

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Національна Рада жінок України  
Інститут проблем виховання НАПН України  
Рівненський державний гуманітарний університет  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Факультет соціальної та психологічної освіти  
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Гендерний центр  
Центр соціальної та освітньої інтеграції «Без бар'єрів»

Матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної конференції з  
міжнародною участю

## **«ПРОСОЦІАЛЬНА ОСОБИСТІТЬ У ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ»**



Умань – 2021

УДК 316.61:305(06)

П82

### Головний редактор

*Безлюдний О. І.*, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

### Редакційна колегія:

*Порохняк-Грановська Л. А.*, голова Національної Ради жінок України;

*Кравченко О. О.*, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Коляда Н. М.*, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Албул І. В.*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Тарасова Т. В.*, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Інституту проблем освіти Національної академії педагогічних наук України;

*Чупіна К. О.* – аспірант II року навчання ОНП «Психологія» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку*

*вченою радою факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини (протокол № 13 від 20 квітня 2021 року)*

**Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти** : матеріали IV Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю, м. Умань, 22 квіт. 2021 р. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т. імені Павла Тичини, Ф-т. соц. та психол. освіти [та ін.] ; [голов. ред. Безлюдний О. І. ; редкол.: Порохняк-Грановська Л. А., Кравченко О. О., Коляда Н. М. [та ін.]. – Умань : Візаві, 2021. – 124 с.

До збірника увійшли матеріали IV Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю «Про соціальну особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти», що відбулася в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

УДК 316.61:305(06)

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2021

## З М І С Т

Бартошик М.	<b>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ РІДНОГО КРАЮ</b>	5
Вихор С.	<b>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕНДЕРНИХ ДИСЦИПЛІН</b>	8
Данкевич М.	<b>ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ</b>	11
Добошевська А.	<b>ВАЖЛИВІСТЬ УСНОЇ ІСТОРІЇ ДЛЯ ІСТОРИЧНОЇ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ</b>	15
Дячук І.	<b>РОЗВИТОК НОВАТОРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ У 80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ</b>	19
Жирська Г.	<b>ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ</b>	24
Зданевич Т.	<b>ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	27
Іванісік Н.	<b>ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b>	32
Какадій В.	<b>НЕДИСКРИМІНАЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ З ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	35
Карпів Н.	<b>ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ</b>	39
Кишенька М.	<b>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ТАБОРУ</b>	44
Коваль К.	<b>ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКИХ ПРАВ, У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ</b>	48
Кравченко О.	<b>З ДІЯЛЬНОСТІ ГЕНДЕРНОГО ЦЕНТРУ УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ</b>	50
Кривко Т.	<b>СУЧАСНІ БРИТАНСЬКІ ВИХОВНІ ПРАКТИКИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ</b>	54
Логвінова Д., Жигалко Л.	<b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ</b>	59
Лотоцька М.	<b>ВПЛИВ ГРИ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b>	63
Луценко Є.	<b>ДІТИ-МІГРАНТИ: ЩО МИ ЗНАЄМО ПРО ЇХ ДОЛЮ?</b>	66
Новикова Н.	<b>ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА</b>	69

	<b>СУЧАСНОЇ ШКОЛИ</b>	
Новикова Н., Васильчук А.	<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ</b>	74
Олійниченко А.	<b>АКТУАЛЬНІ ДЕРЖАВНІ ЗАХОДИ БОРОТЬБИ З СЕКСУАЛЬНИМ НАСИЛЬСТВОМ ЩОДО ДІТЕЙ</b>	79
Петренко О. Баліка Л.	<b>ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ТА ВИХОВАННІ» В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО</b>	83
Савелюк Н.	<b>ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА В УКРАЇНІ</b>	86
Савчук С.	<b>ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО</b>	91
Серко З.	<b>ДОСВІД А. С. МАКАРЕНКА У СУЧАСНОМУ СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ</b>	95
Стельмашук Ж., Приндюк В.	<b>РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ</b>	97
Тверда Ю.	<b>ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПИТАННЯ РОБОТИ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)</b>	101
Тернавська Т.	<b>ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОХ СФЕРИ</b>	104
Чайковська М.	<b>ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	107
Чіп Р.	<b>СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ</b>	109
Чупіна К.	<b>ЛІДЕРСТВО У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР</b>	112
<b>Наші автори</b>		116

**М. І. Бартошик**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАННЯ РІДНОГО КРАЮ**

Ключовими показниками сформованості моральних якостей учнів початкової школи є повага до держави та Батьківщини (до України, рідної землі, місця свого народження, усвідомлення належності до українського народу, до народних звичаїв і традицій, до свого роду, родини, до державної мови і рідної природи); ставлення до інших людей (повага до людей, гуманізм, милосердя, доброта, чесність і порядність, толерантність, готовність прийти на допомогу, совість); ставлення до себе як громадянина (усвідомлення себе громадянином держави, громадянська гідність, відповідальність, громадянський обов'язок, працелюбність, вимогливість до себе) і повага до оточуючих людей, визнання їх традицій та цінностей.

Формування моральних якостей учнів початкової школи буде ефективним за таких педагогічних умов:

1) врахування психологічних особливостей молодшого шкільного віку;

2) формування навичок моральної поведінки, позитивного ставлення до себе та інших людей;

3) використання в освітньому процесі початкової школи завдань дискусійного характеру, що дають змогу обґрунтувати різні точки зору та підводять учнів до усвідомлення моральних понять та необхідності знаходження варіантів компромісів у конфліктних ситуаціях;

4) впровадження в освітній процес початкової школи цілеспрямованої краєзнавчої роботи.

Розкриємо сутність та зміст цих педагогічних умов.

Перша умова – врахування психологічних особливостей молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік є сензитивним

віковим періодом для процесу формування моральних якостей особистості, тому що учні початкової школи виявляють схильність до інтенсивного засвоєння моральних норм та знань саме у процесі навчально-пізнавальної діяльності. До цього їх спонукає обмежена обізнаність у цій галузі та потреба діяти відповідно до вимог, які ставить перед людиною суспільство, а зміст уроків з навчальних предметів початкової школи мають такі форми і засоби виховання, застосування яких дозволяє підвищити рівень моральної культури учня. Аналізу освітнього процесу у початковій школі засвідчує: на практиці недостатньо уваги приділяється формуванню моральних якостей учнів, організації їх моральної діяльності, яка відіграє важливу роль у психологічному розвитку людини і є головним засобом впливу на її поведінку.

Друга умова – формування в освітньому процесі навичок моральної поведінки, позитивного ставлення до себе та інших людей.

Моральна поведінка виявляється в позитивному ставленні до себе, почутті власної гідності, а також вмінні поважати гідність інших незалежно від їх національної, етнічної, релігійної та соціальної приналежності, а так само індивідуальних особливостей; здатності до самопізнання і саморозвитку; позитивному ставленні до інших й доброзичливому ставленні до світу.

У молодшому шкільному віці (3–4 класи) орієнтація дітей у своїй поведінці на дорослих замінюється іншою орієнтацією – на колектив ровесників. Дедалі більшого значення для розвитку дитини набуває спілкування з однолітками, при якому засвоюються відносини дружби, лідерства. Слід навчати учнів оцінювати себе, свою діяльність, вчинок у конкретний момент, спираючись при цьому на рівень особистої готовності до толерантних відносин у колективі, найближчому оточенні. Вчитель має проявляти терплячість, поки учень зрозуміє все те, що від нього вимагається згідно з прийнятими нормами моралі.

Третя умова – використання в освітньому процесі початкової школи завдань дискусійного характеру, що дають змогу обґрунтувати різні точки зору та підводять учнів до усвідомлення моральних понять та необхідності знаходження варіантів компромісів у конфліктних ситуаціях.

Необхідність дотримання даної педагогічної умови зумовлена тим, що в школі має бути створено моральне середовище виховання,

яке ґрунтується на гуманістичних, моральних цінностях і створює умови для розвитку інтерсуб'єктної освіти на тлі актуальних перетворень особистості, і само є умовою гуманістичної освіти, що розвиває і виховує моральну особистість.

Моральне середовище визначається як духовно насичена атмосфера міжособистісних контактів, яка зумовлює світогляд, стиль мислення і поведінки, включених у неї суб'єктів, і стимулює в них потребу залучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; простір позитивної взаємодії індивідів, культур, груп, які представляють різні етноси, культури, релігії тощо. Моральне середовище характеризується насамперед доброзичливою атмосферою в учнівському колективі, поважливим ставленням один до одного, взаєморозумінням.

Моральність виявляється в учнів початкової школи у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах із людьми, визнанні інтересів та потреб іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтуванні на позитивне в людях; здатності до морального удосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, доброті, співпереживанні, своєчасній допомозі, доброчесності та милосерді.

Четверта умова – впровадження в освітній процес початкової школи цілеспрямованої краєзнавчої роботи. Краєзнавча робота спрямована на залучення дітей до активної діяльності з вивчення історії рідного краю, довкілля, географії, історичних об'єктів і явищ соціального життя та на формування всебічно вихованої особистості, оскільки сприяє вихованню в учнів почуття патріотизму, гордості за свою країну в поєднанні з повагою до інших народів та їхніх культур. Крім того, краєзнавча діяльність є також важливим засобом формування в учнів таких моральних якостей як відповідальність, самостійність, бережливість, чуйність, доброзичливість, довіра, співчуття, співпереживання, доброта, своєчасна допомога, доброчесність та милосердя.

Таким чином, описано педагогічні умови, за яких формування моральних якостей учнів початкової школи вважається ефективним.

**С. Т. ВИХОР**

*доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ГЕНДЕРНИХ ДИСЦИПЛІН**

У зв'язку з пандемією навчальні заклади різного типу змушені були перейти на дистанційну форму навчання, що спричинило збільшення навантаження на самостійну роботу студентів. Зміна формату на онлайн навчання повинна вирізнятися ґрунтовністю, викликати цікавість, а не знижувати його ефективність та якість. Значні ресурси в цьому контексті має гендерна освіта студентів, метою якої є спростування існуючих гендерних стереотипів, розвиток критичного мислення у ставленні до навколишнього середовища; гендерна освіта є частиною чинної державної політики у освітній галузі.

Ми прагнемо поділитися досвідом організації самостійної роботи студентів при викладанні вибіркового курсу факультету філології і журналістики «Гендерні стереотипи у медіа», складовою якого є формування у студентів професійних умінь і навичок роботи з текстом для попередження та профілактики сексизму та насилля. Однією з форм роботи є написання есе, невеликого твору, який виражає індивідуальні міркування щодо запропонованої проблеми чи запитання. Перевага такої форми самостійної роботи полягає в тому, що студенти можуть довільно обрати тему, викласти та творчо обґрунтувати власну точку зору, аргументувати висновки. На нашу думку, формулювання тем для есе повинно бути дискусійним: «Гендерні стереотипи: переборювати чи пом'якшувати?», «Гендер і ЗМІ: пропаганда чи пом'якшення стереотипів?», «Жінка-берегиня: зникає чи відроджується?». Особливо часто студентки обирають тему «Чи потрібен нам чоловік-мачо?», аналізуючи привабливі та негативні аспекти типажу, приходять до висновку, що «мачо» не підходить для щасливого подружнього життя, є агресивний та самозакоханий.



Часто есе стає «психотерапевтом», можливістю для студентів запитати пораду, відкрити душу, тобто сприяє встановленню довіри та взаємодопомоги між викладачем та студентом/студенткою. У період дистанційного навчання, обмеженості «живого» спілкування, вирішення існуючих психологічних проблем є гострозатребуваним запитом студентства.

Для ґрунтовної перевірки знань ефективним є гендерне портфоліо. Ця форма роботи широко впроваджується за кордоном. Зміст портфоліо поділений на блоки: «Гендер», «ЗМІ», «Запобігання насиллю», «Зміни: питання гендеру та справедливості», «Важливі люди творять зміни», кожен з яких конкретизовано запитаннями. На запитання блоків студенти відповідають, використовуючи приклади із ЗМІ, глянцевого журналу, наводять приклади сексичних реклам та нових музичних кліпів. Зазначимо, що самостійний пошук та аналіз матеріалів у медіа сприяє формуванню нового рівня усвідомлення та розпізнавання гендерних стереотипів.

Наводимо приклад відповіді студентки на запитання: Яким чином відрізняються (якщо відрізняються взагалі) різні формати ЗМІ у тому, як вони висвітлюють образи маскулінності і фемінності?

«1. Друковані ЗМІ. Найдавніший формат ЗМІ, і традиційні стереотипні образи відповідно висвітлюються. Журналісти та журналістки займають посади як редакторів, так оглядачів, незалежно від статі. Щодо самих текстів, то друковані ЗМІ все ще пишуть про стереотипи. 2. Радіомовлення. Тут є деякі стереотипи у штаті: технік та звукорежисер – чоловічі посади, принаймні так прийнято. Щодо матеріалів у випусках то образи маскулінності та фемінності взаємодіють, не є стереотипними. 3. Телебачення. Прослідковується чіткий розподіл штатних працівників на жіночі ролі та чоловічі. Також представлена проблема порушується у рекламах, які телебачення мусить містити, щоб існувати». Аналізуючи відеоролики та тексти, студенти на прикладах доводять, що реклама створила стереотип про синонімічність краси та молодості та унормовує насилля над жінками: «Чим молодша дівчина, тим вона гарніша, привабливіша, чим старший чоловік, тим він більш поважний та симпатичний». На нашу думку, в останні роки переважна подача рекламних текстів стає менш стереотипізованою, більш варіативною, проте часто містить риси «доброзичливого сексизму». Зазначимо, що

окремого вивчення вимагає гендерний аналіз текстів, зображень та відео у соцмережах.

Окрім творчих робіт, студенти знімають відеоролики, проводять контент-аналіз глянцевого інтернет-журналів і візуалізують у презентаціях, проводять антибулінгові та антидискримінаційні тренінги, долучаючись до міжнародних акцій та заходів, у межах діяльності спільного з НАПН України Науково-дослідним центром з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Так, майбутні журналістки ініціювали проведення інформаційного дайджесту «Студентське середовище без насилля!», що відбувається у межах щорічної Всесвітньої кампанії «16 днів проти насильства». Зокрема, на підсумковому занятті з курсу «Гендерні стереотипи у медіа» студентки групи ЖУР-3 факультету філології і журналістики Вояк Х., Панченко Т., Орлик М., Кисіль А., Ковалко С. провели вебінар для студентів нашого університету, які не вивчають гендерних дисциплін, із презентацією «Розірвемо коло насильства разом!» в онлайн-режимі, обговорили сутність гендерних стереотипів як ядра сексизму та головної причини насильства стосовно жінок.

Таким чином, дистанційне навчання може бути насиченим і захоплюючим, головне – зацікавити та правильно організувати самостійну роботу студентів, вчасно перевірити, проаналізувати виконане та зробити висновки. Такий формат вимагає багато додаткових зусиль для всіх учасників навчального процесу. Для студентів – проявити креативність, творчий підхід, уміти критично мислити та наводити переконливі аргументи, багато читати та працювати над собою. Отже, гендерно орієнтовані курси є потрібними не лише для майбутньої професійної діяльності студентів, а й повинні допомогти громадянам у свободі волевиявлення та самореалізації, а Україні – стати сучасною демократичною державою.

**М. І. Данкевич**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ**

Марія Монтессорі – лікар, філософ і педагог-гуманіст, науковець, яка створила систему виховання і навчання дітей віком 2,5 – 12 років.

«Провідна ідея Марії Монтессорі полягає в тому, щоб дати можливість дитині найповніше розкрити свій внутрішній потенціал в процесі вільної самостійної діяльності у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Підготовлене середовище є умовою розвитку і навчання дітей і дозволяє кожній дитині розвиватися у своєму індивідуальному темпі. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку і показі правил користування ними» [1, с. 3].

У центрі педагогіки Марії Монтессорі – дитина з її можливостями, здібностями, потребами та інтересами. Адже саме вона – творець майбутнього. «Діти наділені незвичайною силою, яка може вказати нам шлях до світлого майбутнього. Якщо єдине те, чого ми справді бажаємо, це новий світ, то метою освіти повинен стати розвиток прихованих можливостей дитини» [3, с. 54].

Дитинство, на думку педагога, – це самоцінний період розвитку, «інший полюс людської природи» [5, с. 25], який має велике значення для подальшої долі людини. Воно відрізняється від життя дорослого та виконує своєрідні функції.

Марія Монтессорі була переконана у тому, що «є дві форми життя: життя дорослого і життя дитини, вони дуже різні і протилежні» [6, с. 201]. При цьому важливо усвідомлювати, що життя дитини і дорослого не просто наступні одна за одною фази життя індивіда. «Нам потрібно дивитися на них як на дві різні форми людського життя, що протікають в один і той же час і взаємно впливають одна на одну» [6, с. 202]. Потрібно розуміти, що не тільки дитина залежить від дорослого, але й дорослий залежить від дитини.

А для цього важливо всебічно вивчати особливості дитячого періоду життя, адже у ньому криються великі скарби: «...сучасні люди роблять успіхи в цивілізованому житті, не помічаючи скарбів, які криються в духовному світі дитинства» [3, с. 54]. Саме вони є ключем до розкриття загадок дитячої природи. «Сьогодні ми помічаємо цінність цих незібраних плодів, що мають більшу цінність, ніж золото, оскільки вони є душею людини. Перші два роки життя відкривають перед нами нові горизонти, звідки ми можемо спостерігати закони духовної будови, до цих пір невідомі. І саме дитина подає нам ці відкриття. Вона дає нам знання про духовне життя, яке повністю відрізняється від життя дорослих. Ось він новий шлях! Тепер не професор повинен застосовувати психологію до дитинства, а самі діти повинні відкривати психологію тим, хто їх вивчає» [3].

Марія Монтесорі вбачала у дитині єдність тіла і душі. Тіло росте, а душа розвивається. У цих двох формах – фізіологічній і психічній одне і те ж вічне джерело – саме життя. «Ми не повинні ні придушувати, ні спотворювати таємні сили, закладені у цих двох формах росту; ми повинні дочекатися від них проявів, які, ми знаємо, підуть одне за одним... Дорослий відповідає за життя дитини, за розвиток особистості, створюючи умови для вільної діяльності дитини, які б відповідали потребам внутрішнього життя» [2, с. 60]. Завданням педагога є аналіз стадії розвитку дитини та прогнозування перспектив її формування.

Основним чинником розвитку дитини є активність, яка виступає природною потребою, ознакою і показником її розвитку. Вихованець уже від самого народження потребує активності та шукає її. Він стає на шлях власного розвитку і мусить впевнено й наполегливо ним іти. Ніхто не може зробити цього за дитину. Вона сама будує себе. Завданням вихователя залишається допомога в усвідомленні своєї автономності, самостійності і незалежності.

Очевидно, що одним із головних інститутів виховання особистості є освітні установи. У сучасному багатоманітному світі вони такі ж різні і різняться філософією, що лежить в основі їхньої діяльності, організаційними засадами діяльності тощо. Відповідно, по-різному виконують свої функції та є більш чи менш успішними. Марія Монтесорі великої ваги надавала освіті підростаючого покоління, а створена нею виховна система характеризувалася

оригінальністю. В основі цієї системи – твердження науковця, що «освіта – це не те, що робить вчитель, а природний процес, що розвивається спонтанно в людській істоті. Вона набувається не завдяки слуханню слова, а через особистий досвід, який дитина розвиває в оточуючому її середовищі. Завдання вчителя – не говорити, а підготувати серію предметів-стимулів для культурної діяльності в спеціальній обстановці, влаштованій для дитини» [3, с. 56]. Відповідно, на перший план виступила не школа, чи новий метод, «а сама Людина, чия справжня природа виявляється в її здатності до вільного розвитку. Велич Людини стала явною, а духовне пригноблення перестає мати до неї безпосереднє відношення, обмежувати її внутрішню роботу і обтяжувати душу» [3, с. 56].

Створений нею метод зруйнував традиційні уявлення про навчання і виховання підростаючого покоління. В його основі – не програма навчання, методи, форми і засоби виховання, а сама дитина, її потреби, здібності, бажання. «Наш метод порвав зі старими традиціями: він знищив лаву, бо дитина не повинна більше сидіти нерухомо і пасивно слухати уроки вчителя; він знищив кафедру, позаяк вчитель не повинен більше давати колективних уроків, що було звичним при старих системах. У цій зовнішній зміні проявляється глибокий переворот, сенс якого в тому, щоб надати дитині свободу діяти відповідно до природних здібностей, не накладаючи на неї будь-які обов'язки, програми чи правила, які випливають із принципів, встановлених традиційно у старих шкільних поняттях» [2, с. 28]. Натомість метод Марії Монтесорі будується на принципах індивідуалізації, самодіяльності й активності вихованця, свободи дії, дисципліни і порядку. Такі принципи свідчать про суб'єкт-суб'єктний характер методики М. Монтесорі.

Індивідуалізація забезпечується невеликою кількістю дітей в Монтесорі-класах, наданням великої ваги вивченню особливостей кожної дитини, окресленням необхідних для формування умінь, врахуванням зацікавлень та можливостей вихованців тощо.

Самодіяльності й активності дитини сприяє доступність різноманітних матеріалів. Вона сама обирає матеріал, з яким буде працювати. При цьому кожен вид матеріалів є у класі в єдиному екземплярі, що унеможливорює копіювання дій інших дітей. Відтак дитина самостійно виконує завдання, забезпечуючи самоконтроль

дій. Вибираючи матеріал для діяльності, вона самостійно оцінює свої можливості, рухаючись крок за кроком від легших завдань до важчих.

Завдяки наявності у дитини свободи в межах виховного середовища, вона має змогу позбутися залежності від дорослих та розвивати автономність. Це реалізується через забезпечення можливості вибору дитиною предмету активності, часу, місця, форми праці і способу її виконання. Вільний вибір діяльності і самостійна її реалізація дають можливість планувати свої дії, виконувати працю під власну відповідальність, замислюватися над наслідками власної активності, відкрити свої сильні і слабкі сторони, переживати почуття радості чи незадоволення, які стають чинниками стимулювання діяльності.

Право дитини на вибір завдань, ролей, партнерів формує у неї почуття самовідповідальності. Можливість не лише вільного вибору, але й самодіяльної реалізації обраних завдань народжує почуття впливу на хід і результати діяльності. Формування внутрішньої автономності кожної особи є одним з головних виховних завдань. Ніщо не може остаточно обмежити індивідуальне бачення світу і людей, ніхто не може звільнити від відповідальності за власне життя. Кожна людина мусить вибирати, вирішувати, оцінювати і відчувати наслідки своїх дій. Дитина у процесі виховання мусить бути до цього готовою. Для цього необхідно створювати різні виховні ситуації, у яких вихованець робитиме вибір, прийматиме рішення і усвідомлюватиме причини, які за ними стоять, а також наслідки, що з них випливають.

У Монтесорі-класах не схвалюється суперництво, перевага індивідуальній роботі чи співпраці. Не застосовуються ні нагороди, ні покарання. Своєрідною нагородою для дитини є радість від самостійно виконаної роботи. Уникають також явного порівнювання досягнень дітей, адже кожна дитина має свій темп і можливості розвитку [4].

Отже, педагогіка Марії Монтесорі є втіленням ідей, зосереджених на вихованцеві. Він – центр виховного процесу, його суб'єкт, особа, яка сама себе розвиває та формує. Всі дії вихователя повинні бути спрямованими на те, щоб забезпечити дитині максимальну можливість свободи та вільного вибору. Метою та результатом виховного процесу має стати вільна, самостійна,

відповідальна, соціально адаптована особистість, здатна змінювати себе і світ, що її оточує.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М., Поніманська Т.І. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. Рівне, 1999. 57 с.
2. Монтессорі М. Разум ребенка (главы из книги). Москва: Крааль, 1997. 176 с.
3. Монтессорі М. Всотуючий розум / Монтессорі М. // Дичківська І. М. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. Рівне, 1999. С. 53–57.
4. Guz S. Edukacja w systemie Montessori. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii CurieSkłodowskiej, 1998. 180 s.
5. Montessori M. Kinder sind anders. Munchen, 1994. S. 200 – 230.
6. Montessori M. L'Antropologia Pedagogika. Ed. Val-lardi. Rome, 1905. 508 p.

**А. Добошевська**

*Інститут соціології Ягеллонського університету  
м. Краків, Польща*

### ВАЖЛИВІСТЬ УСНОЇ ІСТОРІЇ ДЛЯ ІСТОРИЧНОЇ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

Історичну освіту дослідниці-феміністки неодноразово звинувачували у приховуванні, ігноруванні та недооцінці історії жінок (Vobako 2009). В історії, яку викладають у школах та університетах, жінки рідко подаються як такі, що мають значний вплив на хід історії, в історичній свідомості вони з'являються незначно. Класична позитивістська історіографія, в основному, розкриває чоловічі долі та переживання, стигматизовані чоловічою точкою зору, представляючи їх як універсальну історію про минуле. Сторінки історичних книг наповнені чоловічими персонажами. Це багато в чому пов'язано зі стереотипним поділом на публічну та приватну сфери, в якій домінуючу роль – прийняття рішень, запровадження правових норм чи управління – відігравали чоловіки, тоді як жінки, здебільшого, виконували турботливі функції, пов'язані з домашньою сферою: материнство, виховання, забезпечення виживання, слідкування за помешканням (жіноча робота). Слід,

однак, підкреслити, що цей поділ є узагальнюючим і ґрунтується на стереотипах, оскільки в історії чимало прикладів, коли жінки брали участь у прийнятті рішень, служили в армії, займали державні посади, хоча, насправді, їхня частка була меншою у порівнянні із роллю чоловіків.

Умовчування, навіть деяке ігнорування історії ролі жінок часто ґрунтується на припущенні, що історія повсякденного життя, історія приватної сфери менш варта уваги.

Однак, поширення правозахисного руху із 1960-х років ХХ століття, друга хвиля фемінізму та зміни в історії як наукової дисципліни загалом, викликали інтерес до жінки як свідка історії. До цього жінка була «невидимою в історії, систематично ігнорувалася в минулих розповідях. Це спотворило наш образ історії, створивши неправильне враження, що в минулому лише чоловіки брали участь у подіях, які заслуговують увічнення» (Scott 1988: 5).

Тематичний обсяг вивчення жіночої історії включає дослідження еволюції сім'ї та материнства, жіночої роботи, участі жінок у політиці, утисків щодо жінок та жіночих стратегій адаптації до патріархату. Відкриття жіночої діяльності виконує гасло фемінізму другої хвилі «приватне – це політичне» і є частиною емансипаційного дискурсу. Історія жінок не повинна бути штучно ізольованим творінням, а є повномірним пластом у подіях світової історії. Як пише Джоан Келлі-Гадол, завдання повинно полягати в тому, щоб «вивести нас з хибного уявлення про те, що історія жінок така ж, як історія чоловіків, що значні переломні моменти в історії мають однаковий вплив на представників обох статей» (Kelly-Gadol 1976: 812).

