

*Інформаційно-консультативний
жіночий центр*

Цю новонабуваланна
ОСВІТА

Посібник для тренерів



Київ-2002

Цей посібник є другим виданням (перше видання – 1999 рік) для тих, хто працює за програмою “Уповноважена освіта”, або хотіли би працювати в майбутньому. Посібник містить теоретичні засади, практичні поради та конкретні техніки й вправи.

Видання здійснене завдяки підтримці
Сітьової жіночої програми
Інституту відкритого суспільства
та
Міжнародного фонду “Відродження”

Відповідальна редакторка та упорядниця
Олена Сулова

Відповідальна за коректуру
Галина Дацюк

Дизайн
Олена Камінська

Авторський колектив
Галина Дацюк
Олена Зайцева
Наталя Карбовська
Наталя Монахова
Олександр Савенок
кандидатка філологічних наук Олена Семиколєнова
Ярослава Сорокопуд
Олена Сулова
Ігор Сущенко
Анжела Шиліна

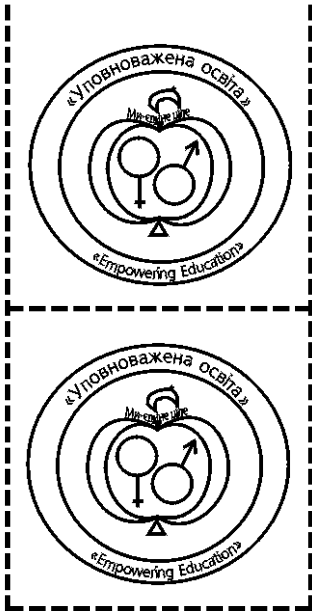
Рецензії
Надія Новікова
докторка філологічних наук Ніна Озерова
доктор філологічних наук Олександр Пономарів
докторка педагогічних наук Ольга Хорошковська
кандидатка філософських наук Наталя Чухим
кандидат історичних наук Віктор Шарапа

Видання 2-ге, перероблене й доповнене

© Інформаційно-консультативний жіночий центр, 2002

ISBN 966-7785-15-7

ТОВ “АВДІ”



Передмова до першого видання

Ви тримаєте в руках підручник “Уповноважена освіта”. Це не зовсім звичайний підручник. Він не містить інформації, характерної для інших шкільних видань. У ньому немає загально визнаних повчань і незаперечних істин. Він не вчить у традиційному значенні цього слова.

Його мета інша – навчити вчитися самому і самій, самостійно набувати соціального досвіду, соціальних знань і щедро, відкрито обмінюватись ними.

На уроках “Уповноваженої освіти” школярі й школярки отримують знання про те, як будувати свої стосунки з іншими людьми на принципах довіри й партнерства, виявляючи гендерну чутливість, як успішно співробітничати й формувати команду.

Це навчання побудоване на філософії й етиці ненасильства. В його основі – принцип засвоєння знань через власний досвід. На уроках кожен учень, кожна учениця отримують повноваження, тобто право бути повноправною стороною в навчальному діалозі. Вони самі активно включаються в роботу у здобуття знань про довкілля й про себе.

Як це відбувається? У процесі дискусії в малих і великих групах, спільного обговорення, мозкового штурму, дослідження випадків, рольових ігор. Через запропоновані обставини, коли стирається тонка грань між вимислом і реальним життям, коли вигадані ситуації розглядаються як моделі соціальних відносин між людьми в суспільстві. При цьому враховується унікальний і самоцінний досвід кожної й кожного. Це передбачає повагу до особистості учениць і учнів, бережне ставлення до їх власного досвіду.

Саме такий підхід до навчання лежить в основі міжнародного проекту “Уповноважена освіта”, в якого вже є власна історія. Це уроки в школах і вузах Києва, Ужгорода, Сімферополя у рамках реалізації пілотного проекту, фінансованого 1997 року Глобальним жіночим фондом. А 1999 року – проект “Уповноважена освіта”, запропонований Інформаційно-консультативним жіночим центром (Київ) і підтриманий Мережевою жіночою програмою Інституту відкритого суспільства і Міжнародним фондом “Відродження”. Завдяки цьому уроки з

“Уповноваженої освіти” з’явилися у школах не лише України, але й ряду країн – Грузії, Киргизстану, Литви, Таджикистану, Узбекистану.

Наш посібник – результат зусиль багатьох людей, тренерів, учасників і учасниць попереднього проекту, жінок-активісток з різних країн. Ми дякуємо всім, хто підтримав нас. Наша особлива подяка Мережевій жіночій програмі Інституту відкритого суспільства і Міжнародному фонду “Відродження”, завдяки яким стало можливим здійснення нашого проекту. Наші слова подяки рецензентці й рецензенту – провідній науковій співробітниці Інституту української мови НАН України докторці філологічних наук професорці Л.О Пустовіт і декану філологічного факультету Таврійського національного університету ім. В.Вернадського професору Є.С. Регушевському, які не лише проаналізували зміст підручника, але й висловили низку слушних зауважень і пропозицій.

