання» «Основи дефектології та логопедії», «Психолого-педагогічна діагностика та консультивання» та інших.

Проблема формування мотивації до навчання у здобувачів вищої освіти

Слід відмітити, що у сучасних педагогічних дослідженнях українських вчених зафіксовано стійкий інтерес науковців до проблем підготовки майбутніх олігофренопедагогів, тифлопедагогів, сурдопедагогів, логопедів до професійної діяльності. Однак, на нашу думку, меншою мірою залишаються дослідженими актуальні питання професійної підготовки ортопедагогів до роботи з дітьми з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, що й зумовило тему наших наукових пошуків.

Наразі в Україні стрімко розвивається, заснований професором А. Шевцовим у 2010 р., такий новітній напрям наукових досліджень та підготовки кадрів у галузі спеціальної освіти та інклюзивного навчання, як ортопедагогіка³²⁶. У сучасному українському дефектологічному словнику ним зафіксовано термін «ортопедагогіка», що означає науку про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та виховання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату³²⁷.

Вітчизняна педагогічна наука знаходиться в процесі постійного розвитку, змінюються цілі, які ставить перед собою освіта, удосконалюються педагогічні методи, з'являються нові ідеї. У теорії і практиці педагогіки нині існує велика кількість різноманітних концепцій, теорій, підходів до навчання, виховання, заснованих на тих чи інших освітніх цілях, особливостях передачі або засвоєння знань, формування умінь, практичних навичок, розвитку особистості здобувачів освіти. Технології навчання характеризуються раціональною організацією освітньої діяльності, можливістю отримати бажаний результат з найменшими витратами, упровадженням системного мислення, що дозволяє зробити освітній процес керованим, упорядкованістю дій, що гарантують досягнення педагогічних цілей. Водночас на сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуальною проблемою залишається підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) в спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Реформа Нової української школи відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожної людини, передбачає рівний доступ усіх дітей до здобуття якісної освіти, законодавчо визначає право дітей з особливими освітніми потребами на навчання. Особливо важливою є роль педагогів у житті дітей з обмеженнями життєдіяльності. Саме заклади освіти мають діяти на принципах партнерства, демократії і дитиноцентризму. Важливе місце в

³²⁶ Шевцов А. Г. Апологія ортопедагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Кореkційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2011. № 19. С. 209-215.

³²⁷ Шевцов А. Г. Ортопедагогіка. *Словникова стаття. Дефектологічний словник*. За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.

концепції Нової української школи займає і вчитель – головний агент змін, який має свободу творчості й розвивається професійно³²⁸.

Серед викладачів закладів вищої освіти інколи панує думка, що не так важливо приділяти увагу методиці викладання навальних дисциплін. Помилково думаючи, що успіх викладання у переважній більшості залежить від викладача або визначається знанням предмета, а ще педагогічною інтуїцією. Що ж до методів навчання, то вони, на їх думку, істотного значення не мають. Водночас маємо зазначити, що від вибору відповідних методів викладання і від техніки застосування цих методів у великій мірі залежить не тільки якість знань здобувачів освіти, а і їх мотивація до вивчення дисциплін. На наше переконання це особливо важливо при підготовці майбутніх педагогів загалом і, в тому числі ортопедагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вибір та застосування методів викладання повинен бути спланованим. Метод розповідання історій є водночас і простим і, як довела практика застосування під час вивчення навчальних дисциплін, ефективним засобом мотивації до навчання студентів спеціальностей: спеціальна освіта (ортопедагогіка), дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна робота.

Важливим компонентом організації освітньої діяльності у закладі вищої освіти є формування мотивації до вивчення предметів у здобувачів освіти. Як зазначається в Українському педагогічному словнику мотивація – це «система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки»³²⁹. Як мотиви можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні й духовні потреби людини. Значення мотивів для поведінки, діяльності й формування особистості дитини дуже велике. Завдання викладача – виховання правильної мотивації у майбутнього педагога, який цілеспрямовано буде її формувати у дітей з ООП. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо навчальної діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу³³⁰. Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Мотивація – важлива складова психологічної структури пізнавальної, навчальної діяльності, від якої залежить ефективність її перебігу³³¹. Навчальну діяльність здобувачів освіти спонукає комплекс мотивів, у якому можуть домінувати внутрішні мотиви, пов'язані з її змістом і виконанням, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою зайняти певну позицію у системі суспільних відносин. З віком потреби і мотиви та їх структура зазнають відповідних змін. У ході підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП виникають певні труднощі, для подолання яких дуже часто не вистачає знань і вмінь.

³²⁸ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція нової української школи (ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

³²⁹ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 365 с.

³³⁰ Арестенко В. В., Романишина Л. М. Теоретичні основи професійної мотивації вчителів природничих дисциплін. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/80.pdf>

³³¹ Арестенко В. В., Романишина Л. М. Теоретичні основи професійної мотивації...

Погоджуємося з думкою М. Оліяр, яка зазначає, що «процес формування загальнонавчальних умінь і навичок складається з трьох основних компонентів: 1) мотиваційного (психологічна підготовка учнів); 2) операційного (процес формування загальнонавчальних умінь і навичок); 3) творчого (перенесення цих умінь та навичок у нову навчальну ситуацію). Те чи інше вміння може бути об'єктом формування і відповідного відображення у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності»³³².

Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння і різноманітний досвід індивідуального використання загальнонавчальних умінь у різних умовах.

На нашу думку, одним з ефективних методів, який слід використовувати викладачам при вивченні дисципліни «Основи інклюзивного навчання», «Психолого-педагогічна діагностика та консультування», «Основи дефектології та логопедії», «Ортопедагогіка», «Ортопсихологія» та багатьох спеціальних дисциплін, а майбутнім педагогам у роботі з батьками особливих, звичайних дітей, організовуючи освітній процес в інклюзивному класі, дошкільній групі, навчаючи дітей з особливими освітніми потребами та дітей з типовим розвитком, здійснюючи просвітницькі заходи, працюючи волонтерами, залучаючи до співпраці громадські, батьківські організації, органи державної влади, наразі є метод сторітелінг (з англ. *storytelling*, де *story* – історія, *telling* – розповідання). «Сторітелінг» – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери студентів, учнів, батьків. Це мистецтво розповідати історії з метою навчання за допомогою спеціальної методики. Один з найцікавіших та найпродуктивніших сучасних методів навчання. Його сутність полягає у донесенні інформації до аудиторії шляхом розповідання історій. На нашу думку, він не являється новим у педагогіці, однак набув популярності, завдячуючи Д. Армстронгу у ХХІ ст. Частина науковців представляє його як новий. Слід зазначити, що Д. Армстронг у ході створення сторітеллінгу «врахував відомий психологічний фактор: історії значно легше сприймаються, вони більш захоплюючі та цікаві, ніж правила або директиви. Після того, як людина вислухала вас, вона починає вам довіряти. Вам же стає значно простіше переконати її у чомусь та мотивувати»³³³. Переконані, дуже важливо, щоби історії були із реального життя, про людей, яких знають і особисто також. Використовуючи на практиці сторітелінг, викладач обов'язково вивчає, обговорює життєві історії, приклади, аналізує, спільно із студентами робить висновки.

Сучасні підходи до використання методу сторітелінг у професійній підготовці ортопедагогів

Сучасні науковці визначають багато видів методу сторітелінг. Наведемо приклади, які ми використовуємо: культурний (розповідає про цінності, моральність та вірування); соціальний (розповіді людей один про одного), сімейний (сімейні легенди зберігають історію наших родин); дружній (історії, що об'єднують друзів); особистий (власні історії розповідають про особистий досвід, проблеми, труднощі,

³³² Оліяр М. Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві. *Scientia*. 2020. nr 14/1.

³³³ Сайт КМДШ. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/>

переживання). Сторітелінг може бути пасивний і активний. У першому випадку за створення історії та її розповідь відповідає педагог, у другому – йому допомагають здобувачі освіти. Вибір варіанту залежить від виду, теми заняття, особистих побажань студентів чи педагога. До основних функції сторітелінгу відносяться: мотиваційна – спосіб переконання, що дає змогу надихнути їх на прояв ініціативи при вивченні дисциплін, роботі з дітьми з ООП; функція, що об'єднує – історія є інструментом розвитку дружніх, колективних взаємостосунків у групі; комунікативна – історії здатні підвищити ефективність спілкування на різних рівнях; інструмент впливу – дозволяє не директивно впливати на студентів, а формувати в них суспільно корисні переконання; утилітарна – один із найпростіших способів донести до інших зміст завдання або проекту.

Особливо ефективний в епоху новітніх технологій, коли факти, що їх мають запам'ятати на лекціях, семінарах, під час проведення практичних, лабораторних робіт студенти, на уроках учні, губляться серед інформаційного потоку. Метод має безліч переваг: розвиває інтерес до вивчення дисципліни, уяву, креативність, знімає психологічне напруження, виховує толерантність, взаємоповагу. Розповідання історії передбачає комунікацію та емоційне співпереживання, донесення ідеї, а не лише інформації. Навчальний матеріал, що продумано, дозовано подається у вигляді цікавої і водночас розвивальної, повчальної історії, безперечно сприяє розвитку особистісних якостей, критичного мислення, формує толерантність, демонструє унікальність уяви здобувачів освіти, дозволяє проявити активність та творчість. Розповіді з життя, розповіді про життя реальних людей, особливо наших сучасників, значно краще сприймаються. Вони цікавіші, ніж сухі приклади, логічні аргументи, тому викликають у здобувачів освіти довіру й здатні мотивувати до певних дій, вчинків. Впливаючи на почуття студентів, історії сприяють розвитку критичного мислення, когнітивної сфери, у першу чергу уваги, пам'яті. Слід зазначити важливість емоційного зв'язку в стосунках викладача зі студентом, адже взаємини між викладачем і здобувачами освіти значною мірою впливають на результативність освітнього процесу. Завдання викладача – сформувати індивідуальний стиль діяльності, спілкування, педагогічних підходів, індивідуально-психологічні якості до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Як уже було вище зазначено, історії як правило, будуємо на основі реальних ситуацій (це дає можливість колективно обговорити проблемну ситуацію, виробити поведінкові стратегії, сформувати вміння застосовувати набуті знання і вміння), розповіді реальних постатей (підвищує інтерес до навчального матеріалу, сприяє засвоєнню знань, робить навчання більш доступним), проблемної ситуації (вчить розв'язувати проблеми). Характерна динамічність, деталізація та виразність. Емоційність викладача – необхідна складова.

Серед завдань, що пропонувалися із використанням методу сторітелінг, наведемо наступні: приклади, що надихають (історії людей з обмеженнями життєдіяльності, які досягли успіхів у житті – Нік Вуйчич, Найл Дімарко, Ерік Вайхенмайєр, Стів Хокінг, Хелен Келлер, Стіві Вандер, Рей Чарльз, Джон Пулітцер, Зоя Скороходова, Олена Акоюн, Руслан Катишев, Антон Коль, Єлизавета Мерешко, Дмитро Щебатюк, Даша Безкоста, Надія та Іван Сіваки та багато інших); життя, яке мотивує (студенти розповідали свої історії знайомства та спілкування з дітьми із ООП, однолітками, їх батьками); знайомство з героями (реальні життєві історії, історії

з художніх, публіцистичних творів, фільмів, документальних, анімаційних фільмів, казок); представляємо інклюзивний заклад (історії закладів освіти та їх учнів, педагогів, які працюють з дітьми із ООП); параолімпійська збірна – історії, які вражають; історії сильних жінок; гордість країни – історії дітей; історії українських родин дітей з інвалідністю; історії українських науковців; образи людей з особливими потребами у літературі, творах кіномистецтва та багато інших.

Використання методу сторітелінг вчить студентів формувати власну думку, критично мислити, аналізувати різні погляди, дискутувати, мотивувати до пошуку нових цікавих, креативних форм і методів роботи. Під керівництвом викладача формується інтерес до предмета викладання, мотивація до подальшого навчання, набуття професійно-орієнтованих практичних умінь і навичок. А це в свою чергу сприяє якісному навчанню.

У ході роботи потрібно привчати студентів до правил сторітелінгу. Важливим є використання різних прийомів мотивації: створення проблемних ситуацій, сторітелінг, застосування технічних засобів, інтернет-ресурсів (онлайн-сервісів, освітніх платформ), відеороликів, презентацій, відеосюжетів, емоційна насиченість навчального змісту, створення емоційних ситуацій, використання технік емоційної розрядки³³⁴. При цьому студенти використовують уже готові загальновідомі сюжети і створені власноруч презентації, відеоролики, есе, інформаційні повідомлення і т. і.

Необхідно долучати здобувачів освіти й до інформаційного сторітелінгу. Навчити писати пости (розповідати друзям свою історію) також важливо. Інформаційний сторітелінг має також свої переваги: розповсюджується швидко, охоплює ширше коло читачів, а, отже, й учасників історій.

Для підготовки до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, під час вивчення дисципліни «Основи інклюзивного навчання» рекомендуємо використовувати технологію «Створення ситуації успіху» (за А. Белкіним). На нашу думку, у поєднанні з сторітелінгом вона напроцуд ефективна. В її основі лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це психічний стан задоволення від виконаної роботи, завершеної справи, цілеспрямоване організоване поєднання зусиль, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності, результат продуманої стратегії і тактики вчителів і сім'ї³³⁵. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів, у тому числі з обмеженнями життєдіяльності. Історії про успіхи у житті відомих людей з інвалідністю чудовий приклад для формування мотивації до навчання і життя загалом як здобувачів освіти з типовим розвитком, так і з ООП. Створення педагогічних ситуацій успіху на заняттях, застосування особливих педагогічних прийомів на практиці сприяють підготовці майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних закладах.

Можливе продуктивне поєднання методу сторітелінгу з проєктною діяльністю, коли студенти презентують результати досліджень, наприклад створюють каталоги художніх творів, кінофільмів, театральних вистав, анімаційних фільмів, що

³³⁴ Демченко М. Реалізація проблемного навчання в сучасній школі. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5697/1/Demchenko.pdf>

³³⁵ Вчитель початкових класів: сайт. URL: <https://schoolteacher.klasna.com/ru/site/tekhnologiya-stvorenniya-s.html>

розкривають проблеми людей з особливими потребами та проблемним навчанням, що сприяє удосконаленню методики викладання і структури навчального матеріалу. Проблемне навчання, у залежності від того, яку мету ставить викладач, має кілька різновидів. Це може бути засвоєння студентами знань, умінь і навичок – тоді педагог керує і спрямовує процес створення проблемних ситуацій, і внаслідок збільшення самостійності отримуваних знань, вони більше засвоюються студентами, ніж при пояснювально-ілюстративних і репродуктивних методах, а освітній процес активізується внаслідок зростання інтересу з боку студентів. Діяльність викладача у цьому випадку не зводиться до простої передачі знань у готовому вигляді, а полягає в організації активного пізнання [5].

Наведемо приклади анімаційних, художніх кінофільмів, художньої літератури, підібраних здобувачами освіти у процесі проєктної діяльності, організації проблемного навчання, виконання самостійної роботи, індивідуальних науково-дослідницьких завдань у ході вивчення дисциплін: «Основи дефектології та логопедії», «Основи інклюзивного навчання», «Психолого-педагогічна діагностика та консультування», «Методи психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату». Ефективність використання переважної більшості доведена у ході навчальної та практичної діяльності.

Основні рекомендовані приклади художніх кінострічок, для перегляду, обговорення, використання у навчанні та роботі, відображені у табл. 1.

Таблиця 1.

Перелік творів кіномистецтва, що розкривають проблеми людей з особливими освітніми потребами, осіб з інвалідністю

№ з/п	Назва кінострічки	Короткий зміст
1	«Дивне кіно»	Історія про людей із фізичними вадами, їхню чутливість, пошук власної ролі в житті й підлаштування під чужі ролі. Натхненням для цієї роботи стали творчі майстерні з «фільмотерапії» для людей з особливими потребами, які проводив Кіноклуб у Глівіце. Камера працює як фільтр, крізь який людям з особливими потребами простіше показати й зрозуміти свої емоції, подолати обмеження, переконатися у власній повноцінності й стати впевненішими в собі. Учасники разом живуть у світі, ключем до якого є уява, а перепусткою – чуйність.
2	«1+1»	Прикутий до інвалідного крісла аристократ Філіп наймає в якості доглядальниці колишнього ув'язненого Дрісса. Грубий і нетактовне любитель марихуани Дрісс привносить в світ зневіреного було Філіпа легкість і веселощі. У його житті починається хаос, який змушує його по-іншому поглянути на речі і знову навчитися радіти життю.
3	«Моя ліва нога»	Ірландець Крісті Браун – жертва церебрального паралічу. Суспільство ставить на молоду людину хрест, але це лише стає додатковою мотивацією довести, що він такий же, як і всі. Завдяки підтримці та любові сім'ї та непохитну віру в свої сили молода людина вчиться писати і малювати пальцем лівої ноги. У результаті Крісті знаходить свою любов і стає справжнім художником.

4	«Повість про справжню людину»	Класика радянського кіно сталінського періоду. Пропаганда того часу слідувала принципу, що кожній соціальній групі необхідні свої приклади для наслідування, свої герої. Для інвалідів таким героєм став пілот Мересьєв, що втратив обидві ноги через обмороження, але зцілений, згідно з переказами, чудодійним курячим бульйоном від бабусі. Взаємовиручка, підтримка, а головне, сила волі і впевненість у своїй правоті – ось що допомагає в будь-яких умовах залишатися справжньою людиною.
5	«Серфер душі»	Фільм про життя серфінгістки Бетані Хемілтон, яка втратила ліву руку після нападу акул. Незважаючи на недугу, дівчина не кидає справу всього свого життя і, хоч і з великими труднощами, домагається права на участь в спортивних змаганнях нарівні зі здоровими серфінгістами.
6	«Народжений четвертого липня»	Картина про долю американського солдата, який повернувся з пекла в'єтнамської війни паралізованим калікою. Але герой не замикається в собі, а вирішує присвятити своє життя боротьбі з тим жахом, свідком і учасником якого він був. Засновано на реальних подіях.
7	«Рей»	Фільм про долю знаменитого американського джазового співака, піаніста і композитора Рея Чарльза у період з 1930 по 1966 р. Це фільм, в якому можна знайти все – історію маленького 7-річного хлопчика, який почав втрачати зір, чия мати, зібравши всю силу в кулак, не шкодуючи себе намагалася не тільки прогодувати дитину, а й навчити його жити самостійно, не дивлячись на сліпоту. Тут і історія сходження легенди джазу, який незважаючи на свою недугу і расову сегрегацію зумів домогтися визнання.
8	«Скафандр і метелик»	Він був головним редактором і одним із засновників відомого журналу ELLE, у нього була любляча дружина і троє дітей і звали його Жан-Домінік Бобі. Але одного разу страшний інсульт паралізує його тіло повністю, не паралізованим залишається тільки віко лівого ока. За допомогою асистента і примітивних знаків Бобі береться за написання автобіографічної книги «Скафандр і метелик».
9	«Квіти для Елджернона»	Головний герой – Чарлі Гордон, 37-річний чоловік з розумовою неповносправністю, який працює прибиральником на фабриці, добровільно бере участь в експерименті з покращення інтелекту. Штучне покращення інтелекту за допомогою операції – відкриття двох вчених: Штрауса і Немюра, які після вдалої операції над мишею на прізвисько Елджернон вирішують зробити аналогічну операцію над розумово неповносправною людиною. Вибирають Чарлі, оскільки він прагне навчитися краще читати і писати і стати розумнішим.
10	«Тамара»	Це зворушлива історія про глухоніму дівчинку на ім'я Тамара. Вона обожає танцювати і мріє стати балериною. Незважаючи на глухоту, у неї чудова пластика і почуття ритму. Можливо, одного разу мрія Тамари здійсниться, адже її дуже підтримує мама. Переглянувши короткометражку, вам буде простіше пояснити дітям, наскільки особливим людям важлива ваша підтримка.

11	«Та, що створила диво»	Хелен Келлер – сліпоглуха американська письменниця, викладачка і громадський діяч. Вона народилася нормальною здоровою дитиною. У віці трохи старшим за півтора роки після гострого запалення мозку і шлунку Хелен втратила зір і слух. Її хотіли записати в розумово відсталі, але вона стала першою сліпоглухою людиною, яка здобула вищу освіту
12	«Дихай»	Реальна історія красивого і талановитого чоловіка Робіна Кавендіша, який зі своєю дружиною Діаною дуже люблять пригоди. Але їх життя приймає драматичний оборот, коли він опиняється паралізованим після поліомієліту.
13	«Людина дощу»	Це один з перших фільмів, знятих про аутизм і, мабуть, найвідоміший. Саме з нього середньостатистичний житель планети вперше дізнався про аутизм, тому переоцінити роль фільму в поширенні інформації про аутизм важко. З іншого боку, серед людей після фільму почав побутувати міф, що всі люди з аутизмом – обов'язково генії, хоч насправді це трапляється нечасто. Також у фільмі звучить думка, що людині з аутизмом буде краще у закритому закладі, а не в колі сім'ї. Це ще один «мінус» фільму, але це, зрештою, відбиває реальну картину тих часів. До сьогодні людей з аутизмом часто називають «людьми дощу».
14	«Темпл Грендін»	Біографічний фільм, знятий про життя Темпл Грендін – жінки з високофункціональним аутизмом. Вона мислить зображеннями, з'єднуючи їх між собою. До чотирьох років дівчинка зовсім не розмовляла, і лікарі радили віддати її до закритого лікувального закладу. Проте мати відмовилася і намагалася зробити все для того, щоб донька адаптувалася до «звичайного» життя. Викладач природничих наук інтернату для дітей з особливими потребами, помічає неймовірну форму мислення Темпл і допомагає розвивати її. Саме він пояснює жінці, що кожне нове випробування в її житті – це просто ще одні двері, що відкривають вхід у новий світ, і варто лише наважитися в них увійти. Аутизм допомагає Темпл краще розуміти тварин, і вона стає провідним науковцем в галузі сільськогосподарської промисловості
15	«Мері і Макс»	Пластиліновий мультиплікаційний фільм, створений в обмеженій кольоровій гамі. Мультфільм не залишить байдужим: він водночас по-дитячому наївний і по-дорослому філософський. 8-річна дівчинка Мері, яка зростає у неблагополучній сім'ї, не може знайти друзів, бо однолітки з неї кепкують, тому вона почувається самотньою. Живе у невеличкому тихенькому містечку в Австралії. Одного разу Мері надсилає листа на адресу, обрану випадково. Адресатом виявляється 44-річний товстун Макс, у якого синдром Аспергера. Він живе на іншому кінці світу – у шумному Нью-Йорку в США. Так зав'язується міцна дружба між двома людьми
16	«А в душі я танцюю»	Майклу 24 роки, і майже все своє життя він провів у будинку для інвалідів, куди потрапив через церебральний

		параліч. Він знайомиться з новим пацієнтом клініки — Рорі О'Ши, якого прикувала до інвалідного візка м'язова атрофія. Як і Майкл, він практично не може пересуватися, але це не заважає Рорі по-своєму насолоджуватися життям. Його сміливість і байдужість до ударів долі стають відмінним прикладом для Майкла.
17	«Всесвіт Стівена Хоккінга»	Стрічка розповідає про життя відомого фізика-теоретика сучасності Стівена Гокінґа. У 21 рік він дізнається, що має бічний аміотрофічний склероз: згодом це захворювання призвело до паралічу тіла. Лікарі відвели Гокінґу 2 роки, однак вчений зміг побудувати сім'ю, має трьох дітей. Про його наукові досягнення говорить весь світ.
18	«Велетень»	Макс і Кевін – однокласники. Перший – відлюдний здоровань, другий – німічний очкарик, який через свою хворобу змушений пересуватися на милицях. Цього достатньо для того, щоб перетворити двох цілком звичайних в іншому школярів в об'єкти насмішок і знущань. І тоді вони вирішили протистояти несправедливості, об'єднавшись в єдине ціле – в відважного і могутнього лицаря-велетня ...
19	«Винні зірки»	Це трагічне життя підлітків, хворих на рак, які в результаті стали інвалідами. Хейзел – 17-річна юна дівчина – кілька років страждає однією з найважчих форм онкологічних захворювань. Їй вдається подолати кризу, але хвороба навряд чи відпустить назавжди, водночас позбавивши дівчину здатності самостійно дихати. Вона не відвідує коледж, навчаючись вдома, проводить дні за переглядом реаліті-шоу і страждає від депресії. Але ось відбувається подія, яка повністю перевертає її життя – їй пощастило зустріти Огастуса, який не має однієї ноги, але все ж відчайдушного і позитивного хлопця, який поборов свій недуг кілька років тому. Він розповідає Хейзел, що вірить у Бога, а тому знає – після смерті існує Життя. Основний висновок, який зробили головні герої, – не можна вберегти себе від болю, його слід прожити і відчути, бо лише тоді почуватимеш себе повноцінною людиною.
20	«Я теж»	У фільмі показана історія кохання і життя 34-річного хлопця Даніеля з синдромом Дауна. Він закінчив навчання в інституті і влаштувався на роботу в відділ з питань опіки інвалідів. Даніель – різнобічно розвинений хлопець: володіє іноземними мовами, любить живопис, вміє працювати і заробляє гроші.
21	«День восьмий»	Невеселе життя Гаррі круто змінюється, коли він підбирає на узбіччі дороги Жоржа, який втік з притулку для слабоумних.
22	«Зірочки на землі»	Ішану вісім і він природжений талановитий художник. Він страждає на дислексію – не вміє ні читати ні писати. У спробах привести навчальні показники хлопчика до норми, батьки, вчителі карають і навіть б'ють дитину. Але нікому в голову не приходить запитати чого ж хоче він сам.

Вважаємо за потрібне у табл. 2 навести необхідний для використання у роботі також короткий перелік творів художньої літератури.

Таблиця 2.

