

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**
Факультет філософії та суспільствознавства

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

**Випуск 37
(том 2)**

**Збірник наукових статей з актуальних проблем
філософії, культурології, історії, психології та педагогіки**

Вінниця
«ТВОРИ»
2021

УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431
Г94

*Рекомендовано до друку Вченою радою Факультету філософії та суспільствознавства
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №7 від 01.02.2021 р.)*

Редакційна колегія:

Бойдар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, факультет педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений працівник освіти України

Дробот І.І. – доктор історичних наук, професор, декан факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України

Долінська Л.В. – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова, заслужений працівник освіти України

Глушко Т.П. – доктор філософських наук, професор кафедри філософії факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків

Крагель К.О. – голова Студентського наукового товариства факультету філософії та суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова

Морозов І.В. – доктор культурології, професор кафедри менеджмента соціокультурної діяльності Білоруського державного університету культури і мистецтв

Меднікова Г.С. – доктор філософських наук, професор кафедри культурології та філософської антропології НПУ імені М.П. Драгоманова

Можейко М.О. – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та методології гуманітарних наук Білоруського державного університету культури і мистецтв

Політевич О.Е. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних ресурсів і комунікацій Білоруського державного університету культури і мистецтв

Приходько Ю.О. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки факультету педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова

Синьов В.М. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, почесний декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова, президент Асоціації корекційних педагогів України

Stepaniuk Joanna – Doktor nauk społecznych, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batoroego w Skierniewicach, Uniwersytet Warszawski

У збірнику подано наукові статті за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (29 січня 2021 р.), яка відбулась з використанням сервіса відеоконференцій ZOOM.

У працях аспірантів, студентів та молодих вчених з України та Польщі висвітлено актуальні теоретичні та прикладні проблеми психології, філософії, культурології, історії, педагогіки, а також представлено міждисциплінарні пошуки та здобутки.

Рецензенти:

Ляпченко І.О. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Розова Т.В. – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри культурології, мистецтвознавства та філософії культури Одеського національного політехнічного університету

Упорядники:

Русаков С.С. – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та філософської антропології НПУ імені М.П. Драгоманова

Можтін Віктор – міжфакультетські кандидатські культурологічні студії, Факультет міжнародних і політичних досліджень, Ягеллонський університет в Кракові

За точність викладених фактів та коректність цитування відповідальність несе автор

Г94 Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 37 (том 2). – Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2021. – 164 с.

ISBN 978-966-949-756-7

ISBN 978-966-949-756-7

© Автори статей, 2021

© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2021

© Видавництво «ТВОРИ», 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
M.P. DRAHOMANOV NATIONAL UNIVERSITY OF PEDAGOGY
Faculty of Philosophy and Social Science

HUMANITARIAN CORPUS

Issue 37
(volume 2)

**Collection of scientific articles on contemporary problems of
philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history**

Vinnytsia
«TVORY»
2021

Conference proceedings was approved for publication by the Academic Council of the Faculty of Philosophy and Social Sciences of National Pedagogical Drahomanov University on February 1, 2021, protocol № 7

Members of Scientific Board:

V.I. Bondar, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Faculty of Pedagogy and Psychology of National Pedagogical Drahomanov University, Meritorious Worker of Education of Ukraine

I.I. Drobot, Doctor of Sciences in History, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy and Social Science of National Pedagogical Drahomanov University, Meritorious Worker of Science and Engineering of Ukraine

L.V. Dolynska, PhD in Psychology, Professor, Chair of the Psychology Department of Philosophy and Social Science of National Pedagogical Drahomanov University, Meritorious Worker of Education of Ukraine

T.P. Hlushko, Doctor of Sciences in Philosophy, Assistant Dean of the Faculty of Philosophy and Social Science of National Pedagogical Drahomanov University of Pedagogy for Academic Matters and International Relations

K.V. Krahel, Chairman of the Student scientific society, Faculty of Philosophy and Social Science of National Pedagogical Drahomanov University

I.V. Morozov, Doctor of Cultural Studies, Professor at the Department of Management of Sociocultural Activities of Belarusian State University of Culture and Arts

H.S. Mednikova, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor at the Department of Cultural Studies of Philosophy and Social Science of M.P. Drahomanov National University of Pedagogy

M.A. Mozheiko, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Chair of the Department of Philosophy and Methodology of Humanities of the Belarusian State University of Culture and Arts

A.E. Palitsevich, PhD in Pedagogy, senior lecturer of the Department of the theory and history of information-document communication of Belarusian State University of Culture and Arts

Y.O. Prykhodko, Doctor of Sciences in Psychology, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Pedagogy and Psychology of National Pedagogical Drahomanov University, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine

V.M. Syniov, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, honorary Dean of the Faculty of special and inclusive education of National Pedagogical Drahomanov University, President of the Association of Correctional Pedagogues of Ukraine

Stepaniuk Joanna – Doktor nauk społecznych, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach, Uniwersytet Warszawski

This collection features scientific articles based on materials of the V International scientific conference “Scientific research: current research, theory and practice” (December 04, 2020), on the basis the ZOOM video conferencing service.

Works by undergraduate and postgraduate students and young scientists from Ukraine and Poland address contemporary theoretical and applied problems of psychology, philosophy, cultural studies, history and pedagogy, and present interdisciplinary research and findings.

Reviewers:

Lapchenko I.O., PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of the Department of Psychology and Pedagogy of M.P. Drahomanov National University of Pedagogy

Rozova T.V., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Chair of the Cultural Studies, art history and philosophy of culture Department of the Odessa National Polytechnic University

Compiled by:

Rusakov Serhii, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Cultural Studies and philosophical anthropology of National Pedagogical Drahomanov University

Możgin Wiktor, mgr, Wydziałowe Kulturoznawcze Studia Doktoranckie, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

The author is responsible for the accuracy of the facts and correctness of citation.

Humanistic Corpus: [collection of scientific articles on contemporary problems of philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history] – Issue 37 (volume 2). – Vinnytsia: TVORY, 2021. – 164 p.

ISBN 978-966-949-756-7

© Article authors, 2021

© National Pedagogical Drahomanov University, 2021

ISBN 978-966-949-756-7

© TVORY, 2021

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ, ЇЇ
РОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

ADHD – PROBLEM OSOBISTOŚCI, ROZWÓJ I SAMOREALIZACJA

dr inż. Myjak Krzysztof

*Katedra Kanonicznego Prawa Karnego, Administracyjnego i
Procesowego, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego,
Wydział Prawa Kanonicznego, student, Warszawa
k.myjak@gmail.com*

Pfarrer Myjak Krzysztof

Wstęp

Choroba Aspergera oraz ADHD należą do zaburzeń psychicznych ujawniających się już w okresie dzieciństwa i często trwających nadal, w dalszych okresach życia, choć wraz z upływem czasu zmienia się ich forma i dynamika. Ich wczesne pojawienie ma jednak bardzo duże znaczenie, bowiem, niezależnie od trwania objawów, wywierają one przemożny wpływ na dalszy los osób nimi dotkniętych. Nawet jeżeli dane zaburzenie ustąpi, to szkody, spowodowane jego obecnością w okresie dzieciństwa, mogą się nadal utrzymywać, nawet przez cały okres dorosłości. Najpoważniejsze skutki psychologiczne to: znaczne obniżenie poczucia własnej wartości, niestabilny obraz siebie, skłonności depresyjne oraz brak wystarczających kompetencji społecznych.

Niepełnosprawność umysłowa używana jest zamiennie z terminami takimi jak: „upośledzenie umysłowe”, „niedorozwój umysłowy”, „niepełnosprawność intelektualna”, bądź też „oligofrenia”. Są to pojęcia daleko zakorzenione w literaturze profesjonalnej. Zaznaczyć należy, że termin „upośledzenie umysłowe” jest wciąż używany we wszystkich ważnych dokumentach dotyczących tej kategorii niepełnosprawności i bywa niejednorodnie definiowane. R. Kościelak wyróżnia dwa podejścia wobec definiowania upośledzenia umysłowego, mianowicie; medyczne (opierające się głównie na etiologii i patogenezie upośledzenia umysłowego, wyodrębniając jednostki chorobowe) i behawioralne (określające niedorozwój umysłowy jako niższą niż przeciętną ogólną sprawność intelektualną, która powstała w okresie rozwojowym i jest związana z jednym lub więcej zaburzeniem w zakresie dojrzewania, uczenia się i przystosowania społecznego).

Przegląd zagadnienia

Kryteria które oceniają poziom funkcjonowania intelektualnego jednostki według R. Kościelaka to psychologiczne *uwzględnia się pomiar stopnia rozwoju inteligencji czyli swoisty wskaźnik upośledzenia umysłowego; obecnie oceniana jest cała osobowość jednostki i jej procesy regulacyjne: orientacyjno-poznawcze intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, mechanizmy kontroli i procesy wykonawcze* [12, s. 18-19], medyczne (leczenie i prognoza), ewolucyjne (porównywanie dziecka upośledzonego z dzieckiem normalnym w zakresie czynności orientacyjno-poznawczych, intelektualnych, lub wykonawczych), społeczne (samodzielność, uspołecznienie, ogólna zaradność życiowa jednostki) oraz pedagogiczne (związane z możliwością wychowywania i uczenia dzieci upośledzonych umysłowo. Rozpatruje się zasób umiejętności i wiadomości przewidzianych programem nauczania). Te kryteria wpływają na różnorodność klasyfikacji. Na przykład najbardziej znana jest klasyfikacja psychologiczna

uwzględniająca pomiar stopnia rozwoju intelektualnego. *Iloraz inteligencji według kryterium psychologicznego stanowi znaczący wskaźnik upośledzenia umysłowego. Nie może on jednak przesądzać o możliwościach dziecka, a powinien być traktowany jako czynnik orientacyjny*[29, s. 24].

Upośledzenie lub niepełnosprawność społeczna oznacza mniej uprzywilejowaną sytuacją danej osoby spowodowaną ograniczeniem lub uniemożliwieniem wypełniania ról związanych z jej wiekiem, płcią czy sytuacją społeczną. Niepełnosprawność również ujmuje się jako funkcjonalną, ograniczającą zdolności wykonywania czynności w sposób i w zakresie uważanym za normalny dla człowieka.

Opracowana przez Światową Organizację Zdrowia klasyfikacja niepełnosprawności stanowi wzorzec określania różnych możliwości konsekwencji wrodzonych lub nabytych deficytów zdrowotnych. Tradycyjna klasyfikacja wyróżnia trzy stopnie upośledzenia umysłowego. Najłżejszym stopniem upośledzenia jest debilizm (II. 50 – 69), następnie średnim stopniem imbecylizm (II. 20 – 49), a najcięższą postacią upośledzenia jest idiotyzm (II. 0 – 19). Ta trzystopniowa klasyfikacja dawniej używana w orzecznictwie prowadziła do wielu niekorzystnych postaw wobec dziecka. Zastąpiona czterostopniową zaproponowaną przez Amerykańskie Towarzystwo do Spraw Upośledzeń Umysłowych w r. 1959, zmienia poglądy odnośnie zadań i organizacji szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo. Są to grupy upośledzenia umysłowego odzwierciedlające stopień obniżenia sprawności intelektualnej: lekki, umiarkowany, znaczny oraz głęboki. SOZ uznała również, że jednostki niepełnosprawne to takie, które nie są w stanie o własnych siłach zaspokoić istotne potrzeby, wchodzić optymalnie w role społeczne i wymagają pomocy z zewnątrz [29, s. 24-25]. Oznacza to wszelki brak anatomicznej struktury narządów oraz zaburzenie funkcji psychicznych lub fizjologicznych organizmu przez wadę wrodzoną, chorobę lub uraz. Według Ligi Stowarzyszeń na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym na upośledzenie składają się dwa komponenty funkcjonowanie intelektualne, które rozpoczyna się od wczesnych lat i jest znacznie poniżej przeciętnego. znaczne osłabienie. Następny natomiast to: znaczne osłabienie zdolności przystosowania się do wymagań kulturowych społeczeństwa.

Do postawienia diagnozy upośledzenia umysłowego, nie wystarcza badanie testowe inteligencji oraz określenie niskiego ilorazu inteligencji. Należałoby poznać również zachowanie przystosowawcze. Nie można rozpatrywać jako jednoznacznej postaci odchyłeń od normy, ponieważ różne są kryteria oceny upośledzonych umysłowo z punktu widzenia ich możliwości przystosowania społecznego.

Małe dzieci nie zdają sobie zazwyczaj – lub w niewielkim stopniu – sprawy z odrębności od innych. Przypuszczenia, że są inni rodzą się powoli i z całą ostrością budzą się w okresie dojrzewania[20, s. 61]. Biorąc pod uwagę niepełnosprawne dzieci, należy zwrócić uwagę na postawy w środowisku rówieśniczym oraz w szkolnym. Dzieci pełnosprawne bywają okrutne wobec tych, którzy są od nich inni: przezywają ich, biją, odsuwają się nie dając możliwości pokazania się z lepszej strony. Problemem mogą być również nieprzygotowani odpowiednio nauczyciele. Dlatego też powstało wiele szkół specjalnych (np. dla dzieci niewidomych), oraz szkół z oddziałami integracyjnymi[14, s. 81].

Niepełnosprawność dziecka ma bezpośredni lub pośredni wpływ

na zachowania wszelkich członków rodziny. Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym sprowadza się do trzech swoistych obciążeń: czasowych, psychicznych i fizycznych[26, s. 23].

Rodzina zajmująca się w sposób prawidłowy dzieckiem niepełnosprawnym daje mu szansę na normalne, w miarę samodzielne i aktywne życie. Istnieją również niekorzystne dla dziecka modele opiekuńczo – wychowawcze i co nich należą relacje charakteryzujące się nadmiarem opieki jak i jej niedostatkiem[14, s. 64].

Dziecko niepełnosprawne jest całkowicie zdane na środowisko rodzinne, oraz innych dorosłych. Ma do pokonania takie same trudności rozwojowe jak dzieci pełnosprawne oraz ponadto trudności związane z swoją niepełną sprawnością czyli:

- bariery psychologiczne – trudności w zaakceptowaniu własnej sytuacji;
- bariery społeczne – wszelkie negatywne opinie, stygmatyzacja;
- bariery prawne – system prawny, który często ogranicza niepełnosprawnych;
- bariery architektoniczne – w przypadku niepełnosprawności ruchowej, wszelkie bariery uniemożliwiające poruszanie się[14, s. 38-39].

W polskiej rzeczywistości społecznej podlegającej regułom gospodarki rynkowej, osoby niepełnosprawne napotykają wiele trudności w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych. To człowiek pełnosprawny zbudował świat, w którym żyją niepełnosprawni borykający się z wieloma barierami społecznymi, kulturowymi, zawodowymi i architektonicznymi.

By nadać egzystencji ludzi niepełnosprawnych normalnego kształtu, trzeba spełnić wiele warunków. Hanna Żuraw uważa, że można zaliczyć do nich *umożliwienie osobom poszkodowanym na zdrowiu funkcjonowania w rolach społecznych będących udziałem ludzi pełnosprawnych, przejawianie akceptacji wobec osób różniących się od przeciętnej miary- bez dawania im szczególnych praw, ale i bez obarczania ich poczuciem winy i wstydu*[31, s. 346]. Natomiast osoby niepełnosprawne winny przezwyciężyć siebie, swoje lęki jak i kompleksy spowodowane kalectwem. Muszą spotkać ludzi, dla których ich problemy staną się problemami i sprawami wspólnymi. Owe środowisko lokalne, stanowi obok rodziny, najważniejszy czynnik socjalizacyjny, gdyż jest nieodłącznym elementem życia jednostki.

Według B. Cytowskiej *stosunek społeczeństw wobec osób nie w pełni sprawnych umysłowo powinno rozpatrywać się w dwóch płaszczyznach. Pierwszą tworzą ludzie naukowo i profesjonalnie zaangażowani w tę dziedzinę (...). Druga warstwa to pozostała większość społeczeństwa, która rzadko styka się w sposób bezpośredni ze zjawiskiem upośledzenia umysłowego (...)*[5, s. 15]. Pierwsza grupa posiada nowoczesne poglądy, w pełni rozwinięte postawy pozytywne, oraz aktywnie działa na rzecz upośledzonych przez los. Jest nośnikiem nowych idei i zmian. Natomiast druga grupa, jest niejednorodna, posiada wiedzę na różnym poziomie.

W społeczeństwie istnieją stereotypy określające funkcjonowanie ludzi niepełnosprawnych. H. Żuraw uważa, iż *Jakkolwiek stereotypy są prototypami nieadekwatnymi, to cechuje je widoczna sztywność i trwałość uniemożliwiająca ich modyfikowanie pod wpływem nowych informacji*[31, s. 346]. Ta trwałość i powszechność stereotypów wywodzi się z funkcji, jakimi są; zbieranie informacji w procesie opisywania ludzi, wyjaśnianie nieznanych zjawisk, zapewnienie

szybkiej orientacji w sytuacji. Ponadto stereotypy są istotne dla organizacji życia społecznego- powodując spójność społeczną, zapewniają porządek i trwanie systemu, wskazując odpowiednie pozycje i role członkom określonych grup społecznych. Stereotypy są podobne do uprzedzeń, gdzie przeważają negatywne tendencje oceniające i zawierają komponent poznawczy, afektywny, jak i behawioralny.

Na szczególną uwagę zasługuje analiza stosunku społeczeństwa wobec dziecka upośledzonego umysłowo. Dorośli zwykle traktują niepełnosprawne dzieci z pobłażliwością i sympatią, zaś, gdy te dzieci staną się już dorosłe, zostają odrzućeni przez otoczenie jako pracownicy, lub partnerzy do wspólnego życia. Natomiast grupa rówieśnicza zdaniem B. Cytowskiej *wobec niepełnosprawnych kolegów przejawia najczęściej stosunek ambiwalentny*[5, s. 16]. Wielu rówieśników wyrażając swoje współczucie, deklaruje jednak mniejszą chęć do wspólnej nauki lub spędzania wolnego czasu. Brak akceptacji ze strony pełnosprawnych dotyczy często osób upośledzonych z zaburzeniami emocjonalnymi, tj. padaczką i mózgowym porażeniem dziecięcym, z obawy przed trudnościami związanymi z ograniczeniami kontaktu słownego bądź niezrozumienie zachowań upośledzonych odbiegających od normalnych. Młodzież szkół ponadpodstawowych, wykazuje pewną zależność w zakresie wiedzy na temat upośledzenia umysłowego.

Również z procesem akceptacji dziecka upośledzonego umysłowo borykają się rodzice takiej osoby, którym często towarzyszy wewnętrzny opór. I podobnie jak większość społeczeństwa polskiego niewiele wiedzą na temat niepełnosprawności intelektualnej- jej przyczyn, przejawów oraz funkcjonowania osób nią dotkniętych. Taka niewielka wiedza pomimo akceptacji i pozytywnego stosunku, niestety może prowadzić do popełniania błędów wychowawczych. Według K. Boczar *brak dostatecznej wiedzy o istocie upośledzenia i wszystkich jego aspektach sprawia, iż rodzice nie umieją właściwie ocenić możliwości rozwojowych tego dziecka ani jego potrzeb, co z kolei wiąże się z niedostateczną opieką nad nim lub też opieką nadmierną i tym samym utrudnia przyjęcie właściwej i pożądanej akceptacji postawy wobec dziecka upośledzonego*[2, s. 31]. Autorka wyjaśnia również, z czym borykają się rodzice dziecka upośledzonego. *Droga do pełnej akceptacji wiedzy zawsze przez fazę walki, zaprzeczenia i wyrzutów sumienia. Rodzicom na ogół trudno pogodzić się z myślą, że ich dziecko jest upośledzone*[2, s. 30]. Gdy rodzice po raz pierwszy dowiadują się o upośledzeniu ich dziecka, stanowi dla nich cios, silny wstrząs uczuciowy i trudny do zniesienia, który często przejawia się wybuchem hysterii lub szokiem.

Następnie pojawia się szereg charakterystycznych reakcji typu; nieuznawania faktu upośledzenia, wiara w możliwość wyleczenia, poszukiwanie pomocy wśród różnych lekarzy, rozpacz jak i poczucie winy, które prowadzi do wzajemnych oskarżeń pomiędzy rodzicami, oraz szukanie przyczyn upośledzenia. Takim stanom sprzyjają niesłuszne uprzedzenia panujące w naszym społeczeństwie.

Zwykle rodzice widzą w swoich dzieciach przedłużenie własnego życia, a dziecko upośledzone nie daje im tego zadowolenia, gdyż nie rozwija się jak tego oczekiwali. Stopień ich akceptacji zależy od ich natury, usposobienia wykształcenia lub też podstawowej filozofii życia. Osobowości rodziców poddawane są większej życiowej próbie, narażeni są wówczas na spełnianie trudnych i niecodziennych zadań. Tacy rodzice częściej niż rodzice dzieci

normalnych ulegają uczuciom frustracji i bezradności. Pojawia się wówczas obawa przed światem zewnętrznym. Mająca niekiedy miejsce dyskryminacja społeczna jednostek upośledzonych, pogarsza sytuację rodzin. Rodziny znajdujące się w takich układach społecznych zamykają się we własnym kręgu. Muszą też czasami odpierać krytyczne uwagi sąsiadów z powodu źle zrozumianego zachowania dziecka. Niesłuszna opinia społeczeństwa o dziecku upośledzonym może wywierać negatywną ocenę przez rodziców własnej sytuacji.

Zatem akceptacja drugiej osoby wymaga pozytywnego zaangażowania emocjonalnego w stosunku do owej osoby, wyrozumiałości jak i tolerancji, której w naszym społeczeństwie jeszcze brakuje.

W Polsce możemy zauważyć wiele różnic odnośnie upośledzonych umysłowo na wsi i w mieście. W mieście, gdzie jest łatwiejszy dostęp do różnych źródeł informacji, różnych placówek służby zdrowia i zakładów specjalnych, społeczeństwo się lepiej orientuje w potrzebach i możliwościach upośledzonych umysłowo. Ponadto wyższy poziom życia i kultury indywidualnej społeczeństwa *pozwala na kształtowanie społecznie pożądanego stosunku do jednostek upośledzonych umysłowo*[1, s. 185].

Natomiast w warunkach wiejskich, sytuacja upośledzonego umysłowo, jest trudna. Społeczeństwo jest ciągle obojętne lub bezradne. Specyficzną cechą jest tu jawność życia rodziny: *Rodziny chłopskie odgrywają społecznie ważną rolę ze względu na większy przyrost naturalny, lecz znajdują się w sytuacji trudniejszej, bo mają większą niż rodziny miejskie liczbę osób na utrzymaniu, a ponadto mają niższe przeciętne wykształcenia i kwalifikacje*[1, s. 186]. Ma to wpływ na warunki życia, wychowania i stosunek do niepełnosprawnych. Stopniowo przekształcają się z dawnych więzi rodzinno- sąsiedzko- parafialnych w więzi z instytucjami, strukturami organizacyjnymi środowiska gminnego, wojewódzkiego i całego kraju. Zatem społeczeństwo jest otwarte na modernizację swej pracy i życia a jednocześnie, a jednocześnie jest wierne tradycji, dawnym poglądom i obyczajom. Najogólniej mówiąc stosunek ludności wiejskiej do upośledzonych umysłowo jest niewłaściwy. Niewiedza prowadzi do ostracyzmu wobec pewnych form upośledzenia i kalectwa, bądź niepełnej sprawności. M. Balcerk zauważa, iż *z pewnymi postawami wobec upośledzeń i kalectw związane są negatywne przesady. Często w warunkach wiejskich upośledzonym bywają przypisywane ujemne cechy charakteru oraz różne przewiska, np. wariat, głupi Jasio czy Franio, cherlak, kuternoga itp.*[1, s. 189]. Owa niewiedza sprawia, iż przyjęta etykieta staje się prototypem świadomościowym obrazu osoby z niedorozwojem umysłowym.

Należy zauważyć, iż ludzie pełnosprawni mają skłonności do przypisywania niepełnosprawnym umysłowo pozytywnych własności, to jednak towarzyszy temu rozległy dystans społeczny i chęć unikania kontaktu z upośledzonymi. Brak negatywnych doświadczeń w kontaktach z upośledzonymi nie jest źródłem sympatii, gdyż to przychylne nastawienie ma charakter deklaracyjny. Zatem rozmiary dystansu społecznego wobec upośledzonych umysłowo są większe, aniżeli wobec innych grup ludzi niepełnosprawnych.

George Still w 1902 roku, jako pierwszy zajął się badaniem dzieci nadmierne pobudzonych emocjonalnie, które określił jako mające *nienormalny defekt kontroli moralnej*[15, s. 81]. Badane przez niego dzieci wykazywały brak skupienia oraz podwyższony poziom emocji. Zaczął przypuszczać że

niepohamowane zachowania mogą być dziedziczne lub też mogą mieć podłoże biologiczne. Stanowiło to nowy sposób myślenia jeśli chodzi o ADHD. W 1934 roku Charles Bradley dowiódł, że można leczyć dzieci z zaburzeniami zachowania przy użyciu leku psychostymulującego - benzedryny. Wówczas zaburzenie to u dzieci określono mianem MBD, czyli zespół minimalnego uszkodzenia mózgu. Omawiano to zjawisko podczas opisywania dzieci z zaburzeniami rozwoju w uczeniu się u zachowaniu. Następnie minimalne uszkodzenie mózgu zamieniona na zaburzenia koncentracji uwagi[10].

Następnie w 1957 roku Maurice Lafer szukał połączenia pomiędzy objawami zaburzenia nazywanego zespołem hiperkinetycznym. Wyciągnął on wniosek, że za nadpobudliwość dziecka odpowiada praca środkowej części mózgu[10].

Z kolei według C. Kortnetskiego ADHD może być powodowane niedoborem neuroprzekazników lub ich nieodpowiednim wykorzystaniem. Jednak nie potwierdzono teź hipotezy.

Natomiast Virginia Douglas badała zespół nadpobudliwości, uważała ona, że zespół ma związek z:

- trudnościami w podtrzymywaniu uwagi i wysiłku,
- impulsywnością,
- problemem z kontrolą poziomu pobudzenia,
- potrzebą bezpiecznego wzmocnienia.

W 1980 roku w związku z tymi badaniami zaburzenie to zostało określone jako *zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi*[21, s. 29].

Badania prowadzone w 1984 roku przez H.C. Lou wykazały, że osoby z ADHD posiadają obniżony przepływ krwi w czołowych obszarach mózgu, w szczególności w prawej półkuli mózgu. Według znawców tematyki prawa półkula mózgu jest odpowiedzialna za zdolność podejmowania decyzji, zdolność wzrokowo- przestrzenną jak również zdolność do jednoznacznego przetwarzania wielu bodźców. Badania odnośnie ADHD szuka się objawów zaburzenia u rodziców, potomstwa, oraz rodzeństwa, prowadzono także badania ADHD pośród bliźniąt. Zostało potwierdzone przez D. i B. Comings, iż występuje gen, który jest odpowiedzialny za dziedziczenie ADHD. Jest on najczęściej tam, gdzie dochodzi do zmian chemicznych, neuroanatomicznych. Przyczyn ADHD upatruje się szczególnie w płatach czołowych. W przedniej części mózgu mieszczą się obszary odpowiedzialne za umiejętności zarządzania i uwagi, chodzi o monitorowanie i regulowanie zachowania, kontrolę emocji, podejmowanie działań zmierzających do osiągania celów oraz podobne. Dzieci dotknięte ADHD wykazują brak równowagi pomiędzy bodźcami odbieranymi przez niedojrzałe centra w prawej półkuli, których zadaniem jest skupienie uwagi, a obszarem przedczołowym, który dokonuje wyboru celów i planuje, jak należy je osiągać. Osoby z uszkodzonym płatem czołowym nie potrafią się skupić, planować co sprawia, że mogą się wydawać nieodpowiedzialne, a nawet aspołeczne[4, s. 12].

W Polsce Małgorzata Dąbrowska i Alina Borkowska przeprowadziły dwójki rodzaju badania dotyczące oceny aktywacji półkuliowej mózgu u dzieci z zespołem deficytu uwagi i nadrucliwością oraz oceny stopnia i charakteru dysfunkcji czołowej u dzieci z ADHD w porównaniu z grupą kontrolną dzieci zdrowych. Wyniki, jakie uzyskały potwierdzają powyższe rozważania, iż

dysfunkcja płata czołowego jest jedna z głównych przyczyn ADHD u dzieci[6, s. 34-45]. Wielu badaczy podziela przekonanie, że uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego wiąże się z nadpobudliwością[19, s. 237-254].

W teorii i praktyce pedagogiki specjalnej obecnie jednym z ważniejszych trendów jest poznanie i eliminowanie zjawiska izolacji osób niepełnosprawnych. Zagadnienie bezpiecznej przyszłości dla niepełnosprawnych jest najważniejszym problemem rodziców i bliskich. Ostatnie lata uczyniły wiele dyskusji na ten temat w nauce jak i publicystyce.

Przez pojęcie osoby niepełnosprawnej rozumie się osobę, *u której uszkodzenie i obniżony stan sprawności organizmu spowodował utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie wykonywania zadań życiowych i zawodowych, oraz pełnienie ról społecznych biorąc pod uwagę jej płeć, wiek oraz czynniki środowiskowe, społeczne i kulturowe*[24, s. 42], bądź też, według K. J. Zabłockiego *to taka osoba, która na skutek ograniczeń pod względem fizycznym, somatycznym lub psychicznym ma znaczne trudności w wywiązywaniu się z zadań, jakie stawia przed nią życie codzienne, szkoła, praca zawodowa i czas wolny*[30, s. 10]. W języku potocznym niepełnosprawność rozumiana jest jako uszkodzenie organu somatycznego, zamiennie używa się z określeniami typu: ułomność, kalectwo, bądź upośledzenie. Natomiast w socjologicznych ujęciach to uszkodzenie lub ograniczenie funkcjonowania organizmu (w skutek wady wrodzonej, choroby bądź urazu) oraz wynikające z tego skutki dla funkcjonowania społecznego osób nimi dotkniętych. Dlatego też cechami, które będą wyróżniały osoby niepełnosprawne spośród innych osób nie będzie sama przyczyna ich niepełnosprawności, ale raczej trudności, jaki są z nią związane i potrzeba specjalnej pomocy.

Dziecko niepełnosprawne, jak wyjaśnia A. Maciarz, to takie dziecko, *które ma trudności w rozwoju, nauce i w społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu potrzebna jest specjalna pomoc*[16, s. 24]. Zatem niepełnosprawność oznacza stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy, który powoduje okresowe lub trwałe utrudnienie (trudności te można usunąć lub zmniejszyć przez rehabilitację oraz kształcenie ogólne i zawodowe) ograniczenie bądź uniemożliwienie samodzielnego funkcjonowania.

Poziom egzystencji jednostki może być na skutek wady wrodzonej, choroby, urazu lub zmian starczych obniżony w stosunku do norm, standardów zdrowotnych, form zachowania przyjętych w danym społeczeństwie[5. S. 11]. Wiele osób niepełnosprawnych do pełnienia podstawowych zadań oraz uczestniczenia w życiu społecznym potrzebuje jednej formy pomocy – osobistej lub technicznej, to jednak są osoby które potrzebują obu form pomocy. Koncepcja niepełnosprawności opiera się na założeniu, iż człowiek funkcjonuje na poziomie biologicznym, jednostkowym i społecznym. Odchylenie w poszczególnych wymiarach przyjmuje różne formy, gdyż na poziomie biologicznym oznacza zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów. Na poziomie jednostkowym ogranicza aktywność i działanie, a na społecznym, ogranicza uczestniczenie w życiu społecznym. *Według biopsychospołecznej koncepcji – istotę niepełnosprawności stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania na wymienionych trzech poziomach lub na niektórych z nich*[5, s. 12].

Obecnie uważa się, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi jest zaburzeniem uwarunkowanym właśnie genetycznie. Najnowsze

badania dowodzą, że rodzinach, w których stwierdzono występowanie ADHD u kogoś z krewnych, 5 – 7 razy wzrasta ryzyko ponownego wystąpienia owego zaburzenia u kolejnych dzieci pojawiających się w rodzinie. Natomiast jeśli u kogoś z rodziców stwierdzono ADHD, to ryzyko wystąpienia zaburzenia u któregośkolwiek z dzieci sięga aż 50%. To spostrzeżenie skłoniło naukowców do wysunięcia hipotezy, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej jest zaburzeniem przekazywanym z pokolenia na pokolenie. Ową hipotezę potwierdziły badania przeprowadzone na bliźniętach jednojajowych oraz dwujajowych. Te pierwsze mają takie same geny, ponieważ zostały zapłodnione z tej samej komórki jajowej. Bliźnięta dwujajowe powstają natomiast z dwóch niezależnie zapłodnionych komórek jajowych. Podobieństwo genów pomiędzy tymi bliźniętami a zwykłym rodzeństwem jest takie samo. Założono, że jeśli ADHD rzeczywiście ma podłoże genetyczne, to częstość występowania tego zaburzenia powinna być większa u bliźniąt jednojajowych. Taka hipoteza została potwierdzona w badaniach przeprowadzonych na Uniwersytecie w Colorado. Prawdopodobieństwo, że także drugi bliźniak będzie miał zespół nadpobudliwości jest 11 – 18 razy większe u bliźniąt jednojajowych.

Obecnie uważa się, że informacja o tym, czy dziecko będzie nadpobudliwe, jest zapisana w wielu genach. Oznacza to, że ADHD dziedziczny się wielogenowo i nie można znaleźć jednego z nich, który byłby odpowiedzialny za powstawanie tego zaburzenia. W badaniach naukowych stwierdzono również, że geny „odpowiedzialne” za występowanie zespołu hiperkinetycznego wpływają między innymi na aktywność procesów zachodzących w korze czołowej i przedczołowej obu półkul mózgowych oraz w jądrach podkorowych. W wielu badaniach, w których oceniano budowę i pracę mózgu okazało się, że osoby cierpiące na ADHD mogą mieć specyficzne wzorce przetwarzania informacji. Komórki mózgowie nie mają bezpośrednich połączeń. Komunikują się ze sobą za pomocą związków chemicznych nazywanych neurotransmiterami lub hormonami mózgowymi. W badaniach naukowych, których wyniki opublikowano w połowie lat 90 – tych, stwierdzono, że u osób z ADHD istnieje zaburzona równowaga pomiędzy dwoma podstawowymi przekaznikami – noradrenaliną i dopaminą. Zaburzenia systemu dopaminy w mózgu wydają się być najważniejszą cechą osób z zespołem hiperkinetycznym. Jej właściwy poziom odpowiada za stan

gotowości do odbioru przetwarzania danej informacji, a także za ciągłą zdolność umysłu do koncentrowania się na jednym wybranym bodźcu. Właściwy poziom dopaminy pozwala na odrzucanie nieważnych informacji i utrzymaniu uwagi na zadaniu.

Pierwsze z objawów związane są z funkcjonowaniem sfery poznawczej dziecka i przejawiają się pochoptnością, pobieżnością i zaburzeniem uwagi. U dziecka występuje wówczas tzw. wzmózony odruch orientacyjny na działające bodźce. B. Chrzanowska oraz J. Święcicka określiły dzieci, u których pojawiają się te objawy, jako „Roztargnionych Profesorów”. Oznacza to, że podczas zajęć dzieci są rozkojarzone, mają ogromne trudności ze skupieniem się zarówno na wykonywanej czynności, jak i na tym, co się do nich mówi. W ich pracach pisemnych pojawiają się liczne błędy. Treść na ogół jest nielogiczna i bardzo chaotyczna[3, s. 24]. Dzieci z ADHD przejawiają także spory lęk podczas odpowiedzi ustnych. Pochopność oraz pobieżność myślenia sprawiają, że dzieci nie analizują swoich wypowiedzi. Bardzo szybko odpowiadają na zadawane im pytania, przy czym sprawiają wrażenie bezkrytycznych i mało spostrzegawczych.

Te wszystkie trudności ucznia sprawiają, że osiąga on gorsze wyniki w nauce niż wskazywałyby na to jego możliwości intelektualne. Okazuje się jednak, że dzieci z ADHD niekiedy mają zdecydowanie bogatszą wyobraźnię, niż ich rówieśnicy, co powoduje, że świat fantazji nieraz bierze górę nad rzeczywistością. Czasami też potrafią zaskoczyć wszystkich posiadanymi wiadomościami.

Pomimo tego, dzieci z zespołem hiperkinetycznym mają zdecydowanie większe problemy w szkole, niż ich rówieśnicy. Wydaje się, że są bardziej podatne na rozproszenie uwagi od swoich kolegów i koleżanek przy wykonywaniu zadań czy w czasie zabawy. Każde dziecko ma własne, osobiste preferencje dotyczące „rozpraszalności”. Istnieje grupa dzieci, które tracą koncentrację pod wpływem najmniejszego szmeru i dźwięków dochodzących z otoczenia. Inna grupa jest bardziej wrażliwa na kolory. Tym samym każdy, kontrastowo czy jaskrawo pomalowany przedmiot, będzie przyciągał ich uwagę. Możemy też wyróżnić grupę dzieci najbardziej reagujących na ruch. W końcu istnieją również takie osoby, które rozpraszają się pod wpływem bodźców płynących z ich własnego ciała: uczucie zimna, burczenie w brzuchu to czasem wystarczające powody, aby przerwać rozpoczętą czynność[3, s. 27].

Kolejną cechą, która charakteryzuje dzieci z ADHD, to brak organizacji pracy. Oznacza to, że uczeń cierpiący na zespół hiperkinetyczny ma trudności z zaplanowaniem, konsekwentnym wykonaniem oraz doprowadzeniem do końca podejmowanych zadań. Tacy uczniowie uchodzą na ogół za osoby roztargnione, zapominalskie oraz „nieobecne”. Liczba obserwowanych objawów zaburzeń koncentracji uwagi oraz ich nasilenie nie są identyczne w każdym otoczeniu i w każdej sytuacji[11, s. 38]. Zwykle są silniej wyrażone, gdy wymaga się od dziecka skupienia i wysiłku umysłowego. Najczęściej taka sytuacja ma miejsce podczas konieczności słuchania nauczyciela przed dłuższą chwilę lub podczas pracy zespołowej bądź w parach. Dzieci z ADHD są w stanie skupić się na dłużej jedynie na interesującej je działalności. Nadpobudliwość psychoruchowa może objawiać się również w sferze emocjonalnej. Przejawia się ona zwiększoną wrażliwością na działające bodźce. U dzieci tych występują znacznie intensywniejsze reakcje uczuciowe na różne zdarzenia i sytuacje. Autorzy wspominają nawet o gwałtowności owych zachowań. Oznacza to, że dzieci z zespołem hiperkinetycznym na wszelkie bodźce płynące z otoczenia reagują w sposób niekontrolowany oraz niewspółmierny do sytuacji. Ponadto, gdy dziecko jest czymś rozradowane, podniecone, bardzo często uruchamia reakcję ruchową. Z powodu swojej impulsywności w działaniu robi rzeczy, które przeciętnemu dziecku w ogóle nie przysłyby do głowy. Zdarza się, że jako czterolatki chodzą po dachach, wspinają się na najwyższe półki regałów, aby zdjąć ulubioną zabawkę.

O dzieciach nadpobudliwych emocjonalnie mówi się, że są konfliktowe, nietolerancyjne, mają trudności w przystosowaniu się do nowych sytuacji, bywają drażliwe oraz często się obrażają. Dość charakterystycznym objawem u dzieci nadpobudliwych w sferze emocjonalnej są częste wahania nastroju. Oznacza to, że mogą one łatwo przechodzić od śmiechu do płaczu. Nadmierna impulsywność u dzieci z ADHD przejawia się również w postaci wzmózonej lekkości bądź zachowaniach agresywnych. Wzmózona drażliwość u tych dzieci przejawia się łatwością w ujawnianiu gniewu oraz złości. Ich wybuchowość sprawia, że pomiędzy nimi a nauczycielami oraz rówieśnikami często dochodzi do konfliktów. Dobrym przykładem braku kontroli własnych

impulsów u dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi są wyniki pewnego badania. Otóż pomimo tego, iż nauczyciele częściej skarżą się na agresywne zachowania dzieci hiperaktywnych w porównaniu do rówieśników, okazało się, że w rzeczywistości nie biją się one częściej niż ich koledzy. Po prostu dzieci bez zaburzonej kontroli impulsów rozglądają się, czy w pobliżu nie ma nauczyciela, a dopiero potem zadają cios. Takie dzieci potrafią bowiem przewidywać i zapobiegać ewentualnym konsekwencjom. Natomiast dzieci z ADHD działają bez namysłu i głębszego zastanowienia. Po prostu od razu wdrażają w życie to, co przyjdzie im na myśl. W przypadku konfliktów czy bójek z rówieśnikami, bardzo często zdarza się tak, że w pobliżu stoi nauczyciel.

Gdy nadpobudliwość dotyczy uczuć wyższych, u niektórych dzieci pojawiają się bardzosiłne przeżycia związane z niepowodzeniami i krzywdami, których doznają od innych. Dlatego dość często dzieci z ADHD nadmiernie skupiają się na sobie oraz własnych problemach, przejawiając tym samym zachowania egocentryczne. Oprócz tego typu reakcji, dzieci nadpobudliwe cechuje również nadmierna wzruszliwość i płaczliwość. Wszystko to, co się wokół nich dzieje, może spowodować silne reakcje uczuciowe, które niejednokrotnie są wywołane nieprawidłowymi relacjami z otoczeniem, np. wyśmiewaniem przez innych czy otrzymywaniem ostrych zakazów[13, s. 46].

Dzieci nadpobudliwe mają kłopoty nie tylko z nieumiejętnością przewidywania następstw swojego postępowania, ale także z zaplanowaniem swojej pracy. Objawia się to niezdolnością do usiedzenia w jednym miejscu lub nadmierną gadatliwością, w wyniku czego nawet najprostsze czynności mogą im zajmować bardzo wiele czasu. W konsekwencji (jak już wcześniej zostało wspomniane) nie kończą swojej pracy lub wykonują ją niezbyt dokładnie. Niestety, za takie postępowanie bywają karane. Z czasem, zamiast dążyć do uzyskania pochwały od rodzica lub nauczyciela, uczą się unikać kar. Z problemem nadmiernej impulsywności wiąże się także fakt, że dzieci nadpobudliwe nie potrafią cierpliwie czekać. Sytuacja ta bardzo często ma miejsce w szkole, ponieważ uczeń wymaga, aby jego praca została oceniona i pochwalona natychmiast. Jakikolwiek zakaz ze strony dorosłych, stojący na przeszkodzie do realizacji celu, staje się przyczyną kłótni[13, s. 48-49].

Objawy zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi mogą ujawniać się również w sferze ruchowej. Takie dziecko może być nazywane „żywym srebrem”, a charakteryzuje je przede wszystkim wzmóżona ekspansja ruchowa. Pierwsze objawy nadmiernej ruchliwości widoczne są już w okresie niemowlęcym. Często dzieci te uczą się chodzić, pomijając etap raczkowania[13, s. 50-52]. Ta nadmierna, dziecięca ruchliwość bywa bardzo męcząca dla otoczenia. W pierwszych latach życia dziecka obowiązek ciągłego podążania za malcem spada na matkę lub inną osobę stale opiekującą się dzieckiem. Każda czynność wykonywana jest z udziałem zdecydowanie większej ilości mięśni, a co za tym idzie ruchów, niż u przeciętnego dziecka. Problem wzmóżonej ruchliwości występuje nie tylko w domu ale w każdym miejscu, w którym się ono znajduje. Wszystkie problemy nasilają się z chwilą pójścia do przedszkola, a apogeum osiągają, gdy dziecko trafi do szkoły.

Dzieci te bywają również bardzo niezręczne, nie potrafią skoordynować swoich ruchów, które są zbyt szybkie. W wyniku tego bardzo często ulegają wypadkom i mają problemy z wykonywaniem precyzyjnych zadań. O zjawisko hiperaktywności mówimy więc wtedy, gdy dziecko cechuje nadmierna, niczym

nieuzasadniona aktywność ruchowa w porównaniu z innymi dziećmi będącymi w jego wieku lub dziećmi na tym samym poziomie rozwoju. Hiperaktywność objawia się ciągłym bieganiem na przerwach w szkole, a podczas lekcji ciągłym przemieszczaniem się po sali pod byle pretekstem. Nauczyciele jednak wiedzą, że takie dzieci zawsze są chętne do wykonywania wszelkich czynności pomocniczych. Powierzenie im prostych zadań, takich jak odniesienie dziennika czy starcie tablicy umożliwia zaspokojenie potrzeby aktywności ruchowej[15, s. 87].

Innym rodzajem nadpobudliwości w tej sferze rozwoju dziecka jest niepokój ruchowy. Uwidacznia się on, gdy od ucznia wymaga się nieruchomego stania albo siedzenia. W takich sytuacjach dziecko bardzo często wykonuje nerwowe i niepotrzebne ruchy dłoni lub stóp. Towarzyszy temu ciągle wiercenie się. Takie zjawisko można nazwać zespołem niespokojnych rąk i nóg. U ucznia można także zaobserwować skurcze mięśni oraz współwystępujące tiki lub wydawane dźwięki. Ponadto ciągle pobudzenie ruchowe, np. podczas zajęć lekcyjnych sprawia, że uczeń bardzo często przeszkadza nauczycielowi, a nawet dezorganizuje zajęcia. Bardzo często powtarzają się bowiem sytuacje hałaśliwego wyrwania się do odpowiedzi, odzywania się w najmniej odpowiednim momencie, czy też głośnego komentowania wszystkiego, co dzieje się dookoła.

Opisane objawy nadpobudliwości w sferze poznawczej, ruchowej i emocjonalnej nie zawsze występują łącznie u jednego ucznia. Często jest tak, że może ujawniać się tylko jeden objaw: trudności w skoncentrowaniu uwagi albo nadmierna potrzeba ruchu czy też jakkolwiek inny z wcześniej wymienionych w zakresie trzech sfer funkcjonowania dziecka.

ADHD jest zaburzeniem diagnozowanym najczęściej w wieku szkolnym, między 6. a 9. rokiem życia, jednak, jak twierdzi większość klinicystów, niektóre objawy widoczne są już w okresie niemowlęctwa, dotyczy to zwłaszcza takich symptomów jak mniejsze zapotrzebowanie na sen, drażliwość i zwiększona wrażliwość na bodźce. Wedle kryteriów DSM V pewne objawy muszą wystąpić przed ukończeniem przez dziecko dwunastu lat[18, s. 47]. Najczęściej jednak objawy te widoczne są w okresie rozpoczęcia nauki szkolnej, gdy dziecko nie jest w stanie sprostać takim wymaganiom, jak siedzenie w ławce przez dłuższy czas, koncentracja na tym, co mówi nauczyciel, czy wykonywanie zadań wymagających poznawczego wysiłku[17, s. 117-129]. U chłopców występuje zwiększone ryzyko depresji oraz zaburzeń zachowania, natomiast u dziewczynek częstsze występowanie zaburzeń lękowych.

Zaburzenie z deficytem uwagi i nadpobudliwością występuje także u osób dorosłych, obejmując około 2,5% populacji osób powyżej 17. roku życia, chociaż rozpiętość pomiędzy różnymi badaniami jest dosyć duża[18, s. 48]. Często jest to kontynuacja zaburzenia z okresu dzieciństwa i adolescencji – w grupie dzieci, u których zdiagnozowano ADHD, u około 2/3 tych pacjentów objawy utrzymują się w okresie dorosłości[25, s. 293-302]. Ale też coraz częściej objawy ADHD rozpoznawane są u osób dorosłych, u których w okresie dzieciństwa nie stwierdzono tego zaburzenia. U pacjentów z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi często występują istotne problemy w funkcjonowaniu społecznym. Skłonność do impulsywnych zachowań, stwarzanie niebezpiecznych sytuacji spowodowane trudnością z oszacowaniem ryzyka czy nieumiejętność poczekania na swoją kolej bywają powodem odrzucenia ze strony rówieśników, a często i ze strony osób dorosłych.

Trudności z koncentracją, nadaktywność oraz impulsywne zachowanie u dzieci z ADHD mogą powodować problemy społeczne, co skutkuje wykluczeniem z grona rówieśników.

Z trzech najważniejszych, osiowych, diagnostycznych kryteriów ADHD: hiperaktywności, zaburzeń uwagi oraz impulsywności, ta ostatnia cecha jest zazwyczaj źródłem najczęstszych konfliktów interpersonalnych i powodem społecznego odrzucenia. Tak więc w pracy nad lepszym funkcjonowaniem społecznym osoby cierpiącej na zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi w głównym stopniu należy zająć się problemem nadmiernej impulsywności. Impulsywność jest wymieniana jako przyczyna zachowań agresywnych – uważa się ją za istotną cechę osobowości dys socjalnej, często rozpoznawanej u osób uzależnionych, dopuszczających się przestępstw i umieszczanych w zakładach karnych [25, s. 293-302].

Eysenck definiuje impulsywność jako cechę określającą stałą skłonność do podejmowania ryzyka, do działań niezaplanowanych i zbyt szybkiego podejmowania decyzji. Daruna i Barnes mówią o występowaniu zachowań nieprzemysłanych, przedwczesnych, nadmiernie ryzykownych i nieadekwatnych do sytuacji, natomiast Monterosso i Ainslie określają impulsywność jako niezdolność do odroczenia gratyfikacji, nieumiejętność opanowania i samokontroli [9]. Impulsywność należy uznać za konstrukt wielowymiarowy, określający predyspozycję do szybkich, niezaplanowanych reakcji w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, bez zwracania uwagi na potencjalne negatywne konsekwencje tych zachowań. Działanie impulsywne podejmowane jest zbyt szybko, aby prawidłowo ocenić jego konsekwencje, gdyż towarzyszy mu brak oceny sytuacji i konsekwencji. W jakimś sensie można uznać, że zachowanie podejmowane jest odruchowo, jakby poza świadomością. Podkreślana jest istotna różnica pomiędzy impulsywnością („impulsiveness”) a ryzykowalnością („venturesomeness”), za nieodłączny element ryzykowalności uznając świadomość podejmowanych działań. W odniesieniu do zachowań typowych dla populacji ogólnej osobę impulsywną definiowano jako podejmującą działania po krótszym zastanowieniu niż inne jednostki dysponujące taką samą wiedzą i możliwościami intelektualnymi [9].

Tak rozumiana impulsywność, będąca istotną składową zachowania osoby cierpiącej na ADHD, przynosi jej wyjątkowo dotkliwe szkody w życiu społecznym. Dziecko z takim zachowaniem nader szybko uzyskuje etykietkę głupiego (wspomniana różnica pomiędzy wiedzą a zachowaniem), aroganckiego, bezczelnego czy źle wychowanego. Nie tylko jest z tego powodu gorzej oceniane i traktowane przez nauczycieli (fatalne oceny z zachowania), lecz przede wszystkim naraża się na odrzucenie przez rówieśników, którzy również oceniają zachowanie, często znacznie surowiej niż dorośli, mają swoje normy i oczekiwania, i nader szybko etykietują impulsywne zachowanie jako wrogie lub agresywne – dochodzi więc szybko do kłótni, bójek lub nawet zerwania znajomości.

Również zaburzenia koncentracji przynoszą poważne i trudne do odrobienia straty w życiu społecznym. Niedostateczna kontrola uwagi daje efekty podobne jak impulsywność, to jest stwarza funkcjonalną lukę pomiędzy posiadaną wiedzą a realnym zachowaniem. Dziecko z zaburzeniami koncentracji jest oceniane daleko poniżej swojej prawdziwej wiedzy i możliwości intelektualnych, uznawane za bezmyślne, roztargnione, niespełniające wymagań

edukacyjnych(w przypadku ADHD łączy się to z pewnym względnym upośledzeniem działaniapamięci roboczej). Zaburzenia koncentracji negatywnie wpływają przede wszystkim na rozwój edukacyjny i zawodowy osób cierpiących na ADHD, przekładając się na krótszy czas szkolnej kariery czy częstą utratę pracy. Ale niemożność skupienia uwagi psuje też opinię wśród rówieśników, którzy również mają skłonność do mylenia roztrągnięcia z pospolitą „głupotą”.

Wreszcie poważne problemy społeczne przynosi osobom z ADHD pierwszaz wymienionych cech, czyli nadpobudliwość. W systemie diagnostycznym DSMV opisywana jest ona przede wszystkim jako nadpobudliwość psychoruchowa, w systemie ICD 10 jako hiperaktywność. Coraz więcej danych wskazuje jednak na to, że w przypadku ADHD najlepiej jest jednak mówić ogólnie o nadpobudliwości, nie ograniczając jej wyłącznie do nadpobudliwości psychoruchowej czy hiperaktywności. Najlepszym tego dowodem jest, że hiperaktywność stosunkowo rzadko występuje u dziewczynek oraz u dorosłych z ADHD. W tych grupach po prostu nadpobudliwość przejawia się inaczej, głównie w sferze psychicznej. Hiperaktywność, najczęściej manifestowana u dzieci płci męskiej cierpiących na ADHD, jest w istocie również formą nadpobudliwości, przejawiającą się głównie w nadaktywności motorycznej. Nadpobudliwość osoby z ADHD wiąże się z jej nadmierną wrażliwością, nadreaktywnością, co łączy się z nadmierną podatnością na stres i skłonnością do przesadnych, negatywnych reakcji w sytuacjach konfliktowych – to znacznie pogarsza funkcjonowanie społeczne. Dodatkowo ostatnie badania pokazały, że dzieci te mają problemy z rozpoznawaniem emocji [22, s. 104].

Za pierwszy podstawowy problem u dzieci z ADHD w porównaniu do swoich rówieśników uznaje się trudności w uczeniu się. Trudności w uczeniu się to *dlugotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. (...) trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji (...). W ciągu życia mogą wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodowa, społeczna oraz czynności dnia codziennego* [75, s. 244].

W przypadku dzieci z ADHD trudności w uczeniu wiążą się z:

– zaburzeniami procesów uwagi i pamięci dziecka jest trudniej się uczyć, wykorzystywać

– dotychczasową wiedzę; ma problemy z selekcją informacji,

– zaburzeniami językowymi, tj. trudności w budowaniu spójnych wypowiedzi, w posługiwaniu się pojęciami przestrzennymi i czasowymi, ma miejsce częste odbieganie od tematu rozmowy, bardzo głośne i szybkie mówienie, problemy z przestrzeganiem zasad dotyczących prowadzenia rozmowy,

– dysleksja, dysortografia, dysgrafia,

– niezgrabnością ruchową [27].

Dziecko z zespołem ADHD jest odrzucane przez grupę. To poważny problem z uwagi na to, iż w grupie rówieśniczej uczeń otrzymuje informacje zwrotne dotyczące tego, jak jest postrzegane przez innych. Jeśli informacje są negatywne, wówczas stosunek dziecka do samego siebie jest negatywny, co ma swoje odbicie w innych płaszczyznach jego życia. Dziecko z zespołem ADHD jest mało popularne w klasie, zaś przez dorosłych często krytykowane. Taki stan rzeczy wynika z nieznamomości i niezrozumienia problemu, jakim jest

zespół ADHD. Dzieci, u których ta choroba nie zostanie odpowiednio wcześniej rozpoznana i leczona, bardziej niż inni są narażone na wiele problemów. W pierwszej kolejności będą to porażki w szkole oraz słabe przystosowanie społeczne, a także problemy rodzinne, emocjonalne i behawioralne. To wszystko wpłynie na niską samoocenę dziecka[8, s. 31-32].