У середині 1980-х років ХХ століття поруч з жіночою історією з'явився новий напрямок – «гендерна історія». Гендер тут розуміється як соціальні значення, присвоєні нашій біологічно приналежній статі. Жінки та чоловіки біологічно відрізняються один від одного, але те, що відрізняло їх в історії, полягало не в їх фізичних відмінностях, а в окремих значеннях, які їм надавало суспільство. Джоан Валах Скотт пише, що «гендер – це категорія, яка дозволяє розшифровувати значення і розуміти складні відносини між різними формами людської взаємодії» (Scott 1986: 1055). Зміщення акценту з жінки як біологічної сутності на соціально сконструйовану гендерну ідентичність означало, що предметом дослідження більше не була



спроба відповісти на питання: що відчували жінки і що вони робили в минулому, а навпаки, як виникла невидимість жінки у записах з минулого; як в окремих культурах були сконструйовані окремі чоловічі та жіночі ідентичності, які призначали цінність і потребу записувати в хроніки лише чоловікам (Smith 2004: 5). Звернення в сторону гендеру також дозволило дослідженням про жіноче минуле вирватися з есенціалізму біологічних категорій і тим самим розширити сферу досліджень, виходячи за межі традиційної історії сім'ї чи материнства, і водночас включаючи категорію чоловічої ідентичності у сфері інтересів.

У зв'язку з представленою ситуацією адекватним методом для дослідження цього питання може бути усна історія, що розглядається як метод, що доповнює офіційну, наукову історію. Зосередження на зборі та аналізі історичних свідчень у формі усних розповідей учасниць-свідків подій дозволяє представити минуле не з точки зору політичних подій та процесів, а з точки зору повсякденного людського життя, що створює історію суспільства. Водночас можна спостерігати, як рішення на високому політичному рівні впливають на повсякденне життя людей, як вони визначають їх життєві шляхи. Жіночі автобіографії можуть стати інструментом відновлення жіночої традиції.

Зростання інтересу до усної історії зі сторони різних типів академічних проектів є результатом, з одного боку, є результатом зростаючого відчуття історичності суспільного світу, а з іншого боку, розвитком інтересу до соціальної генези історичних явищ та процесів. На теоретичному рівні проявом прогресивного методологічного зближення між соціально і культурно орієнтованою історіографією та історично орієнтованою соціологією є, серед іншого, відхід від модерністсько-нормативних підходів, які використовують емпірично-кількісні моделі дослідницької роботи, до гуманістичного, якісного підходу, підкреслення творчої, активної участі людини у формуванні суспільної та історичної дійсності (Sztompka, 1988: 19).

Дослідження, що стосуються усної історії, також проводяться у сфері педагогічних наук, у тому числі у соціальній педагогіці. Ця дисципліна, розглядаючи всі соціальні установи як середовище людського життя, має на меті навмисну побудову та інтеграцію цього середовища, щоб воно стало освітнім середовищем, орієнтованим на

реалізацію таких цінностей, як: суб'єктивність, партнерство, свобода, відповідальність, толерантність, солідарність, повага та співпереживання (Theiss 2006). На думку соціальних педагогів, така діяльність лежить в основі побудови громадянського суспільства, члени якого мають культурні та соціальні компетенції, що дозволяють їм повноцінно брати участь у житті місцевих та національних спільнот.

З точки зору педагогічної практики, формування ставлення, зосередженого на реалізації вищезазначених цінностей, вимагає, зокрема, відходу від стандартизованих форм навчання на користь індивідуалізації навчального процесу, розвитку уяви та критичного мислення, розвитку комунікативних навичок та роботи в команді, а також звернення до дидактичної роботи, до загальноновизнаної соціокультурної спадщини місцевого середовища. Окреслені таким чином цілі та завдання можуть бути реалізовані як метод організації місцевої спільноти навколо конкретних соціальних та освітніх завдань, і водночас як інструмент соціальних змін. Усна історія на основі цього типу освіти може служити не лише передачею знань про навколишнє середовище та зміцненню зв'язків між поколіннями, а й підтримкою заходів щодо захисту історичної та культурної ідентичності, а також шляхом посилення процесів формування почуття суб'єктивності окремих осіб і груп та активізації місцевих спільнот, підтримкою розвитку демократії та громадянського суспільства (Theiss 1998).

Виховна цінність проектів соціальної усної історії – це набуття учасниками проекту знань, розвиток навичок та формування компетентностей на індивідуальному рівні. Серед освітніх цінностей, що впливають безпосередньо з участі у проектах-зборі розповідей з усної історії найчастіше згадуються дидактичні цінності самого процесу запису та розробки інтерв'ю, а також переваги участі у різних видах командних дій, пов'язаних із реалізацією такого типу проектів. Записуючи інтерв'ю, під час прямої взаємодії та спілкування учасники можуть розвивати такі освітні якості, як: співпереживання, терпіння, відкритість, повагу, емпатію, допитливість. Участь у проекті також дозволяє розвивати специфічні пізнавальні компетенції - люди, які записують, фіксують усні розповіді учасників, відчують розрив між різними типами дискурсів (між «дискурсом історії», відомим зі шкільних підручників,

та прагненням до об'єктивності, і суб'єктивним – «дискурсом пам'яті», ототожненим з гуманізмом та емансипацією). Цей дисонанс можна спостерігати одночасно у трьох вимірах: у площині встановлення фактів (тобто створення критичної документації); площині різниці між сферою вимовленого слова та сферою письмового слова, що має вищий статус; та у площині пояснення причин подій і пошуку мотивів, зясуванні причин певних вчинків. Індивідуальна рефлексія, що виникає внаслідок переживання такого роду розладів, на основі спостережень, аналізу процесів соціальної комунікації та формування історичних оповідань, може призвести до розвитку компетентностей у сфері незалежного мислення та критичного підходу до різних типів джерел.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bobako M. 2009, *Powrót kobiet do historii – niedokończony projekt*, Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0083bobako.pdf>
2. Kelly-Gadol J. 1976, *The Social Relation of the Sexes: Methodological Implications of Women's History*, „Signs”, vol. 1, issue 4, p. 809-823.
3. Scott J.W. 1986, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, „The American Historical Review”, vol. 91, issue 5, p. 1053-1075.
4. Scott J.W. 1988, *The Problem of Invisibility*, in: *Retrieving Women's History: Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and Society*, S.J. Kleinberg (ed.), London–Paris, p. 5-29.
5. Smith B. 2004, *Introduction*, in: *Women's History in Global Perspective*, B. Smith (ed.), vol. 1, Urbana: University of Illinois Press, p. 1-8.
6. Sztompka P. 1988, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, w: *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), Poznań.
7. Theiss W. 1998, *Oral History in Poland (1996–1998)*, „Words and Silences. Bulletin of the International Oral History Association”, vol. 3, p. 38-40.
8. Theiss W. 2006, *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, w: *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), Warszawa, s. 13–18.

**І. В. Дячук**

здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне

## РОЗВИТОК НОВАТОРСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ У 80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Реформування педагогічної освіти в Україні є стратегічним завданням сучасної освітньої галузі, оскільки зумовлене потребою національної школи в якісно підготовлених, високоосвічених фахівцях. Забезпечити його успішну реалізацію допоможе осмислення історичного досвіду впровадження нововведень, зокрема реформи шкільної освіти 1984 р., що викликала великий резонанс у радянському педагогічному просторі та залишила як позитивні, так і негативні наслідки. Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі.

Вітчизняні науковці називають директивне реформування шкільної освіти, розпочате в 1984 році, суперечливим і неоднозначним. Одні визначають його періодом зародження демократичних змін у розвитку освіти й суспільства (С. Крисюк, А. Кузьминський), інші – останньою спробою радянського уряду зберегти діючу уніфіковану систему освіти (Л. Березівська, О. Савченко, О. Сухомлинська). Загалом, на думку сучасних дослідників, ця реформа від початку була приречена на невдачу, оскільки була ініційованою «згори», проголошеною за наказом керівних структур, без розробки наукового психолого-педагогічного підґрунтя й наявності відповідного фінансового забезпечення [1; 2; 3; 4]. Водночас учені наголошують на суттєвих змінах, що відбулись в результаті впровадження нововведень у радянський освітній простір.

Насамперед цінним було те, що увага педагогічної науки зосередилась на розробці, обґрунтуванні та висвітленні питань методичного забезпечення готовності вчителів до творчої праці в умовах змін і нововведень; аналізі особливостей організації освітнього процесу для дітей шестирічного віку; дослідженнях із проблем розвитку педагогічної майстерності, професіоналізму вчителів початкової школи на засадах гуманістичного та демократичного підходів. Перевагою було й те, що наприкінці 80-х років ХХ століття в масовій початковій школі почали використовуватися ідеї розвивального навчання.

Великою подією в розвитку педагогічної теорії та практики стало в цей час виникнення такого перспективного напрямку в освіті,

як рух педагогів-новаторів, що за короткий термін набув популярності та прихильності з боку радянського шкільного вчительства. Активними учасниками новоствореного, альтернативного державно-урядовому, громадсько-педагогічного руху стали тоді українські педагоги М. Гузик, О. Захаренко, В. Шаталов та інші. Виступаючи за оновлення шкільної освіти на демократичних і гуманістичних засадах, вони піддавали критиці діючу систему освіти, офіційну педагогічну науку. Провідні педагоги наголошували на необхідності забезпечення індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості, на важливості співпраці та співробітництва у взаємодії вчителя й учнів [4, с. 64].

Метою створення ініціативного новаторського руху була реалізація реформи шляхом створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти, вільної від ідеологічних нашарувань та заборон [1]. Передусім активістами пропонувалось запровадження в практику роботи школи досвіду авторських шкіл та педагогічного новаторства; визнання результатів і здобутків їх експериментальної діяльності офіційною педагогікою та урядом. Представники гуманістичного підходу закликали не до декларування й проголошення ідеї всебічного гармонійного розвитку учнів метою комуністичного виховання, а реальне його забезпечення засобами розширення уявлень про національну історію, культуру, духовність народу.

Педагоги-новатори, прихильники вищезазначених освітніх поглядів, що об'єдналися навколо «Учительской газети», за ініціативою її головного редактора В. Матвеева, неодноразово зустрічались у підмосковному селищі Переделкіно, де обговорювали шляхи реалізації прогресивних ідей. До складу групи спочатку входило сім учителів-новаторів, які мали багаторічний досвід експериментальної педагогічної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки: С. Лисенкова, М. Щетинін, І. Волков, Ш. Амонашвілі, В. Караковський, Є. Ільїн, В. Шаталов. Результатом їх співпраці стала публікація в указаній газеті маніфесту «Педагогика сотрудничества», що був засуджений Президією Академії педагогічних наук СРСР за дорученням керівництва КПРС [5, с. 70].

Основними ідеями Маніфесту було проголошення: співробітництва вчителя з учнем; навчання без примусу; колективного творчого виховання; співробітництва з батьками; ідей

складної мети, опори, вільного вибору, випередження, творчої продуктивної праці, творчого самоуправління, самоаналізу та ін. [6, с. 1-2]. Однак із критикою положень виступили радянські академіки, котрі звинуватили вчителів-новаторів у запозиченні ідей В. Сухомлинського, в ігноруванні дисципліни, вимогливості вчителя до учня, спадщини А. Макаренка; у відсутності відповідальності, поваги до наукової педагогіки, а відтак – у політичній неблагонадійності [1].

Водночас діяльність педагогів-новаторів підтримали широкі вчительські кола, оскільки вбачали в ній поєднання передової практики з наукою. Самі ж активісти вказали, що педагогіка співробітництва справді ґрунтується на ідеях В. Сухомлинського, у чому є її велика перевага. Водночас вони наголосили на розвивальному акценті власного узагальненого досвіду. Після оприлюднення змісту педагогіки співробітництва тисячі педагогів почали упроваджувати в практику нові методичні підходи.

У наступні зустрічі (Грузія, 1987 р.; Москва, 1988 р.) педагогів-новаторів обговорювали проблеми демократизації особистості; розробку механізмів оновлення школи, технологію неперервної педагогічної творчості вчителя.

Пізніше навколо активу «педагогіки співробітництва» об'єдналися педагоги-практики, науковці, Творчий союз учителів. Матеріали трьох зустрічей педагогів-експериментаторів були опубліковані китайською, словацькою, болгарською й грузинською мовами, що засвідчує неоднозначне ставлення офіційної освітньої політики до громадсько-педагогічного руху.

Під час четвертої зустрічі в 1988 році, до якої долучились педагоги-експериментатори, науковці, публіцисти В. Давидов, В. Зінченко, Б. Неменський, Е. Дніпров, В. Матвеев, С. Соловейчик, обговорювали концепцію нової школи. В її основу було покладено ідеї педагогіки співробітництва на противагу концепції АПН СРСР [7, с. 2]. Узагальнивши й засудивши недоліки шкільної освіти, активістами було проголошено суть гуманістичної педагогіки як педагогіки співробітництва та педагогіки розвитку.

Аналізуючи зміст педагогіки співробітництва, діяльність учителів-новаторів, учасників руху, Ю. Гільбух указував, що «педагогіка співробітництва зробила істотний крок у напрямі ліквідації в наших школах гіпертрофії (надмірного застосування)

контрольної функції педагога й посилення натомість його організаційної функції» [8, с. 17]. Подальші події в контексті проголошення курсу на демократизацію суспільства дозволяють простежити поступове відновлення громадсько-педагогічного руху за реформування шкільної освіти на гуманістичних засадах.

Отже, розвиток новаторського руху наприкінці 80-х років ХХ століття набув певної потужності в офіційних колах, широкої популярності серед учительства, уваги з боку громадськості.

Таким чином, на тлі реформи загальноосвітньої та професійної школи, завдяки відродженню демократичних тенденцій у другій половині 80-х років ХХ ст. педагогічною громадськістю та Міністерством освіти було зроблено перші спроби узгодженої побудови нової національної системи шкільної освіти в рамках формально діючої радянської системи на засадах гуманізму й демократизму.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984– 1988). Молодь і ринок. 2008. № 1 (36). С. 25–31.
2. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Ч. 1. Х.: ОВС, 2002. С. 210–227.
3. Днепроv Э. Д. Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализация: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика». СПб., 1994. 88 с.
4. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А. П. Н., 2003. 68 с.
5. Липник В. Н. Школьные реформы в России: очерк истории. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 83 с.
6. Педагогика сотрудничества. Отчет о первой встрече педагогов-экспериментаторов // Учит. газ. 1986. 18 окт. (№125). С. 1–2.
7. Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учит. газ. 1988. 18 окт. (№ 123). С. 2.
8. Гильбух Ю. З. Педагогика співробітництва: досягнення і прорахунки. Рад. шк. 1988. № 1. С. 12–21.

**Г. Я. Жирська**  
*Доцент кафедри загальної біології та  
методики навчання природничих дисциплін  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

Освіта є могутнім фактором розвитку духовної культури народу, формування просоціальної особистості, яка характеризується альтруїзмом, милосердям, готовністю до служіння і взаємодопомоги, здатністю до мирного співжиття у глобальному суспільстві. Зростання актуальності дослідження проблеми «просоціальності» зумовлене тим, що її розглядають як універсальну цінність, яка може бути інтегрована у стиль життя особистості, сім'ї чи групи, незалежно від її статі, віку, раси, дієздатності, оскільки базується на почутті поваги до гідності кожної людини.

Формування просоціальної особистості в умовах європейської інтеграції України неможливе без вирішення проблеми забезпечення гендерної рівності, подолання гендерної асиметрії в усіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема, й в освіті [2]. Для реалізації цієї мети протягом останніх років в Україні ухвалено низку документів, необхідних для створення підґрунтя щодо розв'язання проблеми гендерної дискримінації в нашій державі. У Національній доктрині розвитку освіти, зазначається, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства [3]. Однак, вітчизняна освіта, особливо у закладах загальної середньої освіти, залишається недостатньо чутливою до проблеми забезпечення гендерної рівності та протидії дискримінації за ознакою статі.

Дослідження прикладних аспектів проблеми забезпечення гендерної рівності в освіті здійснюється в науково-дослідному центрі з проблем гендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді (на базі ТНПУ імені Володимира Гнатюка при відділенні



загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України). У рамках виконання НДТ «Психолого-педагогічні механізми створення гендерно-справедливого середовища для дітей та молоді у контексті реалізації Концепції Нової української школи» (керівник – д.п.н., професор, дійсний член НАПН України В. П. Кравець) проводиться виявлення і обґрунтування психолого-педагогічних механізмів створення гендерно-справедливого середовища для дітей та молоді як недискримінаційного, творчо-розвивального та здоров'язбережувального задля гармонізації особистісного, професійного та громадянського зростання учнівської та студентської молоді.

На нашу думку, важливим для створення гендерно-справедливого освітнього середовища є дотримання гендерного паритету при створенні стандартів, програм та підручників з різних навчальних предметів. Тому детальний аналіз навчально-методичного забезпечення усіх навчальних предметів на предмет відображення у ньому гендерного підходу в освіті сприятиме вдосконаленню навчальних програм і шкільних підручників задля їх гендерного збалансування, яке розуміється як рівність прав і можливостей жінок та чоловіків у всіх сферах суспільного життя [1].

Зокрема, нами здійснено дослідження щодо врахування принципу гендерної рівності у навчальних програмах освітньої галузі «Природознавство». Дослідження показало, що їх зміст та методичний апарат можна кваліфікувати як тенденційні у гендерному відношенні, що призводить до закріплення функцій чоловіків та жінок і обмеження можливостей останніх у саморозвитку як повноправних і рівних партнерів у суспільстві. Гендерна асиметрія мови, брак наукових матеріалів, які рівнозначно відображали б досвід обох статей, є характерною рисою більшості проаналізованих програм з природознавства, фізики, біології, хімії, географії.

Разом з тим, прогресивним щодо створення гендерно-справедливого освітнього середовища можна вважати переорієнтацію освітнього процесу у новій українській школі на розвиток особистості учня на основі компетентнісного підходу. Компетентність розуміють як загальну здатність особистості, що базується на її знаннях, досвіді та цінностях. Дуже важливо, що звертається увага не лише на когнітивний (знаннєвий) та діяльнісний компоненти компетентності, а й аксіологічний (ціннісний) її складник. Ціннісний компонент

природничо-наукової освіти визначається емоційно-ціннісними установками, ставленнями, ціннісно-визначальними поглядами та переконаннями щодо довкілля й людської діяльності у ньому; ролі законів природи у моделюванні стратегії поведінки людини в біосфері та суспільстві; усвідомлення самого себе/самої себе, механізмів становлення міжособистісних стосунків і визначення перспектив самовдосконалення [4].

Ціннісний компонент природничо-наукової освіти тісно поєднаний із соціалізацією особистості, визначенням її поведінки в природі і суспільстві загалом, усвідомленням власної гендерної ідентичності, зокрема. З огляду на це, зміст освітньої галузі «Природознавство» у її біологічній компоненті доцільно доповнити темою «Поняття про гендер. Хибність постулату про «природне призначення статей. Гендер як маркер біологічного й соціокультурного розвитку суспільства». Географічна компонента, наприклад, може бути доповнена темою «Гендерна складова господарської діяльності людини та її наслідки. Розподіл праці за статевою ознакою: домашнє господарство, трудова міграція, безробіття тощо», «Взаємозв'язок між гендерним розподілом праці та демографічними проблемами в суспільстві». У хімічній компоненті доцільним буде вивчення «Особливостей впливу хімічних речовин (ліків, побутової хімії) на здоров'я жінок і чоловіків», «Внесок вітчизняних і зарубіжних вчених (діячів і діячок) у розвиток природничих наук» тощо.

В рамках дослідження нами проведено гендерну експертизу деяких підручників з біології, зокрема, для 8 класу, у якому вивчається організм людини. В результаті аналізу нами виявлено, що у висвітленні змісту більшості тем спостерігається егалітарна тенденція, але перевага, все ж таки, віддається стереотипному розподілу ролей і відображається існуюча гендерна асиметрія. На підставі сказаного вище можна констатувати, що шкільні підручники, на жаль, створюються без урахування гендерної паритетності. Зміст текстів та ілюстрацій підручників не орієнтує дівчат і хлопців на розвиток індивідуальності та андрогінних якостей. Приклади, наведені у змісті підручників, часто є дискримінаційними за статевою ознакою. Чоловічу стать, як і раніше, у них зображено незалежною, активною й успішною. Жіноча стать показана слабкою, другорядною, жінки найчастіше пасивні: очікують, спостерігають за діяльністю

інших та виконують домашню роботу. Це спонукає школярів на підсвідомому рівні наслідувати зображені зразки, що є основою створення стереотипних уявлень про «еталонні» образи чоловіка та жінки, спрямування школярів на вибір статево типізованих орієнтирів поведінки.

Отже, у природничо-науковій освіті залишається низка питань, які потребують перегляду з точки зору створення гендерно-справедливого середовища для дітей та молоді: удосконалення змісту навчальних предметів на рівні програм та підручників; становлення паритету гендерних взаємин у педагогічному колективі; зміна стилю викладання та педагогічного спілкування; подолання упередженості в оцінюванні навчальних досягнень здобувачів освіти тощо. Вирішення цих питань сприятиме становленню недискримінаційного за статевою ознакою, творчо-розвивального та здоров'язберезувального середовища формування просоціальної особистості сучасних школярів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертів щодо здійснення антидискримінаційної експертизи електронних версій проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 5 та 10 класів закладів загальної середньої освіти / за заг. ред. О. А. Малахової. Київ, 2018. 39 с.
2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 415 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/2827> .
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / За заг. ред. М. Грищенко. Київ, 2018. 34 с. URL: <https://cutt.ly/Bd7zkzP> .

**Т. О. Зданевич**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету м. Рівне*

## **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання підростаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної

освіти передбачає залучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Нині естетичне виховання належить до проблем, від вирішення яких багато в чому залежить подальший розвиток культури. Проблема естетичного виховання розглядається багатьма дослідниками по-новому: різко загострюється її гуманістична спрямованість у зв'язку з глобальним завданням збереження і розвитку культури. Ця проблема вивчалась і вивчається різнопланово вченими філософами, педагогами, психологами, мистецтвознавцями.

Згідно із нормативними документами, що регламентують організацію освітньо-виховного процесу в закладах середньої освіти, бачимо, що питанню естетичного виховання приділяється значна увага.

Так, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) визначено основну мету освіти, спрямовану на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвиток художньо-творчих здібностей.

Естетичне виховання є предметом дослідження багатьох науковців. Однак, єдиної думки визначення поняття «естетичне виховання» немає.

Поняття естетичного виховання, естетичних почуттів зародились в глибокій давнині. Сутність естетичного виховання, його завдання, цілі змінювалися, починаючи з часів Платона і Аристотеля аж до наших днів.

У словнику з естетики (2009), під естетичним вихованням розуміється система заходів, скерованих на вироблення і вдосконалення в людині здатності сприймати, правильно розуміти й оцінювати, створювати прекрасне і піднесене у житті і мистецтві [6].

В Українському педагогічному словнику (2011) зазначено, що «естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на

розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [2].

Першим ввів термін «естетичне виховання» Ф. Шіллер. Він вважав його достатньою умовою для докорінних соціальних перетворень, коли завдяки естетичному впливу на психіку людини можуть бути розв'язані усі, навіть найважчі, соціальні проблеми.

Натомість, С. І. Миропольський під естетичним вихованням розумів процес формування у людини здібностей сприйняття і правильного розуміння прекрасного, вироблення естетичних понять, смаків, ідеалів. Педагог справедливо вважав, що естетичне виховання покликане вирішувати безліч різноманітних завдань: розвиток естетичних задатків, здібностей, естетичного сприйняття, задоволення художньо-естетичних потреб, виховання естетичного почуття, формування естетичного ідеалу й естетичного смаку.

С. Шацький розглядав естетичне виховання у нерозривному зв'язку з іншими складовими виховання, зокрема моральним, наголошуючи, що мистецтво – велика сила, і небайдуже, в якому напрямі воно використовується [10].

В. О. Сухомлинський вважав, що естетичне виховання – прекрасне могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Естетичне виховання має найтісніший зв'язок з усіма сферами духовного життя особистості і колективу [7].

Видатний український педагог В. О. Сухомлинський писав: «Я вбачаю великий виховний сенс в тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала, як велику таємницю, пробудження життя в природі. Перші весняні квіти і бруньки, що розкрилися, перші ніжні стеблинки трави, перший метелик, перше кумкання жаби, перша ластівка, перший грім, перша весняна купіль горобця – все це я розкриваю перед дітьми як красу вічного життя. І чим глибше вони одухотворяються цією красою, тим сильніше прагнуть творити прекрасне. Справжнє свято для дітей – цвітіння саду» [8, с.410.]. Відкриваючи навколо себе прекрасне, дивуючись і захоплюючись ним, маленька дитина ніби дивиться в дзеркало і бачить свою власну людську красу. Дитині треба показати, що в світі є не тільки потрібне, корисне, а й красиве.

Педагог стверджував, що «краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи

не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиренним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе» [8, с.410].

Б. Т. Ліхачов під естетичним вихованням розумів цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті і мистецтві, жити і творити «за законами краси» [5, с.51].

І. Ф. Харламов вказує, що суть естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здатності повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне в мистецтві і в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять, смаків і переконань, а також розвиток творчих задатків і дарувань у сфері мистецтва [9, с. 214].

Українські вчені – автори підручника «Естетичне виховання в школі» переконані, що однією із особливостей естетичного виховання учнів є «формування в особистості потреби вдосконалення оточуючого світу, забезпеченні особистісного прийняття суспільних цінностей, вироблення соціально значимого й історично прогресивного ставлення до життя, природи, людей, суспільних порядків, шляхів розвитку людства» [1, с.15].

О. Дубасенюк під поняттям «естетичне виховання» розуміє педагогічний процес взаємодії педагога та учнів, спрямований на формування естетичної культури та розвиток естетичного ставлення особистості до життя, набуття здатності до творчої діяльності за законами краси. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах [3].

Л. Калініна стверджує, що естетичне виховання – це складова процесу розвитку особистості, спрямованого на формування естетичних почуттів, потреб, смаків особистості за умов її активної діяльності у всіх сферах життя (у тому числі й у мистецтві); місце, роль, мета і завдання естетичного виховання зумовлені епохою і конкретним соціально-економічним рівнем розвитку естетичної та

педагогічної думки; досягненням у цій сфері є формування основних засобів, форм і методів естетичного виховання; головне ж завдання естетичного виховання – формування художньо-естетичних і творчих здібностей [4, с. 24].