Перелік творів художньої літератури, що розкривають проблеми людей з особливими освітніми потребами, осіб з інвалідністю

№ з/п	Назва твору художньої літератури	Проблеми якої категорії людей розглядаються
1	О. Радущинська «Метелики у крижаних панцирах», 2015	Повість про дівчинку-підлітка, прикуту до візка після автомобільної катастрофи, у якій загинули її батьки. Чи зможе героїня знайти справжніх друзів і навіть перше кохання? Чи зможе відкритися світові, перебуваючи у панцирі зі страху перед людським нерозумінням, перешіптуванням за спиною? Чи зможе довести усім довкола і насамперед собі, що найважливіше – людська гідність?
2	В. Крапивін «Літак на ім'я Сергійко»	Рома Смородкін може все, що і його однолітки: він вчиться, допомагає по дому, грає, майструє і чудово малює. Але страшний випадок посадив його в інвалідний візок, напевно, тільки тому у нього до цих пір немає справжнього друга. А друг – це інше життя, де може трапитися все. Дружба відразу схожа і на політ, і на сон, і на таємницю – на неможливе. Історія хлопчика-інваліда, якого дружба з Сергійком підняла на ноги.
3	В. Короленко «Сліпий музикант»	Герой повісті – сліпий від народження хлопчик – не замкнувся в собі, не сприйняв свою сліпоту як нещастя, а за допомогою дбайливих рідних і друзів зміг обрати життєвий шлях, стати знаменитим музикантом.
4	А. Ліханов «Сонячне затемнення»	Повість побудована на контрастах – дівчинка в інвалідному візку, Лена, живе за суворими правилами, складеним дівчатками в інтернаті: нам нічого не положено і жаліти нас не треба, а хлопчисько-голуб'ятник Федір – романтик і мрійник. Моральне осяяння відвідує юних героїв.
5	М. Ремер «Даун»	Костя ніколи не прикидається і нікому не бажає зла. Але він вміє радіти життю так, як мало хто з нас – юнак з незаплямованою душею і багатим внутрішнім світом не схожим на наш. Він відчуває, що до їхнього будинку підкрадається біда і намагається щось змінити. Десь наївно, десь з дивовижною проникливістю. І іноді йому вдається зробити світ трішки добрішим. Історія написана для людей небайдужих, для тих, чия душа ще не зачерствіла остаточно.
6	І. Ясіна «Людина з людськими можливостями»	Ця книга важлива не тільки для людей з інвалідністю, але і для здорових людей, щоб вони розуміли, як треба цінувати життя, як ставитися до тих, кого спіткало нещастя, як важливо не втрачати самовладання навіть у найскладніших обставинах, в які може потрапити будь-яка людина – найздоровіший, найсильніший, найкрасивіший. Здатність до співчуття – одне з кращих людських якостей.
7	Д. Ліао «Звучання»	Книга написана від імені дівчинки, що втратила зір. Тут розповідається про складнощі, з якими зіштовхується

	кольору», 2006	незряча дитина, для якої сліпота – це новий стан, до якого вона тільки вчиться звикати. Позбавлена зорових вражень, головна героїня починає більше уваги приділяти звукам, запахам і власним спогадам про те, як виглядає цей світ. Центральним мотивом книжки стає уява, яка і допомагає головній героїні бути не такою самотньою і не втрачати надії.
8	П. Гутьєрес Лляно «Тисячі вух», 2015	Текст у книжці – це вірш, присвячений жінці на ім'я Розіта, яка втратила слух у віці 7 років. Книжка-картинка є цілком вдалою спробою побудувати своєрідний міст між глухими й людьми, що мають вади з слухом.
9	Б. Мюллер «Планета Віллі», 2014	Реальна розповідь про хлопчика Віллі, який народився з синдромом Дауна. Книжка була створена мамою Віллі, німецькою художницею Б. Мюллер, для того, щоби допомогти дітям і дорослим навчитися розуміти й приймати дітей з синдромом Дауна. Про те, що у головного героя синдром Дауна сказано лише у передмові до книжки, у тексті ж авторка використовує образ інопланетянина. Цей образ допомагає їй показати Віллі таким, яким він є: веселим і щасливим хлопчиком. Він не гірший за кожного за нас, а просто інший: по-іншому бачить і сприймає цей світ, по-іншому реагує на різні речі, по-іншому спілкується і виражає емоції. Подібні порівняння, у яких немає навіть натяку на неповноцінність дітей з синдромом Дауна, сприяють формуванню до них толерантного ставлення.
10	Н. Вуйчич «Життя без меж. Шлях до приголомшливо щасливого життя»	Нік Вуйчич народився без рук і ніг, але він цілком незалежний і живе повноцінним і насиченим життям: здобув дві вищі освіти, самостійно друкує на комп'ютері зі швидкістю 43 слова в хвилину, займається серфінгом, захоплюється риболовлю, плаває і пірнає з трампліну. Його книга – це надихаюча, емоційна розповідь про те, як подолати труднощі, відчай, повірити в себе і стати щасливим. Нік відверто розповідає про свої фізичні проблеми і переживання, про те, як йому було нелегко змиритися зі своїм станом, – був момент, коли він хотів покінчити життя самогубством. Потрібно було чимало років, щоби навчитися бачити в своїх проблемах не перешкоду, а можливість зростання, ставити перед собою великі цілі і завжди досягати бажаного. У книзі сформульовані правила життя, які допомогли Ніку, і якими він ділиться з читачами.
11	А. Кіто «Один літр сліз»	Коли Аї було 14 років, їй поставили діагноз «спиноцеребральна дегенерація». Хвороба призводить до втрати контролю над тілом, але розумовий стан хворого залишається в нормі, і тому людина відчуває себе в'язнем у власному тілі. Ая поступово згасає, одне за іншим їй доводиться кидати звичні й улюблені заняття: спорт, навчання в улюбленій школі, прогулянки. Тепер вона починає всіма силами хапатися за життя ... Болісні реабілітаційні дні, усвідомлення своєї безпорадності дуже тиснуть на дівчину, але вона не здається і продовжує боротися. Ая радіє кожному дню і вчить цьому інших.
12	М. Герчик «Віддаєш	Роман присвячений долі молодого хлопця, жорстоко скаліченого вибухом міни вже після війни. Неабияка

	назавжди»	мужність, воля і любов до життя, наполегливість і цілеспрямованість, допомога і підтримка вірних товаришів допомагають Олександрову Левашову вистояти, знайти своє місце в житті.
13	М. Леймбах «Деніель мовчить»	Мелані живе в Лондоні з чоловіком і двома дітьми. У них зразково-показова сім'я. Але, коли молодшому синові Деніелю ставлять діагноз «аутизм», ідилія зникає точно картковий будиночок. Деніель не спить ночами, часто плаче і наполегливо відмовляється говорити ... І все ж сила духу, надія і добрі люди допоможуть матері Деніеля не тільки вистояти, а й перемогти.
14	А. Борисов «Кандидат на вибракування»	Автобіографія людини, якій в 5 місяців поставили діагноз недосконалий остеогенез, людини, яка, незважаючи на тендітні кістки, має залізну волю до життя.
15	Ірина Мориквас «Магда і вітер»	Історія про дівчинку Магду, яка мріє мандрувати, але змушена сидіти у візку. Проте її уява настільки бурхлива, а бажання таке сильне, що Магдина мрія неодмінно здійсниться!
16	А. Бачинський «140 децибелів тиші»	Сергій має сильні вади слуху. Хлопець оглух після аварії, в якій загинула вся його родина. Глухоту шестикласник Сергій переживає тим важче, що професійно займався музикою. Кар'єри край, але завдяки м'язовій пам'яті він і далі грає – у сиротинці для глухонімих.
17	А. Олексін «Розподіл майна»	В центрі історії дівчинка Віра, у якої затримка психічного розвитку внаслідок родової травми. Розповідається про її сім'ю і любов до бабусі, про особливості розвитку і про те як росте й чим живе хвора дівчинка. У повісті піднімається проблема душевної черствості, відчуження в сімейних відносинах, невдячності дітей до батьків.
18	Д. Гладун «І глухота впаде...»	Соціально-психологічний роман про життя трьох поколінь однієї сім'ї. Головні героїні – сестри, які є антагоністами. Анастасія (психолог) – цинічна, байдужа до світу, зациклена на собі, яка на початку роману втрачає слух. Кароліна (журналіст) – добра, чуйна, байдужа до себе. Її світ обертається навколо старшої сестри. Кожна з 12 новел – про один (найважливіший) день із життя когось із рідних дівчат (мами, батьків, дідусів та бабусь), у кожного з яких – своя «глухота».
19	Д. Матіяш «Марта з вулиці святого Миколая»	Інклюзивність не є основною темою книжки, проте героїня у візку настільки харизматична, що не думати про її особливі потреби вкрай важко. У 13-річній Марти є старша подруга – Поліна. Жінка пересувається у візку й живе не на першому поверсі. Щоб вийти на вулицю, тобто виїхати, їй потрібна допомога. Проте у себе вдома Поліна практично не обмежена в русі, вона ганяє на візку так, як не всі зі здоровими ногами. Описано правдиве життя людей у візку. Персонаж – приклад того, як не вішати носа навіть тоді, коли для цього є всі підстави.

Звичайно, це лише короткий перелік творів кіномистецтва і художньої літератури, використаний нами для застосування методу сторітелінг. Багато життєвих історії формуються на основі перегляду анімаційних фільмів для дітей,

відео сюжетів з мережі телебачення, Інтернет. У подальшій нашій роботі плануємо висвітлити найбільш потрібні, цікаві, ефективні та створити відповідний каталог для використання у роботі педагогічними працівниками, зокрема й ортопедагогами.

Висновки

Використання зазначених вище методів, технологій вчить студентів використовувати максимум зусиль для подолання труднощів, працювати над собою, застосовувати знання та уміння для розв'язання проблем на практиці.

Упровадження інноваційних методик підвищує ефективність навчання, розвиває особистість. Метод сторітелінг дозволяє максимально ефективно розповідати і доносити думки, почуття, ідеї до дітей, батьків, педагогів, представників влади, громадських організацій, волонтерів та інших зацікавлених осіб. Для ортопедагогів – це мотивація до знання предмету. Метод сторітелінг можна застосовувати як засіб для мотивації батьків, дітей із особливими потребами. Він вчить як розповісти свою історію, що змогла б надихнути, мотивувати інших дітей і батьків.

Отже, метод сторітелінг, розроблений американцем Д. Армстронгом для менеджменту та маркетингу, швидко став популярним у педагогічній науці. Одне з основних його завдань – створити умови для мотивації здобувачів освіти до навчання. Вважаємо, його застосування буде особливо корисним в закладах інклюзивної освіти усіх рівнів. Процес підготовки майбутніх ортопедагогів, соціальних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах інклюзивної освіти базується на мотивації, що забезпечить формування предметних та життєвих компетенцій, пізнавальних, практичних умінь та навичок. Практичний досвід використання зазначеного методу переконливо доводить його ефективну роль у формуванні сталих засад мотивації у студентів до вивчення дисципліни «Основи інклюзивного навчання», спеціальних навчальних дисциплін та до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

До перспективних напрямків, що вимагають подальшого поглибленого розкриття, варто віднести дослідження особливостей застосування методу сторітелінг при вивченні спеціальних навчальних дисциплін, «Історії ортопедагогіки».

Rozdział 2

Doświadczenie świata społecznego przez dziecko w ogólnodostępnych klasach I-III posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Iwona Oleksa, Augustyn Okoński

Aktualność podejmowanej problematyki

Otwartość systemu oświaty w Polsce jest zagwarantowana ustawowo. Oznacza to, że każde dziecko ma zapewnione prawo do nauki odpowiednio do wieku i poziomu osiągniętego rozwoju. Zadaniem szkoły jest dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych każdego ucznia, również ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Coraz częściej w klasach szkół ogólnodostępnych uczą się dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, czyli uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub rozwojowymi, w tym z niepełnosprawnością. W nowych aktach prawnych określone są zasady i metody realizacji edukacji włączającej, która ma na celu umożliwianie uczniowi wszechstronnego rozwoju w warunkach najbardziej optymalnych do jego możliwości psychofizycznych³³⁶. Edukacja włączająca w przypadku wielu uczniów, zastąpiła realizowane do IX 2017 r. nauczanie indywidualne na terenie szkoły.

Jak pisze J. Kruk-Lasocka „paradygmatem dla edukacji włączającej jest szkoła dla wszystkich dzieci oraz kształcenie dopasowane do indywidualnych możliwości i potrzeb każdego ucznia”³³⁷. Teoretyczne podstawy edukacji włączającej można odnaleźć w pedagogice personalistycznej. Podmiotowe traktowanie wszystkich uczniów w klasie jest warunkiem pomyślnej realizacji nurtu inkluzyjnego w szkołach publicznych, który zakłada że możliwe jest zbudowanie tak funkcjonującej szkoły, by mogła kształcić wszystkie dzieci.

W ramach edukacji inkluzyjnej uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może realizować obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych. Według Rozporządzenia „Edukacja włączająca w klasach I-III stanowi ogromne wyzwanie dla wszystkich podmiotów szkoły. Wymaga stałej i ścisłej współpracy pomiędzy pracownikami szkoły a rodzicami uczniów, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych, innymi szkołami/placówkami, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży”³³⁸. Prawidłową realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego dziecka niepełnosprawnego zajmuje się zespół specjalistów pracujących z nim, który we współpracy z rodzicami opracowuje i

³³⁶ 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 dn. 24 sierpnia 2017 r. poz.1578.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dn. 24 sierpnia 2017r. poz.1591.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży Dz. U. z dn. 29 sierpnia 2017 r. poz.1616.

³³⁷ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław, 2012, s. 13.

³³⁸ 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...§4.3).

realizuje Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. W edukacji wczesnoszkolnej w skład zespołu wchodzi: dyrektor szkoły, rodzice lub opiekunowie prawni dziecka, wychowawca klasy, pedagog specjalny, pedagog terapeuta, pedagog i psycholog szkolny, nauczyciele uczący w klasie, inni specjaliści, z uwagi na specyfikę potrzeb ucznia. Opracowany, realizowany i poddawany ewaluacji IPET jest podstawą prowadzenia zajęć specjalistycznych, do których ustawodawca zalicza: zajęcia rewalidacyjne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym. Oczywiście rozwiązania legislacyjne muszą zostać wypełnione codzienną pragmatyką. Dlatego działania ukierunkowane na zwiększenie skuteczności doświadczania świata społecznego powinny być prowadzone na trzech poziomach: oddziaływania skierowane na nauczycieli, rodziców i uczniów.

Doświadczenie świata społecznego przez dziecko w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym oraz przyczyny i skutki jego zaburzeń.

Dla potrzeb niniejszej pracy doświadczanie świata społecznego przez dziecko zostało utożsamione z funkcjonowaniem społecznym i rozumiane jako proces nabywania określonych kompetencji społecznych uwarunkowany czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Według J. Rymaszewskiej „Dziecko kompetentne społecznie, czyli w sposób właściwy doświadczające świata społecznego, prawidłowo rozwija umiejętności poznawcze, afektywne i zachowania, dzięki którym jest zdolne do nawiązywania satysfakcjonujących relacji z dziećmi i dorosłymi oraz posiada umiejętność realizowania własnych, zamierzonych celów poprzez nawiązywane relacje”³³⁹.

Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się wzmożoną potrzebą nawiązywania kontaktów społecznych, a włączenie w społeczność nabiera dla dziecka coraz większego znaczenia. W dużej mierze wynika to z podjęcia roli ucznia. Szkoła staje się siłą napędową w interakcji pomiędzy dzieckiem i społeczeństwem, co dotyczy przede wszystkim stosunków panujących w grupie rówieśniczej, relacji z dorosłymi oraz innej działalności szkolnej. Dzięki nawiązaniu stosunków społecznych dzieci uczą się, że aby sprostać wymaganiom i oczekiwaniom innych, muszą dostosować do nich swoje zachowania.

Według B. Harwas-Napierała, J. Trempały „Znaczenie doświadczeń społecznych dla rozwoju dziecka na gruncie psychologii szczególnie akcentują teorie interakcjonistyczne, które kładą nacisk na aktywne dwustronne relacje jednostki ze środowiskiem. Zgodnie z założeniami omawianych teorii:

- rozwój jest rezultatem aktywnej interakcji dziecka z otoczeniem;
- środowisko oznacza rzeczywistość nie tyle obiektywną, ile spostrzeganą przez dziecko;
- podlegającą konstrukcji i interpretacji przez osobiste doświadczenie świata;
- środowisko wpływa na dziecko zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni;

jednostka nie podlega wyłącznie wpływom środowiska, ale też sama na nie wpływa i odczuwa potrzebę angażowania w tego typu aktywność”³⁴⁰.

³³⁹ J. Rymaszewska, *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób mających zaburzenia psychiczne w Polsce w porównaniu do innych wybranych krajów europejskich*, Wrocław 2004, s.18.

³⁴⁰ R. Stefańska Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny w: Psychologia rozwojowa człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała Warszawa 2001, s.146.

W omawianym okresie rozwoju na uwagę zasługuje szczególnie uzyskiwanie przez dziecko powiązań z innymi ludźmi, z tym samym tworzenie sytuacji wywołujących zmiany osobowościowe. Dziecko wchodzi w interakcje społeczne z osobami znaczącymi spoza środowiska rodzinnego, modelującymi jego zachowania. Uczeń rozpoczynający naukę w szkole powinien nauczyć się akceptować autorytety, których krąg powiększa się. Według Z. Włodarskiego, A. Hankały „Podjęcie roli ucznia oznacza konieczność społecznego podporządkowania się innym ludziom, w tym przede wszystkim wymogom nauczycieli. Stosunek dziecka do osoby nauczyciela jest na ogół pozytywny. Nauczyciel staje się autorytetem ze względu na funkcje pełnione w szkole. Nierzadko jego pozycja przewyższa tę, jaką zajmowali dotychczas rodzice”³⁴¹. Wprowadzając dzieci w krąg wartości społecznych, nauczyciel przekazuje im nie tylko określoną wiedzę na ten temat, ale również pokazuje, jak można tę wiedzę wykorzystać. Kontakty z dziećmi i dorosłymi o różnych predyspozycjach i pełnionych funkcjach społecznych mogą przyczynić się do rozwoju wewnętrznych procesów modelujących społeczne postawy dziecka.

Wyodrębniony przez Sullivana proces społecznego podporządkowania charakterystyczny dla początków młodszego wieku szkolnego, pod wpływem nowych sytuacji wychowawczych może ulec akomodacji społecznej. Oznacza to, że dziecko początkowo ocenia innych przez pryzmat autorytetu, następnie uświadamia sobie różnice między ludźmi i fakt ten akceptuje. Wraz ze wzrostem akceptacji różnic w wyglądzie, czy zachowaniu zmniejsza się nietolerancja dziecka na odmienność innych. Dziecko potrafi dokonać również różnicowania osób będących źródłem autorytetu, a tym samym rezygnuje z egocentrycznych przekonań na rzecz przyswajania norm konwencjonalnych. Stopniowo uczy się zaspakajać swoje potrzeby, biorąc pod uwagę nie tylko preferencje własne, ale również to, co jest akceptowane przez grupę”³⁴².

Uczeń kształtując właściwy stosunek do obowiązków szkolnych ma możliwość poznania i rozumienia sytuacji społecznych, co daje podstawy do wniosku społecznego. Ucząc się z grupą rówieśników, dziecko wchodzi w nowe role społeczne i próbuje zachowywać się zgodnie z regułami, do których predestynuje dana rola. Poszerzając wiedzę o ludziach postrzega normy społeczne, którymi kierują się osoby powiązane relacjami wzajemnej zależności. Uczeń powinien zauważyć, że nie tylko w szkole, ale w każdym miejscu, gdzie współpracuje zespół osób istnieją normy komunikacyjne oraz relacje podporządkowania, czy kierowania innymi. Naturalną konsekwencją akceptacji norm jest uwrażliwienie ucznia na godność drugiej osoby, rozumienie potrzeby pracy w życiu każdego człowieka oraz dostrzeżenie konieczności pracy na rzecz innych.

Znaczącą rolę w kształtowaniu właściwych stosunków społecznych mają również formalne i nieformalne grupy rówieśnicze. Klasa szkolna to miejsce, gdzie odbywa się proces kierowanego przez nauczyciela, specyficznego, szkolnego wychowania społecznego.

U ucznia należącego do grup rówieśniczych następuje przechodzenie od dziecięcego egocentryzmu do nabywania pojęć społecznych i stosowania przez niego społecznych form obcowania i dostosowania swoich zachowań do norm grup, w których

³⁴¹ Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków, 2004, s. 67.

³⁴² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia ...dz. cyt.* s.146-147.

współżyje. Według L. Wołoszynowej „Dzieci w młodszym wieku szkolnym zostały zakwalifikowane do okresu „grup przelotnych”, mało licznych, powstających spontanicznie w celu zabawy ok. 7 r. ż. Inicjatywę w toku relacji przyjmują różne dzieci w zależności od rodzaju działalności. Kolejnym etapem relacji społecznych jest powstanie tzw. „paczek”, związanych z potrzebą ścisłego współdziałania w grupie. Paczki tworzą się w okresie 8-9 r. ż. Uczestnictwo w paczce daje dziecku poczucie przynależności społecznej, uczy lojalności wobec jej członków”³⁴³. Zinterioryzowanie norm obowiązujących w nieformalnej, właściwie funkcjonującej paczce może stać się podstawą budowania poczucia wspólnoty celów i zadań grupowych, która jest niezbędna w toku współżycia społecznego w dorosłości. Jednocześnie każde dziecko pragnie osiągnąć określoną pozycję w zespole, zdobyć szacunek i autorytet kolegów. Stanowi to bodziec i jeden z motywów do interakcji.

W młodszym wieku szkolnym dzieci są zdolne do osiągnięcia poziomu wrażliwości społeczno-moralnej, który predestynuje jednostkę według. Ł. Muszyńskiej do następujących zachowań:

- zmartwienia i niezadowolenia w wypadku niewykonania przez członka grupy obowiązków wobec zespołu;
 - przysparzanie dobra własnemu zespołowi;
 - realizacji własnych celów przez działania na rzecz grupy;
 - współpracy w grupie i ofiarności na rzecz grupy;
 - zdyscyplinowania i podporządkowania interesom i celom grupy;
 - wykazywania inicjatywy i aktywności na rzecz grupy;
 - posiadania podstawowej wiedzy społecznej o życiu, działalności oraz hierarchicznej strukturze grup;
- posiadania ukształtowanego przekonania i poglądów społeczno-moralnych na sprawy bliskiego środowiska społecznego;
- doznawania uczuć społeczno-moralnych: przyjemności i satysfakcji płynących z faktu pracy dla zespołu i stosowania się do uznawanych przez grupę zasad współżycia (...);
- nabycia umiejętności i nawykowych form postępowania w zakresie dostrzegania zjawisk życia społecznego w grupach bliskich (...) ³⁴⁴.

Tempo i rytm rozwoju społecznego ucznia w młodszym wieku szkolnym zależy od wielu czynników, które mogą wzmocnić, ale też opóźnić rozwój, wywołując tym samym niepożądane skutki, doprowadzając w konsekwencji do deficytów rozwojowych.

Jak twierdzą S. Włoch, A. Włoch „Zaburzenia rozwoju społecznego mogą być wywoływane przez cztery grupy czynników:

- biologiczne
- środowiskowe
- edukacyjne
- aktywności własnej”³⁴⁵.

³⁴³ L. Wołoszynowa, 1982. *Rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa, 1982, s.631.

³⁴⁴ Tamże.

³⁴⁵ S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa, 2009, s.38

Większość dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest obciążona zaburzeniami w rozwoju biologicznym, które przejawiają się w postaci nieharmonijnego rozwoju, bądź opóźnienia, co w konsekwencji prowadzi do zaburzeń i deficytów w innych sferach rozwojowych, również w społecznej.

Zaburzenia i opóźnienia rozwojowe dające podstawę do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego mogą być również wynikiem współdziałania wielu czynników: tempo i rytm rozwoju, zdrowie, warunki środowiska rodzinnego, atmosfera wychowawcza, postawy i metody wychowawcze, sposoby zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka w różnych środowiskach i inne. Wszystkie wymienione czynniki mogą być hipotetyczną przyczyną deficytów w zakresie doświadczania świata społecznego przez dziecko.

Jak twierdzi A. Krause „Bez względu na deficyty rozwojowe dziecka niepełnosprawnego, jego rozwój społeczny następuje w formie treningu społecznego, który trwa przez całe życie. Zmianom ulega rodzaj oddziaływań społecznych. Doświadczanie świata społecznego przez dziecko niepełnosprawne jest uwarunkowane ograniczeniami rozwojowymi, które mają wpływ na rozwój jego kompetencji społecznych oraz ograniczeniami społecznymi „ponieważ rola „niepełnosprawnego” jest konstruktem społecznym i zależy od treści i znaczeń przypisywanych jej przez społeczeństwo”³⁴⁶. Według U. Wrótniak „Kształtowanie się kompetencji społecznych dzieci objętych edukacją włączającą zależy od sposobu ich funkcjonowania percepcyjno-poznawczego oraz specyfiki procesu uczenia się. Przy ocenie dojrzałości szkolnej dziecka szczególny nacisk kładziony jest na aspekty poznawcze, czyli kształtowanie myślenia, mowy, pamięci, zdolności syntezy i analizy, rozumienia zależności, spostrzegania istotnych szczegółów, faktów i zdarzeń, operowania symbolami”³⁴⁷. Wymagania szkolne związane z rozwojem społecznym zazwyczaj stoją w cieniu wymagań dotyczących rozwoju poznawczego. Cechami znaczącymi dla rozwoju sfery społecznej w środowisku szkolnym są: umiejętność zachowania się zgodnego z obowiązującymi normami moralnymi lub obyczajowymi, samodzielność i zaradność, umiejętność samooceny, nawiązywania prawidłowych kontaktów z innymi i współdziałania w grupie, potrzeba pomagania innym, umiejętność podporządkowania się autorytetowi, liczenie się z potrzebami innych.

Zakłócenia w rozwoju sfery społecznej rzutują na kształtowanie się innych sfer rozwojowych. Każdy uczeń, również niepełnosprawny, zdobywa wiadomości i umiejętności przede wszystkim na drodze doświadczeń, które uwarunkowane są specyficzną, z uwagi na posiadane dysfunkcje, umiejętnością komunikowania się ze światem społecznym. Dziecko nie potrafiące komunikować się adekwatnie do sytuacji i własnych możliwości rozwojowych tkwi w społecznej próżni i wymaga bezwzględnego wsparcia ze strony pedagogów. Celem działań pedagogicznych powinno być wówczas rozwijanie umiejętności korzystania ze swego potencjału i zdobywania nowych doświadczeń oraz doskonalenia już nabytych, tak by rozwój dziecka stawał się coraz pełniejszy.

Według J. Nawrot „Również wybiórcza komunikacja, czyli komunikowanie się tylko z jedną lub kilkoma osobami w znaczny sposób ogranicza różnorodność zdobywanych doświadczeń. Głównym celem pracy wychowawczej z dzieckiem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinno być przygotowanie go do samodzielnego

³⁴⁶ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, 2010, s. 85.

³⁴⁷ U. Wrótniak, *Refleksje nad rozwojem społecznym dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w kontekście przygotowania go do podjęcia roli ucznia*, „Chowanna” 2004, nr 1, s. 52.

funkcjonowania w życiu na miarę jego optymalnych możliwości. Możliwość samodzielnego funkcjonowania to skarb dla dzieci pełnosprawnych – dla niepełnosprawnych – ratunek³⁴⁸. Umiejętność nawiązywania i rozwijania prawidłowych kontaktów społecznych, w poczuciu szacunku wobec własnej osoby stanowi niezbędny warunek wszechstronnego rozwoju.

Jak twierdzi M. Buchnat „W przypadku dzieci niepełnosprawnych funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych jest utrudnione z uwagi na ograniczenia występujące w kompetencjach decydujących o jakości kontaktów społecznych, wśród których wymienia się: umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, samoocena, odpowiedzialność, umiejętność wczuwania się sytuację drugiej osoby, podatność na sugestie i manipulację, przestrzeganie zasad prawa³⁴⁹. Dzieci niepełnosprawne uczestnicząc w relacjach społecznych cechują się labilnością emocjonalną, która może przybierać formę wybuchów złości, słabej kontroli afektów połączonej z zachowaniami agresywnymi. Skrajną postacią labilności jest nadmierne zahamowanie i towarzysząca mu bierność, lęklivość lub rezygnacja z kontaktu. Zaburzeniem w rozwoju społecznym są też dysfunkcje w zakresie mechanizmów samokontroli, zmienność zachowań i nastrojów, ale również brak dystansu, natrętne zbyt ekspansywne zachowania wobec innych.

Według Kowalik „Problemy społeczne osób niepełnosprawnych mogą wynikać również z zaburzeń kompetencji komunikacyjnych, a przede wszystkim z utrudnień dotyczących rozumienia i nadawania komunikatów, tak by były czytelne i zrozumiałe dla partnerów relacji. Zakłócenia w interakcji mogą wynikać z: ubożego zasobu słownictwa, braku umiejętności technicznych i interpretacyjnych przekazu, ale też braku zdolności adaptacyjnych do społecznego kontekstu interakcji³⁵⁰. Jak pisze Dziewiecki „Przykładem problemów społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest niski poziom rozumienia komunikatów z podtekstem, nieumiejętność zauważania sprzeczności pomiędzy komunikatem werbalnym i niewerbalnym. W takiej sytuacji, dziecko przestaje być świadomym uczestnikiem interakcji, a staje się biernym obiektem działania rówieśników, a z czasem, bez odpowiedniego wsparcia wychowawczego, zaczyna pełnić rolę kozła ofiarnego w grupie³⁵¹. Powołując się na J. Bąbka „Z badań przeprowadzonych w Polsce dotyczących funkcjonowania społecznego dzieci niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych wynika, że dzieci z niepełnosprawnością zajmują niższe pozycje w grupie³⁵². Na niską pozycję społeczną uczniów z niepełnosprawnością wskazuje również J. Lipińska-Lokś, która stwierdza, że aż 82,4 % tych uczniów jest izolowanych lub odrzucanych przez pełnosprawnych rówieśników, a wobec 41,1 % koledzy przejawiają antypatię³⁵³. Niską pozycję dzieci niepełnosprawnych w szkole

³⁴⁸ J. Nawrot, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa, 1990, s.44.

³⁴⁹ M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Poznań 2015, s.84.

³⁵⁰ S. Kowalik, *Komunikacja językowa*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska, Warszawa, 1984, s. 96-98.

³⁵¹ M. Dziewiecki, *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000, s. 37.

³⁵² J. Bąbka, *Psychospołeczne aspekty efektywności i edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik – Chudowolska, Lublin 2003, s 251-260.

³⁵³ J. Lipińska-Lokś, *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. I: *Wybrane problemy osobowości, rodziny i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków, s 249-257.

ogólnodostępnej potwierdzają badania A. Zamkowskiej³⁵⁴, K. Ćwirynkało³⁵⁵. Przejawy agresji w tym agresji elektronicznej wobec uczniów niepełnosprawnych opisane są w badaniach J. Pyżalskiego³⁵⁶. Przemoc opisana w badaniach polega na publikowaniu materiałów wskazujących na odmiennie zachowania osób niepełnosprawnych oraz przedstawiających zachowania prowokacyjne oraz formy znęcania się nad niepełnosprawnymi.

Edukacja włączająca w szkole ogólnodostępnej stanowi duże wyzwanie szczególnie dla nauczycieli. Powinni bowiem wykazać się nie tylko kompetencjami dydaktyczno-wychowawczymi wobec uczniów zdrowych, ale zagwarantować podobną jakość kształcenia również dzieciom wymagającym specjalnych zabiegów edukacyjnych. Zapewnić im optymalny rozwój we wszystkich sferach, tak by mogli czuć się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Jednym z kluczowych zadań pedagogów jest stworzenie w klasie atmosfery sprzyjającej prawidłowym interakcjom społecznym w klasie, tak by każdy uczeń mógł na miarę swoich możliwości doświadczać świata społecznego.

Praca nauczyciela nad rozwojem społecznym dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – implikacje dla praktyki pedagogicznej

Praca nad rozwojem sfery społecznej dziecka niepełnosprawnego uczącego się w klasach I – III szkoły publicznej stanowi ogromne wyzwanie dla wszystkich podmiotów z nim pracujących. Szczególna rola szkoły polega na dawaniu szans rozwoju m.in. w sferze społecznej, czyli podejmowaniu działań, dzięki którym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą mogły w możliwie największym stopniu rozwijać się społecznie i pracować nad usamodzielnieniem. W związku z tym nauczyciel prowadzący klasę, w której uczy się dziecko niepełnosprawne musi dołożyć wszelkich starań, aby miało ono stworzone warunki do właściwego rozwoju społecznego.

Zadaniem nauczyciela jest bezwzględne dostosowanie wymagań edukacyjnych do wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zgodnie z obowiązującym prawem staje się on przewodniczącym zespołu opracowującego Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, w którym powinny być szczegółowo opisane wskazania do pracy nad rozwojem poszczególnych sfer, w tym sfery społecznej. Wychowawca klasy jest zobowiązany do ciągłej diagnozy funkcjonowania ucznia w klasie. Wnioski z diagnoz cząstkowych mają zasadnicze znaczenie dla modyfikacji praktyki pedagogicznej, którą poprzedza wielospecjalistyczna ocena przeprowadzona przez wszystkie osoby pracujące z dzieckiem, również przez: lekarzy, terapeutów, psychologów, pedagogów, rehabilitantów. Prace zespołu powinny mieć charakter permanentny i polegać na wymianie doświadczeń i spostrzeżeń związanych z funkcjonowaniem dziecka. Bardzo ważne jest zaangażowanie rodziców w pracę zespołu, ponieważ tylko owocna współpraca warunkuje ustalenie wspólnych celów działań i zbliżonych sposobów ich realizacji. Jednolity system oddziaływań rodziny i szkoły buduje poczucie bezpieczeństwa ucznia.

³⁵⁴ A. Zamkowska, *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, w: *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec 2008, s. 61-79.

³⁵⁵ K. Ćwirynkało, *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Lublin, 2003, s. 269-276.

³⁵⁶ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków, 2012, s. 46-56.