Podsumowania i wnioski

Pracę z dzieckiem nadpobudliwym zawsze zacząć trzeba od akceptacji jego odmienności i trudności oraz, tego, że być może nigdy nie będzie idealnym, wymarzonym dzieckiem lub uczniem, którego chciałoby się mieć w domu lub klasie[23, s. 656].

Pomaga to dopasować wymagania do realnych możliwości i chroni wszystkich przed kolejnymi niepowodzeniami. Jeśli rodzice nadpobudliwego ośmiolatka za cel pracy przyjmą, że ma on sam siadać do lekcji i codziennie o nich pamiętać, poniosą klęskę. Jeśli zaś spróbują osiągnąć tyle, że ma on się do lekcji po trzecim przywołaniu, o umówionej porze i razem z mamą sprawdzić, co jest zadane, mają szansę na sukces. Jeśli nauczyciel tego dziecka przyjmie, że ma ono siedzieć nieruchomo przez całą lekcję, poniesie klęskę. Jeśli przyjmie, że sukcesem będzie, gdy dziecko nie będzie wychodziło z ławki lub wróci do niej po jednokrotnym upomnieniu, może mu to się udać.

Wychowanie dziecka z ADHD jest między innymi, dlatego takie trudne, że nie słyszy ono około 50% tego, co się do niego mówi i zapamiętuje około 50 % tego, co usłyszało. Warto o tym pamiętać.

Dziecko nadpobudliwe nie przewiduje ono także następstw różnych zjawisk - nie widzi związku między bieganiem po klasie, a złością nauczyciela nie, dlatego, że nie zna zasad, ale dlatego, że nie potrafi ich zastosować w codziennym życiu. Ma trudności z zaplanowaniem i organizowaniem tego, co ma zrobić. Jest ciągle zagubione w tysiącu różnych spraw i informacji.

Pomocą dla dziecka jest tworzenie mu zewnętrznej struktury. Nadpobudliwe dziecko potrzebuje spójnych reguł, dokładnego planowania tego, co ma robić. Jasnych oczekiwań ze strony dorosłych, a także ustalonych konsekwencji swoich zachowań nagród, pochwał i konsekwencji złamania reguł. Dzieci nadpobudliwe, koncentrują się w bardziej spokojnym otoczeniu, kiedy są izolowane od tego, co może je rozpraszać i kiedy bardzo jasno jest określone, na czym mają się skupić. Pomaga im także, jeśli w trakcie zadania są dodatkowo zachęcane do jego wykonania[28, s. 22].

Dziecko nadpobudliwe dzieli swój czas pomiędzy rodzinę i szkołę. Tak więc szkoła staje się drugim bardzo ważnym środowiskiem, w którym dziecko spędza dużo czasu. Szkoła jest środowiskiem, w którym dziecku stawia się mnóstwo bardzo trudnych zadań: skupienia się na nie zawsze ciekawej lekcji, pohamowania własnej impulsywności i ruchliwości. Szkoła powinna być również miejscem wprowadzenia skutecznych dla dziecka nadpobudliwego metod przekazywania wiedzy i metod wychowawczych. Tutaj trzeba podkreślić, że dziecko nadpobudliwe w komfortowych dla siebie warunkach może osiągnąć wiele.

Podstawą postępowania w zespole nadpobudliwości psychoruchowej jest postępowanie wielokierunkowe ze szczególnym uwzględnieniem poradnictwa rodzinnego i treningu umiejętności rodzicielskich.

Wielu lekarzy opowiada się za stosowaniem farmakoterapii w przypadku dzieci z nadpobudliwością psychoruchową. Istnieje przekonanie, że lek pomaga

dziecku z ADHD „normalnie żyć”. Aby tak faktycznie było, musi nastąpić pełna synchronizacja wspólnych decyzji i działań wszystkich zainteresowanych stron dobrem dziecka lekarz, rodzic, nauczyciele. Jedynie pełna współpraca, dokładna informacja zwrotna podawana na podstawie obserwacji i wywiadów, daje prawdziwy obraz faktu skuteczności lub też nie, danego leku.

Nie każde dziecko nadpobudliwe wymaga leczenia farmakologicznego. Jest ono niezbędne, gdy objawy są tak nasilone, a inne możliwości pomocy (poradnictwo, współpraca ze szkołą, specjalne systemy nauczania) nie przynoszą spodziewanych efektów. Wydaje się, że leczonych powinno być, co 10-20 dziecko z objawami nadpobudliwości.

A. R. Borkowska, która analizuje problem terapii farmakologicznej w oparciu o wiedzę z neuropsychologii klinicznej, uważa, że ADHD zależy od nierównowagi wielu powiązanych ze sobą neurotransmiterów, z których największą wagę przypisuje się dopaminie i noradrenalinie (norepinefryny). Zbyt niski poziom tych substancji w ogólnym układzie nerwowym powoduje zakłócenia. Terapia lekowa, jak pisze Borkowska, poprawia głównie wychwyty zwrotny mediatora, skutkuje zwiększeniem koncentracji substancji w ogólnym układzie nerwowym i w efekcie zmniejsza objawy zaburzeń w funkcjonowaniu[3, s. 40-42].

BIBLIOGRAFIA:

1. Balcerek M., *Stosunek społeczeństwa wiejskiego do dziecka upośledzonego umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1982, nr 3.
2. Boczar K., *Akceptacja dziecka upośledzonego przez rodziców*, „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne” 1980, nr 2.
3. Borkowska A. R., *Procesy uwagi i hamowania reakcji u dzieci z ADHD z perspektywy rozwojowej neuropsychologii klinicznej*, Lublin 2008.
4. Bragdon A. D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej: ADHD - alkoholizm - autyzm – dysleksja – leworęczność*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
5. Cytowska B., *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo ITE, Wrocław 2002.
6. Dąbrowska M., Borkowska A., *Badania aktywacji półkulowej mózgu u dzieci z zespołem deficytu uwagi z nadruchliwością. Neuropsychologiczna ocena dysfunkcji czołowej u dzieci i młodzieży z ADHD*, w: *Zaburzenia psychiczne dzieci i młodzieży*, (red.) I. Namysłowska, Biblioteka Psychiatrii Polskiej, Kraków 2000, s. 35-45.
7. Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 1998.
8. Finatn O’Regan J., *ADHD*, Warszawa 2005.
9. Green C., Kit C., *Zrozumieć ADHD*, przekł. K. Sobiepanek-Szczęсна, MT Biznes, Warszawa 2011.
10. Hallowell E.M., Ratey J.J., *W świecie ADHD*, Poznań 2004.
11. Kendall P. C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004.
12. Kościelak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Wydawnictwo SiP, Warszawa 1999.
13. Krawiec W., Szadowska A., *Praca z dziećmi nadpobudliwymi*, „Problemy Opiekunów – Wychowawców” 2003, nr 2.
14. Kwaczyńska –Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa 1996.
15. Latecka W., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*. w: *Uczeń przewlekła choroba i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej*, (red.) T. Kott, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.
16. Maciarz A., *Dziecko niepełnosprawne, Podręczny słownik terminów*, Wydawnictwo Verbum, Zielona Góra 1996.
17. Mirski A., Mińska-Tomasz N., *Rola neuromarkerów w diagnostyce ADHD*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej” 2016, t. 16, nr 1, s. 117–129.
18. Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, przekł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

19. Ognik P., *Nadpobudliwość psychoruchowa jako skutek uszkodzeń mózgu*, w: *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, (red.) L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wyd. Fundacja Humanior, Poznań 2001, s. 237-254.
20. Ostrowska A., *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach 90- tych*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
21. Palka P., *Program profilaktyczno-terapeutyczny dla dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej*, Impuls, Kraków 2005.
22. Pentecost D., *Wychowywać dziecko z ADD i ADHD. Praktyczne strategie opanowania trudnych zachowań dzieci z ADD i ADHD*, Warszawa 2005.
23. Rathus S. P., *Psychologia współczesna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
24. Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 1997.
25. Szewczuk-Bogusławska M., Flisiak-Antonijczuk H., *Czy zmiana kryteriów diagnostycznych ułatwi rozpoznanie ADHD u dorosłych?*, „Psychiatria Polska” 2013, t. 47, nr 2, s. 293–302.
26. Szymanowska J., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, Trans Humana, Białystok 2008.
27. Turbiarz I., *Dziecko nadpobudliwe w szkole*, „Remedium” 2004, nr 9.
28. Wiącek R., *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym. Program terapii i wspomagania rozwoju oraz scenariusze zajęć*, Kraków 2004.
29. Wyczesany J., *Oligofrenopedagogika*, Impuls, Kraków 1998.
30. Zabłocki K. J., *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1992.
31. Żuraw H., *Obraz osób upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 4.

PSYCHOANALIZA RYSUNKU JAKO ISTOTNE NARZĘDZIE INTERPRETACYJNE KOMUNIKATÓW WIZUALNYCH NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH PRAC PLASTYCZNYCH MARIII WIĘCKOWSKIEJ

Kunda Agnieszka,
doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego
a.kunda2@student.uw.edu.pl
Promotor-
prof. dr hab. Ewa Szczęsna

Słusznym założeniem jest konieczność interdyscyplinarnego podejścia do badań nad tekstami ikonicznymi. Tak wytyczona droga analityczna pozwala na pogłębienie interpretacji. Wykorzystam elementy gramatyki obrazu usystematyzowanej przez Gunthera Kressa i Theo van Leeuwen – „Reading images. The grammar of visual design”[5], wzbogacając ich narzędzia o założenia testu projekcyjnego powszechnie stosowanego przez psychologów, chcących odkryć sensy często nieuświadomione przez autorów rysunków.

Przedstawienie krótkiego zarysu historycznego oraz przybliżenie modyfikacji metod badawczych psychoanalizy rysunku posłuży ukazaniu jej naukowego wymiaru, co pozwoli na potwierdzenie zasadności wykorzystania jej elementów przy dookreśleniu znaczeń układu graficznego („visual design” [2, s. 88]) komunikatów wizualnych. I choć stosowana do dziś metoda testu

projekcyjnego opracowywana była głównie na przykładach plastycznej wypowiedzi dzieci i młodzieży, to z powodzeniem jest również wykorzystywana u osób dorosłych. Jako przykłady przywołam prace Marii Więckowskiej (1925-2010), krakowskiej malarki. Zainteresowanie tą artystką wynika z wartości artystycznej dzieł malarki, której aktywność twórcza przypadała na lata 1957-1980, a także z badawczego zdziwienia przemilczeniem jej spuścizny przez uczonych badających sztukę współczesną.

Wyróżniamy trzy główne okresy badań przejawów twórczości plastycznej. W pierwszym etapie przypadającym na lata 1885-1920 wydano kilka znaczących prac, m.in. Ebenezera Cooke'a „Art. Teaching and Child Nature (1885) – ucznia Johna Ruskina.

Ważne jest, by podkreślić zakres przeprowadzanych eksperymentów. Przeanalizowano setki tysięcy rysunków, stosując zarówno metody monograficzne (określenie czasu i okoliczności powstania pracy, wprowadzenie elementów wywiadu psychologicznego, analiza treściowo-literacka), jak i statystyczne. Zatem wnioski ustalone przez badaczy nie są wynikiem przypadku, spekulacji, czy wróżbiarstwa, są poprzedzone wieloletnimi obserwacjami teoretyków różnych dziedzin naukowych, dających możliwie obiektywne ustalenia, mające zastosowania w psychologii, pedagogice, czy naukach o sztuce, co wpisuje się również w sposoby czytania komunikatów wizualnych.

W latach 1920-1940 skupiano się przede wszystkim na rzetelności przeprowadzanych badań, co nadało im wysoką wartość naukową zarówno dla psychologów, pedagogów, ale i historyków sztuki. Mówiło się o dwóch nurtach badań. Jeden z nich reprezentowali C. Burt oraz F. Goodenough, którzy opracowali test projekcyjny „Narysuj człowieka” stosowany do dnia dzisiejszego z pewnymi modyfikacjami poprzez uściślenie poleceń: „Narysuj samego siebie”, „Narysuj kobietę”, „Narysuj mężczyznę”. Pozwolił on, z dużym prawdopodobieństwem, na stwierdzenie, że „rysunki dziecka są bardziej objawem ich rozwoju umysłowego niż estetycznego”, a także, że „dziecko (...) rysuje przede wszystkim to, co wie, a nie to co widzi” [1, s.80]. Metoda ta wprowadziła ściśle określone wytyczne ze wskazaniem skali ocen, co w znacznym stopniu wyeliminowało subiektywizm w ocenie zważywszy, że wskazana jest w takim przypadku ocena ekspertów reprezentujących różne dziedziny nauki (psycholog, artysta, krytyk sztuki, nauczyciel lub badacz). Idealne warunki takiego badania zakładają takie kryteria jak: czas powstawania rysunku, narzędzie wykonania rysunku, treść testu (np. portret, projekcja wyobraźni) [8, s.219].

Znaczący dorobek w dziedzinie psychoanalizy rysunku przypisuje się polskiemu pedagogowi, psychologowi Stefanowi Szumanowi, który sam uprawiał malarstwo i grafikę, a także wykazywał zdolności muzyczne. Stąd być może wrażliwość na nuanse kolorystyczne w pracach plastycznych i przypisywanie paletce barw dużego znaczenia w określeniu emocji autorów. Badacz syntetyzował dotychczasowe metody badawcze, podobnie, jak to uczynił G. H. Luquet, co przyniosło pożądane efekty w wszechstronnej analizie psychologiczno-estetycznej wytworów plastycznych [9, s.14]. Polski badacz zalecał stosowanie następujących kryteriów: określenie tematu, czyli to co zostało przedstawione; graficzne ukształtowanie elementów kompozycji; rozmieszczenie i powiązanie przedmiotów (kompozycja) [10, s.312]. Zatem widzimy, że badacz zsyntetyzował założenia oceny tematyczno-treściowej, a także formalnej.

Najważniejsze pytania jakie stawiali sobie psychologowie, pedagodzy i historycy sztuki w latach 40. podczas analizy treści i formy plastycznych to, czy rysunki są odzwierciedleniem psychiki i wewnętrznych przeżyć autora prac, czy ujawniają jego charakter, sposób rozumienia i wiedzę o rzeczywistości? Chcąc odpowiedzieć na te pytania, warto przytoczyć wniosek Bolesława Hornowskiego:

„Większość psychologów przyjmuje hipotezę, że osobowość człowieka ujawnia się w jego różnych pracach, w działaniu. Uważają oni, że jest rzeczą zupełnie możliwą badanie osobowości na podstawie wszechstronnej analizy wyników jego pracy. Ten końcowy rezultat jest wynikiem działania nie tylko różnorodnych czynników środowiskowych, ale także udziałem różnych cech osobowościowych. Można więc chyba powiedzieć, że każde działanie, ekspresja, gesty, sposób wypowiedzania się, jak również reakcje psychomotoryczne są przejawami osobowości danej jednostki” [1, s.25].

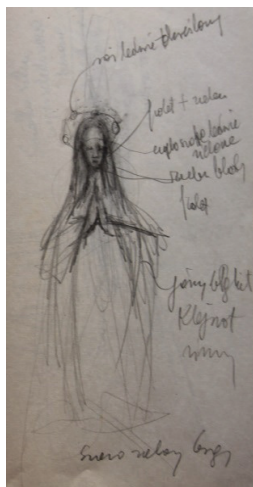
Taki sposób myślenia, poprzedzony solidnymi testami potwierdzającymi jego słuszność, nie jest nowatorski. Już w dobie renesansu włoski malarz, rzeźbiarz, filozof, matematyk, wynalazca w „Traktacie o malarstwie napisał”: „Pokaż mi dzieło swoje, a powiem ci kim jesteś” [12, s. 113]. Zatem słuszne wydaje się być przekonanie, że praca twórcza w postaci obrazu czy rzeźby jest odbiciem zapatrzenia w samego siebie, świadomym lub nieświadomym obrazowaniem swoich doświadczeń psychofizycznych, wiedzy, nastroju. Co więcej, takie podejście popierają najwybitniejsi przedstawiciele nauk badających twórczość plastyczną: G. Kerschensteiner, E. Souriau, G.H. Luquet, V. Lowenfeld, S. Szuman, E. Kondachczan i wielu innych. Istotą metod badań i diagnostyki psychologicznej jest analiza wytworów plastycznych pod względem formalnym i treściowym. Stanisław Popek, odwołując się do elementów teorii estetycznej R. Ingardena, M. Gołaszewskiej, S. Morawskiego, W. Tatarkiewicza oraz H. Hohensee-Ciszewskiej opracował modelową strukturę formalną wypowiedzi plastycznej, na którą składają się takie elementy jak:

- „-kształt – proporcje, kierunki (...) konstrukcja;
- kompozycja – wzajemny układ wszystkich elementów względem siebie (...);
- kolorystyka – temperatura, relacja barw (...) symbolika barw;
- walor – światło, cień w tonacji jedno- lub wielobarwnej;
- charakter środków wyrazowych – plam, linii, kresek, kropek, brył, faktury;
- jedność ideowa treści i formy”. [8, s.228].

Badacz uznał cechy formalne za „alfabet” [8, s.228] stanu wewnętrznego autora plastycznego wytworu. Treść rysunków natomiast syntetyzuje „ja” autora z czynnikami zewnętrznymi np. środowisko społeczne. Odpowiada także na pytania o sensory uświadomione i nieuświadomione, na ile rysunek był kształtowany przez empiryczne doświadczenia, a w jakim stopniu jest projekcją marzeń, ambicji, stanu ducha? Uwzględnienie czynników modelu zewnętrznego i wewnętrznego pozwala na uniknięcie błędnych wniosków.

Przedstawienie metod badawczych psychoanalizy rysunku, choć tylko w zarysie, ukazuje nieprzypadkowość postawionych wniosków mówiących o zależności między sposobem pisania, rysowania a naszą osobowością, którą kształtuje wiedza, doświadczenia czy wychowanie. Zarówno w procesie twórczym, jak i sposobie pisania ujawniają się nasze wewnętrzne napięcia, będące syntezą uwarunkowań intro- i ekstragennych. Przedstawione wytyczne i kryteria oceny wykorzystywane są również przez grafologów, dziedzinę niedocenianej w Polsce. Jednak warto zaznaczyć, że wprawny grafolog jest w stanie uchwycić stan emocjonalny, jaki towarzyszył nam podczas pisania

już na podstawie siły nacisku kreski w rysunku czy też odręcznym piśmie. Wzmianka o grafologii nie jest przypadkowa, ponieważ analiza graficzna będzie kolejnym moim narzędziem badawczym w odkrywaniu wewnętrznego świata Marii Więckowskiej wyrażanego poprzez słowo i obraz. Podsumowując część teoretyczną warto podkreślić, że sztuka jest ekspresją osobowości i procesów percepcyjnych autora. Swoistą projekcją (łac. proiectio – wyrzucić) stanu ducha. Łączy w sobie trzy funkcje: „poznawania, przeżywania oraz przekształcania otaczającej rzeczywistości i własnej struktury psychicznej” [8, s.340]. Tak więc, pismo, styl malowania są sprawą szczególnie indywidualną podobnie jak nasz chód. Porównanie to pokazuje zależność psychosomatyczną. Wystarczy spojrzeć na odręczne notatki sporządzone przez nas, gdy byliśmy zmęczeni, chorzy, może zdenerwowani i porównać je z pismem utrwalonym, gdy odznaczaliśmy się zupełnie inną kondycją psychofizyczną. Zauważymy jednoznacznie różnice w grafizmie. Podobnie jest z odzwierciedlającymi naszą podświadomość pracami plastycznymi, w których poprzez kolor, kreskę, zaciemnienia, kształty wyrażamy nasz stosunek do otaczającej rzeczywistości, uwalniamy się z myśli, których nie musimy werbalizować, w pośredni sposób dajemy upust naszym emocjom. Jako przykład do psychoanalizy posłużą wybrane rysunki Marii Więckowskiej (1925-2010). Badając od wielu lat spuściznę krakowskiej artystki stwierdziłam, że w jej twórczości granice między życiem a sztuką uległy zatarciu. Malarstwo, a także poezja stanowią syntezę osobistych doświadczeń, wydarzeń, które ukształtowały jej osobowość jako człowieka i artystki. W 1980 roku odbyła się retrospektywna wystawa. Wydano na tę okazję katalog zawierający 120 tytułów obrazów powstałych w ciągu dwudziestu lat pracy. Wspominam o tym wydarzeniu, ponieważ to był ostatni wernisaż za życia Marii Więckowskiej. Kolejny miał miejsce w 2011 r. w Galerii Raven w Krakowie, rok po śmierci malarki. Oprócz obrazów pozostawiła po sobie dziesiątki zeszytów zapisanych



Maria Więckowska, rysunek ołówkiem

starannym, kaligraficznym pismem. Setki stron często wzbogaconych o rysunki, drobne szkice, „powtórki, palcówki” – jak nazywała ćwiczenia techniczne czy prace nad kompozycją planowanych obrazów. „Trzeba najpierw dokładnie przemyśleć i wiedzieć jaki ma być obraz” [14] – pisała. Widać w nich precyzję i dbałość o detale, często z opisami kolorów, mających się pojawić na płótnie. Zawierające poprawki poprzez wielokrotne rysowanie konturu, aż do jego zaczernienia mocną, grubą kreską, wyrażającą siłę, ale i niepokój, bliżej nieokreśloną gwałtowność uczuć. Kreska jest najważniejsza, indywidualna dla każdego z malarzy, decyduje o profesjonalizmie warsztatu. Stanowi też wspólny element z analizą grafologiczną. Grubość kreski jest wynikiem naciskowości, czyli siły z jaką napisano czy też narysowano. Najłatwiej jest to ocenić, kiedy autor posługuje się piórem, co często czyniła Więckowska. Nacisk wiele mówi o sile, energii, determinacji w dążeniu do celów. Jak można się domyślić cienka, delikatna kreska odpowiada delikatnym, nieśmiałym, wycofanym osobowościom, natomiast mocna i zdecydowana jest przypisywana

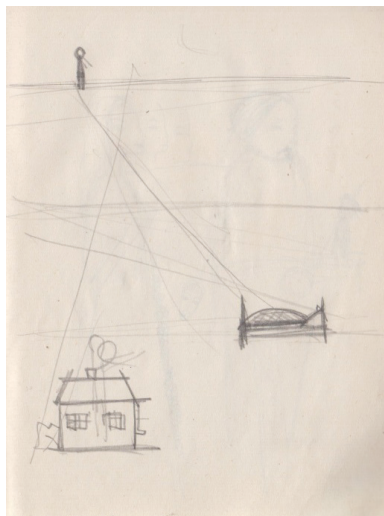
osobom odważnym, pewnym siebie, witalnym, uparcie dążącym do celu.

Występują również przypadki, kiedy kreska lub rysunku jest zmienna, co może świadczyć o licznych uzdolnieniach, uczuciowości i inteligencji, ale małej sile przebiccia, uległości i chwiejności emocjonalnej. Warto tu podkreślić, że tego typu właściwości należy konfrontować i syntetyzować z innymi cechami pisma/rysunku, a nawet z okolicznościami ich powstania. Dlatego też, tak często odwołuję się do dat powstania interpretowanych obiektów autorstwa Marii Więckowskiej, a także wątków biograficznych – „Sama poznaj siebie i daj poznać siebie innym” napisała w brulionie pod datą 1976, a więc w czasie największej aktywności artystycznej. Dalej znów czytamy: „Charakter kształtuje malarstwo” [14]. Twórczość malarki staje się zaproszeniem do obcowania z jej dziełami, by w ten sposób doświadczyć spotkania z ich autorką. Sugeruje drogę poznania jej życia poprzez odczytywanie konstelacji motywów podejmowanych w wypowiedziach malarskich i poetyckich.

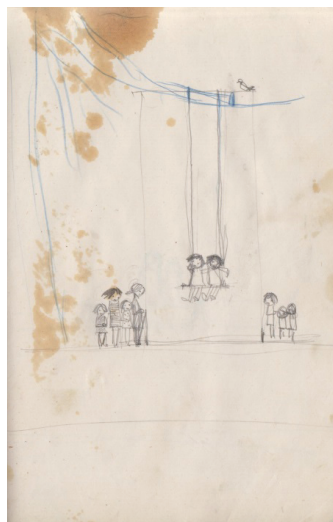
Rysunki to kompozycje martwych natur, elementów przyrody, zwierząt i postaci. Jednak najczęstszym tematem jej malarstwa były ludzkie twarze z przymkniętymi powiekami ukazane z profilu lub w diagonale. Wytyczne rysunku odnośnie kierunków w oparciu o psychoprzestrzeń są w pewnym stopniu spójne ze sposobem odczytywania komunikatów wizualnych proponowanych przez Gunthera Kressa i Leo van Leeuwena [7, s.192-214]. Zbieżność ta nie jest zaskoczeniem, gdyż oba podziały nawiązują do fundamentalnych źródeł kultury i odczytywania wszechświata w odniesieniu do axis mundi i podziału na lewą, prawą stronę oraz górę i dół. Psychoprzestrzeń w analizie rysunku odczytujemy zgodnie z kierunkiem pisma, czyli od strony lewej do prawej (kultura europejska). Płótno czy kartka papieru wyznaczają granice projekcji własnych myśli, wyobrażeń, sposobu odbierania rzeczywistości. Obcując z daną kulturą, świadomie lub nie odnosimy się do symboli w niej funkcjonujących. Tak więc, góra, to wszystko co wzniósł „górnolotne”, marzenia, idee, duchowość, ale również władza – to głowa zawiaduje całym ciałem, zwierzchnik jest na wyższych szczeblach władzy, to co na górze jest ważniejsze od tego, co poniżej. Dół, to przyziemność, marność, problemy, które nas przygniatają, ciężkie życie, które sprowadza nas na dół, mając podcięte skrzydła nie możemy się wznieść. Również sfera ta odnosi się do wartości niższych, potrzeby zaspokojenia popędów, instynktów, materialnych pragnień, racjonalizmu, oznacza kogoś mocno stąpającego po ziemi. Natomiast lewa strona często kojarzona jest z czymś złym, co zostało utrwalone chociażby w związkach frazeologicznych (zwinąć coś na lewo) czy też średniowiecznych obrazach sakralnych, z lewej strony z perspektywy postaci centralnej (Chrystus) było przedstawiane piekło, czego przykładem jest chociażby tryptyk Hansa Memlinga o tytule „Sąd ostateczny”. Zatem lewa strona odnosi się do negatywnych emocji strachu, niepewności, skupienia na sobie, głębokim przeżywaniu i tłumieniu uczuć prowadzącym do introwersji, to także patrzenie w przeszłość. Tej psychoprzestrzeni przypisywana jest także kobiecość – chwiejność i niestałość, a także chaos i grzeszność (kobieta przez wieki utożsamiana z grzechem, to Ewa, zrodzona po mężczyźnie skusiła Adama do złamania nakazów Boga), relacje z matką. Analogicznie mężczyzna jest prawy, odważny, ciekawy świata i z takimi wartościami jest utożsamiana strona prawa – skierowanie na działanie, podbijanie świata, ekstrawersję, ukazuje relacje z ojcem.

Analizie psychoprzestrzennej poddam dwie prace wykonane prawie w

całości ołówkiem za wyjątkiem drzewa, które jest narysowane niebieską kredką (rys.2).



Rys.1



Rys.2

Budynek (rys.1) wydaje się być twierdzą, do której nie można wejść. Brakuje w nim drzwi i drogi doń prowadzącej. Dach i ściany są narysowane podwójną kreską z dość mocnym naciskiem, co wzmacnia jego funkcję obronną i niedostępność. Dom zazwyczaj odnosi się do obrazu rodziny, a położenie w lewym, dolnym rogu w psychoprzestrzeni wiąże się z sferą przynależnej matce, z emocjonalnością, słabością i trudnymi sytuacjami życiowymi. Ponadto z kominą wydobywa się dym zaznaczony pętelkami, co również podkreśla złożoną sytuację mieszkańców domu. Natomiast z prawej strony, powyżej domu, w sferze oddzielonej poziomą kreską znajduje się o zaczernionych ramach łóżko z pedantycznie ułożoną pierzyną w kratę i trójkątną poduchą z mocno pogrubionym konturem. Element ten wydaje się być wyrazem silnych emocji, stąd energia z jaką został wykonany. Pogrubiona kreska, wręcz namazana zazwyczaj wiąże się z niepokojem, nawet lękiem. Kratka, zaś z uwiecznieniem w problemach. Prawa strona w psychoprzestrzeni odnosi się do relacji z ojcem, a także działaniem i przyszłością. Łóżko pedantycznie zaślane być może na kogoś czeka lub przez kogoś zostało opuszczone. Ukośne linie prowadzą nas ku górze, gdzie znajduje się zaczerniona postać z mocno zaznaczonymi kropkami stopami stykającymi się z drogą (wielokrotność poziomej kreski). Ręce, znacznie delikatniej narysowane, niż cała postać, wyciągnięte w prawą stronę. Bohatera rysunku wydaje się czekać daleka wędrownica ku bliżej nieokreślonego miejscu. Jego głowa jest pozbawiona oczu, uszu, ust, a więc ważnych zmysłów w odbieraniu bodźców zewnętrznych, ułatwiających też poruszanie się. Z pewnością budzi to w postaci niepewność, zagubienie i strach. Co więcej znajduje się w psychosferze, odnoszącej do

duchowości, sfery idei, sacrum według axis mundi, ideal, jak pisali Kress i Leeuwen, co w pewnym stopniu może sugerować wędrówkę ku wieczności. Postać nie wraca do domu, gdzie być może się urodziła, wychowała, mieszkała długie lata, idzie w nieznaną, przed siebie. Wydaje się już nie przynależć do świata rzeczywistego, jest jakby ponad nim, samotna w pustej przestrzeni połączona z przeszłością już nie poprzez zmysły, których została pozbawiona, ale jakby mentalnie, poprzez wspomnienia i delikatne nitki pamięci, stąd być może liczne linie poziome, ukośne, ale zdecydowanie delikatniej narysowane niż łóżko, dom i nasz tajemniczy bohater w sferze ponad, nad nim nie ma już nic. Rysunek w ogólnym odbiorze jest uproszczony, nieco dziecinny, a przecież rysowała go osoba profesjonalnie zajmująca się malarstwem, absolwentka ASP w Krakowie. Rodzi się pytanie, ale i odpowiedź, może zbyt oczywista: potrzeba powrotu do dzieciństwa jest tak dojmująca, że autorka chce myśleć jak dziecko, patrzeć jak dziecko, rysować jak dziecko. Ważną osobą, która odeszła, gdy Więckowska miała trzy lata, był jej ojciec. Może w ten sposób powraca do tego czasu, by uwolnić się z dręczących myśli o śmierci, odejściu bliskiej osoby z domu, stąd puste łóżko i długa droga bohatera ku nieznanemu.

Rysunek pozwala również na prowadzenie nieoczywistego dialogu z potencjalnym odbiorcą. Jest zaproszeniem do swojej historii życia, ale wkracza się w nią poprzez odkrywanie znaczeń powiązań poszczególnych elementów kompozycji przy użyciu interdyscyplinarnego instrumentarium. Tylko w ten sposób można doświadczyć bogactwa treści wydawałoby się na pozór uproszczonych artefaktów rzeczywistości.

Centrum drugiego rysunku (rys.2) stanowią dzieci na huśtawce odizolowane od pozostałych elementów kompozycji pionowymi prawie niewidocznymi kreskami. Nieco dziwi fakt, że tak delikatna konstrukcja podtrzymuje dwójkę dzieci na huśtawce o dość solidnych sznurach, która pozornie wydaje się być zawieszona na gałęzi drzewa o niebieskim konturze, znajdującego się z lewej strony płaszczyzny kartki. W niewielkim odstępie, w kolejce stoją dziewczynki dwie niższe i dwie wyższe, co może sugerować, że są w różnym wieku. Ich sukienki są zakropkowane i zakreskowane oprócz postaci stojącej najbliżej bawiących się dzieci. Jednak najbardziej wyróżnia się dziewczynka z zaczerwionymi krótkimi włosami – symptom lęku. Równie mocno ma zaznaczone oczy i usta, nie ma rąk i stóp, co budzi szczególne wrażenie jej odmienności, bezradności i potrzeby wsparcia. Jednak potargana fryzura i ciemne włosy, to elementy wspólne z dziećmi na huśtawce, choć te mają puste ubranka i duże stopy. Zatem stojąca w szeregu dziewczynka jest jednocześnie „tu”, gdzie fizycznie się znajduje i „tam”, gdzie odsyłają ją jej pragnienia, marzenia, chęć beztrudnej, dziecięcej zabawy.

Z prawej strony widzimy postaci o smutnych twarzach, znacznie niższe od tych z prawej strony i jakby mniej starannie narysowane. Brzydkie, zasmarowane ołówkiem twarze zatknięte na korpusikach, z których wyrastają dwie cienkie nóżki, pozbawione rąk. Jedynie najwyższe dziecko jest nieco ładniejsze, wydaje się, że dwiema patykowatymi rękami podtrzymuje za ramię postać obok.

Pionowe kreski dzielą dzieci na trzy różne przestrzenie, tworzą przynależność do trzech różnych grup, co jest pewnego rodzaju hierarchizacją. Dzieci smutne i brzydkie, zaniedbane – prawa strona, dzieci ładne, starannie ubrane – lewa strona i dzieci w centrum, i ponad pozostałymi grupami wyróżnione poprzez możliwość zabawy, radości. Podział jest wyraźny, a mimo to łączą je elementy wywołujące podobne emocje, jak ciemne, mocno zaznaczone

włosy, kropki, kreski na ubrankach, zasmarowane twarze – to wszystko buduje niepokój i pragnienie oderwania się od przyziemności, małe stopy bądź ich brak wskazuje na brak oparcia [4, s.20], bezradność, niemożność działania, zależność od innych, co wzmocnione jest również pozbawieniem postaci rąk. To, że dzieci są zawieszane nad ziemią, a na stelażu huśtawki został narysowany ptak – częsty motyw pojawiający się zarówno w poezji jak i malarstwie Więckowskiej – sugeruje, że siła jest poszukiwana nie w świecie rzeczywistym i racjonalnym podejściu do niego, ale właśnie w oderwaniu od niego. Niebieskie drzewo, przywołuje symbolikę drabiny do nieba, jego pień nie dotyka ziemi, nie widzimy też wierzchołka korony drzewa, co sugeruje jego wielkość, jakby nieskończoność. Gałęzie spływają w dół, ale też wyraźnie skierowane są w stronę ptaka. Mocniejszy nacisk i pogrubienie niebieską kredką gałęzi podkreśla jego znaczenie dla odczytania całej kompozycji. Ptaki to pośrednicy między niebem a ziemią, są również symbolem wyobraźni, wzniosłości, boskości. Mają możliwość wznoszenia się do nieba, co w pewnym sensie chcą też uczynić dzieci na huśtawce. Unoszenie się daje uczucie wolności, której nie upatrują w przyziemnej stabilizacji, ale właśnie w świecie imaginacji, będącej ukryciem, schronieniem. Skierowane ku górze duże stopy podkreślają ich potrzeby poczucia bezpieczeństwa i siły, niezależności, oparcia w przestrzeni marzeń, ideałów, która jest dla nich źródłem poczucia bezpieczeństwa, siły i niezależności.

Kolory, to oprócz kreski, drugi ważny komponent w psychoanalitycznym odczytaniu prac plastycznych. Uwydatniają i wzmacniają emocje sygnalizowane przez siłę nacisku rysowanej kreski. W przypadku prac malarskich, których narzędziem do stworzenia był pędzel, oprócz barw warto się skupić na konturze. Jest to istotny element nie tylko ze względu na teorie psychologicznej analizy rysunku, ale również w proponowanych przez Gunthera Kressa i Theo van Leeuwen'a metodach odczytywania komunikatów wizualnych. Kontur, podkreślenie lub zacieranie granic obiektów, daje możliwość określenia relacji między nimi. Te dwa spojrzenia (psychoanaliza rysunku, teoria Koła Semiotycznego Sydney) łączy również przekonanie, że obrazy są ustrukturyzowanym komunikatem. Obie metody w dużym też stopniu wzajemnie się uzupełniają, kładąc nacisk na strukturę obrazu (kolor, perspektywa, kadrowanie, kompozycja), która prowadzi do głębszych interpretacji zanurzonych w kulturowej, socjologicznej, psychologicznej i oczywiście w nauce o sztuce.

W centrum („Boże!) widzimy uproszczone przedstawienie postaci, a dokładnie balonową głowę z tułowiem, bez rąk, bardzo schematycznie zaznaczone oczy, nos i usta, brak uszu i włosów. Żółty kolor oznacza światło, radość, co podkreśla uśmiech, ale również potrzebę uwolnienia się z napięć wewnętrznych oraz pragnienie kontaktu z drugim człowiekiem. Zaczernienie z lewej strony odnosi się do lęku towarzyszącego niczym cień. Zielony, to potrzeba szacunku, poważania ze strony innych. Znajduje się również z lewej strony, a więc sferze przeszłości. Przyszłość to prawa strona, tu widzimy kolor pomarańczowy odczytywany przez psychologów jako pobudzenie, żywotność, chęć zwrócenia na siebie uwagi. Ta strona odpowiada za działanie i dążenie do celu, jest sferą przynależna ekstrawersji. Niebieskie tło, a na nim słowo „Boże!”. To co na dole odnosi się do rzeczywistości, codzienności, a niebieski kolor jest utożsamiany z wrażliwością, zamknięciem w sobie, rezygnacją z działania, melancholią. Chcąc opisać dodatkowe niuanse znaczeniowe należy zwrócić uwagę na typografię słowa [3, s.7-23], pamiętając, że tekst i obraz są semiotycznymi partnerami

[11, s.65]. Wpisanie słowa w obraz tworzy całościowo percypowany spójny komunikat. Czarne litery na niebieskim tle korespondują z zaciemnieniem z lewej strony centralnego obiektu kompozycji. Czerni jest kojarzona z niepokojem, poczuciem zagrożenia, agresją, żalobą, rozpaczą prowadzącą do utraty nadziei. Wykrzyknienie wyraźnie wynika z potrzeby zwrócenia uwagi i nawiązania relacji z odbiorcą, co koresponduje z świadomie lub podświadomie zastosowanych barw. Karen Schriver mówi, iż w takim przypadku tekst i obraz są względem siebie redundantne[2, s.85]¹.

Niemniej ciekawe pod względem analizy psychologicznej są rysunki postaci. Należy zwrócić uwagę na cechy dystynktywne twarzy, budowę ciała, układ rąk i nóg, ubranie, oprócz tego ważne jest usytuowanie na płaszczyźnie (górną- skłonność do walki i izolacji, dół – skłonność do depresji, poczucie zagrożenia, środek – poczucie bezpieczeństwa, wewnętrzny spokój), a także wielkość narysowanej postaci, duża odnosi się do wysokich aspiracji, ambicji, pragnienia bycia w centrum uwagi i ekstrawersji, natomiast mała, topniejąca, zanikająca, to niepewność w relacjach, introwersja.

Odnosząc się do konkretnych przykładów rysunków postaci ludzkich Marii Więckowskiej szczególnie zainteresowały mnie te zamieszczone między zapiskami o charakterze intymnych zwierzeń. W psychologicznej analizie rysunku ważny jest kontekst, okoliczności jego powstania, stąd często łączono wiele metod badawczych twórczość plastyczną (badania statystyczne, monograficzne, wywiad psychologiczny z autorem pracy, obserwację psychologiczną procesu tworzenia [9, s.14], taką postawę reprezentował Stefan Szuman, polski pedagog i psycholog. Jako badaczka twórczości Marii Więckowskiej nie miałam możliwości obserwowania procesu powstawania prac malarskich i rysunkowych, niemniej wielokrotne rozmowy z artystką, a także wywiady z najbliższymi przyjaciółmi, rodziną czy lektura kilkudziesięciu zeszytów z osobistymi zapiskami pozwoliły na dokładne zapoznanie się z biografią i naturą osobowości Marii Więckowskiej. Co więcej liczba prac powstałych na przestrzeni lat pozwala na zastosowanie metody monograficznej i odkrycie zindywidualizowanych cech twórczości. Jak każda metoda i te nie są doskonałe, pozwalają jedynie na ogólne wnioski. Niemniej wzbogacenie interpretacji przy wykorzystaniu narzędzi proponowanych przez Kressa i Leeuwena analizą psychologiczną rysunków jest uzasadnione ze względu na wspólne zakorzenienie kulturowe i naukowe opracowanych metod, o czym świadczy chociażby przyjęcie za R. Ingardenem elementów formy wytworu plastycznego [5]: kształt, kompozycja, kolorystyka, walor (światłocień), charakter środków wyrazowych (plam, linii, kresek, kropek, brył, faktury), jedność ideowa treści i formy.

Szkic przedstawiający dwie kobiety jest wykonany rozedrganą, wielokierunkową kreską, co widać szczególnie w długich włosach i konturze

1 Karen Schriver „Dynamics of Dokument Design. Creating Text for Reasers” cyt. za. Bucher Hans-Jürgen, *Rozumienie multimodalne lub recepcja jako interakcja. Teoretyczne i empiryczne podstawy systematycznej analizy multimodalności*, [w:] *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*, pod red. Romana Opilowskiego, Józefa Jarosza, Przemysława Staniewskiego, Wrocław-Dresden 2015: wyróżnia pięć fundamentalnych typów zależności pomiędzy obrazami a tekstami, jak czytamy: „Tekst i obraz mogą być redundantne, gdy dublują tę samą informację; mogą być komplementarne, jeśli ich różne treści wzajemnie się uzupełniają i przyczyniają do całościowego zrozumienia; mogą też być wspomagające („suplementarny”), gdy jeden z elementów dopełnia inny, dominujący; tekst i obraz mogą być użyte w sposób integracyjny lub syntezujący („juxtaositional”) (...). Piątą, a zarazem ostatnią typ relacji Schriver określa jako „stage-setting”, „w którym jeden tryb przewiduje treść lub pomysł przedstawiony w innym modusie”.

postaci z lewej strony oraz pniach drzew, będących w tle. Wprowadza to elementy zmagania i niepokoju. Włosy to równocześnie siła i przymiot kobiecości, a taki sposób ich rysowania podkreśla potrzebę ekspresji wewnętrznych napięć. Kontur ciał przechodzi od silnego nacisku, mocnej kreski prowadzącej od góry (głowy) do dołu. Nogi wydają się rozpląwać. Może to świadczyć o marzycielskiej naturze, oderwaniu od rzeczywistości i braku oparcia. Kobiety wydają się wspierać na sobie. Dotyk i złożone dłonie przyłożone do serca sugerują bliskie relacje, jednak spojrzenie jednej z kobiet wchodzi w interakcje z widzem. Podkreślona linia rzęs, mocne brwi i wydatne usta odnoszą się do atrybutów uwodzenia. Twarze są bardzo sensualne o nieco zamyślnym wręcz smutnym wyrazie. Kobieta o długich włosach fizycznie przypomina autorkę i to w niej krzyżujące się linie budują największe sprzężenie emocji.

Kobiecy akt wyraźnie koresponduje z rysunkiem obok. Elementy twarzy (mocne brwi, bardzo długie rzęsy) podkreślają uwodzicielską naturę kobiety. Jednocześnie wykorzystana w rysunku mocna kreska wyraża niepokój. Postać jest przedstawiona bez rąk i nóg, co sygnalizuje bezradność, natomiast uniesienie twarzy i zwrócenie jej w lewą stronę (przeszłość) może sugerować wspomnianie minionego czasu.

Erotyzm na styku z niepokojem odnajdujemy również w tekstach Marii Więckowskiej, gdzie przedstawiany jest w równie subtelnej stylistyce, jak w jej malarstwie. Odczytujemy w jej ikonicznych i słownych narracjach wrażliwość i próbę zgłębienia tajemnic wewnętrznych przeżyć człowieka. Wydaje się, że operując słowem, wypowiadała się w sposób bardziej bezpośredni, odkrywając swą zmysłową naturę. „Poezja jej to wielka nieprzemijająca mowa wszystkich ludzkich uczuć”[14] – pisała. Za przykład nacechowanego poetycko wyznania o tematyce erotycznej może posłużyć tekst, mówiący o doświadczeniu miłości i związanych z nią marzeń o intymnej bliskości. Przytoczę słowa tekstu:

„Wlokłam smutek za sobą, jak własny cień. Umęczyłeś siebie i mnie. Nie wierzyłeś zupełnie w moją miłość. Minęło bez echa, bez wspomnień, znów spaliła się ognista krew. Noce są długie, soczyste czernią. Noce stają się po raz drugi niebezpieczne. Zjawiają się aksamitne marzenia. Chciwe niekonsekwentne naturze, wyrafinowane namiętnością, lecz dziecinne, a może nie... Zjawiają się niebezpieczne noce, ciebie jest coraz mniej... czernią się w aksamit oplecione ramionami kochanki namiętnej, zmysłowej... moje marzenia bardzo złe.” [13, s. 53]

Zastanawia w sposób szczególny fragment” (...) lecz dziecinne, a może nie...”. W tych słowach widać rozterkę zmaganie między niewinnością, ufnością dziecka a dojrzałą, świadomą swej seksualności kobietą. Artystka o wybujałej uczuciowości, jednak zdolnej jedynie do miłości wyidealizowanej, platonicznej, której obiektem była między innymi postać z francuskiego ekranu - Jean Louis Barrault. Kreacja roli tego aktora w filmie „Komedianci” była inspiracją dla wielu płócien Więckowskiej w latach pięćdziesiątych, jedno z nich - “Zraniony ptak” znajduje się w Muzeum Narodowym w Krakowie.

Rysunki, obrazy, wiersze unaoczniają bohaterkę balansującą między sacrum a profanum, rzeczywistością a marzeniem ze zdecydowaną przewagą skupienia się na odrealnionym świecie marzeń uwikłanym we własne lęki przed bliżej nieokreśloną przyszłością. Łączyła w sobie kobiecą kokieteryę i naiwność dziecka, poczucie humoru (występowała w Piwnicy pod Baranami za namową Piotra Skrzyneckiego) spletało się ze smutkiem i bólem egzystencjalnym. Swoje myśli materializowane w twórczości wyraźnie skrupowane traumatycznymi doświadczeniami osobistymi i pokoleniowymi próbowała uwolnić od przeszłości,

która jednak ją dręczyła i wciąż do niej powracała.

Reasumując prace malarskie, rysunki są wyrazem artystycznego kunsztu, a także źródłem treści psychologicznych. Odczytywanie tych dzieł powinno zatem uwzględniać analizę formalną – badanie zewnętrznych, odbieranych zmysłami cech obrazu, jak kompozycja, kolor, faktura, światło, kompozycja i perspektywa, ale także warto skupić się na mechanizmach warunkujących sposób zastosowania elementów układu graficznego. Treść wypowiedzi artystycznej Marii Więckowskiej należy uznać za symboliczne zmaterializowanie wewnętrznego „ja”. Czynniki zewnętrzne w znacznym stopniu wpływają na jego ewolucję, co też dynamizuje wypowiedź twórczą, dlatego tak ważne wydaje się uwzględnienie źródeł kształtowania się osobowości autora, co wprowadza do interpretacji elementy biografizmu. Maria Więckowska tworząc kreowała swój własny świat przeżyć obrazując na drodze procesu projekcji osobistą sytuację. Malując, czy też opisując (pisała również wiersze i krótkie opowiadania) intymne doświadczenia próbowała okiełznać dysharmonię wewnętrznych napięć, a także mówiąc słowami A. Kępińskiego „wydobyć się z samotności” [6, s.221], uchronić przed utratą kontroli nad bliżej nieokreślonym, lecz z pewnością chwiejnym ocierającym się o neurotyzm usposobieniem.

BIBLIOGRAFIA

1. Hornowski Bolesław, *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Ossolineum 1982.
2. Bucher Hans-Jürgen, *Rozumienie multimodalne lub recepcja jako interakcja. Teoretyczne i empiryczne podstawy systematycznej analizy multimodalności*, [w:] *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*, pod red. Romana Opiłowskiego, Józefa Jarosza, Przemysława Staniewskiego, Wrocław-Dresden 2015.
3. Cristal David, *Toward a typographical linguistics*, [w:] *Type. A. Journal of the Association Typographique Internationale*, 1998, 2 / 1, 7-23.
4. Gazińska Małgorzata, *Poznań dziecko. Analiza testu rysunkowego „Ja i moja rodzina”*, Poznań 2008.
5. Ingarden Roman, *O budowie obrazu* [w:] *Studia z estetyki*, tom II, Warszawa 1958.
6. Kępiński Antoni, *Psychologia nerwic*, Warszawa 1972.
7. Kress Gunther, Leeuwen Theo, *Reading images. The grammar of visual design*, London and New York: Routledge 2006.
8. Popek Stanisław Leon, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
9. Popek Stanisław, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978.
10. Szuman Stefan, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
11. Schmitz Ulrich, *Badanie płaszczyzn wizualnych. Wprowadzenie* [w:] *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*, pod red. Romana Opiłowskiego, Józefa Jarosza, Przemysława Staniewskiego, Wrocław-Dresden 2015.
12. Vinci Leonardo da, *Traktat o malarstwie*, cyt. za S. Popek, „Barwy i psychika”, Lublin 1999.
13. Więckowska Maria, *Samotność nieomylna*, Kraków 2015.
14. Więckowska Maria, *Rękopisy*, prywatne zbiory nieskatologowane.

THE BIOPSYCHOLOSOCIAL DIMENSION OF PLAY ACTIVITY IN CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

*Kolecka Aleksandra Mariola,
Master, neurobiopsychologist,
Polish Association for People
with Intellectual Disability,
Ostróda, Poland
alexandrakolecka@gmail.com*

Abstract: The article deals with the topic of fun in relation to the learning process. The basic functions of play and its importance in the holistic development of each person were discussed, especially during childhood. The biopsychosocial dimension of play activity is emphasized. The article aims to indicate fun as an important factor that determines the proper, overall development of the individual, as well as encouraging joint play activity of children with parents, teachers, guardians in order to acquire specific cognitive, emotional and social skills.

Key words: play activity, learning process, holistic development, basic fun functions

Introduction

Human development depends on the influence of many different biological, social and psychological factors. It is well known that one of the factors conditioning the proper growth and development of an individual is physical and cognitive activity and social. In this article, I would like to emphasize the role of fun in the child's development process as a variable that allows human formation in a complex biopsychosocial dimension. Play as the basic and spontaneous activity of a child is an opportunity and space for the holistic development of the individual. At the same time, fun directly creates conditions for effective learning, as well as for self-expression, exploring the surrounding world, building relationships with others, discovering own passions and interests¹. This understanding of fun should translate into the entire area of upbringing and education of the young individual, you should accompany man at every stage of his life, opening new perspectives for activity, development and self-knowledge.

Purpose of the article

The aim of this article is to present the most important functions of play and its role in the biopsychosocial development of a person. The indicated functions of play demonstrate their role as an important factor conditioning the proper, comprehensive development of an individual. For this reason, it is important to encourage children to play together with their parents, teachers and caregivers in order to acquire specific cognitive, emotional and social skills.

Materials and methods

The collection of previous scientific reports and popular literature was analyzed, the assumptions were verified and the references to the function and role of play in human development were verified. Based on the analysis of the collected materials, a clear, summarizing description was developed, showing the biopsychosocial dimension of play activity in the development of a person.

Analysis results and discussion

Definitive meaning of fun. German poet and philosopher Fridrich Schiller wrote that "a man is a man only when he plays". This interesting statement

aptly introduces us to the original meaning of fun and refers us to the roots of this concept. The word “fun” is derived from Latin and means “carefree, free movement fun” (Latin: *ludus*) [4]. In Polish, the definition of fun is associated with the phrase “to entertain”, “do something”, “labor”. Only with the passage of time did the concept of fun receive an emotional color referring to pleasantly spent time, rest and pleasure. Today’s understanding of the concept of fun is far from the original definition of fun as “laboring.” We currently define fun through the prism of activity undertaken only for pleasure, forgetting about its natural and significant importance in human development, especially in the first years of life. Schiller’s quoted statement reveals to us a deeper sense of fun and emphasizes its significant role in the development of a young person, in the process of forming personality and identity. When playing, man discovers himself, faces his face with himself, with his possibilities and incapacities, with interests and dislikes, he meets with himself, with his own humanity, but also with other people, with society. The process of learning, shaping personality, and building relationships does not close with age reaching the age of majority or broadly understood maturity, but lasts throughout life. Also, the role of fun does not close at any stage of human development, but accompanies the individual throughout his entire existence, actively interacting with the person. In addition, the fun itself is subject to numerous external influences (social, cultural, environmental) throughout the life of the individual. Therefore, play is a plastic form of activity that undergoes modifications, thus adapting itself to man and responding to his current development needs. According to Anna Brzezińska, “fun is one of the basic forms of human activity at all ages. It appears in various stages of development and plays a different role in them. By contributing to development, it is also subject to development. However, it develops most fully during childhood and is therefore considered to be the kind of activity without which the child’s development simply cannot proceed properly” [4].

Functions of play in the child’s holistic development. The role of play is associated with the various living spaces of the individual, which is why its multiple functions are distinguished. According to the classification adopted by M. Kwaśniewska, we can distinguish seven basic fun functions [5]. Discussing each of them in turn will highlight the role of fun in the holistic, physical and mental, development of the individual, as well as highlight the multidimensionality of the impact of play on the person and its essence in the learning process.

First of all, fun as a form of learning primarily has an educational function. It serves the development of cognitive processes, stimulation of the senses, improvement of various physical and intellectual skills and abilities. Learning through fun covers all possible areas of human life, enriches the individual not only with the knowledge about himself, his own interests, but also develops understanding of the world, its principles and relations prevailing in society [8]. Any sham or imitation play undertaken by the child enriches his repertoire of behavior with new ways of responding, creates the child’s person in relation to specific life situations. Fun allows you to easily absorb messages, expand the child’s vocabulary, stimulate the development of perceptual functions, build the right motivation system based on the internal, creative enthusiasm of the individual. The child’s experience, cognition and creative act uses the Montessori method, in which learning, based on action, spontaneous activity, play, supports the child’s comprehensive development. Thanks to the adopted assumptions,

children develop their individual skills and gain experience in a real assessment of their own abilities and capabilities.