Отже, як бачимо проблемою естетичного виховання займалося багато науковців, які по-різному підходять до визначення поняття «естетичне виховання».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам можливість зробити висновок, що естетичне виховання – це цілеспрямований процес, що включає в себе систему комплексного, цілеспрямованого, планомірного та послідовного впливу на особистість з боку певних соціальних інститутів на основі єдиних науково-педагогічних принципів, методів, в результаті якого людина починає творчо оцінювати навколишню дійсність та власне життя через систему естетичних категорій таких як: прекрасне і потворне, комічне і трагічне тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аболина Т. Г., Миропольская Н. Е. Эстетическое воспитание в школе. Киев, 1987. 93с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552с.
3. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки: курс лекцій: вид.2, доповнене. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 327 с
4. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема. Рідна школа, 2006. № 3. С. 24–26.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекцій / подред. В. А. Слостенина. Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. 647 с.
6. Петрушенко О. П. Словник з естетики. Львів: «Магнолія-2006», 2009. 353с.
7. Сірант Н. П. Естетичне виховання дитини в сім'ї як психолого-педагогічна проблема. «Теорія і практика освіти в сучасному світі». Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. С.24–27.
8. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори в 5-ти т. Т.2. Київ: Радянська школа. С. 149–418.
9. Харламов И. Ф. Педагогика: учебное пособие. Издание 4-е, переработанное и дополненное. Москва: Гардарики, 2007. 519 с.
10. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование/ [сост.В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин]. Москва, 1989. 223 с.

**Н. В. Іванісік**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Взаємодія сім'ї і школи є актуальною складною проблемою, що характеризується наявністю цілого різноманіття підходів до її розв'язання. Виникнувши на початку ХХ ст., вона і сьогодні не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, на який вагомий вплив чинять процеси, що відбуваються як у суспільстві, системі освіти, так і в кожній окремій сім'ї [2, с.3].

Запорукою успішної освітньої роботи в школі є ніщо інше як співпраця вчителя з батьками, адже родина впливала і продовжує чинити значний вплив на процес розвитку особистості учня, а отже зробити батьків активними учасниками педагогічного процесу – це важливе й відповідальне завдання вчителя та освітнього закладу загалом.

Сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища, незамінним соціальним інститутом розвитку дитини, де відбувається процес її соціалізації, закладаються основи моральності і світогляду, ціннісно-мотиваційної сфери особистості [2, с.4].

Мета виховання дитини єдина і для сім'ї, і для школи як виразника інтересів суспільства в галузі виховання підростаючих поколінь. Її досягнення можливе у спільному пошуку ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ї та школи, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини. Тому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні учнів, а на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і вчителів початкової школи. Взаємодія полягає не лише в допомозі цих соціальних інститутів одне одному, а й у «розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів» [1, с. 51]. Проте це стає можливим лише



за умов організації взаємодії, виходячи з потреб, інтересів дітей, батьків і специфіки конкретного освітнього закладу, з демократичності, рівноправності у взаєминах усіх партнерів цього процесу. Це створює позитивні передумови для надання батькам психолого-педагогічної допомоги щодо виховання дитини. На погляд Т. Виноградової, щоб взаємодія сім'ї і школи була ефективною, педагоги мають у розробленні стратегії передбачити проблеми, які є актуальними для окремих вікових груп школярів, вибудувувати роботу з батьками на випереджальному принципі, готувати батьків до розуміння відносин дітей та їхніх проблем. Важлива роль у цьому відводиться пропагуванню педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків, яка має здійснюватися у процесі організації і проведення позаурочних заходів відповідного спрямування [1, с. 51]. Поряд із пропагандою педагогічних знань до основних напрямів взаємодії сім'ї і школи Т. Виноградова відносить: залучення батьків до життя школи; узгодженість у підходах до дитини; кваліфіковану допомогу і підтримку у складних педагогічних та життєвих ситуаціях; інформування батьків про шкільне життя, освітній процес, про можливості, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини, справедливого вирішення конфліктів [там само, с. 52]. Акцентується увага на тому, що мета взаємодії має бути зрозумілою і педагогам, і батькам. Її визначенню допоможе проведення серед батьків анкетування, до змісту якого слід включати запитання щодо форм взаємодії в класах різного віку, проблем, які хвилюють батьків у зв'язку з навчанням і вихованням дитини. Отриманий матеріал має піддаватися аналітичній обробці, що дасть змогу визначити мету взаємодії в конкретних завданнях, які повинні мати просвітній характер. Завдання слід систематизувати, згрупувати. Залежно від цього визначається зміст взаємодії сім'ї і школи.

Зміст співпраці вчителя з батьками включає три основних напрями: психолого-педагогічна освіта батьків, залучення батьків до освітнього процесу і участі в управлінні школою.

Співпраця вчителя з батьками може проводитись у різноманітних формах із використанням різних методів педагогічної діяльності. У практичній роботі вчитель використовує колективні й індивідуальні форми взаємодії. Причому в тому й іншому випадку використовуються як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи [3].

Застосовуючи будь-який метод, учитель мусить урахувати психологічні особливості вихованців, уміти передбачити реакцію батьків на ту чи іншу ситуацію, бути тактовним, уважним, уміти слухати і спільно з батьками робити висновки.

Найбільш традиційною формою роботою з батьками є батьківські збори, які в межах часового простору пропонують їм не лише діагностичну картину психолого-педагогічних спостережень за дітьми, але й надають практичну допомогу у спілкуванні з дитиною. Практика свідчить, що лише лекційний виклад проблеми шкільного життя молодших школярів не завжди є ефективним. На нашу думку, варто залучити батьків до спільного вирішення проблемних ситуацій, які виникають у педагогічній площині «дитина – учитель – батьки – дитина – учитель» [2].

Щоб зробити процес навчання для молодших школярів радісним, учитель початкової школи повинен активно співпрацювати з батьками учнів, використовуючи в роботі з ними також і інтерактивні форми роботи, що дасть можливість батькам побачити проблему очима дитини.

Зауважимо, що взаєморозуміння вчителів і батьків можливе тільки на основі їхніх систематичних особистих контактів. Лише спільна, узгоджена діяльність учителів і батьків є запорукою успіху виховної роботи.

Спеціальну виховну роботу варто проводити із сім'ями, які допускають відхилення у вихованні дітей. Завдання педагогічної освіти полягає зокрема в нагромадженні педагогічних знань, необхідних батькам для виховання дитини; самовихованні батьків, тобто підвищенні їхньої самосвідомості, та визначенні особистої шкали цінностей [2, с. 56].

Формування педагогічної культури батьків у сучасному закладі освіти здійснюється через університети педагогічних знань, лекторії для батьків, позакласний педагогічний всеобуч.

Залучити батьків до освітнього процесу можна за допомогою таких форм діяльності: днів творчості дітей та їхніх батьків; відкритих уроків і позакласних заходів; допомоги в організації та проведенні позакласних справ і в зміцненні матеріально-технічної бази школи та класу; батьківського суспільного патрулювання; шефської допомоги.

Робота з батьками і сім'ями учнів – один із найважливіших напрямів діяльності сучасного вчителя початкової школи й одночасно одна з «найвужчих» ланок у його практичній діяльності.

Таким чином, ефективність усієї виховної системи освітнього закладу забезпечується насамперед взаємодією педагогів з батьками учнів, утвердження батьків, усіх дорослих членів родини в якості суб'єктів цілісного виховного процесу, формуванням у них установки на самостійну творчу діяльність шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методик психолого-педагогічної просвіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академія, 2001. С. 220–223.
2. Новгородський Р. Сім'я та школа як соціально-виховні інститути. Рідна школа. 2004. Квітень. С. 48–50.
3. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ: Академія, 2002. С. 373–391.

**В. М. Какадій**

*аспірант кафедри соціальної роботи*

*Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

*м. Харків*

### НЕДИСКРИМІНАЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ З ДОСВІДУ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Недискримінаційний підхід стає сьогодні одним із визначальних пріоритетів розвитку освіти в Україні і світі. Зважаючи на це, нами було узагальнено багаторічний досвід Огіївського навчально-виховного комплексу Сахновщинської районної ради Харківської області з впровадження гендерночутливих та недискримінаційних практик в освіту.

Насамперед зазначимо, що сьогодні вибудовуючи стратегію розвитку закладу освіти чи індивідуальну траєкторію професійного зростання вчителя чи вчительки, необхідно враховувати, що недискримінаційний підхід є нормативною вимогою часу, закріпленою законодавчо на державному і міжнародному рівнях.

У світовій спільноті загально визнаними міжнародними документами щодо прав і свобод людини, є, насамперед, Загальна декларація прав людини, Конвенція про захист прав людини та

основоположних свобод, Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок». Україна зобов'язалася дотримуватися стандартів і норм, викладених у цих документах, у своєму внутрішньому законодавстві та у повсякденній діяльності. Правові положення щодо недискримінаційного підходу в різних сферах життя закріплені на найвищому державному рівні – у Конституції України. Саме у ній стверджується, що кожна людина має права і свободи і не може бути жодних виключень незважаючи на те, якою є людина, які у неї є ознаки [1].

У Законі України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» міститься всеосяжне визначення дискримінації саме через ознаки [2]. Ці ознаки, за якими часто відбувається дискримінація у суспільстві та за якими не можна дискримінувати людину, ще називають захищеними. У законодавстві України, захищеними ознаками визначені: раса, колір шкіри, політичні, релігійні та інші переконання, стать, вік, інвалідність, етнічне та соціальне положення, громадянство, сімейний та майновий стан, місце проживання, мова та інші ознаки.

Гарантії щодо недискримінації усіх учасників і учасниць освітнього процесу закладені у ключовій реформі Міністерства освіти і науки – Новій українській школі та містяться у галузевих документах, наприклад, – Законі України «Про освіту», Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі.

Як бачимо, в Україні впровадження недискримінаційного підходу до всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема й в освіті, визначається провідними положеннями нормативно-законодавчих документів.

Здавалося б дискримінація і заклад освіти – це не сумісні поняття. Жодна людина, яка працює у закладі освіти, не ставить перед собою мету чинити дискримінацію. Але всі є носіями стереотипів. Адже ми – продукти того суспільства, де зростали й формувалися. У ньому, на жаль, наявна дискримінація і упередження, які часто залишаються непоміченими й вважаються нормою. Саме тому без особливого аналізу й свідомого критичного підходу буває важко помітити певні дискримінаційні моменти.

З метою системного аналізу шляхів поширення дискримінаційних ідей та практик у ЗЗСО розглянемо облаштування зовнішнього і внутрішнього простору навчального закладу. Добре, якщо біля школи облаштована велопарковка, наявне освітлення ввечері та є пандус біля сходинок. З власного досвіду можемо стверджувати, що пандус допомагає не лише людям з інвалідністю. Батьки, які приходять до школи із немовлятами, можуть легко завести візочок на ганок і залишити його під навісом під час дощу чи снігу чи взагалі заїхати у фойє. Також ним користуються батьки з інвалідністю та люди похилого віку. Тільки тут важливо пам'ятати, що пандус повинен бути пологим і зручним у користуванні. Якщо він зроблений «для галочки» й по ньому важко і незручно підніматися/спускатися чи заїжджати/з'їжджати деяким особам, то це вже є прихованою дискримінацією. Було б добре, якби і у самому приміщенні були ліфти та пандуси на сходах. Це зробить його доступним для усіх.

Коли ми заходимо до приміщення, то звертаємо увагу на настінний простір. Знову звертаючись до власного досвіду роботи у сільській школі, зазначимо, що раніше у школі на стінах у коридорах, класних кімнатах, фойє висіло багато різних стендів і плакатів. Ми проаналізували їх та більшість вирішили зняти. Бо майже всюди були зображені особи тільки чоловічої статі та ще й такими, що порушують правила поведінки.

Тепер ми на стінах розміщуємо небагато інформаційно-ілюстративних матеріалів. Головне, щоб вони не містили стереотипних та дискримінаційних текстів, зображень тощо. Наприклад, у фойє розміщено стенд «Простір, вільний від дискримінації», так як у нашому закладі освіти принцип недискримінації є пріоритетним. Варто згадати і плакат про здоровий спосіб життя «Вибір за мною», який транслює основні ідеї про здоров'я без зображень людей. Цю та іншу наочність наш заклад освіти отримав в рамках участі у дослідно-експериментальній роботі «Науково-методичні засади впровадження гендерних підходів в систему роботи навчальних закладів» з результатами якої можна ознайомитися у книзі «Гендер іде» [3]. До речі, всі вищезазначені та інші гендерночутливі й недискримінаційні ілюстративні матеріали розміщені на сайті ГІАЦ «КРОНА», їх можна вільно завантажити за умови посилання на першоджерело [4]. На дверях ми змінили

таблички на гендерночутливі: «директор» – на «директорка», «секретар» – на «секретарка».

Зважаючи на вимоги недискримінаційного підходу у виховній роботі теж відбуваються зміни. Наприклад, у шкільний дзвіночок Першого вересня дзвонять усі першокласники і першокласниці, а на Останньому дзвонику – усі старшокласники і старшокласниці. Раніше заходи до Дня козацтва, Збройних сил України проводилися у формі змагань між хлопцями, а дівчата тільки спостерігали та вболівали. Тепер у День Збройних сил України проводимо парад та спортивні ігри, у яких беруть участь як хлопці так і дівчата. А у День захисника України крім спортивних ігор, у які грають діти обох статей ще й варимо смачну кашу.

Восьмого березня раніше традиційно проводився концерт, де хлопчики і дівчатка розповідали вірші, співали пісні про любов і повагу до жінки за лагідність, тендітність, красу, про її місію збереження домашнього вогнища. Дівчата змагалися у вправності почистити картоплю чи пришити гудзик, приготувати страву, продемонструвати своє красиве вбрання і зачіску.

Неупереджено аналізуючи результативність таких традиційних в освіті свят, помітили, що не всім дівчатам до вподоби шити чи готувати. Часто діти лишаються після свята ображеними і розчарованими й тому, що не кожна сім'я може дозволити собі купити красиву сукню чи продукти для приготування страви. Взагалі, часто дитина із незаможної родини чи з інвалідністю не бере участі у подібних святах, бо почувається на них некомфортно.

Починаючи з 2018 року, паралельно із збереженням традиційного концерту до свята восьмого березня, ми розповідаємо про історію виникнення свята та досвід його проведення у різних країнах, згадуємо видатних жінок. Взагалі тепер ми аналізуємо усі сценарії виховних заходів, більш ретельно підбираємо вірші, слова ведучих для того, щоб виключити з них дискримінаційні моменти. Також радимося із дітьми у якій формі краще провести виховний захід, долучаємо до розробки сценарію та вибору ролі, яку вони хочуть виконувати. Адже тільки таким шляхом можна розвивати здібності та таланти дитини, її критичне мислення.

Вивчаючи процес навчання з точки зору недискримінаційного підходу, встановили, що учні і учениці не тільки отримують знання з певного предмета, а й можуть переймати від вчительства

упередження і стереотипи. Тому вчителям і вчителькам необхідно системно оволодівати недискримінаційним підходом в освіті, опанувати основами чутливого вчителювання, що дозволяє уникнути оціночних тверджень щодо здібностей людей різної статі, національності, сімейного чи майнового стану, соціального походження, віросповідання чи місця проживання.

Отже у недискримінаційному освітньому просторі не існує різниці у відношенні до хлопців і дівчат, до дітей різних етносів, дітей з інвалідністю, різного майнового стану тощо. У ньому усіяко демонструється цінність кожної дитини, її неповторність, особливість і повага до цієї несхожості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення 07.05.2021).
2. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 30 трав. 2014 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/5207-17> (дата звернення 07.05.2021).
3. Гендер іде / за заг. ред. О. Андрусик, О. Марущенко, О. Масалітіної. Харків : Планета – Принт, 2018. 136 с. URL: <http://krona.org.ua/nash.html> (дата звернення: 08.05.2021).
4. Гендерний інформаційно-аналітичний центр «КРОНА», офіційний сайт. URL: <http://www.krona.org.ua/naochnist.html> (дата звернення 08.05.2021).

**Н. А. Карпів**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

### ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В період трансформаційних змін, руйнування суспільних стереотипів особливої ваги набуває проблема формування творчо спрямованої особистості учня молодшого шкільного віку. Саме від того, наскільки творчо, нестандартно, рефлексивно буде сприймати і перетворювати навколишню дійсність сучасне покоління, залежатиме

майбутнє нашої держави. На вказаній проблемі акцентується у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), де головним завданням визначається створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [6].

Визначаючи позашкільну освіту як соціокультурне явище, вчені зазначають, що вона включає в себе соціальне середовище, де відбувається процес навчання і виховання. При цьому певна система взаємин людей, організаційні форми мають прямий зв'язок з результатами освітньо-виховної діяльності. Аналіз психолого-педагогічних джерел зі вказаної проблеми дозволяє констатувати, що соціальне середовище розвитку є одним із важливих чинників соціального становлення особистості (Д. Ельконін, Л. Виготський, А. Петровський та ін.). Соціокультурне середовище, на думку А. Петровського, є джерелом розвитку особистості, а не «чинником», що безпосередньо визначає поведінку.

У контексті зазначеної проблеми доцільно проаналізувати категорію «освітнє середовище», яке широко представлене у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Під освітнім середовищем розуміють не тільки сукупність засобів навчання, що входять до нього, а й людей, що діють у цій системі, як складові освітнього середовища розглядають увесь комплекс педагогічних умов, орієнтованих на розвиток певних якостей людини або її освіти в цілому [2] Аналіз поняття «освітнє середовище» підкреслює той факт, що навчання, виховання, розвиток і соціалізація дитини відбуваються не тільки під впливом навчальних і виховних дій педагога, та не лише залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Зазначені дії, як і розвиток та становлення особистості дитини, завжди відбувається у певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, що можуть сприяти або утруднювати розвиток дитини під впливом педагогічних дій [5]. В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє «систему впливів і умов формування особистості за даним зразком, а також можливостей для її розвитку, що знаходяться у соціальному й просторово-предметному оточенні». Для актуалізації в середовищі розвивального ефекту, на думку науковця, мають бути присутні такі складові: просторово-предметні(приміщення), соціальні (характер взаємовідносин усіх



суб'єктів освітньої діяльності), психодидактичні (зміст і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) [9].

Освітнє середовище розглядають з позиції комунікативно-орієнтованої моделі В. Рубцова, згідно якої провідною стає форма співробітництва (комунікативної взаємодії), що створює особливі види спільності між учнями і педагогами, а також самими учнями. Схожі ідеї щодо функціонування освітнього середовища знаходимо у В. Слободчикова, який в центрі аналізу ставить спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу. Підтримуємо визначення автора у руслі проблеми нашого дослідження про те, що «освітнє середовище – це динамічне утворення, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти і самого учня» [8]. Дослідник підкреслює відносність та опосередкований характер освітнього середовища, його первісну «неспроможність». В якості основних параметрів науковець пропонує розглядати його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб його організації).

В освітньому середовищі доцільно виокремити виховне середовище – духовне, матеріальне (предметне) й подієве наповнення життєдіяльності особистості, що створює умови для її самореалізації, саморозвитку, розкриття творчого потенціалу, підвищення рівня моральної вихованості. Важливим є також розуміння поняття освітнього простору. При вживанні категорій «середовище» і «простір» співвідносимо їх як частину і ціле. Деякі дослідники зазначають, що освітній простір є сукупністю ідеальних та матеріальних об'єктів як взаємопов'язаних мікро просторів – «світів», що можуть впливати або не впливати на особистість, тобто реалізувати або не реалізувати освітній (виховний) потенціал щодо особистості – в залежності від того, чи є ця особистість суб'єктом простору. Крім того, погоджуємось з думкою, що освітній простір закладу позашкільної освіти як відкриту саморегулюючу систему характеризують: відкритість, динамізм, гнучкість, діалогічність, людино центризм, орієнтація на унікальність суб'єкта [2; 3]. Алгоритмом освоєння освітнього простору є прогнозування; діагностичність суб'єктів планування дій з організації діалогів мікро просторів; подієво-змістове насичення; рефлексія.

І. Бех, як один із фундаментальних дослідників позашкільної освіти, розглядає позашкільне середовище як значущий сегмент соціального буття підростаючої особистості, в якому вона вдосконалює набуті освітні здобутки і засвоює ряд додаткових здібностей та цінностей, необхідних для дорослого життя за умови, якщо практичне позашкільне середовище зазнає певної трансформації з огляду успішного досягнення конкретних виховних цілей, його доцільно класифікувати як позашкільний виховний простір. І. Бех під останнім розуміє психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості і визначає такі його структурні компоненти:

- демократизація соціобуття вихованців;
- гуманізація соціобуття вихованців;
- індивідуалізація соціобуття вихованців;
- культивування творчих можливостей вихованців;
- формування особистісно-конструктивних відносин;
- продуктивна життєдіяльність вихованців [1].

У методологічному плані, освітньо-виховне середовище закладу позашкільної освіти доцільно аналізувати з позиції системного підходу. Вченими надбано великі здобутки у цьому аналізі (О. Биковська, Г. Пустовіт, С. Сисоєва та ін.). Г. Пустовіт зазначає, що досягнення результату – покращення успіхів у всіх сферах життєдіяльності людини – можливе за рахунок упровадження у закладах позашкільної освіти інноваційної моделі цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудованого на гуманістичній парадигмі. Центром системи у цьому просторі визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами, самосвідомістю. Такому просторові повинно бути надано системності, ціннісно орієнтованого спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості, творчого й соціально активного характеру її навчально-пізнавальної і суспільно-практичної діяльності [7]. Заслуговує на увагу поданий у дослідженнях А. Золотарьової підхід до установи додаткової освіти дітей (у РФ з 1991 р. застосовується термінологія: «додаткова освіта дітей», «установа додаткової освіти дітей» УДОД) як відкритої соціально-психологічної системи, у складі якої автор розглядає такі компоненти: ціннісно-вольовий, компонент забезпечення, управлінський, аналітико-результативний. Ядром загальної системи

діяльності установи додаткової освіти дітей є педагогічна підсистема – освітній процес, у якому вирішуються цілі діяльності освітньої установи, відбувається взаємодія педагога і дитини [7].

Продуктивним у розгляді проблеми впливу середовища на формування творчо спрямованої особистості є середовищний підхід, який бере свій початок у працях К. Ушинського, А. Лазурського, П. Лесгафта. Представники зазначеного підходу трактують середовище як засіб виховання, як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку дитини, а не просто як умову чи фактор. Він є особливим способом пізнання і розвитку особистості дитини, системою взаємодії з середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату. Середовищний підхід забезпечує створення простору, у якому, завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності, уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного становлення і перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму [4]. На думку Ю. Мануйлова, середовищний підхід – це добрий засіб, що дозволяє педагогам виступати у ролі дослідників, групуватися в колективи, що працюють за однією логікою, розмовляють однією професійною мовою. Дослідник робить спробу довести, що середовищний підхід вихованні здійснюється через середовище управління процесами розвитку дитини [4].

Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволив розглядати освітнє середовище закладу позашкільної освіти як по-особливому структурований і змістовно наповнений простір, який дозволяє проявитися творчо спрямованій особистості учня молодшого шкільного віку у всьому багатоманітні її творчих здібностей.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Горшкова О. Г. Формування креативного мислення дитини дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Запоріжжя: КПУ, 2009. Випуск 5. С. 37–40.
3. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, І. М. Біла та ін.; за ред. Т. О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

4. Мануйлов Ю. С. Средовый поход в воспитании: к определению понятия. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. М., 1992. С.98–110.
5. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
6. Про позашкільну освіту: Закон України: вводиться в дію Постановою ВР № 1841-III від 22.06.2000. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua-laws/show/1841-14>
7. Пустовіт Г. П. Міжпредметний підхід у побудові змісту навчальних програм для позашкільних навчальних закладів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2004. № 10. С. 26–33.
8. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996. С.66–85.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смигал, 2001. 365 с.

**М. І. Киценька**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЛІТНЬОГО ТАБОРУ**

Проаналізуємо основні риси і ознаки поняття «умова» в різних аспектах.

У педагогічному словнику «умова» розуміється як:

- 1) обставина, від якої щось залежить;
- 2) правила, встановлені в якій-небудь сфері життя, діяльності;
- 3) обставини, в яких будь-що відбувається [4, с.429].

Філософське трактування даного поняття пов'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: «те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища» [5, с.24], тобто сукупність конкретних умов

даного явища утворює середовище його протікання, виникнення, існування і розвитку.

У психології досліджуване поняття, як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, що впливають на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [6, с.114].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [5, с.160].

Таким чином, результати аналізу даного поняття дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонаукових, а його сутність в педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями:

1. Умова є сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів і т. ін;
2. Зазначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
3. Вплив умов може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати [3, с.85].

Аналіз перерахованих вище позицій дослідників щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити ряд положень, важливих для розуміння даного поняття:

- 1) умови виступають як складовий елемент педагогічної системи (в тому числі і цілісного педагогічного процесу);
- 2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (цілеспрямовано конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання і виховання, програмно-методичне оснащення освітнього процесу) і матеріально-просторового (навчальний і технічне обладнання, природно-просторове оточення освітнього закладу і т.д.) середовища, що впливають позитивно або негативно на його функціонування;
- 3) в структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів

освітнього процесу), так і зовнішні (сприяють формуванню процесуальної складової системи) елементи;

4) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи. Таким чином, ми розглядаємо педагогічні умови як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток [1, с.74].

Дитина, живучи в соціумі, постійно знаходиться у взаємодії з оточуючими.

Дитячий літній табір є прекрасним майданчиком для соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Необхідними педагогічними умовами для реалізації соціальних потреб дітей в умовах літнього табору, є:

- формування позитивних контактів, доброзичливих взаємин, що створюють відчуття у дитини цінності своєї особистості;
- визнання успіхів дитини значущими дорослими, що забезпечує адекватну самооцінку, прояви активності, ініціативності;
- забезпечення реалізації потреб дитини в пізнанні, що стимулює його інтелектуальну активність;
- реалізація потреби в змістовному і різноманітному спілкуванні в соціальному оточенні;
- організація різноманітної діяльності, що сприяє самоствердженню, самореалізації, формуванню впевненості в собі.

Накопичення дитиною самостійно і під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу учня молодшого шкільного віку, успішній підготовці до дорослого життя. Відсутність компетентності проявляється або у формі агресивної антисоціальної поведінки, або ж у формі пасивності і боязкості.

Зовнішня діяльність, організована вихователями в літньому таборі, повинна бути спрямована на:

1. Розвиток соціально-комунікативних здібностей:

- зовнішня діяльність повинна стимулювати так званій «мотив аффіліації», тобто потреби: контактувати з людьми, бути членом групи, взаємодіяти з оточуючими, надавати і приймати допомогу;

– зовнішня діяльність повинна стимулювати соціальну поведінку, розвивати здібності до емпатії (співпереживання);

2. Формування позитивного образу Я, самостверджуючих форм поведінки. Зовнішня діяльність повинна стимулювати мотив самовдосконалення, яке є найважливішим шляхом формування себе як особистості, розвитку своїх здібностей, надбання знань і умінь.

Спонукають до самовдосконалення три обставини: наявність потреби в самоповазі і схваленні іншими, в соціальному престижі; неузгодженість в образах свого «Я ідеальне» і «Я реальне»; що виникають на цій основі самооцінки і самоствавлення.