Nauczyciel pracujący w klasie z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musi bardzo rzetelnie planować pracę dydaktyczno-wychowawczą, ze szczególnym uwzględnieniem zasady indywidualizacji procesu kształcenia, ale też zasady elastyczności w praktyce pedagogicznej. Należy być przygotowanym na labilną motywację oraz efektywność pracy ucznia, uwarunkowaną czynnikami, w wielu przypadkach, niezależnymi od dziecka. W każdej sytuacji konieczne jest zapewnienie uczniowi warunków do pracy na miarę jego możliwości w danej chwili. Konsekwentne zachęcanie go do wykonania pracy, realizacji zadań, chwalenie za najmniejsze sukcesy, ale nieobniżanie wymagań, gdy istnieje pewność, że dziecko im sprosta. Gdy uczeń zauważy, że potrafi skutecznie przekonać nauczyciela do pracy na swoich warunkach, przestanie on być autorytetem, a dziecko będzie starało się ustalać własne warunki nauki w szkole. Stanowi to jeden z czynników zaburzających prawidłowy rozwój relacji społecznych.

Problemem ogólnodostępnych szkół są niedostateczne kompetencje nauczycieli do pracy z dzieckiem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Dotyczy to szczególnie sytuacji, gdy nauczyciel nie ma wsparcia ze strony pedagoga specjalnego. Brak znajomości specyfiki rozwoju dziecka z niepełnosprawnością i odpowiedniego przygotowania metodycznego sprowadza edukację włączającą do wspólnego przebywania, na którym tracą wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego. Oprócz braków metodycznych należy również wspomnieć o braku gotowości do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Brak pozytywnej motywacji ze strony nauczyciela warunkuje podobne działania ze strony ucznia niepełnosprawnego, co w konsekwencji zaburza sens i rezultaty zakładane dla edukacji włączającej. Z uwagi na zwiększającą się liczbę dzieci uczących się w systemie edukacji włączającej, warto zastanowić się nad systemem kształcenia i dokształcania nauczycieli w omawianym zakresie.

Wychowawca powinien zadbać by dziecko niepełnosprawne znało i przestrzegało, w miarę możliwości, system zasad obowiązujących w danej klasie, miało świadomość swoich praw i obowiązków, oraz konsekwencji wynikających z nieprzestrzegania ich. Nie może ono z uwagi na swoją niepełnosprawność czuć się uprzywilejowane lub zwolnione z zadań na rzecz społeczności. Tylko w taki sposób może poczuć się pełnoprawnym członkiem zespołu klasowego. Gdy dziecko niepełnosprawne będzie w jakiegokolwiek formie faworyzowane, wyręczane z czynności, które samodzielnie jest w stanie wykonać, paradoksalnie może bardziej odczuć swoją „inność”, czuć się wykluczane. Reakcja zaś pozostałych uczniów w takiej sytuacji może doprowadzić do odtrącenia ucznia, dokuczania mu, stygmatyzacji.

Warunkiem skutecznej pracy nad rozwojem społecznym ucznia z niepełnosprawnością jest stworzenie i pielęgnowanie w klasie atmosfery życzliwości, zrozumienia oraz szacunku dla różnorodności. Uwzględnić należy dostosowanie warunków zewnętrznych do możliwości psychofizycznych ucznia. Bardzo ważne jest zadbanie o klimat klasy szkolnej, tak by każde dziecko czuło się w niej bezpieczne i szczęśliwe. W młodszym wieku szkolnym szczególnie ważne wydaje się wprowadzenie do zajęć elementów pracy na rzecz drugiej osoby. Właściwe umotywowanie przez nauczyciela celu takiej pracy w połączeniu z rozwojową zmianą charakteru reakcji emocjonalnych dzieci powinno przynieść zamierzone efekty. Dzieci licząc się z opinią osób znaczących, zaczynają postrzegać uczucia innych osób i stają się wrażliwe na potrzeby innych.

Scharakteryzowany poziom rozwoju społecznego dzieci mogą osiągnąć jedynie poprzez stosowanie przez nauczyciela właściwych metod wychowawczych. Rola wychowania społecznego jest w tym wypadku dwójaka. Z jednej strony dla ukształtowania społecznie przystosowanej jednostki niezbędne jest włączenie zadań związanych inicjowaniem zamierzonych interakcji między dziećmi w nurt innych procesów wychowawczych. Z drugiej zaś strony uczeń, który zinterioryzował przedstawione wcześniej zachowania jest dobrze przygotowany do pełnienia w przyszłości ról społecznych. Szanując obowiązki swoje i innych, dbając o właściwe ich wypełnianie, traktując godnie rówieśników, dziecko w młodszym wieku szkolnym ma już przygotowany grunt do urzeczywistniania wartości społecznych w przyszłości. Kształtując postawy prospołeczne uczniów wobec osób niepełnosprawnych, nauczyciel musi pamiętać o reakcji dwustronnej, czyli rozwijaniu postaw prospołecznych osób niepełnosprawnych w stosunku do osób zdrowych. Jakość relacji rówieśniczych stanowi istotną płaszczyznę szkolnego doświadczenia, gdyż przyczynia się do budowania pozycji społecznej i kształtowania kompetencji społecznych.

Priorytetowym założeniem pracy dydaktyczno-wychowawczej jest skupianie się nauczyciela na mocnych stronach dziecka niepełnosprawnego. G. Szumski podkreśla, że „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością powinno być oparte na zasadzie normalizacji, sformułowanej przez Wolfa Wolfensbergera, która uwypukla dążenie do zapewnienia jak najwyższego wykształcenia osobom z niepełnosprawnością, przy zastosowaniu jak najmniejszych środków specjalnych”³⁵⁷. Niepełnosprawne dziecko nie powinno burzyć systemu pracy nauczyciela z dziećmi zdrowymi, a wręcz przeciwnie powinno być mobilizowane do przyjęcia i przestrzegania reguł obowiązujących w klasie. Ma ono poczuć się traktowane podobnie jak jego rówieśnicy, a wsparcie powinno być ograniczone wyłącznie do usprawniania zaburzonych funkcji i związanych z tym konsekwencji. Bycie wyróżnianym, szczególnie traktowanym, mającym „łatwiej” potęguje poczucie „inności”. Wspieranie w dostosowaniu do ogółu stanowi wyzwanie, mobilizuje w dążeniu do celu i rozwija sferę motywacji wewnętrznej i woli bycia jednym z wielu. Powoduje, że dziecko niepełnosprawne oraz dorośli i dzieci z nim współpracujący skupiają się na mocnych stronach dziecka, wykluczając w ocenie deficyty rozwojowe i słabe strony.

Prawidłowy rozwój społeczny dziecka niepełnosprawnego w klasach I-III warunkują pozytywne relacje z nauczycielem. Pedagog, jako autorytet dla dziecka, w tym okresie rozwojowym, powinien zatroszczyć się o przyjazne, oparte na zaufaniu i dobrej współpracy relacje z nim. Jest to proces długi i trudny. Nauczyciel w toku pracy z dzieckiem powinien budować coraz bardziej skuteczną i satysfakcjonującą wizję zindywidualizowanej pracy, która powinna satysfakcjonować obie strony relacji. Tylko w takim wypadku dziecko ma szansę na budowanie właściwych relacji z uczniami i innymi dorosłymi w szkole. Nauczyciel powinien stanowić dla dziecka wzór do naśladowania, być osobą znaczącą.

Prawidłowe relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem niepełnosprawnym są uwarunkowane wieloma czynnikami takimi, jak:

- właściwy dobór celów dydaktycznych i wychowawczych, których realizacja będzie gwarantem zbudowania w klasie klimatu sprzyjającego rozwojowi społecznemu wszystkich uczniów, w tym ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego;

³⁵⁷ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006, s. 63.

– wykorzystywanie skutecznych metod pracy, dostosowanych do możliwości psychofizycznych dziecka, umożliwiających mu osiągnięcie sukcesów w sposób atrakcyjny i preferowany;

– prawidłowy dobór form pracy, ze zwróceniem szczególnej uwagi na rozważny dobór dzieci do grup podczas pracy zespołowej oraz stworzenie atmosfery sprzyjającej prezentacji umiejętności i wiedzy każdego ucznia. aktywizacja dzieci poprzez zastosowanie metod opartych na współpracy, gdzie pomimo różnic ujawniają się podobne wartości i potrzeby;

– praca z bogatą gamą środków dydaktycznych. Ważne jest, żeby w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym nie poprzestawać na pomocach, które ono lubi i akceptuje, ale sukcesywnie i stale wprowadzać nowe i modyfikować sposoby wykorzystania znanych, tak by dziecko nie zrutynizowało swoich działań. Praca nad danym zagadnieniem tylko z użyciem konkretnej pomocy może doprowadzić do powstania schematów w działaniu i myśleniu, a w konsekwencji ograniczenia możliwości przekształcania rzeczywistości w inny sposób, niż dotychczas poznany;

– ocenianie adekwatne do możliwości dziecka, pozytywne motywowanie, właściwa, nieodręczana nagroda za dobrze wykonaną pracę. Skuteczne jest wspólne ustalenie systemu gratyfikacji, tak by dziecko nie było zaskoczone systemem ocen i wymaganiami. Wskazane wydaje się wprowadzanie oceniania kształtującego.

Zadaniem nauczyciela jest integracja dziecka niepełnosprawnego i pełnosprawnych w naturalnym środowisku rówieśniczym. Rolą nauczyciela jest praca nad dobrym samopoczuciem każdego dziecka w klasie, czyli budowanie takich relacji pomiędzy uczniami, które sprzyjają rozwojowi społecznemu jednostki i grupy klasowej oraz rozwijanie współpracy koleżeńskiej opartej na mocnych stronach każdego ucznia. Ważne wydaje się przedstawienie dzieciom zdrowym form pomocy dziecku niepełnosprawnemu oraz wspólne wypracowanie sposobów reagowania na ewentualne zachowania ucznia niepełnosprawnego wynikające z jego deficytów rozwojowych. (Jest to możliwe tylko i wyłącznie w sytuacji uzyskania zgody rodziców/ opiekunów dziecka niepełnosprawnego na ujawnianie tzw. danych wrażliwych i w zakresie, którego dotyczy powyższa zgoda). Równie istotne wydaje się stymulowanie rozwoju dziecka niepełnosprawnego i przygotowywanie go do przyszłego samodzielnego włączenia się w życie społeczne, poprzez zrozumienie swojej odrębności.

Niezbędnym zadaniem realizowanym przez nauczyciela powinno być budowanie klimatu współpracy w relacjach między rodzicami uczniów zdrowych i niepełnosprawnych. Należy bezwzględnie przestrzegać woli rodziców/opiekunów dziecka niepełnosprawnego dotyczącej ujawniania lub zatajenia danych wrażliwych dotyczących ucznia. Jak twierdzi Krauze „Społeczny proces akceptacji osób z niepełnosprawnością jest bowiem uwarunkowany „nie tylko reformą systemu oświaty, ale również procesem humanizacji społeczeństwa, otwartością na Innego, poziomem tolerancji społecznej, kategorią aksjologiczną i normatywną. Gotowości integracyjnej nie można zatem zarządzić, lecz trzeba do niej dojrzeć”³⁵⁸. Owocna współpraca z rodzicami dzieci zdrowych, wspólne dbanie o sprzyjające warunki do rozwoju wszystkich dzieci w klasie stanowi o rozwoju dobrej atmosfery wychowawczej w klasie.

³⁵⁸ A. Krauze, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, 2010, s. 71.

W pracy z dzieckiem niepełnosprawnym nauczycielowi wiodącemu pomaga w określonych przez ustawodawcę okolicznościach nauczyciel wspomagający. Nauczyciel wspomagający – pedagog specjalny, ma wspomagać dziecko niepełnosprawne w realizacji podstawy programowej podczas zajęć w klasie. Rola jego nie może ograniczać się do siedzenia podczas zajęć przy uczniu, ponieważ powoduje to swoistą jego stygmatyzację, poczucie odrębności i inności. Taki system pracy potęguje niechęć do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Dziecko zaczyna coraz bardziej dostrzegać swoje dysfunkcje rozwojowe i buntować się przeciwko wywiązywaniu się z obowiązków wynikających z roli ucznia. Inną negatywną konsekwencją może być nadmierne korzystanie przez dziecko z pomocy nauczyciela wspomagającego i przeniesienie odpowiedzialności z siebie na nauczyciela. Uczeń zaczyna wykorzystywać nauczyciela, prosi o pomoc nawet wówczas, gdy sam potrafi wykonać polecenie. Wówczas mobilizowanie dziecka do samodzielnego myślenia i pracy również może finalnie zakończyć się buntem i odmową współpracy.

Wnioski

Praca pedagoga specjalnego na zajęciach zintegrowanych powinna przybrać taką formę współpracy z nauczycielem prowadzącym, by uczniowie nie odczuwali szczególnego traktowania ucznia niepełnosprawnego. W takim przypadku istnieje mniejsze ryzyko etykietowania, złośliwości, paradoksalnej zazdrości, że ma łatwiej. Dobra i owocna współpraca z uczniami na lekcjach powinna być poprzedzona ustaleniem zasad i obustronnych oczekiwań pomiędzy nauczycielem prowadzącym i wspomagającym.

Adaptacja dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego do nauki w systemie edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej jest miarą sukcesu pedagogicznego jego wychowawcy. Edukacja włączająca stanowi wyzwanie dla nauczycieli i uświadamia konieczność permanentnego podwyższania własnych kompetencji i kwalifikacji. Niech mottem dla każdego pedagoga będą słowa Anny Dymnej: „Osobę niepełnosprawną trzeba przede wszystkim dostrzec, zbliżyć się do niej i wtedy dopiero zobaczyć w niej zwyczajnego człowieka, który tak samo jak my ma uczucia, talenty, ambicje, różne potrzeby i bardzo chce, by go normalnie traktować³⁵⁹”.

³⁵⁹ <https://www.wielkieslowa.pl/22154-a-osobe-niepelnosprawna-trzeba-przede-wszystkim-dostrzec.html> [dostęp:2012.2020].

Rozdział 3

Wykorzystanie hipoterapii w społecznej adaptacji uczniów szkół średnich

Swietłana Borisyuk, Mykola Krylovets, Lyubov Stepchenko

Використання засобів іпотерапії у соціальній адаптації старшокласників

Світлана Борисяк, Микола Криловець, Любов Степченко

Актуальність проблеми

Сучасне суспільство потребує громадянина високодуховного, творця своєї культури, творця своєї держави. У формуванні такої особистості велику роль відіграє соціальна адаптація як механізм її соціалізації, що забезпечує становлення ціннісних орієнтацій на основі засвоєння культурного та соціального досвіду нації.

Соціальна адаптація є необхідною умовою функціонування суспільства як єдиного соціального організму, оскільки припускає залученість особистості до певного середовища через набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства. У наукових дослідженнях підкреслюється безперервний характер соціальної адаптації як активного засвоєння особистістю нового для неї соціального середовища. Адаптаційні процеси є систематичними, тому що зміни у соціальних умовах нашого існування і в нас самих відбуваються постійно.

У наш час заклад середньої освіти є одним із провідних інститутів багатогранного процесу підготовки соціально активного молодого покоління. Відповідно до оновлення педагогічних умов соціалізації змінюється завдання освітніх закладів. Збільшення стихійної складової соціалізації юнацтва в умовах переходу до інформаційного суспільства спонукає до створення адекватних педагогічних умов, здатних сприяти підвищенню ефективності процесу соціалізації старшокласників у навчально-виховному процесі сучасного ліцею. Зміна ціннісних орієнтацій українського суспільства у зв'язку з динамічністю соціально-економічних процесів, зниження рівні соціального контролю призводять до втрати духовних орієнтирів особистості, нетолерантності, агресивності, байдужості, що загострює проблему морального становлення громадянина та актуалізує потребу виховання в нього відповідальності, ціннісного ставлення до себе, до інших людей. Об'єктивно, формуючи й розвиваючи власне «Я», учень не може існувати без спілкування та поза діяльністю. Тому, основними сферами соціалізації є діяльність, спілкування та самосвідомість. У діяльності старшокласник виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, самостійність, ініціативу, творчість, засвоює нові види прояву власної активності.

В останні роки здійснюється активний пошук універсальної моделі роботи, спрямованої на профілактику ризиків для становлення психіки і здоров'я, які стають особливо актуальними для підлітків і молоді та пошук механізмів попередження їх соціальної дезадаптації. Сучасні теоретики і практики соціального виховання активно шукають ефективні форми, методи, засоби розвитку соціально адаптованої

особистості в період ранньої юності. Використання елементів іпотерапії у виховному процесі закладів середньої освіти може бути ефективним для успішної соціалізації старшокласників.

Метою цього дослідження стало вивчення стану соціальної адаптації ліцеїстів і визначення впливу засобів іпотерапії на попередження розвитку соціальної дезадаптованості старшокласників.

Соціальна адаптація як міждисциплінарна категорія

Проблема адаптації і дезадаптації як формування неадекватних форм пристосування особистості до навколишнього середовища, порушення в поведінці, конфліктні відносини, підвищений рівень тривожності, дисгармонійний розвиток особи та не дотримання стандартів поведінки в групі є об'єктом вивчення різних наук. Філософський, психолого-педагогічний, соціологічний аналіз літератури показує, що сьогодні існує значна кількість досліджень щодо проблеми адаптації, яку розглядають у різних аспектах: біологічному та соціально-медичному, соціокультурному та філософському, психологічному, соціально-педагогічному тощо.

У широкому значенні поняття «адаптація» (від лат. *adaptio* – пристосування) варто розуміти як пристосованість організму та його функцій до умов середовища. Адаптаційний процес спрямований на збалансованість діяльності та психологічної системи умов життя, які змінюються. Адаптованість людини розуміється як результат цих змін, які проявляються у взаємовідносинах між людьми, що має активний характер процесу пристосування.

Загалом, у науковій сфері переважно ми зустрічаємо термін «соціальна адаптація» як процес пристосування особи до умов соціального середовища, включення людини в різні соціогрупи, дії індивіда щодо оволодіння соціальними нормами, прийняття цінностей зміненого соціального середовища³⁶⁰.

У психолого-педагогічному аспекті соціальну адаптацію розглядають як співставлення оцінок індивіда, його особистісних ресурсів з умовами того соціосередовища, в якому він перебуває; ціннісних орієнтирів особи з можливостями їх прояву в цьому соціальному середовищі. Соціальна адаптація включає важливу складову – прийняття особою ролей, які надають можливість розглядати людину через призму соціально-психологічної соціалізації³⁶¹.

Дослідники соціальної адаптації розглядають її як процес, який, якщо успішний, то приводить особу до стану соціальної адаптованості, а, якщо неуспішний, то – до соціальної дезадаптованості. До таких різних станів призводить прояв адаптивної поведінки, яка має такі показники, як: можливість приймати рішення та робити вибір, ініціативність та пристосованість людини до умов соціосередовища.

Л. Мардахаєв важливою умовою забезпечення успішної соціалізації людини вважає саме соціальну адаптацію, яку описує як явище найбільшої пристосованості людини до середовища навчання, виховання³⁶².

³⁶⁰ Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе. *Социологические исследования*. 2004. № 3. С. 51-59.

³⁶¹ Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр учбової літератури, 2008.

³⁶² Методика и технологи работы социального педагога / Под ред. Л. Мардахаева. Москва, 2008. 285 с.

Вчені у соціально-педагогічній сфері розглядають соціальну адаптацію як міждисциплінарну категорію, і не існує єдиного підходу до визначення виду чи адаптаційної форми. Наприклад, якщо визначається такий вид соціальної адаптація як соціально-педагогічна, то одні дослідники розглядають її як вид соціальної адаптації, інші – як родові поняттям, яке об'єднує різні адаптаційні види; ще інші – розглядають соціальну адаптацію і соціально-педагогічну адаптацію як однакові поняття³⁶³.

Сучасний дослідник соціальної сфери А. Капська описує соціальну адаптацію як процес прояву активної взаємодії людини чи соціальної групи з соціальним середовищем, яке її оточує. Така взаємодія базується на узгодженості особистісних ресурсів і потреб індивіда з ціннісними орієнтирами соціального середовища ³⁶⁴. М. Галагузова вивчає соціальну адаптацію як процес активної пристосованості людини до вимог соціосередовища або як вид її взаємодії з оточуючим середовищем ³⁶⁵. С. Кубіцький розкриває її у двох формах – у активній(людина взаємодіє з середовищем, змінюючи його) і пасивній формі (людина не прагне змінювати оточуюче середовище)³⁶⁶.

Загалом, структура соціальної адаптації охоплює різні сфери життєдіяльності особистості, а саме: фізіологічні основи життєдіяльності; сферу керування життям; економічну область (соціально-економічні засоби та правила); дидактичні умови адаптації до освітніх систем люди; психологічні аспекти адаптації; реалізація фахової життєдіяльності людини³⁶⁷.

Важливим є, що розрізняються прояви соціальної адаптації на груповій та особистісній стадії, адаптованість особи є внутрішньою і зовнішньою, яка проявляється у діяльності людини в оточуючому її середовищі.

Подібна позиція дослідника А. Налчаджяна³⁶⁸, який тлумачить СА як стан взаємодії особи та групи, де особистість, якщо не має конфліктної тривалої ситуації, то успішно задовольняє свої потреби соціогенного характеру. Якщо взаємодія із зовнішнім середовищем індивіда порушена, то дослідником виділяється нормальна, девіантна та патологічна види адаптації. Нормальна адаптація сприяє розвитку стійкої адаптивності особи у типових змінених ситуаціях. Вчений стверджує, що адаптація є захисна, незахисна та змішана. У захисній адаптації діють захисні механізми (раціоналізація, регресія, проєкція тощо). Серед специфічних особливостей визначається активна участь свідомості на професійну діяльність

³⁶³ Новікова О. Ю. Сутність поняття «соціально-педагогічна адаптація особистості». *Вісник Житомирського державного університету. Вип. 59. Педагогічні науки.* С.136-140.

³⁶⁴ Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; Заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2012. 164 с.

³⁶⁵ Социальная педагогика: учеб. пособ. / Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н., Тищенко Е. Я., Дьяконов Б. М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 416 с.

³⁶⁶ Кубіцький С. О. Сучасні технології соціальної роботи: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні: монографія / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: Міленіум, 2015. 320 с.

³⁶⁷ Архипова С. П., Майборода Г. Я., Тютюнник О. В. Методи та технології роботи соціального педагога: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 496 с.

³⁶⁸ Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 246 с.

особи та на середовище, зміна індивідом результатів власної адаптованості відповідно до соціальних основ життя³⁶⁹.

Психологи розрізняють два основні показники адаптаційних процесів: «адаптивність – неадаптивність та адаптованість – неадаптованість». Так, В. Петровський, як показник адаптації розкриває співвідношення «адаптивність – неадаптивність», що визначає відповідність (невідповідність) між цілями особистості або системи та результатами, що досягаються у процесі діяльності³⁷⁰. Наступна діада (адаптованість – не адаптованість) вивчається вченими, які розглядають адаптацію людини на особистісному та груповому рівні. Адаптованість соціальна включає: • уміле володіння вербальними та невербальними способами взаємодії між людьми; • прояв у дії власних потреб, ціннісно-смыслових орієнтацій; • рефлексія щодо прояву власних стереотипів в оцінці іншої людини, усвідомлення реакцій переносу, проєкції та інтроекції; • здатність особи попереджати конфліктні ситуації та конструктивно їх вирішувати; • готовність до активної взаємодії із оточуючим середовищем; • погодженість соціальних ролей; • готовність брати відповідальність за свої дії³⁷¹.

Таким чином, в межах діади адаптованість – неадаптованість вимірюється рівень розвитку адаптаційних здібностей особистості, які залежать від психологічних особливостей людини, що визначають готовність адекватно регулювати і впливати на функціонування організму у різних умовах життєдіяльності. До того ж, важливість і роль адаптаційних здібностей впливає на ефективну діяльність людини у ситуаціях збільшення сили впливу психогенних факторів зовнішніх умов³⁷².

У дослідженнях С. Кубіцького поняття адаптації розкривається як пристосування людини до взаємодії зі соціальним оточенням, здатність орієнтуватися у змінюваному середовищі, усвідомлювати бар'єри під час цієї взаємодії та пошук способів їх вирішення, вибір людиною цільовідповідної своїм інтересам, потребам, можливостям та соціальному середовищу реакції³⁷³. Автор розглядає адаптацію як процес і результат, який засвідчує адаптованість особистості. Ознаками та якість адаптованості індивіда до соціального оточення визначається: • присвоєння статусу, визначення місця в соціальній системі суспільства; • формування засобів особистісного розвитку; • розвиток стресостійкості; • здобуття нових якостей через подолання конфліктних ситуацій; • уміле використання вербальних та невербальних засобів соціальної взаємодії; • прояв і закріплення психічної рівноваги; • конструктивне вирішення завдань у конфліктах; • здатність відповідати за власні дії • наявність емпатії у стосунках з людьми тощо. Таким чином, розрізняються об'єктивні та суб'єктивні критерії результату соціальної адаптації – адаптованості особистості³⁷⁴.

³⁶⁹ Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация...

³⁷⁰ Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 2009. 224 с.

³⁷¹ Там само.

³⁷² Новікова О. Ю. Сутність поняття «соціально-педагогічна адаптація особистості». *Вісник Житомирського державного університету*. 2018. Вип. 59. Педагогічні науки. С.136-140.

³⁷³ Кубіцький С. О. Сучасні технології соціальної роботи: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні: монографія / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: Міленіум, 2015. 320 с.

³⁷⁴ Налчаджян А. А. Вказ.пр. 246 с.

Значним результатом успішності адаптації людини є можливість набуття нею певного ступеню автономності. Якщо рівень адаптованості особи до соціального середовища високий, то високим буде рівень її незалежності від оточення. Важливо, що А. Налчаджян розглядає адаптованість та дезадапованість особистості відповідно до часових показників, а саме ним виділяється загальна стійка, стійка ситуативна, тимчасова ситуативна адаптованість та відповідні стадії дезадапованості. Стійка адаптованість індивіда проявляється як його здатність пристосовуватися до широкого спектру ситуацій у певному середовищі³⁷⁵.

Дезадапованість науковці розглядають не як процес, а як стан особистості. Зрозуміло, що подолання різних форм дезадаптивності скероване на подолання причин, які її спричиняють. Так, учні ліцею на першому році навчання потрапляють у нову групу, у незнайому соціальну ситуацію, що викликає тривогу і напруження. Старшокласник може переживати емоційний дискомфорт через нові педагогічні обставини, вимоги до навчання, умови прояву поведінки в невідомих ситуаціях та колективах. Такі обставини викликають стан особистості ліцеїста, який діагностувати як стан внутрішньої напруги, настороженості, недостатньої сконцентрованості при вирішенні навчальних завдань. Дезадапованість школярів часто викликає різні форми неадекватної, слабо контрольованої поведінки, неконструктивне вирішення конфліктних ситуацій та проблеми в освітньому процесі закладів середньої освіти.

Соціальна адаптація у ранньому юнацькому віці є важливою проблемою як для теорії, так і практики виховання молодого покоління. Бо період ранньої юності є сензитивним до успішного становлення в групі молодого особи, адже перед нею стоїть питання вибору професії, відповідальності за своє життя.

Розвиток та становлення соціально адаптивного типу старшокласника відбувається, насамперед, через активізацію власного досвіду спілкування в безпосередніх контактах, під впливом мікросередовища і макросередовища, зокрема, його цінностей і соціальних норм.

Особливість такої адаптації як результату соціалізації старшокласників визначається тим, що юнаки й дівчата психологічно є досить зрілими за основними характеристиками, проте їм бракує досвіду взаємодії, що викликає ризик дезадаптації з негативними наслідками, проявляється егоїзм, байдуже ставлення до школи, до суспільних корисних справ, конфлікти, нігілізм. Саме тому важливим завданням сучасного освітнього закладу є пошук нових ідей виховання для створення необхідних умов адаптивності старшокласників у суспільстві.

Старшокласник адаптується до мінливого соціуму, його різнокультурних проявів і перетворює їх у ціннісні орієнтації, позиції завдяки активній життєвій власній позиції.

Отже, за обставин розвитку особистісної свободи, через розмаїття соціальних впливів у суспільстві, старшокласникам нелегко самостійно та ефективно встановлювати соціальні взаємозв'язки. Тому соціально-педагогічна наука і практика шукає різні способи впливу на соціальну адаптацію старших підлітків. Іпотерапія розглядається одним з таких інноваційних методів попередження розвитку соціальної дезадаптації школярів старшого шкільного віку

³⁷⁵ Налчаджян А. А. Вказ. пр. 246 с.

Ціннісні орієнтири школяра як показник розвитку його адаптаційного потенціалу в періоді ранньої юності

Рання юність є етапом посиленого становлення особистості на основі подальшого розвитку процесу її соціалізації.

Вивчення соціальної адаптації та дезадаптації старших підлітків свідчить, з одного боку, про їхню готовність до засвоєння норм і цінностей суспільства, з другого – про маргінальність підростаючого покоління. Ускладнюється процес соціальної адаптації старшого підлітка та розвиток дезадаптаційних станів спричиняється також кризовими станами, поява яких пов'язана із загостренням підліткових суперечностей (конфлікт з дорослими чи однолітками) або внутрішніх особливостей старших підлітків.

Учень старших класів не уявляє себе поза колективом, всі події колективного життя викликають у нього активну емоційну реакцію. Він відчуває підйом від переживання спільності із своєю групою, коли діє разом з усіма, висловлює своє позитивне та негативне ставлення до подій шкільного життя, за межами школи і т. д. Відрив від групи, відсутність товариша або руйнування дружби сприймається старшим підлітком як особистісна трагедія.

Тому, успіх соціальної адаптації старшокласників багато в чому визначається взаємовідносинами між підлітками та соціальними нормами освітнього закладу, які, загалом, утворюють певні ціннісні орієнтири в житті учня.

Соціальні норми – це стандарти роботи і правила поведінки, виконання яких очікується від члена групи і підтримується у колективі. Соціальні норми упорядковують і регулюють соціальні взаємодії. Різновидом соціальних норм є моральні та групові норми. Моральні соціальні норми – це моральні імперативи, вимоги до поведінки, засновані у суспільних уявленнях. Групові норми – це норми моралі, еталони прийнятної і неприйнятної поведінки в групі. Групові норми виконують функції соціального контролю над діяльністю особистості, сприяють стійкості й стабільності існування групи, але водночас можуть перешкоджати перебудові діяльності групи у змінених соціальних умовах. Через те формування соціально адаптованої чи дезадаптованої особистості старшокласника потребує врахування вікових, індивідуальних та психолого-педагогічних особливостей школяра. Інші ціннісні орієнтири старшого підлітка стосуються сфери його самосприйняття.