Fun plays an educational role because it creates conditions for people to establish contacts with their closest relatives in their development, as well as to build the ability to engage in interpersonal relationships in the social environment of an individual's life. The fun teaches a young person to enforce basic norms, rules and principles prevailing in a family in a given social group, develops an understanding of social exchange relations and allows them to embed themselves in the complex space of the group. The play prepares a person to take up an active social role, develops personality in terms of responsibility, responsibility, perseverance, resourcefulness and mental resistance to failure. It builds self-esteem, educates people to live in a family, professional, local and national community. It shapes the individual and social identity of the individual. According to the views of the German educator Frederick Fröbel, the child's free activity during play has a positive effect on the development of his feelings, will and character, creating optimal conditions for self-expression. Emphasizing the importance of fun in the educational process and the child's freedom in his activities, Fröbel wrote: "play is the child's life in preschool; so base your educational activity on it, cover the fun and manage it [1]. Freedom of play is the first right. Caring for a child leaves him free to play calmly and rationally and spontaneously play as long as he wants" [7].

Another fun function is compensation (also often referred to as repair, therapeutic, corrective or curative function). Fun is the free activity of an individual, which releases him from tension, negative emotions, releases him from the effects of stress-bearing factors, breaks inhibitions and internal blockades [5]. Play teaches you how to deal with difficult situations and negative emotions. Children have especially a lot of vitality and often imitate adults in playing. Referring to the above, Herbert Spencer, an English philosopher, created the theory of excess energy, according to which fun would play an important role in satisfying the basic needs of a young person, giving an opportunity to discharge the excess of life force. According to the scholar, the child's energy richness spontaneously pushes them to action, because the excess vital force is an independent source of activity. Compensation closed under this theory would only concern energy expenditure and the regulation of biophysical and mental tensions. The compensatory role of fun, however, covers a broader spectrum of personality and behavior of the child. The Swiss psychologist, Edward Claparède, understood the compensatory function of play as the ability to realize oneself, develop one's personality, passion and interests in such cases where it could not be done through "serious activity" [4]. The theory of substitute function created by Claparède treats fun as a form of compensation for unmet needs, compensation in entertainment activities for non-serious activities. It should be noted that the child, due to his age and activities and duties adapted to him, has particularly few opportunities to undertake these "serious activities". Childhood activity in a world of mature and challenging reality is limited because of the child's physical and mental inability to perform such roles. The inability to fulfill the important roles of the adult world compensates for fun, allowing participation in this world through realized dreams and fantasies [7]. Therefore, play becomes a space to overcome one's own weaknesses and deficiencies, compensates for the deficiencies and unmet needs of man, alleviates the negative impact of the

external environment. The child, while playing, learns many different skills at the same time, acquires specific abilities, which leads to a gradual improvement of functions in the cognitive, social and emotional-motivational sphere [4]. The entirety of the activities undertaken contributes to the harmonious development of the young individual and equipping him with the competences necessary for subsequent independent and satisfying life of the individual.

The fun has a projection role, which means the possibility of constant observation of the child's biopsychosocial development, how to respond to various types of stimuli and situations. Projection lets you explore and learn about current changes occurring in the area of the child's personality and accompany the development of his emotionality [5]. The fun creates conditions conducive to a special socio-emotional exchange between the parent, guardian and child. These are often more secure and free conditions than face-to-face conversation about important matters of a young, developing person. A child feeling situational comfort, in a more free and confident way, can externalize their problems by using a space of fun, half-joke, exchange of views or free observations. For adults (play partners), it makes it easier to see the fears, internal problems and uncertainties that the child struggles with, and gives the possibility of a satisfactory answer to existing needs, eliminating negative emotions and reactions [6].

In addition to projection, fun also serves us a diagnostic function, because it allows you to accurately know the development possibilities of a person, assess needs and deficiencies [5]. Thus, it enables the creation of optimal conditions for harmonious development by taking specific pedagogical and therapeutic interactions to meet the individual needs of the child. The fun teaches the teacher and parent how to deal with the child and how to direct his activities.

Fun also has a relaxing function, giving a sense of pleasure, the ability to regulate internal tensions, and reduce the feeling of fatigue. Activity understood in this way fills the everyday, often monotonous, reality of the individual by introducing elements of entertainment, detachment from rituals and hardships. Karol Bűchler, a Viennese psychologist, put forward a bold hypothesis that the most important and basic motivation that induces a child to take up activity is the pleasure found in playing [6]. The theory of functional pleasure developed in later years defined fun as a form of action aimed primarily at obtaining satisfaction and pleasure, while giving the child the opportunity to master various skills in the field of large motor skills (global movements of the whole body), as well as small motor skills (movements of hands and fingers) in handling capabilities [7]. While playing, the child undertakes physical activities in every plane of the body (runs, crawls, jumps, manipulates objects, transfers them from hand to hand, etc.). Movement, on the other hand, was an important element of every fun, understood as the main source of pleasure, which made playing a great activity [3].

The last function of fun is to prepare a person for life, study, work and broadly understood social activity. The purpose of the play and its main occupation is to practice such activities that will be useful and necessary for the individual in the later years of life. According to Karol Groos, a German scholar who was the creator of the theory of the preparatory exercise, "plays always bring benefits that cannot be calculated. This benefit consists of exercising in advance and of adapting to important life duties under the guise of playing."

The period of childhood should therefore be particularly rich in various kinds of experiences and activities, so that proper mental development of the individual is possible, guaranteeing good preparation for life in adulthood. The preparatory function combines all the above-described fun functions, combining them into one specific and transparent goal, which serves to lead the child into the world of adults [7]. On the other hand, he provides adults with a comprehensive range of traits and skills that ensure the construction of appropriate patterns of attitudes and behaviors, good embedding in their social roles, and also condition the proper development of personality and identity.

Play activity as a form of learning on biological, psychological and social dimension. All former “theories of play” placed special emphasis on its biological background. Contemporary theories shift the focus on the qualitative features of fun regarding the development of cognitive, emotional-motivational and social functions. It is emphasized that fun is a form of learning that fully equips the individual and extends his own mental resources. Learning through fun not only allows you to acquire a repertoire of specific skills, but also provides positive experiences, creates conditions for the proper mental development of the child. Learning through fun develops imagination, creative and abstract thinking skills, awakens general mental curiosity, interest in ongoing processes in the world, and complex relationships. The connection between fun and science has been repeatedly emphasized by S. Szuman describing the benefits of play for the child’s mental, emotional and social development. “Playing” is your own natural activity that allows your child to gain experience, knowledge and specific skills [6]. The child undertaking spontaneous activity of play, irrevocably undertakes a certain “learning” of learning. Referring to Szuman’s thought, we can say that “at its source and its basis, every fun is an expression of the need to have fun, an activity that updates itself more or less impulsively and spontaneously in various situations; depending on the given conditions, it is something in which the child’s initiative and own ingenuity play and should play some important role, but it is also an activity in which the child is working hard and should work to achieve his goals. “Children, spending a lot of time playing, expand the circle of experience, learn to intentionally and effectively act in the environment and react to them. Although the child, especially in the early stages of life, is not aware of the fact that thanks to play and activities undertaken in a spontaneous way, he develops his cognitive and social skills, but he is realistically preparing in this way for the future role of the student. Then, with full awareness, he will be able to attend school using the resources and abilities acquired during childhood plays. Experience gained, observations made and insights, adopted ways of thinking and reasoning condition mental capabilities and provide knowledge necessary in the later stages of life and development. Fun, being a kind of learning, contributes to the child’s emotional and social maturity. It can certainly be emphasized after D. B. Elkonin that fun is “a specific form of a child’s relationship with society” and teaches how to establish social relations [6]. We can safely say that the best platform for learning and the thread of communication between people, between a child and an adult, is entertainment, fun in its simplest, uncomplicated form [2]. Fun is a special form of learning how to build relationships, build a sense of understanding and acceptance. Finally, it is also a form of learning specific social skills, or even individual elementary activities (as in the case of young children), which can be particularly important for a child / student, although they

seem to be extremely simple, and for parents or teachers easy to grasp. It should be emphasized that thanks to these simple activities, included in the repertoire of all activities within the framework of everyday play with the child, it is possible to work permanently, personally with the child [4]. During play, parents and guardians have a chance to look at the child in the most real way, fulfill the previously mentioned functions (educational, educational, compensatory, projection, diagnostic, relaxing, preparatory) and gain a sense of satisfaction from parenthood and professional service. We gain absolute certainty that we have done everything possible to improve the quality of young life.

It is worth noting that fun is a form of science, but it is not a theoretical science. In this sense of the concept, play would be much closer to art than to science. Incorrect understanding of the concept of play results, to a large extent, that many parents have a feeling and belief (quite wrong) that they do not know how to play with their child, that they are unable to introduce the child to the world of learning seen from the side of fun, spontaneous and free activity that would trigger creative processes, develop mental, cognitive and social resources. However, for specialists, the wrong concept of fun can turn into a stream of frustration and irritation, a sense of failure to fulfill the role of a guardian, educator, teacher or therapist. It can finally become a huge burden beyond the daily routine. However, it is worth looking at fun as an ideal tool for shaping a person and as the best conditions for the growth and development of an individual in the area of knowledge and new skills [8]. In addition, according to the literature on the subject, play greatly contributes to the optimization and actual improvement of children's functioning. This means that fun can have a truly therapeutic function, in which a child - growing in conditions that do not fully meet his / her developmental, educational, emotional or social needs - finds a safe and optimal space to learn, activate or meet individual needs [4]. The play can bring current development conditions to the so-called "optimum" beneficial for the child, which harmonizes the process of his development, but also compensates for deficiencies and absorbs the impact of the effects of environmental impacts.

For fun and learning, it is best to use natural circumstances. Every everyday situation can be a great opportunity to have fun, and thus foster the acquisition of new skills. Learning through fun is one of the most convenient forms of shaping new skills in children [5]. This is the simplest form and, as the research says at the time, the most effective. The conscious relaxation of standard teaching principles is part of the fun. The game does not require the precision of the rules used, it does not provide for the use of specific procedures. It's a skillful way of being with a child and spending time with him. Learning is a natural, spontaneous effect, addition, and at the same time a legitimate fruit, good fun. Play facilitates the generalization of skills - the child likes play, while playing as an act does not require additional reinforcements, because it is a reward in itself (learning rather requires strengthening, e.g. in the form of good grades). Fun is and should be a pleasure, for children and for parents, carers, therapists. Science is connected with making effort, trouble. Learning through fun also often has to face specific challenges. It is known that to master some skills it is necessary to have appropriate cognitive capabilities (e.g. adequate memory capacity, attention) or the occurrence of an appropriate motivating stimulus. Our motivation largely depends on reinforcements and rewards that work for us. The

experience of pleasure that comes from play, activities performed together with the child, spontaneously stimulates the desire to repeat it. The children want to play. Taking care of a child is beautiful learning and fun for parents, it is an honor and indescribable satisfaction. It's an affirmation of life.

Conclusion

The purpose of fun as a form of learning is to extract, activate and use those resources of the child that he currently possesses and create the basis for further development on them. Play is a special form of learning that allows children to spontaneously receive, process and absorb information. This child "decides" how much knowledge he will get. Fun creates opportunities, does not force successes and effects. Fun, with its natural form, encourages learning and requires it in its own way, but never forces it.

As parents, guardians, teachers or therapists, we must be able to accept the uncertainty of the effects of the learning process, but we cannot be able to give up playing as this original form of learning. We must believe in our own capabilities, which inevitably become an inexhaustible source of opportunities for our children and students. It is worth drawing motivation to search for answers, to find a new way of own development and child development from uncertainty or ignorance. Openness to changes, to new tests, to effort and trouble, to failures and successes builds a real path of growth and progress in the learning process. Let's remember how many times we got on and off the bike before we learned to ride it. Children need more time more than once. Maybe even more - they need additional side wheels - to maintain a balanced ride, because they will not go alone. It should be remembered, however, that neither a parent nor a therapist can be that "circle", constantly supporting, protecting, maybe even replacing the child's own, undiscovered possibilities. An additional circle is to be mentioned by us, discovered and extracted by parents and therapists, resources, abilities and skills that create the child's own individual potential and are able to self-sustain functions and their further development.

The basic repertoire of parental competences should therefore be associated primarily with the ability to spend time with your child in a useful way, the ability to organize free time in the form of various types of plays, activities performed during daily housework. Parental ability to follow your child is the basis for shaping proper relationships and promotes effective learning.

References

1. Bilewicz-Kuźnia, B. (2014). *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin, Pobrano z lokalizacji: www.Froebel.pl
2. Bisson, Ch., Luckner, J. (1996). Fun in Learning: The Pedagogical Role of Fun in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*, issue 19(2), pp. 108-112.
3. Bondarowicz, M., Staniszewski, T. (2016). *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*. Warszawa, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie.
4. Chojak, M. (2017). Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, issue pp.235-252.
5. Łuszczak, G. (2011). Zabawa – czynnikiem wspomagającym rozwój dziecka w młodszy wieku szkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, pp. 22-29.
6. Przetacznik-Gierowska, M., Makiello-Jarża, G. (1985). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, pp. 214-239.
7. Przetacznikowa M., Makiello-Jarża G. (1977). *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, pp. 37-93, 94-148
8. Żebrowska, M. (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN, pp. 354-373.

STRES A SYNDROM WYPALENIA W GRUPIE UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Kloc Aleksandra,
studentka,

aleksandra.kloc@vp.pl

Kuź Kaja,
studentka,

kuz.kajaa@gmail.com

Chomiccka Angelika,
studentka,

a.chomiccka99@gmail.com

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Promotor –

Dr Katarzyna Tomaszek,

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny
im. KEN w Krakowie

Wstęp

Szeroko rozumiany stres od wielu lat pozostaje w obrębie zainteresowań badaczy. Spowodowane jest to m.in. rosnącą ilością stresorów w otaczającym nas świecie. Na różne sytuacje stresogenne jesteśmy narażeni już od najmłodszych lat jako dzieci w szkole, a później jako dorośli na studiach, czy w pracy. Nietrudno o nie również w życiu prywatnym w trakcie relacji towarzyskich, czy też w wyniku gwałtownych zmian życiowych. W poniższej pracy przedstawione zostały podstawowe zagadnienia teoretyczne, niezbędne do zapoznania się z tematyką stresu, wypalenia zawodowego oraz wypalenia szkolnego. Opisane zostały również powiązania, które mają miejsce pomiędzy stresem a syndromem wypalenia. Praca ma na celu przybliżenie zagadnień teoretycznych i stanowi inspirację do prowadzenia badań w tym obszarze.

Stres

Pierwsze naukowe koncepcje próbujące jednoznacznie zdefiniować stres oparte były głównie na biologicznych modelach reakcji. Badacze skupiali się wówczas przede wszystkim na negatywnych fizjologicznych skutkach stresu, szczególnie długotrwałego. Z czasem zauważono, że pojęcie to nie ogranicza się jedynie do biologicznych reakcji. Dostrzeżone zostały czynniki psychologiczne w odpowiedzi organizmu na stres, co doprowadziło do powstania współczesnych definicji [3, s. 111-113]. W psychologii stres najczęściej rozumiany jest jako odpowiedź organizmu na zaburzenie równowagi pomiędzy możliwościami jednostki, a wymaganiami otoczenia lub jej wewnętrznymi standardami [4, s. 24]. O tym, czy relacja między jednostką a otoczeniem jest stresowa, rozstrzyga subiektywna ocena. Jeżeli osoba uzna ją za obciążającą, zagrażającą dobrostanowi lub przekraczającą możliwości, wówczas mamy do czynienia ze stresem [4, s. 28]. Nie ma uniwersalnych stresorów, które działałyby na wszystkich tak samo, a każda jednostka ma swoje własne progi oddzielające dobre samopoczucie od uczucia stresującego napięcia.

Sytuacja stresowa ma na celu pobudzenie człowieka do „radzenia sobie”, a to z kolei ma przywrócić równowagę między wymaganiami a tym na co jedno-

stce pozwalają jej zasoby. Dodatkowo służy do samoregulacji stanu emocjonalnego [4, s. 60]. Radzenie sobie może być postrzegane jako proces, czyli „całość aktywności, jaką podejmuje jednostka w stanie zagrożenia, przyczyniająca się do jej rozwoju”, jako strategia (główne ogniwo aktywności) lub jako styl (indywidualne możliwości, cechy, które warunkują zachowanie w sytuacji stresowej) [3, s. 127].

Strategie radzenia sobie

Według S. Folkmana, R. S. Lazarusa i wsp. (1986) istnieją trzy możliwości wpływu przebiegu procesu radzenia sobie na stan zdrowia człowieka. Pierwsza z nich to wpływ radzenia sobie na reakcje neurochemiczne organizmu, druga związana jest z podejmowaniem zachowań antyzdrowotnych, trzecia z kolei z niepodjęciem adaptacyjnych zachowań zaradczych. Efektywność z jaką człowiek rozwiązuje sytuacje trudne, wynika z dostosowania doboru strategii do wymagań sytuacyjnych. Istotną rolę w procesie doboru strategii pełnią: adekwatna ocena pierwotna, polegająca na odpowiedniej kwalifikacji okoliczności oraz ocena wtórna, czyli dokładna analiza możliwości. Badania A. Kuczyńskiej i B. Jandy-Dębek (2002) wykazały że dobór strategii jest ściśle związany z tym, jak postrzegana jest sytuacja stresowa. Jednostka może odbierać sytuację jako bezpieczną, stanowiącą wyzwanie, bądź zagrażającą i w zależności od tego kierować się stylem skoncentrowanym na zadaniu (sytuacja postrzegana jako bezpieczna/ wyzwanie), stylem skoncentrowanym na emocjach (sytuacja zagrażająca), bądź w różnych sytuacjach stylem unikowym (w przytoczonych badaniach odbiór sytuacji nie stanowił jednak wskaźnika dla unikowego stylu). Jedną z klasyfikacji strategii jest podział na strategie zadaniowe (polegające na planowaniu rozwiązania konkretnego problemu, poszukiwaniu informacji, czy konfrontacji ze stresorem) i strategie emocjonalne (nastawione na redukcję napięcia emocjonalnego i poradzenie sobie z reakcją emocjonalną jednostki, do których należą m. in. próby zdystansowania się od stresora, poszukiwanie wsparcia u innych, branie odpowiedzialności, próby samokontroli emocji oraz pozytywna reinterpretacja wydarzeń) [13, s. 129]. Indywidualny dobór strategii radzenia sobie może przyczynić się do wzmocnienia stanu trwania w podwyższonym stresie bądź do redukcji stresu [12, s. 203-207].

Czynniki stresowe w grupach uczniów i studentów

Głównym źródłem stresu u dzieci i młodzieży jest szkoła. Stresory szkolne mogą być związane z nauką i organizacją szkolnej codzienności, a także z relacjami z rówieśnikami i nauczycielem. Aby sobie z tym radzić, konieczne jest stosowanie szeregu strategii zaradczych. E. Talik przeprowadziła badania, mające na celu określenie specyfiki czynników stresujących, związanych ze szkołą oraz określenie strategii radzenia sobie przez młodzież szkolną. W badaniu uczestniczyli uczniowie klas licealnych - w sumie 451 osób, w tym 278 dziewcząt i 173 chłopców. Wiek badanych wynosił między 16 a 18 lat. Do badań wykorzystano Kwestionariusz Sposobów Radzenia Sobie R. Lazarusa i S. Folkmana, w opracowaniu Z. Uchnasta (1995) oraz ankietę, w której badani mieli wypowiedzieć się na temat ostatnio przeżywanego stresującego wydarzenia [13, s. 129]. Okazało się, że najczęściej deklarowanymi czynnikami stresującymi są stresory szkolne. Nie stwierdzono różnic między chłopcami i dziewczętami w częstotliwości mierzenia się ze szkolnymi czynnikami stresującymi. Wśród stresujących sytuacji szkolnych znalazły się stres związany z ocenami szkolnymi, egzaminy i sprawdziany, zmiana szkoły, trudności w relacji z nauczycielem oraz trudności w re-

lacjach z rówieśnikami, a także konieczność występowania przed klasą. Najczęściej wymieniane przez uczniów jako stresujące okazały się być sytuacje związane ze sprawdzianami i egzaminami – była to prawie połowa wszystkich sytuacji zaliczanych do grupy stresorów szkolnych. Jako druga w kolejności, mocno stresująca okazała się być konieczność zmiany szkoły. Najradszym źródłem stresu okazały się być relacje z rówieśnikami. Jeśli chodzi o strategie radzenia sobie uczniów w sytuacjach trudności szkolnych, badania pokazały, że najczęściej przyjmowaną strategią jest podjęcie odpowiedzialności (w przeciwieństwie do strategii wybieranych w sytuacjach problemów osobistych i rodzinnych). Stwierdzono istotne statystycznie różnice w wyborze niektórych metod radzenia sobie w zależności od płci. Dziewczeta częściej niż chłopcy poszukują wsparcia innych osób, dostrzegają własną rolę w radzeniu sobie z problemem, a także są bardziej skłonne do poszukiwania pozytywnych aspektów sytuacji. Może wynikać to z aspektów kulturowych, gdyż chłopcy uczeni są nie okazywać słabości [13, s. 135].

Z innymi kategoriami stresorów mamy do czynienia wśród studentów, mają one jednak równie istotny wpływ na ogólną potrzebę umiejętności radzenia sobie ze stresem. Okres studiów to czas dorastania, usamodzielniania się i zmagania ze zmianami w wielu aspektach życia. To okres wkraczania w dorosłość, podejmowania ważnych decyzji, pierwszych prób samodzielności. Stres wydarzeń życiowych jest w tym czasie szczególnie nasilony [11, s. 101]. Według badań T. Holmesa i R. Rahe (1967) duże nagromadzenie nowych wydarzeń w czasie oraz ocena ich stresowości stanowią zagrożenie dla psychosomatycznego zdrowia jednostki [11, s.104]. Człowiek jest nieustannie narażony na działanie licznych stresorów. Wśród nich znajdują się krytyczne wydarzenia życiowe, zbyt silna lub zbyt słaba stymulacja, codzienne trudności. Są to tzw. stresory psychospołeczne [11, s. 104]. Badania pokazały, że o skuteczności strategii radzenia sobie nie decyduje ich ilość, ale konfiguracja. Studenci, którzy stosowali strategię aktywne poznawczo i behawioralne, a rzadziej strategię unikowe, uzyskiwali najlepsze wyniki. Stosowanie strategii unikowych, mających na celu regulację emocji i poprawę samopoczucia (zamiast rozwiązania problemu) mogą być nieszkodliwe, jeśli oprócz nich, stosowane są również inne strategie z zakresu poznawczych i behawioralnych [11, s. 123].

Wypalenie szkolne

Syndrom wypalenia najczęściej łączony jest z pracą zawodową, szczególnie pracą z ludźmi. Współczesna psychologia uczy jednak, że wypalenia doświadczają mogą również studenci, czy uczniowie. Wypalenie szkolne jest ujmowane przez badaczy jako reakcja na doświadczenie chronicznego stresu wśród uczniów (Parker i Salmela-Aro, 2011). Reakcja ta jest wynikiem rozbieżności między posiadanymi zasobami i źródłami wsparcia a presją otoczenia [10, s. 100]. Badania Savica (2015) jednoznacznie wskazały na zmiany funkcyjne i strukturalne powstałe na skutek niekontrolowanej utraty zasobów i wypalenia sił. Zmiany te mają wpływ na obniżanie funkcji wykonawczych, które decydują m.in. o skuteczności uczenia się. W przypadku gdy dojdzie do ich zaburzenia w wieku szkolnym, mogą ograniczyć możliwość nabywania istotnych dla rozwoju kariery kompetencji [8, s. 129]. Co oznaczać może, że osoby, które doznały wypalenia w okresie szkolnym, mogą mieć trwale predyspozycje do wypalania się w późniejszych rolach np. rodzica, pracownika. Negatywny wpływ wypalenia zatem obejmuje nie tylko aktualne funkcjonowanie w roli ucznia, ale także

jego dalsze zawodowe i edukacyjne plany oraz generować może różne problemy zdrowotne.

Wypalenie uczniowskie według większości badaczy posiada trójczynnika strukturę wzorowaną na trójkomponentowej definicji wypalenia zawodowego C. Maslach i S.E. Jackson (1986). Trójczynnikiowy model wypalenia zawodowego według Maslach składa się z: wyczerpania emocjonalnego (aspekt emocjonalny), obniżonego poczucia osiągnięć (aspekt poznawczy) oraz depersonalizacji (aspekt interpersonalny) [7, s. 36]. A. Muchacka-Cymerman oraz K. Tomaszek (2017) w jednej ze swoich prac zwracają jednak szczególną uwagę na wielowymiarowość wypalenia według koncepcji Aypaya (2011). Autor ten na podstawie swoich badań wyróżnił zależnie od grupy wiekowej badanych 4 lub 7 wymiarów wypalenia [10, s. 100].

Jako jedną z przyczyn wypalenia szkolnego J. Wilsz (2009) wskazuje nieumiejętność radzenia sobie ze stresem. Pozostałe wymienione przez J. Wilsz czynniki np. obawy przed przemocą ze strony innych uczniów, krytykę ze strony nauczyciela, nieakceptowanie a nawet wyśmiewania pomysłów i poglądów ucznia, trudności w komunikowaniu się z nauczycielem i innymi uczniami i wiele innych z pewnością możemy zaliczyć do tych stresogennych [15 s. 110]. Większość przyczyn można zatem sprowadzić do zjawiska chronicznego stresu i braku umiejętności radzenia sobie. Wypalenie szkolne jednoznacznie uznane jest za zjawisko destrukcyjne, którego konsekwencje widoczne są nie tylko w środowisku szkolnym, ale też rodzinnym, zawodowym i zdrowotnym.

Czynniki stresowe u nauczycieli

Według Terelaka i Mystkowskiego (2010) nauczyciel pełni w szkole trzy ważne funkcje: 1) informacyjno-kształcąca (przekazywanie wiedzy i rozwijanie zainteresowań); 2) praktyczno-zawodową (przygotowanie do podjęcia pracy poprzez przekazywanie wiedzy o konkretnym zawodzie); 3) społeczno-wychowawczą (przysposabianie uczniów do udziału w życiu społecznym i pełnienia w nim różnych ról). Autorzy ci twierdzą, że te wymagania i obowiązki mogą powodować silny stres, zwłaszcza, jeśli pojawiają się takie sytuacje, jak: nieprawidłowe zachowania uczniów, np. brak zainteresowania lekcją; presja czasu, niewłaściwe relacje ze współpracownikami, np. naciski ze strony rodziców, czy dyrektora; oraz brak satysfakcji zawodowej [9, s. 26]. Bardzo ważne jest, aby nauczyciel umiejętnie radził sobie ze stresem, tak, aby ten nie wpływał na efektywność jego pracy, własne zdrowie psychiczne i dobrostan uczniów [6, s. 127]. Niestety coraz częściej obserwowane są objawy zmęczenia i tzw. wypalenia zawodowego wśród nauczycieli. Powodów nasilającego stresu jest wiele, może być on związany m. in. z nadmierną biurokracją obowiązków nauczyciela, zbyt dużymi wymaganiami pracodawcy, często wykraczającymi poza kompetencje danej osoby, wielością zadań, brakiem pozytywnych informacji zwrotnych. Nauczyciel musi nieustannie motywować uczniów do pracy, niejednokrotnie przezwyciężając ich niechęć, dbać o dobro całej, często zbyt licznej klasy [6, s. 128-129]. Badania J. Pyżalskiego (2010) wskazują, że jednymi z najbardziej obciążających aspektów pracy nauczyciela, są te wynikające z organizacji systemu oświaty. Zbyt niskie zarobki, które nie są współmierne do oczekiwanego wysiłku, zbyt obszerne programy nauczania, narzucanie treści i metod pracy. Mniej obciążające okazały się być czynniki związane z brakiem wsparcia ze strony kolegów z pracy, czy przełożonych oraz rywalizacja wśród współpracowników [6, s. 129].

E. Karabanowicz przeprowadziła badania, w których wzięło udział 80 na-

uczycieli, w tym 40 nauczycieli szkół specjalnych (75 kobiet i 5 mężczyzn). Do badań wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS (który wyodrębnił 3 style radzenia sobie: skoncentrowany na zadaniu, na emocjach i na unikaniu) oraz Kwestionariusz AVEM, za pomocą którego sprawdzano przeżycia oraz wzorce zachowań związane z pracą [6, s. 132]. Wyniki pokazały, że aż u 90% nauczycieli można stwierdzić „syndrom wypalenia zawodowego”. Według Tucholskiej (2003) wypalenie zawodowe jest ściśle związane m. in. z wysokim poczuciem lęku, niskim poczuciem bezpieczeństwa, częstszym odczuwaniem irytacji i gniewu, niższą samokontrolą, brakiem lub obniżonym poczuciem zadowolenia z pracy [6, s. 140]. Obie grupy badanych (nauczyciele w szkołach ogólnych oraz pedagodzy specjalni) równie często w odpowiedzi na radzenie sobie ze stresem stosują strategie charakteryzujące styl oparty na zadaniu i styl oparty na emocjach. Styl skoncentrowany na unikaniu częściej charakteryzuje nauczycieli szkół specjalnych i objawia się unikaniem myślenia o sytuacjach stresujących i poszukiwaniem kontaktów towarzyskich, a także niższą zdolnością do dystansowania się od pracy [6, s. 140-141].

Wypalenie zawodowe u nauczycieli

Jako pierwszy wypalenie zawodowe zdefiniował amerykański psychiatra Herbert Freudenberg. Według niego jest to stan wyczerpania człowieka, który jest następstwem nadmiernych zadań stawianych przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy [10, s. 97]. Inna definicja zaproponowana przez Greene'a mówi, że wypalenie zawodowe to ostateczny stan wyczerpania energii oraz innych możliwości, jakie posiada człowiek [10, str 97]. Terminologia zastosowana przez Fenglera w 2001 roku ujmuje wypalenie zawodowe jako zaczynający się powoli lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego lub uczuciowego, który występuje w życiu zawodowym, w czasie wolnym od pracy, w kręgu przyjaciół lub w rodzinie i jest często powiązany z awersją, mdłościami i myślami o ucieczce. [10, s. 97].

Według Freudenberga objawy wypalenia zawodowego występują na trzech poziomach: behawioralnym, psychologicznym i fizycznym. Do objawów behawioralnych zaliczał częstą zmienność nastroju, czy wpadanie w złość z błahych powodów. Objawy psychologiczne to między innymi znużenie, zniechęcenie i znużenie pracą, natomiast jako fizyczne opisywał chociażby bóle głowy, chroniczne poczucie zmęczenia, czy brak odporności organizmu [9, s. 26]. Inną propozycję symptomów podała Ch. Maslach, która wymieniła wyczerpanie emocjonalne (nieustanne zmęczenie, objawy psychosomatyczne), depersonalizację (uprzedmiotowienie innych ludzi, brak ochoty na kontakty z nimi) i brak lub obniżone poczucie dokonań osobistych (ocenie swojej pracy negatywnie) [14, s. 9].

Pomimo mnogości interpretacji zjawiska, jakim jest wypalenie zawodowe, wielu autorów wskazuje jego procesualność. Zuławska (2004) wymienia trzy stadia. W stadium ostrzegawczym pojawia się bezsenność, bóle głowy, obniża się odporność. W tej fazie można sobie poradzić poprzez krótki odpoczynek, zajęcie się czymś innym niż praca. W drugim stadium syndrom trwa dłużej, występują wybuchy irytacji depersonalizacja, obniżenie jakości zadań. W tej fazie pomocny może być dłuższy wypoczynek, na przykład urlop. W trzecim stadium stan staje się chroniczny i zaczyna dotyczyć zdrowia fizycznego (wrzody żołądka, nadeśnienienie). Pojawiają się napady lęku, depresji. Na tym etapie zalecany jest kontakt z profesjonalistami [1, s. 28].

Szacuje się, że wypalenie zawodowe dotyka co najmniej 10% Amerykanów i Europejczyków. Jeśli chodzi o nauczycieli dane statystyczne z Europy wskazują, że oznaki wypalenia występują u około 30% osób. Natomiast około 70% z nich przeżywa silny stres wywołany pracą zawodową [5, s. 20]. Warto zastanowić się jakie czynniki uodparniają jednostkę na zjawisko wypalenia lub zapobiegają mu. Dowiedziono, że ci nauczyciele, którzy mieli zaspokojoną potrzebę uznania ich pracy byli bardziej usatysfakcjonowani i zaangażowani w nią, tym samym wykazując mniejsze ryzyko narażenia na wystąpienie wypalenia zawodowego [10, s. 102]. Wykazano również, że istotnymi czynnikami profilaktycznymi są takie zasoby osobiste, jak na przykład twardość, wewnętrzne poczucie kontroli, umiejętność budowania relacji, dających wsparcie; oraz myślenie twórcze. Oprócz cech osobistych dbanie o odpowiedni klimat w placówce, wspólnotowość oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu to według A. Romanowskiej także niektóre z czynników zapobiegających [10, s. 104].

Podsumowanie

Wypalenie zawodowe jest szczególnie niebezpiecznym zjawiskiem w środowisku szkolnym i akademickim, ponieważ ma wpływ nie tylko na osobę nauczyciela, ale także na te osoby, z którymi ma styczność w pracy zawodowej, czyli najczęściej na młodych ludzi, którzy dopiero kształtują swoją osobowość i samoocenę. Nie mniej istotne okazuje się wypalenie wśród uczniów i studentów, a niewielka ilość badań w tej dziedzinie wskazuje, że warto eksplorować temat i poszukiwać nowych sposobów zapobiegania wszelkim rodzajom wypalenia, a także wspierać i rozwijać umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem.

BIBLIOGRAFIA

1. Gawel-Luty, E., Nauczyciele akademicy wobec problemu wypalenia zawodowego. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*, 2020, Akademia Marynarki Wojennej, 1/2020, s. 23-40.
2. Gdaniec, D., Umiaostowska, A., Zjawisko wypalenia zawodowego wśród nauczycieli wychowania fizycznego. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza*, 2016, T.15, nr 4, s. 147-156, ISSN 1895-8680.
3. Grygorczuk, A., Pojęcie stresu w medycynie i psychologii. *Psychiatria*, 2008, 5(3), s. 111-115.
Dostęp online: <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/29147/23912>.
4. Heszen, I., *Psychologia stresu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
5. Juszcak K., Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli – wybrane problemy, *Młodzież i rynek*, 2018, 12(167), ISSN 2617-0825.
Dostęp online: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/155435>.
6. Karabanowicz E., Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych. *Niepelnosprawność. Dyskurs pedagogiki specjalnej*, 16/2014, s. 126-143, ISSN 2080-9476.
7. Kocór, M., Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnostyka, wsparcie, profilaktyka., wydawca: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2019.
Dostęp online: <https://repozytorium.ka.edu.pl/handle/11315/28636>.
8. Kwiatkowski, P., Wypalenie uczniowskie – erozja pozytywnych stanów mentalnych w toku pełnienia roli ucznia i jej wybrane uwarunkowania, [w:] *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce*, red. Z. Gaś, wydawca: Monografie Wydziału Nauk o Człowieku WSEI, Lublin 2019, s. 125-144.
9. Michcik, A., Ostrowska, M., Wypalenie zawodowe wśród profesji społecznych – analiza zjawiska na podstawie zawodu nauczyciela, *Bezpieczeństwo pracy. Nauka i praktyka*, wydawca: Centralny Instytut Ochrony Pracy - Państwowy Instytut Badawczy, 10(529)/2015, s. 25-27, ISSN 0137-7043.
10. Muchacka-Cymerman, A., Tomaszek, K. Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i

в ролі учня. Przegląd literaturowy. *Forum Oświatowe*, 30(2), 2017, s. 95–115. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526>

11. Pasikowski, T., Sęk, H., Stres życiowy studentów – poczucie koherencji i mechanizmy radzenia sobie. Badania porównawcze i podłużne, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, red. T. Pasikowski, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 101-125.

12. Sygit-Kowalkowska, E., Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka - perspektywa psychologiczna. *Hygeia Public Health*, 49(2), 2014, s. 202-208. Dostęp online: <http://www.h-ph.pl/hyg.php?opc=AR&lng=pl&art=337>.

13. Talik, E., Specyfika stresu szkolnego i strategii radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania. *Horyzonty Psychologii*, 2011, T.1, NR 1, s. 127-137.

14. Tucholska, S., Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju, *Przegląd psychologiczny*, 2001, T. 44, NR 3, s. 301-317.

15. Wilsz J., Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, t. 1, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, Radom 2009, s. 106–115.

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ

*Отенко Світлана Анатоліївна,
аспірант, кафедра психології,
Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна» (Київ)
Svetlana_o@ua.fm
Науковий керівник —
завідувача лабораторією психології
особистості ім. П. Р. Чамати,
професор Сердюк Людмила Захарівна,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Вивченню процесу соціалізації, а також проблем соціалізації, присвячені праці багатьох відомих усьому світу вчених: М. Вебер, Л. Виготський, Г. Гегель, А. И. Герцен, А.В. Мудрик, О. Конт, К. Маркс, Дж. Мід, Е. Тейлор, А. Шопенгауер, Ф. Енгельс, І. Кант, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, Л. Феєрбах, П. Бергер, Г. Блумер, А. Камю, Ч. Кулі, Е. Еріксон, Н. Ясперс та інших.

Роботи засновника методу Позитивної психотерапії Носсрата Пезешкіана також присвячені питанням соціалізації.

Згідно з дослідженнями Н. Пезешкіан: соціалізація — це засвоєння соціальних норм поведінки; пристосування до вимог соціального оточення.

«... у людини під час її навчання соціальної поведінки залишається ще свобода дій. Для тварин інстинктивні механізми діють як основа соціального життя. У той час як для тварин правила соціальної поведінки є вродженими, людське суспільство залежить від того, чи будуть люди навчатися соціальним правилам і нормам, а потім дотримуватися їх чи ні.» [1, 144-145]

Норми поведінки, риси характеру людини Н. Пезешкіан назвав Актуальними здібностями. «Актуальні здібності формуються в процесі соціалі-

зації і набувають той зміст, який відповідає соціально-культурній системі відносин. На актуальні здібності також накладають відбиток неповторні умови індивідуального розвитку. Як концепції, життєві установки вони стають невід'ємною частиною структури особистості, образу "Я"». [2,28]

Кожна людина для подолання своїх проблем, незважаючи на культурні, соціальні відмінності та особливості, звертається до одних і тих же типових форм реакції на конфлікт. При наявності проблеми людина сердиться, відчуває себе пригніченою і не зрозумілою, живе в постійній напрузі або не бачить сенсу в житті. Формування реакцій людини в певних ситуаціях, а також основні підходи соціалізації, моделюються через типові концепції.

Як формуються концепції Позитивна і Транскультуральна психотерапія досліджують за Моделлю балансу в чотирьох сферах:

1. Тіло (за допомогою тілесних відчуттів).
2. Діяльність (за допомогою свідомості).
3. Контакти (за допомогою традицій і почуттів під час взаємин).
4. Сенси (за допомогою інтуїції, творчості, віри, світогляду, фантазії).

При дослідженні концепцій по чотирьох сферах Моделі балансу приходить розуміння парадигм соціалізації, причин виникнення проблем соціалізації особистості та їх джерел. Дослідження проводяться шляхом питань, пов'язаних з соціалізацією, за сферами Моделі балансу.

Сфера «Тіло». На передньому плані тілесні відчуття — я відчуваю.

Як людина відчуває своє тіло? Як сприймаються відчуття і інформація із зовнішнього світу? Інформація, що отримується через фізичні відчуття, проходить через цензуру набутих ціннісних стандартів.

Сфера «Діяльність (свідомість)». Сюди відносяться види і способи, якими виражаються норми діяльності. Мислення і свідомість дозволяють систематично і цілеспрямовано вирішувати проблеми і покращувати діяльність.

Дуже важливим для становлення особистості є питання про сенс своєї діяльності. При ігноруванні цих питань виникає цілий ряд психосоматичних проблем. Коли людина усвідомлює «цю складну динаміку процесу своєї соціалізації, завдяки чому їй стали ясніше і її емоційні проблеми.» [3, 209]

Сфера «Контакти (через традиції), емоційна сфера». Ця сфера передбачає здатність зав'язувати і зберігати контакти: з самим собою, з партнером, з сім'єю, відносини з іншими людьми, групами, соціальними верствами і чужими культурними колами, зв'язки з тваринами, рослинами і предметами. Соціальна поведінка визначається індивідуальним досвідом і традицією.

Сфера «Майбутнє, фантазії, інтуїція, віра, сенси, світогляд». Це сфера духовності. У цій сфері досліджуються питання життя і смерті, сенси, інтуїтивне судження, прояв творчості.

У «Моделі балансу» порушення соціалізації та захворювання виникають тільки в тих сферах, на які не зверталось достатньої уваги і не розвивали їх.

Чотири сфери даються людині від народження і розвиваються через життєві концепції і девізи, які є в кожній родині та в кожній культурі.

Всі концепції, пов'язані з відносинами (комунікацією) особистості,

формується в його родині. Сім'я — це мала група, заснована на шлюбі або кровній спорідненості, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною допомогою і моральною відповідальністю. «Сім'я з моменту народження є базовою моделлю соціалізації. Людина має потребу в ній для задоволення своїх елементарних потреб і для розвитку здібностей. За межами цієї базової структури існує багато варіантів сім'яподібних структур та інститутів». [4, 51]

Як сформувалися у людини патерни взаємин, пов'язаних з соціалізацією, досліджуються шляхом запитань по сферах «Моделі для наслідування».

«Модель для наслідування» так само як і «Модель балансу» має 4 сфери.

1. Сфера «Я» — уявлення про себе, як про первісно наділеного здібностями (позитивна концепція людини). «Я» (відношення до себе), наскільки розвинена власна концепція і прагнення до саморозвитку. Ставлення, яке складається у людини до самої себе, багато в чому залежать від того, наскільки задовольнялися її потреби.

2. Сфера «Ти» — здатність до співпраці (вміння розуміти і прояснювати зміст поведінки замість реакції лише на форму). Прояв цієї здатності можливий лише на основі уявлення про партнера як про доброго від природи і наділеного здібностями (позитивна концепція людини). «Ти» (відношення до «іншого»), яку спадщину отримано з сімейних установок, який досвід власних відносин, побудова активних, таких, що розвиваються, відносин.

3. Сфера «Ми» — відкритість для різних думок, спілкування з представниками інших соціальних груп (свобода від забобонів), громадським інтересам. Це можливо на основі уявлення про те, що добра за своєю природою не тільки конкретна людина, а й всі люди (позитивна концепція людини). «Ми» (відношення до соціуму), яку спадщину отримано з сімейних установок у ставленні до «інших з соціуму», який досвід власних відносин з «іншими», формується усвідомлена відкритість.

4. Сфера «Пра-Ми» — усвідомленість мети і сенсу власних дій і їх результатів. Усвідомлення нескінченності розкриття базових здібностей людини (позитивна концепція людини). «Пра Ми» (ставлення до світу, світогляд), яку спадщину отримано з сімейних установок в ставленні до сенсів життя, який досвід власних відносин зі смислами, формується усвідомлений духовний розвиток.

Уміння розрізнити своє місце і місце «іншого» на стадіях взаємин допомагає продуктивній, ресурсній та екологічній соціалізації особистості.

«Наявні в розпорядженні людини можливі рішення багато в чому подібні залізничній стрілці, де шляхи розходяться в різних напрямках. У певний момент необхідно вирішити, який напрям вибрати». [4, 54]

Тому необхідно і важливо займатися самодослідженням себе, для можливого коректування своїх реакцій і поведінки, щоб уміти допомагати собі та оточуючим вирішувати будь-які питання соціалізації. Оскільки соціалізація — це безперервний процес, він триває все життя.

Висновки. Підготовлені матеріали висвітлили в короткій формі основні принципи та інструменти Позитивної психотерапії в ракурсі розгляду питання соціалізації. Акцентовано увагу на цілісність самодослідження

соціалізації, його витоків і проблем соціалізації в основних сферах життя особистості по «Моделі балансу» і «Моделі для наслідування».

ЛІТЕРАТУРА.

1. Тренінг вирішення конфліктів. Психотерапія повсякденному житті: Пер. з нім. / Носрат Пезешкиан. - 2-е видання. - М.: Інститут позитивної психотерапії, 2007. - 296 с.
2. Пезешкиан Н. 33 і одна форма партнерства: Пер. з нім. / Носрат Пезешкиан. - 2-е видання. - М.: Інститут позитивної психотерапії, 2005. - 288 с.
3. Пезешкиан Н. Психосоматика і позитивна психотерапія: Пер. з нім. - М.: Медицина, 1996. - 464 с.
4. Носрат Пезешкиан Позитивна сімейна психотерапія Сім'я як психотерапевт/ Пер. з англ., нім. Видавництво БЕРЕЗЕНЬ Москва 1996 р.- 236 с.

SUICIDAL CRISIS - BASIC ISSUES AND SELECTED PRACTICAL IMPLICATIONS

mgr Marlena Stradomska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Abstrakt

This article is a summary of considerations from research carried out in cooperation with the academic community and organizations aimed at prophylaxis in the aspect of suicidal behavior. People in need of specialist help come to the Polish Suicidological Society more and more often. Lack of proper knowledge and skills can lead to many traumatic situations, including suicide. Undoubtedly, there is a need for prevention, making students aware of self-destructive behaviors. The topic of death and dying has never been a known topic. Prevention is an important consideration when dealing with psychological problems in any environment. It turns out that the lack of systemic support for the family, school, local and individual environment may result in the lack of protection of other people against suicide.

The work has a theoretical and practical dimension due to the issues necessary for analysis by specialists.

Keywords: suicide, psychology, school, student, prevention

Introduction

There is no single answer that might help to unravel the mystery of why people commit suicide. The research community is still unable to formulate an unambiguous answer, claiming that the information gathered so far from letters written by suicides is insufficient. Therefore, the need for further exploration seems justified. Researchers point out that when analyzing the problem of suicide, one should make a distinction in understanding this act in terms of the level of consciousness. Suicide is sometimes classified either as an act of insanity or as a free choice act committed in full consciousness. An important element is that it is an act done consciously as a result of a personality crisis, aimed at ending a state of severe discomfort. Suicidologists have been working with a person after suicide attempts or in a mental crisis for many years. It seems that the most important issues that can contribute to helping people who do not want to live are

prevention. Some people think that suicide is the ultimate way to end a traumatic situation that exceeds the subjective ability to cope. For many, it is an escape from overwhelming life and all worries. [2. pp. 173-225].

For many people in crisis, suicide can be a method of solving life problems, as well as a biological form of escape from pain. It can often be treated as a rebellion against death, as well as the ability to choose the time, place and method of leaving the world. It turns out that sometimes people with low self-esteem may decide to try to solve their problems in a self-destructive way [1. pp. 99–121]. In recent years, a new line of research has been initiated in the literature on the issue of suicides, strictly focused on the so far undiscovered narratives of people who have made an ineffective suicide attempt. Adopting a suicidal perspective allows for a broader understanding of the experiences of trying to take on your own life. One of the methods of entering the world of other people's personal meanings is the analysis of their statements. [9. pp. 79–108].

It turns out that psychological, sociological and financial issues can influence a person and their environment. Sometimes a young person may struggle with great difficulties. Suicide affects all age groups. Due to the fact that a person is influenced by many factors, such as changes in appearance, certain imperfections, lack of acceptance and praise from others, it may lead to a person's low self-esteem. An important issue is also the fact that a suicide attack can often be treated as a manifestation of helplessness and alienation from social life. It turns out that in many cases a person would rather commit suicide than live and struggle with difficulties. Suicide is often an attempt to escape the feeling that you are alone and can only rely on yourself. The conclusions from the research also indicate that there is a difference in the sense of control between suicidal thoughts and the desire to commit an act of suicide. Based on the statements of the respondents, the researcher states that they do not attribute control over the appearance of suicidal thoughts. However, specific intentions are already dictated by a real desire to disappear from the world. [7. pp. 35–47].

Suicide as a civilization problem

As mentioned before, the suicide aspect concerns many social and professional groups. It turns out that the work or school environment may lead to a given individual feeling rejected by a given group. For example, in Poland, in 2017, the liquidation of schools for children aged 13-16 began. Educators point out that this was a period when the problem of suicide among young people was included in the crises caused by the reform. The mentioned period is particularly important for adolescents due to the problems that arise at this age [9. pp. 79-108]. It is true that in Poland the group of adolescents is not the most endangered group in the entire population. However, when it comes to European statistics, adolescents from Poland are the second most endangered group. Unfortunately, the police files show a dramatic picture of ever younger people committing suicide. Last year (2020), 160 students took their lives. It turns out that there were three times more than in 2016 and six times more than in 2013. At the same time, the total number of children aged 7 to 18 wanted to commit suicide it wasn't necessarily motivated by school issues [13. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1414773,samobojstwa-w-szkole-mlodziez-nie-chce-zyc.html>].

It is also important that the suicide aspect concerns many social and pro-

fessional groups. It turns out that the work or school environment may lead to a given individual feeling rejected by a given group. For example, in Poland, in 2017, the liquidation of schools for children aged 13-16 began. Educators point out that this was a period when the problem of suicide among young people was included in the crises caused by the reform. According to the WHO (2014), in many countries at the beginning of the 19th century, legal sanctions for attempting suicide were still in force. In the last 50 years, the vast majority of countries have abandoned this provision. It is worth noting, however, that this may be one of the factors that make any data prior to the decriminalization period of suicide attempts skewed. It is worth noting that until the 19th century, suicide was not in the sphere of interests and actions of medics, so this institution cannot be used as a source of data either. An adolescent often perceives the world in black and white, there are no intermediate solutions [10. pp. 628–632]. Lack of support or adequate communication in the family or bullying in a peer group can lead to a suicide attempt [15. [http:// www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_media_polish.pdf](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_media_polish.pdf)].

Any voluntary action or behavior undertaken by a person that threatens his health or life is called auto-aggression. Self-destruction includes: self-harm, suicide attempts, addictions (alcoholism, drug addiction, smoking, Internet addiction, etc.), eating disorders (anorexia, bulimia). Self-destruction is also risky behavior, for example, fast driving a car or a motorcycle, resignation from action, self-obstruction. Communication between the teacher and the student is an important element of the school's functioning. Ineffective communication in teacher-student relationships can cause many threats inside and outside school, and can also affect inefficient problem solving that already exists. [3. pp. 372–394].

What is more, it turns out that in the first stage of difficulties, it is typical to adopt an avoidance strategy. Which is related to the fact that such an attitude can be used to maintain a positive self-image that could be violated in a failure situation. Adults may interpret the adolescent's avoidance behavior as ignoring the problem and use additional prohibition motivators to stimulate certain behaviors. Unfortunately, the lack of understanding of a child or adolescent by people from the closest environment may contribute to many difficulties and failures [6. p. 7]. If a young person does not develop a willingness to cooperate, such actions contribute to the feeling of lack of control and rebellion. As a result, the child may gradually abandon daily activities. There are important things that a young person should do every day, such as doing homework, going to school or meeting peers. Failure to perform basic tasks may cause even greater difficulties for the family. Often young people give up family life to stay in their own room and spend time in virtual reality. Dependence on a computer or virtual friends may be of great importance for the mental health of such people [4. pp. 1-4].

Therefore, prevention, in particular at schools or universities, should be based on criteria indicated by relevant institutions. The pioneering institutions include, for example, the World Health Organization [12. <http://www.who.int>]. Moreover, using your own ideas without detailed and professional knowledge of the topic can lead to problems for many people. Sometimes unconscious actions can contribute to many difficulties, and in a suicidal situation they can lead to the so-called the *Werther effect*.

Selected guidelines for carrying out prevention

The following part of this paper presents selected methods of prevention in difficult situations related to mental health and for people with suicidal tendencies.

1. There should be no short preventive meetings aimed only at children and adolescents about suicide.
2. Meetings lasting 2-4 hours may cause the Werther effect if the event is not conducted by a suicidology professional.
3. Poorly organized preventive meetings may lead to an increase in self-destructive behavior in a given group.
4. Suicide cannot be excused even by the stress reaction.
5. The preventive tasks include the substantive presentation of psychological mechanisms.
6. A suicide attempt should never be viewed as a legitimate, inevitable and acceptable way to resolve difficulties.
7. It is forbidden to show films and other visual materials showing the suicidal behavior of a young person, as well as the reactions of the environment to his garbage.
8. Materials depicting death and suicide can contribute to imitation.
9. Incorrectly selected materials can act as an instruction and strengthen the motivation of some people to act self-destructively.
10. Recorded interviews of people after suicide attempts cannot be presented without substantive explanation of some issues.

An important element is also the fact that in some situations the help of a professional is necessary - not only a psychologist, but a person specialized in self-destructive aspects. It is worth remembering that the age associated with adolescence is specific. However, this is not the only time people may be exposed to the destructive factors [14. https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/seria_profilaktyka_Zapobieganie_samobojstwom_dzieci_i_mlodzirzy.pdf].

Summary

Summing up these considerations, an important element is that there are factors that can accelerate the therapy process, even in a suicidal situation. Any resulting death is suicide from the self-destructive behavior of a man focused on the annihilation of his psychophysical structure, determined by endogenous and exogenous factors co-shaping the suicidogenic situation, which he perceives in this way. Working with the social system should be based on multi-stage activities [8. Pp. , pp. 75–87]. An important aspect in this case is the role of a specialist - suicidologist. Moreover, there are at least a few protective factors in psychology that can make a person less prone to self-destructive reactions. Importantly, these include aspects such as agency, self-esteem, self-awareness, self-esteem or mental resilience. It is worth mentioning that the sense of meaning in life is associated with the fact that a person believes in his / her abilities and, moreover, does not experience mental suffering in a way that prevents everyday functioning [5. pp. 11–21].

Moreover, suicidologists do not clearly define the psychodynamic or personality structure predisposing to suicide. Psychological components can be divided into intrapsychic and non-psychic, related to cognitive features and influencing the ability and ability to maintain relationships with others.

BIBLIOGRAPHY

1. Bąbik A, Olejniczak D: Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce. Dziecko krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka: 2014 z. 13, s. 99–121.
2. Bąk-Sosnowska M: Choroba w życiu człowieka. In: Trzcieniecka-Green A. (ed.): Psychologia. Podręcznik dla studentów kierunków medycznych. Universitas, Kraków: 2012, s. 173–225.
3. Bridge JA, Goldstein TR, Brent DA: Adolescent suicide and suicidal behavior. J Child Psychol Psychiatry 2006; 47: 372–394.
4. Brodnyak WA: Czy samobójstwom można zapobiegać? Suicydologia 2007 z. 3, s. 1–4.
5. Linley PA, Joseph S: Positive change following trauma and adversity: a review. J Trauma Stress 2004 z. 17, s. 11–21.
6. Molicka M., Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii, Poznań: 2002, s. 7
7. Obuchowska I., Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje, [w:] Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja, t. 1, red. B. Kaja, Bydgoszcz: 1997, s. 35–47.
8. Ogińska-Bulik N: Prężność a potraumatyczny rozwój u młodzieży. In: Ogińska-Bulik N, Miniszewska J (eds.): Zdrowie w cyklu życia człowieka. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź: 2012, s. 75–87.
9. Ogińska-Bulik N: Użytkowanie internetu przez dzieci i młodzież – ryzyko uzależnienia i wyznaczniki psychologiczne. In: Ogińska-Bulik N (ed.): Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź: 2006, s. 79–108.
10. Qin P, Mortensen PB, Pedersen CB: Frequent change of residence and risk of attempted and completed suicide among children and adolescents. Arch Gen Psychiatry: 2009, z. 66, s. 628–632.
11. Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne: Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów. Światowa Organizacja Zdrowia, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Genewa, Warszawa 2003. Available from: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_media_polish.pdf.
12. World Health Organization, 2014. Available from: <http://www.who.int>.
13. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1414773,samobojstwa-w-szkole-mlodziez-nie-chce-zyc.html>
14. https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/seria_profilaktyka_Zapobieganie_samobojstwom_dzieci_i_mlodziemy.pdf
15. http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_media_polish.pdf

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ
ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ**

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

*Гладченко Ірина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПНУ
iryna.hladchenko@gmail.com*

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникає потреба в зміні освітніх пріоритетів щодо корекційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Важливого значення в навчальному процесі набуває корекційно-розвивальна модель навчання, яка надає можливість здобувачам освіти освоювати необхідні комплексні знання та опановувати практичними вміннями, навичками.