Цей підручник насамперед призначений тим, хто працює в проекті “Уповноважена освіта” і вже проводить такі заняття у школі. Але він може бути корисним для педагогів, молодих лідерів, усіх тих, хто шукає нові, ефективні шляхи отримання й передачі знань, хто розуміє, що зміни навколо нас розпочинаються із змін у нас самих, усім, хто зацікавлений в “Уповноваженій освіті” і як проекті, і як стилі життя.

Видання підручника “Уповноважена освіта” – це лише перший крок на тому шляху, який відкрився перед вами.

Передмова до другого видання

Наприкінці передмови до першого видання ми написали: “Видання підручника “Уповноважена освіта” – це лише перший крок на тому шляху, який відкрився перед вами.”

І ось минули три роки... За цей час Програма зробила значні кроки вперед. Зараз з її концепцією знайомі в 16 країнах – Азербайджані, Бірмі, Вірменії, Грузії, Індонезії, Казахстані, Киргизстані, Лаосі, Литві, Молдові, Монголії, Росії, США, Таджикистані, Узбекистані, Україні. В 10 з них (Азербайджані, Грузії, Індонезії, Казахстані, Киргизстані, Литві, Молдові, Таджикистані, Узбекистані, Україні) Програма почала працювати. Уповноважувальна освіта “заговорила” грузинською, казахською, киргизькою, кримсько-татарською, литовською, таджицькою, узбецькою та іншими мовами, бо майже в усіх країнах-учасницях Програми були зроблені переклади посібника. Це виявилось особливо важливим для країн колишнього Радянського Союзу. Переклади дали можливість почути всі голоси у багатоголосі людей різних національностей, жінок і чоловіків, дівчат і хлопців, країн і культур; зробити так, щоби жоден голос не загубився...

Окрім того, в житті Програми відбулося багато важливих подій.

Це Форум Уповноваженої освіти в листопаді 2000 року, літні й зимові міжнародні табори в Україні й Казахстані, тренінги в Таїланді й Індонезії влітку 2002 року, міжнародні зустрічі з Уповноваженої освіти (квітень і грудень 1999, листопад 2001, грудень 2002).

Це ліцензія Міністерства освіти й науки України на право надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації фахівців у галузі інноваційної діяльності в освіті (гендерна проблематика), отримана у квітні 2001 року Інформаційно-консультативним жіночим центром. Вона відкрила перелік форм офіційного визнання Програми.

Все це заохочує нас і далі структурувати й розвивати роботу Програми. Але виявилось, що спочатку необхідно “зупинитися, озирнутися...”. В процесі занять у нас почало формуватися цілісне бачення Програми у взаємодії всіх її частин і компонентів. Ми глибше відчули зміст вправ, логічний зв’язок між ними і структурою курсу в цілому. І тоді “Правила” перетворилися в “Принципи”, а заключна “Оцінка” – в “Підсумки”. Принцип гендерної чуйності допоміг стати більш терплячими й до інших проявів “різноманітності”, до різнобарвності калейдоскопу життя, що ми визначили для себе як “чуйність до різноманітності”.

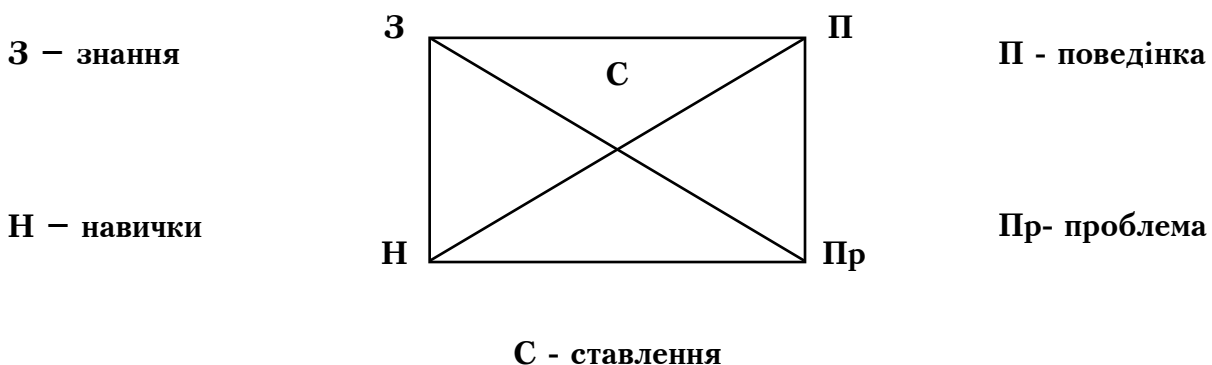
Ми зрозуміли, що прийшов час переробити й доповнити наш посібник, внести до нього те, що вже перевірене часом і досвідом.

Як ми працювали? Процес написання був відкритим. В обговоренні нового Посібника брали участь всі тренери й тренерки, які працюють в Програмі. Кожна й кожен могли висловити свою думку про те, що треба зберегти чи змінити, внести свої корективи й доповнення, запропонувати нові вправи.

Що збереглося? Концепція й підходи Уповноваженої освіти, основні розділи й форма занять як соціальної моделі.