У дослідженнях останніх років зазначається, що в період ранньої юності ціннісно-сміслові орієнтації особистості являють собою динамічну систему, що знаходиться на етапі становлення. У зазначеному віці можливий позитивний вплив на особистість завдяки психологічному сприянню розвитку в умовах навчального процесу, спираючись на провідний вид діяльності цього віку. Крім того, зазначається пріоритетність цілеспрямованого формування ціннісно-сміислової сфери підлітків за допомогою спеціально розроблених принципів психологічного впливу, що обумовлює смислову ампліфікацію цінностей старших підлітків, а це, в свою чергу, дозволяє співвідносити індивідуальні плани особистісної життєдіяльності з гуманістичними смислами загальнолюдського буття.

Спілкування з однолітками представляють для підлітка велику цінність. Це позначається на виборі соціально значущих зразків для наслідування, що багато в чому визначає зміст формуються ціннісних орієнтації. Засвоєвані у процесі

формування особистості ціннісні уявлення служать для старшого підлітка своєрідним еталоном, з яким він постійно зіставляє свої власні інтереси й особисті схильності, випробовувані потреби й актуальну поведінку.

Таким чином, безсумнівно, соціально-адаптаційний процес охоплює не лише прийняття особистістю соціальних норм соціуму, але й здатність людини задавати явищам та подіям бажану для себе ціннісно орієнтаційну спрямованість.

Саме тому метою цього етапу нашого дослідження стало вивчення стану ціннісних орієнтирів ліцеїстів у контексті розвитку їх соціальної та особистісної адаптованості та дезадаптованості, та для алгоритму її реалізації були поставлені такі завдання: обґрунтувати взаємозв'язок проявлених ціннісних орієнтирів ліцеїстів та успішність розвитку їх адаптаційного потенціалу; на основі цього підходу визначити зміст, критерії та показники прояву ціннісних орієнтирів учнів ліцею та, відповідно до них, вивчити стан їх розвитку в старшокласників в умовах освітнього процесу закладу середньої освіти (Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської облради).

Обґрунтовуючи доцільність розгляду ролі ціннісних орієнтацій як механізму соціальної адаптації та соціалізації молоді людини загалом та вивчаючи особливості розвитку власне визначених ціннісних орієнтирів учнів старших класів в умовах організованих соціалізуючих процесів у ліцеї, ми звернулися до трактування в науковому обігу поняття соціальної адаптації як узгодження цінностей, оцінок, орієнтацій особистості з можливостями та умовами їх реалізації в конкретному соціальному оточенні³⁷⁶.

Тому основними завданнями емпіричної частини нашого дослідження стали визначення змісту та вивчення особливостей особистісних ціннісних орієнтирів ліцеїстів в умовах організованих соціалізуючих процесів загалом та розвитку їх соціальної адаптації і попередження розвитку дезадаптації, зокрема. Щоб вирішити поставлене завдання, ми звернулися до методик І. Рожкової «Моніторинг соціалізації особистості» та А. Фурмана «Визначення особистісної адаптованості».

Отже, на основі результатів аналізу теоретичного матеріалу, використовуючи показники вище зазначених методик, ми визначити *критерії* вибору окремих компонентів системи ціннісно орієнтаційної сфери ліцеїстів та *показники* їх проявів у процесі навчання учнів 10 і 11 класів усіх профілів у Ніжинському обласному педагогічному ліцеї. До таких компонентів відносимо:

- *Інша людина як цінність (ставлення до однокласників, до оточуючих людей)*. Старшокласник не уявляє себе поза колективом, всі події колективного життя викликають у нього активну емоційну реакцію. Він відчуває підйом від переживання спільності із своєю групою, коли діє разом з усіма, висловлює своє позитивне та негативне ставлення до подій шкільного життя, за межами ліцею. Відрив від колективу, ізоляваність, відсутність товариша або руйнування дружби сприймається учнем як особистісна драма. Досвідчені педагоги знають, що неблагополучність у відносинах учня з однокласниками, практичний розрив ділових та особистих взаємин з ними можуть мати багатосторонні негативні наслідки не

³⁷⁶ Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008.

тільки у плані виникнення у старшокласника важких переживань, але і для формування його особистості загалом.

- *Я – як цінність (ставлення до Я-образу та Я-концепції, до своєї поведінки та вчинків).* Ціннісні орієнтації є тими складними утвореннями, що вбирають у себе різні рівні і форми взаємодії громадського й індивідуального в особистості, специфічною формою усвідомлення особистістю оточуючого світу, свого минулого і майбутнього, суттєвості свого власного «Я»³⁷⁷. Об'єктивно, формуючи й розвиваючи власне «Я», учень не може існувати без спілкування та поза діяльністю освітнього закладу. Тому сновними сферами соціальної адаптації старшокласника є діяльність, спілкування та самосвідомість. У діяльності старшокласник виражає себе як суспільний індивід, проявляє особистісні смисли, самостійність, ініціативу, творчість, засвоює нові види прояву власної активності.

- *Автономність особистості як цінність (свобода вибору, стійкість власних переконань тощо)*³⁷⁸[8].

- *Соціальні норми як цінність (ставлення до організації навчання у ліцеї та представників педагогічного колективу навчального закладу).*

- *Моральні норми як цінність (схильність до прийняття моральних норм, рівень моральної вихованості).*

- *Активність соціальна як цінність (вивчається у складі соціальної адаптації за методикою І. Рожкової).*

Таким чином, визначені нами та зазначені вище критерії ціннісної сфери старшокласників є: як механізмами адаптаційних процесів молодшої людини, так і показниками стану рівня соціальної адаптації чи дезадаптації ліцеїстів.

У процесі вивчення стану ціннісної сфери ліцеїстів за методикою А. Фурмана, ми визначили зміст цінностей, які проявляються в характері ставлення учнів до навчання в ліцеї (до організації навчання, до учасників педагогічного процесу), до себе, до батьків та родичів, до друзів та інших людей з близького оточення.

За результатами дослідження переважна більшість учнів ліцею показали позитивні показники (позитивне і дуже позитивне ставлення), які характеризують ставлення ліцеїстів до основних чотирьох сфер своєї життєдіяльності: навчання, родина, Я-концепція, друзі та інші люди. Проте, щодо ставлення до власного Я, то 87 % ліцеїстів визначають як «нейтральне», у 6 % – негативне ставлення, а у 2 % – вкрай негативне ставлення до себе. Спостерігається ситуація, якщо учень проявляє негативне ставлення до батька, то і до себе – вкрай негативне (7 учнів фізико-математичного профілю).

Отже, визначені вище позиції щодо ставлення ліцеїстів до себе та оточуючого середовища є показниками розвитку їх адаптаційного потенціалу в періоді ранньої юності.

³⁷⁷ Злобіна О. Тихонович В. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності. Київ, 2006. С. 24.

³⁷⁸ Герасимова О. І. Експлікація поняття «автономність» у психолого-педагогічній літературі. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 52.

Дослідження соціальної адаптації учнів ліцею

Відповідно до поставленої мети наукового дослідження:

- проведено емпіричне дослідження стану розвитку соціальної адаптації учнів Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради (загальна кількість – 94 особи);
- організовано практику використання елементів іпотерапії в роботі з ліцеїстами (протягом вересня-листопада 2019 р. на ніжинській базі «Козак»);
- проаналізовано результати спостереження та проведеного інтерв'ю, використано коефіцієнт кореляції (r) для перевірки гіпотези стосовно впливу засобів іпотерапії на процес розвитку соціальної адаптації учнів ліцею.

З метою виявлення потреби підвищувати рівень соціальної адаптації вихованців ліцею, ми провели комплексне дослідження стану соціальної адаптації учнів 10-11 класів загалом та прояву її окремих компонентів. Усього дослідженням охоплено 94 учнів Ніжинського обласного педагогічного ліцею. Вибір тестових методик А. Фурмана та І. Рожкової зумовлений визначеними показниками та критеріями соціальної адаптації людини, тому ми вивчали соціальну адаптацію учнів ліцею за такими показниками, як: особистісна адаптованість (не адаптованість, дезадаптованість), соціальна адаптованість, соціальна активність, автономність, схильність до гуманістичних (моральних) норм.

Підсумовуючи результати опитування учнів ліцею за методикою А. Фурмана (вивчення особистісної адаптованості), на стадії адаптованих знаходяться: 50 % учнів 10 і 11 класів математичного профілю; 69 % і 67 % відповідно учнів 10 і 11 класів іноземної філології; 58 % і 52 % відповідно – 10 і 11 клас філологічного профілю.

І. Рожкова вважає соціальну адаптацію як результат соціалізації особистості і метою використання її діагностичної методики було виявити рівень соціальної пристосовуваності, активності, незалежності та моральної вихованості (схильність до гуманістичних норм життєдіяльності) досліджуваних індивідів у нашій науково-дослідній роботі.

Стійка ситуативна адаптованість характеризується надійністю та тривалістю, але лише в певних однакових ситуаціях, в яких людина намагається опинитися якомога частіше. Високий рівень особистісної адаптованості характерний: 42 % учнів 10 класу математичного профілю; 33 % – 10 класу іноземної філології та 27 % – 10 класу філологічного профілю.

Досліджуючи складові соціальної адаптованості (автономність, соціальна активність, схильність до гуманістичних (моральних) норм) ліцеїстів ми визначили: найвищий рівень автономності характерний учням 10 класу математичного профілю 67 %; середній – 10 іноземної філології.

Інша складова особистісної адаптованості – соціальна активність – у переважній більшості ліцеїстів розвинута на середньому рівні:

63 % – 10 клас учнів математичного профілю; 50 % – 10 клас іноземної філології; 70 % і 80 % відповідно – 10 і 11 класи української філології.

За результатами проведеного нами дослідження учні усіх класів ліцею мають переважно середні показники схильності до гуманістичних норм.

У цілому соціальна адаптація ліцеїстів діагностується на належному рівні, але є певні результати нашого дослідження, які вказують на потребу приділити увагу процесам соціалізації старшокласників у виховній роботі навчального закладу, а саме:

10 клас математичного профілю: неадаптованих учнів – 33 %, дезадаптованих – 16 %;

10 клас іноземної філології – неадаптованих учнів – 15 %, дезадаптованих – 15 %;

10 клас української філології: 35 % – неадаптовані учні, серед них спостерігається очевидна неадаптація – у 34 % учнів, неочевидна – у 66 %.

Ситуативна дезадаптація переважає у 34% учнів 11 математичного профілю та у 50 % учнів 10 іноземної філології.

Тому ми задалися метою апробувати та обґрунтувати ефективність певних методів роботи з учнями у виховній діяльності ліцею.

Вивчення впливу іпотерапії на соціальну адаптацію старшокласників

Одним з інноваційних методів впливу на успішність соціальної адаптації старшокласників ми пропонуємо використати засоби іпотерапії у виховній роботі з ліцеїстами. Гіпотетично передбачалося, що спільно проведений час і контакт з конем позитивно вплине на емоційний стан ліцеїстів, сприятиме їх згуртованості та розвитку комунікативних і соціальних компетенцій.

Щоб апробувати даний метод, ми разом з керівником Ніжинської бази «Козак» та інструктором-коноводом узгодили на термін 3 місяці план заходів, що передбачали використання елементів організації контакту ліцеїстів із спеціально навченими кінями та їх катанням у супроводі майстерного коновода. Для з'ясування впливу іпотерапії на емоційний стан учнів, їх згуртованість та розвиток соціальних здібностей, використовуючи метод рандомізації, ми утворили вибірку із 20 учасників-ліцеїстів. Репрезентативність вибірки обґрунтовується тим, що відсоток учнів з різних відділів ліцею такий самий, як і у генеральної сукупності (94 учні ліцею).

Протягом вересня-листопада 2019 р. ми організували як індивідуальні відвідування кінної бази з метою доглядати за кінями, так і проводили групові культурно-спортивні заходи на ніжинській базі «Козак» з елементами організації контакту старшокласників із спеціально навченими кінями у супроводі майстерного інструктора-коновода. Інструктор задавав різні вправи, при яких повинні застосовуватися фізична сила, кмітливість, фантазія. Учасниками верхової їзди використовувалися принципові елементи іпотерапевтичного впливу, а саме: особливості позиції вершника (положення, посадки вершника) на коні, характер руху коня (характер алюру та його зміни протягом процедури), а також тривалість власне процедури (перебування на коні). Позиція вершника на коні залежала від фізичних можливостей та вмінь учня. Відповідно до підготовленості ліцеїста, вправи виконувалися як просто на коні (який стоїть), так і під час руху тварини.

Щоб перевірити якість отриманих ліцеїстами вражень після здійснення догляду за кінями, індивідуального контакту з ними в межах групового перебування на базі з кінями, ми склали анкету з десяти запитань та опитали учасників організованих заходів.

Узагальнені результати аналізу відповідей респондентів свідчать про те, що: у 81 % ліцеїстів справдилися позитивні очікування щодо перебування на базі; більше 80 % учнів вважає, що спільно проведений час з групою і кінями є конструктивним; 88 % старшокласників переживали позитивні емоції від контакту з конем і половина з них хотіли б надалі продовжити таке спілкування в індивідуальній формі, а 50 % респондентів – з групою; 81 % ліцеїстів відчували підтримку групи підчас занять верховою їздою і для 56 % учнів контакти з конем сприяли зближенню у середині групи, хоча лише для 25 % таке спілкування з твариною повпливало на налагодження контактів з іншими людьми; 75 % ліцеїстів готові і надалі продовжити контактувати/доглядати за конем.

Загалом, такі показники засвідчують позитивну оцінку наслідків впливу на чуттєво-емоційний стан ліцеїстів практичного контакту з кінями. Таким чином, підтвердилося висловлене нами припущення про позитивний вплив спільно з групою ліцеїстів проведеного часу і контакту з конем на чуттєвий стан старшокласників, їх згуртованість та розвиток соціальних здібностей.

І, разом з тим, нас цікавило, чи є зв'язок з показниками соціальної адаптованості старшокласників та їх позитивними враженнями від контакту з кінями. Для цього була використана формула для обчислення коефіцієнту кореляції, описана в підручнику «Методологія та методи соціально-педагогічного дослідження»³⁷⁹. Ми конкретизували свою гіпотезу: якщо у ліцеїста першого року навчання діагностується (за методикою А. Фурмана) низький рівень особистісної адаптованості, то він буде хотіти продовжити контактувати/доглядати за конем.

Відповідно, в табл. 1 занесені дані для здійснення розрахунків кореляції за такими показниками:

$x=1$ (якщо ліцеїст відповідає, що хоче продовжити контакт з конем);

$x=0$ (якщо відсутня ознака);

$y=1$ (якщо ліцеїст має низький рівень особистісної адаптації за методикою А. Фурмана);

$y=0$ (відсутність ознаки).

Таблиця 1.

Розрахунки коефіцієнта кореляції

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
X	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
y	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1

$$r_{xy} = \frac{p(xy) - p(x) \times p(y)}{\sqrt{p(x)p(y) \times (1-p(x))(1-p(y))}} \approx 0,56$$

(за такими розрахунками:

$$P_{xy} - \frac{16}{20} = 0,8; P_x - \frac{18}{20} = 0,9; P_y - \frac{18}{20} = 0,9;$$

$$r_{xy} = \frac{0,8 - 0,9 \times 0,9}{\sqrt{0,8 \times 0,9 \times 0,1 \times 0,1}}$$

Показник кореляції 0,56 свідчить про достатньо виражений зв'язок між низьким рівнем особистісної адаптованості старшокласника і готовністю ліцеїста продовжити

³⁷⁹ Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): навч. посіб. / Борисюк С. О. та ін. Ніжин, 2002. 287 с.

контактувати і доглядати за кіньми. А це, у свою чергу, свідчить про велику потребу контактувати з кіньми недостатньо адаптованих старшокласників.

Отже, за підсумками проведеного емпіричного дослідження ми виявили, що рівень розвитку соціальної та особистісної адаптованості учнів ліцею потребує підвищення окремих її показників і використання у виховному процесі навчального закладу елементів іпотерапії буде ефективним для соціалізації старшокласників.

Висновки

Соціальна адаптація індивіда є актуальною й однією із найбільш складних для вирішення проблем соціально-педагогічної науки, бо вона розкриває особливості не тільки стану людини, але й сам процес, протягом якого особистість набуває рівноваги й стійкості до впливу соціального середовища. Можемо сказати, що соціальна адаптація виступає як механізм соціального виховання, це той процес і результат пристосування всіх соціальних суб'єктів до умов нового соціального середовища, який може здійснюватися активно чи пасивно. Сам же соціально-адаптаційний процес охоплює не лише прийняття особистістю соціальних норм соціуму, але й здатність людини надавати явищам та подіям бажану для себе ціннісно-смыслову характеристику і напрям діяльності.

Соціальна адаптація у ранньому віці є важливою проблемою як для теорії, так і практики виховання підростаючого покоління. Бо період ранньої юності є сензитивним до успішної соціалізації молодшої особи загалом, адже перед нею стоїть питання вибору професії, відповідальності за своє життя, свободи та відповідності соціальним нормам в оточуючому людському середовищі.

Суть адаптаційного періоду в ліцеї полягає в тому, щоб цілеспрямовано організувати процес адаптації старшокласників та робити його більш інтенсивним, використовуючи комплексний підхід та різноманітні методи і форми виховної роботи. Ефективність процесу соціальної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я старшокласника у цілому.

Рання юність є тим періодом, структура ідентичності якого впливає на всі наступні стадії соціалізації особистості та її механізму – соціальної адаптації. Успішність соціалізуючих процесів старшокласників залежить від узгодженості соціально-виховних впливів педагогічного колективу під час навчання та активної участі учнів старших класів у соціально-творчій діяльності ліцею. Особливість розвитку соціальної адаптації старшокласників визначається тим, що юнаки й дівчата є досить зрілими за психофізіологічними характеристиками, втім їм бракує соціального досвіду, що викликає ризик дезадаптації з такими негативними наслідками як нігілізм, егоїзм, байдуже ставлення до навчання, до суспільно корисних справ, конфлікти з оточуючими. Саме тому важливим завданням сучасної школи є пошук нових педагогічних ідей для створення необхідних умов соціалізації і соціальної адаптації старшокласників, інноваційних методів впливу на особистість учня, які мають позитивну просоціальну орієнтацію.

Сучасні теоретики і практики соціального виховання активно апробують ефективні форми, методи, засоби розвитку соціально адаптованої особистості. У цьому контексті ми виконали наукове дослідження, де вперше торкнулися проблеми використання засобів іпотерапії у соціальній адаптації учнів ліцею, що і є його

новизною, а результати комплексного вивчення стану соціальної адаптації першого і другого курсів трьох Ніжинського обласного педагогічного ліцею можуть бути використані у виховному процесі вихованців закладу середньої освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо іпотерапію не як метод лікарської допомоги при важких захворюваннях, але як ефективний спосіб боротьби зі стресами, при перенавантаженнях як фізичних, так і психологічних, як засіб соціальної адаптації старшокласників з різними соціальними та особистісними потребами. Загалом же, іпотерапія є всесвітньо визнаним методом реабілітації людини після різноманітних захворювань, досягнення стійкої ремісії та її соціальної адаптації. Унікальність такої терапії полягає в одночасному фізичному, психологічному та емоційно позитивному впливах на особистість.

Загальні результати комплексного дослідження стану соціальної адаптації учнів Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради вказують на потребу впровадження у виховний процес навчального закладу різних форм та методів, пошуку способів підвищення рівнів особистісної та соціальної адаптованості вихованців, збалансування її складових за допомогою інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу та середовища життєдіяльності ліцеїстів. Використання засобів іпотерапії має позитивний вплив на стан соціальної та особистісної адаптованості вихованців ліцею – що і підтверджують результати нашого дослідження.

Розділ 4

Розв'ї компетентності zawodових студентів в zakresie волонтерату

Ganna Bianca, Maria Kuzmina

Розвиток професійних компетентностей студентів у позааудиторній волонтерській діяльності

Ганна Б'янка, Марія Кузьміна

Актуальність проблеми

Проблема компетентності майбутнього соціального працівника набуває в останні роки все більшої актуальності у зв'язку з прийняттям в Україні курсу на вирішення соціальних проблем населення і необхідністю підготовки компетентних фахівців для роботи у цій галузі. Зміни в економіці, політиці, культурі спонукають до реформування й у підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчого вирішення професійних завдань, застосування новітніх технологій, партнерської взаємодії. Майбутні фахівці соціальної сфери стають повноправними суб'єктами соціальної роботи. Освітнє середовище закладу вищої освіти має найкращі можливості для розвитку волонтерського руху та популяризації різних видів волонтерської діяльності серед студентської молоді. Відповідно, постає необхідність використання таких організаційних форм роботи зі майбутніми фахівцями соціальної сфери, які б дозволили активно самостійно включатися і швидко реагувати на запити громади щодо волонтерської підтримки.

Однією з умов якісного соціального забезпечення виступає достатньо кількість людських ресурсів з вирішення, зокрема, таких соціальних проблем як-то: профілактика наркотичної залежності, ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки молоді, соціальна реабілітація дітей з інвалідністю, ресоціалізація осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, соціальний супровід прийомних сімей, сімей, що опинилися у складній життєвій ситуації тощо. На сьогодні, кадрове забезпечення закладів соціальної сфери не відповідає вимоги сьогодення, до того ж не вистачає професійно підготовлених фахівців для реалізації різних напрямків соціальної роботи. Саме тому останнім часом в Україні активно стимулюється благодійна діяльність та розвивається волонтерський рух. Наразі волонтери стають повноправними суб'єктами соціальної роботи.

Нормативні документи, що регулюють волонтерську діяльність

У сучасному суспільстві роль волонтерства в соціальній сфері визнана на міжнародному та державному рівні, що знаходить своє підтвердження в окремих законодавчих документах, зокрема: у Загальній декларації прав людини (1948)³⁸⁰, Конвенції про права дитини (1989)³⁸¹, Резолюції та Рекомендації ООН, які присвячені

³⁸⁰ Загальна декларація прав людини від 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/go/995_015.

³⁸¹ Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 р. / Верховна Рада України. [Електрон. ресурс]. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 23.05.2018).

волонтерству (55/57, 2000., A/RES/56/38, 2001, A57ДД+2002), Загальній декларації волонтерства (прийнята на XVI Всесвітній конференції Міжнародної асоціації волонтерських зусиль, Амстердам, січень, 2001)³⁸². У законах України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001), «Про соціальні послуги» (2019), Указі Президента України «Про внесення змін до деяких указів Президента України відносно волонтерської діяльності» (2013).

Закон «Про волонтерську діяльність» визначає волонтерську діяльність як: «добровільну, безкорисливу, соціально спрямовану, неприбуткову діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги»³⁸³. Під волонтерською допомогою у вище зазначеному документі розуміється виконання волонтерами або волонтерськими організаціями будь-якої роботи чи надання послуг на безоплатній основі. Також у Законі визначається волонтерська діяльність як форма благодійництва. При цьому надання одноразової допомоги законом не визначається як волонтерська діяльність. Постановою Верховної Ради України № 22 від 2015 р. були внесені зміни до Закону України відносно волонтерської діяльності, а саме визначено, що «волонтерами можуть стати громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, які є дієздатними. Особи віком від 14 до 18 років здійснюють волонтерську діяльність за згодою батьків/усиновлювачів, прийомних батьків, батьків-вихователів або піклувальника». Особи віком від 14 до 18 років не можуть надавати волонтерську допомогу Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади під час дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції, а також не можуть здійснювати нагляд за засудженими та проводити з ними соціально-виховну роботу і не можуть надавати волонтерську допомогу в медичних закладах. Хоча треба зазначити, що саме молодь у віці 16-18 років були однією із перших, хто надавав волонтерську допомогу, як на початку проведення антитерористичної операції, так і в медичний закладах (куди направляли військових після отримання ними поранень у зоні проведення антитерористичної операції).

Найчисельнішою груп волонтерів, які працюють у соціальній сфері і надають підтримку та допомогу тим, хто цього потребує, є учнівська та студентська молодь. Особливість волонтерського руху в Україні полягає в тому, що доля молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проєктах і програмах соціальної спрямованості.

Аналіз останніх наукових досліджень

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Зверєвої, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, В. Петровича

³⁸² Загальна декларація волонтерів. [Електрон. ресурс]. URL: http://www.volunteer.kiev.ua/pages/70-zagalna_deklaracija_volonterv (дата звернення: 23.05.2018).

³⁸³ Закон України «Про волонтерську діяльність». *Відомості Верховної Ради України* (ВВР). 2011. № 42. ст.435.

розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у роботах О. Кузьменка, Н. Романової, С. Толстоухової. Як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство в працях Ю. Поліщука. Питання організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу досліджувалося З. Бондаренко. Особливості соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп розкрито у наукових пошуках у Т. Лях. Актуальні проблеми формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників висвітлені у дослідженні О. Лісовця.

Тема доброчинності та волонтерства ґрунтовніше розкрито в дисертаціях російських науковців Я. Лятушина, В. Митрофаненко, О. Мітрохіної, О. Морова, Г. Оленіної. Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Вивчення літературних джерел показало, що у процесі вирішення професійних завдань волонтеру необхідно виконувати різноманітні види діяльності. Кількість видів діяльності, які можна виділити при виконанні вихідної задачі, а отже, і видів компетентностей, залежить від її складності, напрямів, якостей фахівців, що беруть участь у її вирішенні. Таким чином, модель професійної компетентності волонтера має гнучку структуру і може включати в себе різні елементи в залежності від конкретного завдання.

Аналіз професійної діяльності майбутніх соціальних працівників-волонтерів показує, що вони не тільки осмислюють, але в більшій мірі вирішують безпосередньо практичні завдання з надання соціальної, консультативної допомоги, дозвілля, захисту і підтримки різних верств населення. Тому вони повинні мати професійну підготовку, знання в різних галузях законодавства; володіти достатньо високою правовою культурою, бути високоерудованими людьми; аналізувати та оцінювати складні життєві ситуації, в яких опинилися діти групи ризику та діти-сироти; вибирати доцільні форми, методи та засоби волонтерської роботи з різними категоріями дітей.

Важливо також уміти застосовувати в практичній роботі індивідуальний та диференційований підхід до роботи з вихованцями дитячих будинків-інтернатів та центрів соціально-психологічної реабілітації; професійно взаємодіяти з працівниками інших закладів, які надають допомогу дітям, що потрапили у складану життєву ситуацію (юристи, психологи, медичні працівники та ін.) для забезпечення координації успішної соціальної (соціально-педагогічної) роботи; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні й економічні процеси в суспільстві, мати широку обізнаність про різні соціальні групи населення; бути здатним передбачати наслідки своїх дій, твердо відстоювати в житті свою позицію; вміти знаходити спільну мову з «важкими» підлітками, сиротами, особами з інвалідністю, людьми похилого віку, людьми, що знаходяться на реабілітації та ін. категоріями клієнтів; вміти організовувати та проводити свята, вуличні акції, концерти, заходи и т. д. мати професійний такт, здатні викликати симпатію і довіру в оточуючих, дотримуватися професійної таємниці, делікатності в усіх питаннях, що зачіпають інтимні сторони життя людини; володіти емоційною стійкістю, вміти сумлінно виконувати свій обов'язок, залишаючись спокійним, доброзичлива и уважний до підопічного; вміти

приймати потрібне рішення в несподіваних ситуаціях, чітко формулювати свої думки, грамотно і дохідливо їх викладати.

Професійна компетентність соціального працівника

Зважаючи на специфіку соціальної роботи та вимоги до неї, компетентність майбутніх соціальних працівників-волонтерів розглядають як складну структуру, що складається з ряду компонентів. Для їх виявлення вивчені вченими кваліфікаційні характеристики та нормативно-правові документи, що регламентують професійну діяльність соціального працівника, вимоги освітніх стандартів вищої професійної освіти. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника під час здійснення позааудиторної волонтерської діяльності:

- цільовий,
- змістовий,
- процесуально-технологічний,
- рефлексивно-аналітичний,
- менеджмент,
- супервізію,
- моніторинг,
- організаційно-управлінський – організація, планування та здійснення волонтерської допомоги клієнтам при тісній взаємодії з фахівцями різних організацій і служб, які в силу своєї професійної діяльності допомагають вирішувати проблеми клієнта;
- превентивний – попередження соціальних проблем у відповідності з правовими нормами і правилами поведінки, соціальних відхилень або утримання їх на соціально терпимого рівні через усунення або нейтралізації породжують їх причин, дотримуючись нормативно-правові вимоги;
- правовиховний – реалізація у практичній діяльності правового виховання й освіти підопічних, правове інформування суб'єктів й об'єктів соціальної діяльності у процесі виконання професійних завдання;
- консультативний – надання соціально-правової допомоги;
- правозахисний – захист прав особистості; забезпечення інформацією з питань соціального захисту, допомоги та підтримки; сприяння в реалізації правових гарантій різним категоріям населення³⁸⁴.

Аналізуючи компонентний склад компетентності майбутніх соціальних працівників-волонтерів, дослідники також виділяють наступні структурні компоненти:

мотиваційний – включає мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця, передбачає ставлення до професійної діяльності як до цінності, потреби в розвитку своїх професійних компетентностей; прагнення до особистісного самовдосконалення. Функціональне призначення мотиваційно-ціннісного компонента полягає в тому, що його сформованість опосередковує розвиток інших компонентів;

когнітивний – знання теоретичних і методологічних основ соціальної роботи; нормативно-правових актів; технологій соціальної роботи; сучасних інформаційних технологій; вимог, що пред'являються до сучасного соціального працівника;

³⁸⁴ Москалюк О. І. Зміст і структура професійної спрямованості майбутніх педагогів: аналіз у контексті системного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ-Вінниця, 2006. Вип. 10. С. 398-403.