Саме тому актуальним питанням сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями, формування у них життєвої компетентності для успішної подальшої соціалізації.

Провідним підходом у концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формування необхідних життєвих компетентностей. Компетентнісний підхід визначає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні та життєва. Життєва компетентність, як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі інтегрування у соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці знання, досвід і цінності, набуті у процесі корекційного навчання, набуває інтегративного значення в реалізації оновленого змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Математика – один з основних предметів, що вивчається у спеціальних закладах загальної середньої освіти I ступеня для дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчання математиці спрямоване на те, щоб сформувати та розвинути в учнів соціально-адаптивні навички та життєву компетентність, своєю чергою сприятиме підвищенню рівня їхніх адаптаційних можливостей та самостійності, а саме:

- сформувати в учнів кількісні, просторові та часові уявлення;
- навчити виконувати арифметичні дії;
- ознайомити з найпростішими величинами та одиницями їх вимірювання;
- навчити застосовувати набуті знання й уміння під час розв'язування арифметичних задач;
- сформувати вміння розв'язувати арифметичні задачі;
- креслити прямі лінії, відрізки, будувати прості геометричні фігури, розпізнавати їх властивості.

Метою початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній ланці школи.

Відповідно до специфіки викладання навчальних предметів, зокрема математики, оцінити навчальні досягнення школяра можливо завдяки оновленому змісту оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до Концепції Нової української школи [1]. Важливою особливістю даних критеріїв є рекомендація впровадження формувального оцінювання навчальних досягнень учнів. Це надає можливість педагогу відстежувати особистісний розвиток дитини та динаміку опанування нею навчального досвіду як основи компетентності.

Відтак, успішність та результативність практичного опанування учнями математичними навичками вимагає від вчителя чіткого та коректного означення практичних цілей навчального процесу. Мета та завдання навчання математики визначають стратегію технологічної діяльності, що спрямована на певний результат. Своєю чергою, результативність математичного навчання визначається Типовою освітньою програмою, де зазначені вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст навчального предмета [2-4].

Орієнтуючись на типову освітню програму, вчитель має планувати навчальний процес з формування елементарних математичних уявлень у школярів зазначеної категорії: визначити мету, завдання та шляхи досягнення запланованих результатів. Слід зазначити, що у типовій освітній програмі, в розділі «Математична галузь. Математика» висвітлено освітні, корекційні, виховні та компетентнісно-орієнтовані (формування життєвої компетентності) завдання. Учитель залишає за собою право змінювати тематику календарного планування залежно від складності порушень розвитку учнів, за необхідністю збільшувати кількість годин з певної теми за рахунок повторення навчального матеріалу.

В процесі навчання математики учень отримує можливість опанувати новими засобами сприйняття та відтворення інформації математичного змісту. Ці засоби виступають у вигляді усного мовлення (збагачення словника математичними термінами) та письма (написання цифр, креслення, запис виразів, умови та розв'язку арифметичних задач, які мають практичну цінність), що детерміновані відповідними обчислюваними операціями (додавання, віднімання, вимірювання, рахунок тощо). Сформованість саме цих специфічних математичних навичок – є основою математичної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на початковому етапі математичної освіти.

Особливість визначення практичних цілей полягає в тому, що з метою досягнення будь-яких результатів або для початку будь-якої діяльності вчитель має чітко визначити напрям та конкретизувати мету власної діяльності. Якщо цього не здійснити, то досягнення результатів

може затягнутися, або результати можуть стати незадовільними. Тому, для визначення практичних цілей ми пропонуємо систему MASTER:

M – Measurable – можливість обчислити, виміряти. У цьому аспекті вчителю слід планувати лише конкретні результати, кількість та обсяг знань.

A – Action-oriented – розподіл за рівнями з орієнтацією на ускладнення дії. Відбувається систематизація мети та завдань (від простого, зрозумілого до складного, від знайомого до незнайомого). Тобто в процесі навчання математики зміст предмета бажано розподілити за рівнями складності. Якщо на початковому етапі цілі прості та зрозумілі, то надалі вони повинні ускладнюватися та засвоюватися за допомогою попередніх знань. Найпростіший приклад – це диференціація – один із методів, який дозволяє враховувати різноманітність учнів та різні потреби, а також підвищити мотивацію до навчання.

S – Specialty – особливість практичних цілей. Основа і порядок математичної діяльності це тематичне планування. Це сприяє формуванню у школярів певного мовленнєвого та практичного мінімуму з кожної конкретної теми, змістовно збагачує життєву компетентність.

T – Timetable – розклад, графік, тобто часові межі навчального процесу. Розпочинати слід із встановлення реальних меж реалізації компетентнісно-орієнтованих цілей та завдань стосовно одного уроку, а закінчувати розподілом годин на весь навчальний рік. Узгодженість та правильний розподіл часу запорука успіху.

E – Effective – ефективність або результативність компетентнісно-орієнтованих цілей. Цей аспект зазначає на найефективніші та результативні шляхи досягнення цілей шляхом впровадження інноваційних методів навчання математики.

R – Realistic – реалістичність та правдивість практичних цілей. Завдання мають бути доступними та досяжними, а також враховувати рівень пізнавальних можливостей та освітні потреби учня з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, зважаючи та те, що на сьогодні «освіта – це товар», вчитель не має бути продавцем знань. Навіть в умовах низького попиту у споживача, у педагога пропозиція в будь-якому випадку має бути високою. Адже вчитель має почесне звання дарувальника знань, котрий також несе відповідальність за якість цих знань. Саме тому доцільно та правильно визначені практичні цілі сприятимуть формуванню правильних та дієвих знань і компетенцій у здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навчально-методичний посібник / авт.: Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В. та ін. – К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 90 с.

2. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] / Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В. та ін. [Навчальний матеріал]. – 2018. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/712585/>

3. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] / Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В. та ін. [Навчальний матеріал]. – 2019.

– Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719176/>

4. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] / Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В. та ін. [Навчальний матеріал]. – 2020. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719177/>

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Грона Наталія Вікторівна,

доктор педагогічних наук,

викладач вищої категорії, викладач-методист

*Комунального закладу «Прилуцький гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж імені Івана Франка»*

Чернігівської обласної ради

natashagrona@ukr.net

Професійне спілкування є необхідною умовою діяльності людини, сприяє створенню умов для розвитку мотивації тих, хто займається професійною діяльністю, надає їй творчого характеру. Важливість цього питання визначаємо низкою об'єктивних причин, зокрема, зростанням обсягу та інтенсивності процесів взаємообміну інформацією (інтернет, e-mail, скайп та ін.), зростання потреби в спеціалістах, зайнятих у різних галузях професійної діяльності, що потребують кооперації та взаємодії для реалізації професійних завдань.

Професійне спілкування визначаємо його як форму спілкування в різних сферах діяльності (С. Дорошенко, С. Іванова). Л. Барановська відзначає, що професійне спілкування – важливий чинник поліпшення процесу оволодіння фахом. Дослідниця вважає, що професійне спілкування – це форма сучасної української літературної мови, специфіку якої зумовлюють особливості спілкування у виробничо-професійній сфері: мета, функції, ситуація, особистісні риси учасників спілкування [2, с.25].

Педагогічне спілкування є основою професійної діяльності вчителя. Неодмінна умова компетентнісного, особистісноорієнтованого спілкування – здатність учителя володіти словом. Контент-аналіз науково-педагогічних джерел дає можливість зупинитися на такій семантизації: «Педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної діяльності вчителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, яка спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості [4, с 169].

Особливості педагогічного спілкування розкрито у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Б.Ананьева, І.Беха, О.Бодальова, В.Добровича, Г.Костока, Л.Подоляк, Г.Сагач, О.Савченко та ін. Сучасні дослідження з теорії мовної комунікації В.Карасика, О.Коротєєвої, В.Парашук, О.Семенюка виокремлюють комунікативні стратегії професійного

мовлення.

Професійне мовлення передбачає «володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями, здібність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування» [1, с. 17].

Вищим рівнем професійного мовлення є його культура. Дослідники визначають культуру професійного мовлення як упорядковану сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст професійного мовлення і задовольняють умови та завдання професійного спілкування (С. Дорошенко, С. Дубовик, К. Климова). Культура професійного мовлення визначає стан і статус (критерії, типологія) норм сучасної української літературної мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетентності сучасних мовців-фахівців, соціальний та особистісний аспекти їхньої культуромовної діяльності. Серед якостей культури професійного спілкування вчителя особливе місце займає доречність мовлення. Це ознака мовлення, яка організовує його точність, логічність, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування.

Кожний предмет професійного спілкування й кожен співрозмовник вимагають нетотожних мовних засобів для свого вираження. Тому професійне мовлення повинне бути гнучким, динамічним, уживання слів має бути стилістично виправданим, доречним.

У структурі культури професійного спілкування фахівців дослідники виокремлюємо такі компоненти:

- мовна правильність передбачає знання й дотримання мовцем узвичаєних сучасною суспільно-мовленнєвою практикою мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних);

- мовна майстерність визначається багатством активного словника, умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, що відповідає комунікативним намірам мовця;

- мовна свідомість – стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення [7, с.71].

На думку Л. Мацько, найвищим рівнем формування мовної особистості є «рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого та ін.)» [5, с.2].

Складниками професійної комунікації вчителя є контакти, пов'язані зі спільною діяльністю вчителя й учня, обговорення проблем із батьками та колегами, участь і виступи на педагогічних нарадах, засіданнях тощо. У ситуаціях професійного спілкування педагог повинен знати нормативно-стильові основи професійного спілкування, володіти культурою усного і писемного фахового мовлення, дотримуватися норм літературної мови в професійній сфері. На сьогодні спостерігаємо аномативну варіантність у застосуванні окремих методичних термінів. Таке явище пояснюємо швидкими змінами в терміносистемі української мови.

Особливої уваги потребують терміни на позначення назв інноваційних форм методичної роботи, зокрема, словотвірний формант *інтернет*.

Часто натрапляємо на непослідовність у вживанні малої і великої літери. Ураховуючи те, що ці терміни належать до загальних назв, пишемо їх з малої літери: *інтернет-виздання, інтернет-газета, інтернет-портал* та ін. Замість початкового означального компонента *інтернет* К. Городенська рекомендує вживати спільнокореневі прикметники *інтернетний, інтернетовий, інтернетівський: інтернетівські курси, інтернетна газета* та ін. [3, с. 4].

С. Омельчук акцентує увагу на правильному вживанні лексеми «підхід». Вона вимагає наявності при собі неузгодженого означення, вираженого прийменниково-іменниковим словосполученням, що вказує на напрям організації діяльності. Проте в науковій літературі натрапляємо на ненормативне вживання прийменника *у(в)* замість *до*, наприклад, *компетентнісний підхід у навчанні мови, діяльнісний підхід у навчанні фонетики*. Ці форми суперечать сучасній граматичній нормі – необґрунтована продуктивність прийменника *у (в)* зумовлена російськомовною інтерференцією (*компетентностный подход к изучению языка, деятельностный подход к изучению фонетики*). Натомість з іменниками у формі родового відмінка в ролі залежного компонента підрядного словосполучення зі значенням об'єкта, на який спрямовано дію або процес, правильно застосовувати прийменник *до: компетентнісний підхід до навчання мови, діяльнісний підхід до навчання фонетики* [6, с. 65].

На сьогодні входить в активну мовленнєву практику педагогів сполука «перебіг уроку». Цей лінгводидактичний термін витісняє російську кальку *хід уроку* (рос. ход урока). Лексема *хід* в українській мові вживається переважно в значенні руху (*хід потяга*), проходу (*підземний хід*), отвору в стіні приміщення чи споруди (*потайний хід*), а в значенні розвитку, здійснення чогось у часі, а також сукупності окремих елементів чого-небудь, зокрема, уроку, доречно поєднувати з іменником *перебіг: перебіг подій, перебіг змагань, перебіг уроку* [6, с. 65].

Наголосимо, що продуктивною й цілком закономірною є суфіксальна морфема *-альн* у словотвірних моделях відносних прикметників-термінів від дієслівного походження, які витіснили дієприкметники активного стану, орієнтуючись на російську мову, наприклад: *розвиваюче (розвивальне) навчання, випереджаюче (випереджальне) завдання, узагальнююча (узагальнювальна) таблиця*.

Лексичні норми регулюють вибір слова відповідно до змісту й мети висловлювання. Кількість не визначає якість, тому потрібно вміти точно й доречно вживати слова та сполучення слів відповідно до значення й мовленнєвої ситуації. Учителю має уникати в професійному мовленні типових огріхів, зокрема: *записати число в зошиті (неправильно) – записати дату в зошиті, робити позначки на полях (неправильно) – робити позначки на берегах, літературний напрям (неправильно) – літературний напрям, виключення з правила (неправильно) – виняток із правила, записати в алфавітному порядку (неправильно) – записати за абеткою*.

Отже, професійне спілкування вчителя має вирізнятися високим рівнем мовленнєвої культури. Справжнім спеціалістом, творчою особистістю є педагог, який володіє високою кваліфікацією, професійним спілкуванням, мовленнєвою культурою. Саме ці ознаки формують рівень культури професійного спілкування педагога, сприяють досягненню успіху в кар'єрному

зростанні, розвивають комунікативні якості мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови. К.: Вища школа, 2003. 386 с.
2. Барановська Л. В. Професійне спілкування: концепція навчання та результати її реалізації. К., 1995. 201 с.
3. Городенська К. *Нові явища та процеси в українському словотворенні на тлі словотвірних норм. Дивослово*, 2013. № 6. С. 34–37.
4. Луців С. Педагогічне спілкування як засіб формування мовної особистості. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9(2). С. 167–172.
5. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. *Дивослово*. 2001. № 9. С. 2–3
6. Омельчук С. А. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців: монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 356 с.
7. Пентлюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики. К. : Ленвіт, 2011. 256 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧ. ХХІ СТ.

Ігнатенко Наталія Віталіївна

*доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
ignatenko1707@ukr.net*

Центральною проблемою сучасної методики навчання історії є пошук шляхів та засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Це закономірно, адже у вітчизняному закладі загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) намітилася небезпечна тенденція зниження у школярів інтересу до навчання. На проблему відчуження учнів від пізнавальної діяльності масова практика зреагувала імпровізацією – так званими нестандартними уроками, визначальною характеристикою яких є відхід від усталеної структури і змістового наповнення. Ставлення до такого ноу-хау у педагогіці не однозначне. Одні дослідники вбачають у нестандартних уроках усі ознаки інноваційності, інші, характеризують їх як «змушений відступ педагогів під натиском лінивих учнів, які не бажають і не уміють серйозно працювати» [1, с. 203].

Поділяючи думку останніх, вважаємо, що модернізація освітньої моделі повинна відбуватися радше шляхом модифікації змісту, ніж зміни форми навчання. Сприймаючи урок як даність (адже нічого кращого поки що не вигадано), зауважимо, що дидактикою уже давно запропоновано широке розмаїття форм, методів, моделей навчання, які забезпечують ефективність освітнього процесу в окремо взятих умовах. Проте, існуючі педагогічні технології, запозичені чи розроблені, не завжди адаптовані до сучасних реалій

загальноосвітньої системи України як. Узагальнення досліджень з окресленої проблеми чітко вказує на пошуки таких дидактичних підходів і засобів, які могли б перетворити навчання на чіткий технологічно досконалий процес з ефективним і прогнозованим результатом.

Серед дидактичних технологій спрямованих на активізацію та інтенсифікацію навчальної діяльності учнів при вивченні історії у ЗЗСО, особливе місце посідає проблемне навчання.

Без сумніву, сучасний учитель у своїй практичній діяльності широко застосовує увесь арсенал напрацьованих педагогікою дидактичних технологій, тому, проблемне навчання не слід сприймати як універсальний вид освітньої практики. Проте жодна із технологій не є настільки сприятливою для розкриття та реалізації мислинневого потенціалу учнів, як ця.

Разом з тим, маючи беззаперечні переваги у реалізації мети та завдань реформування сучасного ЗЗСО, проблемне навчання залишається найбільш складною і найменш методично адаптованою технологією навчання. Концептуально позбавлене ознак стандартизації, проблемне навчання вимагає творчого, диференційованого підходу до організації освітнього процесу, відтак його запровадження часто наштовхується на неспроможність вчителя розширити рамки усталеної методики традиційного уроку, й подивитися на навчання з позиції пізнавальних можливостей і потреб учнів. Умови успіху проблемного навчання різноманітні. Проте головна з них – створення навчального середовища комфортного для розвитку природних задатків учня, формування у нього потреби використовувати при навчанні власний природний резерв здібностей.

Аналіз наукових праць з окресленої проблеми дозволяє розглядати проблемне навчання як цілісну диференційовану технологію розвиваючої освіти, спрямовану на динамічне засвоєння учнями знань, формування прийомих дослідницької пізнавальної діяльності, залучення їх до наукового пошуку та творчості. В основі такого навчання лежить інтелектуальна активність, що ґрунтується на високому рівні пізнавальної мотивації – свідомій потребі у навчально-пізнавальній діяльності. Нажаль, сама-пособі подібна активність виникає не часто. Зазвичай вона є наслідком цілеспрямованих управлінських дій педагога, націлених на свідоме практичне чи теоретичне ускладнення процесу пізнання, що виражається в системі створюваних ним проблемних ситуацій, задач чи завдань.

Проблемне навчання розпочинається зі створення проблемної ситуації – психологічного стану, який виникає у результаті мислинневої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), що викликає пізнавальну потребу розкрити суть суперечливих процесів або явищ, які вивчаються [2, с. 124]. Зауважимо при цьому, що навчальна проблема не тотожна науковій, адже рішення над яким б'ється учень науці відоме.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли суб'єкт навчання, розуміючи завдання та намагаючись його розв'язати, відчуває брак знань або умінь зробити це, – як наслідок, виникає ситуація неузгодженості між пізнавальною задачею й готовністю учня до її розв'язання [3, с. 8]. Такий стан викликає пізнавальну потребу, яка, своєю чергою спричиняючи пошукову активність, виявляється через пізнавальний мотив і опредмечується у вигляді проблеми, що, наближаючи момент відкриття учнем суб'єктивно нового знання, стимулює його до постановки особистої навчальної мети та

завдань.

Вихід із проблемної ситуації передбачає пошук відповідей на проблемні запитання та розв'язання низки проблемних завдань чи задач.

Проблемне запитання – це запитання, на яке не має готової відповіді. Її учень шукає самостійно шляхом проведення ряду мислительних операцій, таких як аналіз, порівняння, синтез, узагальнення тощо. На відміну від звичайного, проблемне запитання має перетворюючий характер і не обмежується пригадуванням або відтворенням раніше набутих знань. Крім того, проблемне запитання має здатність виводити на поверхню глибинний зміст проблеми і містити у собі дослідницьке начало.

Зауважимо також, що проблемне запитання можна розглядати з позиції його об'єктивності чи суб'єктивності. Об'єктивний характер запитання має у випадку, коли не існує єдиного наукового підходу до відповіді на нього. Суб'єктивний – коли відповідь існує, але учень не володіє методикою наукового аналізу, необхідною для її пошуку [4, с. 346]. Як в першому, так і в другому випадках дидактичне ускладнення, що виникає в процесі пошуку відповідей на запитання, спонукає учня до аналітичної діяльності, а відтак робить його активним учасником навчального процесу.

Проблемне запитання ускладнюється та набуває дослідницького характеру трансформуючись у проблемне завдання – вид координованої педагогом пошуково-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на поетапне розв'язання ними низки навчальних проблем, з метою засвоєння нових знань, формування умінь та навичок. Процес формування навчальної проблеми здійснюється у декілька етапів: а) аналіз ситуації; б) усвідомлення суті проблеми; в) словесне формулювання проблеми; г) розв'язання проблеми [2, с. 128].

Оскільки головною ознакою навчальної проблеми є наявність суперечливої інформації або ситуації, то розв'язання проблемних завдань відбувається у формі пошуку. Опрацьовуючи широкий спектр історичних інтерпретацій, включаючи академічну історію, історичну белетристику, художню літературу, дані народного фольклору і т. ін., учні повинні обґрунтовано висловити власну позицію щодо оцінки того чи іншого історичного факту або явища.

Різновидом проблемного завдання є проблемна задача – форма подачі навчального матеріалу з наперед заданими умовами і невідомими даними. Пошук цих даних вимагає від учня активної розумової діяльності, аналізу фактів, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків. Часто задача містить у собі реальне або удаване протиріччя, яке викликає пізнавальне ускладнення. Як і у випадку з проблемними запитаннями і завданнями, проблемну задачу не можна розв'язати лише шляхом пригадування здобутих раніше знань, необхідно розмірковувати, шукати зв'язки, добирати докази.

Структуру проблемної задачі характеризують три компоненти: дані (умова), вимога та невідоме. Рішення такої задачі може бути у формі словесного міркування, письмових висновків, есе, навчальних проєктів тощо. Виконання подібних завдань вимагає від учня наявності певного рівня теоретичної та практичної підготовки. Оскільки засвоєння прийомів будь-яких дій можливе лише в процесі виконання самих дій, то учителю необхідно вводити елемент проблемності (проблемні запитання, завдання, задачі тощо) у кожне своє заняття. Це допоможе учням легше призвичаїтися до

методики подолання інтелектуальних ускладнень, які природно виникати- муть у них на тлі протиріччя між уже відомим і новим.

Отже, визначаючи названі вище переваги проблемного навчання, за- уважимо, що не потрібно його абсолютизувати, слід чітко уявляти, за яких умов воно виправдовує себе. Досвід доводить, що учителі інколи нераці- онально використовують потенціал цієї технології, використовуючи лише формальну її складову. Доцільність використання проблемної технології навчання особливо оптимізується у випадку, коли кількість засвоєних учня- ми знань перевищує обсяг нових знань та колу до інтелектуального аналізу залучаються кілька суперечливих поглядів на проблему вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя. Харків : «Основа». 2009. 360 с.
2. Матюшкін О. М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні. Москва : Педагогіка, 1972. 146 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии. *Народное образование*. 1967. № 4. С. 4–12.
4. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання*. Вип. 81. С. 75–79.

ТЕХНОЛОГІЯ СПІВРОБІТНИЦТВА ІНДИВІДУАЛЬНОСТЕЙ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Шишко Ірина Миколаївна,

*заступник директора з навчально-виховної роботи
Харківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 38,*

*аспірант інституту спеціальної педагогіки
та психології імені Миколи Ярмаченка*

НАПН України

shishko_iren@ukr.net

В умовах запровадження Закону України «Про повну загальну серед- ню освіту особливо актуальні слова Софії Русової про мету та завдання нової школи: «Нова школа кладе собі за мету здобути, дати виявитися са- мостійним творчим силам дитини».

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення процесів на- вчання і виховання, застосування перспективних технологій, створення умов для самонавчання, саморозвитку і самореалізації особистості учня. Нова школа використовує нову педагогіку – педагогіку життєтворчості осо- бистості; плекання людини як творця, проектувальника власного життя, суб'єкта соціальної творчості.

На перший план виступає розвиток творчого потенціалу дитини, роз- криття індивідуальних, самобутніх її здібностей.

Завдання вчителя математики – допомогти учневі засвоїти базові

знання; навчити методики здобуття нових знань; допомогти шукати себе кращого, створити умови для вільного самовизначення. Основою розвитку особистості має стати свобода вибору, бажань і дій, задоволення потужної жаги пізнання.

Реалізація основної формули педагогіки життєтворчості особистості «Допоможи мені зробити це самому!» передбачає впровадження інноваційної технології навчання, виховання і розвитку – педагогіки толерантності.

Вона передбачає гуманізацію освітнього процесу; вироблення способів взаємодій, правил спілкування; законів співжиття дорослих і дітей. Вершиною, абсолютною метою має стати людина, особистість, якій у закладі освіти має бути комфортно. За висловом психолога В. Караковського, «школа добра, якщо в ній добре кожній дитині і дорослому».

Аксіомами етики закладу освіти мають стати:

- шанобливе ставлення до людини й життя;
- віра в обдарованість дітей;

Педагогіка толерантності передбачає формування партнерського стилю і культури ділових міжособистісних взаємин між основними учасниками освітнього процесу – вчителями, учнями, батьками.

Насамперед, це взаємовідносини «учитель-учень».

Важливо, щоб учитель і учень були бажаними партнерами, щоб між ними існували довірливі та відкриті стосунки, щоб вони були готові до співпраці. Тому вчителю потрібно:

- завжди говорити дітям правду;
- бути доброзичливим;
- починати навчання не з формул, а з радості;
- не вдаватися до жодних нотацій;
- пам'ятати, що дитина ставиться до тебе так, як до неї ставляться

дорослі;

- не забувати похвалити;
- не забувати, що доки в дітях живе віра в добро, людину, ідеал – доти існує виховання.

Завдання учителя – провести діагностування рівня знань, спрямувати освітній процес на засвоєння обов'язкового мінімального рівня знань і на формування математичних компетентностей в учнів із затримкою психічного розвитку.

Готуючись до занять, вчителю необхідно:

- спланувати роботу з учнем з урахуванням його індивідуальної програми;

- диференціювати навчальні заняття (використовувати різні форми проведення уроків, а особливо з використанням прикладного програмного забезпечення);

- забезпечити об'єктивно-заохочувальне оцінювання діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, що спонукало б їх до нових творчих пошуків.

Для забезпечення соціальної адаптації дитини в шкільному середовищі під час проведення уроків математики можна організувати форму співпраці в категорії «учитель-учень», де розділити доручення між учнями таким чином:

1. «Учні-контролери». Визначені учні перевіряють до уроку готов-

ність виконання однокласниками домашніх завдань і доповідають вчителю на початку уроку.

2. «Учні-консультанти». Ці учні працюють керівниками «навчальних груп» у класі на етапі закріплення вивченого матеріалу і «відповідають» за засвоєння його учнями з затримкою психічного розвитку. У ході різнорівневої самостійної роботи учні-консультанти допомагають однокласникам, які виконують завдання найлегшого рівня складності.

3. «Учні-керівники груп». Під час проведення групових форм роботи учень-керівник групи організовує її діяльність, а саме, відповідає за черговість виходу до дошки, контролює правильність розв'язання завдань і т.д.

4. «Учні-вчителі». З метою заохочення вчитель дозволяє учневі, який має високий рівень знань підготувати та провести урок або його частину. Така форма роботи мотивує учнів із затримкою психічного розвитку на досягнення високих результатів.

Оцінюючи учнів під час уроку, вчитель враховує думку «учнів-консультантів», «учнів-вчителів». Серед головних завдань учителя математики виділяються наступні:

- навчити учнів мислити (розвивати інтелект);
- виховувати почуття (гуманістична етика).

Навчання слід розглядати не як екстенсивний, а інтенсивний процес, що передбачає самонавчання дітей. Вчителю необхідно бачити кожну дитину, враховувати її індивідуальні особливості, системно проводити індивідуальну роботу з учнями.

Другою важливою ланкою у створенні толерантної атмосфери у закладі освіти є стосунки «учень-учень». Система взаємин між учнями потребує вмілого педагогічного керівництва і моніторингу. Насамперед, кожен учень повинен засвоїти морально-етичні заповіді:

- роби добро;
- стався до іншого так, як би ти хотів би, щоб ставилися до тебе;
- визнач мету свого життя;
- бережи честь змолоду;
- пізнай себе і світ.

Атмосфера доброти, щирості, доброзичливості між однокласниками має панувати під час роботи в «навчальних групах», індивідуальної допомоги.

Наступним важливим елементом, необхідним для успішного навчання, виховання і розвитку, є співпраця «вчителів-батьків, громадськості». Ця співпраця має базуватися на взаєморозумінні, єдності мети, вимог і висновків. Важливу роль в навчанні учня з затримкою психічного розвитку відіграє співпраця батьків з учителем, асистентом учителя, корекційними педагогами, психологом. Під час вивчення математики взаємини «вчитель-батьки, громадськість» втілюються в практику через:

- безпосередній контакт, зв'язок через щоденник учня;
- домашні завдання, пропонувані для розв'язання в колі сім'ї (цікаві і складні задачі);
- збір матеріалів - «математичних цікавинок» (цікаві математичні задачі, факти тощо);
- створення творчих робіт, проєктів;
- позаурочні навчальні заняття, позакласні заходи;

- залучення батьків до проведення навчально-виховної роботи.

Значну роль в утвердженні в закладі освіти гуманістичної етики належить психолого-педагогічному супроводу розвитку особистості дитини, що виражається в категорії стосунків «учитель-учитель». Вони мають базуватися на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння завдань, єдності підходів до їх реалізації, єдності вимог до учнів; системності і комплексності виконання освітніх завдань. Важливим є самоосвіта, взаємоосвіта, взаємопоінформованість учителів з метою орієнтації на сучасні завдання освіти в державі та виховання особистості-громадянина.

Добре відпрацьована теорія життєтворчості особистості (В. Доній) та педагогіка толерантності (І. Абакумова, П. Єрмаков, А. Асмолов, І. Бех) потребує методичного впровадження в систему шкільної математичної освіти.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

*Давидченко Інна Дмитрівна,
керівник навчального відділу, викладач кафедри української
лінгвістики,
літератури та методики навчання Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
кандидат педагогічних наук
davidchenkoid@ukr.net*

Сучасним життям висуваються високі вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів. Саме тому необхідним є оволодіння лінгвокультурологічною компетентністю, що допоможе майбутнім педагогам стати справжніми майстрами своєї справи з високим рівнем знань і вмінь у галузі професійної діяльності. Найважливішим засобом впливу на людину, облагородження її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова.

Одним із найважливіших завдань реформування освіти, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., є формування освіченої, творчої особистості. Структурними змінами в освітній галузі, а також нормативно-правовими актами, прийнятими в межах Болонського процесу, визначаються стратегічні тенденції гуманізації системи вищої педагогічної освіти й висуваються нові вимоги до підготовки здобувачів вищої освіти, які повинні вміти варіативно відбудовувати і моделювати педагогічно активного суб'єкта діяльності, володіти загальнолюдською культурою, самостійно приймати рішення її вдосконалення, аналізувати результати, розвивати рефлексію, досконало володіти українською мовою.

Завданням педагогічного закладу вищої освіти є формування особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності та його всебічна підготовка до безперервного процесу освіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Феномен „лінгвокультурологічна компетентність” є складним і багатоглядним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіти, навчання, виховання.

Г. Пономарьова стверджує, що на сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти вузькофахова підготовка вже не відповідає вимогам часу; важливим компонентом професійної освіти стає загальна культура випускника. Вища освіта перестає бути тільки професійною, вона стає елементом загальної культури [4].

Культура поведінки, культура спілкування, культура мовлення, тобто все, що пов'язане з поняттям „культура”, сьогодні є досить актуальним. У Законі України „Про культуру” наводиться таке визначення: „культура – сукупність матеріального й духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), накопиченого, закріпленого та збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, охоплює всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти” [5].

Проблема готовності майбутніх педагогів до роботи у педагогічній сфері пов'язана з проблемою готовності до професійно-педагогічної діяльності загалом, розвитком глобалізаційних процесів, виникненням потреби в нових формах міжкультурної взаємодії й необхідністю підвищення рівня ефективності діяльності сучасного педагога, посиленнями вимогами для якості професійної освіти в галузі української та іноземних мов і культур, завдяки чому можливо ефективно навчати міжкультурної комунікації, необхідністю розробки відповідного технологічного апарату для ефективного формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Питання навчання української мови тісно пов'язане з історією української культури, розвитком православ'я, пошануванням традицій, поглядами на співіснування різних мов в українському соціокультурному просторі. Розроблені концепції якості навчання української мови зорієнтовані на становлення здобувачів вищої освіти як сильної мовної особистості демократичного типу, яка володіє етичною відповідальністю й високою лінгвокультурологічною компетентністю в продуктивних і репродуктивних комунікаціях, монологічному та діалогічному режимах, усній і письмовій формах мовної діяльності.

Підсумовуючи вищезазначене, маємо звернути увагу на розкриття закономірностей розвитку мови як певної системи, тобто такого розвитку, за якого здійснюється повний взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку окремих елементів структури мови – фонетичних, граматичних та лексичних:

- аналіз зв'язку, що існує між історією українського народу й історією української мови; цей зв'язок може бути чітко показаний різними фактами розвитку словникового складу української мови;

- вироблення у студентів умінь спостерігати певні мовні явища й установлювати між ними історичні зв'язки; це має виключно важливе значення для студентів як майбутніх педагогів, оскільки вони у своїй ді-

яльності повинні вміти науково обґрунтувати те чи інше мовне явище та правильно пояснювати його вихованцям різного віку;

- ознайомлення студентів із певним фактичним матеріалом із історії розвитку фонетики, граматики та словникового складу української мови, завдяки чому формуватиметься база для вироблення наукового погляду на розвиток мови.

На рубежі тисячоліть на стику лінгвістики й культурології виникає нова наука – лінгвокультурологія, предметом дослідження якої стають ознаки культури народу, які відбилися і закріпились у мові [3]. Термін „лінгвокультурологія” став уживатися в останнє десятиліття в працях фразеологічної школи, очолюваної В. Телії, зокрема праць А. Арутюнової, В.Воробйова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Шаклеїна та інших.

Лінгвокультурологія вивчає фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу, тобто культурно значущої інформації збереження у колективній пам’яті народу символічних способів матеріального й духовного усвідомлення світу певним етносом, відтворених у його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, забобонах, побуті [6].

Стосовно нашого дослідження термін „компетентність” ми розуміємо як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості, змістовних орієнтацій, ціннісно-сміслових установок, знань, умінь, навичок, досвіду та готовності до здійснення професійної діяльності й застосовуємо такі характеристики компетентності: сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; готовність до діяльності; авторитетність; поєднання компетентностей і знань; спроможність виконувати поставлені завдання; інтерес і цінності; самореалізація та саморозвиток; спроможність досягати поставленої мети.

Професійна компетентність здобувачів вищої освіти характеризується такими основними складовими: наявністю високого рівня комунікативної культури; володінням знаннями лінгвокультурологічної компетентності; умінням розробляти й виконувати програми самоосвіти; здатністю займати чітку й дієву громадянську позицію; володінням високим рівнем культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, обробки та інтерпретації інформації; здатністю управляти власною емоційною працею, здійснювати творчий підхід; спроможністю визначати адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; умінням виокремлювати домінуючі, вузлові ідеї навчальних дисциплін, оновлювати їх зміст; організовувати заходи щодо інтеграції знань; умінням розробляти методики й технології навчання; умінням створювати дієве освітньо-виховне середовище; умінням занурюватися в особистісну сутність студента, допомагати у становленні його особистості; володінням достатнім рівнем методологічної культури; прагненням до розвитку особистих креативних якостей [1, с. 95, 96].

Отже, можемо дійти висновку про те, що для формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти необхідними є три взаємопов’язаних складники: 1) культура, відображена в мові; 2) мовленнєва діяльність (міжкультурна комунікація); 3) мовна особистість як користувач мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Л. І. Зміст і структура дослідної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Т. Г. Шевченка*. Пед. науки : зб. наук. пр. 2013. № 10, ч. 3. С. 94–98.
2. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.
3. Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология : теория и практика. Санкт-Петербург : ООО „Издательский дом „МИРС““, 2009. 292 с.
4. Пономарьова Г. Ф. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навч. посібник / [Пономарьова Г. Ф. та ін.] ; Департамент науки і освіти Харків. облдержадмін., Комун. закл. „Харків. гуманітар.-пед. акад.” Харків. облради. Харків : Захаренко В. В. [вид.], 2014. 275 с.
5. Про культуру : Закон України від 14.12.2010 № 2778 (із змінами № 1801-VIII від 21.12.2016). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2778-17>. (дата звернення 22.07.2017).
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. Київ ; Полтава : Довкілля, 2008. 712 с.

ВИХОВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОЗВІЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Матієнко Олена Степанівна

канд. пед. наук, доцент

кафедри методики навчання іноземних мов,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

e_matienko@ukr.net

Толерантність – це складне й багатогранне утворення і є надзвичайно важливою якістю особистості, завдяки якій спілкування між людьми стає виваженим, що, в свою чергу, сприяє знаходженню істини навіть у конфліктній ситуації, це якість, яка виявляється у повазі до інтересів, почуттів, звичаїв, чужих думок, вірувань, політичних уподобань та позицій інших людей [3, с. 163]. Толерантність є взаємоповагою через взаєморозуміння та основою цивілізованих стосунків.

Сьогодні в закладах вищої освіти не лише готують майбутніх спеціалістів, але й навчають їх нести відповідальність за свої вчинки, будувати гармонійні стосунки, формують у студентів духовні, культурні, моральні цінності у їх національному та загальнолюдському розумінні [5, с. 45]. Зважаючи на прояви нетерпимості, жорстокості, расизму, дискримінації, соціальної ізоляції, які простежуються в сучасному світі, проблема формування міжетнічної толерантності є надзвичайно важливою для виховної роботи зі студентами, оскільки саме студентська молодь є чутливою до проблеми полікультурної комунікації та взаємодії. Це, водночас, актуалізує питання толерантності серед сучасної молоді щодо представників інших етнічних груп. Більше того, від студентів у майбутньому здебільшого залежать перспективи вирішення питання протидії ксенофобії, запобігання тероризму, проявам екстремістської поведінки серед громадян [4].

Виховання такої моральної якості, як міжетнічна толерантність – сприйняття етнічної різноманітності цінностей, проявляється у налагодженні активної взаємодії з носіями різних етнічностей на засадах визнання прав і свобод людини, на нашу думку, може бути реалізована найбільш ефективно у процесі дозвіллевої діяльності студентів. Адже вільний час є одним із важливих засобів формування особистості молодшої людини. Він безпосередньо впливає на виробничо-трудова, навчальна сфери діяльності молоді, тому що в умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відновні процеси, які знімають інтенсивні фізичні й психічні навантаження. Використання вільного часу молоддю є своєрідним індикатором її культури, кола духовних потреб і інтересів конкретної молодшої людини або соціальної групи [6, с. 357].

У літературі існують різні думки щодо того, що являє собою дозвілля. Воно часто ототожнюється з вільним часом (Ф.С. Махов, А.Т. Куракін, В.В. Фатьянов), з позанавчальним часом (Л.К.Балясна, Т.В. Сорокіна). Більшість вчених вважають дозвілля способом усвідомлення себе у вільний час, його організації і планування, включення в якусь діяльність і управління нею.

У своєму дослідженні ми приймаємо точку зору А.Воловика, який характеризує дозвілля як час, що залишається у людини після реалізації всіх видів діяльності, продиктованих зовнішньою доцільністю; це часовий період, звільнений від обов'язкових і життєво необхідних справ [1, с. 12]. Проте це не означає, що дозвілля реалізується у бездіяльності. В цей час провідною «є дозвіллева діяльність, дійсний мотив якої – потреба особистості в самому процесі цієї діяльності, а наслідком її є задоволення потреб, які не могли бути задоволені в процесі навчальної, трудової діяльності та пов'язаних із ними занять» [2, с. 7].

Основними завданнями виховання міжетнічної толерантності студентів у позааудиторній діяльності є:

- поглиблення і розширення знань щодо міжетнічної толерантності, умінь і навичок реалізувати ці знання, задоволення їхніх запитів, розвиток розумових здібностей, формування наукового світогляду з цієї проблеми;
- організація взаємодії студентів для налагодження толерантних міжетнічних взаємин;
- організація спілкування студентів у колективі з молодшими, дорослими, викладачами, батьками на засадах толерантності;
- організація різноманітної практичної діяльності (пізнавальної, естетичної, літературної, художньої, музичної, екологічної тощо), що сприяє розвитку особистості, знайомству з особливостями і традиціями представників різних етнічних груп України;
- формування моральних якостей, культури поведінки, правової обізнаності щодо міжетнічної толерантності;
- моральне становлення особистості, формування суспільно значущих мотивів, дотримання принципів міжетнічної толерантності.

З огляду на вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що важливого значення набуває вироблення необхідних технологій соціально-виховної роботи для виховання у студентській молоді міжетнічної толерантності у процесі дозвіллевої діяльності; професійна підготовка організаторів соціально-виховної роботи до здійснення педагогічної діяльності за напрямком виховання міжетнічної толерантності молоді та формування

їхньої готовності до подолання інших видів інтолерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Воловик А.Ф. Клуб в структуре свободного времени молодежи. Харьков: ХГИК, 1979. 175 с.
2. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля: Підручник. Харків: ХДАК, 1999. 332с.
3. Матієнко О.С. Смысловое навантаження понять “толерантність” та “інтолерантність” // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. МП Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки, 2012. № 103. С. 163.
4. Перетяга Л. Є. Формування полікультурної компетентності у молоді як засіб запобігання виникнення міжетнічних конфліктів. Освітнянські обрії: реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : Ін-т проф.-тех. освіти, 2007. №1. С. 229-232.
5. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза / А. В. Коржуев, Н. Ю. Кудзиева, В. А. Попков // Педагогика, 2003. № 5. С. 44-48.
6. Шевчук І.В. Дозвілєва діяльність студентства як фактор їх розвитку. // Збірник наукових праць “Педагогічні науки”, 2010. № 55. С. 357-367

STUDENTS’ SELF-MANAGEMENT SKILLS AS A PREREQUISITE FOR THEIR FUTURE PROFESSIONAL SUCCESS

Nataliya Aleksandrova,
Phd (Pedagogical sciences),
Associate Professor
Kyiv National Economic University
natik76aleksandrova@gmail.com

The twenty-first century business landscape is primarily characterized by disruption. New ideas, digital technologies usually introduced by small, agile start-ups and fin-tech companies and developments rapidly happening around us are continually arriving on the scene. These innovations are mainly aimed at displacing traditional business solutions and approaches to managing industrial and business processes and challenging established companies by creating new markets for goods and services which did not exist before. The changes are driving all spheres of our modern life towards the future era of computing, whether the computing might be silicon chips or biological in nature substituting human labour.

These changes have made a ground-breaking impact not only on business in general, but also significantly affected human labour, specialists’ professional skill and expertise. Thus, the necessity of acquiring new, transferable skills is arising. In the wake of these changes the workplace is consequently changing and the idea of lifelong employment has gone. Today’s employers expect a revolutionary new and updated range of skills and expertise applicable to various tasks, roles and responsibilities. As a result, companies are seeking flexible employees who are able to demonstrate their professional transferable skills as well as personal qualities that will overwhelmingly contribute to the prosperity and success of the company.

The transferable skills notably involve critical thinking skills, blue-sky

thinking skills, a can-do attitude, extensive communication skills, ability to set and accomplish goals, a high level of determination and professional integrity. It becomes quite clear that without a high level of self-management and self-organization it is next to impossible to master and enhance the above mentioned skills and qualities.

There is one more determining factor that underpins the importance of cultivating self-management and self-organization skills; that is the tendency to restructuring companies with highly-centralized organization cultures and converting them into lean and flat structures. In this view the abilities to arrange your own work and performance, manage your professional tasks and responsibilities, even organize yourself are becoming of paramount importance.

We would define self-management as a personality's skill and personal characteristic that enable an individual to plan, organize, motivate and exercise control over his or her fulfillment of tasks and duties necessary for successful performance. This definition is derived from the well accepted definition of management suggested by gurus of management Michael H. Mescon, Michael Albert and Franklin Khedouri [3].

To some extent, the traditional approach to educating students — future economists does not fully ensure the formation of students' necessary professional mobility in general and the development of professional competencies and qualities in particular. Therefore, the task is to improve the existing forms, methods, technologies of training in terms of improving efficiency in the context of the formation and development of professionally important qualities of young professionals. Research and experience of leading international educational institutions prove that interactive teaching methods provide effective development of skills of practical application of theoretical knowledge, in particular, training technologies are an effective direction of their implementation in the educational activities of universities. Thus, at our university in the process of learning a foreign language (English) we constantly engage our students in various interactive communication practices and purpose-built tasks in which they can practice their decision-making skills (case-studies, auctions of ideas, writing letters to senior managers, arranging action-plans for companies overcoming business and competition difficulties etc.).

In this work we would like to analyze the essence and content of self-management as a personal characteristic and suggest activities aimed at its cultivating and enhancing. Engaging students to interact in small group discussions we might reduce the sense of risk students feel about talking in front of a large class, and we allow them to share ownership for the ideas they present to the full class ("In our group, we said..."). Analyzing any difficult for understanding issue (e.g.: «Reducing risks of non-returning loans ...») we choose questions and activities that encourage students to engage with and think critically about course material in class rather than only taking notes. We try to pose questions that offer a legitimate reason for students to have a discussion.

In our opinion, self-management is to include an ability to formulate one's own goals, set them at the right time and determine ways to achieve them.

In ever changing business environment it is becoming evident that without an ability to self-develop you will not be able to find a platform for self-fulfillment. Self-development is characterized not only by continuous and ongoing learning, but also by the ability to put into practice the acquired knowledge. Rec-

ognition of one's achievements is important for any professional, and thus you need to constantly work on your own development. A lack of recognition consequently leads to professional burn-out and complete professional dissatisfaction.

For students — future economists it is quite important to gain a better understanding of the essence of managerial work in general. Managerial work has a number of specific features: it implies a mental activity of three types: organizational and administrative and educational; analytical and constructive, information and technical. The scope of any work is information, the means is an organizational and computer technology, the final outcome is a consequent managerial decisions.

Students — future economists should clearly understand that the prosperity and success of the company directly depends on the relevant and rigorous decisions undertaken by the manager. In self-management this skill is also important because your decisions and completed tasks affect the company too. Thus, it is a special talent of a person to be able to make decisions quickly and correctly. An employee who does not have the skills to solve a problem, constantly leaves unresolved issues for tomorrow, which over time accumulate and grow into serious problems. In this case we engage our students in «Think Break» – asking a particular question, and then we allow 20 seconds for students to think about the problem before we go on to explain. This technique encourages students to take part in the problem-solving process even when discussion isn't feasible. Students write something down (while you write an answer also) helps assure that they will in fact work on the problem [2].

Adaptability is the skill that is initially expected from any employee: an ability to adapt to changes in the internal and external environment. Market relations require a creative approach to management on the basis of comprehensive awareness, appropriate use of resources and taking into account other factors that increase the efficiency of the enterprise. Creative, non-standard approach in the activity is absolutely necessary for modern economists who constantly search for ways of increasing efficiency of work under market conditions. A creative personality is prepared to work in conditions of uncertainty and change. Employees who use a situational (unforeseen) approach in their activities are able to perform many roles, timely adjust their actions depending on the situations that arise. To achieve the strategic goals of the organization, a creative employee can neglect traditions, use innovative ideas, take justified risks. On the other hand, an employee with a relatively low level of invention rarely puts forward new ideas, is unable to force others to think creatively and use new approaches in work, does not want to experiment, will not take risks in his professional activities.

Self-organizational qualities are the ability to “charge” the energy of co-workers and team members, the ability to optimally organize the work process in order to make it mutually-beneficial for all participants involved.

Among necessary for successful performance organizational skills we would like to distinguish a personality's adaptive mobility; it implies creative forms of activity, continuous deepening of knowledge; initiative; intolerance to conservative suggestions and solutions; the wiliness to share your expertise with colleagues; readiness for reasonable risks; the openness for innovation and newness; expanding the scope of powers and expertise; composure; a high level of tolerance and empathy; the ability to look at the conflict situation through the eyes of the interlocutor.

Nowadays due to a lot of stressful situations and uncertainty stress resistance as an intellectual and emotional protection and resistance in problematic situations is becoming an integral individual characteristic required in business and interpersonal communication. Thus, when making collective decisions self-control and sober and hard-nosed thinking is the key to success in business negotiations. At the same time we should not underestimate and undervalue the significance of boosting our communication skills as a means of understanding other people and interacting effectively with them. In our communication pattern we have to listen to people's reactions to our words and opinions. One of the activities that might enhance stress-resistance qualities is so called «Discussion Row» – students are asked unprepared question on the issue analyzed; they have to take turns to volunteer to answer questions posed in class; colleagues are allowed to ask questions to clarify the issue. In this way students have to calm down and justify their views.

«Updating Notes» is a sound activity aimed at developing concise and eloquent speech. It might be either a separate student or a representative of a group taking a break for 2-3 minutes to express the ideas on an issue handed out, then the students compare their suggestions and come up with the final solution; they might develop joint questions.

Sometimes we practice «Online Evaluation» — asking students to write or log on anonymously (it especially becomes relevant in online learning environments) and provide feedback about the course and issues studied.

And finally, we are coming to analytical skills or critical-thinking skills. They are becoming crucial when dealing with information, making assessments and conclusions, establishing relationships, identifying difficulties and opportunities for drawing conclusions, making decisions and making plans.

In conclusion, we would like to underline the importance of cultivating and enhancing self-management skills in students — future economists, they should clearly understand that this process is ongoing and all lifelong. We do hold the opinion that in today's business environment self-management and self-organization is viewed both as a personal quality and professional requirement. This characteristic has a complicated structure as it includes various characteristics without developing which a future economist will not be able to develop self-management.

REFERENCES

1. Козаков В. А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Наук.-метод. журн. – 2001. – Вип. 2 – С. 121-140.
2. Quality education and competences for life / Workshop 3 / Background Paper. — 2004. — p.6
3. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Персонал / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОГРАФІЇ Й ЕКОНОМІКИ

*Колядич Юлія Володимирівна,
доцент Вінницького державного
педагогічного університету
імені М.Коцюбинського
julia_veretynska1818@ukr.net*

Одним із важливих чинників підвищення якості вищої освіти є між-культурна комунікація, що сприяє формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. М. Галицька наголошує: "Інтернаціо-лізація та глобалізація в суспільстві потребують налагодження контактів на міжнародному рівні, в межах культурної комунікації". [М.Галицька,24] Означена проблема розглянута у працях зарубіжних та українських дослід-ників: З.Гасанова, М.Галицької, В.Заслуженюк, С. Кучеряна, В.Мірошни-ченка, О. Жорнової, С. Ніето, Т. Рюлькера та ін.. Без сумніву, питання між-культурної комунікації є надзвичайно складним та значущим.

Мета статті розглянути деякі особливості формування специфіки між-культурного спілкування майбутніх фахівців з географії та економіки.

У міжкультурному просторі сучасний фахівець має володіти вмінням здійснювати комунікацію і проводити різного роду переговори на міжна-родному рівні, працювати у міжкультурних проектних групах, освоювати правила бізнесу, а отже мати сформовану мотивацію до міжкультурної вза-ємодії, відповідні управлінські навички, готовність нести відповідальність за свої рішення.

Як відомо, будь-яка спільна справа передбачає комунікацію. Ділові відносини мають місце в усіх сферах людської діяльності, у різних ситу-аціях.

Сучасні фахівці мають бути готовими до ділової комунікації, метою якої є вирішення справ у предметній сфері діяльності(освітній, комерцій-ній, організаційній). Об'єктом ділової комунікації у економічній сфері є фрагмент реальної дійсності, на який спрямовано спільну діяльність лю-дей. Її мета-це досягнення певного результату, вирішення проблеми, а та-кож обмін інформацією, досвідом тощо.

Вплив національної ділової культури на стиль управління, ведення переговорів, відносини між колегами , керівництвом і підлеглими є очевид-ним. Вчені переконані, що для успішного ведення справ у будь-якій галузі необхідно знати характерні особливості, усвідомлювати, який вплив здійс-нює національна культура на корпоративну; розуміти причини виникнення міжкультурних конфліктів; уміти запобігати найбільш типовим помилкам, пов'язаним з національними стереотипами поведінки. Сучасний фахівець має дбати про знання і вміння щодо проведення аналізу ділової культури майбутнього іноземного партнера.

Як бачимо, сучасному фахівцю необхідні знання іноземної мови на достатньому рівні для успішної комунікації, правильне використання яких сприятиме налагодженню контактів, здійсненню комунікації, досягненню поставленої мети .

Вивчення ділової мови партнера є тривалим і відповідальним процесом, який вимагає постійної уваги і наполегливості. На хід спілкування ділових партнерів має вплив і їх культурна приналежність до свого національного суспільства, його традиції і досвід. Все це впливає на хід спілкування.

На думку Т.Колбіної, для економічної сфери ключовим поняттям є “взаємодія”, до особливостей соціальної взаємодії дослідниця відносить такі положення: партнери один для одного є значущими особистостями; спрямованість на справу зумовлює достатній рівень готовності до взаєморозуміння в усіх його питаннях; його учасники прагнуть не тільки продуктивно співпрацювати, а насамперед – досягти індивідуальних результатів [Т.Колбіна].

Міжкультурна комунікація може здійснюватися в усній і письмовій формі. Письмова форма є найпоширенішою в діловій сфері (ділова кореспонденція, документація ділового характеру). Така форма зорієнтована на найточнішу передачу змісту інформації. Для неї характерним є логічність і точність, правильність формулювань, тривалість її зберігання на електронних носіях.

Для успішної реалізації міжкультурної комунікації між представниками різних культур важливим є знайомство майбутніх спеціалістів з історією, культурою різних країн, з національною специфікою професійної діяльності. А тому, у процесі вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова для професійного спілкування” обов’язковим є знання іншої культури, вміння правильного її сприйняття й аналізу, готовність змінювати в силу обставин свої погляди, прагнення глибшого вивчення мови іншого народу, з метою досягнути і зрозуміти його сутність і налагоджувати взаєморозуміння. На думку В.Біблера, в діалозі “культур” мова йде про діалогічність самої особистості, про те, що розуміння іншої людини передбачає взаєморозуміння між “я-ти”, як онтологічно різних особистостей, котрі володіють актуально потенційно різними культурами, логіками, різними поняттями краси і правди.

І тільки справжній міжкультурний діалог дасть можливість з’ясувати світоглядні позиції й переконання, сприятиме утвердженню, взаєморозумінню, взаємовигоді, миру й процвітанню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура / В.С. Библер-М.: Просвещение, 1989-с.47
2. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців-Освітологічний дискурс, 2014, №2(6).-с.24
3. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретикометодологічний аспект: монографія / Т. В. Колбіна. – Х.: ІНЖЕК, 2008. – 392 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мельник Людмила Вікторівна
доцент ВДПУ, м. Вінниця
rozdocha_l@ukr.net

Нині сучасна педагогіка відмовляється від «авторитарного керування», де учень, студент або слухач є «об'єктом» навчальних впливів, і переходить до системи організації підтримки та стимулювання самостійної пізнавальної діяльності об'єкта навчання, створення умов до творчості, до навчання творчістю та до педагогіки співробітництва. На це спрямована ідеологія активного навчання, у котрому «школа пам'яті» поступається місцем «школі мислення».