Зовнішня діяльність повинна давати можливість дитині проявити себе, не боячись бути незрозумілим, непоміченим або осміяним.

3. Удосконалення механізмів адаптації до соціального середовища, що регулюють: агресивність; імпульсивність; тривожність. Зовнішня діяльність повинна:

– «гасити» агресивність, направляти її в безпечне русло або перетворювати її енергію в посилення позитивного прагнення;

– стимулювати розвиток довільності в поведінці, розвивати волю, здатність діяти в своїх інтересах не за рахунок інтересів інших;

– бути безпечною, і в умовах цієї безпеки повинна стимулювати мотив досягнення мети;

– мати перспективу, конкретну мету, яка ясно усвідомлюється особистістю.

Але мета повинна бути досяжна, оскільки реальність досягнення мети створює для особистості перспективу;

– безперервно розвиватися, особисті цілі повинні постійно зростати за складністю;

– стимулювати розвиток творчості. Тільки в колективі, з яким дитина довіряє, в якому почувається безпечно, буде розкриватися її творчий потенціал;

– бути спрямована на розвиток когнітивної, емоційної і тілесної сфери дитини [2, с.106].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гишинский, Я.И. Стадии социализации индивида. Человек и общество. 2000. №6. С.72-74.

2. Иванова, Н.П. Социализация детей в современных условиях. Социальная педагогика. 2012. № 3. С. 109-117.
3. Малащенко, Ю.М. Педагогические условия реализации программ социализации подростков в детском оздоровительном лагере. Педагогическое образование и наука. 2011. № 8. С. 84-94.
4. Педагогічний словник / АПН, Ін-т педагогіки; підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.]; відп. ред. М. Д. Ярмаченко. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика: учебни: 2-е изд., доп. Москва: Педагогика, 2011. 390 с.
6. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития. Москва: Просвещение, 1995. 238 с.

**К. Ю. Коваль**

*здобувач Ph.D аспірантури, спеціальність 011 Освітні педагогічні науки  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне*

## **ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКИХ ПРАВ, У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

Соціалізація являє собою набуття досвіду та ціннісних орієнтацій, необхідних для виконання соціальних ролей. Цей процес починається з народження і триває протягом усього життя, він нероздільний з вихованням, освітою, культурою, налагодженню системи контактів та професійним становленням. Розвиток людини та процеси соціалізації відбуваються у площині гендерного виховання. Гендер – це змодельована суспільством і підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик «чоловічої» та «жіночої» поведінки, стилю життя, способу мислення, ролей жінок і чоловіків та їхніх стосунків [1, с. 55]. Метою гендерного виховання є формування гармонійної психостатевої орієнтації особистості та налаштування злагоджених взаємин статей у різних сферах стосунків на основі рівності.

Визначальним етапом соціалізації є початковий – у сім'ї. Наслідуючи батьків, у дітей відбувається засвоєння норм життя, способів поведінки, цінностей. В сім'ї формуються уявлення про роль та місце чоловіка та жінки у світі, освоюються статево відповідні знання та навички, розвиваються задатки майбутнього сім'янини.



Коли мова йде про дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав, ми розуміємо, що це діти, які виростили не в сім'ї, або в умовах, що не відповідають належним для нормального розвитку особистості. У такої категорії дітей не формується почуття довіри до світу. В майбутньому це впливає на самовизначення особистості, програмується помилки та проблеми батьків, виникають труднощі у сімейних взаєминах та вихованні наступних поколінь. Тому на сучасному етапі державою обраний шлях сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав, який дасть можливість корегувати світобачення дітей та вплинути на процеси їх соціалізації.

Дитячий будинок сімейного типу є одним з кращих варіантів виховання дітей без батьківського піклування, де будуть створені умови для гармонійного розвитку особистості та успішного процесу соціалізації. Така сім'я має бути побудована на взаєморозумінні, сформованих подружніх цінностях, стабільності, прикладі поведінки батьків. Про велику роль належних відносин між батьками писав В. Сухомлинський: «У хорошій родині, де мати і батько живуть у згоді, де володіє чуйне ставлення до слова, до думок, почуттів, до погляду, ледве помітному відтінку настрою, у відносинах добра і згоди, взаємної допомоги і підтримки, духовної єдності й щедрості, довіри і взаємної поваги батьків, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується його віра у людську красу, його душевний спокій, рівновага, його непримиренність до всього аморального, антисуспільного» [2, с. 68].

Дитячий будинок сімейного типу став середовищем для здійснення виховних впливів на вихованців, результати яких відобразатимуться на соціальній поведінці дітей у майбутньому. Основним принципом реалізації цієї мети є врахування фізіологічних та психологічних особливостей кожної дитини. Батьки-вихователі повинні вміти організувати виховний процес на засадах гендерної рівності, усвідомлювати власні гендерні ціннісні орієнтації, демонструвати готовність до різних видів допомоги вихованцям обох статей у продуктивному виконанні гендерних ролей [3, с. 317]. Крім того, є різниця між впливами зі сторони чоловіка та жінки, що формують уявлення у вихованців соціальної ролі різних статей. Виконання гендерних ролей батьків є зразком для майбутньої гендерної поведінки дітей.

Формування морально-ціннісних орієнтирів у вихованців дитячого будинку сімейного типу, розумінь про материнство та батьківство, естетичне та статеве виховання вплине на становлення особистості як повноцінного члена суспільства та громадянина, що зможе в подальшому реалізувати себе у власній сім'ї.

Ще одним важливим чинником є авторитет батьків-вихователів, що базується на особистих якостях, дієвих прикладах, справедливості, переконаннях. Встановлення емоційно-довірливого зв'язку між батьками та дітьми, двосторонньої активної діяльності, взаємоповаги створить відчуття захищеності у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав. Це матиме безпосередній вплив на самосвідомість та самоствердження вихованців.

Для успішної реалізації поставлених цілей перед батьками-вихователями стосовно соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківських прав, в гендерній площині необхідна державна підтримка. Цю функцію виконує соціальний супровід, яким передбачено комплекс послуг та заходів, соціальна підтримка та допомога, навчання та формування гендерних компетентностей у батьків-вихователів. Адже це є необхідним для забезпечення виховного потенціалу сім'ї з урахуванням принципу гендерної рівності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Главацька О.Л. Вплив батьківської сім'ї на гендерну соціалізацію сучасної молоді. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2017. №1(40). С.55-59.
2. Сухомлинський В.А. Книга о любви. М: Молодая гвардія, 1983. 191 с.
3. Шевченко Т., Полякова О. Соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2019. № 6 (90). С. 307-325.

**О.О.Кравченко**

*професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
декан факультету соціальної та психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
м. Умань*

## **З ДІЯЛЬНОСТІ ГЕНДЕРНОГО ЦЕНТРУ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

11 вересня 2020 року Україна отримала офіційний статус учасниці «Партнерства Біарріц» – міжнародної ініціативи рівних прав і можливостей для всіх. Приєднання України до цього Партнерства – це визнання зусиль України у напрямку утвердження рівних можливостей для чоловіків і жінок.

Партнерство Біарріц – це про рівність, рівні права та можливості жінок та чоловіків. Це про руйнування соціальних, економічних, ментальних та фізичних бар'єрів. У межах Партнерства за Планом, який сьогодні підтримав Кабінет Міністрів Україна готова виконати зобов'язання у п'яти сферах: реформування законодавства у сфері соціальних відпусток, пов'язаних із народженням дитини та доглядом за нею - батько і мати матимуть однакові можливості по декрету; розвиток інклюзивного та гендерно чутливого публічного простору, дружнього до сімей з дітьми та маломобільних груп населення - люди з особливими потребами матимуть рівний доступ до інфраструктури; наскрізну інтеграцію гендерного компоненту в освітній процес - хлопці та дівчата матимуть однаковий доступ до освіти незалежно від вибору професії; забезпечення ефективної реалізації законодавства у сфері протидії домашньому та гендерно зумовленому насильству - держава готова стати на захист постраждалих через створення нових притулків, кімнат кризового реагування та надання різного виду допомоги; зменшення розриву в оплаті праці жінок і чоловіків - за один вид діяльності має бути рівна оплата праці незалежно від статі.

Реалізація таких довгострокових цілей передбачає просвітницьку діяльність, зокрема серед студентської молоді, яка є інтелектуальним, трудовим та науковим потенціалом державного розвитку. У цьому контексті важливого значення набуває діяльність тематичних осередків, які популяризуватимуть питання впровадження гендерної рівності.

Узагальнимо досвід діяльності Гендерного центру Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Гендерний центр увійшов до Всеукраїнського осередку центрів гендерної освіти України.

Основні напрями діяльності Центру: формування гендерної компетентності майбутніх фахівців (психологів та соціальних

працівників) з урахуванням потреб різних цільових груп; гендерна просвіта; профілактика гендерно-зумовленого насильства; заходи, що забезпечують захист і повагу прав людини жінок і дівчат.

На базі Гендерного центру виконане дисертаційне дослідження зі спеціальності 231 Соціальна робота за темою «Гендерна соціалізації студентів з інвалідністю в умовах ВНЗ» (аспіранткою III курсу Войтовською А.І.).

У 2019 р. УДПУ імені Павла Тичини став партнером програми Активні громадяни Британської ради, що спрямований на сприяння міжкультурному діалогу в межах всієї України, побудова відносин між людьми на основі рівних можливостей, поваги до різноманітності, розвитку громади та соціальної активності.

Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи стала учасником тренінгової програми «Жінки. Мир. Безпека» у межах проекту ОБСЄ в Україні «Підтримка Міністерства соціальної політики у наданні допомоги особам, постраждалим внаслідок конфлікту та гендерно зумовленого насильства».

На базі Центру був організований та проведений Перший міський конкурс студентських та учнівських наукових робіт із гендерної тематики, у якій брали участь представники закладів вищої освіти, шкіл та коледжей міста, а у 2019 р. ініціативна група Гендерного центру отримала перемогу у конкурсному відборі проектних пропозицій Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Черкаської обласної державної адміністрації. Відповідно став базою проведення Обласного конкурсу студентських та учнівських наукових робіт із гендерної тематики «Сім'я від А до Я».

За результатами цього конкурсу одна із переможець – студентка Кравченко Анна – отримала диплом III ступеня у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт із галузі «Гендерні дослідження» на базі Херсонського державного університету (квітень 2020 р.).

Гендерним центром реалізовується освітній та науково-дослідницький проект «Жінки в історії соціальної роботи». У 2018 р. видано монографію «Жінки в історії соціальної роботи» (авторський колектив: Н. Коляда, Т. Кочубей, О. Кравченко, І. Албул, О. Балдинюк, Г. Бондаренко, О. Матрос, В. Полехіна, Н. Левченко, В. Ісаченко, А. Войтовська, М. Скочко, К. Чупіна). До науково-

пошукової роботи долучаються студенти, які здобувають фах зі спеціальності «231 Соціальна робота».

Монографія складається з розділів: «Меценатки часів княжої та козацької доби», «Благодійність жінок крізь призму освітнього та літературного процесу ХІХ – початку ХХ ст.», «Роль жінок-волинянок у розвитку освіти в Україні (середина ХVІ – кінець ХVІІІ століття)», «Вирішення соціальних питань на сторінках жіночої преси (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.)», «Роль жінки в інституалізації соціальної роботи України в умовах трансформації».

Мета такої науково-пошукової роботи полягає не лише в актуалізації проблеми створення реальної картини становлення та розвитку соціальної роботи на українських землях, а й у завданні виявити імена жінок, які зробили внесок в інституалізацію соціальної роботи, але діяльність яких через суб'єктивні і об'єктивні обставини не належно висвітлена і не була ґрунтовно вивчена.

У 2020 р. авторський колектив підготував наступний випуск колективної монографії «Жінки в історії професійної соціальної роботи: від ХІХ століття і до сьогодення», яка спрямована на висвітлення еволюції і простеження динаміки жіночої репрезентації в історії інституалізації соціальної роботи як професійного виду діяльності в країнах Західної Європи та США, а також вивчення та узагальнення досвіду видатних жінок, які здійснили значний внесок у цій сфері, здійснюючи перші спроби теоретичних підходів до соціальної роботи та ініціюючи відповідні практики в Україні.

До історії соціальної роботи ми звертаємось не лише заради самої історії, а й для глибшого усвідомлення сучасного стану і проблем соціального благополуччя, для прогностичного передбачення тенденцій і шляхів їх розвитку в майбутньому. Водночас це дає змогу об'єктивно відтворювати минуле, адекватно сприймати теперішнє і свідомо прогнозувати майбутнє.

На базі Центру систематично організовуються науково-дослідницькі, науково-організаційні та виховні заходи, спрямовані на дослідження, вивчення та поширення гендерної компетентності в університетському середовищі: виховні заходи (Всенародний день батька!, «Ми проти насильства над жінками»), акція «Будуємо суспільство без насильства», «Здорове суспільство починається зі щасливої та здорової сім'ї», комплекс бесід та дискусій із гендерної проблематики; фотовиставки («Мій дбайливий люблячий тато»),

«СТОП насильству над жінками», «Моя мама професіоналка»; тренінгові програми («Толерантне ставлення до представників ЛГБТ-спільноти», «Підготовка молоді до сімейного життя»); участь у Всеукраїнській акції «16 днів проти насилля» та ін.

18 березня 2021 р. відбувся паралельний захід на Неурядовому форумі Комісії ООН зі становища жінок (65 сесія) Нью-Йорк, США. Тема заходу «Підтримка сільських громад через Civic Tech за часів коронавірусу». Організатор: Національна Рада Жінок України. Спонсор: Світова Федерація Українських Жіночих організацій. Учасником панельної дискусії став Гендерний центр.

Реалізація усіх вищезначених заходів можлива лише завдяки плідній і творчій співпраці із науково-дослідними установами, закладами вищої освіти, молодіжними центрами та громадськими організаціями.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Уряд схвалив План заходів з реалізації «Партнерства Біарріц». <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-shvaliv-plan-zahodiv-z-realizaciyi-partnerstva-biarric>

2. Жінки в історії соціальної роботи : колективна монографія [Коляда Наталія, Кочубей Тетяна, Кравченко Оксана та ін.]. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – 252 с.

3. Жінки в історії професійної соціальної роботи: від XIX століття – до сьогодення : колективна монографія / [Т.В. Семигіна, Н. М. Коляда, О. О. Кравченко, Т. Д. Кочубей та ін.] ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2020. – 317 с.

**Т. О. Кривко**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

### **СУЧАСНІ БРИТАНСЬКІ ВИХОВНІ ПРАКТИКИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ**

Говорячи про концептуальні засади появи і розвитку новацій у вихованні учнів приватних шкіл Великобританії, не можна не

зупинитися на найбільших сучасних концепціях і теоріях виховання, покладених в основу британських виховних практик.

Як правило, витоки сучасних теорій, покладені в основу британських виховних практик, – у відповідних філософських та/або психологічних розробках, деякі теоретичні положення які мають пряме відношення до області педагогіки.

Серед цих теорій – неопозитивізм, прагматизм, гуманістична педагогіка, екзистенціалізм, біхевіоризм.

На сьогоднішній день це найбільші теорії виховання, покладені в основу британських виховних практик.

1. Неопозитивізм (логічний позитивізм, логічний емпіризм, новий гуманізм) спирається на класичний позитивізм і його сучасні напрямки та школи.

Соціально-політична ідеологізація педагогіки, згідно з думкою неопозитивістів, неприпустима; освітні заклади необхідно звільнити від надмірної державної опіки, тим самим запобігши неминуче маніпулювання особистістю вихованця в процесі освіти; виховання повинно забезпечити гармонійне співвідношення індивідуальних і соціальних якостей особистості, які сприяють утвердженню демократії [1].

Філософською основою педагогічної діяльності, відповідно, виступає прагнення до раціональної інтерпретації світу і інтелектуальному розвитку особистості в рамках окресленого кола гуманістичних соціальних і моральних цінностей в освітніх інститутах, головна мета яких – формування орієнтації на вищеназвані цінності [2].

Процес виховання пов'язується з ціннісними орієнтаціями людей і аналізується з позицій специфіки наукового знання, його структури та логіки розвитку [6].

Так, головним завданням виховання з точки зору неопозитивізму є інтелектуальний розвиток особистості вихованця, розвиток раціонально мислячої людини, вільне виховання, що не вступає в конфронтацію з миром.

До позитивних моментів неопозитивізму як педагогічної концепції можна віднести:

прагнення виховати автономну, вільну особистість, яка буде своєю етичною поведінку на основі моральних знань і совісті;

орієнтацію в навчанні на інтелектуальний розвиток особистості вихованця [4].

До недоліків теорії можна віднести зведення виховання до мовних, абстрактних міркувань, часто далеких від соціальних, життєвих проблем.

2. Прагматизм як філософсько-педагогічний напрям в питаннях виховання робить акцент на діяльності вихованця і створення умов для його розвитку.

Прихильники педагогічного прагматизму критикували традиційну школу за догматичну, авторитарну позицію вчителя, словесні методи навчання, пріоритет «неусвідомленого відтворення» отриманих знань, неувага до особистості вихованця, стверджуючи, що педагогіка повинна визначати підходи, цілі та методи, виходячи з інтересів, потреб дитини [7, с. 383-403] і розташовуючи її в центр освітнього процесу, визначаючи роль дорослого як «помічника» в спонтанній діяльності дитини з отримання знань і розвитку [5].

Критики прагматизму як педагогічної теорії пов'язують її вплив на західну школу з невисоким академічним рівнем, а також недостатністю морального розвитку вихованців.

3. Гуманістична педагогіка заснована на психологічному розумінні особистості як складної, цілісної сутності, неповторної і цінної, що володіє ієрархією потреб в безпеці, любові, повазі і визнанні, що в гуманістичній педагогіці означає більш спрямований вплив на вихованця [8].

В рамках гуманістичної педагогіки на Заході створено величезну кількість посібників для батьків і вчителів.

Гуманістичний підхід до виховання є головним при підготовці вчителів у Великій Британії.

До переваг гуманістичної педагогіки можна віднести увагу до внутрішнього світу вихованця, орієнтацію на розвиток особистості за допомогою виховання і навчання, пошук нових методів, форм і засобів виховання.

4. Екзистенціалізм (філософія існування) як основа екзистенціальної педагогіки акцентує увагу на унікальності буття.

Згідно філософської теорії екзистенціалізму, буття визначається як спосіб особистого існування людини, процес внутрішнього подолання відсталості буття і набуття власного «Я», що є джерелом досвіду, знань, творчості [9].



Пізнання буття можливо лише через самопізнання своєї унікальної особистості. Ірраціональний за своєю сутністю світ пізнається не розумом, а інтуїцією, за допомогою почуттів. Суспільство і колектив уніфікують, позбавляють свободи і справжнього існування [9].

Екзистенціалізм в педагогіці активно заперечує виховання в колективі, спираючись на уявлення про людину як про істоту, самотню і відважну перед обличчям долі і совісті.

На думку прихильників цієї виховної теорії, маса завжди безлика і пересічна, на противагу своєї і творчої особистості. Відповідно, головне завдання виховання – підтримати, виховати і розвинути творчий початок індивідуальності, стимулювати креативність вихованця [9].

До переваг екзистенціалізму як педагогічної теорії виховання відносять формування глибокої, самостійної особистості, яка протистоїть конформізму і тоталітаризму.

До числа головних недоліків теорії зараховують обмеження кола інтересів і діяльності особистості саморефлексії. Відрив вихованця від активної роботи в реальному житті.

5. Біхевіоризм. В основі цієї теорії лежить психологія біхевіоризму, яка визначає, що особистість визначається поведінкою, яку можна спостерігати, на відміну від почуттів і мислення, що становлять внутрішній світ, не доступний вивченню за допомогою наукових методів.

Вчення біхевіоризму про обумовленість поведінки людини підкріпленням вплинуло на педагогіку, що виразилося, перш за все, у застосуванні в практиці виховної роботи системи позитивних підкріплень – реакцій на дії вихованця – які викликають задоволення і бажання зміцнити досягнуті успіхи [3].

Біхевіоризм, поряд з підкріпленням, використовує методи гуманістичної психології: рефлексію почуттів, тепле прийняття дитини. В цілому біхевіористська педагогіка пропонує біоінженерний підхід до виховання, стимулюючи розвиток в західній педагогіці технологічного підходу до проблеми.

Згідно з підходом, визначається сукупність заданих властивостей особистості (модель) і проектується система засобів і методів впливу, що відповідає технократичним тенденціям в західній

педагогіці: традиційному збереженню науково-педагогічної системи управління формуванням особистості [6].

Біхевіоризм як теорія виховання викликає критику, основним аргументом якої є грубе маніпулювання особистістю, а також зведення життя людини до біологічних реакцій, без урахування моральних принципів і свободи волі, які визначають поведінку особистості [1].

Таким чином, узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що в основу британських виховних практик покладені теорії:

1) неопозитивізму (логічного позитивізму, логічного емпіризму, нового гуманізму), що спирається на класичний позитивізм і його сучасні напрямки та школи;

2) прагматизму як філософсько-педагогічна течія, в питаннях виховання робить акцент на діяльність дитини і створення умов для її розвитку;

3) гуманістичної педагогіки, заснованої на психологічному розумінні особистості як складної, цілісної сутності, неповторної і цінної, що володіє ієрархією потреб в безпеці, любові, повазі і визнанні;

4) екзистенціалізму (філософії – екзистенції існування) як основи екзистенціальної педагогіки;

5) біхевіоризму як теорії, яка вважає, що особистість визначає поведінку, яке можна спостерігати, на відміну від почуттів і мислення, що становлять внутрішній світ, не доступний вивченню за допомогою наукових методів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Воронов, В. В. Технология воспитания. М.: Шк. Пресса, 2000. 92 с.
2. Крившенко, Л. П., Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика: Учебник / под ред. Л. П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2010. 432 с.
3. Кукушкин, В. С. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Р-на-Д: Издательство «МарТ», 2002. 320 с.
4. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
5. Шиянов, Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д: АО «Цв. Печать», 1995. 310 с.
6. Bechtel W. Philosophy of Science: An Overview for Cognitive Science. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Assoc, 1988. 136 p.

7. Donelson R. Ethical Pragmatism. *Metaphilosophy*. 2017. №48 (4). P. 383-403.
8. Hayes W. The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools? *R&L Education*, 2006. 182 p.
9. Kaufmann W. *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*. New York: Plume, 1975. 384 p.

**Д. В. Логвінова**

*Доцент кафедри психології  
ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"  
м. Слов'янськ*

**Л. В. Жигалко**

*студентка 4го курсу факультету Гуманітарної та економічної освіти  
ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"  
м. Слов'янськ*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Одним із завдань сучасної школи виступає розробка й організація гендерного підходу до освітнього процесу, реалізація якого закладає фундамент для набуття дітьми відчуття психологічного благополуччя, упевненості у власних можливостях, розкриття особистісного потенціалу, формування адекватних стосунків з однолітками як своєї, так і протилежної статі.

Світ, побудований на принципах диференціації та ієрархії гендерних ролей та статусів, не завжди поширює та підтримує ідею справедливості, рівності, можливостей, прагнень. Актуальною залишається проблема неупередженого ставлення до особистості незалежно від її статі. В умовах розбудови громадянського суспільства з пріоритетами свободи в соціальному волевиявленні та виборі власної поведінки в особистісній та професійній сферах, вивчення психологічних особливостей формування гендерної ідентичності підростаючого покоління є дуже важливим і потрібним для досягнення в майбутньому розвинутого суспільства.

У дослідницькій роботі ми припустили, що в змісті "Я-образу" дівчат і хлопців маскулітні риси виражені однаковими показниками, що вказує на пріоритетність маскулітної моделі поведінки у старшокласників.

Перевірка гіпотези здійснювалася за допомогою опитувальників М. Куна та Т. Макпартленда «Хто я є?» [3], С. Бем «BSRI» [2]. У дослідженні взяли участь 49 старшокласників у віці від 15 до 17 років (27 хлопців та 22 дівчини), що навчаються в Слов'янській загальноосвітній школі I-III ступенів № 16 Донецької області.

Аналіз і обробка даних, отриманих за методикою М. Куна «Хто Я?» передбачав виділення категорій ознак, за допомогою яких описували себе дівчата і хлопці. Ми намагалися виділити однакові групи ознак з метою подальшого їх порівняння у представленості й вираженості в кожній статевій вибірці.

Нами було виокремлено сім спільних категорій ознак, за допомогою яких дівчата й хлопці себе ідентифікували:

«особистісні якості» – стабільні внутрішні особливості людини, які оцінюються позитивно (риси характеру, знання, вміння і навички);

«учбово-професійні якості» – побажання, наміри, мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою або визначеність рольової позиції (учень, учениця);

«сімейна роль», що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, онук, онучка) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх родичів, у мене багато рідних);

«статеві ознаки» (хлопець, дівчина);

«оцінка зовнішності» – опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);

«міжособистісні стосунки» – сприйняття себе членом групи друзів, оцінка взаємодії з людьми;

«діяльність» – заняття, інтереси, захоплення, самооцінка навичок, умінь, знань, компетенцій, досягнень.

Аналіз самопрезентацій старшокласників показав перевагу дівчат над хлопцями у представленості характеристик. Дівчата надавали перевагу гендерно-нейтральним і маскулінічним характеристикам, що може вказувати на зміщення традиційних гендерних уявлень стосовно статевої поведінки у бік маскуліної моделі поведінки. На наш погляд, це зумовлено новими вимогами сучасного світу до молоді. Усі старшокласники надавали значущості в Я-образі особистісним якостям та характеристикам поведінки в міжособистісних стосунках, причому дівчата на статистично

значущому рівні відрізнялися більшою представленістю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння показників представленості категорій «Я-образу»  
( $\phi$ -критерій Фішера)

Категорії	Дівчата n=22	Хлопці n=27	$\phi$
Особистісні якості	<b>100%</b>	85,19%	<b>2,74**</b>
Учбово-професійна роль	68,18%	51,85%	1,16
Сімейна роль	63,64%	48,15%	1,08
Статеві ознаки	36,36%	51,85%	1,09
Оцінка зовнішності	50,00%	40,74%	0,65
Міжособистісні стосунки	<b>86,36%</b>	66,67%	<b>1,65*</b>
Діяльність	54,54%	59,26%	0,34

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ .

Аналіз навантаженості окремих компонентів «Я-образу» за кількістю та різноманітністю виборів показав, що дівчата виділяють більше різноманітних особистісних характеристик ( $\phi=3,71$ ;  $p \leq 0,001$ ), а хлопці – статеві ознаки ( $\phi=3,43$ ,  $p \leq 0,001$ ) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння представленості компонентів «Я-образу» у вибірках  
дівчат і хлопців

Категорії	Дівчата	Хлопці	$\phi$ -Фішера
Особистісні якості	<b>18,40%</b>	9,88%	<b>3,71***</b>
Учбово-професійна роль	14,29%	14,37%	0,03
Сімейна роль	13,19%	15,57%	0,90
Статеві ознаки	9,89%	<b>18,86%</b>	<b>3,43***</b>
Міжособистісні стосунки	14,84%	13,47%	0,50
Здатність до діяльності	16,21%	12,28%	1,47
Суб'єктивна оцінка зовнішності	13,19%	15,57%	0,90
<i>Загальна кількість виборів</i>	<i>364</i>	<i>334</i>	

Примітка: \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Вивчення гендерних характеристик дівчат та хлопців за допомогою методики С. Бем показало відсутність статевих відмінностей у їх вираженості. І хлопці, і дівчата більш значущими показниками оцінювали загальні характеристики, що властиві для поведінки обох статей, як-от: порядність (відповідно  $M=5,33$  і  $M=5,59$ ), готовність допомагати (відповідно  $M=5,11$  і  $M=5,18$ ), правдивість (відповідно  $M=5,10$  і  $M=5,22$ ), надійність (відповідно  $M=4,85$  і  $M=5,13$ ), почуття гумору (відповідно  $M=5,37$  і  $M=5,18$ ), силу волі (відповідно  $M=5,25$  і  $M=5,04$ ) і таке ін. Останні позиції посіли характеристики, що також не відрізнялися за статевою ознакою – домінування (відповідно  $M=3,66$  і  $M=3,9$ ), сором'язливість (відповідно  $M=3,14$  і  $M=3,5$ ), дитяча безпосередність (відповідно  $M=2,92$  і  $M=3,09$ ) і таке ін. Отже, одержані результати засвідчили, що психологічна стать особистості не обмежується вираженістю показників маскулінності та фемінності. Відповідно до сучасних теорій психологічної статі ідентичність залежить як від набору соціальних приписів й очікувань стосовно еталонів «чоловічості» та «жіночності», так і від ставлення особистості до власних статевих властивостей і до статевих соціальних ролей. Відсутність статевих відмінностей у вираженості особистісних характеристик старшокласників відповідає результатам досліджень А. С. Кочаряна, згідно з якими у 15-16 річному віці маскулінні й фемінні утворення набувають незалежності, що призводить до демонстрації андрогінної моделі поведінки [1].

Отже, за результатами методики М. Куна і Т. Макпартленда можна констатувати домінування у вибірці досліджуваних характеристик маскулінного статеворольового типу на фоні відсутності статевих відмінностей у вираженості характеристик за методикою С. Бем. Швидше за все, саме з вираженістю маскулінних характеристик пов'язана соціальна адаптивність старшокласників до вимог сучасного суспільства. Отже, розуміння закономірностей формування гендерної ідентичності допоможе знайти способи його оптимізації та уникнення численних проблем на шляху до гармонійного становлення особистості.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кочарян А. С. Личность и половая роль. – Харьков: «Основа», 1996. 127 с.

2. Практикум по гендерной психологии / Под ред.. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 286-290.
3. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vsetesti.ru/424/>

**М. І. Лотоцька**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ВПЛИВ ГРИ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

На самому початку шкільного життя дитині необхідно навчитися дотримуватися нових вимог вчителя, який контролює його поведінку в класі, в школі і вдома. Вільне проходження дитиною початкового етапу вказує на його готовність до придбання шкільних знань. Однак всі діти різні і не кожен учень може мати цю саму готовність. Багато дітей поступово втягуються в шкільне життя і спочатку зазнають труднощів. Особливо нерідко у учні стикаються з трьома типами труднощів:

До першого типу відносяться особливості шкільного режиму. Без відповідних умінь у дитини накопичується велика втома, невдачі в навчанні, зміни в режимних аспектах. Значна більшість учнів налаштовані до придбання належних звичок

До другого типу труднощів можна віднести ті, які відчувають учні, з форми взаємовідносин з однолітками, з учителем і в родині. При всій належній чемності і доброті до дітей, вчитель проте виступає як авторитетний і строгий керівник, який диктує виконання встановлених правил поведінки і присікає будь-які відступи від них.

Третій тип труднощів деякі першокласники починають відчувати до середини навчального року. Спочатку вони з радістю приходили в школу, пишалися оцінками, із задоволенням бралися за різні справи, позначалася їх загальна готовність до отримання знань. Найправильніший спосіб запобігти «насичення» навчанням полягає в

тому, щоб учні отримували на уроках досить складні навчально-пізнавальні завдання, зустрічалися з проблемними умовами, вихід з яких вимагає освоєння належними поняттями.

В даному випадку дуже великим помічником для вчителя і для учнів початкової школи стає гра. Набагато легше знання, вміння і навички сприймаються в процесі гри, що відповідно позитивно впливає на соціалізацію учнів.

Гра – приваблива і одночасно позначає радість, умовність, веселощі і серйозність. Це різнобічне явище, його можна спостерігати як окрему форму існування різних сторін життєдіяльності колективу. Значна роль у вихованні учнів віддається грі – найважливішому і головному виду діяльності дітей. Вона служить продуктивним методом становлення особистості дитини. Видатний педагог В. А. Сухомлинський підкреслював, що «гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ» [2].

Дитяча гра – це найпростіша форма діяльності дітей, в якій вивчається, усвідомлюється навколишній світ, розчиняється безмежний горизонт для індивідуальної творчості, активності самопізнання і самовираження.

Так, вірно підібрані ігри і правильно поставлені цілі допоможуть учням початкової школи: схильності до творчості і розвивати таланти; розвивати інтелектуальні здібності; отримувати задоволення від пізнавальної діяльності; освоювати соціальні навички; виявляти легко адаптуватися до шкільного середовища.

Гра – основне джерело знань для дитини, який виконує дві основні функції: через гру дитина пізнає світ і розвиває розумові здібності; гра надає вихід енергії і емоціям дитини.

Діти у віці 6–7 років ідеально підходять для сюжетно-рольових колективних та індивідуальних ігор. Психомоторні ігри розвивають спортивні здібності дитини. Виготовляючи іграшки, діти розвивають уяву і творчі здібності. Розгадуючи кросворди, загадки та ребуси, діти розвивають пам'ять, уважність, збільшуючи свій словниковий запас. Конструктори і мозаїка розвивають моторику пальців і аналітичні здібності розуму. На позаурочних заняттях і на уроках вчителі початкової школи дуже масштабно впроваджують дидактичні ігри. Дидактична гра – це основний засіб відтворення реальних ситуацій взаємодії учителя та учня в освітньому процесі, як імітацію



реальної діяльності в штучно відтворених педагогічних ситуаціях [1, с.251]. Оскільки учні початкової школи сильно люблять грати, особливо ефективним процесом передачі системи знань, умінь і навичок проходить у формі гри. Ці види ігор сприяють дитині легше сприйняти навчальний матеріал. Крім того, вони допомагають активній взаємодії і спілкуванню дітей.

Гра допомагає дітям поповнювати і узагальнювати знання про навколишній світ, виховувати у нього почуття колективізму, вміння і бажання допомагати іншим

Деякі дослідники говорять, що особливості формування розумових дій на джерелах шкільного навчання спостерігаються в ігровій діяльності дітей. У ній відбувається формування психічних процесів: абстракції і узагальнення довільного запам'ятовування, сенсорних процесів і т. ін. Гра, безсумнівно, розвиває пізнавальну ініціативність учнів.

Щоб вирішити поставлені завдання, можна використовувати такі ігри як рухливі і дидактичні або сюжетно-рольові ігри.

Гра виховує поняття про честь. Вона протидіє вузькогруповим і меркантильним інтересам. Для неї не має значення, хто конкретно перемає, але важливо, щоб в боротьбі були виявлені мужність, чесність, благородство і розум з граничною повнотою, і щоб перемога була здобута за всіма правилами.

Гра виховує величезний інтерес до хорошої літератури, тому що рольова гра розробляється методом літературного моделювання. Щоб створити свій світ потрібно попередньо прочитати про інші світи. Гра надає можливість розвинути свій розум, так як необхідно створити інтригу і впровадити її.

Ігрова діяльність для дітей – це школа життя, де формуються кмітливість, уяву, спритність і т. ін. Гідність гри полягає в тому, що вона є невимушеною навчальною діяльністю, містить творчий імпровізаційний і енергійний характер. Тут фігурують жвавість роботи, конкуренція, емоційне напруження, наявність прямих або непрямих правил.

Разом з тим, гра може застосовуватися як саме дидактична, спрямована на розуміння і фіксування нового знання, розбір і знайомство зі способами використання цих знань, як в художній дійсності, так і в повсякденному житті. Дидактичну гру потрібно відрізнити від ігрових засобів, що застосовуються тільки як методи

спонукання, стимулювання учнів до встановлених видів діяльності, одночасно з процесом, що протікає в неігровій формі. Дидактична гра має на увазі і проходження всього процесу, і придбання педагогічно важливого досягнення в ігровій діяльності.

Ще один напрямок ігрової діяльності – це створення акценту на навчання. В системі дитячих ігор існує розділ – пізнавальні ігри, наприклад: «Чого тут не вистачає?», «Що змінилося?», «Що? Де? Коли? » і ін. Подібні ігри сприяють розвитку кругозору, придбання і зміцненню знань, формування спритності й кмітливості, прояву інтересу до різних напрямків мистецтва; науки, техніки, сприяють переходу дитячої цікавості в допитливість, а допитливості – в настрій на вчення.

Завдання ігрової діяльності – встановлення зосередженості на себе. У грі будь-яка дитина користується можливістю глибокого вираження своєї особистості, своїх ідеальних сторін – відповідальності за виконувану справу, наполегливості, самостійності, витримки і т. ін. Гра – це найчастіше випробування своїх можливостей і себе. Граючи, учні молодшого шкільного віку вибирають ролі, які залучають їх у реальне життя: як правило, пов'язані з проявом гуманності, сміливості, мужності і т. ін.

Отже, не можна недооцінювати значення гри для учнів початкової школи. Завдання педагога – зробити плавним перехід учнів від ігрової діяльності до навчальної, і тоді соціалізація для учнів початкової школи пройде легко, спокійно і непомітно.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5-ти томах. К.: Рад. школа, 1977. Т.3. С. 95–98, С. 176–185.

**Є. М. Луценко,**

*кандидат історичних наук,*

*Директорка ГО «Центр соціальних і гендерних досліджень «Нове життя», членкиня Міжнародної правозахвсної організації Анти-*

*дискримінаційний центр «Меморіал» - Брюссель,*

*Членкиня Національної ради жінок України, Громадських рад при МФО «Рівні можливості» Верховної ради України та МЗС України*

## ДІТИ-МІГРАНТИ: ЩО МИ ЗНАЄМО ПРО ЇХ ДОЛЮ?

Сьогодні українців, що опинились в інших країнах чи-то обравши їх як постійне місце проживання, чи у пошуках роботи, можна зустріти в усіх кінцях світу. І, як правило, з ними перебувають їхні діти. З різних причин діти можуть залишитися без опікв дорослих в чужій країні. Батьки можуть загинути на виробництві або в автомобільній аварії, опинитися за ґратами через перевищення дозволеного терміну перебування в країні, померли від хвороби тощо. Діти опиняються без догляду дорослих. Добре, як їх відразу ж візьмуть під опіку держава-перебування. Якщо ні, то вони стають потенційними жертвами різного виду насильства, зокрема, примусу до жебракування. І, найстрашніше, що може з ними статися - це примусова сексуальна експлуатація.

Діти-мігранти, яки залишаються без опіки батьків чи їхніх опікунів повинні бути повернуті в країну походження. В межах СНД існували угоди, які прописували всі юридичні тонкощі щодо повернення дитини на Батьківщину. Свого часу Україна приєдналась до таких Угод. Остання Кишинівська угода про співробітництво держав - учасниць Співдружності Незалежних Держав з питань повернення неповнолітніх у держави їх постійного проживання, до якої долучилися Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Казахстан, Киргизстан, Молдова, Російська Федерація, Таджикистан, Узбекистан і Україна, буда прийнята 2005 року. За цією угодою, повернення дітей в країну походження здійснюється через «транзитні установи», перераховані в особливому списку. Це закриті установи, будь то дитячі приймальники-розполільники МВС, транзитні притулки і центри адаптації дітей, що відносяться до соціальної або освітньої сфері. В Україні дітей поміщають до приймальників-розподільників МВС, де вони знаходяться під постійним наглядом поліції. Переживши стрес, пов'язаний із втратою батьків (можливо твмчасовою, однак все одно втратою), діти потрапляють в місця несвободи. Їхні поневіряння продовжуються. На думку Ліліан Морі Паска, президентки ПАРЕ, адміністративне позбавлення волі дітей-мігрантів погіршує їх страждання і може мати серйозні і фатальні наслідки для їх ментального здоров'я та розвитку. Тому воно ніколи не служить найкращим інтересам дитини.

Міжнародні документи, зокрема, Спільне зауваження загального порядку № 4 (2017) Комітету із захисту прав всіх трудящих-мігрантів і членів їх сімей та № 23 (2017) Комітету з прав дитини про зобов'язання держав щодо прав людини дітей в контексті міжнародної міграції в країнах походження, Кишинівська угода про повернення дітей не відповідає цим нормам міжнародного права. Необхідно створити актуальні форми регуляції повернення дітей до країн походження.

Зазначимо, що в багатьох країнах пострадянського простору вже відмовились від практики адміністративного утримання дітей у місцях несвободи. Це відбулось в Азербайджані, Вірменії, Грузії, Молдові. Система дитячих приймальників підпорядкування МВС збереглася в Білорусі, Таджикистані, Узбекистані; в деяких країнах приймальники МВС співіснують з більш гуманними - але теж закритими - установами. Це Киргизстан, Росія і як це не прикро констатувати - Україна. Україна, яка закріпила в Конституції вступ до Європейського Союзу, декларуючи європейські цінності, у ставленні до неповнолітніх дітей-мігрантів залишилась на архаїчних позиціях.

В Україні потрібно визнати неприпустимим розміщення дитини-мігранта в закриту установу для правопорушників, та ще й на довгий термін, її як в країні міграції (як це відбувається з неповнолітніми дітьми, в тому числі, з українцями в Російській Федерації, де первинний термін утримання дитини в приймальнику - «до 30 днів» - може бути продовжений до 60 і навіть до 75 днів), так і в країні походження. 30 днів перебування в закритому закладі - важке «покарання» для дітей, які не скоїли ніякого злочину чи проступку. Діти повинні повертатися відразу в свою чи прийомну сім'ю або спеціальний дитячий центр. Приймаюча сторона повинна бути заздалегідь повідомлена про приїзд дитини, про його ситуації, про його потреби в реабілітації та освіті. Те, що відбувається з українськими дітьми-мігрантами, які опиняються без опіки частіше за все в РФ, не може не викликати обурення. Діти-мігранти до прийняття рішення про їх повернення в країну походження поміщаються до дитячого приймальника МВС для неповнолітніх правопорушників, а це закрита установа з ґратами на вікнах. Там вони перебувають досить довгий час (а іноді роками), не отримуючи освіти. Після прибуття в країну походження, вони будуть розміщені

знову в приймальник-розподільник МВС, звідки їх повинні забрати родичі, або в ніший дитячий заклад (притулок чи дитячий будинок).

Наразі фахівці Міністерства соціальної політики України разом з експертами АДЦ «Меморіал» та колегами з Молдови готують нову Угоду щодо повернення дітей-мігрантів в країну походження. Планується, що після її підписання вона залишиться «відкритою» для інших країн-підписантів. Проблема залишається в тому, щоб Міністерство внутрішніх справ України передало свої функції по утриманню дітей у підпорядкування Міністерства соціальної політики та його соціальних служб. Два приймальника-розподільника (у Києві і Харкові), які на підставі Кишинівської угоди (яка, до речі, вже не є чинною), продовжують функціонувати. На підставі яких документів вони при цьому здійснюють свою діяльність, не зовсім зрозуміло. Зрозуміло лише те, що в світі є прекрасні практики, пов'язані з вирішенням даної проблеми, якими можна скористатися і припинити «закривати» дітей-мігрантів (інколи разом з неповнолітніми, які вчинили злочин або правопорушення). Такого ганебного явища не повинно бути в Україні.

(При підготовці статті використовувались матеріали АДЦ «Меморіал»).

**Н. І. Новикова**

*докторка педагогічних наук,  
професорка кафедри природничо-математичної освіти  
Комунального закладу Львівської обласної ради  
«Львівський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти»  
м. Львів*

## **ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Реалізація Державного стандарту базової середньої освіти, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898, вимагає нових підходів до освітнього процесу. В умовах складного економічного становища, яке склалось в Україні, соціальних стресів виховання духовно здорового покоління,

навчання його здорового способу життя як необхідної умови розвитку країни стало однією з найгостріших проблем сучасної освіти. Освіта, як зазначав С. Гончаренко, - це «... духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини...» [1, с. 241].

Актуалізується значення гендерного виховання у формуванні особистості сучасного школяра. Впровадження гендерного підходу у виховання слід розуміти як розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості. упровадження гендерної парадигми, зокрема з проблеми гендерного виховання учнів різних вікових категорій, обґрунтовується у роботах С. Т. Вихор, О. М. Кікінежді, В. П. Кравця, О. С. Цокур.

В історії становлення і розвитку гендерних уявлень окреслено певні періоди. Мислителі Давньої Греції дотримувалися протилежних поглядів на сутність чоловічого і жіночого. Так, Платон, автор поняття «андрогін» як поєднання фемінних та маскулітних рис в одній особистості, проповідував ідею рівноправності статей. Арістотель ототожнював відносини між статями з відносинами пана та раба, тому їх нерівність уважав природною і біологічно зумовленою. У середньовіччі основними ознаками понять «чоловік» і «жінка» вважали соціальний статус, соціокультурні ролі, а не анатомо-фізіологічні особливості. Запропонована античним медиком Галеном теорія проголошувала одностатеву модель людини: жіночий організм розглядали як недосконалий чоловічий. З розвитком природничих наук біологічну зумовленість відмінностей між чоловіками і жінками вважали незаперечною від епохи Відродження до кінця XIX ст. Феміністичні ідеї XVIII-XIX ст. вплинули на виокремленню гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку в суспільних науках.

Гендер як соціальні стосунки між людьми різних статей, соціально організовані стосунки між людьми різних статей передбачає гендерну рівність – це не тільки рівність статей, а й рівність використання особистісного потенціалу кожної людини незалежно від статі [2, с. 17]. Упровадження гендерного підходу у формування гармонійно розвиненої особистості пропонує новий

спосіб пізнання дійсності, у якому відсутня нерівність між статями, розширює життєвий простір для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості.

Гендерну освіту ми розглядаємо як системно-структурне утворення на основі холістичного підходу із застосуванням методики, запропонованої до вивчення організму людини як системи І. Павловим. Вчений підкреслював, що метод вивчення системи людини той же, як і всякої іншої системи: розклад на частини, вивчення значення кожної частини, вивчення зв'язку частин, вивчення співвідношення з навколишнім середовищем і нарешті розуміння на основі всього цього її загальної роботи й управління нею (Павлов, 1916).

Синергетика поєднує два найбільш актуальних підходи – системність і холізм. Холістичний підхід як напрям у педагогіці має міждисциплінарний характер.

Для організації та впровадження системно-структурного підходу як методології впровадження гендерної освіти необхідні педагогічні умови: а) структурування теоретико-понятійного апарату знань, б) формування інтегрованих (системних) знань, в) нова технологія набуття знань учнями (методика викладання). Будь-яка система знань має свою логічну структуру, що включає сукупність елементів, між якими відбуваються процеси диференціації та інтеграції.

Гендерна освіта в школах України постає як система педагогічних явищ із багатьма компонентами і складними функціональними взаємозв'язками, що здійснюють взаємний вплив на розвиток певного суспільного середовища. Гендерна освіта як цілісна педагогічна система передбачає певну структуру, що містить п'ять компонентів: 1) цільовий (реалізується через завдання і детермінується суспільними вимогами); 2) змістовий (включає знаннєвий аспект навчальної діяльності як характеристику системи); 3) процесуальний (засоби засвоєння учнями навчальної інформації - організаційні форми навчання, методи, прийоми роботи з учнями); 4) гностично-професійний (відбір і впровадження прогресивного педагогічного досвіду як науково-методичної умови функціонування системи); 5) аналітико-результативний (аналіз і оцінка результатів навчально-виховного процесу на певному етапі розвитку системи з метою їх коригування).

Процес гендеризації в освітній сфері починається в дошкільній установі і продовжується протягом усього навчання, де формуються і підсилюються гендерні відмінності і стереотипи. Досліджено соціальні й теоретичні передумови становлення і розвитку гендерного підходу до освіти (за І. Мунтяном), зокрема: руйнування традиційної системи гендерної стратифікації і різке послаблення поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей, нівеляцію принципів розбіжностей у нормах поведінки й психології жінок і чоловіків через спільність їх трудової діяльності і сумісності навчання; принципову трансформацію шлюбно-сімейних стосунків; істотні зміни культурних стереотипів маскулінності й фемінності тощо.

Державною національною програмою «Освіта» визначено, що пріоритетним напрямком реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному закладі гуманістичного підходу до вихованців.

На виконання Закону «Про загальну середню освіту» в країні розроблені і прийняті Державний стандарт початкової освіти та Державний стандарт базової середньої освіти. Державними стандартами передбачено надання відповідних знань та формування життєвих навичок через різні освітні галузі. Гендерний підхід в освіті реалізується переважно через предмети природничого циклу. Інтегрований курс «Основи здоров'я» передбачає формування мотивації щодо здорового способу життя учнівської молоді, а соціальна складова програми висвітлює основи гендерної грамотності.

Обов'язкове впровадження превентивних програм визначається пріоритетними складниками державної освітньої політики, забезпечення яких гарантує держава. Здійснення державної політики у сфері превентивної освіти, здорового способу життя покладено, зокрема, і на Міністерство освіти і науки України. Впровадження програм первинної профілактики, популяризація здорового способу життя, профілактика соціально небезпечних явищ регулюються низкою законодавчих актів і нормативних документів.

Необхідність вивчення та осмислення різних аспектів гендерної проблематики окреслена Європейська комісія (2009 рік) в процесі дослідження гендерного аспекту систем освіти країн-членів ЄС виявила, що назріла потреба впровадження комплексної гендерної



політики. Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.09.2009 р. № 839 затверджено «План заходів з впровадження принципів гендерної рівності в освіту».

Національна доктрина розвитку освіти проголошує, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я довколишніх як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344, у частині «Розробка та підтримка державних програм в освіті», яка передбачає, зокрема, складання та затвердження нових державних програм превентивного виховання дітей та молоді в системі освіти України.

Ідеї гендерної рівності в освіті закладені в концепції Нової української школи, яка ґрунтується на компетентнісному підході. Формування в школі соціальної й громадянської компетентності передбачає, зокрема, вміння працювати з іншими на результат, попереджати й вирішувати конфлікти, досягати компромісів, а також про повагу до закону, дотримання прав людини та підтримку соціокультурного розмаїття [3].

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується, з одного боку, різкою зміною умов існування, з другого – розвитком нових технологій, які висувають високі вимоги до стану соціального здоров'я людини (так, лише 1-2 % нагромаджених людством знань складають знання про людину, 4-5% - про рослинний і тваринний світ та 90% становлять знання про неживу природу). Початок ХХІ століття - це пошук шляхів соціального партнерства жінок і чоловіків, рівномірного використання їх потенціалу в будь-якій сфері життєдіяльності, що є метою сучасного людства. «Гендер» є одним із наймолодших термінів у педагогіці, психології, соціології, суспільствознавстві тощо, тому гендерні цінності і відповідні цим цінностям потреби, інтереси і форм діяльності є виявом гендерною культури.

Учитель, який володіє гендерною культурою як частиною загальної культури людини, спроможний до активного використання її у щоденній практиці. Гендерна культура не може існувати в умовах панування патріархальних цінностей, які дозволяють пригнічення

однієї соціальної спільності стосовно іншої, вона передбачає гармонізацію рівноправних взаємин чоловіків і жінок у суспільстві.

У сучасній соціально-педагогічній роботі відбувається пошук альтернативних методик, що забезпечували б адекватне привласнення гендерної культури особистості. Свою діяльність педагоги реалізують через: нетрадиційні заняття; лекції, конференції, семінари; ігрові ситуації; дослідницькі методи; валеологічні тренінги, проєкти; завдання на уроках гендерного характеру; мультимедійні презентації; інтернетгазети, листівки, буклети; написання рефератів робіт учнями старших класів.

Для оцінки якості змісту гендерної освіти 21 століття важливо використати критерії:

наявність системної концепції, яка забезпечує взаємозв'язок змісту, методів, процесу, результатів та умов навчання;  
наукова і практична обґрунтованість у визначенні змісту;  
врахування психо-фізіологічних і вікових особливостей учнів;  
орієнтація на життєві навички та ефективні педагогічні технології;

врахування світового і вітчизняного досвіду *гендерної освіти* та системи критеріїв для незалежної оцінки ефективності Національного курикулуму.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. МОН України. К., 2016. С. 12.

**Н. І. Новикова**

*докторка педагогічних наук,  
професорка кафедри природничо-математичної освіти  
Комунального закладу Львівської обласної ради  
«Львівський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти»  
м. Львів*

**А. Л. Васильчук**

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Як цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством залежно від їх біологічної статі, визначають гендерне виховання О. Цокур та І. Іванова [3].

Метою гендерного виховання є створення умов для формування *егалітарної* свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі.

У процесі гендерного виховання необхідно вирішити низку конкретних педагогічних завдань, зокрема формування соціально-педагогічної відповідальності у взаєминах між статями та прагнення мати міцну, дружню сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства. Процес гендерного виховання передбачає формування: здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не лише як до людей взагалі, але й як до представників чоловічої чи жіночої статі; здатності враховувати і поважати їх специфічні статеві особливості у процесі суспільної діяльності; – здатності і прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших людей з урахуванням статевої належності, виробляти поняття хорошого и поганого вчинку у сфері цих відносин; – усвідомлення себе представником своєї статі, що підтримує самооцінку і почуття самоповаги, впевненість і потенціал самореалізації;

– необхідних навичок спілкування і взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення у сфері міжстатевих стосунків;

– уміння дружити і любити; досвіду нестатевої любові [1].

Інтерес до гендерного виховання обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, так як це

біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Важливість гендерного виховання обумовлюється низкою об'єктивних чинників – реальні трансформації гендерних стосунків у сучасному українському суспільстві; злам традиційної системи поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей, їхнє зближення, переосмислення ролі та місця жінки у різних сферах суспільної діяльності; необхідність вивчення основ гендерних знань в системі освіти. Сучасні гендерні дослідження в педагогіці базуються на концепції статево-рольового виховання, присвячені етичним аспектам статевого виховання (О. Богданова, Ю. Бурцева, Т. Говорун, В. Каган; Н. Новикова).