діяльнісно-поведінковий – визначає стиль поведінки, вибір способів поведінки з вирішення практичних завдань, включає умови успішної реалізації професійної компетентності. Цей компонент передбачає наявність готовності фахівця до самореалізації в соціальній роботі, конкретні результати, досягнуті в процесі її здійснення, основні якості, що проявляються на поведінковому рівні, розвиток здатності вирішувати різні завдання при роботі з комерційними клієнтами;

ціннісно-смысловий – сукупність психологічних характеристик особистості (професійно значущі якості фахівця і його цінності), готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати з тими, хто потребує його допомоги; ціннісне ставлення до подій, до людей, до себе;

емоційно-вольовий – передбачає емоційно-вольову саморегуляцію поведінку особистості в ситуації професійної діяльності з метою досягнення високих результатів. Прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу – і вмотивованість – ціннісний показник усвідомлення суб'єктом необхідності волонтерської діяльності, активне позитивне емоційно забарвлене ставлення до особистісного і професійного самовдосконалення;

рефлексивний – являє собою відстеження людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також самооцінку волонтера на основі самосвідомості і рефлексії, тобто усвідомлення й оцінювання тих внутрішніх змін, які відбуваються в ньому, собі як змінюється особистість, суб'єкт діяльності і відношення. Тільки адекватна самооцінка забезпечує успіх у розвитку професійної компетентності волонтера. Рефлексія людини як суб'єкта професійної компетентності охоплює всі її компоненти: усвідомлення власного рівня професійної компетентності, стилю поведінки, особливостей ціннісно-мотиваційної сфери та інших питань³⁸⁵.

У поняття професійної компетентності майбутнього соціального працівника входить: методична компетентність, соціальна та організаторська компетентність. По відношенню до працівників соціальної сфери їх можна поділити на наступні групи:

1. При яскраво вираженій методичній компетентності соціального працівника можна назвати консультантом. Це скоріше вчитель, що може створювати події. Вид діяльності, який найбільше для нього підходить – із категорії «людина-людина».

2. При провідній соціальній компетентності фахівця соціальної сфери можна назвати місіонером, так як в його діяльності переважає керівництво в більшій мірі особистим досвідом, діяльність якого скоріше підходить до категорії «людина-група».

3. Спеціаліст з переважаючою організаторською компетентністю може бути названий фасилітатором, найбільш повно професійна компетентність такого фахівця соціальної сфери проявляється при діяльності, що відноситься до категорії «людина-група». Завдячуючи його діям можливо в максимальній мірі розкрити потенціал кожного члена групи³⁸⁶.

Загально визначеними є такі характеристики професійної компетентності майбутніх соціальних працівників:

³⁸⁵ Москалюк О. І. Зміст і структура професійної спрямованості ... С. 398-403.

³⁸⁶ Садовська Е., Ярошенко А. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. [Електрон. ресурс]. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23427/1/Sadovska%20E._Yaroshenko%20A.pdf.

- розуміння суті завдання, що виконуються;
- знання досвіду в цій сфері та активне його використання;
- вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати;
- здатність визнавати власні помилки і корегувати їх.

Багато аспектів у позааудиторній діяльності вимагають у волонтерів вузької спеціалізації. Проте, незалежно від спеціалізації, для здійснення компетентної професійної діяльності соціальний працівник-волонтер зобов'язаний володіти знаннями, що мають міждисциплінарний характер, базовими та спеціальними вміннями і такими особистісними якостями, як моральність, спрямованість, мотиви, цінності, здатність до рефлексії; здатність здійснювати професійні функції в процесі надання послуг особам з інвалідністю з урахуванням різних вад здоров'я та потреб у соціальних послуг дітей і молоді з особливими потребами й створювати умови для їх розвитку і саморозвитку; врахування ключових змістовних і операційних компетентностей, які входять до системи професійної компетентності, що дозволяє об'єктивно представити напрями формування, конструювання й здійснення роботи соціального працівника-волонтера.

Проблема комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників, особливо серед студентів закладів вищої освіти, є надзвичайно актуальною. На сьогоднішній день кожен професійний соціальний працівник повинен швидко і якісно встановлювати довірливі стосунки зі своїми клієнтами, задля розв'язку проблеми, з якою звернувся клієнт.

Із становленням соціальної сфери зростають вимоги до фахової підготовки працівника, його особистісних характеристик, здатності формувати позитивний імідж соціальної роботи та статусу цієї професійної діяльності в суспільстві. Зокрема, як показало вивчення літературних джерел та практики, успішність діяльності соціального працівника значною мірою залежать від його комунікативної компетентності, готовності до спілкування із використанням різноманітних методів комунікацій з різними категоріями населення.

Комунікативна компетентність

Зазначимо, питання комунікативної компетентності цікавило багатьох дослідників, які зосередили свою увагу на його дослідженні. Так, основні поняття професійного спілкування, його принципи та зміст вивчали такі науковці, як Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський та ін. Основні функції, структуру, види, етапи та моделі формування професійного спілкування вивчали такі науковці, як: О. Бодальов, Л. Зінченко, А. Капська та ін. Зокрема, розкриттям методологічних засад спілкування, питаннями комунікативних умінь та культури займалися такі науковці, як Ю. Жукова, Б. Ломова, Л. Долинська, В. Кан-Калик, М. Васильєва, Н. Горбунов.

Комунікативна компетентність соціального працівника – це невід'ємна складова його професіоналізму, яка засвідчує його здатність у будь-який момент пристосуватися до ситуації та вміло використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації.

Варто наголосити, що специфіка соціальної роботи виявляється у вирішенні проблем, які постають і стосуються конкретної людини, прямо чи опосередковано

вона є учасником різних форм і видів суспільних відносин, що висуває достатньо суворі вимоги до професійних комунікативних умінь та навичок соціальних працівників.

Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності й рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій. Усе це дає підстави для розуміння професійної комунікативної компетентності як комплексу комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок, що формують рівні мовної особистості; дозволяють соціальному працівникові адекватно і творчо користуватися усіма засобами комунікації у спілкуванні з учасниками соціального процесу.

Цілеспрямована робота зі створення системи роботи, спрямованої на забезпечення ефективного формування професійної комунікативної компетентності зумовлює відповідну процедуру підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

За Ю. Пассовим комунікативний підхід реалізується завдяки наступним закономірностям мовленнєвого спілкування:

- мовленнєве спілкування несе діяльнісний характер;
- процес комунікації має свою предметність, обмежену рамками заняття, теми, події, проблеми та ін.;
- ситуація спілкування моделюється згідно з типовими варіантами стосунків у колективі;
- використання мовленнєвих засобів зумовлюється особливостями процесу спілкування у тій чи іншій ситуації³⁸⁷.

Основу професійно-практичної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери становлять відносини системи «людина-людина». І це досить повно характеризує комунікативні вимоги, що висуваються до працівників. Фахівці, у яких добре розвинена комунікативна компетентність мають значні переваги, а саме:

- відрізняється здатністю швидко налаштовуватися на діяльність з обговоренням проблем, що виникають, і при необхідності переключатися на інші теми;
- детально «вибудовує» стратегію і тактику комунікативних контактів;
- націлений на досягнення максимально можливих результатів у ході професійного та ділового спілкування;
- професійно розбирається в обговорюваних запитаннях, завжди говорить по суті, висуває реальні й перспективні пропозиції;
- «тонко відчуває» й об'єктивно оцінює ситуацію, оперативно реагує на її зміни;
- має високий рівень професійно-комунікативної компетентності, який дозволяє йому знаходити найбільш правильні рішення в ході обговорення проблем;
- не втрачає самовладання у критичних ситуаціях;
- здатний протягом тривалого часу вести плідне професійне й ділове спілкування в умовах великого інтелектуального та емоційного навантаження;
- швидко вловлює думки, розуміє своїх клієнтів;
- поважає себе, але при цьому критично ставиться до своїх висловлювань, вчинків, досягнень;

³⁸⁷ Пассов Є. І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. Київ, 2001. 212 с.

- у ході спілкування ніколи не переступає межі, за якою втрачається почуття особистої гідності;
- приємний співрозмовник, не нав'язливий і не набридливий;
- уміє зберігати таємницю і не говорити нічого зайвого, що могло б завдати шкоди організації або колегам по роботі;
- має переважно гарний настрій, йому не властиво скаржитися на життя або дорікати у своїх проблемах свої клієнтів, що часто може траплятися³⁸⁸.

З погляду психології комунікативна компетентність є цілісним структурним утворенням, що втілює в собі когнітивні й поведінкові елементи. До перших відносять знання відповідних засобів та їх адекватне використання, до других – психологічну адаптацію до ситуації. Людське спілкування є центральним об'єктом комунікативної культури, яка є системою поглядів і дій, що служать індивіду моделлю орієнтування і об'єктом досягнення мети в спілкуванні з іншими людьми. До основ комунікативної культури майбутнього фахівця соціальної сфери слід віднести вміння легко й швидко встановлювати контакт у процесі спілкування, вчасно проявляти гнучкість, психологічний і професійний такт, емоційну стійкість, володіти мовою, мімікою і пантомімікою, доречно застосовувати жарт і гумор, уміння користуватися мовним етикетом, аргументувати свою точку зору, використовувати різні методи організації спілкування, користуватися законами логіки тощо³⁸⁹.

Згідно досліджень комунікативна компетентність містить такі складові:

- комунікабельність (здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми);
- володіння змістовною інформацією та вміння оперувати нею;
- здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння.

Причинами невдалої комунікації можуть бути:

- стереотипи — спрощені думки щодо окремих осіб або ситуації, внаслідок чого відсутній об'єктивний аналіз і розуміння людей, ситуацій, проблем;
- перенасиченість комунікативного простору інформацією перешкоджає прийняттю актуальних рішень, призводить до зайвих емоційних перевантажень, тим самим ускладнюючи взаємини з оточуючими;
- «упереджені уявлення» — схильність не брати до уваги того, що суперечить власним усталеним поглядам, того, що є новим, незвичайним («Ми віримо в те, у що хочемо вірити»). Людина рідко усвідомлює, що тлумачення подій іншою людиною так само законно, як і її власне тлумачення;
- погані взаємини між людьми — якщо ставлення людини є ворожим, то буде дуже важко переконати її в вірності вашої думки;
- відсутність уваги й інтересу співрозмовника, а інтерес виникає, коли людина усвідомлює значення інформації для себе: за допомогою цієї інформації можна отримати бажане або запобігти небажаному розвитку подій;
- зневага фактами, тобто звичка робити висновки за відсутності достатньої кількості фактів;

³⁸⁸ Березовська Л. І. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 6-16. [Електрон. ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2019_1_3.

³⁸⁹ Москалюк О. І. Зміст і структура професійної спрямованості ... С. 398-403.

- помилки в побудові висловлювань: неправильне обрання слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність;
- неправильний вибір стратегії та тактики спілкування³⁹⁰.

Комунікативна компетентність особистості – це складний феномен, який характеризується різними поняттями, основу якого становлять певні здібності.

Так, дослідниця Н. Ануфрієва вважає, що комунікативну компетентність характеризують такі здібності особистості:

1) здатність робити соціально-психологічний прогноз ситуації, в якій відбуватиметься спілкування, тобто здатність людини передбачати певні події;

2) здатність соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;

3) вміння «вживатися» в соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації, тобто робити правильну оцінку позитивних і негативних аспектів ситуації спілкування;

4) здатність здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації (організація уваги партнерів спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, керування процесом спілкування)³⁹¹.

Дослідники також виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

– орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;

– спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;

– адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;

– готовність і вміння будувати контакт з людьми;

– внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;

– знання, вміння і навички конструктивного спілкування;

– внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

З цього можна побачити, що комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, вміння, навички.

Як відомо, комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті. Вона вимагає від особистості усвідомлення:

– власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи;

– власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих білих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);

– готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі;

³⁹⁰ Полозенко О. В. Розвиток комунікативної компетентності соціальних педагогів у процесі психологічної підготовки. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2011. № 155(2). [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2010_155_2/10pov.pdf.

³⁹¹ Ануфрієва Н. М., Зелінська Т. М., Єрмакова Н. О. Соціальна психологія: навч.-метод. посіб. Київ, 2009. 216 с.

- своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);
- своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура);
- способів персоналізації навколишнього середовища (матеріальне втілення «почуття господаря»);
- рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання – житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо).

У межах нашого дослідження важливо звернути увагу на рівні сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників, які були визначені дослідницею Л. Березовською. Ми погоджуємося з автором щодо визначення рівнів комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників. Найвищий ступінь сформованості у студентів демонструється позитивною взаємодією з співрозмовником, доброзичливістю, здатністю контролювати свій емоційний стан, проявом емпатії, вільним висловленням своїх думок, відкритістю, творчістю; на середньому рівні студент недостатньо володіє комунікативно-мовленнєвою компетентністю в майбутній професійній діяльності, частково використовують вербальну і невербальну комунікацію, добре розуміють сутність своєї діяльності, але відчують труднощі щодо аналізу та взаємодії зі співрозмовником, під час конфліктних ситуацій контролюють свої емоції, з певними труднощами вирішують їх; на задовільному рівні майбутні соціальні працівники частково володіють професійними поняттями, не завжди використовують вербальними і невербальними засобами комунікації або невдало застосовують їх, припускаються деяких помилок у налагоджуванні доброзичливих й толерантних стосунків зі співрозмовником, проявляють емпатію, але не завжди вміють аналізувати та контролювати свій емоційний стан, намагаються уникнути конфліктних ситуацій, мають пасивний стиль спілкування, не високий рівень професійних домагань; на низькому рівні у студентів комунікативно-мовленнєва компетентність проявляється відсутністю інтересу до майбутньої професійної діяльності, відсутністю знань про особливості професійного спілкування, відчують значні труднощі у комунікації, не вміють використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації, мають мовленнєві бар'єри, невпевненість в собі та своїх професійних здібностях, не володіють термінологією комунікативних понять, спілкуючись, не проявляють емпатію та не контролюють свій емоційний стан, не вміють виходити з конфліктних ситуацій, частіше мають конфлікти з співрозмовниками, закритий стиль спілкування.

Визначення вихідних рівнів комунікативної компетентності у майбутніх соціальних працівників дає можливість побудувати більш ефективну стратегію у волонтерській позааудиторній діяльності. Розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей майбутніх соціальних працівників може відбуватися шляхом створення умов для спілкування під час проведення різних волонтерських заходів, акцій, концертів та ін.

Аналіз літературних джерел та практики показав, що підвищують рівень майбутніх соціальних працівників такі методи формування комунікативної компетентності:

- створення мовленнєвих ситуацій;
- виконання групових завдань, роботи в парах;

- застосування методу евристичної бесіди;
- застосування інтерактивних технологій навчання;
- залучення студентів до оцінювання результатів виконаних завдань однокласників під час презентації проєктів;
- виконання творчих завдань, спрямованих на активізацію, уточнення та збагачення словникового запасу студентів.

Для розвитку усного спілкування використовують такі методи:

- розігрування діалогу;
- усний опис ситуації;
- розширення словникового запасу через роботу зі словниками³⁹².

На процес формування комунікативної компетентності, впливають такі чинники: професійна спрямованість навчання; інтерес; здібності до оволодіння майбутньою професією; чітка мотивація навчання; уміння навчатися самостійно; потреба у самовдосконаленні; спрямованість технологій, форм, методів та засобів навчання, застосування комп'ютерних та інформаційних технологій тощо³⁹³.

Висновки

Отже, проблема професійної компетентності фахівця соціальної роботи на сьогоднішній день є актуальною. Розвиток і становлення професійних компетентностей залежить від технології підготовки майбутніх соціальних працівників та їх особистісних якостей. Можна вважати, що компетентності становлять увесь професійний потенціал майбутнього фахівця соціальної сфери, який характеризує його можливості й визначає якість, успішність в різних сферах життєвої діяльності. Професійна підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти має бути зорієнтована на формування у майбутніх фахівців ключових (базових) і предметних компетентностей, відповідних компетенцій й сприяти їх особистісно-професійному становленню, тобто здійснюватися в аспекті компетентнісного підходу. Розглядаємо комунікативну компетентність соціального працівника як основу успішності та професіоналізму, що залежать від готовності до спілкування з різними групами клієнтів із використанням різноманітних методів комунікацій. І може ефективно розвиватися в позааудиторній волонтерській діяльності, що є невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного фахівця соціальної сфери і сприяє вдосконаленню системи соціальної освіти, формуванню компетентного випускника, готового до здійснення практичної роботи.

³⁹²Симонова А.А. Компетентностный подход: аспект внедрения в практику утвреждения социальной сферы. *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 1. С. 42-46.

³⁹³ Березовська Л. І. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 6-16. [Електрон. ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2019_1_3.

Rozdział 5

Kształtowanie kultury mowy i komunikacji jako podstawowego składnika kompetencji komunikacyjnych przyszłych pracowników socjalnych

Tetiana Kachalova, Galina Vakulenko

Формування мовленнєво-комунікативної культури як базового компонента комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників

Тетяна Качалова, Галина Вакуленко

Актуальність проблеми

«О слів жорстока і солодка влада! Не опечись на їхньому вогні...» – ці слова Б. Олійника можуть слугувати основною вимогою до професійної компетентності соціального працівника, адже той, хто безпосередньо працює з людьми і намагається допомогти вирішити їхні проблеми, зобов'язаний володіти словом і допомагати ним.

Поглиблення соціально-економічної та соціально-політичної криз і загострення у зв'язку з цим низки глобальних життєвих проблем сучасного українця висунули на порядок денний питання масової підготовки спеціалістів із соціальної роботи. В залежності від цього факту актуалізувалися питання удосконалення підготовки фахівців цієї галузі. Соціальна робота за змістом завдань є багатогранною і багатоаспектною. Тому вона потребує від майбутніх спеціалістів оволодіння професійно значущими якостями і вміннями, які є складовими загальної професійної компетентності, що дозволило б найбільш ефективно і результативно вирішувати ці завдання. Майбутній соціальний працівник під час навчання повинен оволодіти високим рівнем професійної компетентності, основним елементом якої є комунікативна, тому що ця професія увібрала в себе як духовні цінності та норми поведінки, так і професійні знання взаємодії з різними категоріями населення і в різних мікросередовищах.

Аналіз останніх досліджень

Феномен «комунікативної компетентності» в аспекті комунікативної культури досліджувався такими вченими, як С. Абрамович, М. Бітянова, Н. Волкова, С. Дорошенко, Б. Кандінський, В. Кан-Калик, Лалл Джеймс, А. Леонтьєв, С. Мусатов, Б. Паригін та іншими. Зокрема, визначені механізми формування комунікативних умінь педагога (Н. Волкова, М. Заброцький, А. Леонтьєв); сутність поняття «педагогічне спілкування» (А. Леонтьєв, З. Смелкова); розглянута і визначена структура комунікативної культури педагога (І. Зязюн, І. Кривонос, В. Грехнев). Цікавими в плані формування культури педагогічного спілкування є дослідження О. Семенова, у якому розглядаються шляхи формування комунікативної культури фахівця засобами української літератури.

Незважаючи на велику кількість досліджень означеного феномену, варто зазначити, що проблема формування комунікативної компетентності соціального

працівника розглядалася лише епізодично. Так, професор А. Капська розглядає цю проблему з точки зору формування мовленнєвої культури і красномовства соціального педагога та соціального працівника; О. Карпенко визначає комунікативні професійні якості соціального працівника як умову його успішної діяльності. Проте загального цілісного уявлення про комунікативну компетентність саме соціального працівника, шляхи, форми, методи і прийоми її формування в майбутніх фахівців соціальної роботи не знайшли свого відображення в науковій літературі.

Актуалізує проблему мовленнєвих умінь майбутніх соціальних працівників і сучасний рівень сформованості комунікативної компетентності студентства. Спостерігаючи за навчальною діяльністю студентів, допомагаючи їм у підвищення фахового рівня, хочеться зазначити, що їхнє мовлення і комунікативні уміння зокрема, є далекими від вимоги часу і від того рівня, з яким молодий спеціаліст соціальної сфери повинен закінчувати вищий навчальний заклад. Ще багато студентів нехтують українською літературною мовою, віддаючи перевагу суржику, просторічній мові, легко переходять у спілкуванні на російську, на заняттях почувають себе невпевнено, досить довго шукають потрібне в конкретній комунікативній ситуації слово, бояться на занятті вступити в діалог з колегами і звернутись до викладача із запитанням. Серйозними недоліками мовленнєвої поведінки більшості студентів є невміння публічно виразно читати, декламувати, виголошувати зв'язний текст, спонтанно включатися у розмову і підтримувати її. Багато майбутніх фахівців і читають, і говорять монотонно, неемоційно, у їхньому мовленні спостерігаються слова-паразити. Особливо турбує убогість словникового запасу студентів. Чи з такими якісними характеристиками чекають сьогодні соціального працівника люди, які потребують допомоги?! Саме тому так важливо молодим спеціалістам, навчаючись в університеті, готувати себе до роботи з різними категоріями клієнтів, не тільки опановуючи цикл обов'язкових дисциплін, що становлять базову основу фахової підготовки, а й активно розвивати мовлення й мислення, формувати комунікативну компетентність.

Мета публікації – визначити функції мовленнєвих умінь та мовленнєво-комунікативної культури майбутнього соціального працівника у структурі професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Поняття «компетентність»

За А. Капською, вагома роль соціального працівника як партнера у спілкуванні особливо зросла за останні роки. У фахівців соціальної сфери спостерігається диференціація прояву комунікативних якостей за ознакою їх достовірності, переконливості, аргументованості, емпатійності³⁹⁴. Позитивне сприйняття клієнтами пропозицій, рекомендацій визначається позицією соціального працівника, яка досить виразно простежується в процесі комунікативної взаємодії. Означені положення і зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери з точки зору оволодіння професійною комунікацією, основу якої складають мовленнєві уміння.

³⁹⁴ Капська А., Годлевська Д. Включаємо студентів у комунікативну взаємодію: метод. реком. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 24 с.

Важливими для визначення ролі мовленнєвих умінь майбутнього соціального працівника є дослідження Д. Годлевської, яка обґрунтовано встановлює співвідношення як змісту, так і суті категорій «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» та визначає поняття «професійна комунікативна компетентність» як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії, рефлексії, креативності, оволодіння якими дозволяє майбутньому соціальному працівникові адекватно користуватися усіма засобами комунікації (як вербальної, так і невербальної) у спілкуванні з клієнтом³⁹⁵.

Ми погоджуємося з думкою А. Хуторського, який підкреслює, що поняття компетентності ширше, ніж знання, уміння, навички; воно містить їх у собі в аспекті не простої адитивної суми «знання – уміння – навички». Адже поняття компетентності охоплює не лише когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. У поняття «компетентність» входять також і результати навчання (знання та уміння) та система ціннісних орієнтацій³⁹⁶.

На підставі цих положень можна стверджувати, що комунікативна компетентність виступає і складовою, і базовою характеристикою професійної компетентності залежно від функції, яку реалізовує соціальний працівник у конкретному виді професійної діяльності.

Важливо зазначити, що в науковому обігу розрізняють поняття «компетентність» і «компетенція». Це пояснюється тим, що «компетенція» в перекладі з латині «competentia» означає коло питань, у яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. А компетентність – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано стверджувати про певну сферу діяльності та ефективно діяти в ній³⁹⁷.

Отже, під компетенцією ми будемо розуміти відчужену, наперед заявлену соціальну вимогу (норму) до підготовки фахівця, яка є необхідною для його продуктивної діяльності в певній сфері; а компетентність – це інтеграційна характеристика особи, що відображає готовність і здатність працівника соціальної сфери ефективно вирішувати завдання, які виникають перед ним у процесі професійної діяльності. Проте важливо зазначити, що під компетентністю також можемо зрозуміти і наявність у фахівця не стільки значного обсягу знань і досвіду, скільки вмінь актуалізувати накопичені знання і вміння у потрібний момент і використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. У цьому випадку компетентність виражається у здатності правильно оцінити ситуацію, що склалась, і прийняти у зв'язку з цим потрібне рішення, яке дозволяє досягнути значного результату.

Аналіз наведених визначень дозволяє стверджувати, що незалежно від трактування поняття «компетентність» воно завжди розглядається в контексті відповідної діяльності і розуміється як важливе новоутворення особистості фахівця,

³⁹⁵ Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2007. 23 с.

³⁹⁶ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 144.

³⁹⁷ Хуторской А. В. Ключевые компетенции ... С. 135-157.

що є результатом інтеграції різних компетенцій людини, характеризує ступінь підготовленості до професійної діяльності, характер і ефективність її здійснення та формується в процесі освоєння людиною відповідної діяльності.

Таким чином, аналіз наукових джерел дає підстави визначити поняття «компетентність» як досконале знання своєї справи, сутності, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. А знання, уміння і навички виступають як рольові характеристики професійної компетентності.

Особливості комунікативної компетентності фахівця

Визначимо особливості комунікативної компетентності фахівця, спираючись на сутності означеної категорії. За Д. Хаймсом сутність комунікативної компетентності полягає у внутрішньому розумінні мови у певних ситуаціях, опираючись на знання та вміння успішного й ефективного спілкування³⁹⁸.

Сутність комунікативної компетентності також аналізується в наукових розвідках Ю. Ємельянова. Учений тлумачить названу категорію як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання. До прояву комунікативної компетентності автор також зараховує уміння людини організувати міжособистісний простір у процесі ініціативного й активного спілкування з людьми³⁹⁹. Важливо зазначити, що на думку Ю. Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті й основними факторами, що детермінують її розвиток, він називає життєвий досвід людини, її загальну ерудицію, мистецтво, спеціальні наукові методи.

Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков трактують поняття «комунікативну компетентність» як синонім поняттю «компетентність у спілкуванні». За визначенням авторів, комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. Отже, науковці пропонують таке визначення: «Комунікативна компетентність – система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособової взаємодії»⁴⁰⁰.

За необхідності виділити структурні компоненти комунікативної компетентності ми також зустрічаємося з відсутністю єдиного підходу до зазначеної проблеми. Структура комунікативної компетентності аналізується у напрацюваннях С. Петрушина⁴⁰¹. Учений вирізняє наступні компоненти: когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності); виконавські (уміння, навички) та емоційні (соціальні установки, досвід, система уявлень, ставлення особистості).

³⁹⁸ Hymes D. On Communicative Competence. The Communicative Approach to Language Teaching. London, 1979. P. 5-27.

³⁹⁹ Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. 1999. С. 106-207.

⁴⁰⁰ Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентностей в общении. Москва, 1990. 255 с.

⁴⁰¹ Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленных группах от 40 до 100 человек. М., 2000. 256 с.

Так, досліджуючи проблему формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету, Д. Годлевська визначає три компоненти:

– соціально-комунікативний (базовий) компонент передбачає наявність у соціального працівника комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечують усвідомленість фахівцем змісту його професійної діяльності;

– особистісно-емоційний компонент передбачає професійно-особистісні якості (рефлексія, креативність, емпатія), що визначають позицію і спрямованість соціального працівника як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей;

– діяльнісний (практичний) компонент включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на клієнта⁴⁰².

У своєму дослідженні Д. Годлевська підкреслює, що успішність виконання професійних функцій соціальним працівником безпосередньо залежить від наявності та рівня його комунікативних умінь, оскільки вони використовуються як підґрунтя успішної реалізації технологій⁴⁰³.

На основі теоретичного аналізу робіт, присвячених вивченню комунікативної компетентності, а також практичних даних, ми приходимо до висновку, що комунікативна компетентність, є складним інтегративним, цілісним психічним утворенням, визначає успішність у соціальному та професійному середовищі.

Компонентний аналіз комунікативної компетентності соціального працівника

У структурі комунікативної компетентності можна виділити три складові: *понятійну*, що включає в себе знання про ефективне спілкування; *операціональну*, що включає в себе комунікативні вміння, адекватні конкретним комунікативним ситуаціям; *мотиваційно-особистісну*, що містить позиції і якості, необхідні для здійснення ефективного спілкування.

Крім того, враховуючи, що комунікація – це процес спілкування, безпосередньої взаємодії, доцільним є зосередження уваги на працях А. Бодальова, у яких розвивається впевненість щодо уявлення про актуальність трикомпонентної структури міжособистісної взаємодії. У межах розглядуваних уявлень дослідник виділяє *когнітивний* (гностичний, інформаційний), *емоційний* (афективний) та *поведінковий* (практичний, регулятивний) компоненти.

До когнітивного компоненту належать всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням навколишнього середовища і самого себе (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява). Емоційний компонент відображає емоційні стани, що виникають у людей в процесі взаємодії. Поведінковий компонент ураховує зовнішні прояви взаємодії: результати діяльності, вчинки, міміку, жести і мову⁴⁰⁴.

⁴⁰² Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності ... С. 11.

⁴⁰³ Годлевська Д. М. Вказ. пр. С. 17.

⁴⁰⁴ Бодалев А. А. Психологическое общение. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: Модек, 1996. С. 106-108.

Спираючись на результати теоретичного аналізу, ми переконані, що в структурі комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників особлива роль належить комунікативним здібностям:

- давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій відбувається спілкування;
- психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- здійснювати соціально-психологічне керування процесами спілкування в комунікативній ситуації.

З огляду на структуру комунікативної компетентності можна констатувати, що в її основі лежить спілкування, що є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності, а особливо це стосується діяльності соціального працівника. Професійне спілкування соціального працівника відбувається за визначеними правилами й обов'язково вимагає серйозної та цілеспрямованої підготовки, оскільки чим успішніше буде спілкування соціального працівника з клієнтами, тим ефективніше працівник зможе вирішувати поставлені професійні цілі.

Фахівці із соціальної роботи час від часу у своїй діяльності відчують певні проблеми у професійному спілкуванні. Тому важливим залишається питання удосконалення підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, а особливо у сфері професійного спілкування, адже комплекс цих якостей і вмінь є основою загальної професійної культури. А як результат, це б дозволило більш ефективно і результативніше вирішувати поставлені завдання.

Формування та розвиток навичок професійного спілкування і комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери посідає особливе місце в підготовці соціальних працівників, адже їх професія належить до соціономічних видів праці.

Таким чином, важливою складовою професійної компетентності фахівця із соціальної роботи є комунікативна компетентність, тобто володіння спеціалістом навичками професійного спілкування, які створюють соціально-психологічну основу взаємодії соціального працівника з клієнтом і сприяють якісному наданню соціальних послуг людям, які їх потребують. Спілкування є одним із головних інструментів професійної діяльності соціального працівника. У процесі спілкування спеціаліста соціальної сфери з клієнтом здійснюється контакт між співрозмовниками, відбувається цілеспрямований вплив на клієнта та накопичується інформація, яка необхідна для розв'язання наявних проблем клієнта. Окрім цього, від рівня володіння соціальним працівником засобами, принципами та методами спілкування часто може залежати результат різноманітних переговорів із представниками різноманітних закладів та організацій, структур влади, з якими доводиться співпрацювати фахівцю соціальної сфери.