Саме активні методи навчання дають змогу тому, хто навчається, розкритися як особистості. Активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання виробничих ситуацій тощо) в тому випадку, якщо вони відображають суть майбутньої професії, формують професійні якості фахівців, є своєрідним майданчиком, на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Ігрові технології на заняттях у вищій школі мають подвійну спрямованість. З одного боку, вони сприяють створенню невимушеної, наближеної до реальних умов обстановки, що стимулює застосування знань, умінь і навичок на практиці. З іншого боку, власний досвід участі в різноманітних іграх є наочною демонстрацією педагогічних технологій і може бути успішно застосований у подальшій самостійній роботі в школі. Застосування дидактичних ігор у навчальному процесі є важливим чинником підвищення ефективності засвоєння та практичного опанування досліджуваного матеріалу.

Ефективність навчання значною мірою залежить від зацікавленості студентів, мотивації, котра стимулює їхню активну діяльність. Гра – історично зумовлений, природний та органічний елемент культури, що являє собою самостійний вид діяльності індивіда, в якій відбувається ретрансляція, відтворення соціального досвіду попередніх поколінь, норм і правил людської життєдіяльності через добровільне прийняття ігрової ролі, віртуальне моделювання ігрового простору, умов свого власного буття в світі [1]. В грі людина реалізує свої природні сутнісні сили, творчий потенціал, орієнтовані на досягнення ігрового результату. Така діяльність мобілізує творчі сили особистості, її увагу, спонукає до пошуку нових, ще не засвоєних способів розв'язання ігрових (життєвих) проблем, дотримуючись запропонованих ігровою роллю правил, норм поведінки та стосунків.

Науковці зазначають, що гра може стати засобом самооновлення, самовдосконалення, подолання внутрішнього конфлікту, а також стимулювання піднесеного настрою, активної мобілізації людей. Деякі дослідники вважають гру формою спілкування людей. Сучасна дидактика звертається до ігрових форм навчання, бо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога та студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, неудаваної цікавості.

Навчальна дидактична гра – варіативна форма організації цілеспрямо-

ваної взаємодії її учасників, що динамічно розвивається під час педагогічного керівництва з боку викладача. Суть цієї форми складає взаємозв'язок імітаційного моделювання та рольової поведінки учасників під час вирішення ними типових професійних і навчальних задач достатньо високого рівня проблемності.

Гра розкриває потенціал студента: кожний учасник може продіагностувати свої власні можливості окремо та в спільній діяльності з іншими учасниками. Студенти стають творцями не тільки професійних ситуацій, але і «творцями» власної особистості. Вони вирішують задачі самоврядування, шукають шляхи та засоби оптимізації професійного спілкування, виявляють свої недоліки й вживають заходи для їх усуненню. В цьому їм допомагає викладач.

Трансформація особових якостей студентів відбувається на всіх рівнях підготовки та проведення гри. Перед студентами ставиться мета вжитися в образ фахівця, роль якого вони виконуватимуть. У процесі підготовки гри викладач, як правило, рекомендує їм спробувати мислити за свого персонажа, продумати підготовчий етап так, як продумав би його фахівець. В той же час студент вчиться долати труднощі вербального (словесного) і невербального (мови жестів) спілкування.

Гра може бути розглянута як групова психотерапія, тому що на учасника гри ефективно впливає атмосфера групи, групової співпраці та підтримки. Студент вчиться долати психологічні бар'єри в спілкуванні з різними людьми, удосконалювати якості своєї особистості; усувати ті з них, які перешкоджають ефективному виконанню професійних функцій, наприклад замкнутість, нестриманість тощо [2].

В процесі підготовки та проведення дидактичної гри кожний студент має нагоду для самоутвердження й саморозвитку. Викладач зобов'язаний допомогти студенту стати в гри тим, ким він може стати, показати йому самому його кращі якості, які можуть розкритися в динаміці спілкування. Успіх в імітованій рольовій діяльності викликає у виконавців віру в свої сили та можливості, бажання знов пережити ігрові ситуації, щоб знайти в собі щось нове, професійно важливе. Дидактична гра може бути розглянута як динамічна та детермінована система «викладач-студент» і «студент-студент». З позиції системного аналізу вона є відкритою системою, в якій діяльність учасників заснована на інформації, що надходить за зворотнім зв'язком з постійним прогнозуванням реакцій партнерів.

Отже, застосування активних методів навчання, а саме дидактичних ігор під час навчальних занять у закладах вищої освіти сприяє поглибленню знань в галузі майбутньої професійної діяльності й забезпечують якісну практичну та теоретичну підготовку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор / В.М. Букатов // Посібник. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 126 с.
2. Мельник Л.В. Ділова гра як засіб навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх педагогів. // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультимедіальному просторі. Вінниця. 2019. – С. 89.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЕПІДЕМІОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ

Омельницька Людмила Валентинівна
Викладач кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медичний університет
luda.om11@gmail.com

У сучасній епідеміологічній ситуації іноземні студенти вимушені не лише адаптуватися до нової незнайомої країни та її культури, а й вивчати незвичну для них мову дистанційно. Різноманітні новітні форми дистанційної роботи мають велике значення для формування комунікативних навичок. Ефективність навчального процесу багато в чому залежить від адаптивності особистості студента. Саме тому важливо приділяти увагу не лише навчальному, а й виховному процесу.

Як правило, період адаптації іноземних студентів доволі тривалий та складний. Варто відзначити, що процес адаптації доволі різноманітний та має безліч аспектів, серед яких пристосування до нового соціокультурного середовища, системи навчання, української мови. Іноземець повинен опанувати цілу систему прав, обов'язків та соціальних норм, розповсюджених в Україні. Особливого значення набуває засвоєння навички толерантної поведінки та спілкування задля налаштування комунікації в новому для себе колективі.

Важливим також є процес інтернаціоналізації та соціалізації. Це не тільки адаптація до нової мовної культури, а й соціуму, традицій країни, в якій опинився студент. Викладач є не лише ретранслятором в ознайомленні та засвоєнні української мови, а й виступає зразком професійної культури. В університеті студент має отримати вміння та навички спілкування з майбутніми колегами та пацієнтами українською мовою, а також використовувати мову як спосіб адаптації до нового культурного середовища.

У зв'язку з епідеміологічною ситуацією викладачу важче розвинути мовленнєвий рівень та зацікавленість іноземних студентів у культурі України, наприклад, через карантинні обмеження в організації екскурсій та заходів. Тому знову ж таки важливо, щоб студент мав інтерес до літератури, позанавчального читання та спілкування. Цьому сприяє вивчення літературних здобутків класичних українських творів. Це у подальшому буде сприяти розвитку та зростанню навичок спілкування, адаптації та розуміння мови та культури країни в цілому.

Для викладача української мови надзвичайно важливо навіть у дистанційному навчанні розвинути розуміння мови та прагнення до її подальшого вивчення. Зрозуміло, що для іноземних студентів досить важко засвоїти мову з іншої лінгвістичної групи. Неможливість використовувати мову країни, в якій студент перебуває тривалий час формує невпевненість, небажання спілкування за межами своєї культурної групи, а тому важливо прискорити адаптацію до української мови. Психологи пояснюють цей стан дефіцитом емоційних вражень.

Слід зазначити, що не зважаючи на те, що вагомий внесок до формування мовної адаптованості має викладач української мови, важливо, щоб увесь педагогічний колектив давав мотивацію на вивчення саме української мови, а не викладання профільних предметів зрозумілою для більшості студентів англійською мовою. Тобто, виконання всіх завдань різних дисциплін українською мовою дає більш швидкий розвиток адаптованості до нерідної мови. Важливо також виконання всіх текстових вправ, що формує впевненість у власній лексиці, читанні, техніці читання та писання. Також потрібно працювати з різними випадками словотвору задля розвитку більшого обсягу словникового запасу.

Таким чином, можна зробити висновок, що в умовах дистанційного навчання важлива всебічна робота не лише за програмою вивчення української мови, а й посилена самостійна робота іноземного студента у процесі вивчення різних дисциплін та позанавчального спілкування у новому середовищі. Викладач, у свою чергу, має забезпечити максимально комфортні умови для адаптації та розвитку мовної пристосованості до культурного середовища України іноземним студентом. Завдяки використанню різноманітних способів та прийомів вивчення української мови, виконанню позакласних та рекомендованих завдань для самостійної роботи, вивченню творів класичної української літератури та професійних посібників, іноземець може досягти як значного задовільного рівня знань мови, так і успішної адаптації до соціокультурного та професійного середовища країни навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2004. – 324 с.
2. Станкевич Н. Розвиток писемного мовлення у студентів-іноземців / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 226-237.

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Альо́хін Михайло Михайлович,

*аспірант Інституту проблем виховання НАПН України
themichelianian@gmail.com*

Науковий керівник –

д-р пед. наук, ст. н. с. Алексєєнко Т. Ф.

Одним із найбільш дієвих методів тьюторського супроводу соціального розвитку як соціально-педагогічної технології для молодшого шкільного віку є укладання поведінкового контракту.

Перші застосування методу поведінкових контрактів для корекції поведінкових проявів відбулися у 70-х роках ХХ століття у Сполучених Штатах Америки (1970), і вже тоді вони продемонстрували свою ефективність у просуванні індивідуальних змін поведінки учнів різних типів закладів освіти. Укладається поведінковий контракт з метою нівелювання або зменшення випадків проблемної поведінки або підвищення академічної успішності школяра, а його мотиваційною силою є винагорода, закладена у ньому.

Теоретичне підґрунтя запровадження такого методу у школі заклали такі закордонні вчені як Stitely R. P., Edgemon A. K., Rapp J. T., Coon J. C., Cruz-Khalili A., Brogan K. M., Richling S. M.

Загальноприйнятий шаблонний поведінковий контракт укладається письмово та охоплює наступні розділи: визначення цільової (бажаної) поведінки, конкретні критерії ефективності демонстрації цільової поведінки, умовне підкріплення (мотиваційна частина й опис санкцій), характеристичку моніторингу прогресу у досягненні бажаної поведінки. Поведінковий контракт чітко описує ті поведінкові очікування, котрі має продемонструвати учень у ході його реалізації, а також нагороди та стимули, обов'язки супроводжуючих з числа педагогів.

Грунтовні закордонні дослідження використання методу поведінкового контракту, у яких взяла участь 58 американських школярів, що мали проблему поведінку, показали, що загальний помірний ефект від його використання становив $ES = 0.57$ (95% довірчий інтервал $[CI\ 95] = [0.55, 0.58]$) з низкою ефектів у різних дослідженнях ($ES =$ від 0,27 до $ES = 1,00$). Аналіз соціально-педагогічного експерименту резюмував, що поведінкові контракти дієві для школярів не незалежно від класу, статі чи соціального статусу. Загальним же мірилом ефективності застосування такого методу є зменшення невідповідної поведінки [1, с. 255].

Інше наукове дослідження, яке охопило 89 американських третьокласників, метою якого було покращення їхньої поведінки та підвищення рівня особистої відповідальності за допомогою системи постійного зрізу використання соціально очікуваної поведінки та позитивних винагород, демонструє також досягнення поставлених цілей. Проведені у ході експерименту опитування вчителів, батьків, самих учнів, аналіз щотижневих контрольних зрізів та контрактів, резюмують позитивний ефект застосування методу поведінкового контракту [2, с. 14].

Проте, в українській педагогічній практиці поведінковий контракт є відносно новим соціально-педагогічним методом як у теоретичному вимірі, так і на практиці. Поодинокі дослідження вітчизняних вчених, зокрема І. Сухіної та О. Ферг, присвячені, здебільшого, практиці використання поведінкових контрактів для допомоги учням з ГРДУ в умовах інклюзивного навчання, наголошують, що поведінковий контракт як метод функціонально-поведінкового оцінювання та корекції дозволяє визначити характеристики неприйнятної поведінки та є дієвою стратегією психологічного впливу та самоконтролю в межах плану позитивного поведінкового втручання.

З одного боку, це пов'язано із потребою формулювання санкцій, які є значущими безпосередньо для дитини, найкатегоричніша з яких полягає у відрахуванні із закладу освіти або направлення на повторний курс навчання, що в нинішніх умовах відповідно чинного українського освітянського законодавства є неможливим та забороненим. Крім того, поведінковий контракт передбачає наявність дорослого з-поміж педагогів, який буде здійснювати щоденний моніторинг та фіксацію поведінки учня-підписанта угоди, що, у свою чергу, додає функціонального навантаження й без того завантаженим класним керівникам у державних школах.

Натомість приватна середня освіта, якій законодавство про освіту дає право здійснювати конкурсний відбір та розривати договори про надання освітніх послуг на підставі систематичного порушення правил поведінки, встановлених у школі, а також наявність додаткових, від встановлених штатних нормативів педагогічних працівників, зокрема тьюторів, є плідним підґрунтям для застосування методу поведінкових контрактів.

Під час нашого дослідження використання цього методу індивідуального тьюторського супроводу було непоодиноким та з метою поширення цієї дієвої практики було *алгоритмізовано*:

- фіксація тьютором відповідного класу випадків неприйнятної або забороненої встановленими у школі правилами для учнів поведінки тьюторанта;

- офіційна комунікація із батьками щодо зазначених вище фактів, обговорення укладання поведінкового контракту, його стимулів та санкцій;

- індивідуальна робота з тьюторантом: фіналізація бажаної соціально прийнятної поведінки, яка має стати альтернативою існуючим моделям поведінки учня, обговорення стимулів та санкцій, передбачених поведінковим контрактом, встановлення взаємозобов'язань сторін угоди;

- тристороннє підписання поведінкового контракту: тьюторанта, його батьків, школи в особі представника адміністрації та тьютора, який буде безпосередньо займатися фіксацією поведінки дитини;

- перебування дитини під дією поведінкового контракту та фіксація його поведінки з використанням визначених вище методів соціально-педагогічного впливу тьютора та виховного впливу збагачувального виховного середовища;

На нашу думку, поведінковий контракт, застосування якого під час формувального експерименту було абсолютно ефективним (жоден з учнів, до яких він застосовувався не був відрахований із закладу освіти за порушення його умов) дозволяє молодшому школяреві мобілізуватися, загострює його особисту відповідальність за своє майбутнє, підводить дитину на якісно вищий щабель соціальної взаємодії та співпричетності за свою долю.

Крім того, переваги поведінкового контракту полягають, серед іншого, у мобільності його укладання, а також синергетичній його ефективності у застосування з іншими методами поведінкової корекції (бесідами, інсценізаціями, рефлексіями тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior modification*, 39(2), 247-269
2. Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W., & Rudolph, K. (2007). Improving Student Responsibility through the Use of Individual Behavior Contracts. *Online Submission*

MANIFESTATIONS OF EMOTIONS FROM THE POINT OF VIEW OF CHILDREN'S PRECONCEPTIONS THROUGH DRAWINGS

Belešová Mária

*Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia
belesova@edu.uniba.sk*

Abstract: Every child coming to a preschool has already got his/her own experiences, thoughts, and opinions and is ready to present them. The aim of this paper is to present research dealing with children's preconceptions of emotionality of preschool children. Learning to identify and express feelings in a positive way helps kids develop the skills they need to manage them effectively. In our research, we also analyzed children's drawings that are relevant to preschool children. The importance of emotions was illustrated in their own drawing. Children's drawing serves as a very good tool for communication. In drawing, the child is able to express all his emotions and also processes his positive and negative emotions. We analyzed the children's drawings and created categories from them. We can already say that all the drawings contained depictions of positive emotions such as joy, happiness and love.

Brief characteristics of precepts and misconceptions

The learning is a highly complex process involving an individual interacting with external environmental and internal cognitive factors. Presently, cognitive learning theorists seem to be able to account for more of the learning processes than behaviorists (Simpson & Arnold, 1982). Preschool children are at the best age for beginning to explore, mainly because they are in their early life, entering the society and beginning to discover themselves and the world around them. They are constantly asking questions like "What is it?" and "Why?" [2]. Each life experience is reflected on the child and is considered standard and absolutely relevant by them. Based on their need of meaningfulness and stability, they put this knowledge into their own logical context and they create their own authentic theories about the world around them [3]. These theories are called "children's preconceptions". These often differ from the accepted 'scientific

view' and hence are termed 'misconceptions' or 'preconceptions'. Piagetian and Vygotskian theories offer insights into children's misconceptions, relating to how they are formed, and how they are influenced by personal experience and social factors [4]. Both of these theories can be used to ensure that early childhood educators respond appropriately to children's earliest conceptions and promote children's concept development.

Preconceptions are generally defined as opinions or conceptions formed in advance of "true" knowledge or experience. From the perspective of cognitive psychology, preconceptions can be defined as learner's biased schemas of objects and phenomena. From a constructivist point of view, learning science consists, to a large extent, in developing mental models and schemas of the world of objects and phenomena[5]. Various theoretical approaches were developed that start from a common point of argumentation: solving any problem supposes to build a mental representation of the elements of this problem, and learners' representations can be quite different of expected ones. The constructivist viewpoint emphasizes that a learner's prior knowledge greatly affects learning because he modifies, organizes and stores information not necessarily in the same way he received them. Either the learner abandons his prior experiences and learning completely (which is rare) when confronted with formal instruction or more commonly, there will be some form of syncretism [6].

Although factual misconceptions can often be easily corrected, even by the students themselves, it is not effective for a teacher simply to insist that the learner dismiss preconceived notions and ingrained nonscientific beliefs. New concepts cannot be learned if alternative models that explain a phenomenon already exist in the learner's mind. Although scientists commonly view such erroneous models with disdain, they are often preferred by the learner because they seem more reasonable and perhaps are more useful for the learner's purpose [7]. These beliefs can persist as lingering suspicions in a student's mind and can hinder further learning [8].

Emotions are what help us derive meaning from the world around us. Without them, we would experience life with the vibrancy of reading a technical manual. While our emotions – whether good or bad – provide a lot of the excitement in life. Every child is unique and develops a little differently. Young children (aged 0–3) depend on their relationships with adults (parents, caregivers) to teach them about themselves and the world they live in. According to Vygotsky, 'learning is a shared-joint process in a responsive social context' [9]. There are many reasons that a child may demonstrate social-emotional difficulties. There are four possible risk factors that impair a child's functioning [10]. These factors are: 1. Childhood history of early deprivation and trauma; 2. Family instability/conflict; 3. Involvement in the child welfare system; and 4. Neighbourhood danger/limited resources.

A preschooler is greatly influenced by his emotionality and intellect, which means that his emotional world is varied and comprehensive. While experts believe that there are a number of basic universal emotions that are experienced by people all over the world regardless of background or culture, researchers also believe that experiencing emotion can be highly subjective [11]. An emotion is

normally quite short-lived, but intense. Emotions are also likely to have a definite and identifiable cause [12].

We now briefly define the most common emotions:

- Happiness is a major and important benefit in the life of each of us. Happiness is the central idea of our existence. Happiness has two types: a long-term feeling and a short-term feeling of happiness. The long-term feeling of happiness includes one-sided peace, well-being. The short-term feeling of happiness includes pleasure, composure [13].

- Joy is a pleasurable feeling and we get it through a side effort. Joy is a state in which external gratifications are visible, such as: a smile, sparks in the eyes, jumping, etc. [14].

- Love is an emotional feeling of affection for a person or an emotional relationship to a thing, an idea (for example love of money, love of nature, food, sports. This includes love for mother, father or love from parents to children. Christian love Christian love is expressed primarily as a deed, and Christian love is expressed primarily as a good deed.

- Anger as an aggressive form of our personal instinct. We distinguish two degrees of anger: the first is unpleasant and the second mixed. Anger is classified as an unpleasant internal [14].

- Sadness belongs to the emotion in which we feel tightness, suffering, etc. When a person experiences grief, he resigns, which manifests itself in despair or anger. Sadness arises as a result of negative psychological or environmental factors.

- Fear is characterized as an emotional situation that comes to mind when we are in danger or experiencing a sense of insecurity.

- Anxiety is characterized as an incomprehensible long-lasting feeling of danger in which we cannot define exactly what worries us. It arises from uncertainty, conflicts, threats.

Kids experience complex feelings just like adults. They get frustrated, excited, nervous, sad, frightened, worried and angry. However young kids usually don't have the vocabulary to talk about how they are feeling. Instead they communicate their feelings in other ways. Kids can express their feelings through facial expressions, through their body, their behaviour and play.

The aim of our research and research methodology

Since children do not know how to name their emotions exactly, we decided on a different way of naming their most frequently experienced emotions. The main goal of our paper was to find out the forms of children's preconceptions of emotions in preschool children and how they can show them with the help of drawing. Our main research method is therefore the content analysis of children's drawings. It's difficult for children to say what they are feeling because many times they don't know what to name the feeling they are experiencing. Instead, they show us how they are feeling by throwing temper tantrums and having meltdowns. We first need to teach children the words to express their feelings before we require them to "use their words."

The research sample consisted of a total of 15 drawings of preschool children. The authors of the drawings were 10 girls and 5 boys aged 5 – 6 years. The

children were sufficiently acquainted with the topic. We asked them to draw their favorite and most common emotion, a way of behaving that they like to experience. Drawing was an interesting activity for children. Drawings with children were realized by student Katarína Olešová [15].

The children’s drawings were very colorful, they contained numerous elements of different emotions. We were surprised that the children only drew positive emotions. There was no sign of any negative emotion in any drawing such as anger, sadness, fear. The following table (1) presenting not only the names of emotions that we experienced in the drawings of children, but also other important symbols that dominated in the drawings.

Concepts	Count
Joy	10
Happiness	6
Love	15
Heart	9
Smile	19
Family	13
Sun	8
Flowers	8
Animals	9
Parents	11
Birthday	4

Tab 1 *Emotions and symbols recorded in children’s drawings*



Picture 1 Matthew (6 years) – Love

For a more detailed analysis, we also interpret examples of four children’s drawings with a short description.

In this picture (picture 1) we can see the love shown, which the child imagined in the form of his parents. What is interesting is that the child himself looks like a heart that is between the parents. The child most often used the color red, which indicates the symbolism of love. The characters are drawn in almost the same size, from which we can assume that he has a



Picture 2 Lea (6 y.) – Joy

positive relationship with his parents. All objects are located in the center of the image, which attaches great value to their relationship. What the child cared about is the parents and the same in the form of heart between them. The child also transferred the enthusiasm and positive emotions to the picture, so that both parents are drawn with a smile. The picture shows that the creation of the drawing had a positive effect on the child and even during the drawing he smiled.

The first thing that fascinated us in picture 2 is its color. The objects in the drawing are colored and also the signature of the girl (Leuška) is colored. By drawing, this girl showed us joy. She associates this emotion with the celebration of her birthday, where there must be a birthday cake, and if we look better, we will see that she drew a royal crown on herself to make it visible that she is a birthday girl. She celebrates with her friends she drew around her and everyone has smiles on their faces. As can be seen in the drawing, Lea drew herself in the middle of the paper as she reveals her birthday. Lea focused on her friends and the details of the celebration, such as: cake, balloons, table, decoration at the top of the drawing, a rainbow and in the middle of the picture her colorful name dominated.



Picture 3 Lianka (6 years) – Happiness

The child who drew this picture (picture 3) is full of positive emotions. Dominant emotions represent happiness and joy. Lianka represents happiness and joy through a smiling sunflower and a big smiling sun. The first thing that interests us in the drawing is the significant predominance of the yellow color, which is a sign of the positive thinking of the child. We meet personification here. It is depicted with smiles and eyes on the sunflower and the sun. The child showed his rich imagination by depicting the sun, for which he drew sunglasses. Flowers in children's drawings are very popular, especially for girls. Lianka wrote her name in the upper left corner.



Picture 4 Boris (5 y.) – Love

In picture 4, Boris drew his family, which evokes a positive feeling in him, namely love. Boris pictured his whole family living together in the same house. The characters in the drawing are located in an outdoor environment, and the sun shines above them. The boy focused on objects (mom, dad, he, sister). Thanks to the picture, we can assume that the boy understands his father better. The father holds his hand and the mother is shown an object next to his younger sister. Each family member is drawn with a smile on their face, resulting in a positive relationship with all family members.

Conclusions and discussion

Emotions are an integral part of the life of each of us - adults and children. There are many of them and they all affect the children's world. Preschool children learn to work with emotions and can also talk about them. Therefore, it is important that parents, teachers [16] or other people around the child know about the child's emotions. Building a sense of security and safety is a necessity in expressing a child's emotions. The child needs to feel that he can trust you and talk to you. It is also important that we show love to the child, even if he does

something wrong.

The aim of our research was to find out the forms of children's preconceptions of emotionality in preschool children. 15 participants took part in the research and we analyzed their drawings. Each child was acquainted with the topic of our research in the form of an interview and emotions with the researcher, who clarified and introduced the topic to him. The interview was followed by a drawing of the emotion, in which the child could choose whether to draw a positive or negative emotion. The results of the analysis show that children know how to express their emotions. Our participants chose positive emotions, namely love, joy and happiness. Love consisted of a total of six drawings, joy consisted of four drawings and happiness consisted of five drawings.

In depicting love, we can evaluate that in the first place is the symbol of the heart, which has been incorporated in each drawing. Most children emphasized this symbol, so it was drawn disproportionately. The heart was drawn in a typical red color. In each drawing, it is clear that children associate love with their family (parents). Drawings focused on joy were drawn in strong colors and the main motif in the drawing were the authors of the drawings themselves, depicted in a situation (birthday, nature, children's room). In children's drawings, where happiness dominated, the drawings were depicted in great detail by the very symbols that happiness represents to them. These were most often flowers and butterflies with bees, flowers with the sun, nature, palm trees, a climbing wall and the like.

It is important to note that the results of this research cannot be generalized to the whole group of preschool children. We are happy that all the children drew only positive emotions, but on the other hand we are aware that not all children are happy and another sample of children might draw negative emotions. We recommend further verifying this statement by research on another group of children in different regions of Slovakia. Only then will we get a comprehensive idea of how children actually express their own preconceptions about their emotions.

Finally, we ask the question: Why is it important to teach children emotions at an early age? Because expressing emotions requires practice and time. Young children can be taught basic emotions such as happy, mad, sad, and scared as early as two years old. As they get older, you can explain emotions [17] such as feeling frustrated, nervous, shy, etc. to them. The child will be better prepared to endure unpleasant life situations that will come later. We wish our children to associate their emotions primarily with such positive emotions that they drew for us in their drawings.

REFERENCES

- [1] SIMPSON, M., ARNOLD, B. 1982. Availability of prerequisite concepts for learning biology at certificate level. In *Journal of Biological Education*, 1982, vol. 16, no.1, pp. 65-72.
- [2] KOUTNÍKOVÁ, M. 2017. The Application of Comics in Science Education. In *Acta Educationis Generalis*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 88-98.
- [3] TRÁVNÍČKOVÁ, P. 2018. An Analysis of Teacher's Didactical Activity in the Context of Children's Preconception Usage. In *Acta Educationis Generalis*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 40-53.
- [4] WATSON, L. 1997. Children's Misconceptions and Conceptual Change. In *Australasian Journal of Early Childhood*, 1997, vol. 22, no. 2, pp. 12-16.
- [5] MÉHEUT, M. 2012. Preconceptions and Learning. In Seel NM (eds.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA, 2012.
- [6] GILBERT, J.K., OSBORNE, R.J. FENSHAM, P.J. 1982. Children's science and its consequences for teaching. In *Science Education*, 1982, vol. 66, no. 4, pp. 623-633.

- [7] MAYER, R. E. 1987. *Educational Psychology: A Cognitive Approach*. Little: Brown. January 1, 1987.
- [8] MCDERMOTT, L. C. 1991. Millican Lecture 1990: What we teach and what is learned-closing the gap. In *American Journal of Physics*, 1991, vol. 59, no. 4, pp. 301-315.
- [9] GINDIS, B. 1999. Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st Century. In *Remedial and Special Education*, 1999, vol. 20, no. 6, pp. 333-340.
- [10] BARBARIN, O. A. 2002. The view from research: Culture and ethnicity in social, emotional and academic development. In *The Kauffman Early Education Exchange*, 2002, vol. 1, no. 1, pp. 45-61.
- [11] BARRETT, L. F. et al. 2007. The experience of emotion. In *Annual Review of Psychology*, 2007, vol. 58, pp. 373-403.
- [12] BEEDIE, C., TERRY, P., LANE, A. 2005. Distinctions between emotion and mood. In *Cognition & Emotion*, 2005, vol. 19, no. 6, pp. 847-878.
- [13] STUCHLÍKOVÁ, I. 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002.
- [14] NAKONEČNÝ, M. 2012. *Emoce*. Praha: Triton, 2012.
- [15] OLEŠOVÁ, K. 2020. *Preconceptions of emotions and emotions in a child pre-school age*. Bachelor thesis, Comenius University in Bratislava. Faculty of Education, Department of Pre-Primary and Primary Education. Consultant: Mgr. Lenka Szentesiová, PhD. Bratislava: Faculty of Education CU, 2020.
- [16] ENGELS-KRITIDIS, R., OSAĐAN, R., SEVERINI, E. 2018. The concept of "good/ quality kindergartenteacher" in graduate students from the preschool education specialty in Comenius University, Bratislava. In *Specific issues of contemporary preschool education in Bulgaria and Slovakia*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo Sv. Kliment Ohridski, 2018. pp. 212-227.
- [17] MATTERS, K. 9 Ways To Teach Children About Feelings. <https://www.kiddiematters.com/9-ways-to-teach-children-about-feelings/>

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ КИТАЙСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ван Боюань,

*аспірантка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
pedagogyniversitet2017@gmail.com*

*Науковий керівник –
к. пед. наук, доц. І. А. Чистякова*

На сьогодні в Китаї спостерігається значне підвищення інтересу до музичного і, зокрема, фортепіанного мистецтва, що, безумовно, має історичні передумови. Так, відомо, що Конфуцій вважав заняття музикою не тільки необхідним, але навіть обов'язковим елементом особистісного розвитку, і вимагав починати виховання людини з навчання музиці й поезії. Конфуціанські трактати присвячені, зокрема, розгляду космологічної концепції музики, її соціально-політичної ролі у вихованні людей, у досягненні соціальної гармонії.

Як стверджує вітчизняна дослідниця Л. Тарапата-Більченко, «історія виникнення китайської фортепіанної школи дозволяє розглядати її як результат екстраполяції (перенесення) вдалої «іншокультурної» моделі на національний ґрунт. Наявність успішних методик навчання гри на фортепіано завдяки появі в просторі китайської культури піаністів-емігрантів із СРСР, традиційно шанобливе ставлення до музики ще з часів стародавнього Ки-

таю, послідовна політика держави в галузі музичної освіти забезпечили успішне становлення фортепіанної школи в КНР» [1, с. 46].

Попри стрімкий розвиток китайської фортепіанно-виконавської школи, однією із серйозних проблем сучасної музичної освіти в Китаї можна вважати гостру нестачу кваліфікованих педагогічних кадрів. Незважаючи на той факт, що китайська музична педагогіка вбирає в себе впливи західної музичної культури, в ній усе ще досить сильні явища, які, наприклад, для вітчизняної педагогіки не характерні. Так, ще не вироблені єдині принципи викладання в класі фортепіано, немає загальних вимог до освітнього процесу, в низці інститутів відчувається нестача навчальних посібників, зокрема, з методики викладання фортепіано. Деякі педагоги застосовують «авторські» методики навчання студентів, інші застосовують старі європейські методи пальцевої гри при нерухомих руках, чимало викладачів обмежують репертуар студентів лише етюдами, вважаючи, що вправа в грі на фортепіано є єдиним засобом навчання.

Суто національними рисами китайської фортепіанної педагогіки слід вважати вчення про особливі виконавських стилів і використання в методиці навчання гри на фортепіано китайської оздоровчої системи «Цигун». Перший стиль – «Вен» – спокій, як він характеризується у фортепіанно-педагогічній літературі. Це «високий ступінь концентрації думки», усвідомлення «почуття й умов». Якщо почуття й умови знаходяться в стані рівноваги, значить, виконавець досяг найвищого ступеня досконалості. Така виконавська манера найбільш продуктивна під час інтерпретації ліричних творів, під час передачі глибоких і м'яких настроїв у музиці, під час втілення найтонших градацій звучання.

На іншому полюсі фортепіанно-виконавського мистецтва Китаю знаходиться інша виконавська манера – стиль «Ву» – «войовничий». Тут почуттів і емоцій забагато, що, на думку багатьох китайських педагогів-піаністів, може зруйнувати принцип «золотої середини», важливий для китайської культури. Однак, у перше десятиліття XXI століття даний стиль набув значного поширення. Наприклад, у цій виконавській манері працює всесвітньо визнаний китайський піаніст Ланг-Ланг.

У 1991 році на одній із нарад, скликаних за ініціативою Міністерства культури КНР, були зроблені два повідомлення з недослідженої до тих пір теми, а саме, «Як стародавнє учення Цигун може допомогти фортепіанним виконавцям» (Чжао Шаошен і Фан Юаньци). Цигун дозволяє збільшити можливості людської психіки, управляти тілом, зміцнити власні функції людини, активізувати й розвинути приховані можливості. Тим самим, завдяки Цигун людина домагається глибокої єдності та взаєморівноваги тіла й душі. Фізична саморегуляція має на увазі вміння «центруватися», приводити в рівновагу тіло та, що найбільш важливо, розслаблятися для забезпечення циркуляції «ци».

Інтелектуальна саморегуляція включає в себе вміння зберігати розум у спокійному, умиротвореному й зосередженому стані.

Застосування принципів і методів Цигун не лише плідно впливає на роботу піаніста за інструментом під час розучування або виконання музичного твору, але й дозволяє йому діагностувати, виправляти й удосконалити власні здібності – технічні й художні. Уміння людини, практикуючої Цигун відповідно до конкретної методики, спрямовувати енергію «ци» на той

чи інший орган (палець, зап'ястя, вухо, серце тощо) дозволяє їй «адресно» добиватись успіхів у подоланні труднощів. Найвищою точкою піаністичної майстерності, відповідно до цієї методики, є стан, названий «Хуа» (художник), коли піаніст забуває, що він грає на фортепіано – інструмент стає як би частиною його тіла.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарапата-Більченко Л. Г. «Базис» і «надбудова» китайської фортепіанної педагогіки. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. Вип. 1–2 (13–14). С. 43–52.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

*Будейчук Галина Михайлівна,
магістр спеціальної освіти, методист спеціальної та
інклюзивної освіти, директор КУ «Інклюзивно-ресурсний
центр» Яремчанської міської ради
Івано-Франківської області
galia_budeichuk@ukr.net
Науковий керівник –
кандидат педагогічних наук, доцент
Н.О.Приходькіна*

Національна спільнота аутизму у Великобританії, яка заснована батьками ще в 1962 р., систематично підтримує людей з аутизмом та їх сім'ї, сприяє заснуванню інноваційних шкіл та послуг Центру, найкращих практик по аутизму у Великобританії та всьому світі, ділиться досвідом з представниками інших країн. В опікунській раді всі члени є близькими до людей з аутизмом, а можуть і мати аутизм самі. В консультативній раді – 39 членів, в 11 – діагностовано РАС. Її бюджет становить 90 мільйонів фунтів стерлінгів в рік і налічує біля 20 000 членів і 100 філіалів у Великобританії. Вона підтримує 7 шкіл, біля 35 служб, які надають проживання з підтримкою, 25 різних установ з денною формою перебування і 15 команд по роботі зі спільнотою в різних регіонах Великобританії із залученням 3 500 працівників. Її мета є, щоб кожна людина, яка живе з аутизмом, отримувала підтримку, освіту і навчання, яке потребує, та жила гідно і самостійно, наскільки це можливо, щоб почувала себе частиною своєї громади та суспільства в цілому, щоб знаходила розуміння і підтримку у фахівців будь-якого профілю. Інформоване населення поважає людину з аутизмом за те, якою вона є. Проводиться навчання, консультації та конференції для спеціалістів. Працює телефон довіри і служба консультування сімей.[4]

Погляд на аутизм з середини самого аутиста: «Це пояснює, як працює мій мозок, і чому інші люди поводять себе дивно.» «Це частина того, хто я є. Це частина моєї ідентичності. Точно так само, як стать або раса.»

«Важливо знати! Будь-яку дитину з аутизмом можна привчити до порядку, організованості, адаптувати в дитячому колективі й сприяти її послідовному розвитку. Але для цього процес введення дитини з аутизмом в освітній простір має бути продуманим і підготовленим» [1].

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації, таких як:

- Специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- схоплення інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, з ким і як можна себе поводити;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- прагнення до чіткої визначеності, порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила і постійно дотримуватися;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- вміння орієнтуватися за візуальними стимулами: малюнками, картинками, піктограмами, графіками тощо;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

Названі сильні ознаки дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів та враховувати їх в процесі здійснення психолого-педагогічного впливу, що уможливило налагодження продуктивної комунікації з ними. Введення в освітній простір дітей з аутизмом – це системне явище, що потребує підготовки як самої дитини, так і того середовища, куди вона долучається. Для цього мають реалізуватися освітні технології психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому закладі.

Освітній процес дитини з особливими освітніми потребами (у тому числі – дитини з аутизмом) конкретизується тільки тоді, коли навколо неї гуртуються фахівці, які разом з батьками створюють міждисциплінарну (мультидисциплінарну), полісуб'єктну команду психолого-педагогічного супроводу і розпочинають колегіальну роботу в напрямі продумування та реалізації компетентного освітнього маршруту для цієї дитини.

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на запобігання (або усунення) у дітей з особливими освітніми потребами дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах освітнього закладу.

Компетентний психолого-педагогічний супровід здійснюється через визначені технології, що мають спрямованість на проектування та впровадження процесів супроводу.

Серед цих технологій:

- технологія виявлення особливостей розвитку дитини, визначення її потреб для подальшого розроблення корекційно-розвивальної стратегії;

- технологія психопрофілактики як створення відповідних умов в закладі освіти з опорою на середовищні ресурси;
 - технологія системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації;
 - технологія проведення засідань групи супроводу, що визначає пріоритети, стратегію супроводу та розробляє індивідуальну програму розвитку дитини;
 - технологія формулювання актуальних цілей за принципами цілепокладання SMART (specific, measurable, assignable, realistic, time-related — конкретна, вимірювана, має виконавця, реалістична, обмежена в часі ціль) та узгодженого їх досягнення всіма учасниками групи супроводу;
 - технологія командної взаємодії учасників групи супроводу;
 - технологія самооцінки професійного розвитку педагогів (за методикою ISSA – International STEP by STEP Association) та інші.
- Кожна з цих технологій необхідна в процесі супроводу і різнобічно відтворює важливі складники фахової діяльності з супроводу дитини з аутизмом.

Таким чином, про наявність психолого-педагогічного супроводу можна казати тоді, коли навколо дитини створюють міждисциплінарну (мультидисциплінарну) групу (фахівці, які безпосередньо опікуються дитиною, та батьки), яка розробляє для неї Індивідуальну програму розвитку і починає цілеспрямовано працювати над досягненням поставлених в ній цілей.

Психолого-педагогічний супровід має такі етапи: підготовчий, адаптаційний та повне включення.

Традиційно група супроводу має такий склад: координатор (частіше за все – представник керівного складу дошкільного або загальноосвітнього закладу), вихователь/вчителі; педагог супроводу (асистент вчителя, помічник вихователя), психолог, корекційний педагог, логопед, інші фахівці (запрошений фахівець корекційно-розвивального напрямку, який має досвід взаємодії з дитиною за межами освітнього закладу; експерт з питань аутизму; невролог, або сімейний лікар), батьки.

Кожний з учасників групи супроводу отримує завдання відслідковувати особливі прояви дитини, а також зафіксувати ситуації, коли у неї з'являється проблемна поведінка. Узагальнення зібраної інформації дає змогу встановити бар'єри навчання і розвитку дитини та актуальні завдання щодо її освітнього процесу.

Учасники групи супроводу мають оволодіти також навичками по веденню супровідної документації, яка організовує послідовну і узгоджену співпрацю між ними та дає змогу відслідковувати позитивну динаміку розвитку дитини. Найважливішим результатом роботи групи супроводу на цьому етапі є розроблення Індивідуальної програми розвитку дитини.

Результатом колективного обговорення є визначення тих бар'єрів, які найбільш виражені у дитини та перешкоджають її послідовному розвитку. Учасники групи супроводу обирають 2-3 бар'єри, замислюються над змістом та алгоритмом власної діяльності, спрямованої на подолання тих чи інших бар'єрів.

Всі дані, які зібрано учасниками групи супроводу, фахівцями і батьками, ретельно аналізуються задля поглибленого розуміння особливих проявів дитини, її можливостей, ресурсів її розвитку, а також її особливих

освітніх потреб. Цей матеріал має збагачуватися новими фактами і подробицями й безпосередньо впливати на вибудовування двох напрямів впливу: як на умови навколишнього середовища (зменшення дестабілізаційних чинників), так і на психолого-педагогічний вплив щодо розвитку дитини (підвищення адаптивних можливостей).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 63 с.
- 2.Островська К. О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом: монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
- 3.Тарасун В. В., Хворова В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищих навч. закладів. Київ: Наук. світ, 2004. 100 с.
- 4.Autism. URL:<https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism>
- 5.Gillberg, C., Steffenburg, S., & Schaumann, H. (1991). Is autism more common now than ten years ago? *British Journal of Psychiatry*, 158, 403-409.

CHILDREN AND THEIR READING IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT

Belešová Mária

Faculty of Education,

Comenius University in Bratislava, Slovakia

belesova@edu.uniba.sk

Abstract: The presented paper approaches the issue of reading in the families of children from a bilingual environment. We bring the view of experts on bilingualism and its development in children, as well as on the reading of children growing up in a bilingual environment and their possible problems in reading in a non-dominant language. Reading and the book are one of the means of developing a child's vocabulary, developing imagination and consolidating the spelling of words, which is especially important for bilingual children who come into contact with different languages, different spellings and different reading of sounds. The aim of our research was to find out whether children from bilingual families also like to read at what level their reading skills are in their mother tongue and second language. We also found out how parents encourage their bilingual children to read, what genres prevail in their home libraries, whether they are a role model for their children, how rich their home library is.

Introduction

“How many languages do you know, so many times you are human.” Statement that we all know well. A statement that could characterize a person - a bilingual. Bilingualism is becoming commonplace nowadays. Due to the fact that nowadays more and more people travel abroad, whether for work or for other reasons, we have many mixed marriages, where both parents want

to teach the child their mother tongue. We grow bilingual, in many cases even multilingual children. We decided to deal with the issue of reading children in bilingual families mainly because reading children alone is problematic and children in schools show various problems, especially in understanding the text. Many children (all over the world) prefer the form of electronic media, such as a mobile phone, computer or tablet, to the classic book. At the same time, the book is a source not only of developing children's imagination, but also of vocabulary, support of phonemic awareness, or fixing the spelling of words, which is especially important for bilingual children.

About bilingualism

By now, psycholinguistics has gained a good understanding of monolingual reading behavior. However, because of the increased globalization of our multicultural society, more and more people acquire, apart from their mother tongue (L1), one or more other languages (L2, L3...). It is now estimated that about half of the world's population has some knowledge of more than one language [1].

Scientists and educators point out to the psychological conflict with multilingual children, which can be one of the causes for language disorders. The psychological conflict derives from the child's natural inclination to his native language and the necessity to communicate in a different language, language of the country of living etc. For example, in the case of multilingualism the child uses one language at home, another at school and on the street (the language of his environment). In another case, the parents speak two different languages at home and in addition to this, a third local language is added [2]. Multilingual children are forced to use words and sounds to communicate that are foreign to them. This can lead to internal dissatisfaction and create a communication barrier. The consequence of insufficient verbal exercise can lead to a stagnation in the early language learning process and delayed language development. Children growing up bilingual can experience difficulties with the generalisation and transfer of linguistic concepts. All languages have different rhythmic, sound systems and grammatical structures. The rules of a target language can contradict the rules of other target languages. This results in multilingual children handling contradictory rules in early stages of language learning before they have fully comprehended the rules of their native language.

Most bilingual language research has focused on the question of how the bilingual lexicon is organized. Do people have separate representational systems for lexical items of different languages or is there one integrated lexicon? Although intuitively the most straightforward option might be to have a separate lexicon for each language, and although bilinguals can use one of their languages without the constant intrusion of the other language [3], the large majority of experimental evidence shows that bilinguals have one integrated lexicon containing representations of all words belonging to both languages and that this lexicon is accessed language independently [4].

The issue of reading bilingual children

We do not find clear disadvantages for bilinguals reading in L1 compared to monolinguals reading in their only language. This shows that the bilingual disadvantage found in language production tasks and comprehension tasks

using isolated words as stimuli, is not universally present across all modalities of language use or all bilingual language users [5]. For bilinguals, reading experience is supposedly spread across two different languages, L1 and L2 [6]. This implies lower absolute exposure to each language, which could result in slower lexical access and thus word recognition [7] and reading for bilinguals compared to monolinguals.

Biliteracy is the ability to read and write proficiently in two languages. Fluency in both reading and writing are present in biliteracy. Usually, someone who is biliterate has knowledge and skills to read and write in their home language and in a second language. Unlike a person who is biliterate that can read and write proficiently in two languages, the term bilingual is used to describe someone who can only fluently speak two languages. A person who is biliterate is also considered bilingual, but a person who is bilingual is not necessarily biliterate [8]. In other words, language is literacy and literacy is a language that includes areas of speaking, listening, and language (grammar) along with the more recognized literacy areas of foundational skills (phonics, word recognition, and fluency), writing, and reading (literary and informational text). However, when a language is learned in the absence of strong reading and writing instruction, there is a danger of bi-illiteracy or bilingualism without biliteracy.

Common reading problems in multilingual children

Clearly, children growing up in a multilingual environment experience very specific reading difficulties. The main reason for which is the delay in early speech development. This delayed begin of speech acquisition in the dominant language reinforces the suspicion of a language disorder [2]. However, multilingual education in itself is not the underlying cause of reading disorders

- a) Incorrect reading of words and phrases.
- b) Children speculate or guess rather than read.
- c) Difficulties in reading comprehension of single words and whole sentences.

On the other hand, it takes years of instruction and practice for a child to become a skilled and fluent reader. Children have to learn how letters (orthography), sounds (phonology), and meaning (semantics) relate to one another, and the bulk of this process happens during the primary school years, between the ages of six and ten. This is challenging in one language, so how does a young bilingual child accomplish the task of learning to read in two languages? In the case of monolingual children, we know that language knowledge, such as vocabulary and the awareness of and ability to manipulate language sounds (termed phonological awareness), supports learning to read [9]. A young child's phonological awareness and vocabulary strongly predict future reading ability. Bilingual children have two phonologies (sound systems) and two vocabularies (equivalent words in each language, for example cat and gato for a bilingual English-Spanish child).

Research problem

Here is a benefit to dual-language learning over standard single-language education. Questions prevail, however, about which two-way dual-language learning context is optimally effective for young bilinguals to learn reading [10,

16]. Each of the two dual-language learning contexts implicitly draws upon *different* assumptions about learning. In many countries, bilingual learning types have been developed with the goal of helping young children to become proficient speakers and readers of the majority language *and* the non-dominant (minority) language. It is now understood that sensitivity to the phonological patterns of a language in early life is important to successful reading acquisition [11]. In the 90:10 dual-language learning context, it has been hypothesized that it is best to establish language and literacy first in one language, while slowly and gradually introducing the new language over time [12]. The implicit assumption here is that more “time-on-task” (e.g., more time spent in the minority language) is most key in human learning and thus superior over partial learning contexts (such as 50:50 dual-language learning) in learning reading, especially in the majority language [13].

The aim of our research and research methodology

Bilingualism comes with many benefits for children, including a better ability to deal with distractions and faster mental processing. Bilingual reading ability is an important part of raising bilingual children; yet, for bilingual families, getting a child to start reading in both languages naturally could be a challenge. To avoid having to resort to tutoring at a later age, use the window of opportunity that parents can take advantage of to teach bilingual reading at home.

The aim of the empirical research was to find out how parents encourage their bilingual children to read, what genres prevail in their home libraries. We found out whether parents are a role model for their children, how large is their home library. We also focused on problems in reading children from bilingual families. We investigated whether children developed reading problems.

Based on the set goal, we chose an interview with four bilingual families as a research method. We briefly present the wording of some of the questions used in the interview:

How do you stimulate children’s interest in reading?

What genres do you, as parents, prefer when buying books for your children?

Do your children have the option to choose the book they like or do you buy the books solely at your own discretion?

Are you an example for your child in reading books? Who specifically?

Do you talk to your children at home about the content of the book you have read?

After reading a book, is your child even interested in communicating about its contents?

Does your child have difficulty reading with comprehension?

Can it reproduce what you have read? In which language does your child read books better? Does the child prefer books in a language that is easier for him?

Does your child have any problems reading in a non-dominant language?

We asked questions to parents in the school environment. As for the parents, we interviewed the parent who speaks Slovak, specifically with three mothers and one father. We used the Slovak language because it is the official language of the country in which we live, in Slovakia.

We included four bilingual families in the research sample: Slovak-Vietnamese, Slovak-English, Slovak-Ukrainian and one family, where both parents are Slovaks.

1. Arthur (Slovak-Vietnamese family)– 10 years, he was born in Vietnam, his father is Slovak, his mother is Vietnamese. They lived in Vietnam for about two years, then moved to Slovakia. His mother speaks to Arthur only in Vietnamese, as he only speaks the basics of Slovak. In Slovakia, an old mother (Slovak) lives with them in the same household. She spoke Slovak with Arthur.

2. Mark (Slovak-English family)– 10 years, born in England, mother Slovak, father English, father does not speak Slovak. Mark lived in England for five years, fluent in English and his mother's dialect, as his mother dreamed in England speaking only the Slovak dialect. So Mark was fluent in English and his mother's Slovak dialect.

3. Oleg (Slovak-Ukrainian family)– 10 years old, born in Ukraine, Slovak mother, fluent in Ukrainian, father Ukrainian. Oleg lived with his parents in Ukraine for 9 years, later his parents divorced. His mother returned to Slovakia with Oleg because of the war in Ukraine. Oleg is fluent in Ukrainian, has a very weak foundation of Slovak and at the same time is able (albeit with difficulty) to read Slovak texts.

4. Ida (Slovak family)– 8 years, born in Japan, mother Slovak, father Slovak. For the first five years, Ida lived in Japan, where her parents spoke to her in Slovak, English and Hungarian. Thanks to her home environment, Ida learned all three languages fluently. Upon entering the German primary school, she was fluent in four languages: Slovak, English, Hungarian and German.

Research results

Encouraging children's interest in reading activities in the bilingual family

Interviews with parents have shown that stimulating children's interest in reading activities is a priority in their families. They perceive the book as one of the means of expanding the child's vocabulary and at the same time a helper in learning a non-dominant language.

"I read a lot myself, especially professional books, so he sees an example in me, I talk positively about books, but he also has books within reach, always at hand, he doesn't have them on the top shelf. I try to go to the library with him often, because I want him to learn the Slovak language better. Since he reads more in Slovak, he has a better vocabulary, he also understands words he didn't know at all." (Oleg's mother)

In some families, reading books is a ritual they have introduced into their child's daily life since birth. A child in such a family perceives reading books as something natural. The book dates back to early childhood, respectively as soon as he can read it himself.

"I have read a lot to my daughter since she was a child, when she was smaller, so anytime during the day and evening, it was and still is a ritual. I didn't just read it when I was sick, my husband changed me. So it was natural for her that when she learned to read, she started reading on her own, even for her grandmother over the holidays, when we come to Slovakia. We go to the bookstore for every big purchase, in twice a month, for smaller purchases, if possible, we go to such chains, where there is a department with books. I let my

daughter look at the books. Quite often I also take it to the library, usually when I return books, as I regularly borrow professional literature and I would not be able to pay attention to it when choosing. The daughter likes to read without encouragement, she is quite motivated by the teacher and classmates. Sometimes she finds some of my magazines and reads them as well.” (Ida’s mother)

“I encourage my son to read by buying books and reading in the evening.” (Arthur’s father)

“Until he was reading, his son liked to listen to fairy tales in the evening. Sometimes we felt like he wasn’t listening, but if we wanted to read the book again, he noticed that he already knew it. At the same time, we registered him in the city library and he goes to the school library at school. I read a lot, a man rarely, even just professional literature.” (Mark’s mother)

All children from the mentioned families visit the school or city library at the initiative of parents or teachers at school, thus regularly enriching their library with new books.

A reader’s pattern in the family

Due to the fact that almost all addressed families currently live in Slovakia, the reading model for the child is a parent whose mother tongue is Slovak, as books in a foreign language are often unavailable on the Slovak market. At the same time, the answers showed that other family members in the family often intervene in the development of the bilingual child’s relationship with the book - e.g. grandparents, siblings.

“The reading role in our family for Ida is clearly me - the mother. When we are in Slovakia, my grandmother, on both sides, wants her granddaughter to read them aloud in Slovak. So grandmothers are also role models in Slovakia.” (Ida’s mother)

“Certainly I, my ex-husband in childhood, read the minimum, they have up to 10 books at home, mostly like a mushroom atlas or books about some fruit trees. My father read a lot again, he still has thousands of books at home, whole libraries.” (Oleg’s mother)

A parent who lives in a country whose language he does not speak is not a sufficient role model for his child, as he himself is not interested in Slovak books because he does not understand them.

“I am probably a role model for Marek, as my husband is a foreigner, he does not read books in Slovak because he does not understand them.” (Mark’s mother)

“I must admit that there is no great reader in our family. It is true that we buy a book for his son to improve his language, but he probably sees very little of us at home with a book in his hand. We don’t have time. When I read, it’s mostly just magazines.” (Arthur’s father)

Research has also shown that parents can support a child in reading, even though they themselves do not show much interest in reading and are not a role model for their child. Although the child does not often see them with a book in his hand, respectively never, yet they try to arouse the child’s interest in books and reading.

Home library of a bilingual child

Our research has shown that in most cases, parents leave their children

free when it comes to choosing a book and its genre. Children not only reach for fairy tale books or books with a child hero, but they also like various educational books and encyclopedias. Almost all children prefer books in a language that is closer to them. They own books mostly in one language, books written in a language that is non-dominant for the child are rare in their libraries.