В основу гендерного виховання покладені такі цінності, як рівноправність, взаємоповага, егалітарність (франц. *egalite* – рівність), паритетність, толерантність, індивідуальність, самореалізація. Гендерне виховання окреслено як окремий вид, водночас воно тісно пов'язано з іншими видами виховання: превентивним, валеологічним, національним, моральним, сімейним, правовим, трудовим, розумовим та іншими. Шкільна освіта має підстави великі можливості щодо реалізації ідеї гендерної рівності та використання потенціалу гендерного виховання. Суб'єктами гендерного виховання виступають вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, вихователі, соціальні педагоги, психологи, батьки, адміністрація навчального закладу та ін.

Гендерне виховання у широкому розумінні – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до виконання соціальних ролей і функцій, до життєдіяльності в різних сферах соціальної практики, до активної участі у виробничому, громадському і культурному житті суспільства. Сюди належить як спеціально організований вплив соціальних інститутів, сім'ї, освітніх закладів, установ культури, громадських організацій, засобів масової інформації тощо, так і соціально-економічні умови, що діють певною мірою стихійно. У вузькому розумінні гендерне виховання – планомірний вплив школи та сім'ї на вихованців, метою якого є формування гендерної культури. Цьому сприяють такі методи:

вербальні (переконання – бесіда, розповідь, приклад ровесників, батьків, родичів, учителів, дорослих; привчання і навчання; заохочення і покарання. У підлітковому та старшому шкільному віці відбувається формування рольових позицій чоловіка і жінки (дослідження Н. Новикової «Формування моральних основ міжособистісних відносин учнів при підготовці до сімейного життя», 1992).

Як свідчить вивчення досвіду творчих педагогів у навчальних закладах Львівщини, використання упродовж останніх років розробленої гендерно орієнтованої програми «Молодь на Роздоріжжі», що одержала Гриф МОН України в 2017 році, виявила хороші результати і продемонструвала її ефективність. Застосування на заняттях елементів інфомедійної грамотності допомагає учням не тільки засвоїти практичні навички з медіаграмотності, культури мовлення, але й побачити потребу в таких знаннях для повсякденного життя споживачів інформації, ефективно формувати компетентності критичного сприйняття гендерної інформації школярами, загалом підвищуватиме рівень критичного мислення і громадянської активності в українському суспільстві.

Проте у ряді закладів гендерне виховання відбувається ситуативно: практично запроваджується традиційний підхід у формуванні статево-рольових стереотипів, стереотипів самосприйняття та самооцінки особистості дитини лише за статевою ознакою, у змісті виховання недостатньо присутній гендерний компонент та його методичне забезпечення.

Значне місце в системі чинників забезпечення оптимальності процесу гендерного виховання та формування гендерної культури особистості займає науково обґрунтована розробка технологій формування гендерної культури. Так, Біоадекватна REAL-методика ноосферної освіти – це методика викладання навчальних дисциплін (Н. Маслової), яка закладається на гармонізації взаємодій правої і лівої півкуль головного мозку, що може дати особистості цілісну картину пізнання Природи, суспільства, людини, Всесвіту, Духовного Буття у всіх їхніх внутрішніх взаємозв'язках, взаємодії та взаємовпливах. Фундаментальними характеристиками біоадекватної методики ноосферної освіти є:

1. *Здоров'язбережувальна* – не порушує природу сприйняття, опрацювання і зберігання інформації.

2. *Корегувальна* – відновлює природну генетичну послідовність роботи з інформацією, здоров'я учня і учителя.
3. *Розвивальна* – удосконалює резерви організму.
4. *Гармонізуюча* – інтегрує усі системи організму особистості (І. Смоквіна).

Ряд незалежних груп учених (педагогів, психологів, медиків, біологів) довели, що ноосферна освіта, гармонізуючи ліво- і правопівкульне мислення, оздоровчо впливає на організм учня і учителя, сприяє розвитку природовідповідного творчого мислення (Н. Давидовська, М. Гончаренко, Н. Маслова, Н. Куликова, Н. Антоненко, М. Ульянова, С. Самсонова, Л. Мазурина та ін.) [2].

В історико-генетичному плані проблема гендерного виховання та формування гендерної культури особистості склалася як форма прояву партнерства між чоловіками і жінками. На цей час зазначені прояви партнерства в системі гендерних відносин повинні ґрунтуватися на ідеології гендерної рівності, яку висвітлює, зокрема, журнал «*Eniologie člověka*» (Чехія). Перед сучасною психолого-педагогічною наукою стоїть нагальна проблема розробки нових еніотехнологій, методів і засобів виховання, навчання, тренування, розвитку і вдосконалення не тільки підростаючого покоління, але й дорослих позитивно. Настав час за новими дидактичними принципами здійснювати навчання. Знання необхідно давати холістично, одночасно по всім навчальним дисциплінам. Такий принцип може бути реалізований тільки еніотехнологіями, в основі яких покладений симбіоз тонкоматеріальних тіл і фізичного тіла. Інформації виховання і навчання спочатку сприймаються еніомісками тонкоматеріальних тіл, що передають її мозку, який інформацію аналізує, відображає і використовує для мислення, а це необхідно покласти в основу інноваційних еніопедагогічних технологій, методів і засобів. У такому контексті у світовій науковій літературі відсутня відповідна еніологічна інформація. В журналі «*Еніологія людини*» тільки окреслені ці проблеми, які в майбутньому повинні бути представлені на сторінках журналу педагогам та науковцям для подальшого їх дослідження і запровадження у педагогічну практику.

Отже, школа як провідний чинник гендерної соціалізації покликана формувати всебічно розвинену і гармонійну особистість зі сформуваною егалітарною свідомістю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
2. Тюріна Т. Г. Виховання духовності студентської молоді у ноосферному вимірі: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. 284 с. .
3. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. №6. С. 6–13.

**А. Олійниченко,**  
*державний експерт експертної групи  
з питань формування стратегій  
Директорату стратегічного  
планування, координації політики та  
євроінтеграції Міністерства соціальної  
політики України (м. Київ), аспірантка відділу  
дослідження проблем кримінального та  
кримінально-виконавчого права Науково-  
дослідного інституту вивчення проблем  
злочинності імені академіка В. В. Сташиса  
НАПрН України  
м. Харків*

## АКТУАЛЬНІ ДЕРЖАВНІ ЗАХОДИ БОРОТЬБИ З СЕКСУАЛЬНИМ НАСИЛЬСТВОМ ЩОДО ДІТЕЙ

Проблема сексуального насильства щодо дітей – це питання, яке гостро постало в українському суспільстві починаючи з ратифікації Конвенції Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства (Ланцаротська конвенція) від 20.06.2012 р. № 4988-VI та продовжується до сьогодні. Авжеж, деякі питання щодо боротьби з цим явищем, яке криміналізоване та передбачено у законодавстві про кримінальну відповідальність (ст. 155 КК України) деталізовано Законом України від 06.12.2017 № 2227-VIII «Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами».

Хоча Стамбульська конвенція вважається першим законодавчо закріпленим інструментом, котрий «створює вичерпну законодавчу

рамку та підхід до боротьби з насильством *проти жінок*» та сфокусований на запобіганні домашньому насильству, захисті постраждалих та провадженні судових справ над обвинувачуваними злочинцями, але і у справах щодо постраждалих дітей від сексуального насильства її інструменти дуже доречні (напр. ст. 91-1 КК України, яка передбачає Обмежувальні заходи, що застосовуються до осіб, які вчинили домашнє насильство, так і в цілому Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII «Про запобігання та протидію домашнього насильства»).

На сьогодні, статистичні дані України виокремлюють кількість дітей, які перебувають на обліку з приводу насильства чи жорстокого поводження з ними, на 2020 рік – це 4 029 дітей, згідно із статистичними даними поданими до Міністерства соціальної політики як координатора взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі на загальнодержавному рівні. Також, до створення Національної соціальної служби, Міністерства соціальної політики отримувало інформацію від Служби у справах дітей щодо жорстокого поводження з дітьми. Згідно із цими даними у 2020 році кількість дітей, які перебувають на обліку з приводу фізичного насильства – 741, сексуального насильства – 85, психологічного насильства – 2123, економічного насильства – 30.

Керуючись не втішними даними існування такого суспільно-небезпечного явища, як сексуальне насильство щодо дітей держава не стоїть на місці, запроваджуючи рішучі кроки та передбачаючи державні заходи боротьби з сексуальним насильством щодо дітей. Так, Указом Президента України №398/2020 «Про невідкладні заходи із запобігання та протидії домашньому насильству, насильству за ознакою статі, захисту прав осіб, які постраждали від такого насильства» передбачено:

- удосконалення порядку прийому і розгляду заяв та повідомлень про домашнє насильство стосовно дітей та за участю дітей, виявлення дітей, які постраждали від домашнього насильства, а також організації надання їм допомоги та захисту;
- забезпечення додаткових процесуальних гарантій неповнолітнім особам при проведенні їх допиту, опитування під час



кримінального провадження, що базуються на найкращих міжнародних практиках, зокрема на моделі «Barnahus»;

У свою чергу, Барнахус (у перекладі «Будинок дітей») – це міждисциплінарний і міжустановчий спеціалізований центр по роботі з дітьми, які постраждали від насильства або стали свідками подібних злочинів. Тут можуть проводитися співбесіда з такими дітьми, здійснюється медичний огляд для цілей судової медицини, проводиться всебічна оцінка і надаються усі необхідні терапевтичні послуги від відповідних спеціалістів.

Уже в 2020 р. в Україні у пілотному режимі запущено модель «Барнахус» для захисту дитини під час слідства. Наприклад, у Вінницькій області, на базі спеціалізованого притулку для постраждалих від домашнього насильства вже розпочалась розбудова та оснащення відповідно до міжнародних стандартів кімната за моделлю «Barnahus». У червні 2021 року, Мінсоцполітики із залученням Мін'юсту, МВС, Мінекономіки та МОН, передбачає розроблення та внесення у встановленому порядку на розгляд Верховної Ради України законопроекту, спрямованого на забезпечення процесуальних гарантій неповнолітнім особам при проведенні їх допиту, опитування під час кримінального провадження, що базуються на найкращих міжнародних практиках, зокрема на моделі «Barnahus», згідно із проектом розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану невідкладних заходів з реалізації Указу Президента України від 21 вересня 2020 р. № 398». Наразі, проект розпорядження узгоджується із центральними органами виконавчої влади.

Порядком взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі, затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 658 передбачено, що уповноважені особи, які проводять роботу з прийому та реєстрації заяв і повідомлень про вчинення насильства, координації заходів реагування на факти вчинення насильства, надання допомоги і захисту постраждалим особам, а також роботу з кривдниками відповідно до законодавства України (тобто усі існуючі суб'єкти взаємодії), інформують інших суб'єктів, тільки за наявності добровільної поінформованої згоди постраждалої особи. Але у випадках вчинення насильства стосовно дітей інформують без згоди

постраждалої інших суб'єктів: а саме відповідну службу у справах дітей. Також, передбачено обов'язок Національної поліції України, що у випадку, якщо постраждалою від насильства або кривдником є дитина або постраждала особа звернулася разом із дитиною не пізніше однієї доби, проінформувати відповідну службу у справах дітей за допомогою телефонного зв'язку або електронною поштою. Авжеж, передбачено обов'язок служби у справах дітей відреагувати на повідомлення про домашнє насильство стосовно дітей. *Щодо звітності* Службою у справах дітей про здійснення заходів після отримання такого звернення, наразі Міністерством соціальної політики України проводиться робота щодо вдосконалення та внесення необхідних змін до нормативно-правових актів України.

Нещодавно прийнятою «Державною соціальною програмою запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі на період до 2025 року» затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2021 р. № 145, яка є новим суттєвим кроком держави у посиленні заходів подолання домашнього насильства та насильства за ознакою статі, в тому числі щодо дітей, а також одним із невідкладних заходів закріпленим Указом Президента України №398/2020, передбачено:

- розробка та затвердження типових програм для дітей-кривдників та методичних рекомендацій щодо їх виконання;

На виконання зазначеного заходу, Мінсоцполітики разом із Координатором проектів ОБСЄ в Україні у 2021 році заплановано реалізацію проекту «Посилення спроможності Міністерства соціальної політики України в роботі з дітьми, які вчиняють домашнє насильство». Це дуже важливий крок, адже діти, які страждають від сексуального насильства, можуть бути скривджені не тільки дорослими кривдниками, а й однолітками, які перебувають переважну більшість часу разом.

- розробка та затвердження типових програм для постраждалих осіб і методичних рекомендацій щодо їх виконання, у тому числі з урахуванням віку, стану здоров'я, статі постраждалої особи;

- вже в 2021 р. передбачено забезпечення судових засідань щодо домашнього насильства належними умовами та проведення таких засідань у дружньому до дитини оточенні, виконавцями якого

передбачено Державну судову адміністрацію (за згодою), органи виконавчої влади на місцях та органи місцевого самоврядування (за згодою);

- до 2022 р. передбачено оновлення Державних стандартів щодо забезпечення включення до компонента дошкільної, початкової, середньої, професійної, вищої освіти положень ціннісних орієнтирів ненасильницької поведінки;

- уже в 2021 р. передбачено розроблення та затвердження форм статистичної звітності щодо явища домашнього насильства та/або насильства за ознакою статі, в тому числі, з урахуванням особливостей повідомлення та заяв про вчинення домашнього насильства за участю дітей.

Також, Планом діяльності Міністерства соціальної політики на 2021 р., затвердженим наказом Міністерства соціальної політики від 12 березня 2021 р. № 130 передбачається розробити та затвердити програму соціально-психологічної реабілітації дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі дітей, які постраждали від жорстокого поводження, зокрема сексуального насильства.

Отже, державні заходи з питань боротьби із сексуальним насильством щодо дітей, як з позицій формування так і реалізації політики, свідчить про дієвість держави і бажання викорінення цього ганебного явища. Але справді результативної боротьби можливо досягти тільки із залученням до процесу державного управління територіальних громад, які своєю ініціативністю та зацікавленістю зможуть досягти гармонізації сформованої державної політики з урахуванням міжнародних стандартів на місцях.

**О. Б. Петренко**

*професор кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м.Рівне*

**Л. М. Баліка**

*доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м.Рівне*

## **ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ТА ВИХОВАННІ»**

## В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО

Входження України до європейського освітнього простору впродовж останнього часу детермінувало великий інтерес педагогічної науки до проблем гендерної освіти й виховання особистості. Переосмислення традиційних, зазвичай, стереотипних уявлень про соціальну роль жінок та чоловіків з огляду на нові соціально-економічні умови має актуальний характер для прогресивних змін сучасної системи вітчизняної освіти, розробки перспектив її розвитку, про що зазначено в нормативно-правових документах України найвищого державного рівня, як-то: Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція «Нова українська школа» (2016), Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021» та ін. [1; 3; 4].

В освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету впродовж 15 років упроваджується гендерний підхід через викладання навчальної дисципліни «Гендерний підхід в освіті й вихованні» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» гуманітарних спеціальностей.

Для здобувачів освіти професором Петренко О. Б. розроблено навчально-методичний посібник «Гендерний підхід в освіті й вихованні», в якому представлені навчальні матеріали, методичні розробки практичних занять, тестові завдання з курсу [2].

Зміст курсу орієнтований на забезпечення здобувачів вищої освіти знаннями щодо особливостей використання гендерного підходу в освіті й вихованні у межах психолого-педагогічної науки, а також на поглиблене усвідомлення гендерних проблем у контексті розвитку освіти.

Теоретичною основою курсу «Гендерний підхід в освіті й вихованні» є гендерний підхід як значуща складова особистісно орієнтованого підходу, що спирається на соціостатеві особливості хлопця/дівчини й вибудовує на підставі цього відповідний зміст, методи, форми навчання, спрямовані на створення сприятливого (гендерно комфортного) освітньо-виховного середовища з метою забезпечення розвитку особистості відповідно до її потенціалу.

Розуміння гендерних проблем, оволодіння основними положеннями гендерної концепції є актуальним завданням у сфері освіти й виховання молоді, а також у сфері підготовки психолого-педагогічних працівників, які професійно займаються проблемами формування гармонійно розвиненої особистості.

У межах курсу передбачені як традиційні лекційні, практичні та лабораторні заняття, так і виконання дослідницьких проєктів й проведення тренінгів. Також здобувачі вищої освіти під час вивчення навчальної дисципліни традиційно щорічно долучаються до Міжнародної акції «16 днів проти насилля», одним із завдань якої є привернення уваги до актуальних для українського суспільства проблем подолання насильства в сім'ї, протидії торгівлі людьми та жорстокого поводження з дітьми, гендерного насильства та забезпечення рівних прав жінок і чоловіків, формування свідомості студентів щодо нетерпимого ставлення до насильства.

У дні проведення акції активізована інформаційно-просвітницька робота, спрямована, в першу чергу, на збільшення знань про всі форми насилля.

Міжнародна акція «16 днів проти гендерно обумовленого насилля» розпочинається з традиційної виставки студентських плакатів «Світ без насильства». 25 листопада у так званий День білої стрічки (Біла стрічка – світовий символ протидії насильству проти жінок) проводиться акція «Залишайся Людиною!». Студенти активно залучають до акції всіх небайдужих працівників Рівненського державного гуманітарного університету.

У межах виконання дослідницьких проєктів з навчальної дисципліни здобувачами освітнього ступеня «магістр» спеціальності «013 Початкова освіта» щорічно проводиться анонімне онлайн опитування. Наприклад, у 2021 році було опитано 119 осіб, з яких 79 % жінок і 21 % – чоловіки. Вікова категорія опитаних до 25 років становила 86,6%, 25-40 років – 13,4%. Було запропоновано для обговорення 9 запитань, аналіз відповідей на які дає змогу зробити висновок про необхідність системної гендерної освіти сучасної молоді.

Також традиційними є проведення дискусійної панелі «Єднаймося проти насилля», на якій під керівництвом модераторів – д. пед. н., проф. Петренко О. Б. та к. пед. н., доц. Баліки Л. М. обговорюються види насилля, причини та наслідки сімейного

насилля. У межах дискусії студенти представляють власні презентації та активно проводять фрагменти рольових ігор.

Також проводиться тренінг «Ми проти насильства», метою якого є сформувати в молодіжному середовищі позитивний імідж здорової людини, ознайомити з різними видами насильства. Найбільше зацікавлення традиційно у здобувачів освіти викликають вправи «Моє ім'я», «Насильство», «Колаж почуттів», «Що ми можемо зробити» та ін.

Отже, досвід впровадження гендерного підходу в освітній процес РДГУ за допомогою навчальної дисципліни «Гендерний підхід в освіті й вихованні» свідчить, що вивчення цього курсу сприяє формуванню гендерно чутливого світогляду здобувачів вищої освіти. Саме тому гендерний підхід повинен впроваджуватися в щоденне спілкування між педагогом та здобувачем вищої освіти, у повсякденну поведінку, що забезпечить розвиток та встановлення гендерної культури в сучасному суспільстві.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Петренко О. Б. Гендерний підхід в освіті й вихованні. Навчально-методичний посібник. Рівне: видавець О. Зень, РДГУ, 2017. 328 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2015 №1556-VII. Стаття 58. Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/6571-5.html>.
4. Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021». URL: <https://genderindetail.org.ua/news/uryadoviy-komitet-shvaliv-strategiyu-vprovadzhennya-gendernoi-rivnosti-u-sferi-osviti-134328.html>

**Н. М. Савелюк**

*професор кафедри психології*

*Тернопільський національний педагогічний університет*

*імені Володимира Гнатюка*

*м. Тернопіль*

#### **ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА В УКРАЇНІ**

Ще 19 грудня 1980 року Україна ратифікувала основний міжнародний документ щодо забезпечення рівних прав і

можливостей для чоловіків та жінок: Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. У 2006 році був прийнятий Закон «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», яким де-юре проголошено забезпечення відповідних рівних прав та можливостей у сфері, зокрема, державної служби та служби в органах місцевого самоврядування. У 2015 році у Законі «Про місцеві вибори» уперше були закріплені гендерні квоти (не менше 40 % представництва осіб однієї статі у виборчих списках), але спочатку реальних санкцій за їх недотримання, як і певних «бонусів» за дотримання, не було. Нарешті, на місцевих виборах 2020 року ЦВК вперше в історії України не реєструвала список партії, якщо в ньому виявляли порушення квотного принципу.

А проте на практиці, у зв'язку з різними причинами, жінкам набагато важче повною мірою скористатися своїми офіційно проголошеними правами. Отже, постає питання: чи має жіноче політичне лідерство певну особливу специфіку або всі відповідні соціальні бар'єри – лише штучно створювані маскулінізованим політикумом умовності та стереотипи?

Лідерство в цілому – це один із важливих механізмів регулювання взаємин між людьми, соціальними групами, інституціями. Активність лідерів у різних сферах життя – це діяльність енергійних, цілеспрямованих, відповідальних, амбіційних чоловіків та жінок. Лідерство як соціальний інститут виконує низку важливих для суспільства і людей функцій [3, с. 64].

Політичне лідерство в контексті сучасних наукових теорій є, насамперед, політико-практичним явищем певного типу і виду, пов'язаним із відношеннями політичної та державної влади. Своєю чергою, такі відношення становлять певну політико-практичну конфігурацію, зміст якої визначається реальними соціально-історичними умовами. А тому різні аспекти політичного лідерства розглядаються, як наголошує О. Траверсе, в контексті проблеми співвідношення національного і наднаціонального, інтересів держави та інтересів громадян, державної самостійності, елітизму, соціального плюралізму тощо [7, с. 196].

На думку С. Захарія, різні концепції політичного лідерства можна поділити на 3 основні групи: 1) ті, які розглядають лідерство як універсальний феномен людської діяльності та стверджують, що природа лідерства однакова в усіх сферах суспільного життя; 2) такі,

що ототожнюють лідерство з керівництвом та управлінням, при цьому діяльність лідера розглядається як насамперед адміністративна, а специфіка політичного лідерства зводиться до правових та етичних регуляторів політичної поведінки посадової особи; 3) ті, які розглядають політичне лідерство як специфічне явище суспільного життя, що не зводиться до правових, економічних, психологічних чи інших принципів [5, с. 90].

Один із сучасних напрямків дослідження феномену політичного лідерства та лідера як його суб'єкта – гендерний аспект. Адже при будь-якому виваженому прийнятті рішень важливо, щоби були враховані цінності, потреби та інтереси різних верств населення, а тому залучення жінок до процесу обговорення, прийняття, упровадження рішень залишається необхідною передумовою демократичного суспільного розвитку. На цьому шляху важливо уникати формальних підходів і пам'ятати про те, що рівний доступ має забезпечуватися відповідними реальними діями. Так, якщо на участь у певному заході запрошена паритетна кількість жінок і чоловіків, необхідно переконатися, що жінки, котрі часто більш обтяжені своїми формально й неформально існуючими гендерними ролями (турбота про сім'ю, дітей або старіючих батьків), дійсно зможуть узяти участь у проведенні відповідного заходу від його початку та до кінця [6].

Сучасні зарубіжні вчені виокремлюють чотири основні підходи до проблеми співвідношення лідерства та гендеру: 1) ґрунтується на припущенні про те, що лідерство начебто біологічно детерміноване, тобто, вроджене й може спостерігатися тільки у чоловіків; 2) визнає роль соціалізації у цьому процесі та досліджує поняття гендерної ролі як одного з визначальних чинників лідерства; 3) включає цілу низку факторів, серед яких – ідентифікація, що формує гендерну роль та впливає на ефективність керівництва; 4) визначає відмінності у тому, як саме чоловіки та жінки досягають лідерства [8].

Починаючи з відомого дослідження М. Дюверже, котрий чи не першим акцентував увагу на меншій політичній активності жінок порівняно з чоловіками, такому фактові надаються здебільшого психологічні пояснення. Так, і досі вважається, що жінки більш схильні до традиційних цінностей та консервативних поглядів і «за самою своєю природою» не можуть прийняти маскулінний стиль політики, мати самостійні політичні уподобання, натомість начебто



некритично поділяючи політичні смаки й погляди чоловіків [4].

Водночас, хоч доволі тривалий час пасивна участь жінок у політиці (а фактично – неучасть) вважалася нормою, проте з появою у ХІХ столітті феміністського руху ставлення до такої участі поступово, проте суттєво змінилося. Починаючи з 70-х років минулого століття, разом із категорією гендеру, до політичного життя й відповідного виду дискурсу залучаються жінки, котрі впевнено доводять, що здатні брати активну та ефективну участь у «великій» та «малій» політиці.

У цілому із другої половини ХХ століття гендерна відмінність починає розглядатися як одна з важливих складових, що визначають політичну поведінку особистості. На думку Н. Бушуєвої, пошук доказів на користь відмінностей (або їх відсутності) між лідерами – чоловіками та жінками, ведеться за трьома векторами: у рамках традиційних психологічних напрямів і підходів, які інтегрувалися, між іншим, у політичні науки (психоаналіз, біхевіоризм, когнітивна психологія); в контексті вивчення загальних гендерних відмінностей; крізь призму гендерних теорій лідерства [2].

Згідно з Т. Бендас та О. Петрушихіною, на початку ХХІ століття узагалі можна говорити про виникнення нової наукової галузі – гендерної психології лідерства. Відповідні дослідження зосереджують свою увагу на таких основних аспектах: 1) поведінка лідерів – наприклад, за даними досліджень Е. Іглі зі співавторами, жінки більшою мірою схильні до трансформаційного типу лідерства (базується на емоційному впливові та прагненні до внутрішнього конформізму підлеглих), а чоловіки – до трансакційного (основа – раціональна взаємодія, свого роду взаємовигідна «угода»); 2) гендерна ідентичність лідерів – зокрема, Е. Коеніг зі співавторами емпірично довели той факт, що, незважаючи на поширення ідеї про рівність статей, водночас посилюється реальна маскулінізація лідерської ролі (принаймні, в рамках стереотипних уявлень); 3) кроскультурні дослідження – наприклад, ван Еммерік зі співробітниками встановили, що орієнтація керівників або на задачу, або на стосунки має не стільки гендерний, скільки культурний корелят; а Р. Бонжіорно та Б. Девід емпірично довели, що і більш жорсткі в гендерному плані культури, й ті, де останнім часом спостерігаються реальні тенденції досягнення гендерного паритету (наприклад, в Австралії), демонструють неприйняття маскулінного

(авторитарного) типу лідерства саме у жінки; 4) особистісне спрямування – наприклад, Х. Ліпс та Е. Кінер фактично довели, що майже за півстоліття відповідні гендерні стереотипи так і не змінилися; зокрема, в експериментально створюваних ситуаціях чоловіки зазвичай частіше ставали лідерами, а жінки з високим рівнем домінантності переважно не отримували лідирування навіть у спільноті з низькодомінантними чоловіками [1].