Що змінилося? Насамперед, кількість блоків вправ та їх зміст. У першому виданні курс містив чотири проблемних блоки – “Успішне спілкування”, “Діалог різноманітностей”, “Керувати собою – співпрацювати з іншими”, “На шляху до ненасильства”. У новому виданні в переробленому вигляді представлені перші два блоки – “Успішне спілкування” й “Діалог різноманітностей”.

Блок “Успішне спілкування” не дуже змінився зовні, проте тепер він став наріжним каменем Програми, створивши, так зване, “послання уповноважувальної освіти”.



Лівий трикутник (З – С – Н) відображує ключові виміри освіти взагалі й уповноважувальної зокрема.

Правий трикутник (П – Пр – С) – теорію конфліктів, описану Йоганом Гальтунгом в Трансценд методі.

Вони “зустрічаються” на ставленні як засадничому понятті, на якому зосереджуються наші увага й зусилля.

Найбільшої переробки вимагав блок “Діалог різноманітностей”. Нам необхідно було показати етапи соціалізації дівчат і хлопців. Ми зв’язали їх з трьома “І” Майкла Кімеля: “ідентичність”, “інтерація”, “інституція”. Так з’явилися нові вправи “Хто такі Я”, “Чого чекає від Я суспільство”, “Магазин іграшок”, “Шкільний дзвоник”, “Подивимося у дзеркало”, “Нове покоління обирає...”, “Я голосую за...”, “Зняти гендерні лінзи”, тощо.

В майбутньому ми сподіваємося переробити й доповнити також два інших блоки

– “Керувати собою – співпрацювати з іншими” й “На шляху до ненасильства”. В новій редакції посібника значно перероблена й доповнена теоретична частина. Тут нас “підтримав” Януш Корчак, який писав: “Хто бачить лише відмінність між теорією й практикою, ті не доросли емоційно до рівня сучасної теорії”. Дійсно, в процесі роботи над посібником стало зрозуміло, що посібник – це опис нашої практики, успіхів і проблем, всього того, що вже перевірене часом. Водночас, “кількість” практик дала можливість узагальнити наш досвід, проаналізувати його в аспекті теорії соціального навчання і когнітивістики. Окрім того, в новому посібнику значно розширені розділи “Тренерські нотатки”, до яких включені матеріали наукових досліджень з конфліктології, теорії гендера та інших галузей знань. Новий посібник – це ще один крок, який ми робимо разом, продовжуючи шлях до країни Уповноважувальної освіти.

Подяки

Не забуваймо ДЯКУВАТИ!

Цей неписаний принцип педагогіки уповноваження важливий не лише під час роботи в колі, на тренінгу, в класі, де впроваджується програма.

Але як реалізувати його, вписавши всіх, хто зробили свій внесок в написання цієї книги? Це тисячі учениць і учнів, їхніх педагогів, активісток і активістів громадських організацій, державних чиновників і чиновниць, представниць і представників донорських організацій, батьків, “дітей уповноваженої освіти” і майбутніх батьків...

Всі, хто вважають себе причетними до написання посібника, але не знайшли тут свого імені, вважайте себе поймаєними вище.

ДЯКУЄМО!

Насамперед, цей посібник став можливий завдяки роботі авторського колективу. Це Галина Дацюк, Олена Зайцева, Наталя Карбовська, Наталя Монахова, Олександр Савенок, кандидатка філологічних наук Олена Семиколєнова, Ярослава Сорокопуд, Олена Суслєва, Ігор Суценко, Анжела Шиліна.

ДЯКУЄМО!

Неоціненний внесок тих, хто, прочитавши посібник, дали свої рецензії, зауваження, побажання. Це директорка школи №8 міста Сімферополь Надія Новікова, докторка філологічних наук Ніна Озерова, доктор філологічних наук Олександр Пономарів, докторка педагогічних наук Ольга Хорошковська, кандидатка філософських наук Наталя Чухим, кандидат історичних наук Віктор Шарапа.

ДЯКУЄМО!

Дякуємо всім країнам-учасницям Програми за свої відгуки й пропозиції. Окрема подяка за письмові доповнення й зміни, надіслані з Грузії, Казахстану, Молдови, Узбекистану.

ДЯКУЄМО!

Дякуємо “дітям уповноваженої освіти” – Віталію Бохняку, Анастасії Савенок і Олександрі Сорокопуд – які внесли свою лепту у вигляді нових вправ. Заради дітей ми свого часу починали програму. Діти вирости й, скрізь призму свого творчого й професійного зростання, подивилися на проблему уповноваження.

ДЯКУЄМО!

Безмежно дякуємо всій Мережевій жіночій програмі Інституту відкритого суспільства за постійну підтримку – дружню, творчу, фінансову. За розуміння проблем, що виникають, і щире бажання допомогти, підставити плече, вирішити їх разом. Окрема подяка директорці програми Анастасії Посадській-Вандербек, яка ще 1998 року побачила перспективність уповноважувальної освіти, її потенціал, і донині робить все можливе й неможливе для розвитку програми. Сердечне спасибі Марлі Свансон, координаторці програми і нашій добрій подрузі, за гострий і точний аналіз педагогіки уповноваження, бачення тонких нюансів програми і надійність в усьому.