“My son especially liked books with stories based on real life. We have a number of fairy tales, as well as books of magical reading and a number of educational, e.g. about dinosaurs, space, animals - that’s what the son is most interested in. And then various atlases, encyclopedias, books appropriate to his age. He used to be not interested in books, he found it difficult to read, today it is much better than what I like. That’s why there is such a rich library in our country, I believed that one day it would interest him.” (Arthur’s father)

*“I buy my daughter books with topics that interest her. That is, mainly about girls - classic stories from life, about school, everything where magic is enchanted, adventurous, action. But also books from which he will learn something new. The last time she chose the book *Stories of a Good Night for the Rebels*, she read it aloud to me. She also wanted to talk about those women and those who were most interested in her, so we looked for additional information about them on the Internet as well.”* (Ida’s mother)

“Since the son is still in the first grade, we prefer fairy tale books, and some children’s books. But actually others, a little of each corner. Here you will find books from professional to verse prose. We avoid poetry - I don’t know why. That is, apart from a few children’s rhymes or songs from the time when he was little.” (Mark’s mother)

“We have several encyclopedias at home, some in Slovak, others in Ukrainian. He is as interested in every boy as cars, animals, fairy tales about knights, dragons. He is often in the kitchen when I cook, trying to read recipes from my Slovak cookbooks. However, some words are not entirely clear to him, but he always asks what that means and so at least he expands his vocabulary.” (Oleg’s mother)

Regarding the ratio of Slovak and foreign language books, our research has shown that parents often complain about the unavailability of books in Slovakia in some languages. Therefore, they mostly draw from stocks from their home country, respectively the country in which they spent some time of their lives with the child, or books are brought from vacation or books are sent to them by family members. Due to the offer of the Slovak market, books in the Slovak language predominate in the addressed families in the library. In their answers, parents agreed that if they manage to find books in the desired language (mostly on the internet), the prices are too high. Addressed parents stated in their responses that they buy books for their children on a regular basis, mostly as a gift for various holidays. However, many also buy books with regular daily purchases. The frequency of adding books to the home library is therefore relatively regular and frequent in the addressed families.

Communication in the family about the read

Reading comprehension is a common problem of many children today, not only bilingual but also monolingual. In our research, children communicate about the content of the book spontaneously, without encouragement from parents.

“My daughter doesn’t need to be encouraged to tell me what she’s reading.”

She is very talkative and needs to talk about everything. If there is something in the books that he does not understand or a word that he does not know, he immediately asks me. And overall, we like to discuss the book you have read. I lead her to it myself." (Ida's mother)

"Yes, my son and I are talking about books that have been read. The son himself sometimes comes up with the idea that I have to read his book because it is great. He likes to discuss what he read and that he would like something else or a continuation of the series." (Mark's mother)

"Yes, I get used to doing it with my son so I can see if he understands what he is reading. But sometimes I don't even have to ask him, and he himself comes to tell me what the book is about." (Oleg's mother)

Communication about the read text gives parents feedback on how, and whether the children perceive the content of the read at all, it also shows whether the child understands all the words and if not, the dialogue about the read gives the parents the opportunity to re-enrich the children's vocabulary.

Preferring books to children – mother tongue or second language?

Research has shown that children who speak a language that is not their mother tongue at a high or at least average level do not have a problem reading books in that language. Books in the second or third language are not rejected.

"My daughter doesn't care what language she reads in. It does not read only in Hungarian. Otherwise, none of the mentioned three languages is preferred over the other; it reads in Slovak, English and German. She does not read in Hungarian, but even here she is beginning to be interested in how she reads in Hungarian. She can only read simple text in Hungarian. But if she starts reading a series of books, e.g. in the Slovak language, so she reads it all in Slovak, she doesn't take it in her hand in German, e.g. and vice versa, if she starts reading e.g. in German, so the sequel will no longer be read in Slovak. I don't know why, but she just doesn't mind. But otherwise she has no problem reading books, whether in Slovak, German or English." (Ida's mother)

Mark grew up in an English-speaking country for a certain period of his life and speaks English at his mother tongue, and after coming to Slovakia, his choice of books (as far as the language in which the book is written) is adapted to the environment in which he lives. *"Despite the fact that he lived the first years of his life in the English environment, he now prefers reading books in Slovak. Maybe it's because he learned to read here in Slovakia. But he doesn't even have a problem reading in English."* (Mark's mother)

On the contrary, children who come to Slovakia at a time when they do not speak Slovak well and are struggling with the language barrier reach for books in a foreign language even at a time when they already speak Slovak. It turns out that the language in which the child learned to read is more dominant for him when choosing books, the child reads in such a language more fluently, faster, and the comprehension of the text is better.

"My son prefers to read Ukrainian books, he still has a problem with some sounds in Slovak. He knows how to read it, but he forgets. He reads faster and more fluently in Ukrainian than in Slovak. The son of e.g. of course, he speaks exclusively Slovak at school, even with friends, but he often switches to Ukrainian at home, even though we already live in Slovakia." (Oleg's mother)

"If my son reaches for a book, which is very exceptional - unfortunately,

then Slovak. He can't read Vietnamese at all." (Arthur's father)

Research has also shown that if a child is not introduced to a written language, he or she will probably not voluntarily reach for a book in that language.

Conclusions

The family background contributes to the development of reading to a much greater extent than the school. The first steps in promoting reading begin at pre-school age. It is not a question of children knowing the letters, but above all developing their vocabulary, improving the quality of speech, experiencing the joy of reading, gaining the habit of engaging in books and reading [14]. Parents become natural patterns of behavior and action. This also applies to reading and the relationship to books. The level of reading is decided by the parents, who in the pre-school period almost exclusively deserve their own holistic development of their child. During childhood, it is necessary to take intensive care of children's reading, to lead by example, to create situations in which children's reading habits are formed and deepened, to lead children to a deep understanding and experience of reading.

Based on the findings of the research, we can formulate the following recommendations for parents of bilingual children:

- Encourage reading of bilingual children. Reading is a source of developing a child's vocabulary in a non-dominant language. Ideally, the parent is a role model for the child. However, the parent is able to support the child, including the fact that he or she reads little, resp. not at all and is therefore not a direct reader model for a child.

- Encourage library visits. Libraries are a rich source of various genres, while they are a minimal financial burden for the family. At the same time, they are available in almost all cities and schools.

- Leave children free to choose books for their home library. The child is more interested in reading the books he chooses than in the books his parent offers him based on his preferences.

- Communicate about read. Communication about a read text/book gives parents feedback on whether the child knows what he or she is reading or understanding. At the same time, the parent finds out whether the child understands all the words in the text, if not, the parent can again enrich the child's vocabulary with new, hitherto unknown words.

Misunderstanding of one of the languages, resp. reduced communication competence and level of understanding of one of them, parents try to correct and balance bilingual communication, as well as explaining the meaning of unknown words in books, but this is not always sufficient [15] and it turns out that for sufficient knowledge of any language (not only Slovak) active communication in it is crucial more than its passive understanding. It is more important to improve his ability to read (in any language), because only a broader understanding of the use of the language as a whole and the increased ability to integrate and maintain new vocabulary builds the child's language skills.

REFERENCES

[1] COP, U. et al. 2015. "Eye Movement Patterns in Natural Reading: A Comparison of Monolingual and Bilingual Reading of a Novel." In *PLoS one*, 2015, vol. 10, no. 8.

- [2] What to Expect when Your Bilingual Child Starts Learning to Read. 2020. <https://ekidz.eu/bilingual-children-literacy/>
- [3] POULISSE, N., BONGAERTS, T. 1994. First Language Use in Second Language Production. In *Applied Linguistics*, 1994, vol.15, pp. 36-57.
- [4] DIJKSTRA, T., VAN HEUVEN, W.J.B. 2002. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. In *Bilingualism. Language and Cognition*, 2002, vol. 5, no. 3, pp. 175-197.
- [5] KUPERMAN, V., DRIEGHE, D., KEULEERS, E., BRYLSBAERT, M. 2013. How strongly do word reading times and lexical decision times correlate? Combining data from eye movement corpora and megastudies. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2013, vol. 66, no. 3, pp.563-580.
- [6] GOLLAN, T. H., ROSA I. MONTOYA, R. I., CERA, C., SANDOVAL, T. C. 2008. More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. In *Journal of Memory and Language*, 2008, vol. 58, no. 3, pp. 787-814.
- [7] LEHTONEN, M. et al. Differences in word recognition between early bilinguals and monolinguals: Behavioral and ERP evidence, In *Neuropsychologia*, 2012, vol. 50, no. 7, pp. 1362-1371.
- [8] BRITTON, J.N. 1970. *Language and Learning*. Coral Gables: University of Miami Press.
- [9] JASINSKA, K.K., PETITTO, L.A. 2017. Age of Bilingual Exposure Is Related to the Contribution of Phonological and Semantic Knowledge to Successful Reading Development. In *Child Development*, 2018, vol. 89, no. 1, pp. 310-331.
- [10] BERENS, M. S. et al. "Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence?" In *Bilingual research journal*, 2013, vol. 36, no. 1, pp. 35-60.
- [11] WOLF, M., KATZIR-COHEN, T. 2001. Reading fluency and its intervention. In *Scientific Studies of Reading*, 2001, vol. 5, no. 3, pp. 211-239.
- [12] CUMMINS, J. 2005. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. In *Modern Language Journal*, 2005, vol. 89, no. 4, pp. 585-592.
- [13] PETITTO, L.A., BERENS, M.S., KOVELMAN, I., DUBINS, M.H., JASINSKA, K., SHALINSKY, M. 2012. The "Perceptual Wedge" hypothesis as the basis for bilingual babies' phonetic processing advantage: New insights from fNIRS brain imaging. In *Brain and Language*, 2012, vol. 121, no. 2, pp. 142-155.
- [14] BELEŠOVÁ, M., SZENTESIOVÁ, L. 2017. The relationship of bilingual children to reading and to books. In *ICT for Language Learning*. Florence: Pixel, 2017. pp. 400-404.
- [15] BELEŠOVÁ, M., SZENTESIOVA, L., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2018. *Dimenziečítania v rodináchdeť z bilingválnehoprostredia*. Bratislava: UniverzitaKomenského v Bratislave.
- [16] OSAĐAN, R., REID, E. 2015. Primaryeducation of migrant backgroundchildren in the lingua franca a randomnessurvey. In *International Journal of Humanities and SocialSciences*, 2015, vol. 5, no. 9, pp. 208-216.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

*Завгородня Катерина Петрівна,
аспірантка ХНПУ імені Г.С. Сковороди
14882017katya@gmail.com
Науковий керівник –
д. пед. наук, доц. В.В. Ушмарова*

Сучасне модернізоване суспільство ставить досить високі вимоги до молодих фахівців як професіоналів в окремих галузях, так і всебічно розвинутої особистості, готової швидко адаптуватися до постійних змін. Заклади освіти в Україні, яким надали певну автономію, мають стати конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг та зацікавити майбутніх студентів. Як виявилось, денна форма фундаментально забезпечує теоретичними знаннями, які значно відрізняються від вимог до молодого співробітника на підприємстві. Натомість при навчанні на заочній формі, навпаки, переважають практичні навички, але недостатньо теоретичної підготовки. Тому щоб урівноважити теорію з практикою та скоротити рівень безробіття серед випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти в українській професійній освітній простір залучено дуальну форму здобуття освіти.

«Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти» [1].

Дуальна форма здобуття освіти – позитивний досвід розвинених країн, зокрема країни-засновниці цієї форми навчання – Німеччини. Серед німецьких випускників за дуальною програмою навчання немає безробітних, що вважають вагомим здобутком. Кабінет Міністрів України затвердив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти [1]. Ця Концепція дозволяє роботодавцю брати участь в процесі підготовки здобувачів освіти, а не перенавчати їх на виробництві. Навчання за такою формою відбувається на основі договору між роботодавцем, ЗВО і студентом, це дасть можливість скоротити розрив між навчанням в аудиторії та першим робочим місцем за спеціальністю. Відповідно до Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти можуть існувати різні моделі щодо розподілу годин та узгодження змісту навчання [1]. Графік освітнього процесу будується в залежності від особливостей освітньої програми, спеціальності, територіального розміщення підприємства та закладу освіти, умов підприємств різних галузей тощо.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» у 2019 році стартував масштабний експеримент щодо впровадження дуальної форми здобуття освіти у 44 закладах освіти, що триватиме до 2023 року [2]. Цей експеримент спрямований на адаптацію зарубіжного досвіду навчання за дуальною формою в системі української освіти. Резуль-

тати проекту будуть використані для удосконалення нормативно-правової бази та розробки рекомендацій органам державної влади, закладам освіти та роботодавцям щодо створення сприятливих умов для впровадження дуальної форми здобуття освіти та підвищення ефективності співпраці залучених сторін [3]. І вже за рік виявлено перші недоліки та перешкоди.

Більшість студентів, які здобувають освіту за дуальною формою, навчаються коштом державного бюджету, чим скорочує витрати роботодавців на підготовку фахівця. Бо лише невелика кількість роботодавців готова ризикнути й сплатити вартість навчання здобувача. Адже вкладаючи знання та кошти в студента на робочому місці, ніхто не гарантує, що він залишиться й надалі працювати на цьому підприємстві. Саме відсутність норм, які б регулювали права та обов'язки таких здобувачів-працівників, стають вагомою перешкодою для цілісного залучення дуальної форми здобуття освіти. А також це і можливість для використання праці здобувача з метою збагачення без навчання на робочому місці [4]. Серед недоліків зауважуємо й недостатнє дотримання вимог освітніх програм навчання в установах чи організаціях у відсотковому співвідношенні, в результаті чого отримуємо некваліфікованого фахівця. Або не роз'яснені закладом освіти особливості навчання за дуальною формою чи недобросовісність роботодавців щодо обов'язків створення необхідних умов для якісного навчання [4].

Проблемою забезпечення якості дуальної освіти є недостатня кількість досвідчених, мотивованих наставників. Наставник повинен бути водночас висококваліфікованим фахівцем та уміло застосовувати професійний досвід у процесі навчання, розумітися на методиках викладання, тісно контактувати з викладачами навчального закладу, брати участь у розробці навчальних програм на виробництві. А це потребує додаткового часу та оплати за понаднормову працю (може виникнути проблема, хто буде цю оплату здійснювати – роботодавець чи заклад освіти) або скорочення робочого дня як провідного фахівця та втратити частину заробітної плати. Та й роботодавець не стане ризикувати провідним співробітником, позбавляючи невелике підприємство фінансової вигоди. Можливо б ситуацію покращила державна підтримка представників малого бізнесу [3].

Щодо закладів освіти, то виявлено низький рівень теоретичної підготовки, застаріла та неактуальна інформація, що не використовується на практиці. Недостатній рівень компетентностей за дисциплінами фундаментального блоку. Відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення, складність виділення складових навчання, що мають здобуватися на підприємстві. Вимоги до результатів навчання не завжди узгоджуються з потребами здобувачів освіти та ринком праці, а викладачам не вистачає практичного досвіду [4].

У здобувачів серед проблем виявлено відсутність мотивації, додаткові фінансові витрати, частина здобувачів освіти не бажає вчитися та працювати в Україні, велика кількість конкурентних пропозицій щодо навчання та працевлаштування за кордоном тощо [4].

На організації дуальної форми здобуття освіти негативно позначилися карантинні обмеження. Через зміну графіків освітнього процесу, навчання проходило в дистанційному режимі. Незважаючи на виявлені недоліки та пандемію Ковід-19, спостерігаємо сприятливі умови для подальшого запровадження навчання за дуальною формою здобуття освіти як соціального

партнерства в освітній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text>

2. Наказ МОН від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». <https://bit.ly/3sXpJMd>

3. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Дуальна форма здобуття освіти: успіхи та проблеми першого року запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти України», 22 жовтня 2020 року, Науково-методичний центр ВФПО. Київ, 2020. 116 с. <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2020/11/zbirnyk-materialiv-22.10.2020.pdf>

4. Давліканова О. Б., Іщенко Т. Д., Чайковська А. Б. Аналітичний звіт за результатами першого року проведення експерименту із запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти відповідно до наказу МОН від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проекту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Київ, 2020. 96 с. <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2020/09/dualna-web-15-53.pdf>

ŚWIAT MUZYKI ŻYDOWSKIEJ W ŻYCIU SPOŁWCZNOŚCI NA ZIEMIACH POLSKICH WYBRANYCH PRZYKŁADACH

Mgr Janusz Kawa
Uniwersytet Rzeszowski

Wstęp

Społeczność żydowska od zarania dziejów wywierała znaczącą rolę na kształtowanie się kultury polskiej (Bonusiak 2001, s. 17). Konwergencja kultury polskiej oraz żydowskiej jest zatem kwestia niepodważalną. Jak wskazuje W. Panek te dwa narody łączy bez wątpienia wspólna historia, która pozwoliła na wzajemną koegzystencję. Kluczowym dla niniejszych rozważań o wpływie muzyki żydowskiej na społeczność wybranej grupy mieszkańców Polski wydaje się zatem samo zdefiniowanie kultury. W najbardziej ogólnym ujęciu, które zdaje się być wystarczające na potrzeby tych rozważań jest pojmowanie kultury jako szerokiego zakresu dóbr materialnych oraz duchowych, które nieodzownie wpływają na ukształtowanie ludzkości i społeczeństw. Tak szeroka definicja kultury pozwala zatem na wskazanie jej różnorodnych składników, do których możemy zaliczyć: religię, architekturę, film, teatr czy właśnie muzykę. Jawi się także jako spis określonych norm i reguł a także sposobów ludzkiego działania, w tym wytworów pracy i artystycznej twórczości. Stanowią one bowiem kulturowy dorobek i bez wątpienia oddziałują na kształtowanie się społeczeństw a tym samym jednostek (Panek, Warszawa, s. 4-5). Jak wskazują natomiast R. Chymkowski, W. Dudzik oraz M. Wójtowski kultura pojmowana w kategorii zjawiska społecznego przyczynia się do łączenia grup i zbiorowości narodowych. Tworząc tym samym stosunkowo zintegrowaną całość w obrębie poszczególnych społeczeństw.

czeństw. Natomiast w wyniku pokoleniowego przekazu jest utrwalana i wywiera wpływ zarówno na całość społeczeństwa jak i na poszczególne jednostki, które wchodzi w jego skład (Chymkowski, Dudzik, Wójtowski, Warszawa, s. 69).

Historyczne podłoże

Same rozważania na temat muzyki żydowskiej i jej determinantów na społeczność lokalną na przykładzie Rzeszowa oraz okolic wymagają ukazania pewnego zarysu historycznego, który bez wątpienia pomocny będzie w zrozumieniu roli społeczności żydowskiej we wskazanym obszarze geograficznym. Literatura przedmiotu nie wskazuje jednoznacznie na czas pojawienia się Żydów w obszarze Rzeszowa. Zdaniem jednak niektórych badaczy obecność wskazanej grupy szacuje się na rok 1340, kiedy to Rzeszów nie posiadał jeszcze praw miejskich. Jednak inne źródła wskazują, że żydowskie osadnictwo datuje się na koniec wieku XV lub też połowę wieku XVI (Spector, Wigoder, 2001, s. 1111).

Jak wskazuje H. Węgrzynek najstarsza źródłowa wzmianka dotycząca aktywności społecznej i mieszkaniowej Żydów w Rzeszowie datowana jest na rok 1550. Na podstawie zebranych przez autora danych historycznych w roku 1588 Rzeszów zamieszkiwało sześć rodzin pochodzenia żydowskiego, natomiast w roku 1592 miało to być około stu mieszkańców mojżeszowego wyznania. Jak obrazuje literatura przedmiotu społeczność żydowska do połowy wieku XVII podlegała była kahałowi lwowskiemu natomiast kahałowi przemyskiemu od początku wieku XVIII. Następnie została utworzona gmina wyznaniowa, a zamieszkujący ją ludzie pochodzenia żydowskiego trudnili się handlem materiałami czy winem (Węgrzynek, 2000, s. 291).

Dane historyczne wskazują, że w roku 1599 zostało wydane przez Mikołaja Spytka Ligenza rozporządzenie dotyczące liczby żydowskich domów. Ograniczając tym samym działalność handlową Żydów, na mocy aktu prawnego nie mieli oni możliwości handlu, na terenie Rzeszowa, wyrobami wykonanymi przez chrześcijańskich rzemieślników. Jednak przywilej, który ograniczał liczbę żydowskich domostw wcale nie spowodował ograniczenia rozwoju rzemiosła omawianej społeczności. Przedstawiciele żydowskiej części społeczeństwa zajmowali się gorzelnictwem, krawiectwem, stolarką, a także produkowali mydła i rozwijali apteki (Yari-Wold, 2000, s. 291).

Warto także w tym miejscu wskazać, iż początkowe regulacje prawne nie pozwalały Żydom na zamieszkiwanie na ternach starego miasta. W związku z tym masowo osiadali się za administracyjnymi granicami ówczesnego Rzeszowa. Pierwsza połowa wieku XVII zaowocowała utworzeniem się rozległej osady nazwanej Nowym Miastem, która mieściła się ona na terenie dzisiejszego Placu Wolności i była zamieszkiwana przez społeczność Żydowską. Zgodnie z informacjami zawartymi w źródłach historycznych na przełomie XVI oraz XVII wieku powstała na tym terenie pierwsza synagoga. Wzmianki na temat budowli, pełniącej nie tylko funkcje religijne ale także funkcje obronne pojawiły się w dokumentach z 1617 roku. Źródła historyczne podają także informację na temat powstania pierwszego w tym rejonie oficjalnego cmentarza, który miał zostać wzniesiony na początku wieku XVI. Jednak w roku 1624 część cmentarza uległa zniszczeniu i została włączona w obszar obronnych wałów dla Nowego Miasta – osady Żydowskiej (Yari-Wold, 1967, s. 26).

Po tym jak swoje panowanie nad Rzeszowem i okolicami zakończył książę Władysław Dominik Zasławski - Ostrogski, który utrzymywał obecny

od dawna zakaz sprzedawania Żydom domów oraz posesji a także ograniczenie działalności społecznościi Żydowskiej jedynie do oferowania usług innym Żydom, nastąpił czas poprawy warunków funkcjonowania opisywanej grupy społecznej. Jak wskazuje literatura przedmiotu stało się to ze względu na fakt, iż Rzeszów przeszedł pod władzę Lubomirskich. Zgodnie z wydanymi przez nich dekretami Żydzi zdobyli prawo do nabywania i posiadania działek oraz domów mieszkalnych na terenie Starego Miasta. Było to jednak warunkowane zgodą mieszkańców tego obszaru. Na podstawie nowych rozporządzeń pierwszym żydowskim właścicielem domu na rzeszowskim Rynku stał się w roku 1680 Izik Abrahamowicz. Należy jednak wskazać, iż pomimo zniesienia zakazu zamieszkiwania Żydów w centrum Rzeszowa nadal prężnie rozwijała się żydowska osada a sami przedstawiciele żydowskiej społeczności niechętnie zmieniali swoje miejsce zamieszkania. Żydowska społeczność w roku 1674 liczyła już 1400 osób (dorośli oraz dzieci) i tym samym przewyższała ówczesną liczbę chrześcijan w Rzeszowie (Szyper 1926, s. 57). Rok 1706 zaowocował możliwością okazjonalnego zakupu przez społeczność żydowską posiadłości w obszarze miasta. Na mocy tego przywileju Żydzi zakupili 40 domów i ukształtowała się dzielnica żydowska wraz z synagogami, rynkiem oraz cmentarzem. Jak podają źródła historyczne liczba zamieszkujących Rzeszów rodzin żydowskich stale się powiększała i w okresie XVIII wieku było to aż siedemnaście rodzin, co stanowiło siedemdziesiąt siedem osób. Inni przedstawiciele żydowskiej społeczności zamieszkiwali także w okolicznych miejscowościach nieopodal Rzeszowa. Można wskazać tutaj między innymi takie miejscowości jak: Zwiężczyca, Staroniwa, Przybyszówka, Maławy lub Krasna. Zwiększające się jednak możliwości zarobkowe w Rzeszowie przyciągały na obszar miasta wielu nowych członków żydowskiej społeczności. Jak wskazują dane historyczne w roku 1765 ich liczba sięgała 1202 dorosłych, nie licząc dzieci. Na podstawie dostępnych danych można wskazać, że wśród nich było między innymi: „29 krawców, 26 właścicieli zajazdów i gospód, 31 kupców i sklepikarzy, 10 kapeluszników, 10 nauczycieli, 5 lekarzy, 4 muzyków, 4 garncarzy, 3 piekarzy, 3 rzeźników, 2 tkaczy, szklarz, mydlarz, a także kilkudziesięciu cieszących się szeroką sławą złotników i jubilerów” (Maayan, 1967, ss. 30–35).

Warto wskazać, że rosnąca w siłę społeczność żydowska doświadczała stopniowo rosnących antysemickich inicjatyw i już w roku 1679 dokonano wystąpienia propagujące nienawiść i brak tolerancji wobec narodu żydowskiego co skończyło się śmiercią kilkunastu osób. Obawy przed represjami spowodowały w latach 1753-1765 przyjęcie przez kilkunastu przedstawicieli religii żydowskiej sakramentu chrztu (Yari-Wold, 1967, ss. 26–30). Okres ten zaowocował także umocnieniem wpływów haskali oraz chasydyzmu. Wobec tego powstawały liczne ugrupowania zrzeszające ludność Żydowską pochodzącą z Nowego Sącza, Dzikowa, Bobowej, Kołaczyc czy Bełza (Yari-Wold 1967, s. 54).

Wiek XIX był bez wątpienia okresem silnego i dynamicznego rozwoju rzeszowskiej gminy żydowskiej w kontekście demograficznym. Żydzi stanowili większość mieszkańców wśród populacji liczącej 11 166 osób (dane na rok 1880). Stopniowo rozwijały się różnorodne zakłady przemysłowe, gospodarcze oraz apteki i różne punkty usługowe.



Sklep Sary Tannenbaum/Archiwum IPN

Działalność ta bez wątpienia umacniała pozycję jej części społeczeństwa. Warto w tym miejscu wskazać na działalność takich instytucji jak: Towarzystwo Kredytowe, Żydowskie Towarzystwo ku Wsparciu Chorych Izraelitów, Żydowskie Stowarzyszenie Religijne Machzykaj Linat, Stowarzyszenie Religijnego Wychowania Chwała Dawida, Towarzystwo Oświatowo-Kulturalne Tarbut, Stowarzyszenie Pań dla Wspierania Chorych Izraelitów, Towarzystwo Sportowe „Samson” i Żydowskie Towarzystwo Dramatyczne „Scena” (Yari-Wold 1967, ss. 103–131).



Żydowska pieśń ludowa / Fot. Archiwum Państwowe w Rzeszowie
 Początek wieku XX zaowocował utworzeniem w Rzeszowie ośrodka syjonistycznego oraz domu ludowego wraz z fundacją Adolfa Tannenbauma i biblio-

tekę zawierającą blisko 50 tysięcy pozycji. Okres ten spowodował nazywanie Rzeszowa „Galicyjską Jerozolimą”. Należy w tym miejscu wskazać na istotny dla rzeszowskiej społeczności żydowskiej okres międzywojenny. Początkowo rozwój gospodarki żydowskiej przebiegał dynamicznie i sprawnie, umacniając tym samym pozycję społeczności. Jednak wraz z natężeniem pod koniec lat 20. XX wieku hasła i działalności antysemitki sytuacja Żydów stawała się w tym obszarze trudna (Węgrzynek, 2000, s. 47). Tak jak w innych obszarach kraju wszelkie instytucje oraz przejawy działalności żydowskiej były atakowane. Natomiast po zajęciu miasta w październiku 1939 roku Niemcy rozpoczęli okrutny akt mord i niszczenia tradycji i kultury żydowskiej dewastując tym samym synagogi, cmentarze, biblioteki i wszelkie instytucje kulturalne.



Nachum Sternheim wraz z najbliższymi / Archiwum rodziny Sternheim

Kolejnym działaniem ze strony Niemców było utworzenie getta w 1940 roku i zgromadzenie w nim nie tylko Żydów rzeszowskich ale także tych pochodzących z: Błażowej, Czudcu, Głogowa Małopolskiego, Kolbuszowej, Leżajska, Łańcuta, Niebylica, Sędziszowa Małopolskiego, Sokółowa Małopolskiego, Strzyżowa i Tyczyna. Natomiast dnia 7 lipca 1942 roku rozpoczęła się oficjalna likwidacja getta. Losy rzeszowskich Żydów sięgają aż przesiedleń do obozu w Auschwitz, przymusowej pracy i rozstrzelań w pobliskich lasach (Maayan, 2007). Ostatecznie do końca 1966 roku miasto opuściła zdecydowana większość Żydów, którzy przeżyli czas wojny i okupacji. Tym samym nie następował dalszy rozwój kultury żydowskiej w tym regionie (Węgrzynek, 2000, s. 68).

Podsumowanie

Jak wskazują niniejsze rozważania, muzyka żydowska jest integralną częścią polskiej kultury. W obrębie Rzeszowa i okolic można odnaleźć aktualnie wiele świadectw jej wpływów na kształtowanie się lokalnej społeczności. Na tle

dokonanej analizy oferty kulturalnej Rzeszowa, nie ulega wątpliwości, iż pamięć o twórczości żydowskiej jest nadal obecna i kultywowana w opisywanym obszarze. Warto także, w tym miejscu zaznaczyć, że elementy żydowskiej twórczości muzycznej, zarówno o charakterze synagogałnym jak i ludowym zakorzeniły się w kulturze polskiej za sprawą znanych kompozytorów, do których zaliczyć można między innymi: Nachuma Sternheima, Ernesta Blocha, Mario Castelnuovo-Tedesco, P. Dessau, A. Schönberga, J. Ludwig Felix Mendelssohn-Bartholdy, G. Mahler, A. Tansman, G. Mayerbeer czy J. Offenbach. W skali nie tylko lokalnej ale także globalnej, popularyzację muzyki żydowskiej przypisuje się musicalowi zatytułowanemu *Skrzypek na dachu* J. Bocka i J. Steina.

BIBLIOGRAFIA

- Bonusiak W., *Stosunki ludnościowe* [w:] *Dzieje Rzeszowa*, red. F. Kiryk, t. III, Rzeszów 2001,
- Burchard P., *Pamiętki i zabytki kultury żydowskiej w Polsce*, Wyd. Burchard Edition, Warszawa 1990.
- Chymkowski, R., Dudzik, W., Wójtowski, M. 2003. Wiedza o kulturze – podręcznik. Warszawa, Wyd. WSiP
- Doktór, J. 2004. Początki chasydyzmu polskiego. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Koncert (podkarpackiefilm.pl)
- Koncert muzyki żydowskiej «Raduj się Rzeszowie» w Teatrze Maska - Biznes i Styl
- Kotula F., *Z dziejów Rzeszowa 1939–1944. Losy rzeszowskich zabytków i pamiątek*, Rzeszów 1947, Wydawnictwo Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Rzeszowie
- Kotula F., *Tamten Rzeszów czyli wędrówka po zakątkach i historii miasta*, Wydawnictwo Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Rzeszowie, Rzeszów 1985.
- Lang J., *Nachum Sternheim. Zapomniana legenda muzyki żydowskiej*, 15.11.2018, Chidusz Magazyn żydowski <https://chidusz.com/nachum-sternheim-zapomniana-legenda-muzyki-zydowskiej/>
- Maayan K., *Rzeszów*, [w:] *Encyclopaedia Judaica*, red. F. Skolnik, M. Berenbaum, t. 12, Detroit – New York – San Francisco – New Haven – Waterville – London 2007, : Detroit : Macmillan Reference USA ; Jerusalem : Keter Publishing House
- Panek, W. 2005. Wiedza o kulturze. Wołomin, WYDAWNICTWO POLSKIE W WOŁOMINIE
- Pater D., O konwergencji kultur polskiej i żydowskiej. Przysucha jako studium przypadku, [w] studia gdańskie tom XXV
- Potocki A., *Żydzi w Podkarpackiem*, Wyd. Libra Rzeszów 2004.
- Szyper N., *Dzieje żydów w Polsce oraz przegląd ich kultury duchowej: zwięzły podręcznik do użytku szkolnego wraz z mapą Polski. Od przybycia żydów do Polski do XVIII wieku: do panowania Sasów, Część I*, Lwów 1926., s. 57.
- Tobiasz L., *Synagogi Rzeszowa. Część I. Synagoga Staromiejska*, „Wiadomości konserwatorskie – Journal of Heritage CDawidziak E., *Rzeszowskie synagogi – wczoraj i dziś...*, „Renowacje i Zabytki” 2015, nr 3. onervation” 2017, nr 51.
- Węgrzynek H., Rzeszów, [w:] *Historia i kultura Żydów polskich*. Słownik, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 2000
- Wieczór z kuchnią i muzyką żydowską « Rzeszów Klezmer Band
- Yari-Wold M. (red), *Kehilat Raysha sefer zikaron*, Tel Aviv 1967
- Żbikowski, A. 1998. Żydzi. Wyd. Dolnośląskie, Wrocław

Streszczenie

Muzyka żydowska odgrywała bardzo ważną rolę w życiu społecznym w Galicji, Kultura muzyki żydowskiej swój rodowód wywodzi min z Rzeszowa i okolic. Jak wskazują liczne dane historyczne kultura żydowska posiadała w Polsce swój kluczowy ośrodek rozwoju. Jawi się zatem w różnorodnych zapisach jako coś więcej niż „mniejszość”. Pozostaje zatem integralną częścią polskiej twórczości oraz szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego. Niniejsza publikacja traktuje o muzyce żydowskiej, która ma na celu ukazania transformacji oraz kształtowania się społeczności żydowskiej na terenie Galicji. Jest to próba egzemplifikacja bogatego programu kulturalnego i artystycznego jaka miała miejsce na terenie Galicji w kontekście twórczości Żydowskiej.

Słowa kluczowe: Judaizm, muzyka żydowska, muzyka, kultura żydowska, Rzeszów, Galicja

Abstract

THE WORLD OF JEWISH MUSIC IN THE LIFE OF COMMUNITY ON POLISH LANDS SELECTED EXAMPLES

Jewish music played a very important role in the social life in Galicia. The Jewish music culture has its origins, among others, from Rzeszow and its vicinity. As shown by numerous historical data, Jewish culture had its key development center in Poland. Thus, it appears in various texts as something more than a “minority”. Therefore, it remains an integral part of Polish creativity and broadly understood cultural heritage. This publication deals with Jewish music, which aims to show the transformation and formation of the Jewish community in Galicia. It is an attempt to exemplify the rich cultural and artistic program that took place in Galicia in the context of Jewish creativity.

Keywords: Judaism, Jewish music, music, Jewish culture, Rzeszow, Galicia

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Квак Лілія Василівна

викладач природничих дисциплін

КЗЛОР «Бродівський фаховий педагогічний

коледж імені Маркіяна Шашкевича»

janslavn@i.ua

Однією з основних проблем сьогодення є збереження здоров'я підростаючого покоління і формування правильного поняття здорового способу життя. Стан здоров'я дітей є інтегральним показником загального благополуччя суспільства та індикатором усіх соціальних і екологічних негараздів держави. Тому турбота про збереження здоров'я і довголіття кожної дитини – найважливіше завдання цивілізованого суспільства і системи освіти зокрема. Законом України про «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти в Україні задекларовано, що потреба у здоров'ї є основоположною в системі життєвих цінностей кожної людини. На створення здоров'язбережувального освітнього середовища спрямована і Концепція Нової української школи, зокрема одна з десяти ключових компетентностей – Екологічна грамотність і здорове життя – в частині “...усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя...”[4].

За науковими даними кожна третя дитина, яка приходить на навчання в початкову школу уже має певні відхилення в стані здоров'я [6]. Ускладнення навчальної програми, використання технічних засобів навчання в освітньому процесі, його інтенсифікація, збільшує навантаження на функціональні можливості організму дитини, погіршує статистичні дані кількості здорових дітей. Для збереження фізичного та психічного здоров'я учнів, формування у них найважливіших соціальних навичок, які сприятимуть успішній адаптації у суспільстві, доцільне впровадження у системі початкової освіти здоров'язбережувальних технологій. Успішність цього процесу залежить від формування валеологічної компетентності студентів, майбутніх вчителів початкової школи в системі їх професійної підготовки.

Теоретичний аналіз поняття «валеологічна компетентність» дає змогу уточнити його сутність як складову життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх близьких [1]. Валеологічна компетентність студентів формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності з метою збереження свого здоров'я та інших.

Одним із чинників формування валеологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в системі фахової передвищої освіти є викладання навчальних дисциплін здоров'язберігаючої спрямованості: «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей шкільного віку» та «Основи валеології». Під час вивчення навчальної дисципліни «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей шкільного віку» студенти відділення «Початкова освіта» набувають необхідні теоретичні та практичні знання про будову та функціонування дитячого організму в період його росту та розвитку, раціональну організацію освітнього процесу відповідно до психофізіологічних змін організму дитини в різні вікові періоди. В подальшому ці знання використовуються при вивченні «Основ валеології» для формування здоров'язбережувальної культури майбутнього вчителя та оволодіння технологіями роботи з учнями із врахуванням основних чотирьох складових здоров'я: фізичного, психічного, соціального і духовного.

У цьому аспекті надзвичайно важливим є структуризація навчального та методичного матеріалу для формування у студентів цілісної системи взаємозв'язків фізіологічного розвитку дитини та відповідних вправ для збереження і зміцнення її здоров'я під час освітнього процесу в початковій школі (Таблиця 1).

Таблиця 1

Фізичний розвиток учнів початкової школи

Вік	Фізіологічні зміни	Методичні рекомендації
6-7 років (1 клас)	збільшення маси тіла, сповільнення росту; підвищення здатності організму до відносно тривалої діяльності; повільний розвиток дрібних м'язів, недосконала рухова координація, швидка втомлюваність; зниження фізичної активності майже на 50% у порівнянні з дошкільним віковим періодом (у дівчат нижча рухова активність ніж у хлопців)	використання на уроках пальчикової гімнастики для зняття втоми з кисті рук при письмі; гімнастика для очей для тренування м'язів органів зору, проведення фізкультхвилинок
7-8 років (2 клас)	швидке нарощування м'язової сили (ділянка тазу, грудей, спини), формування постави	формування рухових навичок для зміцнення м'язів і правильної постави шляхом використання фізкультхвилинок, дихальної та звукової гімнастики

8-9 років (3 клас)	скостеніння кісток зап'ястя, розвиток м'язів кисті рук, посилення формування дрібної моторики, дозрівання лобних зон кори головного мозку, формування гальмівних синапсів (емоційна врівноваженість), зниження фізичної активності	використання під час уроків фізкультхвилинок на оптимальний розвиток м'язової системи, пальчикової гімнастики з використання конструктора Lego, олівця на формування чіткості, швидкості і якості рухів, контролю темпу; гімнастика для очей для тренування м'язів органів зору
9-10 років (4 клас)	зміни окружності грудної клітки, інтенсивний ріст і розвиток організму (у дівчат), зниження фізичної активності	використання систематичних фізичних вправ, дихальної і звукової гімнастики на збільшення функціональних можливостей дихального апарату, гімнастики для очей

Наступним напрямом формування валеологічної компетентності є організація у закладах фахової передвищої освіти позанавчальної роботи у формі круглих столів, тренінгів, семінарів та конференцій. Така діяльність об'єднує студентів з різним рівнем валеологічних знань, показником активності та креативності, дозволяє в процесі спільної діяльності виробити оптимальні рішення, щодо організації здоров'язберезувальної роботи у початковій школі. Практичне втілення цих напрацювань, корекція відповідних знань і навичок студентів відбувається в подальшому під час педагогічної переддипломної практики в загальноосвітніх навчальних закладах. Здійснюючи валеологічний аналіз уроку, студенти враховують наступні його складові: позитивна мотивація освітньої діяльності; виконання завдань з валеологічним змістом, які сприяють формуванню в учнів необхідних знань і навичок спрямованих на збереження і розвиток їх індивідуального здоров'я; зміна видів діяльності на уроці; рухова активність учнів у вигляді фізкультхвилинок, дихальної чи звукової гімнастики; рефлексивність уроку.

Таким чином, формування валеологічної компетентності студентів доцільно розглядати як елемент системи їх професійної підготовки. Цьому значною мірою сприяє вивчення у процесі фахової передвищої освіти навчальних дисциплін здоров'язберігаючої спрямованості «Анатомія, фізіологія і гігієна дітей шкільного віку», «Основи валеології» та застосування різних форм позанавчальної і практичної діяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаренко О.М. Використання інтерактивних методів навчання при формуванні валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів. [електронний ресурс] режим доступу: <http://science.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/13/2014/06/>
2. Гавриленко Ю.М., Гаврилюк В.О., Міненко А.О., Коваль В.О. Формування нової філософії здоров'я засобами освіти // Проблеми освіти.: Науково-методичний збірник. – Випуск 35. – НМЦВО, 2003. – С. 165-171.
3. Міненко А.О. Концептуальні аспекти професійного підходу до валеологічної освіти майбутнього вчителя // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 28. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2005. – № 28. – С. 61-65.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-comp_rested.pdf
5. Електронний ресурс: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/19/116>
6. Електронний ресурс: <http://xn----7sbabjc3a3bjerupj8d7f5fj.org/index.html>

ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОКАЛІСТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

Чжан Лянхун,

*аспірант Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
pedagogyniversitet2017@gmail.com*

*Науковий керівник –
к. пед. наук, доц. І. А. Чистякова*

На сучасному етапі розвитку суспільства на підставі аналізу останніх наукових досліджень наголосимо на тому, що проблема вокальної підготовки в Китаї є актуальною та необхідною. Відтак, актуальність означеної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між потребою у виявленні змісту й методів підготовки фахівців вокального мистецтва, що відповідають національним культурно-освітнім особливостям, та недостатньою кількістю наукових досліджень, які вирішують цю проблему з позицій системного підходу стосовно системи вищої музичної освіти Китаю.

Загальнопедагогічні та методичні аспекти професійної підготовки фахівців вокального мистецтва розкрито в роботах таких китайських дослідників, як Ду Сивей, Лі Чжень, Лі Шень, Сун Децзюнь, Чан Дунюнь, Чан Нань, Чжао Цзин та ін.

У контексті даного дослідження вбачаємо за доцільне зауважити на тому, що в КНР спеціальність «вокальне мистецтво» поділяється на три окремі самостійні спеціальності, як-от:

- оперний спів, яку студенти отримують після завершення навчання в консерваторії;
- академічний спів студенти одержують після завершення закладу вищої освіти, де є відповідна спеціальність;
- викладач академічного співу, яку студенти можуть отримати після закінчення педагогічного закладу вищої освіти, а саме педагогічного інституту.

У межах розгляду в даній статті питання змістових особливостей професійної підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти Китаю вважаємо за необхідне розглянути методи навчання вокальному мистецтву.

Наголосимо, що в процесі професійної підготовки вокалістів, необхідно чітко розуміти, що існують не лише методи, які дозволяють майбутнім вокалістам реалізовувати індивідуальні особливості під час виконання вокальних творів, але й ті методи, які є ефективними в процесі підготовки всіх вокалістів, ураховують основні закономірності.

Китайський науковець Юй Чженмінь зауважує, що методика професійної підготовки вокалістів у Китаї підпорядковується такій логіці:

1) на молодших курсах вокалісти в процесі навчання вокалу займаються дихальними вправами, а потім оволодівають навичками технік легато й нон легато, далі вчать контролювати витрати дихання та отримують перші можливості сольного виконання;

2) для середнього курсу характерним є повторення отриманих раніше знань і набуття вмінь ансамблевого співу (дует та тріо);

3) на старшому курсі студенти аналізують і виконують вокальні твори [4, с. 42-46]

Інший китайський дослідник Лі Чжень наголошує, що на сьогодні в Китаї у професійній підготовці вокалістів використовуються такі загальні музичні методики:

1) «Дослідна методика», сутність якої полягає в пробудженні інтересу до навчання вокалу через досвід чуттєвого сприйняття. Дана методика складається з двох засобів: насолода музикою та демонстрація. Перший означений засіб забезпечується шляхом створення педагогом на занятті відповідної обстановки, в якій завдяки використанню конкретних педагогічних матеріалів майбутні вокалісти відчувають об'єктивність речі. Наприклад, під час вивчення й розбору неаполітанської пісні «Санта Лучія», педагог показує відео про море, місяць. Використовуючи другий засіб – демонстрацію, педагог сам ілюструє, як потрібно співати, а подекуди шляхом застосування аудіо- та відеоносіїв показує студентам техніку виконання іншого професійного співака. Науковець зауважує, що цей засіб визнано найефективнішим у навчанні вокалу.

2) «Практична методика». Незаперечним є той факт, що в процесі навчання найголовнішою є музична практична діяльність. Педагог керує студентами-вокалістами, а студенти відповідно самі беруть участь у різноманітних музичних практиках і таким чином набувають виконавського досвіду. Як нам видається, в запропонованій методиці серед іншого важливим є правильний підбір вправ, за допомогою яких майбутні вокалісти пробують застосовувати вже наявні теоретичні знання на практиці, втілюючи власну ідею у виконанні певного вокального твору.

3) «Мовна методика». Зазначена методика складається з лекційних, розмовних і дискусійних способів. Вважається, що такий метод більше прийнятний для відритих уроків і майстер-класів, під час яких здійснюється більший акцент на теоретичних моментах.

4) «Дослідницька методика». Під час використання даної методики викладач організовує навчально-дослідницьку діяльність майбутніх вокалістів, яку спрямовує на спостереження, аналіз і порівняння конкретних музичних матеріалів. Науковець переконаний, що означений метод є одним із найбільш дієвих, оскільки найголовнішим, чого може навчити викладач, є вміння вчитися самостійно. В такому контексті освітній процес не завершується після одержання диплома, а стає способом життя, і вокаліст-виконавець постійно та систематично самостійно підвищує власний професійний рівень [1].

Як вважає Чан Нань, ефективна вокальна методика має обов'язково враховувати особливості викладання в педагогів і особливості навчання студентів. Проте, в Китаї традиційна стандартна методика й групові заняття вокалом зовсім не надають можливості для виявлення й розвитку індивідуальних здібностей кожного студента, а також для надання достатньої уваги педагога до труднощів майбутніх вокалістів. Відтак, гармонійне поєднання практичних навичок та теоретично вірного вокального мислення є єдиним шляхом забезпечення успішної вокальної підготовки [2].

Чжао Цзин вважає, що в Китаї наявні певні умови для ефективного розвитку вокального мистецтва, проте популярність народної опери та народної манери співу здійснює істотний вплив на процес виховання співака з

незначним несприятливим відтінком. Погоджуємося з дослідником у тому, що для китайської народної манери співу характерними є піднята гортань і пронизливе головне звучання, що відповідно помітно відбивається на манері співу китайських академічних співаків. Така змішана манера співу не може використовуватися для виконання європейської музики та сприймається як дефект. Проте в Китаї академічний співак із таким національним «призвуком» буде більше приємний для слухового сприйняття китайської публіки [3].

Таким чином, як висновок, вважаємо за необхідне зазначити, що як важливий чинник, що впливає на вибір методів навчання вокалістів, виступають національна культура вокального виконавства та національні традиції. Сучасні умови вимагають від вокаліста володіння одразу кількома манерами вокалізації, оскільки сучасні композитори потребують універсальності від вокалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лі Чжень. Вокальна методика на основі музики. *Китайська економіка. Серія «Педагогіка»*, 2008. № 4. С. 184–185. (китайською мовою).
2. Чан Нань. Вокальна методика Чжоу Сяоянь. *Музичні дослідження*. 2005. № 3. С. 98–102 (китайською мовою).
3. Чжао Цзин. Методика підготовки високих нот. *Масове мистецтво*. № 22. С. 207 (китайською мовою).
4. Юй Чженмін. Порівняльне дослідження вчителів музики в Китаї та Росії. Пекін: Народна освіта. 2010. 162 с. (китайською мовою)

ALKOHOL I JEGO WPŁYW NA ŻYCIE OSOBISTE, RODZINNE I SPOŁECZNE

Magdoń Marta

Instytut Pedagogiki

Kolegium Nauk Społecznych

Uniwersytet Rzeszowski

Wstęp

Napoje zawierające alkohol towarzyszą nam od początków naszej cywilizacji, aż po czasy współczesne. Okazji do konsumpcji jest bardzo dużo. Równie dużo jest powodów uzależnień, a każdy z nich prowadzi do dramatów osobistych, rodzinnych i społecznych. Temat artykułu jest godny uwagi, ponieważ dotyczy problemu, z którym zmagają się wielu osób i rodzin. W pierwszej części autorka porusza kwestię spożywania alkoholu przez osoby w różnym wieku i na różnych szczeblach społecznych. W drugiej natomiast – przedstawia konsekwencje dla zdrowia wynikające ze spożywania napojów alkoholowych zbyt często i w zbyt dużych ilościach. W ostatniej części autorka ukazuje, że wbrew pozorom problem alkoholowy nie dotyczy tylko określonej osoby, ale też całej rodziny.

1 Dane kontaktowe: martamagdon.mm.@gmail.com

1. Alkohol – cichy, nieodłączny towarzysz życiowy

Napoje alkoholowe pojawiły się już w erze neolitycznej, gdzie spożywano je podczas obrzędów rytualnych. Były obecne w czasach Jezusa, kiedy na weselu w Kanie Galilejskiej miał miejsce cud przemienienia wody w wino (Mellibruda, 1993, s.1). Pojawiają się już na początku naszego życia, kiedy to podczas świętowania narodzin dziecka, odbywa się wiele toastów. Można przepuszczać, że po naszej śmierci podczas stypy, alkohol będzie spożywany przez przyjaciół i znajomych, którzy w ten sposób próbują uczcić pamięć zmarłego. Między narodzinami a śmiercią pojawia się niezliczona liczba okazji, dzięki którym można wypełnić po brzegi kieliszki, kufle piwa czy wznieść toast lampką wina. Wśród tych sytuacji są m.in. pełne radości zjazdy rodzinne, świętowanie urodzin (tych pierwszych i kolejnych), śpiewy przy imiennym stole, oblewanie awansu w pracy, zakup nowego mieszkania, ale niestety też – celebrowanie poważnych uroczystości czy świąt. Każda z tych okazji wywołuje nastroje radości i szczęścia, a alkohol powoduje rozluźnienie, zadowolenie czy uśmiechenie cierpień.

Oprócz pozytywnych stron pojawiają się też negatywne, które nie zawsze widać na pierwszy rzut oka. To z jednej strony domy przepelnione strachem przed nadejściem męża, płacz dzieci czy zakrywanie siniaków pod okularami. Z drugiej natomiast – częsty syndrom porannego kaca, rosnąca liczba samobójstw czy uszkodzenia narządów wewnętrznych, których nie można już wyleczyć... Przerażający jest fakt, jak wiele osób staje się ofiarami wypadków samochodowych, ale jeszcze większą zgrozą napawają statystyki, z których wynika, że większość wypadków jest spowodowana przez osoby prowadzące pojazd pod wpływem alkoholu. Choć wiadomo, że wsiadanie za kierownicę, gdy stężenie alkoholu we krwi przekracza 0,5 promila jest zabronione i karane. Niestety nie powoduje to zapalenia się czerwonej lampki jako ostrzeżenia przed konsekwencjami, które niesie ze sobą jazda pod wpływem alkoholu.

2. ETOH i jego działanie na psychikę i organizm

Alkoholizm to patologia społeczna, która w Polsce stała się niestety powszechna. Powodów, dla których sięgamy po alkohol jest niezliczenie wiele, jednak głównymi są m.in. wpływ obyczajów i pragnienie natychmiastowego poprawienia nastroju. Pierwszy z nich wydaje się wprost oczywisty, może nawet nieszkodliwy, ale niewiele osób wie, jak łatwo jest przekroczyć granice. Wspólne zabawy towarzyskie, spotkania integracyjne czy biznesowe i umacnianie kontaktów międzyludzkich splata się z opróżnianiem kolejnych butelek wina czy kieliszków wódki. Uczestnicząc w takiej sytuacji, odczuwamy radość i załatwiamy interesy. Chęć szybkiej poprawy nastroju to najczęstszy powód sięgania po alkohol. Po ciężkim dniu w pracy, kiedy jesteśmy smutni czy zdenerwowani, alkohol działa szybciej niż jakiegokolwiek tabletki przeciwbólowe. Jednak mało osób zdaje sobie sprawę z konsekwencji, które wywołuje „cudowny lek”. Począwszy od szkód zdrowotnych, przez niezaspokojenie stale wzrastających wymagań, aż po wyniszczenie psychiczne. Warto zaznaczyć, że ta sama ilość alkoholu może różnie wpływać na każdego człowieka. Istnieje co najmniej kilka czynników warunkujących sposób, w jaki alkohol działa na ludzki organizm (Mellibruda, 1993, s.7-8). Sytuacje nerwowe i stresowe, połączone z nawet niewielkimi ilościami alkoholu, mogą powodować rozdrażnienie, irytację, a w najgorszym wypad-

ku – zachowania agresywne. Gdy jesteśmy zmęczeni, możemy odczuwać chęć orzeźwienia dzięki alkoholowi. Jak się jednak okazuje, skutek jest odwrotny do zamierzonego, gdyż alkohol działa wtedy na nas znieczulająco. Bardzo niebezpieczne dla człowieka jest spożywanie nawet minimalnych ilości ETOH-u, w trakcie przyjmowania leków lub rekonwalescencji po przebytych chorobach. Spożywanie zbyt dużych ilości alkoholu lub sięganie po kieliszek zbyt często ma destrukcyjny wpływ na różne partie organizmu człowieka (*Alkohol w Europie*, [online:] <http://www.parpa.pl/index.php/szkody-zdrowotne-i-uzaleznienie/szkody-zdrowotne>[data dostępu:] 11.12.2017]).