Вищезазначене стосується, зокрема, і сфери політики. Адже жінки доти не зможуть реально змінити своє світобачення, свій спосіб життя, своє соціальне становище, доки не будуть брати участь в управлінні державою на паритетних із чоловіками засадах. З усім тим, у суспільстві досі побутують доволі потужні соціальні стереотипи – гендерні упередження щодо начебто нездатності жінки до «великої» або й навіть «малої» політики. А тому актуальною на сьогоднішній день залишається проблема формування позитивного іміджу саме лідерок у політиці. Пріоритетними в цьому контексті мають бути зусилля, спрямовані на розвиток дійсно партнерських взаємин між чоловіками та жінками як політиками й політикинями й утвердження реальної гендерної демократії. Тим паче, що віковічні національні традиції України, зафіксовані в нашому генетичному кодові, мають сприяти реалізації такого завдання.

Отже, у період складних суспільно-політичних перетворень проблема гендерної рівності не тільки не втрачає своєї актуальності, а й набуває її із новою силою. Зміна традиційних уявлень та стереотипів має включати, між іншим, переосмислення штучно розподілених ролей чоловіка та жінки, усвідомлення того, що не існує лише чоловічої чи жіночої характеристики, ролі, діяльності. Натомість різним особистостям, незалежно від їх статі, можуть бути притаманні самостійність або залежність, активність чи пасивність, сила або слабкість, прагматизм чи мрійливість. Вищезазначене стосується, зокрема, і сфери політичної діяльності та державного управління.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бендас Т. В., Петрушихина Е. Б. Проблемы гендерной психологии лидерства: новый этап развития. Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», 2015, С. 134–142.

2. Бушуева Н. В. Гендерный подход к изучению политических лидеров (по материалам зарубежных исследований). Социология власти. Научный журнал, 2010, С. 142–152.
3. Васьковская С. В. Лидер / Психологія особистості: Словник-довідник // За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.
4. Дюверже М. Политические партии / Пер. с фр. М.: Академический проект, 2000. 538 с.
5. Захарія С. Я. «Політичне лідерство» та «політичне керівництво»: сутність понять. Економіка та держава, 2009, № 8, С. 89–90.
6. Політичне лідерство: навч. посіб. / авт. кол.; за заг. ред. В. А. Гошовської, Л. А. Пашко. К.: НАДУ, 2013. 300 с.
7. Траверсе О. Політичне лідерство як предмет політичної теорії. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2007, Вип. 33, С. 196–206.
8. Appelbaum S., Audet L., Miller J. Gender and leadership? Leadership and gender? A journey through the landscape of theories. Leadership & Organization Development Journal, 2003, P. 43–51.

**С. П. Савчук**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ІДЕЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

Оновлення освітньої системи у кожній країні пов'язане зі зміною педагогічної парадигми, що розробляється залежно від домінування у системі основних параметрів освіти як соціокультурного явища. До основних педагогічних парадигм належить і дитиноцентризм, який сприяє цілісному трактуванню педагогічних термінів з погляду історичної ретроспективи. У процесі навчання, розвитку і виховання дитина стає центральною фігурою в усіх процесах, а ідея дитиноцентризму пронизує багато зарубіжних і вітчизняних педагогічних систем і наукові теорії.

У цьому контексті актуальним убачається дослідження ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського, який, розв'язуючи будь-яку проблему, у центрі

уваги ставив дитину, цінність її особистості. До історії педагогічної думки увійшов жертовний і самовідданий подвиг мудрого вчителя з Павлиша, який впродовж 35 років працював в одній сільській школі, спостерігав життя не тільки успішних, але й знедолених дітей, аналізував, мислив, робив висновки і залишив нам у спадок свій неоціненний досвід. Звернення до спадщини В. Сухомлинського як педагогічної, з одного боку, є традицією, з іншого – інновацією. Це дає змогу збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, сприяє новому прочитанню його творів як важливого аспекту наукового дискурсу, переосмислення його ідей з позицій сьогодення.

У сучасних умовах, коли перед освітою й педагогічною наукою стоять складні завдання, у творчому доробку В. Сухомлинського можна шукати і знайти шляхи для їх успішного розв'язання. Пропрацювавши десятиліття у сільській школі, шукаючи щоденно відповіді на численні запитання щодо організації освітнього процесу з максимальним урахуванням інтересів дитини і пов'язані з цим проблеми, педагог зумів залишити спадщину, для якої характерні педоцентричність та новаторський характер.

У контексті означеної проблеми важливою є дефініція «виховання». В. Сухомлинський трактував її як постійне духовне спілкування вчителя і дитини. Учитель завжди стоїть між моральними цінностями народу і душею учня. Виховуючи колектив, треба бачити в ньому кожну дитину з її неповторним духовним світом, турботливо виховувати кожного. «Виховання особистості – це процес, тісно пов'язаний з вихованням колективу, але в певному розумінні це особлива сфера виховної роботи» [1, с. 5].

Педагог був переконаний, що глибокою вірою в людину слід пронизувати підхід до кожної окремої особи, «виховання виходить з такого дуже важливого принципу людяності: немає людини, в якій не були б закладені задатки і можливості для того, щоб вона проявила себе в житті, насамперед у творчій праці, неповторною, самобутньою красою, талантом. Не може бути людини бездарної, ні до чого не здатної. Відкрити в кожній особистості ту грань, при вмілій обробці якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв'язання цього завдання залежить всебічний

розвиток людини, розквіт її величі, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил» [5, с. 81 – 82].

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються також ідеї В. Сухомлинського про те, що «у вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [3, с. 83].

Багаторічний педагогічний досвід переконав В. Сухомлинського в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке переживання того, що поруч із нами завжди є людина зі своїми радощами, печалями, запитами, потребами. І все залежить від формування духовного обличчя людини, у процесі якого велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно корисна праця. Однак і поведінка, і взаємини, і праця – все залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово. Проникливе слово, на думку В. Сухомлинського, само собою мистецтво тонке, це і монолог, і діалог, в основі якого – нерозривна взаємоповага педагогів і учнів, щирий інтерес один до одного, співчуття та співпереживання.

Актуальним і сьогодні є твердження В. Сухомлинського, що мистецтво виховання виявляється у тому, що вихователь створює для учнів атмосферу пошуку та моральноестетичних відкриттів, яка є початком морального розвитку. Важливим для виховання особистості виступає особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який учитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [4, с. 362].

Неодноразово педагог спостерігав за дітьми, вчителями, розмірковував над виховним аспектом настанов. Із уст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, стверджував В. Сухомлинський, але усе це набуває авторитету в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю: «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель вміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що

він робить. Разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість» [4, с. 382].

Учителю треба бути не тільки добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемірства, жорстокості. Однією з істин, що сягає своїми коренями в багатовіковий досвід народу, є: що більше людині дається, то більше з неї треба питати. Цю істину, за переконанням Василя Олександровича, потрібно втілити в норми й правила життя, запровадили у стосунки між дітьми і старшим поколінням. Виконання учнем свого обов'язку перед батьками й суспільством – це насамперед навчання, оволодіння знаннями.

Педагог окреслив шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Метод морального виховання називав «спонуканням до активного виявлення думки і почуттів» [3, с. 10]. Формування моральної культури, як стверджував В. Сухомлинський, неможливе без виховання культури бажань і почуттів. У поведінці мають бути гармонія бажань і обов'язку, грань, яка відділяє бажане від можливого. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб.

Одна з особливостей педагогічної праці, за думкою В. Сухомлинського, полягає в тому, що вона має берегти маленьку дитину. Ця специфічна особливість потребує від учителя найвищого рівня володіння педагогічною майстерністю. У праці «Як виховати справжню людину», узагальнюючи досвід виховної роботи з учнями, педагог переконливо й натхненно відзначає: «Працю вчителя не можливо ні з чим порівняти та зіставити. Ткач уже за годину бачить наслідки своїх клопотів, сталевар за декілька годин радіє вогняному потоку металу – це вершина його мрії; плугатар, сіяч, хлібороб за декілька місяців милується колоссям та горсткою зерна, зрощеного в полі... Натомість учитель має працювати роки, щоб побачити предмет власного творіння... Щохвилини, щомиті вчитель має бачити кожного з тридцяти або сорока своїх вихованців, знати, що він в цей момент думає, чим наповнена його душа, які прикраси та образи турбують його» [2, с. 171].

В. Сухомлинський підкреслював, що в школі не має бути жодного педагога, якого би праця вчителя обтяжувала: «... Вчителю треба мати величезний талант людинолюбства та безмежної любові

до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку» [2, с. 172].

Отже, виховна концепція Василя Сухомлинського не втрачає своєї актуальності, оскільки спирається на загальнолюдські цінності, духовні традиції народу. Її гуманістична сутність виявляється уже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі. Звернення до досвіду гуманістичної концепції виховання – важливий компонент сучасного педагогічного мислення, що допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму. Його вчення завжди буде сучасним, оскільки опирається на вічні істини – добро, мудрість, справедливість. А трактування дитини як неповторної особистості, диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу, які закладалися у Павлівській середній школі, є актуальними й сьогодні. Хоча сучасна українська педагогіка особистісно орієнтоване навчання і виховання розглядає як педагогічну інновацію.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинский В. Верьте в человека. М. : Молодая гвардия. 1960. 112 с.
2. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека. К. : Рад. школа, 1975. 236 с.
3. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності. К.: Рад. школа, 1966. 231 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). Луганск: Альма-матер, 2003. 376 с.

**З. А. Серко**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## ДОСВІД А. С. МАКАРЕНКА У СУЧАСНОМУ СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

У своїх літературно-педагогічних працях А. С. Макаренко не раз піднімав проблему взаємини сім'ї та школи, дитини та батьків.

Сім'я – осередок суспільства, яка закладає основи виховання особистості. У сім'ї діти орієнтуються на соціальні та моральні установки батьків, їхні ідеали. Рівень моральної вихованості батьків, досвід соціального спілкування мають часто вирішальне значення в розвитку і вихованні дитини.

Батько і мати несуть відповідальність перед суспільством за виховання дітей в сім'ї. Керівна роль при цьому покладається на школу, яка покликана координувати виховні функції сім'ї.

Взаємини членів сім'ї будуються на взаємній любові, повазі, підтримці у всіх справах. Якщо в родині склався негативний клімат, то виникають труднощі у вихованні дітей, як в родині, так і в школі, що часто призводить до появи важковиховуваних учнів, а іноді і до правопорушень. А. С. Макаренко з цього приводу писав: «Сім'ї бувають хороші, і сім'ї бувають погані. Поручитися за те, що сім'я виховує, як слід, не можна. Говорити, що сім'я може виховати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, і організуючим початком повинна бути школа як представниця державного виховання». [3, с. 504] Взаємодія школи і сім'ї ґрунтується на повазі до батьків, до їх авторитету.

Що таке авторитет батьків в сім'ї і як він складається? А. С. Макаренко визначає авторитет батьків в сім'ї як таке нормальне взаємовідношення батьків і дітей, коли діти, поважаючи своїх батьків і вірячи їм, підкоряються їхній волі, їх вимогам і вказівкам. У лекції «Про батьківський авторитет» А. С. Макаренко показав різні види авторитету, він виділив авторитет придушення, чванства, любові, підкупу, відстані, педантизму, резонерства, доброти, дружби. Він вважав, що головною підставою батьківського авторитету може бути тільки життя і робота батьків, поведінка, що заслуги батьків в очах дітей повинні бути перш за все заслугами перед суспільством. [2]

У своїй «Книзі для батьків» А. С. Макаренко спростовує думку про те, що «основний конфлікт» – відсутність часу. Це відмовка батьків-невдах. [2, с. 8] Там же педагог пише: «Фокуси в сімейному вихованні повинні бути рішуче відкинуті. Зростання і виховання



дітей – це велика серйозна і страшно відповідальна справа, і це справа, звичайно, важка. Звільнитися тут легким трюком не можна. Якщо ви батьки дитини – це значить: на багато років вперед віддали їй всю напругу вашої думки, вся вашу увагу і всю вашу волю. Ви повинні бути не тільки батьком і шефом ваших дітей, ви повинні бути ще й організатором вашого власного життя, бо поза вашої діяльності як громадянина, поза вашого самопочуття як особистості не може існувати і вихователь». [2, с. 13-14] Роль батьків у формуванні особистості дитини незмірно важлива, так само, як і роль в цьому процесі школи. Це розумів і Антон Семенович Макаренко. Довгі роки авторитет А. С. Макаренка був непохитний. Але останнім часом ситуація змінилася. Процес демократизації і гуманізації виховання підштовхнули педагогів до осмислення і переосмислення колишніх цінностей. З'явилися альтернативні погляди на виховну систему А. С. Макаренка. Але все ж, незважаючи на все це, ми продовжуємо повертатися до досвіду великого педагога.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 512 с.
2. Макаренко, А.С. Книга для родителей. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
3. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 7 томах. Москва: Издательство Академии Педагогических Наук, 1960. Т. 4. 552 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Москва: Просвещение, 1996. 432 с.

**Ж. Г. Стельмашук**

*доцент кафедри теорії і методики виховання  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м.Рівне*

**В. В. Приндюк**

*здобувач ступеня вищої освіти "магістр"  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м.Рівне*

#### **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасному суспільстві є затребуваними та часто стають успішними особистості, що володіють високим рівнем емоційного інтелекту.

У наукових джерелах простежується зв'язок емоційного інтелекту особистості та її просоціальної поведінки. Відтак, метою нашої наукової розвідки є обґрунтування ролі емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки особистості.

Просоціальна поведінка особистості розглядається як вияв соціальної компетентності особистості, яку у наукових джерелах педагогіки загалом трактують як інтегральну якість особистості, яка включає систему знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів, що передбачає здатність та вміння будувати систему відносин та спілкування з оточуючими людьми з урахуванням соціальної ситуації.

У «Психологічному словнику» І. Кондакова (2007) зазначено, що просоціальна поведінка спрямована, передусім, на збереження, захист, полегшення функціонування та розвитку соціальних спільнот (іншої людини, колективу, громадської організації, культурної норми тощо) [3].

Просоціальна поведінка – поведінка індивіда, яка орієнтована на благо соціальних груп та є протилежною характеристикою до асоціальної поведінки. Вона являє собою «систему певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами, навичками поведінки, особлива форма внутрішньої самоактивності, що надає людині можливість наслідувати існуючі моральні норми» [4].

Дослідники Е. Аронсон, Т. Вілсон, Р. Ейкерт у праці «Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме» (2002) під просоціальною поведінкою розуміють «будь-які дії, вчинені з метою принести користь іншій істоті» [1, с. 363].

Відомий російський психолог Є. Ільїн вважає, що під альтруїстичною (просоціальною) слід розуміти поведінку, спрямовану на благо інших і не розраховану на будь-яку зовнішню нагороду. Вона більшою мірою веде до благополуччя іншої людини, ніж самого суб'єкта, і обумовлена не зовнішнім соціальним тиском і не присутністю людини, здатної оцінити благо-родство вчинку суб'єкта. Це поведінка, яка обумовлена наявністю у людини низки душевних якостей – співчутливості, дбайливості, почуття обов'язку, відповідальності – і відсутністю якостей, які не сприяють прояву альтруїзму, – підозрливості, жадібності, скептицизму [2].

Таким чином, просоціальний розвиток особистості відбувається через емоційне ставлення до іншої людини, відносини взаємодопомоги, співучасті, активного «співпереживання загальних цінностей», які реалізуються у спілкуванні та діяльності, вміння ідентифікувати себе з іншими людьми, синхронізуватись з їхніми емоціями.

Відтак, можемо зробити висновок, що підґрунтям просоціальної поведінки, зважаючи на її тлумачення відомими дослідниками, є емоційний інтелект.

У «Психологічному словнику-довіднику» (2012) емоційний інтелект визначається як «здатність сприймати і розуміти емоційні прояви особистості, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів. Індивіди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту володіють здібностями до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління власною емоційною сферою» [6, с. 62].

У дослідженнях Е. Носенко, Н. Ковриги емоційний інтелект розглядається як «складова внутрішнього світу особистості», як «форма виявлення позитивного ставлення людини до себе, до інших, до світу», що відображає ціннісне значення емоційного інтелекту [5].

Дослідник Р. Бар-Он під емоційним інтелектом розумів всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Автор виділив п'ять великих сфер компетенцій, в кожній з яких відзначаються такі специфічні навички, що ведуть до досягнення успіху: пізнання власної особистості (поінформованість про власні емоції, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); міжособистісне спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання), адаптація (рішення проблем, оцінка реальності, пристосування), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), переважаючий настрій (щастя, оптимізм) [7].

Термін «емоційний інтелект» (Emotional Intelligence) розглядається як здатність до розпізнання, розуміння емоцій та управління ними; служить для визначення сукупності здібностей, знань та вмінь, пов'язаних з регуляцією для успішної соціалізації та комунікації. Вчені однак не погоджуються у тому, що емоційний інтелект поєднує у собі вміння розрізняти та розуміти емоції, керувати власним емоційним станом та емоціями партнерів зі спілкування, що

передбачає двокомпонентну модель емоційного інтелекту, запропоновану Д. Люсіним: 1) внутрішньоособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління власними емоціями, контроль експресії); 2) міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління емоційними станами інших).

Емоційний інтелект відіграє важливу роль у формуванні просоціальної поведінки шляхом підсилення внутрішньої та зовнішньої мотивації, покращення адаптації до середовища (соціуму), корекції самооцінки, підвищення порогу толерантності, конструктивного розв'язання конфліктів, підвищення емпатії.

Так, високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчути внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя. Це сприяє конструктивному вирішенню конфліктів, налагодженню просоціальної стратегії у спілкуванні з оточуючими.

Натомість низький рівень емоційного інтелекту призводить до нестабільності, агресії, почуття провини, депресії, фрустрації, що може спричиняти прояв асоціальної поведінки. Як наслідок – ускладнене розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, труднощі під час регуляції емоційного стану, нездатність правильно реагувати на емоційні прояви інших людей.

Отже, просоціальна поведінка особистості є залежною від рівня розвитку емоційного інтелекту особистості. Так, високий рівень його розвитку дає можливість прогнозувати просоціальну поведінку. Натомість низький – може бути основою для прогнозування антисоціальної поведінки, спричинити труднощі в адаптації до середовища та налагодження конструктивної взаємодії з оточуючими.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аронсон Елліот. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 560 с.
2. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия (Мастера психологии). Санкт-Петербург: Питер, 2013. 304 с.
3. Кондаков И. М. Психологический словарь. Москва: «ОЛМА Медиа Групп», «ОЛМА Пресс Образование», 2007. 512 с.

4. Мельник І. Я. Просоціальна поведінка як складова соціальної компетентності. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2010. № 43. С.60–62.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: монографія «Концептуалізація феномену, основні функції». Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
6. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.
7. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 216p.

**Ю. П. Тверда**

*здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр»  
спеціальності 013 «Початкова освіта»,  
педагогічний факультет  
Рівненського державного гуманітарного університету  
м. Рівне*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПИТАННЯ РОБОТИ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Групи продовженого дня почали організовуватись в 60-х роках з метою розширення суспільного виховання, створення сприятливих умов для всебічного розвитку учнів і надання допомоги сім'ї в їх вихованні.

Особливо широкий розвиток система продовженого дня одержала в 70-80-х роках, що пояснюється тими передумовами, які виникли внаслідок перетворень в соціально-економічному і духовному житті суспільства.

Школами продовженого дня у другій половині ХХ століття були школи, де створено не менше чотирьох груп у початкових школах; чотирьох груп у сільських і п'яти груп у міських восьмирічних школах; п'яти – у сільських і семи – у міських середніх школах. Решта шкіл вважалися школами із групами продовженого дня.

На кожні дві групи дітей молодшого шкільного віку обладнувалась одна кімната універсального використання (при цьому самопідготовка з дітьми проводиться в тих класних кімнатах, де проходили уроки). Кімнати універсального призначення використовувалися для організації денного сну і як ігрові.

Наповненість групи продовженого дня складала 30–40 чоловік. Групи комплектувалися, як правило, із учнів одного класу, а також двох або декількох класів. Залежно від структури групи продовженого дня поділялися на три типи, кожний із яких мав свої особливості.

Найбільші потенційні можливості для раціональної організації освітнього процесу мала група, до якої входили всі учні класу (група - клас).

Такі груп використовувалися для занять, розрахованих на всіх учнів класу, з вивченням програмового матеріалу (проведення навчальних екскурсій, читання і прослуховування в грамзаписі програмних творів, перегляду навчальних фільмів тощо). Саме в групах цього типу можливе об'єднання уроків і самопідготовки в єдиний неперервний процес під керівництвом вчителя. А час другої половини дня, який залишається від самопідготовки, можна використати для розвитку здібностей і талантів шляхом організації роботи за інтересами.

Другий тип групи об'єднував учнів кількох паралельних класів. Умови організації освітнього процесу тут ускладнені. Виникала потреба ширше урізноманітнювати методи і прийоми керівництва і контролю за самопідготовкою учнів, налагодження взаємодопомоги в навчанні. Ускладнювалось проведення позаурочної виховної роботи у зведеній групі, оскільки створювався новий одновіковий колектив.

В групі, яка об'єднувала учнів різних класів (третій тип), найважче забезпечити ефективний освітній процес, керувати самопідготовкою, добиватись високої результативності. При такому варіанті комплектування груп виникала складність в дотриманні окремих елементів режиму дня, оскільки учні різного віку витрачають неоднакову кількість часу на виконання, домашніх завдань, участь в гуртках, клубах, секціях тощо. Учнівський колектив різновікової групи дещо обмежений в зв'язках із загальношкільним колективом і учнівськими організаціями. Значні труднощі виявлялися в спільному плануванні освітньої роботи учнів, у забезпеченні взаємoinформації між вчителями і вихователями про навчальну діяльність і поведінку вихованців на уроках і в години продовженого дня.

Зарахування дітей в школу з продовженим днем або групу продовженого дня провадилось наказом директора школи на основі

заяв батьків або осіб, які їх замінюють в першу чергу приймалися діти, батьки яких працювали. Заяви про зарахування дітей в групи продовженого дня приймалися, як правило, до 25 серпня. Відрахування учнів із груп продовженого дня також проводилося наказом директора школи на основі заяв батьків або осіб, що їх замінюють.

Позакласна й позашкільна робота в групах продовженого дня у другій половині ХХ століття була органічною частиною всієї системи освітнього процесу школи, який забезпечував моральне, трудове, естетичне, фізичне виховання, розвиток творчої, суспільно корисної діяльності учнів. Заняттях в гуртках, секціях, клубах проводилося як в відповідності із типовими програмами Міністерства освіти для позашкільних установ і загальноосвітніх шкіл, так і за програмами, розробленими окремими педагогами та схваленими педагогічними радами установ і шкіл.

З метою забезпечення успішної підготовки учнями домашніх завдань, розвитку дитячої психічної творчості й поліпшенню роботи з питань всебічного розвитку школярів керівники шкіл з групами продовженого дня могли залучати до виховної роботи вчителів, викладачів, керівників гуртків, а також спеціалістів підприємств, установ і організацій. Оплата їх праці здійснювалась за рахунок ставок вихователів на умовах погодинної оплати.

Першочергове значення в групі продовженого дня мала організація дворазового гарячого харчування. Харчування організовувалося на кошти батьків. Виконкомам районних, міських, сільських і селищних Рад народних депутатів надавалось право частково звільнити від плати за харчування дітей із малозабезпечених сімей.

Заслуговувало уваги досвід тих шкіл, які оформлювали плату за харчування через центральну бухгалтерію, що значно вивільняло час вихователя.

Отже, встановлений практикою і нормативними документами порядок відкриття і комплектування груп продовженого дня, забезпечення їх навчально-матеріальною базою та педагогічними кадрами, налагодження раціонального харчування вихованців було першочерговим завданням педагогічного колективу закладів даного типу і умовою успішного функціонування груп продовженого дня та

ефективної діяльності по всебічному гармонійному розвитку кожної особистості другої половини ХХ століття.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гурвич Л. Б. Работа воспитателя в группе продленного дня: (1-3 кл.): 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1982. 190 с.
2. Типове положення про загальноосвітні школи з продовженим днем і групи продовженого дня // В кн.: Школи і групи продовженого дня. К.: 1986. С.96–99.
3. Школи і групи продовженого дня: Організація навчально-виховного процесу / Голова редколегії В. Е. Тараненко. К.: 1986.

**Т. А. Тернавська**

*завідувач кафедри соціальної роботи, кандидат педагогічних наук  
Приватний вищий навчальний заклад  
«Кропивницький інститут державного та муніципального управління»  
м.Кропивницький*

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОХ СФЕРИ**

Специфіка професійної діяльності, напружена комунікація з суб'єктами діяльності, стресові ситуації, постійне проникнення в суть соціальних проблем, особиста незахищеність працівників соціальної сфери призводить до втоми і емоційного виснаження, спричиняє негативну дію на здоров'я професіонала. Як наслідок - постійна втома, спустошеність, відчуття відсутності соціальної підтримки, докори, незадоволення професією, професійне вигорання.

Аналіз сучасності явища професійного вигорання у сучасній психолого-педагогічній та соціальній науці розглядали М. Авраменко, М. Барабанова, В. Бойко, В. Дудек, О. Карпенко. Синдром професійного вигорання у соціальних працівників досліджували Н. Булатевич, Н. Водоп'янова, В. Лук'янов та інші.

У більшості концепціях поняття «професійне вигорання» притаманне лише тим професіям, які стосуються роботи з людьми, під час якої спостерігається емоційне виснаження в професійній сфері. Ознаками професійного вигорання більшість дослідників визнають формальне ставлення до діяльності, відсутність емоційного



внеску, що призводить до невдоволеності собою і своїми професійними обов'язками.

Вигоранням характеризується стан емоційного, фізичного та психічного виснаження, спричиненим надмірним та тривалим стресом. Це відбувається тоді, коли людина відчуває себе пригніченою, емоційно виснаженою та не в змозі задовольнити постійні внутрішні та зовнішні вимоги. Коли стрес триває, виснажена емоційно особистість починає втрачати інтерес та мотивацію, які спонукають її «одягнути» на себе певну роль.

Науковець О. Карпенко визначає професійне вигорання як тривалий затяжний процес, що виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій, триває тривалий час, виводить особистість спеціаліста з робочого стану на довгий термін, якщо цьому не зарадити [4, с. 98].

Найчастіше професійне вигорання з'являється в системі «людина-людина» в професіях таких, які пов'язані з соціальною сферою (соціальні працівники, психологи, соціальні педагоги, педагогічні працівники), також відносяться лікарі, консультанти, менеджери, працівники сервісних служб і навіть програмісти [3].

Першою ознакою професійного вигорання є відчуження від діяльності, пов'язаної з роботою: особи, які переживають вигорання, розглядають свою роботу як стрес і розлад. Вони можуть стати цинічними щодо своїх умов праці та людей, з якими працюють. Людина, яка характеризується за першою ознакою, може емоційно дистанціюватися і починає відчувати оніміння від своєї роботи.

Другою ознакою є фізичні симптоми, до яких належить хронічний стрес. Він може призвести до фізичних симптомів, таких як головний біль, дискомфорт у животі, або проблеми з кишківником.