ДЯКУЄМО!

Дизайн, який ви бачите, існує завдяки чуйному й серйозному, творчому й делікатному підходу художниці Олени Камінської.

ДЯКУЄМО!

Злагоджена робота персоналу Інформаційно-консультативного жіночого центру – Любові Гончарової, Тимофія Іванова-Малявіна, Наталії Костюк, Ніни Смоли, Альбіни Тернової, Оксани Шаповаленко – дала можливість працювати всім в комфортній обстановці, вчасно долаючи кожен з етапів написання посібника.

ДЯКУЄМО!

Вступ

Цей посібник створювався три роки. Відразу після виходу в світ першого видання ми побачили, що багато в чому програма вже пішла вперед. Інколи це були деталі – але в нашій роботі немає дрібниць, а тому деталі теж дуже важливі. Інколи ми бачили, що деякі справи треба змінити докорінно або зовсім відмовитися від них.

Окрім того, перший посібник відображував нас і наше бачення, наш розвиток і розвиток програми. Спочатку ми вирішили розвивати власний “місцевий” погляд і підхід до тренінгів. Ми “позичали” справи в різних програмах і намагалися пристосувати їх для себе. Ми адаптували те, що нароблене іншими, для своїх потреб.

Минув час. Адаптовані справи все частіше не вкладалися разом в єдине бачення, послідовну схему. В якусь мить ми зрозуміли, що програмі треба перейти в іншу площину, трансформувати набуті знання й навички, базуючись на створеному *ставленні*.

Виникла нова внутрішня схема, “позичена” на цей раз в Майкла Кіммеля. “Три І” – ідентичність, інтеракція, інституція – пронизують весь посібник, який ви тримаєте в руках. Вони пронизують всю програму, відображаючи також теорію насильства Йогана Гальтунга (пряме – структурне – культурне) та тріадичну систему “війна – релігія – демократія”.

Частина I – “Перед тренінгом та поза ним” – знайомить з історією програми, походженням назви, концепцій та теорій, які використовує уповноважувальна освіта. Вона містить також принципи формування команди, її підготовки, навчальні модулі, формати впровадження й ареал поширення.

Частина II – “Коло” – описує техніки проведення вправ (технології навчання), структурні справи та справи двох основних розділів – “Успішне спілкування” та “Діалог різноманітностей”. Ці справи відображаються в колі, в якому працює група під час тренінгу.


Частина III – “Якщо залишилися запитання” – наводить деякі запитання, які часто задають під час тренінгів. Тут також міститься словник, який нараховує близько ста термінів, що використовуються в програмі, навіть якщо в тексті посібника вони й відсутні. Список літератури допоможе поглибити свої знання та розвивати далі ті напрямки, які здаватимуться вам перспективними і такими, що відповідають на ситуаційні потреби.


Посібник відображує міждисциплінарність програми й написаний фахівцями з різних галузей – педагогіка, лінгвістика, право, соціологія, психологія, журналістика. Постмодерне гасло про “фахову непрофесійність” має безпосереднє відношення до програми. Щоби полегшити тренеркам і тренерам самопідготовку, інколи ми даємо опис, інструкції, цитати кілька разів. Тому повторювання, які ви знайдете, є навмисними, а не випадковими.

Ви також зустрінете три різних назви програми (“уповноважена освіта”, “педагогіка уповноваження”, “уповноважувальна освіта”), які тотожні й лише відображують наші пошуки найприйнятнішого визначення того, що ми робимо, та створюють для нас синонімічний ряд, який можна продовжувати й далі.

Користування посібником доволі просте й подібне до першого видання. Воно містить лише кілька символів.

 – опис вправи

 – орієнтовний час на виконання вправи. Не варто прив’язуватися до цього часу, бо він залежить також від вашого особистісного стилю роботи, розміру групи, навіть її настрою.

 – вправи, які ми вважаємо “серцевинними” і пропонуємо для застосування в групах без спеціальних обмежень. Цей значок ви побачите майже на всіх вправах блоків “Успішне спілкування” та “Діалог різноманітностей”. Наше прохання – ставитися творчо й до вправ, і до цього символу, бо відповідь на ситуацію, потреби групи, її готовність – ось основний “символ” програми.

● – запозичені вправи, які за формою майже не змінилися

◎ – вправи, які змінювалися

⊙ – вправи які змінювалися ґрунтовно, залишивши від первинної лише ідею

○ – вправи, які з’явилися лише тут

Ми впевнені, що цей посібник також матиме багато доповнень вже тоді, коли ми отримаємо перший примірник з друкарні. Але це надає авторському колективу лише оптимізм. Сподіваємося, цей оптимізм допоможе й вам в роботі над собою та над програмою.

Успіхів і нових пошуків!



Перед тренінгом і поза ним

Історія

Уповноважена освіта як проект, спрямований, з одного боку, на впровадження у систему освіти нових методик викладання, а з іншого – нових освітніх напрямків у школі (а саме гендерної сенситивності та комунікаційних технологій), пройшов декілька етапів становлення.