Оскільки специфіка соціальної роботи пов'язана із необхідністю вирішення проблем, які виникають і належать конкретній людині, вона прямо чи опосередковано охоплює всі форми та види суспільних відносин і діяльності людей. Ми можемо стверджувати, що це потребує високого рівня сформованості професійної комунікативної компетентності соціального працівника, яка є одним із основних інструментів його діяльності, і повинна відбуватися таким чином, щоб швидко налагодити контакт з однією людиною або групою людей, уловити настрій, визначити

установки та очікування, переконати та надихнути і постійно підтримувати позитивну активну позицію взаємодії, а також поєднувати та комплексно застосовувати основні компоненти комунікативної компетентності.

Важливе, на наш погляд, виділення в структурі комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника перцептивного та інтерактивного компонентів. Метою першого є об'єктивне сприйняття та правильне розуміння іншої людини, її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з її зовнішніми характеристиками, інтерпретація та прогнозування на цій основі її вчинків. Тобто так соціальний працівник сприймає й розуміє індивідуальні властивості споживачів соціальних послуг. Тоді як інтерактивний аспект комунікативної компетентності полягає у вмінні будувати стосунки з будь-якими клієнтами, домагатися взаємодії на основі спільних інтересів, що безпосередньо впливають на вибір відповідних способів впливу на них. Власне мовленнєве втілення обраних способів і прийомів впливу залежить від наявності та рівня професійності комунікативної компетенції (комунікативних умінь) соціального працівника, адже вони є базисом позитивної реалізації технологій.

У силу своєї специфіки як засобу професійної діяльності соціального працівника спілкування, крім загальних властивостей, у соціальній роботі має деякі особливості. Так, соціальний працівник зазвичай є ініціатором і організатором комунікативної взаємодії з різними категоріями клієнтів (безробітні, люди з обмеженими можливостями, схильні до девіацій, неблагополучні родини та ін.), які потребують різних підходів. Він здійснює планування, реалізацію і корекцію взаємодії, використовуючи стилі, види, форми і засоби спілкування відповідно до попередньо визначених цілей професійної діяльності.

Спілкування соціального працівника і клієнта соціальної служби вважається найбільш ефективним у тих випадках, коли спілкування стає не тільки інструментом професійної діяльності, але й формує продуктивні відносини між учасниками комунікативної взаємодії, а цілі комунікативної діяльності досягаються кожним учасником комунікації.

Культура професійного спілкування соціального працівника

Культура професійного спілкування соціального працівника – це соціально значущий показник його здібностей, умінь будувати взаємовідносини з іншими людьми, сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, намагань у процесі вирішення тих завдань, які виникають у процесі професійної діяльності. Професійна культура не виникає спонтанно, сама по собі. Вона формується на основі певних умов здійснення професійної діяльності, вона ніби вбирає всі її особливості, виступає і важливою складовою частиною цієї діяльності і, одночасно, її засобом⁴⁰⁵.

Мовлення як форма спілкування засобами мови відіграє важливу роль у міжособистісній взаємодії, встановленні контактів і взаєморозуміння. Воно реалізується у щоденних актах мовленнєвої діяльності і поведінки. Мовленнєва поведінка проявляється в манері, характері мовленнєвих дій, включаючи соматичну активність. Якщо мовленнєва діяльність в основному спрямована на предметне

⁴⁰⁵ Введенская Л. А. Культура и искусство речи. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. С. 51.

інформування, то мовленнєва поведінка включає і передачу експресивної інформації, яка забезпечує регуляцію взаємовідносин з партнерами при спілкуванні.

Важливо наголосити, що основою професійної комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника є мовленнєва діяльність, яка в свою чергу є основою спілкування. Мовленнєва діяльність – це об'єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови. І водночас – це суб'єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб'єкта, має свою мисленнєву базу, особистісні голосові та емоційні прояви, особистий інструментарій впливу на співрозмовника залежно від конкретної мети. Окрім того, це одна із умов особистісного самовираження, самореалізації. Таким чином, ми можемо говорити про мовленнєву діяльність як про процес і результат дії, як про структурний елемент будь-якої діяльності, як про складову професійної діяльності соціального працівника.

Важливу роль у мовленнєвій діяльності відіграють уміння, які формуються у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Професійне мовлення соціального працівника – це складова професійної компетентності, яка охоплює такі структурні компоненти: мовленнєві знання, знання характеристик професійно-оптимального висловлювання, культура мовлення, мовленнєві вміння та навички, які пов'язані з перцептивно-рефлексивними, емпатійними й комунікативними здібностями, активним слуханням, функціонування яких відбувається на трьох рівнях: пізнавальному, поведінковому та емоційному.

Професійне мовлення, перебуває у діалектичному зв'язку з мовою, але водночас ці поняття незалежні одне від одного. Мова – об'єктивно існуюча, історично усталена система звуків, лексем, правил словотворення і словозміни, побудови словосполучень, речень і тексту, якими користуються її носії для висловлювання думок, передачі почуттів. Мовознавці для розмежування понять «мова» і «мовлення» в основному використовують наступне: мова – психічне, соціальне, системне явище, а мовлення – психофізичне, індивідуальне, асистемне. Тому маємо підстави стверджувати, що запорукою ефективної професійної діяльності майбутнього соціального працівника будуть сформовані мовленнєві уміння, які утворюють професійну мовленнєву компетенцію.

Розмежування мовної та мовленнєвої компетенції є необхідною умовою подальших досліджень мовлення і відповідає вимогам сучасних знань про мовленнєву організацію суб'єкта. При вивченні комунікативної компетенції виділяють з-поміж інших складових мовну та мовленнєву компетенції окремими структурними одиницями. Таке розмежування чітко простежується у лінгводидактиці. Наприклад, А. Богуш, О. Корніяка, О. Кучерук, М. Пентиліук визначають мовну компетентність основою мовленнєвої.

Під мовленнєвою компетенцією ми розуміємо вміння адекватно й практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні засоби (невербальну знакову систему) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Таким чином, вважаємо доречним розрізняти мовну компетенцію – володіння або не володіння нормами «мовленнєвих жанрів» (термін М. Бахтіна) та мовленнєву компетенцію – вміння володіти нормами вербального й невербального спілкування.

Аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що існують два підходи до розв'язання питання змісту мовної та мовленнєвої компетенцій. Одні автори

розглядають мовну компетентність як розвиток мовної здатності (О. Кучерук, І. Румянцева, К. Сєдов, Л. Федоренко), здатність будувати мовне висловлювання. До структури мовної компетенції зараховують переліки умінь, які зіставляються або з мовними одиницями – уміння володіння лексикою, грамати́кою, адекватно сприймати і породжувати текст (О. Леонтьєв), або з видами мовленнєвої діяльності – уміння здійснювати аудіювання і говоріння (І. Зимня, О. Кучерук).

Представники іншого напрямку розглядають зміст компетенції як сукупність знань. М. Богуш визначає мовну компетенцію як засвоєння і усвідомлення мовних норм (фонетичних, орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних, стилістичних), а у мовленнєвій компетенції виділяє лексичну, фонетичну, діамонологічну та комунікативну складові; О. Корніяка – як знання щодо мовної організації й об'єктивні знання про навколишній світ та закономірності міжособистісної взаємодії. Таким чином, можна констатувати, що основним змістом мовної компетенції є засвоєння і усвідомлення базових мовознавчих понять.

Спираючись на результати означених досліджень та на особливості професійної діяльності соціального працівника, можна стверджувати, що мовну і мовленнєву компетенції необхідно розглядати і формувати лише в єдності. Тому, на наш погляд, вони є базовим компонентом професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Отже, мовна компетенція є передумовою становлення мовленнєвої компетенції, а мовленнєва компетенція визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань та умінь.

Таким чином, мовленнєва компетенція відображає рівень знань про закономірності утворення із даної системи мови зв'язних висловлювань для формулювання думки. Її змістом є: знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображально-виражальних засобів мови. Проте лише знання мовних одиниць та правил їх поєднання у висловлювання не визначають цілком успішності у здійсненні мовленнєвої діяльності та її оптимальних результатів. Лише рівень розвитку мовленнєвих навичок та умінь, кількісні і якісні характеристики істотно впливають на перебіг мовленнєвої діяльності соціального працівника та є значимими для загальної картини мовленнєвої організації суб'єкта.

Формування мовно/мовленнєвої компетентності майбутнього соціального працівника

Розглянемо, які навички складають основу формування мовленнєвих умінь майбутнього соціального працівника. Види навичок у структурі мовленнєвої діяльності виділяються за одиницями мови, оскільки продукт мовленнєвої діяльності – висловлювання, дискурс повинен бути адекватним і правильним щодо норм літературної мови. А тому і рівень автоматизації фонетичних, лексичних і граматичних дій у структурі породження висловлювання визначає швидкість, точність, характер перебігу мовленнєвої діяльності.

Уміння визначають як систему прийомів, яка забезпечує готовність і здатність людини свідомо і самостійно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах. Виділяють мовленнєві вміння відповідно до видів

мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Можна визначити мовленнєві вміння як здатність людини реалізувати структурні компоненти мовленнєвої дії – орієнтування, планування, реалізацію та контроль, які набувають специфічних характеристик залежно від виду (продуктивного чи рецептивного) професійної мовленнєвої діяльності.

Окрім цього, у структурі мовленнєвої компетентності ми визначаємо наступні уміння: лексичні – вміння використовувати великий словниковий запас для обслуговування професійно-мовленнєвої та інших видів діяльності і спілкування; вміння адекватно використовувати лексеми, доречно вживати образні вирази (фігури і тропи), приказки, прислів'я, фразеологічні звороти тощо; фонетичні – правильна вимова усіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами, наголосів, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила і висота голосу, логічні наголоси тощо); граматичні – вживання граматичних форм мови згідно з законами й нормами граматики (рід, число, відмінок, кличний відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм; діалогологічні – володіння діалоговими і монологічними техніками спілкування, уміння ведення дискусії, технікою упізнавання невербальної знакової системи, технікою роботи з текстовим матеріалом тощо.

Визначити рівень оволодіння професійними мовно/мовленнєвими вміннями («мовно/мовленнєвою компетенцією») майбутнього соціального працівника ми пропонуємо за такими показниками: досконале володіння нормами літературної мови та технікою мовлення; уміння правильно використовувати вербальні та невербальні знакові системи у процесі комунікації.

Феномен «мовно-комунікативної компетентності» досліджувався до останнього часу в аспекті комунікативної культури такими вченими, як С. Абрамович, М. Бітянова, Н. Волкова, С. Дорошенко, Б. Кандінський, В. Кан-Калик, Л. Джеймсом, С. Мусатовим, Б. Паригінім та ін. Зокрема, визначені механізми формування комунікативних умінь педагога (Н. Волкова, М. Заброцький, А. Леонтьєв); визначено сутність поняття «педагогічне спілкування (А. Леонтьєв, З. Смєлкова); розглянута і визначена структура комунікативної культури педагога (І. Зязюн, І. Кривонос, В. Грехнев). Цікавими в плані формування культури педагогічного спілкування є дослідження О. Семенова, в якому розглядаються шляхи формування комунікативної культури педагога засобами української літератури.

Проте, як вже було зазначено, сутність і зміст мовно/мовленнєво-комунікативної компетентності соціального працівника розглядалися лише з точки зору формування комунікативної культури. Феномен «мовно/мовленнєво-комунікативна компетентність» має дещо іншу сутність і спрямованість, хоча окремі елементи можуть ототожнюватися із елементами комунікативної культури.

Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-70-х рр. ХХ ст. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом із тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цього терміна, «тому що представники

різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки»⁴⁰⁶.

Поняття «комунікативна компетентність» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і т. ін.⁴⁰⁷.

Важливими, на наш погляд, є дослідження К. Хоруженко, яка це поняття розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми.

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства)⁴⁰⁸.

У результаті аналізу наукової літератури про сутність комунікативної компетентності можна стверджувати, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття стосовно комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та ін.). У працях цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування. Так, М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками.

Д. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» суттєві ознаки:

а) належність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда;

б) сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент – мовленнєва діяльність.

Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що:

а) ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання;

б) ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило вченому визначити комунікативну компетентність «як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості»⁴⁰⁹. У такому розумінні комунікативної компетентності акцентується увага на важливій функції здібностей людини у її формуванні.

Другий підхід пов'язаний з іменами таких учених, як Н. Гез, О. Казарцева, О. Константинова, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та ін., які визначають комунікативну

⁴⁰⁶ Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17.

⁴⁰⁷ Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. С. 107.

⁴⁰⁸ Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь. Москва: Вече АСТ, 1999. Т. 1. С. 314.

⁴⁰⁹ Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 55.

компетентність через поняття «знання, навички й уміння». Так, наприклад, Н. Гез виділяє в понятті «комунікативна компетентність» знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові відповідно до різних ситуацій спілкування.

За О. Казарцевою, комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Ю. Федоренко визначає компетентність як знання, навички та вміння з галузей лінгвістики⁴¹⁰.

Розглянувши обидва підходи, можемо зробити висновки про те, що комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Це поняття можна вважати явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Саме комунікативна функція соціального працівника є однією із найважливіших і найскладніших. Майбутні соціальні працівники повинні володіти високим рівнем комунікативної компетентності, яка є складовою професійної майстерності фахівця, адже професійна комунікація є основною формою соціальної роботи, продуктивність якої зумовлюється цілями і цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки.

Ми визначаємо мовленнєво-комунікативну компетентність соціального працівника як складний інтегративний феномен, структуру якого складають наступні елементи:

- комунікативні якості, які характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;
- комунікативні здібності: володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватися на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;
- знання норм і правил спілкування;
- знання етичних стандартів професійної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик клієнтів і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування. Якщо у звичайному міжособистісному спілкуванні механізми міжособистісної взаємодії діють спонтанно, то для соціальних працівників вони мають професійне значення;
- уміння слухати. Слухання є не просто мовчанням, а активною діяльністю, що вимагає уваги. Передують йому бажання почути, інтерес до співрозмовника. Саме слухання і вслухання забезпечує зворотній зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника. Показниками цього елемента комунікативної компетентності можуть бути: спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і заохочення, тобто рівень концентрації на співрозмовникові;
- уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура.

⁴¹⁰ Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Полтава, 2005. С. 18.

Як зазначає Н. Волкова, характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, правильна вимова, вільне, невимушене оперування словами, уникнення вульгаризмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, відповідний темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і пауз, взаємовідповідність між змістом і тональністю, між словами, жестами та мімікою.

Лінгвісти виокремлюють поняття «комунікативна поведінка», яке у мовознавчий обіг запровадив Й. Стернін. Під цим поняттям розуміють поведінку індивіда в процесах спілкування, що регулюється комунікативними нормами і традиціями, яких він як учасник спілкування дотримується. У зв'язку із вище вказаним, ми вважаємо, що у структурі мовленнєво-комунікативної компетентності важливо виділити і такий елемент, який є специфічним для професійної компетентності соціального працівника – це вміння виділяти комплексну інформацію про клієнта, яку особа підсвідомо, «автоматично» повідомляє про себе різними засобами, тобто вміння створювати своєрідний «комунікативний паспорт» клієнта. Означене вміння є дуже важливою передумовою ефективної професійної діяльності, адже вслухаючись у мовлення людини, можна визначити її стать, вік, звідки вона родом, рівень її емоційності, фізичний стан. Мовленнєвий паспорт індивіда свідчить про рівень його освіти, загальної культури, виховання.

У результаті теоретичного аналізу заявленої проблеми пропонуємо алгоритм формування і розвитку мовленнєво-комунікативної культури як базового компонента комунікативної фахової компетентності майбутнього соціального працівника:

- вдосконалення нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення;
- підвищення рівня мовної грамотності (знання норм української літературної мови, знання історії літературної мови, історії становлення галузевої термінології);
- підвищення рівня інтеріоризації (вміння реалізовувати себе у висловлюваннях відповідно до власного внутрішнього світу, вміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість);
- розвиток духовно-моральної культури особистості, розумової культури мовлення через роботу над словом: вміння чітко і ясно висловлювати свою позицію, будувати переконливу аргументацію, вільно висувати перед аудиторією й емоційно впливати на слухачів, володіти гнучким, рухливим голосом, дикцією, підкоряти голос конкретним мовленнєвим цілям.

Висновки

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної суми загальних і професійних знань, а також оволодіння основними способами розв'язання професійних завдань, тобто оволодіння мовою професійного спілкування.

Мова професійного спілкування (професійна мова) – це функціональний різновид української літературної мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять. Мовленнєва професійна компетенція – це система умінь і навичок використання знань під час фахового спілкування

соціального працівника, які становлять базовий компонент його комунікативної компетентності.

Особливості формування комунікативної компетентності майбутнього соціального працівника зумовлюються структурою і змістом означеного феномена, який є невід'ємною і важливою складовою його професійної майстерності. Якщо фахівець бездоганно володіє всіма складовими комунікативного кодексу, дотримується правил мовленнєвого етикету, вміє впливати на учасників комунікації в стандартних і нестандартних ситуаціях, то він справляє позитивне враження, з ним хочуть спілкуватися, виконувати його прохання, звертатися за допомогою і порадою.

Подальше вирішення проблеми вбачаємо у розробці та впровадженні спеціальних навчальних курсів із формування мовленнєвих умінь для студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

Rozdział 6

Badania pedagogiczne dotyczące roli płci w kształtowaniu samodzielności dzieci w wieku 5-7 lat

Oksana Lisovets

Педагогічне дослідження ролі статевої належності у розвитку самостійності дітей 5-7 років

Оксана Лісовець

Актуальність проблеми

Проблема виховання самостійності підростаючого покоління належить до першочергових завдань держави в галузі освіти, починаючи вже з першої, дошкільної ланки. Адже від народження для дитини мають створюватися умови для становлення творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати значущі рішення. У науковій літературі самостійність розглядається як одна з провідних якостей особистості, що характеризується наявністю умінь ставити перед собою певні цілі і завдання, досягати їх власними силами; як стрижнева особистісна якість, що виражається в незалежності, звільненні від зовнішніх впливів, примусів, від сторонньої підтримки, допомоги. Дослідження проблеми виховання самостійності у дітей дошкільного віку зумовлює звернення до вивчення особливостей її становлення і розвитку у контексті гендерних особливостей хлопчиків і дівчаток. Це слугує підставою в межах нашого дослідження для з'ясування статеворольових відмінностей та особливостей вияву самостійності хлопчиками та дівчатками з метою врахування у організації процесу виховання самостійності дітей цієї вікової групи.

Аналіз останніх наукових досліджень

Вивчення проблеми самостійності здійснюється у різних аспектах: сутність самостійності, її природа (Г. Балл, П. Підкасистий, А. Хрипкова), структура і співвідношення компонентів самостійності (Ю. Дмитрієва, Г. Годіна, Т. Гуськова); етапи, умови і методи розвитку самостійності (Т. Бутусова, В. Жарова, К. Кузовкова); взаємозв'язок самостійності з різними психічними процесами (Т. Горбатенко, Д. Ольшанський, Н. Циркун) та ін. З огляду на те, що витoki самостійності знаходяться у ранньому оттогенезі, психолого-педагогічні дослідження В. Аванесова, Н. Аксаріної, Г. Биховець, Т. Власової, Г. Годіної, З. Гуріної, Т. Гуськової, Ю. Демидової, З. Єлісеєвої, О. Зимоніної, О. Кононко, С. Марутян, В. Маршицької, М. Савченко, М. Сілаєва присвячені розкриттю особливостей виховання самостійності у дошкільному віці. Вказані фахівці відзначають вплив умов виховання та навчання на становлення самостійності дітей, вказують на роль дорослого в цьому процесі та значення різних видів діяльності. Дослідження Є. Субботського, І. Тельнюк, М. Веденькіної присвячені вивченню статеворольових особливостей самостійності дітей дошкільного віку, зокрема, у формуванні пізнавальної самостійності; організації самостійної діяльності дівчаток та хлопчиків в умовах ЗДО та ін.

Теоретичні засади самостійності дітей різної статі віком 5-7 років

Аналіз проблеми доцільно розпочати з визначення ролі психофізіологічних відмінностей в самостійності дітей різної статі віком 5-7 років. Як наголошують В. Єремєєва, Т. Хризман, уже до року відмінності у розвитку психіки хлопчиків і дівчаток досягають такого високого рівня, що проявляються в поведінці, в такій складній діяльності, як гра. «А це означає, що у них по-різному організовані психічні процеси, по-різному функціонує мозок»⁴¹¹. У старшому дошкільному віці дитина вже володіє знаннями про основні органи власного тіла та особливості їх функціонування; знає, що вона зростає, розвивається і, відповідно, змінюється. Дитина розрізняє відмінності між хлопчиком і дівчинкою, хлопчиком і чоловіком, дівчинкою і жінкою; усвідомлює постійність статі, її незмінність, розуміє, що стать не залежить від зачіски, вибору іграшок та діяльності⁴¹².

Фактично, йдеться про формування *статевої ідентичності* як результату складного процесу, що об'єднує онтогенез, статеву соціалізацію і розвиток самосвідомості (Л. Градусова, Т. Рєпіна, А. Чекаліна, Н. Плисенко). Статева ідентичність, тобто усвідомлення себе як представника певної статі, передбачає засвоєння статевої ролі, відповідних навичок і стилю поведінки, статеворольових установок і орієнтації, що оцінюється за ступенем відповідності або невідповідності поведінкових і характерологічних властивостей нормативним стереотипам маскуліності і фемінності⁴¹³.

Як стверджують Д. Ісаєв, В. Каган, до 5-6 років у дитини формується статевая ідентичність не на номінативному рівні, а як єдність переживань і рольової поведінки. До цього часу дитина розуміє, що стать – це назавжди, але в сприйнятті старшого дошкільника дистанція між ним і дорослими людьми його статі значно більша за дистанцію між ним і однолітками іншої статі⁴¹⁴.

Згідно визначення провідних фахівців саме набуття статевої ідентичності сприяє формуванню *статеворольової поведінки*, яка є соціальним вираженням першої і під якою розуміється поведінка:

- що реалізує соціальні, нормативні очікування, що визначають, чим повинні або не повинні займатися чоловіки і жінки (І. Кон);
- що властива людині певної статі при виконанні нею різних соціальних ролей (Р. Немов);
- що реалізує комплекс очікувань, стереотипів, вимог, адресованих суспільством представникам чоловічої або жіночої статі (В. Каган).

Статеворольова поведінка дитини старшого дошкільного віку розглядається як особлива модель соціальної поведінки, що відображає систему уявлень про свій статевий образ і виявляється в різних ситуаціях, в діяльності, в способах взаємовідносин дівчаток і хлопчиків, обумовлених стандартами чоловічої та жіночої поведінки (Т. Рєпіна, І. Тельнюк).

⁴¹¹ Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. С. 8.

⁴¹² Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.

⁴¹³ Тельнюк И. В. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5-6 лет в условиях детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999. С.15.

⁴¹⁴ Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей. Ленинград: Медицина, 1988. 162 с.

Як правило у більшості дітей до старшого дошкільного віку вже сформовані інтереси і нахили до діяльності, притаманній тій чи іншій статі. Так у поведінці хлопчиків більше творчої активності, здатності і прагнення до конструктивної діяльності, технічної творчості. На думку В. Єремєєвої, Д. Колесова, Т. Рєпіної, Т. Хрізман у хлопчиків більш високі успіхи у складних і нестандартних завданнях, їх вирізняє аналітичний пізнавальний стиль, домінує зоровий аналізатор. Дівчатка успішні у виконанні завдань, що вимагають стандартного рішення та ретельності. Вони сприйнятливіші до впливів соціального середовища, мають дещо нижчу потребу в досягненнях, у них переважає слуховий аналізатор.

Отже, у старшому дошкільному віці відбувається диференціація інтересів хлопчиків і дівчаток, якою засвідчується перевага способів діяльності, пізнання, спілкування, орієнтованих на представників тієї ж статі. Орієнтація на представників своєї статі лежить в основі формування структури особистості і визначає психічну і соціальну активність.

Таким чином, період 5-7 років можна кваліфікувати як визначальний для статевої соціалізації дитини. А тому, досліджуючи проблему виховання самостійності дітей цієї вікової групи, необхідно враховувати їх статеві відмінності та особливості вияву самостійності.

Наведемо результати педагогічного експерименту, який проводився у Чернігівській, Львівській та Київській областях України на базі закладів дошкільної освіти. В експерименті взяли участь 215 дітей 5-7 років, з яких було 105 дівчаток і 110 хлопчиків. Методами дослідження особливостей розвитку самостійності дошкільників стали: цикл тематичних бесід «Самостійність дитини» («Що означає бути самостійним?», «Чи самостійний я?», «Від чого і від кого залежить самостійність?»); «Проективна методика для діагностики «автономності-залежності» у дошкільників 5-7 років» (С. Хусаїнова, Г. Пригін); методика «Як вчинити» (за І. Дермановою); метод спостереження: «Вивчення проявів самостійності дітей у спільній діяльності»; метод виконання практичних завдань: методика «Скульптура» (за Р. Нємовим) та ін.

Нами було простежено особливості самостійності хлопчиків і дівчаток та здійснено спостереження за відмінностями її проявів у життєдіяльності старших дошкільників.

Відмінності у пізнавальній самостійності

За результатами бесід та розв'язання ситуацій, передбачених програмою експерименту, підтверджено існування статевих відмінностей у проявах самостійності хлопчиків та дівчаток. Констатовано, що у конкретних запитаннях бесід краще і швидше орієнтувалися дівчата, які демонстрували вищу соціалізованість, а отже і більшу усвідомленість і правильність розуміння сутності поняття «самостійність». Не виключено, що вища за хлопчиків відкритість дівчаток контактам, визнання ними беззаперечного авторитету дорослого, уміння вербалізувати думки, схильність до деталізації сприяли тому, що вони охочіше з ним спілкувалися, давали більш розлогі відповіді. Виявлено, що хлопчики у присутності експериментатора як стороннього дорослого поводитися обережніше, частіше уникали розширених відповідей, а в окремих випадках несерйозно ставилися до деяких деяких запитань.

Наприклад, відповідаючи на запитання «Яку людину називають самостійною?», Віолета, 5 років, спочатку засміялась, потім замислилась, перепитала що саме її

запитують і, розмірковуючи, сказала: «Так, я знаю. Це дорослі. Моя мама самотійна і моя сестра самотійна. Вони все вміють. Їм нічого не забороняють. Я теж хочу бути як вони. І Мася самотійна. Це наша кішка. Розказати вам про неї?». Хлопчачі ж відповіді здебільшого були на кшталт відповіді на вищевказане запитання Назара, 6 років: «Яка все робить сама!». Або відповідь Артема, 6 років на запитання «Що дитина повинна робити самотійно?» – «Все!».

Водночас, хлопчики більш сміливо ідентифікували власну самотійність, оцінюючи міру її вираження на момент проведення бесіди. Переважно хлопчики схилилися до вельми високої оцінки власної незалежності, вважали себе «самотійними» чи «досить самотійними», в той час як у дівчаток домінувала відповідь «не дуже самотійна».

За результатами відповіді на запитання «Які завдання тобі більше подобається виконувати?» констатовано, що дівчатка більше намагаються уникати складних чи незнайомих ситуацій, надаючи перевагу легким та знайомим, тоді як хлопці більш відкриті до пошуку чогось нового і готові самотійно приймати рішення у нових обставинах.

Більша швидкість мислення хлопчиків зафіксована в оперативності побудови стратегій власної поведінки у нестандартних ситуаціях. Особливо яскраво це проявилось під час пошуку варіантів розв'язання проблемних ситуацій. Хлопці рішуче, інколи миттєво, пропонували різні моделі своєї поведінки. Щоправда, у більшості випадків судження хлопчиків виглядали скоріше «авантюрними», ніж зваженими і конструктивними. Так, у ситуації з розбитим вікном, Олексій, 5 років, спочатку сказав що втече подалі, потім швидко змінив свою думку і сказав, що потрібно не забути забрати м'яч, а на запитання «Як же бути з вікном?» відповів, що потрібно купити нове у магазині. У цій же ситуації Стас, 6 років, відразу відповів, що покличе маму, але, як виявилось, не для того, щоб вирішити проблему, а щоб надійно сховати Стаса від усіх.

Але навіть такі відповіді засвідчують схильність хлопчиків до креативності, що частково підтверджено під час виконання діагностичної методики «Скульптура». Серед екземплярів, виконаних більш творчо порівняно з іншими, з нестандартним підходом чи баченням переважають саме вироби хлопчиків. Зокрема, простим на вигляд виробам представники сильної статі давали оригінальні назви (фігурка, яка нагадувала авто була названа «Комполі»; кулька з очима – Смішариком; приплюснуте коло з наліпками – бейблейдом Волтроском та ін.) чи придумували цікаві характеристики (напр., Макар, 5 років, доклавши мінімум зусиль для свого виробу, за його словами виготовив чарівну паличку Гарі Потера, якою зачарує зараз усіх дітей).

Спостереження за проявами пізнавальної самотійності дітей у самотійній діяльності показали певні відмінності між хлопчиками і дівчатками за тими параметрами, які фіксувалися у процесі дослідження. Ініціатива у пропонуванні мети діяльності та плануванні її змісту виходила як від одних, так і від інших залежно від складу учасників та характеру діяльності. У хлопчиків відмічено дещо кращі показники, оскільки їх розмірковування були більш раціональними і конкретними, більш спрямованими на досягнення результату. Тоді як дівчатка плануючи одне, частіше переключалися на інші види діяльності.

Натомість, до вибору засобів для здійснення діяльності дівчатка ставилися більш відповідально і роздумливо, тоді як хлопчики швидше зупиняли свій вибір на тому, що було під рукою.

Розбіжності у мірі вияви дітьми різної статі критичності і незалежності при підведенні підсумків чи оцінюванні результатів діяльності проявлялися у тому, що хлопчики були більш конкретними і категоричними у своїх судженнях, активніше й аргументованіше визначали внесок чи результати інших учасників («Андрій поганий лікар. Він не вмів робити уколи», «Я зробив не так, як планував. Мені допоміг Сашко»). У дівчаток переважала емоційна оцінка як своєї, так і чужої діяльності («Мені дуже подобається малюнок і моїй мамі сподобається», «Оксана моя найкраща подруга, вона виконала все правильно»).

