

3. Капська А. Педагогіка живого слова / А. Капська. – К., 1997.
4. Кондратенков А. Труд и талант учителя / А. Кондратенков. – М., 1989.
5. Леонтьев А. Психологическое общение / А. Леонтьев. – М., 1979.
6. Львова Ю. Творческая лаборатория учителя / Ю. Львова. – М., 1985.
7. Мудрик А. Учитель : мастерство и вдохновение / А. Мудрик. – М., 1986.
8. Омаров А. Управление: искусство общения / А. Омаров. – М., 1983.
9. Синиця І. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. Синиця. – К., 1981.

**Олена Квас,**

д. пед. н., доцент, професор,  
Дрогобицький державний  
педагогічний університет  
імені Івана Франка

### ПРАВА ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ

*У статті проаналізовано сутність дитиноцентричних ідей, що є визначальними для більшості виховних напрямів та наукових течій сьогодення. Дитина з її потребами сьогодні стає «замовником» і змісту, і відповідних методів виховання. Зміст виховання впливає не з потреб суспільства, не нав'язується кимось, а визначається на основі прогнозованих конкретних потреб самої дитини на засадах гуманізації її реального буття, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів.*

**Olena Kvas**

### CHILDREN'S RIGHTS IN THE CONTEXT OF CHILD-CENTRISM

*The article analyzes core ideas of child-centrism that determin vast majority of educational and research directions of nowadays. Today, a child with his/her needs becomes the 'customer' of the respective educational methods. The contents of education is not formed by society or by someone else, it is formed by the needs of a certain child on the basis humanization of his/her real life, drawing attention to the system of his/her values and interests.*

Еволюція індустріальних суспільств і посилення індивідуалізаційних процесів у сучасній освіті все більше спричиняє якісні зміни і в культурі навчання. З поширенням ідей глобалізації відбувається децентралізація ініціатив, підвищення компетенцій. У цих умовах школа повинна стати середовищем, у якому б учні відчували себе потрібними і важливими для суспільства. Такому суспільству необхідні навчально-виховні інституції, де б існувала нова культура навчання, а її характерними рисами мають стати ті елементи, які склали основу педагогіки дитиноцентризму впродовж багатьох десятиліть, а саме: визнання дитини (учня) центральною фігурою навчального процесу, зіставлення учнями свого суспільного досвіду з науковими знаннями, спільна рефлексія над власними діями з метою кращого засвоєння знань і продовження зінціпованих починань.

Виходячи з вищесказаного, навчальний процес розглядається вже не тільки як передача знань і розвиток умінь та навичок, але як процес розширення, вдосконалення й оновлення чинних пізнавальних схем. Адже те, чому дитина навчиться у школі, значною мірою залежить від того, що вона вже знає сама.

Створення сприятливого середовища для ефективного навчання у школі, згідно з дитиноцентричними ідеями, приводить до того, що:

- основний акцент у навчанні робиться на дослідницький процес пошуку учнем істини, природи явищ, зв'язків; у цьому процесі ключовим поняттям виступає зацікавленість учнів;
- збагачуються, розширюються і доповнюються первинні компетенції учнів;
- учні прагнуть досягти таких результатів, які б могли збільшити їхній освітній потенціал;
- вчитель створює умови для творчої діяльності учнів на уроці.

Таким чином, метою навчання стає не засвоєння і відтворення переказаних учителем знань й алгоритмічних умінь, а творення (конструювання) знань самим учнем. Засвоєні у свідомості учня у такий спосіб знання мають динамічний, діалогічний, емансипаційний характер. Вони стають частиною його життєвого досвіду й дають йому право на власне розуміння світу одночасно з особистою відповідальністю за це розуміння.

Творча модель навчання, яку ще інколи називають конструктивною, є сучасним носієм ідей дитиноцентризму, підсилення педагогічною співпрацею. Ця модель вибудовується на природній основі. При її використанні у школі слід враховувати такі вимоги:

- тільки через суспільну діяльність дитина може отримати простір для інтерпретації власного досвіду, вона вчиться використовувати сутність пізнавальних явищ у такий спосіб, який би відповідав вимогам того культурного середовища, в якому дитина перебуває (клас, школа тощо); її активність завжди сприймається у культурно-історичному контексті.

– учень повинен вірити у себе як особистість, яка вчиться і теж має право вирішувати, як їй вчитися;  
 – вчитель у школі перестає бути єдиним гарантом істини, але він відповідає за методи, технології й форми організації навчального процесу; в основі такого підходу лежить навчання у групі (класі), члени якої, у найширшому розумінні цього слова, співпрацюють у процесі здобування знань, до участі залучаються всі учні;

– змінюється роль учителя у навчальному процесі з менторської на наставницьку (дорадчу, консультуючу), він стає особою, що окреслює мету, пропонує завдання, слідкує за розвитком учнів, підтримує їхню активність, спонукає до співпраці.