Według Światowej Organizacji Zdrowia alkohol znajduje się na trzecim miejscu wśród czynników ryzyka dla zdrowia populacji. Większe ryzyko niesie za sobą palenie tytoniu i nadciśnienie tętnicze. Ponad 60 rodzajów chorób i urazów ma związek ze spożywaniem alkoholu (Mellibruda, 1993, s.15). Napoje alkoholowe powodują przede wszystkim uszkodzenie zdolności obronnych wobec chorób tym samym zwiększanie podatności na choroby. Skutkiem tego jest m.in. wzrost ryzyka występowania pewnych odmian raka, zwłaszcza: przełyku, wątroby i części nosowej gardła. Alkohol wywołuje też niedobory witamin, których następstwami są zaburzenia widzenia, zmiany skórne, zmiany w błonach śluzowych i szpiku kostnym. Przyczyniają się również do uszkodzenia mięśnia sercowego, niewydolności serca, arytmii i nadciśnienia. Alkohol działa szkodliwie na niemal wszystkie tkanki i narządy, powodując przy tym niszczenie komórek nerwowych prowadzące do obniżenia sprawności umysłowej i zaburzeń psychiatrycznych. Alkohol wywołuje tym samym zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym człowieka: bezsenność, depresję, niepokój, próby samobójcze, zmiany osobowości, amnezję, psychozę alkoholową, halucynozę alkoholową czy otępienie. Często rozwija się bezobjawowo, podstępnie, sprawiając, że człowiek nie jest świadomy zachodzących w jego organizmie zmian (Mellibruda, 1993, s.3). Mimo różnic w smaku, wyglądzie czy zapachu każdy alkohol zawiera tę samą substancję chemiczną nazywaną alkoholem etylowym w skrócie ETOH. W małym piwie, symbolicznej lampce wina czy też kieliszku wódki znajduje się ta sama ilość alkoholu etylowego – 10 g ETOH. To właśnie po spożyciu tej niewielkiej, wydawałoby się, dawki, zaczynamy odczuwać „miły zawrót głowy” i przyjemne rozluźnienie. Tutaj warto jednak zaznaczyć, że statystyczny Włoch, Francuz czy Niemiec wypija rocznie więcej alkoholu niż statystyczny Polak. Różnica polega nie tylko na kulturze picia, ale na jakości i mocy wypitych trunków. Włoch czy Francuz pije wino, Niemiec – piwo, a Polacy – wódkę. Efekty psychologiczne wałowane przez alkohol powodują w naszym mózgu „pozytywne oddziaływanie”, widoczne zwłaszcza w sferze emocjonalnej. Przerażający jest fakt, że większość ludzi coraz szybciej odkrywa możliwość poprawienia sobie samopoczucia dzięki rozmaitym trunkom. Każdy, kto zetknął się kiedykolwiek z alkoholem wie, że zazwyczaj jest on źródłem przyjemnych i ciekawych doznań. Jednak niewielu z nas zdaje sobie sprawę wraz z upływem czasu człowiek uzależnia się od łatwości, z jaką można ten stan uzyskać. Alkohol staje się, więc wygodnym i łatwym w użyciu środkiem do tego, by poczuć się lepiej. Polepszenie naszego samopoczucia nie wymaga wówczas większego wysiłku. Jest to pułapka, w jaką wpadają wszystkie osoby uzależnione od alkoholu. Napoje alkoholowe dają szybko, ale krótkotrwałą zmianę. Częste spożywanie alkoholu prowadzi do nałogowego regulowania swoich uczuć. Człowiek wchodzi w sidła dobrowolnie, wiedząc, że przy pomocy alkoholu

może z łatwością zapomnieć o rzeczywistych problemach lub nawet uwierzyć w to, że one przestały istnieć (Mellibruda, 1993, s. 12). Przeróżający jest fakt, że wiek, w którym ludzie po raz pierwszy sięgają po alkohol pierwszy raz z roku na rok obniża się. Pomimo, że w Polsce i wielu krajach sprzedaż alkoholu osobom poniżej 18 lub 21 roku życia jest zabroniona, coraz młodsze dzieci sięgają po napoje wysokoprocentowe. Nawet niewielkie ilości alkoholu, niegroźne dla dorosłych, mogą uszkadzać procesy rozwojowe dzieci i młodzieży. Prowadzą tym samym do nieodwracalnych zmian w funkcjonowaniu organizmu, problemów psychologicznych, trudności z uczeniem się. A to tylko niektóre z niebezpiecznych następstw wczesnego sięgania po alkohol. Młody człowiek jest dopiero u progu życia, kształtowania swojej osobowości, umysłu i planów. Oszołomienie alkoholem sprawia, że informacje, które nastolatek otrzymuje o sobie, czy o świecie, są zniekształcone albo fałszywe. Alkohol nie tylko niweluje szansę na poznanie prawdziwej rzeczywistości, obniża również motywację do osiągnięcia ambitnych celów i spełnienia marzeń. Dzieci i młodzież potrzebują niewielkich dawek alkoholu, by osiągnąć stan zrelaksowania. Młodzi ludzie bardzo szybko przyzwyczajają się do tego, że alkohol powoduje przyjemne stany emocjonalne, przez co oddalają się od rzeczywistości, która ich otacza. Przeróżający jest fakt, że z każdym rokiem coraz więcej dzieci i młodzieży pije napoje alkoholowe, a dorośli nie dość, że obojętnie do tego podchodzą, to wręcz – poprzez swoją obojętność – wyrażają społeczne przyzwolenie (Mellibruda, 1993, s. 22). Niestety zdarza się też tak, że osoby dorosłe nie dają swoim dzieciom dobrego przykładu. Mają miejsce i takie sytuacje, kiedy to dzieci – chcąc zwrócić na siebie uwagę, zaimponować w grupie rówieśniczej – sięgają po alkohol. Zawsze warto pamiętać, że los tych młodych osób leży w rękach rodziców, najbliższych i wychowawców. Warto od najmłodszych lat rozmawiać na tematy trudne, poświęcać swój czas i przede wszystkim słuchać dzieci. Żeby w późniejszym życiu nie była konieczna interwencja władz państwowych.

3. Alkoholizm to nie tylko Twój problem, ale i Twoich najbliższych

Każdego problemu alkoholowego można byłoby unikać, gdybyśmy odpowiednio wcześniej dostrzegli niepokojące sygnały. Człowiek ma wolną wółę i rozum, a mimo to bardzo często naraża na szkody spowodowane sięganiem po alkohol nie tylko siebie, ale i najbliższe otoczenie (Mellibruda, 1993, s. 28-29). Zaniedbuje przez to obowiązki w pracy czy domu, a całą swoją uwagę skupia wokół alkoholu. Staje się tym samym agresywny, nerwowy i łatwo wyprowadzić go z równowagi. Do tego dochodzi utrata kontroli nad piciem i pojawiające się po wypiciu tzw. „dziury pamięciowe”. Uzależnienie od alkoholu jest chorobą, która uszkadza cztery podstawowe sfery życia każdego człowieka: fizyczną, psychiczną, społeczną i duchową. Dlatego tak ważne jest, aby obok osoby uzależnionej pojawili się ludzie, którzy będą chcieli pomóc jej wyjść z tego nałogu. Jedynym sposobem na uratowanie życia alkoholika jest stanowcze zaprzestanie picia i nauczenie się zapobiegania nawrotom nieodpartej chęci sięgnięcia po kieliszek. Warto pamiętać, że kiedy mamy w rodzinie osobę z problemem alkoholowym, to nie dotyczy on tylko jej samej, ale wszystkich członków. Życie rodzinie często skupia się wokół tej jednej osoby i jej problemów, tym samym osoby najbliższe są silnie narażone na wciągnięcie w ten straszny wir, które psychologowie i lekarze nazywają współuzależnieniem. Taka rodzina przestaje normalnie funkcyj-

wać, gdyż całą swoją uwagę poświęca piciu ojca, córki czy synowej. Stara się też uchronić osobę uzależnioną od konsekwencji, często biorąc winę na swoje barki, rezygnuje z własnych potrzeb, a nawet jest gotowa poświęcić siebie. W takich rodzinach mają miejsce ciągle awantury, kłótnie z błahych powodów i nieustanny lęk przed tym, w jakim stanie dzisiaj będzie mąż, gdy wróci z pracy. Rodziny naznaczone problemem alkoholowym bardzo często nie zdają sobie sprawy, że największą, bezbronną ofiarą nie jest sama osoba z problemem alkoholowym, lecz dzieci, które w takich rodzinach się wychowują i dorastają. To one doznają największej krzywdy, poprzez życie w ciągłym zagrożeniu, lęku i napięciu. Bardzo często stają się też ofiarami przemocy fizycznej czy wykorzystywania seksualnego. Mając tym samym zaniżone poczucie własnej wartości i problemy z okazywaniem uczuć, czują się niechciane, odrzucone i bezradne.

Zakończenie

Głównym celem zmierzenia się z uzależnieniem od alkoholu i wyjścia z niego, jest całkowite zrozumienie swojego problemu. Niejednokrotnie konieczne jest, aby człowiek stracił wszystko co do tej pory posiadał: zdrowie, pracę, a nawet rodzinę. Czasem musi sięgnąć dna, aby móc się z niego odbić i spróbować zawalczyć o siebie i swoją przyszłość. Możliwość wyjścia z nałogu jest zawsze, potrzeba tylko silnej woli, chęci poprawy i wiary, że można żyć bez alkoholu.

BIBLIOGRAFIA

I. Opracowania naukowe:

1. Mellibruda J., Tajemnice ETOH alkohol i nasze życie codzienne, Warszawa 1993.

II. Źródła internetowe:

1. [Online:] <http://www.parpa.pl/index.php/szkody-zdrowotne-i-uzaleznienie/szkody-zdrowotne> [data dostępu:] 24.01.2021].

Streszczenie:

Artykuł pt. „ALKOHOL I JEGO WPŁYW NA ŻYCIE OSOBISTE, RODZINNE I SPOŁECZNE” przedstawia wpływ owej substancji na poszczególne sfery życia. Zauważa, że alkohol nie jest problemem tylko danego człowieka, a dotyka on coraz więcej rodzin i uderza i staje się coraz bardziej „akceptowanym” towarzyszem społeczeństwa. Autorka ukazuje jak ETOH wpływa na psychikę i organizm człowieka. Artykuł staje się pewnego rodzaju zapaleniem „czerwonej lampki” dotyczącej problemu alkoholowego z którym zmierza się coraz więcej osób.

Słowa klucze: alkohol, społeczeństwo, nałóg, spotkania, towarzystwo, rodzina.

ALCOHOL AND ITS EFFECT ON PERSONAL AND FAMILY LIFE AND SOCIAL

Abstrakt:

The article titled “ALCOHOL AND ITS INFLUENCE ON PERSONAL AND FAMILY LIFE AND SOCIAL” presents the influence of this substance on particular spheres of life. Notes that alcohol is not only a person's problem, but that it affects more and more families and strikes and becomes more and more “accepted” companions of society. The author shows how ETOH affects the psyche and human body. The article becomes a kind of “red lamp” on the alcohol problem that more and more people are facing.

Keywords: alcohol, society, addiction, meetings, company, family.

ZABURZENIA PRZETWARZANIA SENSOMOTORYCZNEGO U DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM ZE SPECTRUM AUTYZMU

mgr Bień Agnieszka
Uniwersytet Gdański

Autyzm jest to całościowy zespół zaburzeń rozwojowych. Potocznie określany jest jako choroba - nie jest to stwierdzenie prawdziwe oraz bardzo często krzywdzące dla osoby cierpiącej na autyzm. Zaburzenie to mieści się w międzynarodowej klasyfikacji chorób psychicznych DSM- 5 oraz ICD-10 i ICD- 11. Obecnie klasyfikacją obowiązującą w Polsce jest ICD- 10 według której, całościowy zespół zaburzeń rozwojowych dzieli się na jednostki: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Retta, inne dziecięce zaburzenia dezintegrycyjne, zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi, zespół Aspergera oraz inne całościowe zaburzenie rozwojowe i całościowe zaburzenia rozwojowe inaczej określone (Pużyński i Wyciurka, 2000). Niezależnie od przyjętej klasyfikacji zaburzenia ze spectrum autyzmu manifestują się w specyficznych zachowaniu dziecka w obszarze społecznym, emocjonalnym oraz poznawczym. Wśród zachowań tego rodzaju najczęściej wymienia się: szczątkowy lub całkowity brak kontaktu wzrokowego, brak reakcji na imię lub polecenie, brak lub niechęć do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami lub osobami dorosłymi, nieadekwatność reakcji dziecka na bodziec (np. w postaci niekontrolowanego wybuchu płaczu lub agresji), występowanie manieryzmów ruchowych (np. chodzenie na palcach, trzepotanie palcami, kręcenie się w kółko), brak umiejętności zabawy przedmiotami w sposób do tego przeznaczony oraz trudność w okazywaniu i rozumieniu emocji. Sam stopień nasilenia poszczególnych objawów oraz ich występowanie różni się w zależności od analizowanego przypadku (Budzyńska 2020, s. 11).

W kulturze popularnej bardzo często przedstawiany jest wizerunek geniusza- autysty (np. w filmie *Piękny umysł*), który pomimo swoich deficytów potrafi odnaleźć się społeczeństwie a nawet osiągnąć sukcesy zawodowe i rodzinne. W rzeczywistości osoby cierpiące na spectrum autyzmu doświadczają wielu trudności, w tym: niepełnosprawności intelektualnych (we wszystkich stopniach; od 30% do 75%), braku umiejętności adekwatnych zachowań społecznych czy problemy ze snem i metabolizmem (nietolerancja pokarmowa białka mleka krowiego, glutenu, zapalenie jelit).

Po mimo rozwoju medycyny oraz nauk jej pokrewnych nie jest dokładnie znany powód powstawania całościowego zaburzenia rozwoju jakim jest autyzm. Część postulowanych teorii za główną przyczynę uznaje czynniki środowiskowe takie jak np. zanieczyszczenie metalami ciężkimi, mikrouszkodzenia tkanki nerwowej powstałe w okresie płodowym oraz uwarunkowanie genetyczne (wraz z dziedziczeniem). W literaturze popularnonaukowej pojawiają się dodatkowo teorie „pseudonaukowe” np. wyjaśniające przyczynę autyzmu jako wynik szczepienia dzieci lub spożywania przez nich produktów z glutenem. Podkreślenia wymaga, że „wizje” te należy traktować z dużym dystansem.

Przyczyny zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dziecka autystycznego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Spectrum autyzmu jako całościowe zaburzenie rozwojowe najczęściej diagnozowane jest około trzeciego roku życia¹. Rodzice zaniepokojeni zachowaniem dziecka w pierwszej kolejności udają do lekarza rodzinnego, który kieruje ich do poradni specjalistycznej. Czasami zdarza się jednak, że niepokojące zachowania dziecka zauważane są wcześniej podczas tzw. bilansu dwulatka. Niestety w Polsce jest to zjawisko ciągle sporadyczne i dotyczy najczęściej dzieci z tzw. autyzmem głęboki. Osoby cierpiące na formę wysokofunkcjonującego spectrum mogą nigdy nie uzyskać odpowiedniego wsparcia lub spotkać się nawet z jego odmową.

Wśród najczęściej pojawiających się cech autystycznych wśród dzieci cierpiących na spectrum autyzmu wymieniane są najczęściej przez rodziców: opóźnienie lub całkowity brak mowy², przetwarzania sensorycznego oraz upośledzenie funkcji społecznych (w tym tzw. „oziębłości emocjonalnej”). Podkreślić należy, że nasilenie poszczególnych cech autystycznych bardzo często połączony jest z nasileniem samych zaburzeń przetwarzania sensorycznego. Czym one są? Zaburzenia przetwarzania sensorycznego są to wszelkiego rodzaju nieprawidłowości w odczuwaniu zmysłowym środowiska zewnętrznego przez dziecko. Obejmuje ono czucie głębokie (priopriocceptyczny), dotykowy (taktylny), przedsionkowy (ruchowy), wzroku, słuchu oraz węchu. Układ nerwowy zdrowego dziecka potrafi w sposób właściwy odczuwać, rozumieć oraz porządkować i organizować informacje otrzymywane od narządów zmysłu. U dzieci ze spectrum autyzmu proces ten przebiega w sposób nieprawidłowy – część informacji zmysłowych nie zostaje zarejestrowanych, inne natomiast zostają wyolbrzymione lub odczuwana jako „hiper-bodziec”. Ponieważ funkcje te nie są zrównoważone nie jest możliwe prawidłowe odczuwanie i przetwarzanie informacji docierających do układu nerwowego przez dziecko ze spectrum autyzmu.

Aby zrozumieć czym jest przetwarzanie sensoryczne konieczne jest aby zrozumieć do jakich celów służą naszą zmysły. Za główny i najważniejszy układ zmysłowy uznaje się zmysł równowagi (przedsionkowy). W okresie życia płodowego jest pojawia się on już jako pierwszy powstając bezpośrednio z cewy nerwowej. Odpowiada on za przekazywanie do mózgu informacji w jakiej pozycji znajduje się nasze ciało, jakim oddziaływaniom grawitacyjnym podlega oraz gdzie i w jakim stosunku znajduje się do podłoża oraz innych przedmiotów. Narządem zmysłu równowagi jest ucho środkowe.

Zmysł priopriocceptyczny lub inaczej czucia głębokiego odpowiada za świadomość ciała – siły nacisku ciała i na ciało oraz pozycji ciała względem siebie oraz innych przedmiotów. Zmysł ten powiązany jest silnie z układem przedsionkowym oraz dotykiem. Stymulacja receptorów czucia głębokiego uspokaja i wycisza układ nerwowy. Pomaga także zniwelować stres oraz zmęczenie sen-

1 Analiza danych z lat szkolnych 2016/2017 - 2018/2019 pokazuje, że liczba uczniów, u których rozpoznano autyzm i zespół Aspergera zwiększała się corocznie o 20 proc. W roku szkolnym 2018/2019 z kształcenia specjalnego w szkołach i przedszkolach korzystało ponad 54 tys. dzieci z tymi niepełnosprawnościami. Oznacza to, że zdiagnozowano autyzm lub zespół Aspergera u jednego ucznia na 115 (0,87 proc.) – Por. Raport NIC z dnia 2 kwietnia 2020 roku *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*.

2 Podkreślenia wymaga, że zaburzenie ze spectrum jakim jest zespół Aspergera przejawia się przyspieszeniem mowy czynnej przy jednoczesnym występowaniu trudności w kontaktach społecznych.

soryczne np. po koncercie.

Zmysł dotyku odpowiada za przekazywanie do układu nerwowego takich bodźców jak: nacisk, temperatura, ruch, rozmiar, faktura oraz kształt przedmiotu dotykanego przez odbiorcę. To w jaki sposób odbieramy dane wrażenie dotykowe różnicowane jest poprzez dwa systemy składowe: obronne i różnicujące. Pierwszy z nich odpowiada za ochronę przed niebezpieczeństwem, jak np. ukąszeniem komara, drugi natomiast informuje układ nerwowy o fizycznych właściwościach przedmiotu.

Zmysł słuchu odpowiada za słyszenie, rozpoznawanie i kategoryzowanie bodźców dźwiękowych. Receptory słuchu znajdują się w uchu środkowym a nerwy odprowadzające impulsy nerwowe do mózgu współdzielone są ze zmysłem równowagi. Szacuje się, że około 80% wszystkich informacji otrzymywanych przez centralny ośrodek nerwowy człowieka uzyskiwany jest właśnie przez receptory wzroku.

Zmysł wzroku uważany jest za najważniejszy zmysł oceny środowiska zewnętrznego przez układ nerwowy. Podlega on układowi przedsionkowemu, ponieważ ruch gałek ocznych uwarunkowany jest położeniem ciała.

Zmysł smaku i węchu połączy jest ze sobą wzajemnym oddziaływaniem. Są to tzw. zmysły chemiczne, ponieważ receptory odbierają wrażenia pod wpływem substancji reaktywnej np. pokarmu.

Wszystkie omawiane zmysły łączy sieć zależności – wpływają one wzajemnie na siebie, pomagają człowiekowi w ocenie sytuacji środowiskowej (np. zbliżającego się niebezpieczeństwa) oraz umożliwiają funkcjonowanie w nim. Podkreślenia wymaga, że bodźce płynące z receptorów zmysłowych wpływają także na takie obszary jak np. układ hormonalny, układ krwionośny czy limbiczny. Jako przykład takiego oddziaływania podać można atak dzikiego zwierzęcia na człowieka. Układ nerwowy otrzymuje informacje o zagrożeniu pozyskane przez układy receptorów zmysłowych. Wydzielane są hormony takie jak dopamina i adrenalina. Wzrasta ciśnienie krwi oraz natlenienie organizmu. Układ metaboliczny wzmaga spalanie glukozy. Człowiek przygotowuje się do ataku lub ucieczki w zależności od oceny sytuacji.

U osób ze spectrum autyzmu zauważyć szereg nieprawidłowości w przekazywaniu i odbieraniu bodźców zmysłowych przez układ nerwowy. Jak zauważa Jean Ayer „mózg można porównać do wielkiego miasta, a impulsy nerwowe do ruchu ulicznego. Dobre przetwarzanie sensoryczne umożliwia łatwy i szybki przepływ wszystkich impulsów do miejsca przeznaczenia. Dysfunkcje integracji sensorycznej to rodzaj <korka> w mózgu. Pewne informacje sensoryczna <utknęły w korku> które nie są w stanie teraz normalnie pracować” (Ayer 2020, s. 61). Zaburzenia tego rodzaju manifestują się m.in. w postaci nadreaktywności lub podreaktywności zmysłowej, problemami w zachowaniu i dostosowaniu do sytuacji, występowaniem tonusu mięśniowego oraz problemami z koncentracją uwagi.

Analizując budowę mózgu dziecka autystycznego zauważyć można uszkodzenia części limbicznej- odpowiadającej za zarejestrowanie a następnie uświadomienie właściwej reakcji na dany bodziec. W literaturze przedmiotu wymieniane są trzy przyczyny tego zjawiska:

2. informacje w mózgu są w nieprawidłowy sposób rejestrowane a następnie magazynowane;
3. może występować zaburzenie modulacji impulsów nerwowych, zwłaszcza

cza w przypadku przetwarzania bodźców płynących ze zmysłów ruchu i dotyku (np. przejawiające się w postaci obronności dotykowej i grawitacyjnej);

4. obszar mózgu odpowiedzialny za wolę poznawania czegoś nowego posiada cechy zaburzenia; dziecko nie przejawia chęci podejmowania nowych działań lub aktywności.

Rodzaje zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dziecka autystycznego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Jak zostało wyjaśnione powyżej zaburzenia przetwarzania sensorycznego (SPD) rozumieć należy jako brak umiejętności i wykorzystania informacji przekazywanych przez zmysły przez ośrodkowy układ nerwowy w celu oceny sytuacji środowiskowej w jakiej znajduje się człowiek. Badaczka J. Jean Ayres analizując SPD dzieli je na trzy grupy: zaburzenia modulacji sensorycznej, zaburzenia dyskryminacji (różnicowania sensorycznego) oraz zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym (Ayres 2020, s. 61-73). Omówmy je pokrótce.

Zaburzenia modulacji sensorycznej występują gdy zmysły w sposób nieprawidłowy interpretują rodzaj oraz nasilenie informacji sensorycznych otrzymywanych z otoczenia. Dziecko cierpiące na spectrum autyzmu przejawia cechy nieprawidłowej modulacji sensorycznej z cechami nadwrażliwości, podwrażliwości lub poszukuje bodźców sensorycznych. Istotne jest, że poszczególne zaburzenia nie występują jednorodnie – część zmysłów przejawiać może cechy podwrażliwości a inne nadwrażliwości. Przykładem takiego funkcjonowania może być reakcja na światło i dźwięki u dzieci autystycznych. Duży odsetek osób ze spectrum przedstawia nadwrażliwość słuchową (unika dźwięków o pewnym nasileniu w tym białego i różowego szumu) przy jednoczesnej podwrażliwości wzrokowej (potrzeba wpatrywania się w światło o barwie jasnej lub żółtej).

Dzieci ze spectrum autyzmu posiadające zaburzenia modulacji sensorycznej przejawiające się poszukiwaniem bodźców zmysłowych o różnym nasileniu przejawiają silną potrzebę np. dotykania różnych faktur, gryzienia siebie i innych lub działań autoagresywnych.

Drugą grupą zaburzeń są deficyty związane z brakiem umiejętności różnicowania sensoryczne. Osoby ze spectrum autyzmu nie potrafią określić źródła sygnału zmysłowego oraz nie posiadają umiejętności doboru zmysłu dominującego w ich ocenie. Często są to osoby niezdarne lub niezgrabne o mechanicznych ruchach.

Trzecią grupą ZPS są zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznej. Manifestują się one problemami z zaplanowaniem i wynikaniem danej czynności czy ruchu. Zaburzenia tego rodzaju powiązane są z nieprawidłowościami w ramach zmysłu ruchu (przedsonka) oraz uczucia głębokiego (priopriocepcji). W ramach zaburzeń motorycznych o podłożu sensorycznym wymienia się dwa typy: dyspraksje oraz zaburzenia posturalne. Dyspraksja polega na trudnościach w planowaniu, koordynowaniu oraz prawidłowym wykonaniu zaplanowanego ruchu w ramach motoryki dużej, małej oraz oralnej. Przejawia się m.in. w niezharmonizowanych ruchach dziecka, potykaniem się czy „nadmiernej podatności” na uszkodzenia w wyniku własnej nieuwagi. Zaburzenia posturalne natomiast związane są ze słabym napięciem mięśniowym. Manifestuje się „wiatką” postawą ciała, szybką męczliwością podczas wykonywania ruch oraz braku poczucia równowagi u dziecka.

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego występują u wszystkich dzieci

ze spectrum autyzmem. Ich nasilenie w poszczególnych obszarach lub zmysłach różni się od typu zaburzenia, wieku dziecka oraz czasu podjętej terapii.

Terapia sensoryczna dziecka autystycznego

Praca terapeutyczna z dzieckiem autystycznym jest bardzo dużym wyzwaniem dla terapeuty, jak również dla samego dziecka i jego rodziny. Ewa Pisula wyjaśnia, że „[...] model terapii dzieci z autyzmem powinien być wielodyscyplinarny i holistyczny. Oznacza to łączenie różnorodnych metod, wykorzystywanie różnych sposobów interpretacji pojawiających się problemów oraz wypracowywanie dla nich rozmaitych rozwiązań. Za najbardziej przydatne uważane są metody poznawcze i behawioralne, uzupełniane w miarę potrzeb innymi sposobami oddziaływania” (Pisula 2005, s. 118).

Nie ma jednej i idealnej metody terapeutycznej dziecka ze spectrum autyzmu. Kluczowa dla pracy terapeuty jest diagnoza zaburzeń przetwarzania sensorycznego i odpowiedzenie na pytania: Jakie reakcje występują w obszarze poszczególnych zmysłów? Czy występują reakcje obronne? Czy dziecko wchodzi w interakcje z terapeutą? oraz inne³. Według L. Miller nawet 70% dzieci posiadające diagnozę spectrum autyzmu doświadczają zaburzeń przetwarzania sensorycznego (Miller 2007, s. 135-140). Na pierwszy plan wysuwają się zaburzenia modulacji sensorycznej – nadreaktywności, podreaktywności i poszukiwania sensorycznego. Dzieci ze spectrum autyzmu obawiają się głośnych hałasów, krzyków, płaczu innych dzieci. Jednocześnie wywołują dźwięki autostymulujące jak np. piski, postękiwania czy przelewanie wody w ustach. Przedstawiają obronność dotykowa lub wręcz przeciwnie, wciskają się w ciasne przestrzenie celem zwiększenia stymulacji przedsionkowej i czucia głębokiego. Dzieci ze spectrum autyzmu dotykają różnych faktur. Szczypią się lub ranią aby wywołać bodźce zmysłowe.

Celem terapii zaburzeń przetwarzania sensorycznego jest dostarczenie jak największej ilości bodźców zmysłowych celem wyciszenia i uspokojenia układu nerwowego. W zależności od stwierdzonej w diagnozie nadreaktywności lub podreaktywności przypisanej do poszczególnych zmysłów terapeuta wprowadza takie formy aktywności jak: kołysanie, wirowanie, huśtanie, ugniatanie, masowanie, skakanie oraz inne. Zachęca dziecko do dotykania o różnej faktur i temperaturze lub do zabawy ciastoliną/ plasteliną/ masą plastyczną.

Właściwe zorganizowana i prowadzona terapia pozwoli dziecku ze spectrum autyzmu m. in. na:

- adekwatne rejestrowanie i różnicowanie bodźców zmysłowych oraz właściwe reagowanie na nie
- usprawnić planowanie motoryczne (w obszarze motoryki małej i dużej)
- zwiększyć czas koncentracji na zadaniu
- usprawnić komunikację
- zmniejszyć potrzebę autostymulacji oraz zachowań „trudnych”
- zwiększyć pewność siebie dziecka

BIBLIOGRAFIA:

1. Ayers A. J. (2020), *Dziecko a integracja sensoryczna*, tłum. J. Okuniewski, Gdańsk.
2. Budzyńska A. (2020), *Skuteczna terapia dziecka z autyzmem. Praktyczny poradnik dla*

³ W skład diagnozy powinna wejść: obserwacja zachowania i obserwacji klinicznej, informacje o środowisku zamieszkania dziecka, wyniki test, opis potrzeb dziecka (jego mocnych i słabych stron) oraz podsumowanie wraz z wnioskami do dalszej pracy z dzieckiem.

terapeutów i rodziców, Sopot.

3. Miller L., Anzalone MF., Lane SJ. i wsp., *Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis*, 2007, s. 135-140.

4. Odowska-Szlachcic B. (2018), *Integracja sensoryczna w autyzmie*, Gdańsk.

5. Pisula E. (2000), *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa.

6. Pisula E. (2005), *Efektywność działań terapeutycznych podejmowanych wobec dzieci z autyzmem*, [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Kraków.

7. Pisula E. (2005), *Małe dziecko z autyzmem. Diagnoza i terapia*. Gdańsk.

8. Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot.

9. Pisula E., Danielewicz D. (2003), *Terapia i edukacja osób z autyzmem – historia i dzień dzisiejszy* [w:] E. Pisula, D. Danielewicz (red), *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.

10. Pisula E., Danielewicz D. (2005), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem*, Kraków.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Сімакова Світлана Ігорівна,

аспірантка ХНПУ імені Г. С. Сковороди

svitlana.simakova@ukr.net

Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент

В. В. Ушмарова

Трансформація сучасної освітньої системи в Україні, кардинальні зміни та потреби ринкових відносин, зумовлюють виникнення нової системи цілей та цінностей освіти, яка спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців, готових до життєвих та професійних викликів, інтелектуально та духовно розвинених. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває формування готовності майбутніх фахівців до постійного професійного росту, самостійної освіти та вдосконалення своєї особистості, здатних до втілення креативних рішень у ході майбутньої професійної діяльності, умінь застосовувати нестандартні та новітні технології та підходи. Актуальність проблеми професійного самовдосконалення майбутніх вчителів підкреслюється й особливостями професійної підготовки у закладах педагогічної освіти, протягом якої відбувається формування стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя, становлення професійного мислення, що потребує від його особистості послідовного і безперервного удосконалення професійних знань, умінь та навичок, що планомірно відбувається лише в ході роботи над собою, шляхом усвідомлення значущості та ефективності самоосвітньої діяльності. Зміна наукових тенденцій, та їх спрямування на пошук шляхів самовдосконалення особистості в процесі професійної підготовки, збільшення кількості новітніх наукових розвідок з питань розвитку особистості визначають пріоритетним дослідження проблематики самовдосконалення майбутніх вчителів у процесі їх професійної підготовки.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел засвідчує той факт, що проблема професійного самовдосконалення майбутніх вчителів є

об'єктом наукового інтересу видатних представників різних сфер академічного знання.

Питання самовдосконалення особистості набуває особливої уваги у історичних та філософських працях зарубіжних науковців (Аристотеля, Квінтіліана, Й. Песталоцці та ін.) та вітчизняних (Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Л. Толстого та ін.).

Концептуальні засади професійного самовдосконалення особистості розглядалися корифеями світової педагогічної та психологічної наукової думки (Б. Ананьєвим, Л. Ботович, Л. Виготським, А. Кочетовим, О. Леонтьєвим, А. Макаренком, А. Маслоу та ін.).

Сучасні наукові та, зокрема, дисертаційні дослідження останніх років спрямовані на висвітлення майбутніх вчителів як творців інтелектуального потенціалу та рушійної сили розвитку держави. Так, визначенню різних аспектів професійного самовдосконалення майбутніх вчителів та фахівців освітньої галузі присвячені дослідження (В. Демченко, О. Прокопової, І. Склярєнко, Л. Сущенко, Х. Шапаренко, Т. Шестакової та ін.).

Важливо зазначити, що одним з провідних завдань, що покладаються на заклад вищої педагогічної освіти є перетворення особистості студента на майбутнього вчителя-професіонала. У Законі України «Про вищу освіту» наголошується, що «мова повинна йти про професійне становлення і професійне зростання особистості студента як спеціаліста, професіонала, про формування творчої, духовно багатой особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей» [7].

Науковець С. Мішин відзначає, що «упродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі, професійної діяльності важливу роль відіграє саме професійне самовдосконалення фахівця. Професійне самовдосконалення в сфері педагогічної діяльності відіграє особливу роль, адже справжнім педагогом вважається той, хто навчається й самовдосконалюється протягом усього життя» [5, с. 175].

За твердженням Т. Шестакової «професійне самовдосконалення – це невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку у себе професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі» [9, с. 447].

Н. Беляєва зазначає, що «самовдосконалення слід розглядати як цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя щодо саморозвитку власної особистості. Така діяльність повинна: 1) спонукати до активності, виявлення ініціативи та творчості; 2) включати вчителя в ситуацію, що наштовхує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних педагогічних завдань; 3) сприяти задоволенню суспільно обумовлених потреб особистості; 4) дозволяти досягнути бажаного результату [2, с. 43-44].

Поділяємо думку Л. Кліменко яка зазначає, що у процесі самовдосконалення з метою здійснення професійної діяльності педагога, майбутньому вчителю необхідно орієнтуватися на вимоги професії до його особистості, а також на вимоги суспільства. Майбутній педагог обов'язково повинен враховувати, що рівень вимог повинен бути вище його поточних умінь і навичок, проте цей розрив не повинен бути надмірним і недосяжним. При такому співвідношенні рівнів виникає протиріччя між реальним і ідеальним,

виникає підґрунтя для роботи над собою, і ця робота може передбачати значний результат [4, с. 30-39].

Сучасна наука виділяє дві форми професійного самовдосконалення педагога, які є взаємодоповненими – самоосвіта та самовиховання.

С. Ізбаш зазначає, що «однією з форм удосконалення педагогічної майстерності й професійної компетентності, що передбачає засвоєння, оновлення, поширення й поглиблення знань, узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості постає самоосвіта» [3, с. 142].

М. Постолук тлумачить професійне самовиховання майбутнього вчителя як свідому, цілеспрямовану, творчу діяльність студентів, спрямовану на оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками, розвиток професійних здібностей і професійно важливих якостей, цінностей відповідно до вимог педагогічної діяльності, і забезпечує їх готовність до виконання професійних функцій, до самореалізації у педагогічній праці [6, с. 9].

Отже, важливо зазначити що, професійна підготовка та перспективна діяльність майбутнього вчителя цілком спрямована на самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя здійснюється на основі ряду принципів. Науковець І. Уличний виділяє: 1) принцип розвитку – розкриває взаємозв'язок розвитку особистості в онтогенезі і безперервній самоосвіті, залежність рівня розвитку, зрілості особистості педагога від рівня самоосвіти і самовиховання; 2) принцип самодіяльності, який орієнтує педагога на розкриття власних педагогічних творчих здібностей у професійній діяльності; 3) принцип рефлексивності процесу самовдосконалення педагога, що пов'язаний із співвідношенням зовнішнього і внутрішнього досвіду [8, с. 368-369].

Базовим компонентом самовдосконалення майбутніх фахівців постає система методів професійного самовдосконалення. О. Антонова зазначає, що «систему методів самовдосконалення доцільно розглядати у послідовності, яка передбачає реалізацію процесу самовиховання на практиці, починаючи від виникнення потреби у його реалізації до досягнення тих чи інших результатів: самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самодослідження) та самооцінка; самостимулювання (самозаохочення, самокритика); самопрограмування; методи самовпливу (самоінструкція, самозаохочення, самоконтроль, самозвіт, самонавіювання, самонаказ, самопідпорядкування, самопримушення тощо)». Науковець відзначає, що «результатом професійного самовдосконалення є зміни, що відбиваються в особистість майбутнього вчителя завдяки реалізованим самовпливам. У цьому випадку студент педагогічного навчального закладу має вміти володіти своєю волею, управляти своїми емоціями, стримувати себе, підтримувати добрий, бадьорий настрій, виконувати особисті правила, режим дня тощо [1, с. 368-369].

Таким чином, на основі аналізу провідних наукових досліджень можна зробити висновок, що професійне самовдосконалення постає одним з найголовніших факторів розвитку особистості майбутнього вчителя та сутнісним компонентом професійної підготовки у закладах педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонова О. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. 2014. № 81. С. 8—13.
2. Беляева Н. О роли субъективного фактора в формировании интереса к профессии учителя. *Вопросы формирования духовной культуры студентов пединститутов*: сборник статей. Новосибирск, 1976. С. 8—65.
3. Избаш С., Чернікова В. Самоосвіта майбутніх викладачів вищої школи як андрагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2016. № 17. С. 142—146.
4. Клименко Л. Профессиональное самообразование педагога. *Психология: проблемы практического применения*: материалы междунар. заоч. науч. конф., м. Чита / ред.: Г. Ахметова. Чита, 2011. С. 30—39.
5. Мішин С. Професійне самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 134. С. 173—177.
6. Постолюк М. Формування у майбутніх учителів умінь професійного самовиховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 225 с.
7. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page>
8. Уличний І. Формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного самовдосконалення. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 125. С. 211—215.
9. Шестакова Т. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ: ДІМ «Вінниця», 2006. Вип. 12. С. 444—453.

IDEA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Truszkowska Joanna

Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży
Joanna.tr@op.pl

Idea edukacji włączającej jest obecna w dyskursie nie tylko pedagogicznym od wielu lat. Co do istoty inkluzji nie ma większych wątpliwości, pewne wahania i niepewność pojawiają się przy analizie szczegółowych założeń i wytycznych. Na początku trzeciej dekady XXI wieku nie ma jeszcze kraju, o którym można byłoby powiedzieć, że edukacja włączająca ze wszelkimi jej zaawansowanymi jest faktem. W niektórych krajach jest to bardziej, w innych mniej zaawansowane stadium.

Dostępność do edukacji oraz efektywne z niej korzystanie przez wszystkie dzieci jest obowiązkiem decydentów, nauczycieli i wszystkich dorosłych w XXI wieku. Konieczne jest stworzenie optymalnych warunków dla dzieci i młodzieży bez względu na ich możliwości psychofizyczne, pochodzenie społeczne i inne niezależne od nich determinanty. Droga do optymalizacji warunków jest długa, a osiągnięte efekty trudne do przewidzenia. Wielość zmiennych wpływających na profil i zasięg zmian oraz sposób wdrażania idei edukacji włączającej, wymaga olbrzymiej uważności i staranności ze wszystkich zainteresowanych i zaangażowanych.

zowanych stron.

Celem artykułu jest prezentacja wybranych aspektów idei edukacji włączającej, jako czynnika sprzyjającego zapobieganiu marginalizacji, wyrównywaniu szans i służącemu akceptacji różnorodności.

Ujęcia edukacji włączającej

Pojęcie „edukacja włączająca” funkcjonuje w przestrzeni pedagogicznej od początku lat 90. XX w. i bardzo szybko zaczęło cieszyć się dużym zainteresowaniem. W początkowym okresie pojęcie to wykorzystywano przede wszystkim w naukowych i społecznych debatach w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie, obecnie stało się zasadniczym terminem nauk o wychowaniu i przedmiotem dyskusji polityczno-oświatowych na całym świecie [8, s. 16]

Według Grzegorza Szumskiego pojęcie edukacja włączająca w obszarze pedagogiki specjalnej jest używane w dwóch znaczeniach, deskryptywnym – w tym przypadku lokuje się każdą formę nauki w klasie zarówno z uczniami z niepełnosprawnościami jak i bez. Ujęcie preskryptywno rozumienie edukacji włączającej jako projektu reformy systemu oświatowego, a jego celem jest wykreowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. „Definicja edukacji włączającej w szerokim, deskryptywnym rozumieniu nie odnosi się do wielu cech szczegółowych kształcenia uczniów bez niepełnosprawności i z niepełnosprawnościami w jednej klasie szkolnej, które bardzo interesują pedagogów specjalnych, polityków edukacyjnych i rodziców. Abstrahuje ona zwłaszcza od problemu rejonowości szkoły, zakresu i sposobów udzielania specjalnej pomocy pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnością lub SPE, ich dostępu do ogólnego programu kształcenia, a wreszcie celów edukacji szkolnej i jej jakości” [8, s. 14-16].

Koncepcję edukacji włączającej precyzują takie cechy jak: dostęp do szkoły wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia, które uwzględniają harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia [8, s. 14].

Dorota Wiszejko-Wierzbička podkreśla, że istota edukacji włączającej może być definiowana na różnych poziomach, w kontekście do: wartości, polityk publicznych, działań podejmowanych w szkole. Wiszejko-Wierzbička przywołując wnioski zespołu pod kierownictwem Mel Ainscow, wskazuje, wyróżnia sześć sposobów rozumienia edukacji włączającej:

a) dbałość wyłącznie o niepełnosprawnych: dzieci i młodzież, przejawiających „specjalne potrzeby edukacyjne”;

b) dbałość o uczniów przedwcześnie opuszczających szkołę ze względów dyscyplinarnych,

c) dbałość o różnorodne potrzeby uczniów, wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym,

d) dbałość o warunki kształcenia i przygotowanie szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach, czyli tworzenie tzw. „szkoły dla wszystkich”;

e) dbałość o potrzeby wszystkich uczniów, tzw. „edukacja dla wszystkich”;

f) dbałość o rozwój systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa” [11, s. 74].

Edukacja włączająca

„Inkluzja nie jest jedynie hasłową ideą kształcenia, lecz szeregiem działań, począwszy od postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, poprzez konstrukcję zindywidualizowanego procesu dydaktycznego, do specjalistycznego wsparcia ucznia”[1, s.135]

Coraz więcej osób jest przekonanych co do zasady, że edukacja włączająca oraz jakość kształcenia są od siebie zależne a etos edukacji włączającej może znacząco podnieść jakość kształcenia wszystkich uczniów. Zwraca się również uwagę na fakt, że edukacja włączająca może odgrywać istotną rolę w procesie budowania społeczeństwa opartego na sprawiedliwości, równości i demokracji: społeczeństwa, w którym ceni się różnorodność. Rozwój w tym kierunku opiera się na takich zasadach, jak równość szans, unikanie dyskryminacji, powszechność dostępu do edukacji, a w szczególności – uwzględnianie potrzeb osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i marginalizacją [4, s.7].

W dokumencie Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej (2009), za naczelną zasadę systemu edukacji uznano rozszerzenie zakresu uczestnictwa w tym systemie uczniów o różnorodnych potrzebach edukacyjnych, mające na celu zwiększeniu szans edukacyjnych każdego z nich. Skoncentrowano się kwestiach wynikających z tej zasady:

- kształcenie i szkolenia dotyczące edukacji włączającej, zaadresowane do wszystkich nauczycieli;
- kultura organizacyjna oraz etos promujący edukację włączającą;
- struktury wsparcia ukierunkowane na wspomaganie edukacji włączającej;
- zasoby dydaktyczne promujące edukację włączającą i dostosowane do realnych potrzeb;
- prowadzona przez państwo polityka oświatowa promująca edukację włączającą;
- ustawodawstwo wspierające edukację włączającą”[4, s.11].

Wybrane trudności w realizacji podstawowych założeń edukacji włączającej

Realizacja założeń edukacji włączającej nie jest działaniem prostym, wręcz przeciwnie, wiąże się ono z licznymi trudnościami zarówno natury formalnej jak i mentalnej. Warto pochylić się chociaż nad niektórymi barierami.

- Deficyty versus potrzeby. Nadal niejednokrotnie pojawia się w toku pracy z uczniem koncentracja na trudnościach i specjalnych potrzebach, a nie na pokonywaniu barier i kreowaniu świadomości społecznej dotyczącej prawa do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturowym, zawodowym wszystkich osób bez względu na ograniczenia wynikające, np. z ich niepełnosprawności, stanu zdrowia, pochodzenia społecznego czy specjalnych potrzeb edukacyjnych.

- Przygotowanie nauczycieli. Warunkiem skuteczności inkluzji jest pełne uczestnictwo w tym procesie wszystkich nauczycieli. Nadal w wielu szkołach utrzymuje się przekonanie, że tylko specjaliści odpowiadają za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znaczna część nauczycieli nie czuje się gotowa do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy, w której uczy. Dużo trudności sprawia realizacja idei edukacji włączającej na etapach edukacyjnych następujących po edukacji wczesnoszkolnej.

- Rankingi szkół, jako mierniki jakości pracy. Dopóki to one będą decydowały o wartości pracy szkoły, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będą miały ograniczone szanse na sukces i odnalezienie się w takiej właśnie szkole, a szkoły będą obawiały się edukacji włączającej[5, s.4-5].

- Przeświadczenie pedagogów, że nie posiadają lub nie uzyskali w stopniu oczekiwanym kompetencji do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

- Brak treści obejmujących proces włączania w programach kształcenia nauczycieli oraz braku nastawienia na kształtowanie podczas studiów kompetencji do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych[3, s.46].[

- Niedostosowanie treści i formy zajęć do specyficznych możliwości i ograniczeń niektórych uczniów [9, s. 63]

- „Największą przeszkodą w realizacji edukacji włączającej o wysokiej jakości jest traktowanie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością jako odrębnego zadania, dodatkowego programu. Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciele nie czują się odpowiedzialni za edukację uczniów z orzeczeniami i powierzają to zadanie pedagogom specjalnym, a jednocześnie nie dopuszczają do tego, by mogli mieć oni wpływ na organizację procesu kształcenia całej klasy”[8, s.21].

Każda zmiana niesie liczne obawy i wątpliwość a niepewność efektów jeszcze potęguje liczbę barier i mniej lub bardziej werbalizowanych głosów niechęci. Wskazane powyżej trudności to jedynie część tych, które piętrzą się w codzienności i niekiedy skutecznie oddalają ideę włączania.

Korzyści z edukacji włączającej

Idea edukacji włączającej nie jest pozbawiona wad, a droga do jej pełnej realizacji usłana jest licznymi trudnościami. Nie można jednak pominąć niewątpliwych korzyści jakie niesie ze sobą realizacja w możliwie najszerszym wymiarze założeń edukacji inkluzyjnej.

- Marek Tarwacki podkreśla, że poprzez wdrożenie do codziennego życia uczniów i nauczycieli założeń edukacji włączającej:

- ✓ „szkoła podnosi jakość i ilość usług edukacyjnych świadczonych wobec wszystkich uczniów,

- ✓ zmieniają się postawy uczniów przebywających na co dzień z niepełnosprawnymi koleżankami i kolegami

- ✓ stała obecność w szkole sprzyja usamodzielnianiu i ułatwia start w dorosłe życie

- ✓ zmniejszają się koszty społeczne, (mniejsza ilość uczniów w szkołach specjalnych)

- ✓ inne formy nauczania jak indywidualne, integracyjne są bardzo kosztowne”[10, s.1].

- Edukacja włączająca powoduje szereg innych pozytywnych zmian. Grzegorz Szumski podkreśla, że „Realizacja wspólnego, elastycznego programu kształcenia w heterogenicznych klasach wymaga zarówno od nauczycieli, jak i od pedagogów specjalnych porzucenia tradycyjnych sposobów edukacyjnych, zwłaszcza frontalnego przekazywania wiedzy za pomocą metod podających. To z kolei otwiera w klasach przestrzeń do upowszechnienia konstruktywistycznego modelu kształcenia. Szczególnie zalecane są różne warianty pracy uczniów w heterogenicznych grupach i parach, w tym tutoring rówieśniczy, a także rozwią-

zania uelastyczniające przebieg lekcji (np. stacje zadaniowe)”[8, s.22].

- Inkluzja służy zwiększeniu dostępu osób niepełnosprawnościami do wykształcenia na wyższym poziomie oraz prestiżowych miejsc pracy [8, s.22]

- Kluczowe strategie związane z edukacją włączającą to: uniwersalne projektowanie oraz indywidualizacja nauczania. Możliwość wdrażania kluczowych strategii, które można wykorzystywać w klasach włączających, aby eliminować niepożądane efekty, oraz zwiększać adekwatność lekcji do zróżnicowanych potrzeb uczniów, zapewniając jednocześnie spójność prowadzonych zajęć edukacyjnych [9, s.63].

- Dzieci korzystające z edukacji włączającej mają możliwość uczestniczenia w wielu naturalnych sytuacjach, które sprzyjają zwiększaniu ich kompetencji społecznych. W heterogenicznych środowiskach wychowawczych dzieci z niepełnosprawnościami mają możliwość obserwować bardziej dojrzałe zachowania społeczne rówieśników bez niepełnosprawności jak też uczyć się ich przez modelowanie [7, s.80].

- „Wartościami propagowanymi przez szkołę włączającą są nie tylko osiągnięcia edukacyjne, lecz również dobre samopoczucie uczniów, właściwe relacje między uczniami oraz między nimi a nauczycielami, ponadto silne więzi szkoły ze społecznością lokalną. Celem zatem jest zrównoważona edukacja, odpowiadająca indywidualnym potrzebom i wspierająca budowanie wspólnoty”[8, s.23].

Wybrane i przedstawione powyżej korzyści z realizacji idei edukacji włączającej są niepodważalne chociaż niewątpliwie trudne do osiągnięcia. Rezygnacja z wdrażania inkluzji w edukacji jest niemożliwa i niepotrzebna. Szanse jakie wynikają z podniesienia poziomu edukacji dzieci ze środowisk szczególnie zagrożonych są argumentem potwierdzającym zasadność kontynuowania procesu.

Edukacja włączająca – stan prawny w Polsce na początek stycznia 2021

Edukacja włączająca staje się faktem, normą opartą zarówno na aktach prawnych, jak też coraz większej świadomości wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nie jest to jednak dzieło skończone, zamknięte. Nadal w Polsce toczą się bardzo poważne konsultacje w środowisku zainteresowanych stron, finalizowane są działania znacznie zmieniające dotychczasowe zasady inkluzji w edukacji. Czasem rozpoczęcia wdrażania zmian ma być rok 2021.

Obecnie, na początku roku 2021 na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej znaleźć można informację, że edukację włączającą należy traktować jako podejście w procesie kształcenia i wychowania, dzięki któremu zwiększane są szanse edukacyjne wszystkich uczących się osób co jest możliwe przy zapewnieniu im warunków do rozwijania indywidualnych potencjałów, co w przyszłości może zaowocować pełnią rozwoju osobistego adekwatnie do możliwości jak też umożliwi włączenie w życie społeczne.

W dalszej części informacji zawarte są załączenia, które wskazują na wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości inkluzyjnego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym wszyscy, niezależnie od różnic m.in. w stanie zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu są pełnoprawnymi członkami społeczności. Natomiast ich różnorodność traktowana jest jako jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Zgodnie

z wytycznymi MEN wszyscy uczniowie mają prawo uczyć się w szkole ogólnodostępnej, która jest dostępna dla każdego ucznia, otwarta na jego potrzeby oraz możliwości, realizująca założenia edukacji włączającej. W tym typie szkoły wszystkim uczniom zapewnia się optymalne warunki do rozwoju oraz pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia, wychowania oraz życia społecznym szkoły. W szkole ogólnodostępnej realizowane są założenia inkluzji, procesu, który pomaga pokonywać bariery ograniczające obecność, uczestnictwo i osiągnięcia uczniów. dostęp: www.men.gov.pl, 27.12.2020

W obecnym stanie prawnym przewidziano szereg możliwości realizacji różnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, w tym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.

Zindywidualizowane formy organizacji kształcenia są jedną z wielu możliwości wspierania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wśród których wskazać należy:

1. wczesne wspomaganie rozwoju dzieci (WWR)

WWR od chwili wykrycia niepełnosprawności do rozpoczęcia nauki w szkole. Liczba dzieci obejmowanych WWR rokrocznie rośnie.

W ramach realizowanego w latach 2017-2021 programu rządowego „Za życiem” wielospecjalistycznym wsparciem obejmowane są również dzieci zagrożone niepełnosprawnością..

2. różnicowane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym pomoc w trakcie bieżącej pracy, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia specjalistyczne, zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia, klasy terapeutyczne, warsztaty, porady i konsultacje;

3. dostosowanie treści, wymagań edukacyjnych i organizacji kształcenia oraz stosowanych metod pracy z uczniem do jego indywidualnych potrzeb możliwości dostosowanie czasu rozpoczęcia kształcenia oraz okresu jego trwania (dostosowanie warunków i formy egzaminów zewnętrznych. [Dostęp: www.men.gov.pl, 28.12.2020]

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma miejsce w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach integracyjnych, przedszkolach i szkołach lub oddziałach specjalnych oraz ośrodkach, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Decyzja o wyborze formy kształcenia (ogólnodostępna, integracyjna lub specjalna) należy w Polsce do rodziców (opiekunów prawnych) dziecka. [Dostęp: www.men.gov.pl, 28.12.2020]

Od roku 2017 wprowadzone pewne modyfikacje w ofercie zindywidualizowanych form kształcenia. Jedną z nich jest Indywidualne nauczanie. Ta forma kształcenia dedykowana jest uczniom, którzy w pewnym okresie czasu z uwagi na stan zdrowia nie mogą uczęszczać do szkoły. W związku z tym zapewnia się im możliwość realizacji treści programowych w domu, w indywidualnym i bezpośrednim kontakcie z nauczycielem. Nauczanie w tej formie jest realizowane tylko wtedy, gdy uczeń nie może chodzić do szkoły. W przypadku, gdy stan zdrowia dziecka na to pozwala, poza zajęciami indywidualnego nauczania, uczeń może uczęszczać na wybrane zajęcia w szkole. Natomiast jeśli stan zdrowia się poprawia na tyle, że nie ma potrzeby organizacji zajęć indywidualnego nauczania, dyrektor szkoły może zawiesić lub zakończyć ich realizację zgodnie z zaświadczeniem lekarskim.

Inną formą wsparcia są działania na rzecz uczniów objęci kształceniem specjalnym. W określonych sytuacjach mogą mieć zorganizowane zajęcia indywidualne lub w grupie do 5 uczniów, odbywa się na podstawie zaleceń zawartych w orzeczeniu lub wyników wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, która przeprowadzana jest cyklicznie przez nauczycieli i specjalistów szkolnych wspólnie z rodzicami oraz samymi uczniami.

Uczniowie, którzy nie są objęci kształceniem specjalnym, ale napotykają na trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej mimo, że mogą uczęszczać do szkoły, przewidziano możliwość realizacji zindywidualizowanej ścieżki kształcenia. Ta forma kształcenia realizowana jest na podstawie opinii wydanej przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. W obecnych rozwiązaniach z tej formy organizacji kształcenia mogą skorzystać nie tylko uczniowie chorzy.

Wskazane powyżej rozwiązania to poszukiwanie coraz nowszych, skuteczniejszych form pomocy.[dostęp;www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl), 27.12.2020

„Celem edukacji włączającej jest stworzenie takiej placówki edukacyjnej, która mogłaby przyjąć i równie efektywnie kształcić oraz wychowywać wszystkie dzieci z danej społeczności lokalnej, bez względu na ich pochodzenie, rodzaj niepełnosprawności czy przeżywane przez ich rodziny kłopoty. Jej rozwój zakłada przezwyciężenie wielu przeszkód, które mogą zaistnieć w sytuacji pojawienia się uczniów z tak zróżnicowanymi problemami w szkole”[11.s.77].

Obecnie są prowadzone w Polsce zaawansowane prace nad wdrożeniem modelu edukacji włączającej. Projekt zmian rozpisany jest na 10 lat.

Z informacji zawartych na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji wynika, że działania systemowe MEN zmierzają do opracowania zasad organizacji i finansowania edukacji włączającej, w tym systemu planowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla ucznia. Dąży się także do zapewnienia komplementarności działań podejmowanych w ramach projektów PO WER, przede wszystkim adresowanych do kadry placówek systemu wspomagania, kadry kierowniczej szkół i pracowników jednostek samorządów terytorialnych. Konieczne jest również zapewnienie spójności z działaniami podejmowanymi w ramach regionalnych programów operacyjnych (RPO) zgodnie z przyjętym 2 czerwca 2015 r. przez Ministra Infrastruktury i Rozwoju dokumentem Wytuczne z zakresu realizacji przedsięwzięć z udziałem środków Europejskiego Funduszu Społecznego w obszarze edukacji na lata 2014-2020.