Таким чином, аналіз результатів спостереження за проявами самостійності старшими дошкільниками у пізнавальній сфері дозволив зафіксувати відмінності у дітей різної статі щодо розуміння та сприйняття самостійності, планування та оцінювання власних дій та вчинків, допитливості, зацікавленості новим, незвичним.

Відмінності у проявах самостійності у емоційно-ціннісній сфері

Аналіз результатів вивчення відмінностей у проявах самостійності дітьми різної статі в різних експериментальних ситуаціях засвідчив, що відмінності зафіксовано у ставленні хлопчиків та дівчаток до самостійності, в потребі в самостійності при здійсненні певної діяльності, в оцінці інших.

Аналіз даних, отриманих в результаті проведення «Проективної методики для діагностики «автономності-залежності» у дошкільників 5-7 років» (С. Хусаїнова, Г. Пригін) показав незначні розбіжності за шкалою «автономності»: 27,62 % дівчаток і 24,54 % хлопчиків досягли високих показників, тобто продемонстрували чітко виражену потребу в самостійності, розуміння її значимості. Встановлено, що хлопчики набагато швидше справлялися із завданнями, довго не затримуючи свою увагу на малюнках. Дівчатка ж у більшості уважно розглядали зображення, перш, ніж надати перевагу тому чи іншому образу. У групі «залежних» дітей за цією методикою виявлено 21,81 % хлопчиків і 14,28 % дівчаток. Ці досліджувані характеризувалися некритичним ставленням до своїх вчинків, переважанням в діяльності спроб і помилок, яскраво вираженою спрямованістю на зовнішню допомогу.

Статеві відмінності зафіксовані і в характері розв'язання хлопчиками і дівчатками ситуацій при виконанні завдань методики «Як вчинити». Експериментатор звертав увагу на здатність представників різних статевих груп діяти самостійно, свідомо, без допомоги ззовні; на самостійні роздуми з опорою на морально-етичні цінності; на ставлення до ситуації в цілому. З'ясувалося, що хлопчики більш рішуче пропонували вихід із проблемних ситуацій, але, водночас, рідше відмовлялися від власних непродуктивних дій. Відсоток же дівчаток, здатних на обдумані, зважені самостійні дії дещо перевищує аналогічні показники хлопчиків. Проте за допомогою чи порадою зовні частіше зверталися дівчатка, описуючи власні дії і пропонуючи варіанти для вирішення ситуацій. Особливо це яскраво проявилось у «ситуації з розбитим вікном», де хлопчики або намагалися самостійно його полагодити («купити інше», «заклеїти скотчем», «закрити чимось»), або ж уникали відповідальності («прибрати і втекти», «заховатися», «сказати, що випадково»). А дівчатка,

переважно, залучали дорослих («сказати мамі», «вибачитися і попросити у батьків грошей», «покликати ремонтників» тощо).

В ході експерименту встановлено, що хлопчики частіше відмовлялися серйозно обдумати власні вчинки і ставлення до тих чи інших ситуацій, не завжди адекватно їх оцінювали. Цікаво, що оцінюючи інших, і хлопчики, і дівчатка відмічали більше позитивних якостей у дівчаток, і, навпаки, в оцінці хлопчиків переважали негативні характеристики. Це можна пояснити, з одного боку, вищою активністю представників сильної статі, з другого – частотою зауважень, зробленим по відношенню до них вихователем. З'ясувалося, що дівчатка більш чутливі до думки оточуючих, тоді як хлопчики переважно опираються на власну оцінку і бачення ситуації.

В оцінюванні результатів своєї діяльності хлопчики іноді були занадто самокритичними. Особливо яскраво це проявилось при упровадженні методики «Скульптура», яку хлопчики виконували більш швидко і енергійніше, але кінцевий результат їх переважно не задовольняв («щось не те у мене вийшло», «я хотів виготовити Спайдермена, але не зумів»). Дівчатка були більш терплячими, акуратними і економними у витрачанні пластиліну, виготовляючи власні скульптури. Також у дівчаток переважала емоційна оцінка результатів своєї діяльності («яка гарна Барбі у мене зроблена», «дивіться, яку квіточку я зліпила»), яка не завжди була адекватною в сторону завищеної.

Таким чином аналіз результатів спостереження за проявами самостійності старшими дошкільниками у емоційно-ціннісній сфері дозволив зафіксувати відмінності у ставленні до самостійності, в оцінюванні власних дій, досягнень і недоліків, у ставленні до оточуючих дітей різної статі.

Відмінності у поведінці дітей в різних видах діяльності

Здійснене спостереження за поведінкою дітей в різних видах *діяльності* дозволило проаналізувати статеві відмінності в організації діяльності та взаємодії дітей, а також у характері комунікації хлопчиків і дівчаток з іншими дітьми. Констатація цих відмінностей є особливо важливою для організації подальшої експериментальної роботи, оскільки підтверджує значущість статевої диференціації в усіх видах дитячої діяльності і проявів самостійності у міжособистісній взаємодії.

Підтверджено, що зміст основного виду діяльності дітей 5-7 років – гри суттєво відрізняється у хлопчиків і дівчаток. Так, хлопчики надавали перевагу автомобілям, конструкторам, трансформерам, «бейблейдам», рухливим і спортивним іграм («Квач», «Футбол», «Супергерої», «Рятівники» та ін.). Хлопчиків більше приваблюють ігри, пов'язані з технікою, конструктивною діяльністю, змагальністю, руховою активністю, що притаманне чоловічому типу поведінки. Домінуючими іграми дівчаток є сюжетно-рольові («В ляльки», «В дочки-матері», «В кухню», «В салон краси» та ін.), які відображують найяскравіші риси жіночого характеру. Проте частина дівчаток охоче гралася і з конструкторами, і брали участь у рухливих іграх з хлопчиками.

Виявлено відмінності і при виборі партнерів по грі. Хлопчики віддавали перевагу особам своєї статі, адже їм важливо було спільно щось конструювати, розбирати змагатися тощо. Дівчаткам також більше подобалося грати з представницями своєї статі, але частина з них охоче грала і з хлопчиками. Це можна пояснити спільністю інтересів у різних видах діяльності і проявом у спілкуванні моделі поведінки, властивої чоловікам і жінкам. У хлопчиків спостерігається велика активність,

рішучість, розсудливість, прагнення до змагання, суперництва; у дівчаток зафіксовано меншу рухову активність, більш спокійні ігри, нерішучість, цікавість, переважання емоційності над логікою.

За результатами спостереження майже 70 % дітей надавали перевагу представникам своєї статі і у проведенні дозвілля, і у спілкуванні, що притаманно у цілому дітям 5-7 років. Причому, слід враховувати, що процеси статево-рольової соціалізації у дівчаток відбуваються більш інтенсивно, ніж у хлопчиків. Засвідчимо, що дівчатка виявилися більш відкритими і комунікабельними, частіше спілкувалися і запрошували у свої ігри хлопчиків, останні ж переважно неохоче приймали дівчаток у свої ігри, спілкувалися, в основному, із представниками своєї статі.

Встановлено, що в іграх у гомогенній групі діти активніше виявляли ініціативу: створювали ігрову обстановку, розвивали сюжет, збагачували ігрові ролі, доброзичливо ставилися до задумів інших учасників гри. Проте при розподілі ігрових ролей виникали і конфлікти, що дозволяло виявити міру самостійності хлопчиків і дівчаток у виборі ролей та розв'язанні конфлікту у мирний спосіб. Зафіксовано, що дівчатка намагалися отримати привабливу роль за рахунок обмеження участі і самостійності інших дівчаток у грі («А ми з тобою не будемо грати», «А ти не вмієш, йди до інших», «Я вам не дам грати з моєю іграшкою, і завтра залишу її вдома»). Хлопчики боролися за лідерство в грі в основному за допомогою «силових» прийомів: забираючи іграшки, ламаючи ігрові споруди, користуючись стусанами тощо.

У гетерогенних групах яскравіше проявлялися і інші особливості самостійної поведінки. Так, якщо дівчатка з одним хлопчиком могли організувати тривалу гру, то поява ще одного хлопчика тягнула за собою суперництво і неузгодженість в ігрових діях дітей. Виникала потреба усіяким чином самостверджуватися і концентрувати на собі увагу дівчаток, відбувалося суперництво за ігрові ролі. В іграх із хлопчиками, як правило, брали участь рішучі, активні, ініціативні дівчатка. З такими дівчатками відмічалася тривала взаємодія, адже вони часто скеровували, організовували ігровий процес.

У ході дослідження виявлено статевої відмінності у самостійності поведінки дітей старшого дошкільного віку в різних видах предметно-практичної діяльності та спілкуванні. У цілому хлопчики проявляли себе більш рішучими і наполегливими у досягненні цілей, вони зверталися за порадою до вихователів, щоб отримати бажаний результат. Дівчатка ж діяли більш емоційно, їх початковий інтерес і активність поступово замінювалися переключенням на інший, звичний спосіб досягнення результату. Представниці слабкої статі залучали вихователів до допомоги у разі необхідності, але часто з легкістю переключалися на якусь гру, не завжди доводячи до кінця задумане.

Так, під час конструювання виробу «Автобус» (робота з елементами конструктора та декоративного матеріалу), зацікавленість дітей вже через 5 хв. почала дещо знижуватися. Причому, в основному, у дівчаток, які час-від-часу відволікалися, намагалися заговорити з однолітками на інші теми. Частина хлопчиків ще деякий час працювали зосереджено, самостійно, вправно. Але врешті більшість дітей виконували роботу спільно з вихователем або ж зверталися за допомогою до інших. Їхні дії часто були операційно невизначеними, невпевненими, безініціативними. У цілому зафіксовані особливості та різний характер вияву

самостійності в діяльності хлопчиків та дівчаток 5-7 років. Це відобразилося у виборі видів та атрибутів діяльності, плануванні та досягнення її результатів.

Типологія самостійності хлопчиків і дівчаток

Зважаючи на вищесказане та орієнтуючись на результати спостереження «Вивчення проявів самостійності дітей у спільній діяльності», можна резюмувати: хлопчики і дівчатка відрізняються за проявами самостійності. Підтвердженням цьому слугує їх розподіл за *типами самостійності* в різних видах діяльності. Розподіл здійснено з урахуванням характеру активності хлопчиків і дівчаток (творчої, перетворювальної, репродуктивної), їх здатності досягати мети, долати труднощі під час виконання незвичного завдання, що містило складність (без зовнішньої допомоги, з допомогою дорослих). До авторської типології самостійності увійшли:

I. Незалежно-створювальний тип самостійності (переважно внутрішньо регульований). До нього віднесено дошкільників, які: свідомо приймають мету діяльності, орієнтуються на власний досвід, діють доцільно, мобілізуються на долання труднощів, звертаються по допомогу лише у разі об'єктивної необхідності, відмовляються від передчасного втручання дорослого, ініціюють оригінальні ідеї та рішення, досягають високих результатів, адекватно їх оцінюють. Ці дошкільники прагнуть самореалізації, самовираження, самоствердження. Вони домагаються високих стандартів якості, сміливі, здатні ризикувати. Зацікавлені у схваленні дорослого, проте покладаються на самооцінку, чинять опір несправедливим судженням. Критичність й самокритичність збалансовані.

II. Перетворювально-продуктивний тип самостійності (регульований як внутрішньо, так і зовнішньо). До нього включено дітей, схильних до відповідального самовизначення. Вони діють зазвичай свідомо, переважно незалежно від допомоги й підтримки дорослого, виявляють ініціативу, зважено обирають засоби реалізації своїх намірів, доводять розпочате до кінця. Критичність в них домінує над самокритичністю, спонуки до ініціативних дій сильніші за їх практичну реалізацію. Діють переважно спонтанно, керуються власними інтересами, рідко ризикують, зацікавлені у позитивній оцінці авторитетної особи. Задовольняються проявами самодіяльності, відображеної у якісно-кількісних характеристиках кінцевих результатів.

III. Перетворювально-репродуктивний (перехідний) тип самостійності (зовнішньо регульований). Його склали дошкільники, які орієнтуються виключно на стандарт, прагнуть виконати завдання «як потрібно», «як від них вимагають», «аналогічно зразку». Ця категорія досліджуваних надає перевагу типовим завданням виконавського рівня, дотримуються вимог й настанов авторитетних дорослих, прагнуть отримати їхнє схвалення. У них переважає спонтанна, ситуативна поведінка. Діти варіюють стиль своєї поведінки: у знайомих ситуаціях діють більш-менш самостійно, у незнайомих, невизначених або складних – легко звертаються за допомогою. Вносять корективи у діяльність та результати лише після заохочення ззовні. Знання поверхневі, неглибокі, несистематизовані, рідко використовуються у нових ситуаціях. Здебільшого задовольняються посередніми показниками якості продукту. Активність дій невисока, спрямована переважно на закріплення та практичне використання раніше засвоєного. Ініціативу виявляють вкрай рідко і лише у знайомих ситуаціях, творчість відсутня. Самооцінка та здатність до саморегуляції

поведінки плинні, залежні від стану, настрою, оцінних суджень авторитетного педагога.

IV. *Залежно-репродуктивний* тип самостійності (свідомо не регульований) притаманний дітям, яким складно самовизначатися та самоорганізовуватися. Вони залежать від розпоряджень та контролю авторитетних дорослих. Поводяться здебільшого невпевнено, вирізняються низькою самооцінкою та рівнем домагань. Прагнуть радше уникнути неспіху, ніж домогтися успіху. Задовольняються мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Надають перевагу виконанню знайомих і простих завдань. Уникають складних, незнайомих, проблемних ситуацій. Ніколи не ризикують. Можуть тривалий час повторювати невдалі одноманітні спроби. Вносять корективи у роботу лише після вказівок дорослого. Легко вдаються до зовнішньої допомоги, за її відсутності можуть не завершити розпочате або підмінити, спростити кінцевий результат діяльності. Ніколи нічого не ініціюють, творчість не виявляють.

На рис. 1 представлено кількісний розподіл хлопчиків і дівчаток за кожним з означених вище типів самостійності:

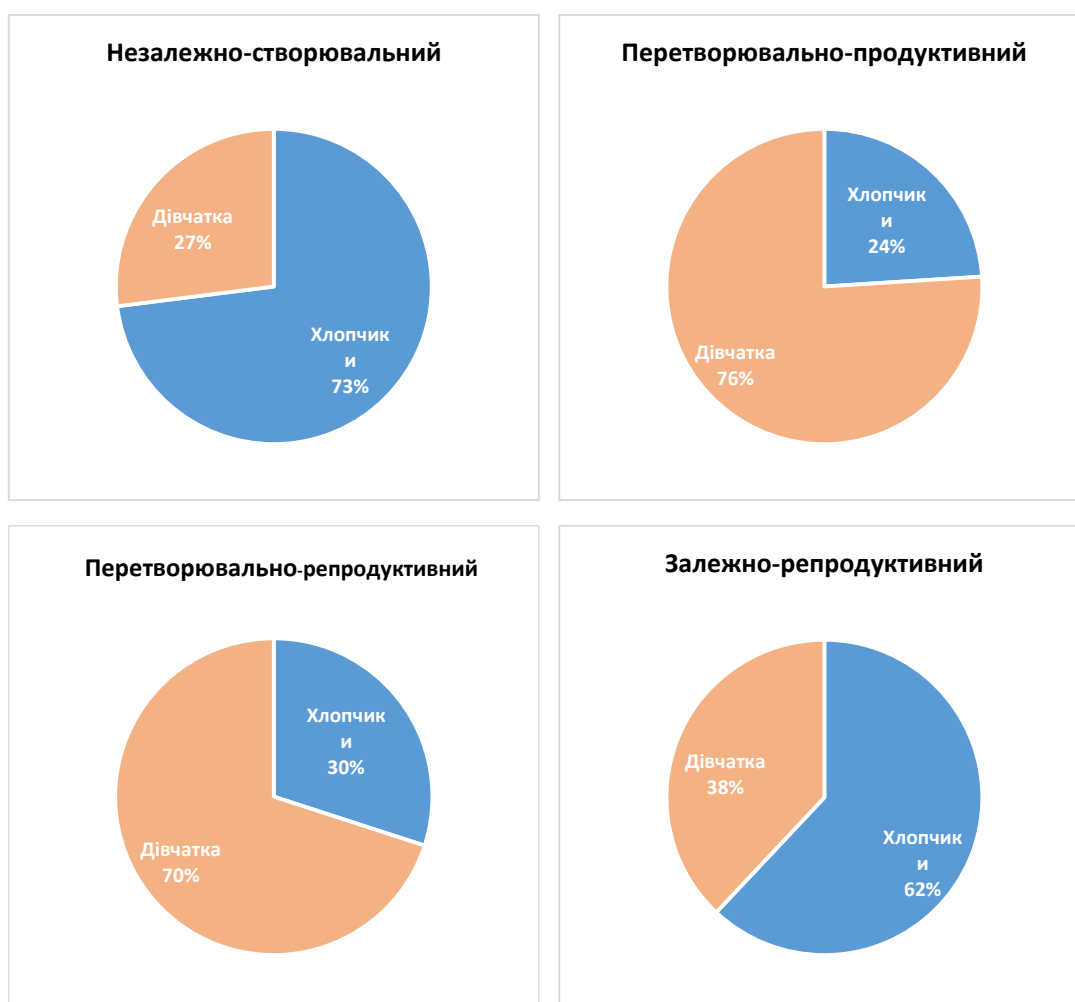


Рис. 1 Розподіл хлопчиків і дівчаток за типами самостійності

Як видно з рис. 1, статевий розподіл старших дошкільників за типами самостійності виявився нерівномірним. Так, переважна більшість хлопчиків потрапили до I та IV типу самостійності, тобто, характеризуються полярними проявами досліджуваного явища. З одного боку хлопчики, віднесені до незалежно-

створювального типу, були більш рішучими у своїх діях, демонстрували самостійність виконання завдань, менше зверталися за допомогою дорослих, частіше проявляли креативність у ситуаціях вибору, виявилися сміливішими, наполегливішими за дівчаток у досягненні тієї чи іншої цілі. З іншого, у хлопчиків, які увійшли до складу залежно-репродуктивного типу, більш яскраво проявилися риси конформізму у поведінці і діяльності. Ці хлопчики мали проблеми із самовизначенням та самоорганізацією у ході самостійної діяльності. Під час виконання завдань вони поводитися здебільшого невпевнено, задовольняючись мінімальними якісно-кількісними показниками результатів діяльності. Без зовнішньої допомоги вони були не здатні подолати труднощі під час виконання складних завдань.

Аналіз одержаних матеріалів дозволяє говорити про те, що дівчатка переважають у II і III типах самостійності. Це свідчить про їхню більшу зорієнтованість на перетворювально-продуктивну активність, на ретельний вибір засобів реалізації своїх намірів. Представниці слабкої статі значно частіше за хлопчиків зверталися за допомогою дорослих під час виконання нових чи складних завдань. Для них важливо було отримати схвальну оцінку своїх дій авторитетними дорослими. Дівчатка виявилися менш схильними до ризику та прояву ініціативи у нестандартних ситуаціях. Водночас, вони проявили більшу варіативність у стилі поведінки, частіше доводили розпочате до кінця. З'ясувалося, що у дівчаток самооцінка та здатність до саморегуляції поведінки більш плінні, залежні від стану, настрою чи оцінних суджень дорослих, ніж у хлопчиків.

Висновки

Виявлені статеві відмінності у проявах старшими дошкільниками самостійності дозволили констатувати, що вони спричинені як природними особливостями представників різних статевих груп, так і традиційною практикою сімейного і суспільного виховання сучасних хлопчиків і дівчаток.

Подальші дослідження можуть бути присвячені саме вивченню особливостей впливу на активність хлопчиків і дівчаток умов виховання у різних виховних інститутах.

Bibliografia

Do rozdziałów w języku polskim:

1. Adamus M., *Samoocena a zachowania społeczne*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 6.
2. Arendt H., *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.
3. Argyle M., *Zdolności społeczne*, w: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, red. S. Moskovici, Warszawa, 1998.
4. Bąbka J., *Psychospołeczne aspekty efektywności i edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Lublin 2003.
5. Bałachowicz J., *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*, w: *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, red. K. Żegnalek, Siedlce 2016.
6. Barburska O., *Czynniki determinujące udział kobiet w sprawowaniu władzy politycznej w krajach Europy Zachodniej*, „Studia Polityczne” 2015, nr 2.
7. Bednarek J., *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*, w: *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk 2006.
8. Bejger H., *Актуальные стандарты опеки, образования и терапии в учреждениях заместительной опеки в Польше. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. Київ: Інститут проблем виховання; Національна академія педагогічних наук України, 2019. Вип. 23. Кн. 1.
9. Benhabib S., *Feministic Theory and Hannah Arendt's: Konzept of public Space*, London 1993.
10. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001.
11. Bolton G., *Towards a theory of drama in education*, London 1979.
12. Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003.
13. Braun-Gałkowska M., *Mechanizmy psychologiczne wyjaśniające wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*, w: *Oddziaływanie "agresywnych" gier komputerowych na psychikę dziecka*, red. A. Gała, I. Ulfik, Lublin 2000.
14. Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie, Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Lublin 2002.
15. Buchnat M., *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Poznań 2015.
16. Cash H., McDaniel K., *Dzieci konsoli, Uzależnienie od gier*, Poznań 2014.
17. Ciesielski R., *Potencjalności aktywne, mikrotraumy i analiza różnicowa*, Wrocław 2016.
18. Colman A. M., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 2009.
19. Ćwirynkało K., *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Lublin 2003.
20. Czelakowska D., *Dramatyzacje w nauczaniu wczesnoszkolnym języka polskiego*, w: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, red. D. Czelakowska, Kraków 2009.
21. Dąbrowski K., *Pasja rozwoju*, Warszawa 1988.

22. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2000.
23. Danowski B., Krupińska A., *Dziecko w sieci*, Gliwice 2007.
24. Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów*, w: *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1994.
25. Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1992.
26. Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.
27. Feibel, T., *Zabójca w dzieciennym pokoju, przemoc i gry komputerowe*, Instytut Wydawniczy "Pax", Warszawa 2006.
28. Filiciak M., *Wirtualny plac zabaw, gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006.
29. Freire P., „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, w: *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków 2000.
30. Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2007.
31. Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice, 2007.
32. Gajewski M., *Brutalne gry komputerowe w życiu dzieci i młodzieży*, w: *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, Kraków 2009.
33. Gaś Z. B. (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana – wybrane zagadnienia*, Lublin 1995.
34. Giddens A., *Przemiany intymności, seksualności, miłości i erotyzmu we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2007.
35. Griffiths M., *Gry i hazard, uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, Gdańsk 2004.
36. Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
37. Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
38. Held L., *Models of Democracy*, Polity Press, Cambridge 1986.
39. Heller W., *Trudne porozumienie feminizmu z filozofia polityczną Hannah Arendt. Humanistyka i płeć. Publiczna przestrzeń kobiet: obrazy dawne i nowe*, Poznań 1999.
40. Hurlock. E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa, 1985.
41. Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 39.
42. Jędrzejko M., *Gry komputerowe i sieciowe jako stymulator zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*, w: *Przemoc i agresja w szkole: próby rozwiązania problemu*, red. A. Rejzner, Warszawa 2008.
43. Jegierski J., *Różnice płciowe w sposobie korzystania z zabaw interaktywnych przez dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, Kraków, 2009.
44. Jennings S., *Drama*, w: *Dramatherapy with Children Adolescent*, red. S. Jennings, S. Hickson, New York 1995.
45. Johnson D.R., *The Theory and Technique of Transformations in Drama Therapy*, w: *Encyclopedia of Psychotherapy*, red. M. Hersen, Aleksandria 2011.
46. Karbowiczek J., Klim-Klimszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*, Kraków 2016.
47. Karbowiczek J., *Kryzys jakości edukacji zintegrowanej w świetle paradygmatów obiektywistycznych: normatywnego i instrukcyjnego*, w: *Współczesne idee w edukacji*

- przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Klim-Klimaszewska, I. Scholtzova, Siedlce 2020.
48. Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, w: *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015.
 49. Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
 50. Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
 51. Kochanowska E., *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2018.
 52. Kowalik S., *Komunikacja językowa*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska, Warszawa, 1984.
 53. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatston P. W., *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.
 54. Kozłowska A., Kożuch B., *Nauczyciel w labiryncie testów*, Częstochowa 2001.
 55. Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, 2010.
 56. Królicza M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2010.
 57. Kruk-Lasocka J., *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2010.
 58. Krzystanek K., *Wpływ agresywnych gier komputerowych na poziom agresywności gracza*, w: *Agresja w szkole: spojrzenie wieloaspektowe*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.
 59. Kucharska, *Artcodziennik*, Warszawa 2021; w przygotowaniu do druku.
 60. Kwieciński Z., *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007.
 61. Łaciak B., *Wirtualne dzieciństwo*, w: *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
 62. Laniado N., Pietra G., *Gry komputerowe, Internet i telewizja: co robić, gdy nasze dzieci są nimi zafascynowane?* Kraków 2006.
 63. Lenardon J., *Zagrożenia w Internecie: chroń swoje dziecko: niezbędny poradnik dla odpowiedzialnych rodziców*, Gliwice 2007.
 64. Lipińska-Lokś J., *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną, t. I: Wybrane problemy osobowości, rodziny i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Niesioruk, Kraków 2003.
 65. Lisowska E., *Kobiety na rynku pracy: dyskryminacja czy równość*, w: *Kobiety we współczesnej Europie*, red. M. Musiał-Karg, Totuń 2009.
 66. Lisowska E., *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa 2008.
 67. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007.
 68. Lumpkin A., *Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2008, nr 2(79), p. 45-50.

69. Luty-Michalak M., Kotowska-Wójcik O. A., *Kobiety przestrzenie realizacji – cel, powołanie, misja, rzeczywistość*, w: *Kobieta w przestrzeni publicznej*, red. M. Luty-Michalak, O. A. Kotowska-Wójcik, Warszawa, s. 9.
70. Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997.
71. Machulska H., *Stop-klatka i pięć poziomów świadomości*, „Drama” 1992, z. 4.
72. Majkowski W. (red.), *Rodzina polska u progu trzeciego tysiąclecia* Warszawa 2003.
73. Makowska K., *Teatroterapia w leczeniu i wychowaniu*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 5, z. 188.
74. Maksymowicz L., *Możliwości rozwijania umiejętności życiowych osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych poprzez dramę i teatr*, „Edukacja” 2008, nr 4, z. 104.
75. Mandal E., *Podmiotowe i przedmiotowe konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000
76. Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa, 2012.
77. Mazurek-Kucharska B., *Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii teorii zarządzania, Przegląd wybranych podejść i problemów*, w: *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menadżerów: teoria, badania, edukacja*, red. S. Konarski, Warszawa 2006.
78. Michałowska D., *Drama w edukacji*, Poznań 2008.
79. Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2002.
80. Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982.
81. Mill J. S., *O wolności*, Warszawa 1999.
82. Miluska J., *Przekształcenie ról płciowych a szanse kobiet. Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, Poznań 1995.
83. Musiał-Karg M., *Kobiety w organach władzy ustawodawczej oraz wykonawczej*, w: *Kobiety we współczesnej Europie*, red. M. Musiał-Karg, Totuń 2009.
84. Nawrot J., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa, 1990.
85. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Sopot 2003.
86. Noga H., *Gra komputerowa*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
87. Nowak B. M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2012.
88. O’Toole J., *The process of drama: negotiation art and meaning*, London 1992.
89. Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
90. Ockrent Ch., *Kobiety u władzy*, Warszawa 2007.
91. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
92. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981.
93. Olson D. H., Gorall D., *Circumplex Model of Marital and Family Systems*, w: *Normal Family Process*, New York – London 2003.
94. Opala-Wnuk K., *Sztuka, która pomaga dzieciom*, Łódź 2009.
95. Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Warszawa 2008.
96. Ostrowska K., Ryś M., *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*, Warszawa 1999.

97. Panasiuk-Chodnicka A., Panasiuk B., *Strategie rozwoju i kształtowania osobowości (próba rekonstrukcji technologii wychowania*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t.5, s.44-66.
98. Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
99. Pavis P., *Zmiany znaczenia teatralności*, w: *Słownik terminów teatralnych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002.
100. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
101. Preisner W., *Stosunki literackie polsko-włoskie w l. 1800-1939 w świetle bibliografii*, Toruń 1949.
102. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków, 2012.
103. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych – Inny jako ofiara agresji*, w: *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorosłości*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórna-Jachnik, Łódź 2009.
104. Robinson K., *Exploring theatre and education*, London 1980.
105. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej; Dz. U. Nr 292, poz. 1720.
106. Rybotycka L., *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*, Warszawa 1976.
107. Rymaszewska J., *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób mających zaburzenia psychiczne w Polsce w porównaniu do innych wybranych krajów europejskich*, Wrocław, 2004.
108. Ryś M., *Konflikty w rodzinie: niszczą czy budują?*, Warszawa 1998.
109. Safrin D. S., *Art Therapy and AD/HD. Diagnostic and Therapeutic Approaches*, London 2002.
110. Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2011.
111. Sęk H., *Psychologia kliniczna*, Warszawa 2005.
112. Siemieńska R., *Nie mogą, nie chcą czy nie potrafią. O postawach i uczestnictwie politycznym kobiet w Polsce*, Warszawa 2000.
113. Sikorski W., *Techniki terapii dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, w: *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, red. I. Dąbrowska-Jabłońska, Kraków 2008.
114. Śliwerski B., *Dziecko jako niepożądany obiekt autokratycznych przemian w edukacji*, w: red. M. Magda – Adamowicz, A. Olczak, *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda – Adamowicz, A. Olczak, Toruń 2014.
115. Somers J., *Drama in the curriculum*, London 1995.
116. Soszyńska G. (red.), *Pomagać rodzinie. Problemy współczesnej rodziny w ujęciu psychologicznym*, Warszawa 2003.
117. Stefańska Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: *Psychologia rozwojowa człowieka*, t. II, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa, 2001.
118. Streng S., *Potrójne powołanie kobiety według Edyty Stein*, w: *Kobiety w Chrystusie. W stronę nowego feminizmu*, Warszawa 2008.
119. Sulik M., *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010.
120. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
121. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.