Одним з головних досягнень моделі творчої школи, де дитина сама вибудовує свої знання, є опора на міжучнівські стосунки. Традиційна модель навчання й виховання переоцінює інтеракцію «дорослий – дитина», «вчитель – учень». В основі такої моделі лежить антропоцентричний підхід до навчання. Інтеракція «дитина – дитина» витісняється у позашкільне середовище, хоча ці стосунки є важливим компонентом соціалізації дітей та молоді, їхньої пізнавальної, суспільної і моральної діяльності. Очевидно, що школа змушена буде стати більш дитиноцентричною, більш природною і організованою так, щоб навчання, життя й емоції не були відірваними.

Надзвичайно актуальними для сьогодення залишаються ідеї дитиноцентризму, що стосуються виховання дитини. Сучасний дитиноцентризм все більше зосереджується на дослідженнях діяльності суспільних структур у певному просторі, де відбувається взаємодія процесів щоденного життя дітей як акторів середовища, в якому вони живуть. Особливо це стосується маргіналізованих суспільством дітей, які проживають у бідності й деморалізації. Це діти, що не знаходять підтримки у родині, школі, у виховних та опікунських установах, змушені шукати приятелів, почуття безпеки і, власне, притулку на вулиці. Дитиноцентризм у постмодерністському суспільстві повинен глибоко вкоренитися у філософії й соціальній педагогіці. Завдяки дослідженням проблем «дітей вулиці», можна буде шукати шляхи їхнього розв'язання через соціальну інтервенцію та поліпшення їхнього життєвого простору.

Сьогодні дитиноцентризм досліджує не тільки дитину, але й світ, у якому вона живе. Вивчення життєвого простору дитини передбачає дослідження характеру, закономірностей і дій людей, які зосереджують життєву активність на невеликому просторовому відрізку. Тут можемо говорити про «географічний аспект» конкретних реалій, які мають місце у життєвому просторі дитини (місто, район, вулиця). Для соціального педагога важливо завжди мати на увазі, що при дослідженні життєвого простору дитини тісно переплітаються її суспільно-педагогічний і природний розвиток. Суспільні факти, зокрема педагогічні, мають інше походження, ніж природничі закономірності, тому різною є і їхня прогнозованість. Зрозуміти їх можна тільки тоді, коли вони вже склалися в єдине ціле, звідси й випливає необхідність їхнього опису, аналізу і спроба зрозуміти їх *ex post*. Здійснити це можливо лише через реконструкцію історико-педагогічних досліджень та екстраполявання їх на сучасну педагогічну науку й практику.

Права людини починаються з прав дитини, про це повинні знати всі ті, хто не тільки навчає і виховує молоде покоління, але й несе за це повну відповідальність. Якщо права дитини є складовою навчально-виховного процесу й системи освіти, то вони значно збільшують значення як прав людини та дитини, так і самої системи виховання.

Переорієнтація сучасної суспільної культури до взаємної поваги прав і дорослих, і дітей підтверджує думку, що дорослі не повинні бути постійно переобтяжені обов'язками щодо дітей, інакше це загрожує стати їхніми невільниками; так само і дітям не можна надавати виняткових прав, адже це могло би призвести до анархії. Не викликає сумніву те, що суспільство повинно визнавати права молодого покоління на свободу, власну гідність, своє життя, які б гарантували йому як індивідуальний розвиток, так і суспільний. Відповідальність у розв'язанні цього питання повинна виявлятися через поєднання прав дітей з їхніми обов'язками.

Реалізуючи дитиноцентричний підхід до гарантування прав дитини з боку суспільства, останнє повинно усвідомлювати, що це не є права, які б мали керувати дітьми або права, за якими діти самі б давали собі раду. Найімовірніше це мали би бути права, що служили б дітям, котрих потрібно дотримуватися, шанувати й оберігати від порушення їх іншими людьми, а також створеними людиною, інституціями (державою, школою, владними органами) від безправ'я.

Якщо говоримо про те, що права людини, так само як і права дитини, випливають з її природи, то це означає те, що називається природним правом, неписаним правом, правом, яке є вищим, ніж право, встановлене людиною. Тому воно – непорушне, і його не можна позбутися. Більше того, якщо суспільство дорослих людей серйозно порушує це право через його обмеження або ігнорування, то цим самим воно підтримує неминучий конфлікт між дітьми та дорослими.