Першим етапом становлення можна вважати тренінги “Жіноче лідерство”, запроваджені Інформаційно-консультативним жіночим центром разом із Жіночим консорціумом ННД-США 1995 року. Одним із перших набутків “Жіночого лідерства” став підручник для тренерів “Жіноче лідерство: Теорія” (К., 1997). Трохи згодом тренерки спробували проводити неформальні тренінги з гендерної чуйності для власних дітей. Цей досвід допоміг у проведенні 1996 року курсів у Київській жіночій гімназії. Починаючи з 1997 р. цей досвід, за підтримкою Глобального жіночого фонду, як пілотний проект поширюється у декількох школах Києва, Сімферополя та Ужгорода із залученням тренерок-випускниць тренінгів “Жіноче лідерство”.

Із 1999 р. уповноважена освіта входить у фазу активного становлення. Підтримана Мережевою жіночою програмою Інституту відкритого суспільства, Міжнародним фондом “Відродження” та національними фондами Сороса, програма стартувала на регіональному рівні.

Сьогодні, програму впроваджують у дев’яти країнах пострадянського регіону – Азербайджан, Грузія, Казахстан, Киргизстан, Литва, Молдова, Таджикистан, Узбекистан, Україна. Для поширення та обміну набутим досвідом були проведені Міжнародна науково-практична конференція “Уповноважена освіта – шлях у третє тисячоліття” 19-23.12.1999, та Міжнародний форум з уповноваженої освіти “Лідерство в ім’я майбутнього” 7-9.11.2000, в якому взяло участь більше 120 осіб із 10 країн регіону.

Досвідом уповноваженої освіти зацікавилися педагоги, а також представниці і представники громадських організацій Афганістану, Бірми та Індонезії. 2002 для них були також організовані та проведені тренінги тренерів за підтримки

Проекту “Бірма”, Фонду Тіфа та Мережевої жіночої програми.

Включення педагогіки уповноваження у міжнародний педагогічний досвід стало ще одним підтвердженням успішного становлення та розвитку проекту.

Вдалим є процес формалізації проекту через інтеграцію в державну систему освіти. У 2001 р. Міністерство освіти та науки України ліцензувало курси підвищення кваліфікації з педагогіки уповноваження за напрямком інноваційних методик викладання. Введення та активне впровадження такого освітнього напрямку у діяльність інституцій підвищення кваліфікації є значним кроком у напрямку до гуманізації шкільної освітньої системи. Звичайно, на даному етапі ще зарано говорити про радикальну зміну поведінкової моделі пересічних шкільних вчителів і вчительок, чи не в першу чергу, через обмеженість доступу педагогів до таких курсів, незалежно від причин, що таку обмеженість обумовлюють (у багатьох випадках – нестача коштів; добровільність участі у курсах тощо). Але самий факт існування педагогіки уповноваження, її доступність – власне, нова модель викладання та поведінки – можуть перетворитися на рушійну силу всередині системи освіти.

Процес формалізації здійснюється і в інших країнах.

Загалом організаційна розбудова уповноваженої освіти сьогодні включає в себе компоненти середньої шкільної, вищої та післядипломної освіти, а також позашкільної та громадської. Така робота, поєднана із дослідженнями, може сприяти подальшому поглибленню розуміння суспільних механізмів, що з ними починає взаємодію програма, а також механізмів соціально-культурного впливу, які зробили можливою педагогіку уповноваження на теренах різних країн, дуже відмінних одна від одної.

Чому програма носить назву “Уповноважена освіта”?

Ідея щодо назви “уповноважена освіта” (Empowering Education) вперше з’явилася 1996 року з брошури “Освіта дівчат: порядок денний для змін” Форуму африканських жінок-педагогів (FAWE – Forum for African Women Educationalists).

Можна погодитися, що точніший переклад має виглядати як “педагогіка, яка уповноважує”, проте, беззаперечно, існуюча назва посіла певне місце в середовищі тих, хто працюють як у неформальному (просвіта, тренінги), так і формальному (школи, університети) секторах освіти.

Враховуючи те, що неточності варто виправляти, українською мовою ми застосовуємо ще й назву “педагогіка уповноваження”. Професор КНУ ім. Т. Шевченка Олександр Пономарів запропонував українською мовою назву “уповноважувальна освіта”. На його думку, така назва відповідає як змісту програми, так і нормам української мови. В перекладах на мови країн, які також реалізують програму, застосовуються свої варіанти перекладів.

Важливіше, на наш погляд, те, що означає цей термін і на яких концепціях і підходах базується. Тим більше, що проблема точного перекладу існує і на інші мови.

У французькій традиції використовується штучно створене слово “увідповідальнення” (responsabilisation). В нордичній віддається перевага терміну “народна просвіта” (folkeopplysning)¹, коріння якого лежить у філософії освіти Грундтвіга

(Grundtvig) і базується на припущенні, що мотивація людей у більш активне включення в життя суспільства відбувається за допомогою знання, яке вони набувають.