Третьою ознакою професійного вигорання є емоційне виснаження. Вигорання призводить до того, що люди відчувають виснаження, з'являється нездатність справлятися з роботою, не вистачає енергії, посилюється втомлюваність.

Четвертою ознакою є зниження продуктивності. Вигорання в основному впливає на якість виконання повсякденних завдань на роботі або вдома, коли основна робота передбачає догляд за членами сім'ї. Люди, які страждають від вигорання, негативно ставляться до завдань. Вони відчувають труднощі з концентрацією уваги й часто не мають творчих здібностей, перебувають у стані депресії.

Деякі подібні симптоми психічного стану, такі як депресія, можуть також включати втрату інтересу до речей, почуття безнадії, когнітивні та фізичні симптоми, думки про самогубство. Люди, які страждають на депресією, відчувають негативні почуття та думки щодо всіх аспектів життя, а не лише професійної діяльності.

Професійне вигорання є однією з найпопулярніших тем дослідження сьогодення. Терміни, які розкривають явище професійного вигорання, зокрема, «емоційне вигорання», «синдром професійного вигорання», «стрес», стали об'єктом нашого дослідження.

У рамках пілотного дослідження компонентів професійного вигорання та з метою обґрунтування ефективних методик щодо попередження та/або реабілітації професійного вигорання, було проведено експериментальне дослідження терміном з лютого 2020 року по листопад 2020 року з працівниками соціально-педагогічної сфери. Було використано методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» за В. Бойком [1] та методику визначення показників психологічного вигорання за Є. Водоп'яною, С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон [2].

У дослідженні взяло участь 15 працівників соціальної сфери жіночої статі, віком від 23 до 57 років «Управління соціального захисту населення Компаніївської районної державної адміністрації Кіровоградської області».

Узагальнюючи результати експериментальних даних можна стверджувати, що у групу з високими показниками потрапили працівники, які мають великий стаж роботи (15 – 20 років), у групу середнім рівнем – 10 – 15 років та з низьким рівнем 2 – 6 років стажу. Стаж професійної діяльності у соціально-педагогічній сфері накладає відбиток у посиленні професійного вигорання: до високого рівня професійного вигорання відносяться 33% досліджених респондентів.

Можна зробити висновок, що на виникнення синдрому професійного вигорання впливає професійний стаж, особистісні та психологічні характеристики. Працівники соціальної сфери дуже рідко звертаються за психологічною допомогою для вирішення особистісних проблем, навіть якщо вони пов'язані з професійною діяльністю. Серед причин відмови від допомоги психолога можна виділити наступне: брак часу, невірні життєві орієнтири, зневіра у власних силах, залежність від оцінки оточення.

Професійне вигорання є не лише соціальною, а й серйозною медичною та психологічною проблемою. Існує необхідність у розробці вдосконалених напрямків, форм, методів щодо запобігання/послаблення даного синдрому. У процесі експериментального дослідження виявлено фактори, що впливають на виникнення синдрому професійного вигорання: відсутність контролю, незрозумілі очікування від роботи, відсутність соціальної підтримки, дисбаланс між роботою та життям.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання»: діагностика и профилактика. Санкт-Петербург: Питер, 2008, 336 с.
2. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., Ковальчук О. С., Федосова Г. Л. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ: Міленіум. 2004. 24 с.
3. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник. Київ: ДЦССМ, 2004. 164 с.
4. Профілактика «професійного вигорання» працівників соціальної сфери / за заг. ред. М. Авраменка. Лютіж: Всеукр. центр профес. реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.

**М. В. Чайковська**

*вчитель початкових класів,  
Приватний заклад Школа інвентор скул*

### **ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Пріоритетність прав людини набуває все більшого значення в рамках не лише демократично розвинених країн, а й нашої України. Необхідною умовою для побудови та розвитку демократичного суспільства є врахування гендерних особливостей та рухів людей.

Гендерний підхід забезпечує інтеграцію інтересів, досвіду та потреб різних вікових та соціальних груп, слугує невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, здійсненні моніторингу й оцінці всіх напрямів політичної, економічної та суспільної діяльності громади для того, щоб результати цієї політики були однаково справедливими для жінок та чоловіків.

Зусилля у багатьох сферах не мають достатньої ефективності без зрушень у сфері освіти, яка має забезпечити необхідний інтелектуальний та соціальний потенціал для розвитку суспільства.

Гендерна освіта постає сьогодні реальною продуктивною силою, оскільки через просвітництво та навчання можна сприяти руйнуванню стереотипів та міфів, які точаться довкола проблеми гендерної рівності. Забезпечення рівного доступу та можливостей жінок і чоловіків до соціально-економічних, виробничих, культурно-освітніх ресурсів на принципах рівноцінності та паритетності статей є вкрай важливе.

У сфері освіти гендерний підхід включає не лише гендерні дослідження та включення гендерного компоненту у зміст та методи викладання інших дисциплін, але й комплекс позанавчальної роботи, підвищення кваліфікації викладацького складу через систему семінарів, тренінгів, а також створення гендерночутливого середовища.

Гендерна чутливість розглядається сьогодні як необхідний аспект професійної компетентності викладача та співробітника, як здатність сприяти створенню в навчальному закладі середовища, вільного від проявів дискримінації та стереотипів, як вміння їх точно визначати та попереджувати їх тиражування, а також вчити цьому студентську молодь.

На жаль, Україна знаходиться лише на шляху до рівності. Рух у освіті має відбуватися комплексно: повинні плануватися навчальні курси, окремі модулі; тематика гендерних досліджень має бути включена до програм навчальних закладів; вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерної освіти; повинне відбуватись обговорення проблем гендерної освіти у ЗМІ та на різних наукових конференціях.

Гендерний підхід в освіті, як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей. Гендерний підхід є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання і виступає складовою особистісно орієнтованого освітнього процесу як у загальноосвітньому, так і у вищому навчальному закладі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В поисках гендерного воспитания: методическое пособие / Под. ред. О. Андрусик и О. Марущенко. Харьков : Золотые страницы, 2013. 140 с.
2. Гендер і Ми. Інтегрування гендерного підходу в освіту та виховання: навч.-метод. пос. для шк. та студ. молоді. К., 2009. 378 с.
3. Луценко О. А. Навчальна програма «Гендерна педагогіка». Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. К.: ПЦ Фоліант, 2004. С. 45–105.
4. Штылева Л. В. Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми? Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования: Методическое пособие. Иваново, 2000. – 165 с.

**Р. С. Чіп**

*викладач кафедри психології розвитку та консультування,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка  
м.Тернопіль*

## СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження проблеми гендерної ідентичності зростаючої особистості визначається створенням оптимальних умов гендерної соціалізації старших підлітків, засвоєнням та наслідуванням моделей статеворольової поведінки у традиційно-егалітарному просторі сучасного суспільства.

Гендерна ідентичність за своїм походженням є соціальним феноменом, оскільки формується в умовах соціокультурного простору, та результатом засвоєння норм, взірців, моделей поведінки, виконання гендерних ролей у процесі міжстатевої взаємодії. Гендерна ідентичність представлена фемінно-маскулінно-андрогінним конструктом, свідомий вибір якого зумовлений традиційними та егалітарними цінностями [1; 2; 6].

На основі трактування змісту гендерної ідентичності у сучасній психологічній науці, «гендерна ідентичність старших підлітків» розуміється нами як інтегративне особистісне утворення, що включає систему когнітивних уявлень, ціннісних ставлень та взаємодій статей і відображає їх суб'єктну позицію у прийнятті, засвоєнні і відтворенні моделей статеворольової поведінки у сфері традиційної та егалітарної культур [2; 5].

Своєрідність соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці визначається включенням підлітків у нову систему суспільних стосунків, взаємодії з оточуючими, спілкування з батьками та однолітками; опануванням нових соціальних функцій; розширенням сфери соціальної активності. Соціальна ситуація розвитку є основою всіх динамічних змін у розвитку, визначає форми і шлях, слідуючи якому дитина оволодіває новими якостями особистості, черпаючи їх із соціальної реальності як із джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним (Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Т. Говорун, П. Горностай, О. Кікінежді, Г. Костюк, В. Кравець, В. Москаленко, М. Савчин, В. Татенко та інші учені).

Психологічні особливості процесу соціалізації особистості, спрямованого на формування ідентичності, розкрито у працях сучасних вчених. Зокрема В. Москаленко розглядає усвідомлення свого «Я» як одну з потреб, що інтеріоризує обрані соціальні стандарти поведінки у структуру соціальної ідентичності суб'єкта. Суб'єкт самоідентифікації прагне проявити себе через персоніфікацію, обравши саме те, що на його погляд відповідає власним ціннісним орієнтаціям. Ідентичність особистості, зазначає вчена, яка формується в результаті дії механізму ідентифікації, передбачає здатність особистості до самоорганізації свого життя на суб'єктному рівні [3, с. 147].

Гендерна ідентичність як онтогенетичне утворення, стверджує Т. Говорун, формується в процесі взаємодії із соціумом. Водночас гендерна соціалізація особистості як багатоаспектне явище є процесом, який реалізується у свідомості та образі Я на основі інтеріоризації статевоповідних приписів. Власне соціум закладає такий сценарій набуття гендерної ідентичності, який поєднує в собі як соціально типове, так і індивідуальне, які, як правило, виступають дисгармонійними складовими образу Я [1].

Суттєво збагачує уявлення про значущість відповідального вчинку у процесі гендерного самовизначення наукова позиція В. Татенка, який підкреслює, що спільний учинок утворює специфічне соціалізувальне середовище, в якому його учасники – носії соціальності і ті, які мають її привласнити – у партнерському діалогічному режимі розробляють спільні вчинкові проекти і спільно їх здійснюють [4].

Варто зазначити, що старший підлітковий вік, як важливий етап становлення гендерної ідентичності, характеризується якісно новим рівнем розвитку самосвідомості, специфічним психологічним новоутворенням – почуттям дорослості, особистісною рефлексією, суперечністю між необхідністю наслідувати стереотипні взірці поведінки та прагненням до індивідуалізації та утвердження власних цінностей.

Підсумовуючи теоретичні напрацювання вчених, варто відзначити, що соціалізація забезпечує входження особистості у гендерну культуру суспільства і є найважливішим чинником конструювання її гендерної ідентичності, зумовлює прояви суб'єктної активності у процесі самотворення гендерного Я відповідно до віку, зони найближчого розвитку, провідної діяльності, психологічних новоутворень.

Таким чином, врахування психологічних особливостей підліткового віку та соціальної ситуації розвитку дає підстави розглядати особистість старшого підлітка як суб'єкта вибору гендерного конструкту в умовах соціокультурного простору.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2001. 240 с.
2. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 400 с.
3. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
4. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.
5. Чіп Р. С. Становлення гендерної ідентичності старших підлітків у ціннісному вимірі особистості. Humanitarium. Том. 43. Вип. 1. Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 151–161.
6. Kikinezhdi O. M., Zhyrska Halyna Ya., Chip R. S., Vasylkevych Y. Z., Novorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 2020. No. 8. P. 538–547. URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>

**К.О.Чупіна**

*аспірант II року навчання ОНП «Психологія»  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
м. Умань*

## **ЛІДЕРСТВО У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР**

Період студентства характеризується вмінням швидко навчатися, здобувати нові навички та пристосовуватись до змін. Особливої актуальності ці навички набувають на фоні всесвітньої пандемії коронавірусу та переходу ЗВО на дистанційну форму навчання. На сьогодні лідерство стає тою рушійною силою, яка знайде напрямки виходу із цих складних проблем. Основна риса, яка відрізняє лідерів у студентському середовищі – це їх інноваційна діяльність.

Лідери, які можуть генерувати та впроваджувати нові життєздатні ідеї, здатні знайти ефективні шляхи та методи подолання криз. У студентському середовищі лідерські якості забезпечують ефективність у навчальній діяльності; баланс між конкурентністю та співпрацею у взаємодії між одногрупниками.

Лідерство – багатоаспектне соціальне явище. Феномен лідерства простежується в будь-яких організованих групах, що прагнуть до якоїсь спільної мети. Важко дати загальне визначення лідерства. Це пояснюється тим, що лідерство відстежуємо скрізь і завжди, де групі людей доводиться вирішувати будь-які проблеми, що зачіпають інтереси всіх або більшості її членів. Найбільш помітними лідерські відносини стають в тих випадках, коли перед групою стоїть завдання переходу з одного стану в інший, або коли група займається розподілом ресурсів. Таким чином, лідерство – це реалізація оптимальної, в не якомусь сенсі, системи внутрішньогрупової взаємодії, спрямованого на досягнення загальногрупових цілей [3].

У сучасній гендерній психології виділяють 3 класичні лідерські концепції.

1. Ситуаційний посадовий підхід. Дана концепція, створена Р. Хаузом, Дж. Хантом, на перше місце ставить позицію людини в офіційній структурі, посада, яку він займає в організації, а не стать. Чоловіки і жінки, які виконують одні й ті ж лідерські ролі, що



займають одні й ті ж менеджерські посади, не відрізнятимуться один від одного ні по поведінці, ні по лідерській ефективності.

2. Ймовірнісна модель лідерства, що розробляється Ф. Фідлером і його послідовниками, хоч і рідко, звертається до статевих відмінностей (до того ж використовує структуровані завдання, які не є гендерно нейтральними, постулює, що жінки і чоловіки будуть відрізнятися за лідерської ефективності лише в тому випадку, якщо будуть використовувати різний лідерський стиль.

3. Цільова теорія Р. Хауза припускає, що директивний лідерський стиль буде корисний лише в умовах неструктурованою завдання, стандартні ж ситуації вимагають колаборативного стилю. Тобто можна припустити, що жінки і чоловіки-лідери матимуть перевагу по ефективності в різних ситуаціях [1].

Метою дослідження стало визначення лідерського потенціалу серед здобувачів освіти факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

У дослідженні взяли участь студенти 1-4 курсу, загальна кількість респондентів склала 54 особи, серед яких 89% дівчат та 11% хлопців.

Для дослідження використовувалась методика Діагностика мотивації до лідерських здібностей (Е. Жаріков, Е. Крушельницький) та Методика оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2).

За результатами діагностики мотивації до лідерських здібностей (Е.Жаріков, Е. Крушельницький) серед усіх респондентів слабо виражені якості лідера виявились у 28% дівчат та 33% хлопців. якості лідера виражені середньо у 56% дівчат та 54% хлопців, лідерські якості виражені сильно у 16% дівчат та 12% хлопців, схильність до диктату виявилась у 1% хлопців.

Лідерські якості нерозривно пов'язані з комунікативними та організаторськими схильностями, що було підтверджено у ході інтерпретації «Методики оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)».

Студенти, що одержали оцінку 1 (Q - 1), характеризуються вкрай низьким рівнем прояву схильностей до комунікативної або організаторської діяльності та проявляється у 4% дівчат та 6% хлопців.

12% дівчат та 8% хлопців, що одержали оцінку 2 (Q = 2). розвиток комунікативних або організаторських схильностей знаходиться на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, у новому колективі, віддають перевагу перебуванню на самоті, обмежують коло своїх знайомств, відчують труднощі у встановленні активних контактів з людьми, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свої власні погляди і тяжко переживають образи. Прояви ініціативи в громадській діяльності у них вкрай занижені, в багатьох справах вони намагаються уникнути прийняття самостійних рішень.

Оцінку 3 (Q = 3) у свою чергу отримали 53% дівчат та 49% хлопців, та характеризуються середнім рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свої думки і планують свою працю. Однак потенціал цих схильностей не відзначається високою сталістю.

27% дівчат та 31% хлопців, що одержали оцінку 4 (Q = 4), відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються у новій обстановці, видко знаходять собі приятелів, та прагнуть до розширення кола своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні до прийняття самостійних рішень у складних ситуаціях.

І все це відбувається не за примусом, а згідно зі своїм власним внутрішнім прагненням, згідно зі своїм спрямуванням.

І, нарешті група обстежуваних, що одержала оцінку 5 (Q = 5), має дуже високий рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей яку показали 4% дівчат та 6% хлопців. Вони відчують потребу у комунікативній і організаторській діяльності і активно, помітно прагнуть до неї. Для них є характерними швидка орієнтація в складних соціальних ситуаціях, своєчасний вибір засобів спрощення, розрядки ситуації, невимушеність поведінки у новому колективі. Обстежувані цієї групи є ініціативними, вони самі будують потрібну ситуацію навколо себе, приймають самостійні рішення, відстоюють і свої думки, і свої рішення. Вони здатні внести пожвавлення у незнайому компанію, їм подобається організовувати різні ігри, заходи, вони вельми наполегливі у суспільній діяльності, що їх

приваблює. Завдяки своїй ініціативності воші самі знаходять ті справи, що відповідають їх потребам у комунікативній і організаторській діяльності.

Отже, на сьогодні проблема лідерства і керівництва, зокрема у студентському середовищі посідає помітне місце серед актуальних проблем психології. За результатами нашого дослідження видно що у рівень лідерських якостей, а також організаційний та комунікативних здібностей вищий у дівчат, проте різниця не є суттєвою, що може бути пов'язаним з індивідуальними психологічними особливостями та/або попереднім життєвим досвідом та розвитком лідерських якостей під час навчання в школі.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. / Бендас Т.В. СПб: Питер, 2009. 431 с
2. Коқун О., Пішко І., Лозінська Н., Копаниця О., Герасименко М., Ткаченко В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
3. Шушлебінa, Д., Психологічні особливості студентського лідерства. Інсайт : психологічні виміри суспільства : матер. міжнар. конф. / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. Херсон : ВД «Гельветика», 2019. Вип. 1(16). С. 304-306.

## НАШІ АВТОРИ

**Баліка Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Бартошик Марія Ігорівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Васильчук А. Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член МАКБЕЗ (Чехія)

**Вихор Світлана Теодозіївна** – доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Данкевич Марія Ігорівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Добошевська Аліна** – Інститут соціології Ягеллонського університету Краків, Польща

**Дячук Ірина Володимирівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Жигалко Луїза Віталіївна** – студентка 4-го курсу факультету гуманітарної та економічної освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Жирська Галина Ярославівна** – доцент кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Зданевич Таміла Олександрівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта»,

педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Іванісік Ніна Валентинівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Какадій Валентина Миколаївна** – аспірант кафедри соціальної роботи Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**Карпів Наталія Андріївна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Киценька Марта Ігорівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Коваль Катерина Юріївна** – здобувач Ph.D аспірантури, спеціальність 011 «Освітні педагогічні науки» Рівненського державного гуманітарного університету

**Кравченко Оксана Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університеті імені Павла Тичини

**Кривко Тетяна Олександрівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Логвінова Діана Валеріївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**Лотоцька Марія Іванівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта»,

педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Луценко Євгенія Михайлівна** – кандидат історичних наук, Директорка ГО «Центр соціальних і гендерних досліджень «Нове життя», членкиня Міжнародної правозахисної організації Анти-дискримінаційний центр «Меморіал» - Брюссель, членкиня Національної ради жінок України, Громадських рад при МФО «Рівні можливості» Верховної ради України та МЗС України

**Новикова Ніна І.** – докторка педагогічних наук, професорка кафедри природничо-математичної освіти Комунального закладу Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

**Олійниченко Ангеліна** – державний експерт експертної групи з питань формування стратегій Директорату стратегічного планування, координації політики та євроінтеграції Міністерства соціальної політики України (м. Київ), аспірантка відділу дослідження проблем кримінального та кримінально виконавчого права Науково-дослідного інституту вивчення проблем злочинності імені академіка В. В. Сташиса НАПрН України (м. Харків)

**Петренко Оксана Борисівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

**Приндюк Валерія Віталіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Рівненського державного гуманітарного університету

**Савелюк Наталія Михайлівна** – професор кафедри психології, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**Савчук Софія Петрівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Серко Зоряна Анатоліївна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта»,

педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Стельмашук Жана Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

**Тверда Юлія Павлівна** – здобувачка вищої освіти освітнього ступеня «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта», педагогічний факультет Рівненського державного гуманітарного університету

**Тернавська Тетяна Анатоліївна** – завідувач кафедри соціальної роботи, кандидат педагогічних наук Приватний вищий навчальний заклад «Кропивницький інститут державного та муніципального управління»

**Чайковська Мирослава Віталіївна** – вчитель початкової школи, ПЗНЗ «школа Інвентор Скул» м.Київ, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Рівненського державного гуманітарного університету

**Чіп Руслана Степанівна** – викладач кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

**Чупіна Катерина Олександрівна** – аспірант II року навчання ОНП «Психологія» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## РЕКОМЕНДАЦІЇ КРУГЛОГО СТОЛУ

Результати обговорення проблеми сексуального насильства щодо дітей учасниками круглого столу, статистичні дані та необхідність збереження сексуального здоров'я як запоруки успішної особистості, міцної сім'ї, спонукали присутніх до внесення відповідних рекомендацій:

*Органів державної влади і управління:*

- розробити законодавчий механізм щодо примусового лікування від алкогольної, наркотичної залежності та психічних захворювань для постраждалих осіб від домашнього насильства і для кривдників;

- внести доповнення до ЗУ «Про запобігання та протидію домашньому насильству» щодо ведення окремого обліку постраждалих дітей, що дозволить у подальшому проводити більш ефективну та злагоджену спільну роботу, спрямовану на покращення психологічного стану постраждалої дитини, позбавлення емоційної залежності, невпевненості в собі;

- привести у відповідність електронну форму адміністративного протоколу в частині інформації про дітей, які стали свідками факту домашнього насильства і є потерпілими;

- рекомендувати територіальним громадам ввести в штат посад фахівців, до обов'язків яких входить здійснення соціальної роботи (моніторинг, профілактика та корекційно-реабілітаційні заходи) з сім'ям, дітьми та молоддю, які потенційно можуть зазнати сексуального насильства або вже стали жертвами.

*МОН України:* розробити та поширювати компонент шкільного циклу гуманітарних дисциплін щодо сексуальних прав людини-дитини, які базуються на визнаних державами загальних правах людини;

- розробити пам'ятку для учнів молодшого та середньо-старшого віку закладів загальної середньої освіти щодо безпечного користування соціальними мережами та дотримання технічної безпеки перебування в Інтернеті,



включаючи набуття навичок блокування акаунтів, відкриття нового акаунту, написання скарги у службу підтримки тощо;

- розробити алгоритм реагування на ситуації сексуального насильства щодо дітей на основі методики «рівний-рівному»;

- до планів роботи батьківського всеобучу ввести обов'язкові тренінги щодо превентивних засобів контролю за діяльністю дітей в Інтернеті; інтерактивні форми навчання основам сексуального здоров'я та консультації спеціалістів, можливості ресурсного забезпечення;

- розробити програму онлайн курсів для освітян та батьків щодо супроводу дітей, постраждалих від сексуального насильства;

- розробити програму онлайн курсів для освітян щодо підвищення технологічного компоненту компетентності передачі знань, навичок і уявлень про справжні цінності сексуального здоров'я;

- створити програму навчання для викладацького складу, шкільного та медичного персоналу, персоналу інших дитячих установ про доброзичливі і недоброзичливі жести в поведінці, повагу прав дитини і санкції, які передбачені при порушенні прав дітей;

- в освітній практиці створювати умови і враховувати фактори, які допомагають дітям-жертвам сексуального насильства розвивати життєстійкість шляхом підтримувальних близьких відносин із кимось та соціальним оточенням; підвищення позитивної самооцінки; набуття навичок опанування стресу, розвитку комунікативних навичок тощо;

- визнати дітей суб'єктом права шляхом їх залучення до активних дій на захист своїх прав в ході різних кампаній, проведених дітьми, для дітей і з дітьми з метою привернення уваги суспільства до проблеми насильства та сексуальної експлуатації дітей, необхідності запобігання цьому явищу (наприклад, стратегія навчання і сенсibilізації через однолітків; участь в процесі написання, прийняття законів, проєктів і рішень, їх виконання, оцінка реалізація);

- лобіювати принцип участі дітей шляхом інституціоналізації, кожен раз з огляду на думку дітей про програми, які їх стосуються, ще до моменту розробки цих програм;

- розроблення цільної дисципліни щодо сексуальної освіти учнів згідно їх вікових особливостей з урахуванням всіх тем, окремих елементів, що вивчаються упродовж програмного навчання у школі.

*Мінсоцполітики України:* підвищувати рівень обізнаності населення про сексуальне здоров'я як запоруку успішної людини, про захист і права дітей, особливо серед батьків, педагогів, медиків, правоохоронців, соціальних працівників;

- формувати відповідальне ставлення громадськості до проблеми насильства над дітьми шляхом ведення відповідної інформаційної політики із включенням ЗМІ, програм на телебаченні, радіо, позитивного досвіду виховання дітей у сім'ї;

- систематично розміщувати соціальну рекламу в засобах масової інформації, вуличної реклами з питань попередження сексуального насильства над дітьми;

- проводити тривалі інформаційні кампанії, призначені для дітей, що піддавалися насильству, лідерів думок, релігійних лідерів і в цілому широкої громадськості на всій території держави, в тому числі у віддалених сільських районах з метою укорінення знань про права дитини та недопущення сексуального насилля.

*Нацполіції, МОН, Мінсоцполітики:* налагодити міжінституційну співпрацю з метою допомоги й реабілітації дитини, яка зазнала сексуального насильства, її родині на протидію травмуванню дитини допитами, повторними експертизами, відвідуваннями судів і т.п.;

- рекомендувати батькам та особам, які їх замінюють, забезпечити технічне блокування акаунтів, пов'язаних із сексуальним контентом;

- активно реагувати шляхом ознайомлення громадського сектору стосовно контенту Інтернету, пов'язаного із секстингом (надсилання інтимних фото/відео), сесторшеном (налагодження довірливих стосунків заради отримання приватних матеріалів), онлайн-грумінгом (довірливі стосунки через Інтернет з метою сексуального насильства), харасменту (переслідування, домагання), слатшеймінгу (засудження, критика за сексуальну активність, вигляд, поведінка);

- систематично, об'єктивно ознайомлювати громадянське суспільство через телебачення та ЗМІ із випадками сексуального посягання з боку дорослих щодо дітей, незалежно від статусу кривдника.

- забезпечити доступ до отримання аналітичної інформації про дітей, які постраждали від домашнього насильства (постраждалих дітей), задля подальшої спільної роботи усіх зацікавлених органів та служб щодо запобігання та протидії скоєння повторних правопорушень у відношенні неповнолітніх;

- сприяти підвищенню фахової компетентності працівників зацікавлених органів і служб щодо запобігання та протидії скоєння правопорушень у відношенні неповнолітніх, здійснення ними консультативного супроводу випадків домашнього насильства щодо дітей, експертного консультування.

# **ПРО СОЦІАЛЬНУ ОСОБИСТІТЬ У ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ**

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 21.04.2020 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 7,20  
Тираж 100 прим. Замовлення № 1066

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»  
20300, м. Умань, вул. Садова, 2  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2521 від 08.06.2006.  
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88  
vizavi-print.jimdo.com  
e-mail: vizavisadova@gmail.com