У міру того, як сучасне право почало проникати у взаємостосунки поміж дітьми та дорослими, вони змінилися і перейшли від деспотично-підданських до партнерсько-ділових, що посилюють в обох сторін потребу у повазі, любові, довірі та пристосуванні себе до етичних цінностей й ідеалів.

Процес усвідомлення дітьми їхніх прав має також важливий виховний аспект, адже він торкається сумління педагогів, пробуджує вразливість учителів й опікунів на наявні зло чи патологію. Особлива відповідальність покладається на тих, хто повинен стояти на стороні прав дитини у державі, а саме – на уповноважених з прав дитини. Досить важким бар'єром у зміні правового становища дитини є сім'я, яка дотримується традиційного підходу у сімейному вихованні, що полягає у праві сім'ї так виховувати дитину, як вона вважає за потрібне, інколи навіть «ламати» її особистість в ім'я батьківської влади. Таким чином, кожна сім'я сама собі встановлює право суспільних стосунків з дітьми, якому вони повинні коритися.

Усе частіше педагоги звертають увагу на те, що поширений міф про моральне самовдосконалення дорослих через дотримання ними прав дитини є не більше, ніж міфом. На користь цього свідчить те, що хоч більшість країн Європи вважає дитиною людину від народження до 18 років, у багатьох із них немає законодавчих актів, декретів, які б регулювали політику держави у сфері захисту прав дітей. Фактично дитина не може реалізувати жодного з прав, які їй належать, самостійно, а тільки через дорослих. За словами Роберта Фарсона, «Емансипація дітей не означає зникнення будь-якої моральності, а тільки навпаки – відмову від її подвійності. Наші взаємостосунки повинні базуватися на тих самих засадах, моральних принципах, переконаннях і правах. Як дії дорослих підлягають певним правилам, системам вартості та приписам, так мають чинити й діти. Тому що метою емансипаційних прагнень є, в кінцевому рахунку, зменшення можливості взаємного поневолення» [2, с. 9].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Квас О. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : [монографія] / О. Квас. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 348 с.
2. Farson R. Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit / R. Farson. – München, 1975. – S. 9.

*Людмила Ковальчук,*  
канд. пед. н.,  
Міжнародний жіночий  
правозахисний центр  
«Ла Страда Україна»

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ У КОНФЛІКТНИЙ ТА ПОСТ-КОНФЛІКТНИЙ ПЕРІОД

*Стаття присвячена питанням організації соціально-педагогічної роботи з дітьми у конфліктний та пост-конфліктний період з метою попередження насильства над ними.*

*Liudmyla Kovalchuk*

### SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN IN CONFLICT AND POST-CONFLICT PERIOD

*The article features the issues of social pedagogical work with children during conflict and post-conflict period with the aim to prevent violence against children.*

**Сучасні виклики.** Починаючи з листопада 2013 р., Україна переживає складні, важливі і водночас трагічні події. Вони характеризуються протидією з боку значної частини громадськості та суспільства загрозам основоположних свобод та прав людини, які виникли внаслідок зловживання владою та зради інтересам українського народу з боку частини вищого керівництва. Це супроводжувалось насильством, тортурами, викраденням людей, вбивствами, а також загрозами порушення територіальної цілісності та суверенітету країни. Останні події, пов'язані з безпрецедентним досі порушенням таких основоположних прав та свобод людини, що гарантуються Загальною декларацією прав людини: право на життя, на свободу і на особисту недоторканність; свобода від тортур, або жорстокого, нелюдського, або такого, що принижує гідність, поводження і покарання; право на рівний захист перед законом; свобода від безпідставного арешту, затримання або вигнання; право вільно пересуватися і обирати собі місце проживання у межах кожної держави; право на свободу переконань і на вільне їх виявлення; право на свободу мирних зборів і асоціацій тощо [2]. Події розгорталися від вимог підписати Угоду про асоціацію з Європейським Союзом до вимог відставки Уряду та Президента, які порушували права громадян. Відразу після відставки Президента Януковича Україна стикнулася з зовнішнім неочікуваним викликом – військовою агресією з боку Російської Федерації та окупацією і анексією Автономної Республіки Крим.

Аналіз дзвінків, які надходили на Національну дитячу «гарячу лінію» та Національну «гарячу лінію» з питань протидії домашньому насильству, торгівлі людьми та гендерній дискримінації за цей період, показує високий рівень тривожності у суспільстві, зростаючі почуття невпевненості у завтрашньому дні, втомленість