В різних контекстах “уповноваження” (empowerment) розглядається як стратегія змін для звільнення², допомога пригніченим групам³ чи намагання позбавитися політичного панування⁴. Поняття постійно стикається з поняттям влади, що само по собі вже дуже суперечливе. Якщо вважати, що для влади потрібні знання, навички, власність і прийняття рішень⁵, то уповноваження максимізує знання і навички для оптимізації доступу до власності і прийняття рішень. Уповноваження виступає проти форми влади у вигляді контролю, посилюючи і заохочуючи її альтернативні форми⁶, а саме, влада співпраці і внутрішня влада.

Уповноваження розглядається як:

- ♦ процес, за допомогою якого безсилі люди, громади і організації перетворюються на більш обізнаних про динаміку влади в контексті їх власного життя;
- ♦ освітня стратегія, яка заохочує особистісний розвиток, сенс дійовості, впевненості, критичної обізнаності і максимізує внутрішній потенціал кожного індивіду;
- ♦ метод ефективного розповсюдження навчальних послуг для безсилих або виключених;
- ♦ процес індивідуальної чи групової трансформації, яка допомагає розвивати навички міжособистісного впливу і партисипаторної спроможності за допомогою вирішення проблем в групі і колективних дій;
- ♦ процес, який веде людей до сприйняття себе як спроможних і уповноважених приймати рішення;
- ♦ спосіб надання можливості людям та громадам перетворюватися на більш обізнаних щодо власних прав і відповідальності.⁷

Нижче наведені деякі з визначень “уповноваження”.

Уповноваження – це наслідок “вільного навчання”. Влада, яка не дається, але створюється всередині “Практики”, яка виникає і в яку залучаються співучні і співучениці. Теоретична база для цього відкриття забезпечується “Вкрай необхідним” усвідомленням того, що його висловлення – це колективна дія згідно спільно узгоджених дій. Освіта, базована на уповноваженні, зосереджується на культурній “Трансформації”, а не на соціальній адаптації.

Heaney Tom – Thresholds in Education. Issues in Freirean Pedagogy. <mailto:thea@chicago1.nl.edu>

“Обмеження в освіті. Питання педагогіки Фрейре” – Том Гіні

Уповноваження – надання кому-небудь прав, дозволу діяти, говорити від чийого-небудь імені. – Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – 2001

Уповноваження – надання комусь прав діяти від імені того, хто це доручає.

1 Husa, E. (2000). Report on the Seminar “Democracy. Development Year 2000”. Copenhagen, the Nordic Council of Ministers, 23 – 24 August 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (2000)7

2 S. Aronowitz, H.A. Giroux Education under Siege. (1985). The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. South hadley, Mass, Bergin and Garvey

3 P. Freire, (1970). Pedagogy of the Oppressed, New York, Continuum

4 S. Kreisberg, (1992). Transforming Power. Domination, Empowerment and Education, Albany, State University of New York Press

5 M. Foucault, (1980). Power and Knowledge, New York, Pantheon Books

6 J. Rowlands, (1997). Questioning Empowerment. Dublin, Oxfam

7 Birzea, C. (2000). Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective – CDCC

“Уроки державної мови” – “Хрещатик”, № 116, 6.09.2001

Уповноваження означає надання працівникам влади, навичок та свободи у виконанні їхніх завдань.

Spreitzer, G.M. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Цит. по “Організаційна поведінка” Дон Гелрігел, Джон В. Слокум-мол., Ричард В. Вудмен, Н. Сью Бренінг

Уповноваження – припущення, що через отримані знання люди матимуть мотивацію бути активнішими членами суспільства.

Birzea Cesar. – Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. – CDCC – 2000

Уповноваження – посилення індивідуальної і колективної спроможності шляхом збільшення поінформованості й обізнаності, а також створенням нових можливостей для дій.

P. Meyer-Bish, La responsabilisation / Empowerment. Rapport final, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. CDCC/Delphes (99)4

Наведене нижче визначення уповноваженої освіти створене спільними зусиллями учасниць і учасників програми.

Уповноважена освіта – це навчальний процес на засадах гендерної справедливості та ненасильства, спрямований на створення умов, при яких можна отримати навички самоорганізації групи шляхом навчання через безпосередній досвід.

Педагогіка уповноваження і споріднені освіти

Педагогіка уповноваження має спільні підходи з різними іншими видами освітніх програм. У взаємодії відбувається взаємне збагачення і посилення.

ФЕМІНІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА (Feminist Pedagogy)

Теорія стосується процесу навчання – вивчення, який забезпечує такі критерії для оцінки спеціальних освітніх стратегій і технік, які дають можливість досягти цілей і наслідків курсу – подолання сексизму, расизму, класизму, гомофобії та інших деструктивних ненавистей.

ОСВІТА ПРАВАМ ЛЮДИНИ (Human Rights Education)

Освітні програми зосереджуються на вихованні культури прав людини, поваги до прав і свобод, визнанні цінності персональних змін і персональних дій.