Ważne jest także wykorzystanie doświadczenia oraz potencjału szkół i placówek specjalnych w podnoszeniu jakości edukacji włączającej. Projekt w skali ogólnokrajowej jest inicjatywą służącą podniesieniu efektywności realizacji edukacji włączającej poprzez opracowanie zasad funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW) [12].

Podsumowanie

Idea edukacji włączającej jest niezmiernie ważna jednak „Ze względu na swój radykalizm nie została ona dotąd urzeczywistniona i można przypuszczać, że nigdy urzeczywistniona w pełni nie będzie. Jednocześnie próby jej ukształtowania jako wizji i wdrożenia w praktyce oświatowej są najpoważniejszą dziś drogą postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także ważną wizją reformy szkoły jako takiej. Zaniechanie wysiłków na rzecz realizacji tego

projektu doprowadzi do regresu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pedagogiki specjalnej, a także zniweczy możliwość poprawy całego systemu szkolnego”[6, s.127].

Od wielu lat osoby z niepełnosprawnościami i osoby ze środowisk defaworyzowanych doświadczają różnych form wsparcia, zmienia się terminologia dotycząca niepełnosprawności. Coraz większą wagę przywiązuje się do poszanowania i równego traktowania każdego człowieka. Z jednej strony możemy mówić o niedoskonałościach założeń edukacji włączającej z drugiej, o licznych trudnościach tkwiących poza systemem edukacji, szeregu stereotypów uprzedzeń społecznych, niechęci i braku zaangażowania decydentów. Jednak wydaje się, że zatrzymanie tej maszyny jest już niemożliwe i niedopuszczalne.

BIBLIOGRAFIA

1. Bednarz E., *Odpowiedzialne przygotowanie szkoły na inkluzję uczniów z niepełnosprawnościami. Wyzwania, zasady i praktyki włączania*, w: Studia z Teorii Wychowania, TOM XI: 2020 NR 3(32), s.135, dostęp: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=951192>, 20.01.2021
2. Chrzanowska I, Szumski G., *Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania?* w: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FSRE Tom 7, Warszawa 2019
3. Chrzanowska I., *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?*, w: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FSRE Tom 7, Warszawa 2019.
4. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2011) Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – Zalecenia praktyczne, Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami
5. Szczepkowska K., *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa 2019, s.4-5, dostęp: www.ore.edu.pl
6. Szumski G., *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, w: „Ruch Pedagogiczny, 4/2014 Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP Rok LXXXV Warszawa 2014
7. Szumski G. Kompetencje społeczne – jakie szanse? w: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I.Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FSRE Tom 7, Warszawa 2019, s. s. 80
8. Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, w: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I.Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FSRE Tom 7, Warszawa 2019,
9. Szumski G., *Zróżnicowane grupy uczniów – jakie problemy?*, w: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FSRE Tom 7, Warszawa 2019
10. Tarwacki M., *Edukacja włączająca – przyszłość polskiej edukacji*, dostęp: www.ore.edu.pl.
11. Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, dostęp: Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania. Nr III/2012(4) https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/285_05_Dorota_Wiszejko-Wierzbicka.pdf
12. www.ore.edu.pl/2019/09/o-projekcie-scwew/

ASKING QUESTIONS BY TEACHERS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Belešová Mária

*Faculty of Education,
Comenius University in Bratislava, Slovakia
belesova@edu.uniba.sk*

Abstract: The presented scientific study deals with the way of asking questions by teachers in pre-primary education. Every question asked by a teacher in education should implicitly include the presence of a certain way of thinking of the child. The question should encourage and support the child to formulate their thoughts, opinions and attitudes and should route the child to look for the best answers and solutions to the question. We have worked with the issue of asking questions by kindergarten teachers, its quality and effectiveness in terms of the development of cognitive functions of preschool children. We present the results of qualitative research carried out in kindergartens in Slovakia. For our research, we chose a method of deliberately observing children in kindergartens during educational activities, and we observed how teachers asked these children questions.

Questions in general

Supporting children's language development is an essential goal shared by preschool teachers around the world. When we ask children questions, especially open-ended questions, we support their language development and critical thinking. Every question asked by a teacher should implicitly include the presence of a certain way of thinking about the child. She should encourage the child to formulate their thoughts, opinions and attitudes and to look for the best answers and solutions to the question. We can encourage children to tell us about themselves, the work they are currently doing, the materials they are using, their ideas and thoughts.

Questions are therefore an integral part of education for both the teacher and the child. Through well-formulated questions that the teacher asks children, the teacher should not only motivate children and find out their knowledge, skills, values, opinions, but should also encourage them to think, think, communicate or cooperate. The effectiveness of learning and the development of children's cognitive and affective functions also depend on the quality of teachers' questions. Questioning is one of the thinking processing skills which is structurally embedded in the thinking operation of critical thinking, creative thinking, and problem solving [1]. Children are working to discover answers to questions that they came up with, not questions that are found in a pre-made curriculum or book. These types of questions may sometimes not even have an answer to find; however, they do aid in develop critical thinking skills in children [2].

The importance of asking questions

An article written "Improving Your Verbal Questioning" [3], showed the importance of questioning. In his first paragraph he pointed out the significance and the reasoning behind asking questions: "Asking questions can stimulate students to think about the content being studied, connect it to prior knowledge, consider its meanings and implications, and explore its applications." Discussing the necessity of asking good questions, he warned about how easy it is to con-

fuse students with the tone of the questions or how teachers word questions. If productive questions are not asked in a way that students can understand, the questions will not be productive.

In developing speech we should build on the psychological available pre-school child. The wording of the children's questions shows how they think. Pre-school age is characterized by questions such as *Why?* and *How?*, because children need to understand the causality of contexts and relationships [4]. The child is asked many times to find out what the meaning and meaning of things and phenomena in his life are. To the question *Why is it raining?* the child does not have to expect an answer that explains how the rain arises. He expects an answer that explains the meaning of rain: *It rains so that the plants can grow.*

Other problems that educators may face with productive questions are in the same vein as the complexity issue. Teachers often ask stacked questions, where there are two or more questions combined into one. Another unhelpful questioning technique is when educators come up with two ways of asking the same question. Counter-factual questions are also virtually impossible for pre-primary students to answer [5]. These questions state a fact and then ask if that is not the case. It is very challenging for young learners to keep more than one thing in their mind at a time. Asking students to think about an object in its present and future states at the same time is very confusing.

Creating a solid base of content knowledge is important, but preschoolers' learning can be deeper and more complex. Asking children more complicated questions helps them become self-directed thinkers [6]. Bloom's Taxonomy includes six levels of questioning: remembering, understanding, applying, analyzing, synthesizing, and evaluating. Benjamin Bloom, an educational psychologist, created the taxonomy in 1956 as a way for teachers to measure and organize what they want to teach [7]. Soon teachers started using the questioning techniques to design curriculum and assessment tools. At each level, the questions become more difficult and require deeper thinking before a child can respond. Asking higher-level questions allows children to expand their thinking and perspective on a subject. Most 3-year-olds are primarily concrete thinkers. This means that their speech and thinking are quite literal – often focusing on what is physically in front of them. Some 3-year-olds might not be able to answer the more complicated questions that older children can. Children begin moving into more abstract ways of thinking at age 4. For example, a group of 4-year-olds might engage in more advanced dramatic play, pretending that a stick they found outside is a fork or spoon.

Bloom's Taxonomy has long been used to generate questions. Here, we have an adapted version designed to support preschool teachers. The point is not to move up the steps, but to ask a variety of questions and spark meaningful conversations. When children are asked questions, they must use one, some, or all of the categories below to come up with an answer [8]. The more complex the question, the richer children's language and thinking.

Remember – identify, name, count, repeat, recall.

Understand – describe, discuss, explain, summarize.

Apply – explain why, dramatize, identify with/relate to.

Analyze – recognize change, experiment, infer, compare, contrast.

Evaluate – express opinion, judge, defend/criticize.

Create – make, construct, design.

Through ongoing observation and assessment, effective teachers keep track of each child's activities and skills. They plan their questions to match a child's current level and encourage him to make progress. To help remind yourself to use questions that foster higher-level thinking, you can:

- Write questions on index cards, several for each level. Colorcode each level for easy reference. Then attach the cards to a key ring to keep in different learning centers or in your pocket.

- Choose several of the children's favorite stories and create questions using Bloom's levels of questioning as a guide for each book. Write them on an index card, and tape or staple to the book for easy reference.

A procedure has been developed for training in asking questions [9]. It consists of eight successive steps: 1. Choose a subject that you are good at; 2. Consider what you want to teach the student (what goals you want to achieve); 3. Write the questions on paper; 4. Read the questions and consider changing any words; 5. Write (really write) all the expected answers; 6. Check that your questions really match the expected answers; 7. Order the questions in the appropriate order; 8. Speak them out loud as if you were in class.

Research

In the practice of kindergartens, we studied the questioning with Anna Šátková [10], the principal of a kindergarten. We created a main research question: What questions does a kindergarten teacher ask about the development of communication skills of preschool children in education during the main educational activity?

Data collection was provided by five qualified teachers, who made it possible to observe their educational activities in the morning activities. Voice recordings were made from all observations and subsequently categorized. In the coding process, several categories of questions were created and subjected to further categorization.

We started with coding. The code in our understanding meant a question. We started to categorize individual codes (questions). Throughout our research, the following categories have been created for us:

1. questions that prompted children to answer only a short answer (word or phrase),
2. issues that stimulated longer communication activity (at least a developed sentence),
3. questions of teachers stimulating higher cognitive processes in children,
4. unproductive issues,
5. chain questions (questions that asked for another question).

1. Questions that prompted children to answer only a short answer

The first category of questions consists of those questions that prompted the children to answer only a short answer (word or phrase). We have segmented them into the following areas:

a. Finding questions—*Have you all seen such a real birdhouse? When we look at the sky, do we see the stars? Have any of you seen it yet? Is it cold now? Do we have snow on the trees?*

b. Supplementary questions—*And what else do the animals eat in the winter? And what else do we see in the sky?*

c. Questions focused on the development of lexicon—*What is the name of the person who feeds animals in the forest? What time of year do we have? Now is what time of year?*

d. Questions/riddles —*Brown fur coat, big paw, always sleeps in the den in winter, takes honey from the bees, everyone is scared right away. What is it?*

e. Suggestive questions—*What about such a woodpecker, sleeps in the winter or does not sleep? And can we see a bear ... a bear ... in the woods, or can we walk along the road here as well?*

f. Closed issues that have encouraged children to develop a dialogue –

T: *Maria, can you clap (teacher showed the medicine box) ... what is it?*

CH1: *Drugs.*

CH2: *These are pills.*

CH3: *My father talked about drugs called antibiotics.*

T: *Antibiotics. You remember that well. He probably needed them, didn't he? To cure the disease.*

These kinds of questions did not require longer communication activity of the children or longer thinking, sometimes they did not seem to think about them at all, which also affected the answers of children, who strongly influenced each other. It was no exception if a child who answered in the affirmative changed his answer only on the basis of another child's negative answer, even though he had previously answered correctly.

2. Questions that stimulated longer communication activity

The second category of questions that we saturated was the questions of teachers during educational activities, to which children should answer with at least a developed sentence. In their analysis, we therefore focused on the children's reaction, what was their response in terms of syntactic structure. Such questions (or answers of children) were less represented in the transcripts. On average, teachers asked three times more questions that children answered in one word or a combination of two words than questions that prompted the child to answer for a longer period (at least at the level of one developed sentence). From a qualitative point of view, it was mainly supplementary questions that were opened, for example:

Teacher (T1) invited the children to show our planet Earth in a picture of the universe, and then asked them: *And why?* (it's our Earth) or *And who are the astronauts? Who knows?* Or while developing a dialogue on forest animal food in winter, teacher (T3) asked: *He (the miner) is guarding them and what else is he doing?* Or when working with Bee-Bot, she asked the child: *How do we get to her (deer)?* (Bee-Bot is a robotic toy that acquaints the child with the basics of programming. Using the buttons, children enter simple commands - the directions in which the bee should move.) Teachers also asked other questions, which the children answered with the whole sentence, e.g. *Can we feed birds or animals in the woods too? How do you know that? And why not deciduous (trees)?*

However, we recorded fewer children's conversations at the level of at

least one developed sentence, because some children did not even answer an open-ended question. We assumed that open questions that trigger divergent thinking and lead to newly developed hypotheses, and children will always answer with longer speeches (at least at the level of one sentence). Unfortunately, even this type of question did not always guarantee an answer in the form of at least one developed sentence for preschool children, because some children answered them only in one word. We even noticed this phenomenon in the children's answers to the same question, if it was literally repeated. The answer of the children was one word, other times it was a developed sentence.

The second subcategory of questions created that can stimulate a child's longer communication activity was the „big” questions asked by teachers. We were curious whether the teachers in kindergarten also ask questions that open up space for thinking, for the formulation of answers, open the possibility of discussion, and thus develop the cognition and communication competencies of children.

The questions we noted had theoretically the potential to develop communication activity in the form of discussion, e.g. *What does such a deer do in winter? Who is stronger, hen or rooster? Why do you think they could be dangerous to you now?* (The teacher created a group of health-threatening items that she showed the children) *So how did you like the story? Do you think that all birds fly to warm countries, that all animals are put to hibernation?* (T2) *Can we also feed birds or animals to the forest? Where is the universe?*

In the first dialogue, the children started to present their suggestions of what the deer does in the winter, but the teacher limited their thinking with a guiding question, because she basically just wanted to find out if the children knew what the deer ate in the winter. The same teacher (T4) develops the topic of the usefulness of dangerous objects and asks questions to which several children respond and respond to them with a longer speech: *And do you think that such matches are useful? Such drugs* (shows a box of drugs), *already Martin told us a little bit about those drugs, didn't he?* (The context suggests that the teacher asks what the medicines are useful for).

However, it turned out that even such questions in kindergarten, despite their potential, sometimes stimulated only the structure of the dialogue: the teacher's question → the child's answer → the evaluative reaction of the teacher. Even the child's response was often only short and the teachers did not further develop the conversation, because their intention was not to give space for discussion, to express the thoughts, attitudes, emotions of the children.

3. Questions of teachers stimulating higher cognitive processes in children

In the analysis of questions, a category of questions was created in the category of questions requiring a short answer, as well as in questions answered by children with at least a developed sentence, which encouraged children to think at a higher cognitive level (analysis, synthesis, but also evaluation).

Here we also encountered other questions that required, in particular, logical thinking, assumption, explanation, planning, creative thinking. These were often related to the fulfillment of performance standards and the goal of education, also in some educations they occurred more frequently and often (even literally) were repeated, they were used in a similar situation. For example, when the first vowel of the word was set aside, the question *What is the initial letter?*

was repeated. The teacher encouraged the children to say the vowel to which the word begins after naming the subject she showed them. Other recorded questions that developed a higher level of thinking in children, and at the same time which children answered with at least one developed sentence, were, for example, the following questions: *And why not deciduous trees? How do you know that? And do you know why?*

4. Unproductive issues

In our understanding, unproductive questions were questions that children did not answer at all, not those to which they answered incorrectly, because incorrect answer is also the child's language product and at the same time a sign of thinking. Such questions were characterized by the fact that they were not appropriate for the age of the children, and at the same time we found that almost all unproductive questions were linguistically incorrectly formulated by the teacher, which significantly reduced children's ability to answer or answer correctly.

Here is an example of a dialogue in which a teacher asked unproductive questions that the children could not answer:

T1: *Does the sun have rays?*

CH: *Yes.*

T1: *Is it also what? Yellow-*

CH: *Yellow-*

T1: *-red. And do you know why?*

CH: *Ehm.*

T1: *Because it's a big glowing ball.*

5. Chain questions

Another common feature of unproductive questions was that if the child did not answer, they "asked" other teacher's questions. All the teachers reformulated the questions. This was especially the case when the child did not answer the question because he probably did not understand the question. We can also name these questions as chain questions, when the teacher:

1. reiterated the question verbatim,
2. asked a guiding, suggestive question,
3. reformulated its own question.

If the teacher repeated the question because no child answered, she repeated it either literally, e.g. *Who knows this animal?... Who knows this animal?* (T3) *What eats a deer?... Emilka, what does a deer eat?* (T3) *So what do we have to do, Matthias?... What do we have to do?* (T3) *Where do we have a deer?... Where's the deer?* (T3), or the teachers gently altered the question (altered the word order in the sentence), e.g. *112 is what?... What is 112?* (T4) *What's the Tree Doctor called?... What's his name?* (T3) *Which direction must the Bee-Bot go?... Hanka, which direction does he have to go?* (T3) *What is the first step?... What is the first step?* (T3)

The second group of questions asked by the teacher, which was asked by the first question, were the following questions. If the child did not answer at all, or did not answer correctly, the teacher guided the child to the answer she expected, e.g. *Who knows this animal?... It's not a deer, but if it has antlers, what's the*

animal's name?(T3) Where do we go twice?... One, two, where do we get to?(T3) What time of year do we have?... What seasons do we have?... Spring, summer, autumn, winter.... Now is what time of year?(T3)

On the topic of space, the teacher (T1) asked the following questions: *Does the Sun have rays?... Look, this is a photo of the Sun.... Does it have rays?Is the ball big?See, what kind of planets is the Sun like?* On the topic of health and danger, the teacher (T4) asked the children: *And if we only wanted to call the fire brigade?Who can call the fire department?*

We find similar findings in America, which is geographically and culturally different, and children's education differs in many ways compared to Slovak children. Dr. Richa Deshmukh, PhD. [11] is a world-renowned expert in children's speech. He works at the Children's Learning Institute of the University of Texas in the United States. Her research team looked at the extent to which kindergarten teachers used different types of questions while reading books together in the classroom. Participants included 96 preschool and kindergarten teachers who read aloud a standard narrative text to their whole class of students. All the sessions were video-recorded, transcribed and then coded by trained coders. During reading, teacher total extra-textual utterances included 23.74% questions ($n = 5207$ questions). The wording of these questions mostly included *Wh-question* forms (who, what, when, where) or question forms that required only a yes/no response. Yet sequential analyses demonstrated that less frequently occurring question forms, such as *Why-questions* and *How-procedural* questions elicited longer, multiword responses from students. Results further suggested that students readily answered most questions accurately; although, *Why-questions* produced more inaccurate student responses, this level of challenge is likely appropriate. Unfortunately, most teacher questions were easy for children to answer accurately or with a single word, thereby indicating teachers are not demonstrating Vygotskian principles [12] of adjusting their questioning techniques to a level of challenge that is just above children's overall level of mastery.

Conclusions and discussion

Preschoolers' questions may play an important role in cognitive development. When children encounter a problem with their current knowledge state (a gap in their knowledge, some ambiguity they do not know how to resolve, some inconsistency they have detected), asking a question allows them to get targeted information exactly when they need it. This information is available to them when they are particularly receptive to it, and because it comes as the result of their own disequilibrium, it may have depth of processing benefits. In that questions allow children to get information they need to move their knowledge structures closer to adult-like states, the ability to ask questions to gather needed information constitutes an efficient mechanism for cognitive development [13].

The teacher should consciously use questions in education as a tool for the development of critical thinking and communication skills, the child should be able to speak for himself, he should be able to present his own opinions and attitudes. However, this presupposes purposeful teacher training and the constant cultivation and development of one's own professional skills.

It's important for teachers to examine and reflect on their questioning prac-

tices

Teachers can record and evaluate their questioning by recording a whole-class question-and-answer session. Replay the recording and evaluate the different aspects of your own questioning and focus on whether:

- you asked too many questions,
- you had a balance of open and closed, high-order and low-order questions,
- you encouraged opinion, informed speculation and tentative answers,
- you handled incorrect answers effectively,
- you provided thinking time.

We recorded a total of 307 speeches, which included a question, but only 71 of them elicited a children's linguistic response at the level of at least one developed sentence. So, in terms of children's communication activity, teachers mainly asked questions that encouraged children to answer only briefly, they were mostly one-word answers, but there were also questions that interested children so much that they began to express their experiences proactively.

A qualitative analysis of the teachers' questions thus showed that the teachers in the kindergarten asked mainly questions for which they expected only a short, mostly one-word answer. The most common type of questions were questions such as 'What is it?', aimed at naming things, objects and animals for children well or less known but also unknown concepts. However, we do not consider such questions unnecessary in the education of preschool children, as such questions are important for the development and consolidation of the lexicon. We consider them an important part of education in kindergarten, because through them the child improves in mastering concepts or learns new concepts. We therefore consider it reasonable if, among things or phenomena, there are those that the teacher assumes that children do not encounter them often or at all.

When working with children who do not yet use the language as a system of lexical and grammatical rules or have no experience in answering complex questions, or with children learning a dual language (bilingual children), it is particularly important to ask a sufficient number of quality questions. By thinking about the appropriate questions, we can change the way we talk to children during the interview and help them develop better language skills.

REFERENCES

- [1] CUCCIO-SCHIRIPA, S., STEINER, H. E. 2000. Enhancement and analysis of science question level for middle school students. In *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, vol. 37, no. 2, pp. 210-224.
- [2] WOLK, S. 2008. School as inquiry. In *The Phi Delta Kappan*, 2008, vol. 90, no. 2, pp. 115-122.
- [3] VOGLER, K. E. 2005. Improve your verbal questioning. In *The Clearing House*, 2005, vol. 79, no. 2, pp. 98-103.
- [4] VÁGNEROVÁ, M. 2019. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2019.
- [5] DENGLER, R. A. 2009. „The use of productive questions in the early childhood classroom”, 2009. Honors Program Theses.
- [6] STRASSER, J., BRESSON, L. M. 2015. Moving Beyond Who, What, When, Where, and Why: Using Bloom's Taxonomy Questioning to Extend Preschoolers' Thinking. In *Teaching Young Children*, 2015, vol. 9, no. 1.
- [7] BLOOM, B. et al. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of*

Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. White Plains, NY: Longman, 1956.

[8] STRASSER, J. 2018. Conversations with Children! Questions that Spark Conversations and Deepen Understanding. In *Teaching Young Children*, 2018, vol. 11, no. 4.

[9] DILLON, J. T. 1988. The remedial status of student questioning. In *Journal of Curriculum Studies*, 1988, vol. 20, no. 3, pp. 197-210.

[10] ŠATKOVÁ, A. 2020. *Formulácia otázok učiteľmi predprimárneho vzdelávania v edukačnom procese*. Bachelor thesis. Bratislava: Comenius University, Faculty of Education. Thesis supervisor: Mgr. Mária Bešešová, PhD.

[11] DESHMUKH, R. S. et al. 2019. Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. In *Early Childhood Research Quarterly*, 2019, vol. 49, pp. 59-68.

[12] VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1987.

[13] CHOUINARD, M. M. 2007. Children's questions: a mechanism for cognitive development. In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2007, vol. 72, no. 1, pp. 113-26.

SOCIAL AND EDUCATIONAL INTERACTIONS BETWEEN PEOPLE IN SCHOOL ENVIRONMENT

Urbanski Mateusz

Graduate of Tarnów State College

Student of Pedagogical University in Cracow

urbanskimateusz1997@gmail.com

Abstract

This article describes social and educational interactions between students at school. The aim of the research was to show how the social interactions between students look like. The data was collected with the use of a diagnostic survey, a poll and a proprietary questionnaire. The results prove that students do engage in social and educational interactions in school environment. Outside their class, they interact with other peers from the school. Most of them are content due to the fact that they can talk to their friends while being at school.

Introduction

Social interactions in school environment play an important role at students' lives. "Interaction is a mutual influence appropriate for people who have been involved in the process of socialisation. It refers to people who have adopted the system of meanings and values of a group they belong to. The way of looking at it, which is also a mediation of culture, diversifies the conception of an interaction. The socialisation is understood as finished, prior to interaction, where individuals will rather become inactive, or as continual where individuals take an active part in it"[1].

Marta Krasuska-Betiuk says that "every interaction with a specific partner may influence the auto conception and the whole system of individual's values. The nature of interaction is creative and variable but the impingements are mutual. Moreover, during the process of interaction individuals negotiate

meanings and everything that constitutes to it becomes, but is not beforehand established; the meaning of actions that constitute to interaction is not cursory, but it comes from a social context, which forms the frames of this interaction”[2]. The process of interaction might be described as a mutual impingement between two individuals. During the interaction there occurs an exchange of information and thoughts as well as a mutual influence between two or more people, which is a very significant thing in the context of living in society. A student who interacts with peers becomes more sociable, open to others and their opinion on something. He also becomes eager to cooperate with them. Due to the exchange of thoughts and mutual impingement one can learn to form his own opinion, develop his skills so that he can use them in the future. Interactions are helpful in gathering knowledge, establishing groups and working with them during classes or outside school. Interactions are pivotal in each student’s life.

Participants of interaction pave the way of their demeanour. It is achieved by persistent and mutual interpretation of their own actions. People who engage in interpersonal relationships interpret their gestures and activities based on the meanings emerging from the results of interpretation. It means that the actions of a partner result only after the interpretation of his behaviour. Therefore, the interpretation occurs when the participants try to value the situation they take part in and the objects (individuals, items), which are part of this situation, too. Interaction is also possible between people who belong to a specific social group and take part in culture. It is, however, not a simple contact between two people. It has a complex structure that falls into combined actions[3].

Marta Krasuska-Betiuk says that “didactics constituting an essential school process is a complex system of social interactions occurring between students, between students and teachers, or between teachers. All intellectual processes, emotionally communicational creating the didactic process, are inwrought as integral parts of further social dynamics occurring in a class and school”[4].

Contrary to traditional models of teaching, Anna Wach-Kąkolewicz shows that the constructivist model claims that “learning is a social experience and individual development is being accomplished by interactions between other people”[5]. In this model of teaching, student-student relation is emphasized. Its aim is to awake the need of cooperation between students and teach them how to work in a group by a conscious and active way of gathering knowledge.

It is very significant to remember that teachers should use more than one of these models while sharing their knowledge. Marta Krasuska-Betiuk says that the task of an adult in school environment is to take part in interactions with students and support the process of their learning, basing on his own knowledge. Students’ values and their future behaviour reflects their intrinsic potential regarding their ability of taking part in complex, diverse and early interactions – the ones that themselves elicit and these, which are included[6]. It shows that teachers and their actions are an important nexus in the whole process. Their task is not only to share as much knowledge with their students as possible. They have also a genuine influence on how their students will interact and what they will become in the future.

Taking part in interactions at school is necessary and helpful for students and teachers. Students as well as teachers are a really significant nexus in the

process because they mutually impact one another.

Methodological reasons of proprietary research

The aim of the research was to analyse social interactions in school environment.

The primary research questions of this article are students' opinions on social interactions in class and at whole school, which were defined in the following issues:

1. What interactions do students take up in class?
2. Who do the students take up interactions outside their class with?
3. Are the taken up interactions satisfying for students?

To do the research, data was collected with the use of a diagnostic survey, a poll and a proprietary questionnaire. Included questions were both open-ended and closed-ended. There were 117 students who answered the questions (56 girls and 61 boys). The research took place in Lesser Poland in 2016.

Research results

Presented results will allow us to analyse social and educational interactions taken up by students talking to other peers at school and to teachers. The teachers who engage into interactions incentivise the students to take part in them.

Social interactions

Table 1. The occurrence of social interactions in a school class

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
Interactions between girls	39	69,6	34	55,7	73	62,4
Interactions between boys	32	57,1	48	78,7	80	68,4
Interactions between girls and boys	35	63	41	67,2	76	65
Interactions between teachers and girls	43	76,8	32	52,5	75	64,1
Interactions between teachers and boys	49	88	52	85,2	101	86,3
Interactions between teachers, girls and boys (e.g. during group work)	51	91,1	43	70,5	94	80,3

Source: proprietary research

This particular research shows the character of interactions with teachers, girls and boys. In girls' opinion (91 per cent) the most interactions occur between teachers and students (e.g. during group work). Had the particular group not been involved in mutual interactions, the effects of their work would be minor. The essence of a group work is not only to teach the students how to cooperate, but to tell them how to integrate with one another, as well.

Boys think (85,2 per cent) that the highest number of interactions occurs between teachers and boys. Moreover, a huge number of boys (78,7 per cent)

prefer to work in their own cluster with the absence of girls. The reason for this might be the fact, that boys share their mutual interests with one another. Most of them would rather spend their free time with playmates than with girls. The next reason might be the rivalry, which takes place between the two sexes in a school class and outside it.

Table 2. Interactions taken up outside a school class

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
With boys from other classes	12	21,4	47	77	59	50,4
With girls from other classes	42	75	14	23	56	47,9
With teachers from other classes	21	38	13	21,3	34	29,1
With the local canteen staff	17	30,4	21	34,4	38	32,5
With a librarian	19	33,9	24	39,3	43	36,8
With the changing room staff	11	19,6	15	24,6	26	22,2
With the office staff	6	10,7	8	13,1	14	12
With a school pedagogue	5	8,9	4	6,6	9	7,7

Source: proprietary research

The students were asked about the people they take up social interactions with excluding their peers from the same class. The research shows that girls (75 per cent of votes) and boys (77 per cent of votes) mostly interact with friends of the same sex from other classes. It means that children do not only interact with students from the same class, but they try to interact with other groups at school.

Girls numerously answered that they eagerly talk to teachers from other classes (38 per cent of votes). Boys, however, pointed that they are keen on interacting with a school librarian (39,3 per cent of votes). This might suggest that children in their early age reach for set books, and maybe the ones, which are not included in the syllabus, as well. This instils a huge optimism.

Table 3. The influence of a boy/ a girl/ a group of friends on a particular student

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
A girl influences my behaviour	39	70	11	18	50	42,7

A group of girls influences my behaviour	22	39,2	10	16,4	32	27,4
A boy influences my behaviour	12	21,4	46	75,4	58	49,6
A group of boys influences my behaviour	7	12,5	41	67,2	48	41
Girls and boys influence my behaviour	10	17,9	28	45,9	38	32,5
I influence the behaviour of a girl/ boy	36	64,3	37	61	73	62,4

Source: proprietary research

Interaction between two individuals has a significant influence on them, especially on their personality and character. It is extremely important who students spend time and interact with because it applies to their actions, behaviour and the system of values.

This research among other things shows how a girl or a boy influences a particular student. Most of the girls answered that their friends (other girls) have the biggest influence on them (70 per cent of votes). It stems from the fact that girls spend much time with one another because they share the same interests, passions and hobbies and thus they trust themselves.

Scarcely few (64,3 per cent) girls answered that they have an influence on their friends (other girls). It might be the result of a dominant, powerful personality or an authority and respect that a particular girl is bestowed by her friends. This situation is slightly different among boys. Their utterances suggest that a boy has a huge influence on a particular friend of his (75,4 per cent of votes), or a group of friends influences him (67,2 per cent of votes). This might suggest that girls are more dominant individuals than boys. Boys often cannot resist to the pressure of others e.g. they would not refuse to go to the cinema or a football pitch because they do not want to spend time doing homework. This is a miserable matter that more and more children cannot be self-assertive these days.

Table 4. The influence of a examined student on a girl/ a boy/ a group

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
A student influences a girl	32	57,1	14	23	46	39,3
A student influences girls /groups	26	46,4	9	14,6	35	29,9
A student influences a boy	16	28,6	46	75,4	62	53,0
A student influences boys /groups	11	19,6	39	63,9	50	42,7

Source: proprietary research

The next phase of the research puts emphasis on a particular student and his or her influence on other friends or groups. It was observed that

students have the biggest influence on their friends of the same sex: a particular boy mostly affects another boy (74,5 per cent of votes) and a particular girl highly influences another girl (57,1 per cent of votes). It is certainly due to the fact that boys and girls at their young age seek for friends who share their interests, hobbies and even values – most of their friends are of the same sex.

The influence of a particular student on a group of friends is scarcely lower than on one individual. That means that students like each other and eagerly interact, but they prefer to be in contact with single individuals rather than with groups.

Prominently fewer girls answered that they have an influence on a boy (28,6 per cent of votes) than in the questions before. Similar situation occurred within boys and their influence on girls (23 per cent of votes). That proves the thesis that students prefer to interact with friends who share their interests and passions.

Table 5. Spending time together with friends

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
Playing games together	46	82,1	53	86,9	99	84,6
Having fun together	51	91,1	24	39,3	95	81,2
Doing homework/ learning together	19	33,9	28	45,9	47	40,2
Eating meals together	38	67,9	32	52,5	70	59,8
Walking through school corridors together	32	57,1	11	18	43	36,8
Talking together	31	55,4	45	73,8	76	65

Source: proprietary research

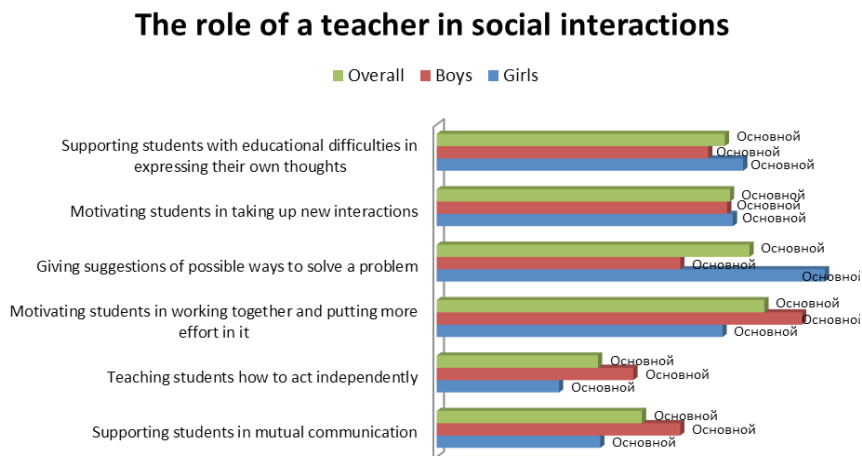
The essence of an interaction between two individuals is a mutual contact, e.g. an exchange of information by talking or other means of communication (such as Internet), spending time together and meeting each other. In this research students were asked to show how they spend their time with friends and what they like to do together.

Girls most often marked the answer saying that they like to spend their time with friends by having fun (91,1 per cent of votes) and playing games (82,1 per cent of votes). Whereas boys answered that they often play games together (86,9 per cent of votes). Both games and having fun are actions that are very significant while engaging into mutual interactions. Children, by having fun and playing together, have a chance to develop their skills, imagination and can express themselves when they are relaxed. However, more and more girls and boys tend to spend their time by playing video games on a computer. They replace face

to face contact with the virtual one. It is worth mentioning that not all of these games are good for children's health and lifestyle, because they take much time to sit in front of a screen and are highly addictive.

The least common answer between girls was “doing homework/ learning together” (33,9 per cent of votes), whereas boys chose “walking through school corridors together” (18 per cent of votes). Unfortunately, doing homework and learning together is a very rare occurrence these days, especially in the era of Internet. Computers and smartphones steal much time from our lives, which decreases the amount of time that can be spent on broadening one's horizons and interests or learning.

Graph 1. The role of a teacher in social interactions

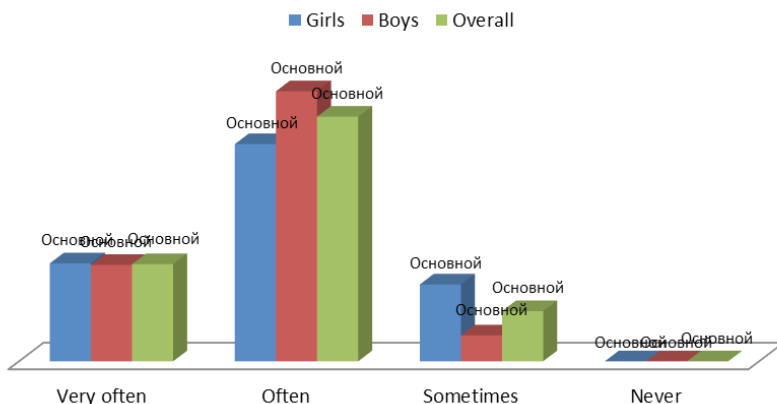


Source: proprietary research

Students were asked to show what role their teachers play in social interactions. Girls most often marked the answer saying that their teachers are helpful in suggesting options to solve a problem (67,9 per cent of votes). It means that girls trust their teachers and are willing to entrust them with their problems or the problems concerning their peers. They often need help from teachers. Such a relation is very important and should be applied as often as possible. Teachers should always help their students to earn their trust and be in good relations with them.

Most boys, however, need their teachers to motivate them so that they can cooperate with others and put more effort in what they do. It proclaims that teachers have an influence on their students and are able to make them work harder than usually. It also proves that students trust and listen to their teachers.

The frequency of social interactions



Source: proprietary research

In the next question students were asked about the frequency of taking up social interactions. The answers from girls and boys are relatively balanced. Students mostly chose the answer “often” (68,9 per cent of girls and 55,4 per cent of boys). It means that majority of students do not have the difficulty of establishing contact with peers. The category “very often” was less frequent (24,6 per cent of girls and 25 per cent of boys) than the one, which was previously mentioned. It is still one-fourth of the people taking part in the research.

The fact that none of the students chose the answer “never” is very gratifying. It means that each student, more or less frequently, interacts with peers by having a conversation, discussing, playing or even working in a group at school. It is most significant that children, at their young age, already desire contact with another person and try to interact with him or her.

Educational interactions

Table 6. Teacher’s support in students’ interactions

Categories of answers	Examined				Overall No. = 117	
	Girls No. = 56		Boys No. = 61			
	No.	%	No.	%	No.	%
Engaging a student into educational interactions	25	44,6	32	52,5	57	48,7

Mutual communicating	30	53,6	28	45,9	58	49,6
Negotiating	15	26,8	21	34,4	36	30,8
In expressing own thoughts	23	41,1	31	50,8	54	46,2
Determining the possibilities of solving a problem	24	42,9	21	34,4	45	73,8
Taking account of others' knowledge	39	69,6	36	59	75	64,1
Accepting the way of others' thinking	38	67,9	32	52,5	70	59,8
Solving conflicts relevant to new syllabus	18	32,1	19	31,1	27	23,1
Solving problems occurring during classes	24	42,9	21	34,4	45	73,8
Supporting students with educational difficulties in doing assignments	27	48,2	30	49,2	57	48,7

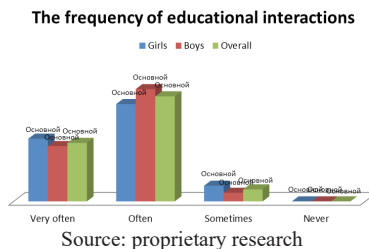
Source: proprietary research

Teachers are a vital part of the process of educational interaction. Without them it does not exist. The teacher does not only share his knowledge, but he also supervises and has a huge influence on his students who take up mutual interactions.

When students were asked to define the role of their teachers in interactions, most of them marked the answer: “determining the possibilities of solving a problem” (73 per cent overall) and “solving problems occurring during classes” (73 per cent overall). It means that teachers are a vital part of social life of the class because they try to help their students when they need that (whether their problems concern school matters or the issues from their private life). According to students, teachers actively take part in communicating with them (49,6 per cent overall) and support them in educational interactions (48,7 per cent overall). Organising special activities (such as working in a group at school) by teachers, which support and initiate interaction between students, is vital for the process of educational interaction.

Students were also asked about the frequency of educational interactions in their class. Over a half of them answered: “often” (59,8 per cent overall).

Graph 3. The frequency of educational interactions

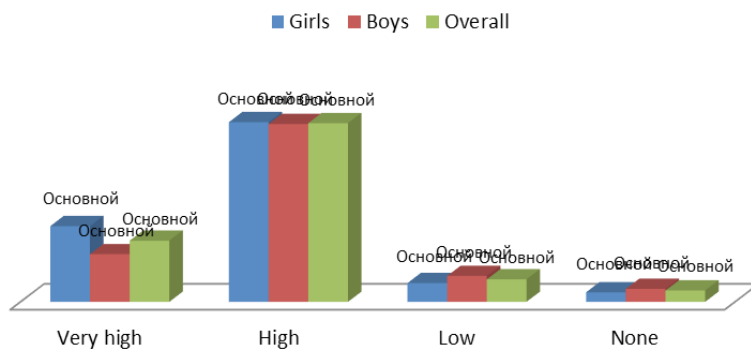


It means that both students and teachers try to be in contact with one another, try to communicate. Such activities like working in groups or negotiations on the subject of events happening at school or outside it, might be really helpful in maintaining good atmosphere in class and strengthening the bond between students and teachers.

Low percentage of answers “sometimes” (6,8 per cent overall) and “never” (0 per cent overall) suggests that educational interactions occur in school as often as possible. Teachers and students try to communicate with one another. It conduces to a good atmosphere in class and helps the process of information exchange and cooperation. These actions might positively affect students. They will be able to listen to others’ opinions and cooperate, which might be really important in the future.

Graph 4. Students’ satisfaction from school interactions

Students’ satisfaction from school interactions



Source: proprietary research

Very often satisfaction from doing something is a motivation to act further. So is taking up interactions at school. When students feel that talking to peers is enjoyable they do it more often. When asked about the level of satisfaction from interactions, students marked the answer “high” (67,5 per cent overall). By interacting with teachers, solving problems together or exchanging information between peers, school (the teachers, staff, students) becomes a sort of a community, where people focus on the same aim, which is education. To accomplish that, all the members of this community must interact with one another. Mutual contact between individuals is the key to the process of interaction.

Summary

Students very often take up interactions in school environment. Mostly they interact with their classmates, but they do not limit themselves to do only that. Children eagerly spend their time by playing games together (84,6 per cent overall) and having fun (81,2 per cent overall). They interact with people who

work at school, as well.

The research shows that students eagerly interact with peers from different classes at school. Girls and boys mostly spend time with people of the same sex as theirs. Children try to interact with their teachers, as well. By interacting with others, students are joyful and cheerful. When asked how much they enjoy communicating with one another, most of the children reacted very positively and enthusiastically (high satisfaction – 67,5 per cent overall). Such a result shows that social interaction is a very significant process of communication. Thereupon it is worth trying to engage or invite students to take part in it. To that end, Anna Konicieczna proposed such activities: taking care of creating relaxing ambiance, giving students the possibility of expressing themselves without being interrupted, organising work in groups and in pairs, showing interest in students' utterances, asking questions instead of giving explanations (making them reflect on a particular matter), giving them more time to wonder after asking them a question[7]. Such activities might positively affect a student and encourage him to interact with other children.

BIBLIOGRAPHY

- [1.] Hałas M., *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, p. 110.
- [2.] Krasuska-Betiuk M., *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z teorii wychowania”, vol. VI: nr 3(12), 2015, p. 53.
- [3.] Krasuska-Betiuk M., *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z teorii wychowania”, vol. VI: nr 3(12), 2015, p. 50.
- [4.] Krasuska-Betiuk M., *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z teorii wychowania”, vol. VI: nr 3(12), 2015, p. 54.
- [5.] Wach-Kąkolewicz A., *Uwarunkowania interakcji w klasie szkolnej*, Neodidagmata 25/26, Poznań 2003 p. 58.
- [6.] Krasuska-Betiuk M., *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z teorii wychowania”, vol. VI: nr 3(12), 2015, p. 55
- [7.] Konicieczna A., *Kierowanie klasą i interakcja na lekcji języka obcego. Przewodnik praktykanta*, Nysa 2013, p. 76.

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Волошко Ганна Валеріївна
доцент кафедри педагогіки
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
pedkafedra2017@gmail.com

У 2020 – 2021 навчальних роках запровадження дистанційної та змішаної форми навчання в закладах вищої освіти стало не лише вимушеним заходом у зв'язку з пандемією, але й корисною освітньою інновацією зі значним ресурсом і можливостями. Саме з такої позиції, культивуючи мислення зростання в майбутніх педагогів, було організоване дистанційне навчання в курсі «Педагогіка».

Серед актуальних компетентностей, які необхідно формувати в зро-

стаючого покоління, виокремлюємо: уміння аналітично та критично мислити, аналізувати й вирішувати складні проблеми, мислити креативно, уміти співпрацювати та комунікувати в команді, оцінювати і коригувати результати своєю діяльністю. Вважаємо, що всі ці важливі навички і вміння можна ефективно розвивати шляхом організації групової роботи в дистанційній формі навчання майбутніх педагогів в офлайн і онлайн режимі. Ми впевнені, що тільки вчитель, який володіє зазначеними компетентностями, може формувати їх у своїх учнів, а отже навчання майбутніх педагогів організуємо активними та інтерактивними методами і залучаємо до взаємодії між собою.

У своєму досвіді керуємося розробленими ідеями щодо впровадження в освітній процес моделі «4К» (або формулу «4К») [1].

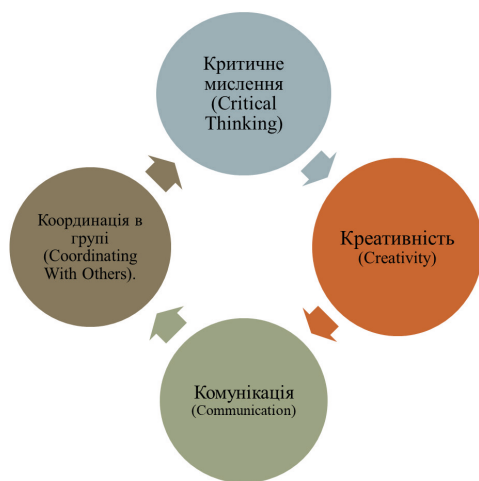


Рис. 1 Модель «4К»

До складу моделі входять такі елементи: критичне мислення, креативність, комунікація, координація в груповій роботі. Коротко зупинимося на змісті визначених компонентів формули. *Критичне мислення* – наукове мислення, сутність якого полягає в ухваленні обміркованих, незалежних рішень через дії усвідомлення та відповідального рішення. Серед основних елементів критичного мислення звертаємо увагу на такі, як аналіз, оцінка, аргументація, висунення гіпотез, узагальнення, саморегуляція та рефлексія. *Креативність* визначається як творча, новаторська діяльність, спрямована на створення продукту діяльності людини, створеної способом, що характеризується новизною підходу, творчим рішенням (допитливість, творча фантазія, здатність розвивати ідеї). *Комунікація* – це процес обміну інформацією між особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів (готовність до спілкування, адаптація, уміння пояснити, висловити пропозицію, переконати тощо). Під кооперацією розуміємо ефективну взаємодію з іншими учасниками в командах з метою спільного досягнення

навчальних цілей.

Розвиток цих компетентностей організуємо засобом об'єднання учасників освітнього процесу в малі групи. На початку роботи проєктуємо мету і навчальні задачі, які необхідно досягти, визначаємо яким чином будуть задіяні учасники, якою буде послідовність виконання завдань групою, як можливо ефективно організувати комунікацію, які цифрові інструменти будуть оптимальними для досягнення навчальної мети.

Під час створення навчальних груп для асинхронної і синхронної взаємодії в умовах дистанційного навчання особливо важливою є детальна інструкція щодо покрокового виконання завдань, очікуваного результату, критеріїв оцінювання та способу рефлексії. Викладач у такому процесі виконує роль фасилітатора, який спрямовує, підтримує і допомагає здобувачам освіти в досягненні навчальної цілі.

Наведемо приклади групової роботи в синхронному режимі. Такий вид роботи став можливий за допомогою програми ZOOM, у безкоштовній версії якої є функція створення окремих кімнат-сесійних залів. Відповідно, кожна група має можливість обговорювати навчальний кейс у своїй окремій кімнаті в онлайн режимі, використовуючи для візуалізації результатів роботи Google документ або онлайн дошку. Найпростішим завданням є розв'язання педагогічної ситуації методом мозкового штурму за етапами: генерації ідей, фіксації ідей, обговорення, відбору найкращих ідей. При цьому учасникам пропонується обрати ролі: модератор, секретар, спікер, експерт-критик. Створюючи окремі кімнати в ZOOM, застосовуємо також методику розвитку паралельного мислення «Шість капелюхів мислення» за Едвардом де Боно. У такому випадку одну педагогічну ситуацію учасники аналізують із різних сторін, згідно з правилами використання капелюха. При цьому учасники однієї групи мають однакову задачу й виступають в однакових ролях. В іншій технології – генерації ідей за методом Уолта Діснея – у кожній творчій групі пропонуємо студентам обрати різні ролі і виконувати відмінні функції в своїй групі (мрійник, реаліст, критик, спостерігач) для створення спільного рішення з метою створення виховних проєктів для учнів. Результати групової роботи фіксуються синхронно в Google документі.

Отже, застосовуючи синхронну роботу творчих груп у курсі «Педагогіка», можна розв'язувати педагогічні ситуації за запропонованим алгоритмом, проєктувати сценарії виховних заходів і колективних творчих справ для учнів тощо.

У процесі асинхронної форми навчання створюємо домашні творчі групи студентів, які об'єднуються самостійно або за допомогою викладача. У таких творчих групах майбутні педагоги в зручний для учасників час спілкуються, визначають функції для кожного і здійснюють поетапно елементи проєктної роботи. У нашій практиці цікавим завданням стала розробка форм і методів виховної роботи з визначеного змістового напрямку виховання з метою демонстрації результату роботи на семінарі.

Особливу увагу приділяємо етапу рефлексії після проведення групової роботи. Адже доведено, що такий вид оцінювання досвіду є необхідною умовою навчання. З метою спрямування процесу самооцінювання та взаємооцінювання використовуємо такі запитання:

- Що саме допомогло вашій групі досягнути результату?

- Що заважало в досягненні цілі?
- Визначте три речі, про які Ви дізналися/навчилися.
- До чого Ви змінили ставлення?
- Що Вас здивувало?
- Чи комфортно було взаємодіяти в групі?

Запитання пропонуємо усно або у формі недописаних тез, рефлексію проводимо за методом «Світлофор» чи «Вихідний квиток». Важливо, щоб запитання закликали учнів до самоаналізу і визначенню своїх успіхів. Зазначимо, що такий вид зворотного зв'язку вважаємо формувальним оцінюванням досягнень студента, який саме показує досягнення в навчанні і окреслює зону розвитку.

Таким чином, організацію групової роботи в синхронному та асинхронному режимах вважаємо ефективним засобом реалізації формування компетентностей за моделлю «4К». Вважаємо, що при всіх безперечних мінусах дистанційної форми навчання можливість навчатися засобами групової діяльності за допомогою цифрових ресурсів є цінним досвідом, ефективним засобом формування актуальних компетентностей, важливих для майбутніх педагогів, зокрема й інформаційно-цифрової.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ, ЇЇ РОЗВИТКУ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

ADHD – PROBLEM OSOBISTOŚCI, ROZWÓJ I SAMOREALIZACJA dr inż. Myjak Krzysztof	6
PSYCHOANALIZA RYSUNKU JAKO ISTOTNE NARZĘDZIE INTERPRETACYJNE KOMUNIKATÓW WIZUALNYCH NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH PRAC PLASTYCZNYCH MARIII WIĘSKOWSKIEJ Kunda Agnieszka	21
THE BIOPSYCHOLOSOCIAL DIMENSION OF PLAY ACTIVITY IN CHILD’S HOLISTIC DEVELOPMENT Kolecka Aleksandra Mariola.....	32
STRES A SYNDROM WYPALENIA W GRUPIE UCZNIÓW I NAUCZYCIELI Kloc Aleksandra, Kuź Kaja, Chomicka Angelika,	39
ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ Отенко Світлана Анатоліївна	45
SUICIDAL CRISIS - BASIC ISSUES AND SELECTED PRACTICAL IMPLICATIONS mgr Marlena Stradomska	48
<u>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ</u>	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ Гладченко Ірина Вікторівна	54
КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ Грона Наталія Вікторівна	57
КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧ. ХХІ СТ. Ігнатенко Наталія Віталіївна	60
ТЕХНОЛОГІЯ СПІВРОБІТНИЦТВА ІНДИВІДУАЛЬНОСТЕЙ, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ Шишко Ірина Миколаївна	63

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ	
Давидченко Інна Дмитрівна.....	66
ВИХОВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Матієнко Олена Степанівна.....	69
STUDENTS' SELF-MANAGEMENT SKILLS AS A PREREQUISITE FOR THEIR FUTURE PROFESSIONAL SUCCESS	
Nataliya Aleksandrova.....	71
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОГРАФІЇ Й ЕКОНОМІКИ	
Колядич Юлія Володимирівна.....	75
ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Мельник Людмила Вікторівна.....	77
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЕПІДЕМІОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ В УКРАЇНІ	
Омельницька Людмила Валентинівна.....	79
ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Альохін Михайло Михайлович.....	81
MANIFESTATIONS OF EMOTIONS FROM THE POINT OF VIEW OF CHILDREN'S PRECONCEPTIONS THROUGH DRAWINGS	
Belešová Mária.....	83
ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ КИТАЙСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ	
Ван Боюань.....	90
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	
Будейчук Галина Михайлівна.....	92
CHILDREN AND THEIR READING IN THE BILINGUAL ENVIRONMENT	
Belešová Mária.....	95
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗА ДУАЛЬНОЮ ФОРМОЮ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ	
Завгородня Катерина Петрівна.....	105
ŚWIAT MUZYKI ŻYDOWSKIEJ W ŻYCIU SPOŁWCZNOŚCI NA ZIEMIACH POLSKICH WYBRANYCH PRZYKŁADACH	
Mgr Janusz Kawa.....	107

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	
Квак Лілія Василівна	113
ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОКАЛІСТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ КИТАЮ	
Чжан Лянхун.....	116
ALKOHOL I JEGO WPŁYW NA ŻYCIE OSOBISTE, RODZINNE I SPOŁECZNE	
Magdoń Marta.....	118
ZABURZENIA PRZETWARZANIA SENSOMOTORYCZNEGO U DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM ZE SPECTRUM AUTYZMU	
mgr Bień Agnieszka.....	123
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	
Сімакова Світлана Ігорівна	128
IDEA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ	
Truszkowska Joanna	131
ASKING QUESTIONS BY TEACHERS IN PRE-PRIMARY EDUCATION	
Belešová Mária	139
SOCIAL AND EDUCATIONAL INTERACTIONS BETWEEN PEOPLE IN SCHOOL ENVIRONMENT	
Urbański Mateusz	147
ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
Волошко Ганна Валеріївна.....	157

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 37
(том 2)

Матеріали

VI Міжнародної науково-практичної конференції
«Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика»
(29.01.2021 р.),
яка відбулась з використанням сервіса відеоконференцій ZOOM

Друкується за оригінальними авторськими текстами.
Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.
Верстка та оригінал-макет Мохонько Віталій

Підписано до друку 12.03.2021.
Формат 60×84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Друк. арк. 10,25. Умов. друк. арк. 9,53. Обл.-видавн. арк. 9,8.
Наклад 100 прим. Зам. № 926/2.

Віддруковано ФОП Корзун Д.Ю. з оригіналів замовника.
Свідоцтво про державну реєстрацію ФОП
серія В02 № 818191 від 31.07.2002 р.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а, прим. 143.
Тел.: +38 (098) 46-98-043, +38 (096) 97-30-934, +38 (093) 89-13-852.
e-mail: info@tvoru.com.ua
<http://www.tvoru.com.ua>