122. Szewczuk W., *Wychowanie. Zasady wychowania*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
123. Szklany sufit. *Bariery i ograniczenia karier kobiet*, red. A. Titkow, Warszawa 2003.
124. Szmagalski J., *Praca socjalna w sytuacjach katastrof i klęsk żywiołowych*, „Praca Socjalna” 1997, nr 1.
125. Szmidt K., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*, Kraków 2005.
126. Szmigielska B., *Psychologiczne konteksty Internetu*, Kraków 2009.
127. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
128. Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa, 2006.
129. Teoplitz-Winiewska M., *Gry komputerowe a agresywność młodzieży*, w: *Przestępczość nieletnich: dziecko jako ofiara i sprawca przemocy*, red. B. Gulli, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009.
130. Tomaszewski T., *Psychologia*, Warszawa 1979.
131. Tyszka Z., Wachowiak A., *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań 1997.
132. Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1992.
133. Ulfik-Jaworska I., *Komputerowi mordercy*, Lublin 2005.
134. Wałaszewski Z., *Interaktywność gier komputerowych*, w: *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku: antologia*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2005.
135. Wawrzak-Chodaczek M., Dulewicz D., *Internet w społeczeństwie polskim. Możliwości jego wykorzystania i zagrożenia*, w: *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005.
136. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.
137. Willingham D. T., *Critical thinking. Why is it so hard to teach?*, in: ed. D. T. Willingham, *American Educator. American Federation of Teachers*, Washington 2007.
138. Wiśniewski Cz., *Sytuacje wychowawcze a problem wychowania w rodzinie*, „Problemy Rodziny” 2014, nr 4/3, s. 19-29.
139. Witerska K., *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010.
140. Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Wybrane problemy i rozwiązania*, Warszawa 2009.
141. Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004.
142. Wołoszynowa L., *Rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa, 1982.
143. Wrótniak U., *Refleksje nad rozwojem społecznym dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w kontekście przygotowania go do podjęcia roli ucznia*, „Chowanna” 2004, nr 1.
144. Zalewska E., *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*, w: *Renesans(?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.S. Szymański, M.J. Szymański, Warszawa 2003.
145. Zamkowska A., *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, w: *Wspólne i*

swoiste zagrożenia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym, red. Z. Gajdzica, Sosnowiec, 2008.

146. Zaworska-Nikoniuk L., *Uczestnictwo kobiet w polityce i kariery polityczne kobiet. Upowszechnianie w magazynach luksusowych i prasie feministycznej*, w: *Kobiety w polityce*, red. J. Marszałek-Kawa, Toruń 2009.
147. Zimbardo P. G., *Nieśmiałość*, Warszawa 1994.
148. Zwoliński A., *Sekty w Internecie*, Kraków 2009.

Źródła internetowe:

1. Jan Paweł II, *List do kobiet, ogłoszony 10 lipca 1995 roku*, IV Międzynarodowa Konferencja ONZ na temat Kobiet, która odbyła się w Pekinie, pkt 4; <http://mateusz.pl/dokumenty/jpu-ldk.htm> [dostęp: 10.05.2020].
2. Knie-Górna J., *Dyskryminacja kobiecych talentów*; <https://opoka.org.pl/biblioteka/P/PS/pk200950-dyskryminacja.html>. [dostęp: 10.05.2020].
3. Kucharska B., *Drama – możliwości i zagrożenia. Zarys problematyki*, w: *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne*, red. P. Mazur i D. Sikora, Chełm. 2010; www.deon-ceon.org.pl.
4. *Mapa – kobiety w polityce 2019*; <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=LI%2FQ2bCy&id=5F3FD> [dostęp: 27.07.2019]
5. www.dsc.kpm.gov.pl/userfiles/kobiety_w_sluzbie_publicznej.doc [dostęp: 10.05.2020].
6. www.europa.eu/kobiety_w_parlamencie-europejskim [dostęp: 10.05.2020].
7. www.stat.gov.pl [dostęp: 27.07.2019].

Do rozdziałów w języku ukraińskim:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; Заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2012. 164 с.
2. Алтунина И. Р. Структура и развитие мотивов социального поведения: учебное пособие. Москва: Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. 112 с.
3. Ануфриєва Н. М. Зелінська Т. М., Єрмакова Н. О. Соціальна психологія: навч.-метод. посібник. Київ, 2009. 216 с.
4. Архипова С. П., Майборода Г. Я., Тютюнник О. В. Методи та технології роботи соціального педагога: навч. посіб. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 496 с.
5. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Київ, 1990. 156 с.
6. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посіб. Львів: Світ, 2003. 432 с.
7. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 2009. 224 с.
8. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія. 2004. 342 с.
9. Безпалько О. В. Соціалізація. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь, 2012. С. 79-81.

10. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
11. Беца О. Центри соціальної адаптації для людей, які звільняються з місць позбавлення волі, у контексті сучасної соціальної політики. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2005. № 1. С. 56-74.
12. Бодалев А. А. Психологическое общение. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О. «Модек», 1996. 256 с.
13. Бойко Д. М. «Насильство» в соціологічному дискурсі: апологетична традиція. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*, 2018. Вип. 80. С. 22-29.
14. Борищук А. О., Семенова К. Д. Аналіз рівня безробіття в Україні. *Статистика – інструмент соціально-економічних досліджень: зб. наук. студ. праць*. Вип. 3. Ч. I, 2017.
15. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва. Мысль, 1988. 304 с.
16. Введення у соціальну роботу. Т. В. Семигіна, І. М. Грига та ін. Київ: Фенікс, 2001. 288 с.
17. Введенская Л. А. Культура и искусство речи. Ростов-на-Дону: Изд. Феникс, 1995. 576 с.
18. Веретенко Т. Г., Снітко М. А. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків у Інтернет-мережі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2010. (84). С. 35-39.
19. Волина Л. Г. Категориально-понятийный аппарат гендерной политики. *Вісник БДУ*. 2013. № 2. С. 77-79.
20. Все про соціальну роботу: навч. енциклопед. словник-довідник / За наук. ред. В. М. Пічі; уклад.: Н. М. Гайдук, Л. Є. Клос, О. Я. Бік та ін.]. Вид. 2-ге, випр., перероб. та допов. Львів: «Новий Світ», 2000, 2013. 616 с.
21. Галай А. О., Галай В. О., Головка Л. О., Муранова В. В. Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству: монографія. Київ: КНТ, 2014. 160 с.
22. Галіч Т. О. Соціальні мережі Інтернет як агент соціалізації молоді. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2014. Т. 15, Вип. 281. С. 250-256.
23. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17-24.
24. Гендерні аспекти державної служби: монографія /М. І. Пірен та ін.; за заг. ред. Б. Кравченка. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. 335 с.
25. Герасимова О. І. Експлікація поняття «автономність» у психолого-педагогічній літературі. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 52.
26. Гидденс Э. Социология: учеб. Москва: Эдиториал URSS, 1999. 703 с.
27. Годлевська Д. М. Соціальна робота як специфічний вид професійної діяльності соціального працівника. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць за заг. ред. проф. А.Й. Капської*. Київ: НПУ, 2005. С. 126-137.
28. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.

29. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2007. 23 с.
30. Гольцева Т. В. Особенности альтруистических представлений детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Орел. 2004. 21 с.
31. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 365 с.
32. Григорьева И. А., Петухова И. С. Сокращение социального исключения лиц пожилого возраста. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Том 21. № 2. С. 232-237.
33. Данилов С. А. Риски и потенциал интернет-социализации молодежи. *Известия Саратов. ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12. С. 42-46.
34. Демидова Т. Е. Социальная работа с пожилыми людьми: монография / кол. авторов; под общ. ред. Г. П. Медведевой. Москва: РУСАЙНС, 2017. 258 с.
35. Деркаченко Я. А. Соціальні мережі як середовище для технологій маніпулятивного впливу. *Сучасний захист інформації*. 2016. № 1.
36. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь. Москва: Вече АСТ, 1999. Т. 1. 544 с.
37. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. 1999. 403 с.
38. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. 184 с.
39. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990. 255 с.
40. Закон України «Про волонтерську діяльність». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2011, № 42, ст.435.
41. Захист громадян похилого віку від дискримінації, домашнього насильства та жорстокого ставлення «Стоп насильству!»: соціальний проект громадської організації «Соціальний комунікативний центр» / уклад. Сичов В. А., Сичова В. В.; ГО «СКЦ»; за підтр. Департаменту соціального захисту населення Харківської обл. держ. адмін. Харків: ФО-П Соценко Д. А., 2019. 20 с.
42. Зверева І. Д. Компетентність. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь, 2012. С. 57-58.
43. Зінченко Т. В. Теоретичні аспекти безробіття в Україні. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць XVIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Монреаль – Рубіжне – Северодонецьк – Житомир – Баку – Ніш – Зелена Гура, 30-31 травня 2019р. / за заг. ред. д.філос.н. Журби М. А. Монреаль: СРМ «ASF», 2019. С.132-137.
44. Злобіна О., Тихонович В. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності. Київ, 2006.
45. Зоярна Н. М. Безробіття на селі: причини та шляхи подолання. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. № 21. С. 176-178.

46. Игнацкая О. Особенности изучения компонентов просоциальной направленности личности старшеклассников. *Психологический журнал*. 2008. № 4. С. 68.
47. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54-60.
48. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей. Ленинград: Медицина, 1988. 162 с.
49. Івашнюва С. В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психол.-педаг. науки*. 2012. № 2. С. 15-17.
50. Ілляш О. І., Гринкевич С. С. Економіка праці та соціально-трудова відносини: навч. посіб. Київ: Знання, 2010. 476 с.
51. Капська А. Й., Годлевська Д. М. Включаємо студентів у комунікативну взаємодію: метод. реком. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 24 с.
52. Киричук О. В. Фактор соціально-психологічної адаптації (дезадаптації) безробітного на ринку праці. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 2. С. 57-63.
53. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. (кол. автор) / за ред. чл.-кор. НАНУ, д.е.н., проф. Е. М. Лібанової. Київ: Український центр соціальних реформ, 2006. 138 с.
54. Конончук А. И., Зинченко Т. В. Профессиональная подготовка будущих социальных работников к работе с безработными людьми. *Year book of Varna University of Management. Volum XIII. Eds.Todor Radev, Svetlana Arhypova, Dimitrina Kamenova, Silvena Yordanova*. Dobrich, Bulgaria:Varna University of Manegement, Volum XIII, 2020, pp. 347-356.
55. Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 2013. 96 с.
56. Кримінальний Кодекс України: Закон від 5 квітня 2001 р. № 2341-III, із змінами, внесеними згідно із законом № 2227-VIII від 06.12.2017 р. *Відомості Верховної Ради України* (ВВР). 2001. № 25-26. Ст. 131.
57. Кубіцький С. О. Сучасні технології соціальної роботи: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні: монографія; Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ: Міленіум, 2015. 320 с.
58. Кулешова Т.А. Особливості надання соціальної послуги паліативного догляду в Ніжинському будинку-інтернаті. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: зб. матеріалів IV Міжн.наук.-практ. конф.*, м. Ніжин, 30 квітня 2020 р. С. 115-118.
59. Кухта М. П. Соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04 / Інститут соціології Національної академії наук України. Київ, 2019. 449 с.
60. Кухтова Н. В. Феномен просоциального поведіння в психологічній науці (некоторые подходы в изучении просоциального поведения). *Белорусский психологический журнал*. 2004. №1(1). С. 60-65.
61. Лісовець О. В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників: монографія / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. 344 с.

62. Лисенко Ю. Соціально-педагогічна профілактика насильства стосовно людей похилого віку в інформаційному суспільстві. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8 (72). С. 279-289.
63. Лисюк О. С. Безробіття як соціально-економічна проблема населення України. *ВНАУ*. 2012. № 4. С. 48-53.
64. Лобовікова О. О., Мельніков А. С. Соціальні мережі як феномен інформаційного суспільства. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2011. Вип. 5. С. 154-160.
65. Лукашевич М. П., Семігіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. Київ: Каравела, 2009. 368 с.
66. Майсюра О. М. Безробіття та наслідки його впливу на економіку країни. *Економіка та держава*. 2010. № 8. С. 60-61.
67. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
68. Методика и технологи работы социального педагога / Под ред. Л. Мардахаева. М., 2008. 285 с.
69. Мещан І. В. Емоційні проблеми людей похилого віку як предмет соціальної роботи: регіональний аспект. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2017. Вип. 73. С. 90-99.
70. Мірошніченко І. С. Запобігання злочинам стосовно літніх людей у сім'ї. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2013. № 3. С. 223-229.
71. Москалюк О. І. Зміст і структура професійної спрямованості майбутніх педагогів: аналіз у контексті системного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ-Вінниця, 2006. Вип. 10. С. 398-403.
72. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 246 с
73. Нестеренко Г. О., Тишкова О. В. Сучасні соціальні мережі як інструмент неформальної освіти. *Гілея: науковий вісник*. 2011. Вип. 49 (№7). С. 89-93.
74. Новікова О. Ю. Сутність поняття «соціально-педагогічна адаптація особистості». *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 59. С. 136-140.
75. Оліяр М. Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві. *Scientia*. 2020. nr 14/1.
76. Онищенко О. С., Горовий В. М., Попик В. І. та ін. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства: монографія / НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 2013. 220 с.
77. Основи економічної теорії: навч. посіб. / За заг. ред. П. В. Круша, В. І. Депутат, С. О. Тульчинської. Київ: Каравела, 2008. 448 с.
78. Панчишин С. Макроекономіка: навч. посіб. Вид. 2-е, стереотипне. Київ: Либідь, 2002. 616 с.
79. Парфанович І., Парфанович А. Сімейне насильство стосовно людей похилого віку як суспільна і сімейна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Сер. Педагогіка. 2020. Вип. 28. Т. 3. С. 176-181.
80. Парфенова О. А. Трансформація соціального обслуговування пожилых в региональном контексте современной России. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2018. Том 21. № 2. С. 165-186.

81. Пассов Е. І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. Київ, 2001. 212 с.
82. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленных группах от 40 до 100 человек. Москва, 2000. 256 с.
83. Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности. *Проблемы педагогического образования: сб. научных статей* / под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. Москва, 2005. Вып.21. С.48-49.
84. Познанська К. В. Соціальне становище літніх людей та ставлення до старості в українському суспільстві очима молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2017. Вип. 39. С. 340-345.
85. Порядок надання паліативної допомоги: затв. наказом МОЗ України від 21 січня 2013 р. № 41. *Офіційний вісник України*. 2013. № 13. С. 78-79.
86. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 7 грудня 2017 р. № 2229-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2018. № 5. Ст. 35.
87. Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні: Закон України від 16 грудня 1993 р. № 3721-XII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 4. Ст. 18.
88. Про попередження насильства в сім'ї: Закон України від 15 листопада 2001 р. N 2789-III. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2002, N 10, ст.70.
89. Про сприяння зайнятості і захист від безробіття: Конвенція МОП № 168-98. Женева, 1991. Т.2. С. 21-71.
90. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 264 с.
91. Пырочкина С. А., Погорелова О. П. Психолого-педагогическая и социальная поддержка подростков: программы, групповые занятия, проектная деятельность. Волгоград, 2008. 123 с.
92. Резолюція щодо статистики трудової діяльності, зайнятості та недовикористання робочої сили: прийнята 19-ю Міжнародною конференцією статистиків праці (МКСП), жовтень 2013 р.
93. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2006. 192 с.
94. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе. *Социологические исследования*. 2004. № 3. С. 51-59.
95. Семигіна Т. В. Соціальна робота у моделі паліативної допомоги: функції та виклики. *Реабілітація та паліативна медицина*. 2015. №2(2). С. 54-58.
96. Симонова А. А. Компетентностный подход: аспект внедрения в практику учреждения социальной сферы. *Педагогическое образование и наука*. 2011. № 1. С. 42-46.
97. Сироїд Т. Л. Право на здоров'я літніх людей – виклики сьогодення. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Право»*. Вип. 30, 2020. С. 164-173.
98. Смолькин А. Уважение к старости: социологическая концептуализация. *Социология власти*. 2014. № 3. С. 31-46.

99. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008.
100. Соціологія: підручник / за ред. В. Г. Городяненка. Київ, 2008. 544 с.
101. Тельнюк І. В. Індивідуально-дифференційований підхід к організації самостійної діяльності дівочек и мальчиків 5-6 років в умовах дитячого садка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999. 188 с.
102. Транченко Л. В. Безробіття як соціальна проблема ринкового суспільства. *Економіка та держава*. 2012. № 4. С. 12-15.
103. Третій вік: обґрунтованість оптимізму: монографія / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е. В. Астаховой. Харків: Изд-во НУА, 2018. 224 с.
104. Тюття Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: теорія і практика. Київ: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
105. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Полтава, 2005. 212 с.
106. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / за заг.ред. Кириченко В. І. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. 244 с.
107. Фулей Т. І. Гендерний склад суддівського корпусу України. *Вісник Верховного суду України*. 2015. №4 (176). С. 41-47.
108. Хаузер М. Мораль и разум. Москва. 2008. 639 с.
109. Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия. Москва: Издат. центр «Академия», 2003. 370 с.
110. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва: ИОСО РАО, 2002. С. 135-157.
111. Цимбал-Слатвінська С. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2020. 43 с.
112. Чаплин І. В. Актуальные проблемы социальной работы в сфере хосписной и паллиативной помощи: учеб. пособ. по спецкурсу. Мариуполь, 2013. 204 с.
113. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. Москва: Педагогика, 1981. 208 с.
114. Чурилова О. А. Безробіття в Україні: причини, наслідки: зб. наук. ст. у 2 т. Т. 1. Континент. 2010. № 12. С. 182-184.
115. Шевцов А. Г. Апологія ортопедагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 19. С. 209-215.
116. Шевцов А. Г. Ортопедагогіка. *Словникова стаття. Дефектологічний словник*. За ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
117. Boyd D. M., Ellison N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2008. Vol. 13. P. 210-230.
118. Global atlas of palliative care at the end of life / Ed. by Stephen R. Connor. UK: London; WHO, Worldwide Palliative Care Alliance, 2014. 102 p.
119. Hymes D. On Communicative Competence. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979.

120. Indicators of Gender Equality: Conference of European Statisticians / United Nations Economic Commission for Europe. New York; Geneva, 2015. 136 p.
121. Współczesna rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze / red. nauk. H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk, R. Kartaszyńska / Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Chełmie; Chełmskie towarzystwo naukowe. Chełm-Nizhyn, 2017.

Źródła internetowe

1. Алексеева Г. М. Интернет-аудиторія в Україні: стан, динаміка, тенденції. *Електронний збірник наукових праць КЗ «ЗОІППО» ЗОР: електронне видання. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: матеріали III Міжн. наук.-практ. конф. (15-22 травня 2017 р.)*. Вип. № 2(28). Запоріжжя. 2017. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip28.html
2. Англо-український словник. URL: <https://www.m-translate.com.ua/en-uk/word-neglect-translation>.
3. Арестенко В. В., Романишина Л. М. Теоретичні основи професійної мотивації вчителів природничих дисциплін. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/80.pdf>
4. Березина О. Ейджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/1.htm>
5. Березовська Л. І. Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2019. Вип. 1. С. 6-16. [Електрон. ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2019_1_3
6. В умовах карантину соціальні працівники працюють у посиленому режимі / Сайт Міністерства соціальної політики України. 2020.07.04 URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/v-umovah-karantynu-socialni-pracivniki-pracyuyut-u-posilenomu-rezhimi>
7. Вєрвієр М. Що більше жінок на вищих щаблях влади, то менше в суспільстві корупції / ІСП Глобальний віртуальний форум жінок-лідерів. URL: <http://iwrp.org.ua/ukr/public/551.htm>
8. Вчитель початкових класів: сайт. URL: <https://schoolteacher.klasna.com/ru/site/tekhnologiya-stvorenniya-s.html>
9. Демченко М. Реалізація проблемного навчання в сучасній школі. URL: <http://dspace.pnp.u.edu.ua/bitstream/123456789/5697/1/Demchenko.pdf>
10. Державна служба статистики. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>
11. Державний стандарт паліативного догляду: затв. наказом Міністерства соціальної політики України від 29.01.2016 р. № 58. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0247-16>
12. Для 52 тисяч жителів області організовано доставлення необхідних продуктів на дім. URL: <https://kharkivoda.gov.ua/news/102839>.
13. Електронні соціальні мережі як інструменти сучасного навчального середовища: глосарій (видання 2-е доп. та перер.) / Ю. М. Богачков, О. Ю. Буров, Н. П. Дементієвська та ін.; за заг. ред. О. П. Пінчук. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. 43 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/154283882.pdf>

14. Єдина інформаційно-аналітична система «Діти». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/TM054036>.
15. Жорстоке поводження з людьми похилого віку як соціальна та медична проблема. URL: <https://accemedin.com/material/3026>
16. Загальна декларація волонтерів. [Електрон. ресурс]. URL: http://www.volunteer.kiev.ua/pages/70-zagalna_deklaracya_volonterv (дата звернення: 23.05.2018).
17. Загальна декларація прав людини від 10 грудня 1948 р. [Електронний ресурс]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/go/995_015.
18. Качалова Т. В., Вакуленко Г. В. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення «Основ красномовства». URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_6_18
19. Кифяк В. І., Лесько Н. В. Соціально-економічний аналіз безробіття в Україні. *Економіка та держава*. 2019. № 1. С. 100-103. URL: http://www.economy.in.ua/pdf/1_2019/19.pdf
20. Коган К. М. Соціальні мережі як елемент нового соціального середовища. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 16. С. 61-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2014_16_8
21. Кодекс законів про працю України (№ 322а-08 від 10.12. 1971 р. зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>
22. Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 р. Верховна Рада України. [Електрон. ресурс]. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 23.05.2018).
23. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680093d9e>
24. Конституція України: Закон України, 28.06.1996 (із змінами внесеними згідно із Законами ... № 2680-VIII від 07.02.2019; № 27-IX від 03.09.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
25. Мельник М. Населення Харківської області старіє. URL: <https://www.slk.kh.ua/news/suspilstvo/naselennya-kharkivskoyi-oblasti-stariye.html>
26. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству: Лист Міністерства освіти і науки від 18.05.2018 р. N 1/11-5480. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18#Text>
27. Методологічні положення щодо класифікації та аналізу робочої сили й окремих форм трудової діяльності: Наказ Державної служби статистики України 27.01.2017 р., № 22. Київ, 2017. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/metod_polog/metod_doc/2018/292/mp_rs_new.pdf
28. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція нової української школи (ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
29. Офіційний веб-сайт Конституційного суду України. URL: www.ccu.gov.ua/ru
30. Офіційний веб-сайт Судова влада. URL: <https://court.gov.ua>

31. Полозенко О. В. Розвиток комунікативної компетентності соціальних педагогів у процесі психологічної підготовки. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2011. № 155 (2). [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2010_155_2/10pov.pdf.
32. Порядок надання допомоги по частковому безробіттю: наказ Міністерства соціальної політики України від 07.03.2013 р., № 103. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0756-13>
33. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 р. № 2866-IV. *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 52. Ст. 561.
34. Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття: Закон України від 02.03.2000, № 1533-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1533-14>
35. Про зайнятість населення: Закон України. Редакція від 09.08.2019, підстава 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17/print>
36. Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 р.: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2018 р. № 688-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2018-%D1%80#Text>
37. Професійний склад зареєстрованих безробітних та вакансій по Чернігівській службі зайнятості. URL: <https://chg.dcz.gov.ua/analytics/67>
38. Садовська Е., Ярошенко А. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23427/1/Sadovska%20E._Yaroshenko%20A.pdf
39. Сайт КМДШ. URL: <https://www.creativeschool.com.ua/blog/storitelling-yak-metod-navchannya/>
40. Ситуація на ринку праці Чернігівської області. URL: file:///C:/Users/zinch/Desktop/ЧОЦЗ-19/2._situaciya_na_rynku_praci.pdf
41. Ситуація на ринку праці. URL: <https://www.dcz.gov.ua/analytics/67>
42. Статистичний збірник «Регіони України»: *Державна служба статистики України* / За ред. І. Є. Веренера. Ч. 1. Київ, 2018. С. 50-84. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_ru1ch2018.pdf
43. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2014-2017 роки. Офіційний веб-сайт Офісу Ради Європи в Україні. URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/documents>
44. Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р. № 10-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/10-2018-%D1%80#Text>
45. Типове положення про відділення паліативного догляду громадян похилого віку, осіб з інвалідністю та дітей з інвалідністю: що затв. наказом Міністерства соціальної політики України від 09.08.2017 р. № 1293. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1078-17>

46. Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг): затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2009 р. № 1417. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/243237372>
47. Шутьга М. І. Система соціальних медіа у процесі інтеграції у маркетингові комунікації. *Науковий блог*. 2010. URL: <http://naub.org.ua/?p=1245>
48. Якимчук О. Соціальні мережі та їх аналіз. *Релігія та Соціум: міжнародний часопис*. Чернівці: ЧНУ. 2012. № 1. С. 146-153. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/relsoc_2012_1_24.pdf
49. Які соцпрацівники отримують доплати через коронавірус? Перелік від Мінсоцполітики. URL: <https://news.dtki.ua/labor/compensation/62684>
50. Buss A, Strauss N. Online Communities Handbook: Building Your Business and Brand on the Web. Berkeley, CA: New Riders; 2009. 271 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=pOFLHZbiAOcC&lpg=PP1&dq=Buss%20A%20C%20Strauss%20N.%20Online%20Communities%20Handbook&hl=uk&pg=PR13#v=onepage&q=Buss%20A,%20Strauss%20N.%20Online%20Communities%20Handbook&f=false>
51. Elder abuse. World health organization. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/elder-abuse>
52. Kaplan A. M., Haenlein M. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*. 2010. Vol. 53 (1)
53. The most popular Social Networking sites in 2020. URL: <https://www.broadbandsearch.net/blog/most-popular-social-networking-sites>
54. White, M. What types of social networks exist? URL: https://socialnetworking.lovetoknow.com/What_Types_of_Social_Networks_Exist

Informacja o Autorach

Bejger Halina – dr – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Bianca Ganna – asystentka – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Borisyuk Swietłana – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Chernenko Tetiana – starszy wykładowca – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Wychowania Przedszkolnego; studentka studiów doktoranckich – Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. M. P. Dragomanowa (Ukraina).

Diulina Vira – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Charkowska Państwowa Akademia Kultury (Ukraina), Katedra Psychologii i Pedagogiki.

Kachalova Tetiana – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Karbowniczek Jolanta – dr hab. prof. PWSZ – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Kartaszyńska Renata – dr – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Khlebig Swietłana – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Khyzhnyak Larysa – dr hab., prof. – Charkowski Państwowy Uniwersytet im. W. N. Karazina (Ukraina), Katedra Socjologii Stosowanej i Komunikacji Społecznej.

Khyzhnyak Oleksandr – dr, docent – Charkowski Państwowy Uniwersytet im. W. N. Karazina, (Ukraina), kierownik *Katedry Stosunków Międzynarodowych*.

Kononchuk Antonina – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola, Ukraina, Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Krylovets Mykoła – dr hab., prof. – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Kucharska Beata – dr – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Kuzmina Maria – studentka studiów doktoranckich – Państwowy Uniwersytet „Politechnika Zaporozska”, Katedra Pracy Socjalnej i Psychologii.

Lisovets Oksana – wykładowca – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Edukacji Przedszkolnej.

Lisovets Oleg – dr hab., prof. – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Okoński Augustyn – dr – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Oleksa Iwona – dr – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Katedra Pedagogiki.

Orikhovska Natalia – studentka studiów doktoranckich – Państwowa Akademia Administracji Publicznej przy Prezydencie Ukrainy, Charkowski Regionalny Instytut Administracji Publicznej, Katedra Polityki Społecznej i Humanitarnej w Charkowie (Ukraina).

Novgorodska Julia – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki, Edukacji Podstawowej i Zarządzania Oświatą.

Novgorodskyi Rusłan – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Stepchenko Lyubov – pracownik Biblioteki Narodowej Ukrainy im. V. I. Wernadskiego (Ukraina).

Svatenkov Aleksandr – kandydat nauk pedagogicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.

Sychova Viktorija – dr hab., prof. – Charkowski Państwowy Uniwersytet im. W. N. Karazina (Ukraina), Katedra Socjologii Zarządzania i Pracy Socjalnej.

Vakulenko Galina – kandydat nauk filologicznych, docent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Języka Ukraińskiego i Metodyki Jego Nauczania.

Zinchenko Tetiana – asystent – Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina), Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej.



Polsko-ukraińska współpraca naukowa Chełm-Niżyn: 2013-2021



Wspólne publikacje pedagogiczne

Katedry Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej
Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. M. Gogoła (Ukraina) i
Katedry Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w
Chełmie

Monografie:

- Робота на телефоні довіри* / Г. Бейгер, С. Борисюк, Lublin 2013.
- Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia*, red. H. Bejger, R. Kartaszyńska, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.
- Problemy osób niepełnosprawnych we współczesnym świecie*, red. H. Bejger, M. Łobacz, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.
- Vocational training. Some problems and contexts*, red. H. Bejger, H. Rusyn, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2016.
- Współczesna rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, red. H. Bejger, O. Lisovets, R. Kartaszyńska, S. Borysiuk, Chełm-Niżyn 2016.
- Aktualne problemy społeczne w ukraińskich i polskich realiach, tendencjach, perspektywach*, red. H. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogoła, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm-Niżyn, 2018.
- Prawa dziecka w przestrzeni życia społecznego*, red. H. Bejger, P. Skrzydlewski, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm, 2018.
- Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekt socjopedagogiczny*, red. H. Bejger, S. Borysiuk, O. Lisovets, Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogoła, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm-Niżyn, 2019.
- Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty edukacyjne i socjokulturowe: monografia*, red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm, 2021.

Opracowania metodyczne:

- Методика та організація соціально-педагогічного тренінгу* / Борисюк С., Бейгер Г., Конончук А., Криловець М. Ніжин, 2013.
- „Телефон Довіри” як спеціалізована соціальна служба: навч. посіб.* / Лісовець О., Бейгер Г., Плахотнік О. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 139 с.
- Практикум із самовиховання: навч.-метод. посіб.* / Лісовець О., Борисюк С., Бутурлим Т., Бейгер Г. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 149 с.
- Практикум із соціальної роботи: методичні рекомендації* / Борисюк С., Лісовець О., Новгородський Р., Бейгер Г. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 126 с.
- Соціально-педагогічне консультування: методичні рекомендації* / Борисюк С., Бондаренко Г., Бейгер Г. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 104 с.