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА (Civic Education)

Подібні програми заохочують юнь бути активними і відповідальними громадянками і громадянами. Розрізняють три основних компоненти громадянства:

- ◆ цивільний компонент, який містить права, звернені до особистих свобод;
- ◆ політичний компонент, тобто право на участь у здійсненні політичної влади, право голосу і участі в парламентських інституціях;

- ♦ соціальний компонент, який відповідає правам на відповідні стандарти життя, рівний доступ до освіти, охорону здоров'я, житло і мінімальний рівень доходів.⁸

ОСВІТА МИРУ (Peace Education)

Освіта, базована на концепціях миру, і покликана підвищувати рівень толерантності в суспільстві, повагу права на життя та вміння вирішувати конфлікти мирними шляхами.

ПРАВОВА ОСВІТА (Law Education)

Підвищення правової культури та ознайомлення з основними правовими аспектами життя країни є складовою більш загальних освітніх програм, а також і самостійними програмами (Практичне право – Street Law).

ГЛОБАЛЬНА ОСВІТА (Global Education)

Така освіта торкається різних форм існування і походження поведінки людей в світі. Інститут глобальної освіти (заснований 1984 року) так формулює свою мету – “допомогти спів-творити такий світ, в якому достатньо миру і продуктів для життя, де існує екологічна відповідальність, де панує соціальна справедливість і де індивіди досягають найвищого рівня самореалізації в суспільстві співпраці.”

ІНТЕРКУЛЬТУРАЛЬНА ОСВІТА (Intercultural Education)

Розглядає шляхи взаємодії культур, суспільств і соціальних угруповань. Нині рівень мультикультуралізму і культурної різноманітності значно вищий в усіх країнах, а це вимагає більше звертати увагу, зокрема, на права меншин та їхню інтеграцію у життя суспільства.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ (Critical Thinking)

Мета програми – впроваджувати у шкільну практику стратегії викладання, які допомагають школярам і школяркам осмислювати прочитане, виявляти самостійність у питаннях самоосвіти, розуміти логіку аргументів, вчитися уважно слухати, впевнено вести дискусії та приймати виважені рішення.

ДЕБАТИ (Debates)

Програма спрямована на допомогу в отриманні навичок публічних виступів, в тому числі веденні дискусій у різних формах.

КРОК ЗА КРОКОМ (Step by Step)

Програма має на меті забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей з активним залученням сімей та місцевих громад в освітній процес, що в цілому сприятиме процесам гуманізації та демократизації системи освіти.

Є й інші напрямки в освіті – соціальна, моральна, екологічна освіти; освіта для розвитку, тощо.

Підходи педагогіки уповноваження можуть бути використані як метод при впровадженні будь-якої з перелічених вище програм. В свою чергу, педагогіка уповноваження набуває нової глибини і широти, вбираючи в себе нові теми і галузі.

⁸ Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press

Засади програми

Педагогіка уповноваження базується як на теоріях, так і на практиці щоденного життя, і містить:

- ◆ концепції і дефініції
- ◆ пілотні проекти (моделі)
- ◆ систему навчання і підтримки тих, хто навчає

Концепції і дефініції мають виробляти і визначати схеми уявлень та ідей, прийнятну термінологію, а також визначати необхідні навички для реалізації їх у життя.

Пілотні проекти намагаються визначати, вивчати, порівнювати і розвивати конкретні моделі партнерства в освіті (школи, батьки, змі, державні органи влади).

Система навчання і підтримки займається методами і шляхами вивчання, викладання, виховання для обміну інформацією і досвідом, а також для створення можливості для рефлексій і дискусій.

Ключовими вимірами освіти уповноваження можна назвати знання (концепції і цінності), навички, ставлення і відповідні дії.⁹

Знання і розуміння ключових концепцій та їх взаємозв'язків у контексті швидких змін в світі:

- ◆ свобода
- ◆ справедливість
- ◆ рівність
- ◆ гідність
- ◆ не-дискримінація
- ◆ права
- ◆ відповідальність

Навички

- ◆ активне слухання і комунікації;
- ◆ аргументоване аналітичне мислення
- ◆ навички з розв'язання проблем
- ◆ гендерна справедливість
- ◆ здатність до співробітництва
- ◆ робота в команді
- ◆ міжгрупове спілкування
- ◆ ведення переговорів і медіацій
- ◆ відстоювання позиції

Ставлення і цінності

- ◆ емпатія і солідарність
- ◆ відкритість і зацікавленість
- ◆ відповідальність за власні дії
- ◆ справедливість
- ◆ віра в індивідуальні гідність, свободу, добробут
- ◆ мирні переконання
- ◆ гендерна чуйність
- ◆ демократичні принципи

⁹ Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., Martins, I.F. (2000). Strategies for Learning Democratic Citizenship, CDCC

- ♦ повага до різних культур та їхнього внеску в життя людства

Педагогіка уповноваження може впроваджуватися в різних формах. Визначається три види впровадження освіти¹⁰:

- ✓ формальна освіта (formal education) (регулярне структуроване навчання в рамках освітньої установи з видачею визнаного документу, з хронологічно визначеним переходом від нижчого ступеня до вищого)
- ✓ неформалізована освіта (non-formal education) (навчання поза формальною системою освіти, яке не закінчується отриманням визнаного документу)
- ✓ неформальна освіта (informal education) (незаплановане навчання, яке може бути отриманим від сім'ї, знайомих, однолітків, змі, тобто від оточення; здійснюється нерегулярно в контексті життя кожної людини)

Освіта уповноваження може впроваджуватися через такі схеми:

- ✓ формальний навчальний план (як окремий предмет, інтегровані підходи чи теми)
- ✓ неформалізований навчальний план (позакласна й позашкільна робота, організована школою і пов'язана з формальним планом)
- ✓ неформальний навчальний план (впровадження через спорадичні заняття і прихований план)

Схеми навчання педагогів, запропоновані освітою уповноваження, мають такі переваги:

- ✓ заохочують рефлексії освітньої практики
- ✓ сприяють розвитку програм всередині школи
- ✓ використовують можливості неформального навчання і прихованого навчального плану
- ✓ заохочують контакти з місцевою громадою
- ✓ використовують широку різноманітність тренерів (молодь, активістки й активісти прав людини, науковці й науковки гендерних студій, змі тощо)
- ✓ покладаються на соціальне партнерство

Нині традиційні ролі і кваліфікація педагогів мають суттєво змінитися¹¹:

- ✓ ізольовані на інтердисциплінарні знання
- ✓ лінійний і статичний на множинний і динамічний навчальний процес
- ✓ пізнавальні на освітні цілі зі складною структурою

Деякі автори і авторки називають школи нового типу адаптивними. Ми більше схилиємося до того, щоби називати їх трансформаційними. Адаптивний тип, як такий, що здатний пристосуватися, на наш погляд, має конотації нерівноправної взаємодії і зберігає елементи підлеглості і підпорядкування, хоча опис адаптивних шкіл більше відноситься до того, що можна назвати трансформаціями, коли школа намагається “допомогти людині змінитися або навчитися жити з тим, що не піддається зміні”¹².

Трансформація “...не зупиняється лише на тому, щоби додати і відсвяткувати різноманітність. Вона вимагає, щоби ми зробили щось з цим досвідом, цією різноманітністю, щоби остаточно зрозуміти ціле. Це вимагає, щоби ми додали, знищили, децентрували, переглянули і реорганізували з метою трансформації нашого навчального плану для цілісності і повної включеності, відображеної в змісті,

10 Th. J. La Belle, (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective of Lifelong Learning. International Review of Education, vol. 28, nr. 2

11 Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., Martins, I.F. (2000). Strategies for Learning Democratic Citizenship, CDCC

12 Парслоу, Ф., (1996), Обучение искусству опроса и действия. В Что такое социальная работа., К., АПУ

методології, педагогіці.”¹³

Відмінності адаптивної і традиційної шкіл

Капустин Н.П. (2001), Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия

Традиційна школа		Адаптивна школа	
Учитель чи вчителька	Учень чи учениця	Учитель чи вчителька	Учень чи учениця
1	2	3	4
1. Суб'єкт навчання, інформатор	Об'єкт навчання, отримує інформацію	Організатор пізнавальної діяльності учнів	Суб'єкт навчання. За допомогою вчительки чи вчителя сам чи сама оволодіває знаннями
2. Активний чи активна під час всього уроку	Як правило, пасивна чи пасивний. Головне – запам'ятовування фактів	Спрямовує пізнавальний процес, забезпечує самостійну діяльність учнів у межах соціальної взаємодії	Включається в активний процес мислення
3. Домінує авторитетний стиль стосунків в основі суб'єкт-об'єктних відносин	Конформістська позиція	Домінує демократичний стиль стосунків, в основі – співпраця, кооперація	Активні учасники чи учасник педагогічного процесу, в якому самореалізується та самостверджується
4. Відповідає за процес навчання і його результати	Не повністю усвідомлює власну відповідальність за результати навчання	Поділяє відповідальність за результати навчального процесу з учнями та ученицями	Включені у відповідальність за результати навчального процесу, усвідомлюючи їхню значимість для свого просування та розвитку
5. Домінує зовнішнє стимулювання	Відсутність зацікавлення до навчання (від 3% у 1-му класі до 60% у 9-му класу)	Забезпечується мотиваційне навчання	Забезпечується мотиваційне навчання
6. Панують інформативні методи	Обмежується репродуктивним відтворенням матеріалу	Забезпечується мотиваційне навчання	Домінує внутрішня мотивація
7. Не приділяється уваги самоаналізу, рефлексії	Не аналізує власну розумову діяльність	Використовує рефлексивне управління пізнавальною діяльністю	Включається до самоаналізу, самооцінку розумової діяльності

13 Fiol-Matta, L. (1993). Litmus Tests for Curriculum Transformation. Cited by Women's Studies Quarterly, V. XXI

Теорії навчання і підходи педагогіки уповноваження

Педагогіка уповноваження, як самокерована групова робота, базується на філософсько-етичній концепції ненасильства.

Умовно можна виокремити такі напрямки в сучасній філософсько-етичній літературі:

- ◆ ненасильство як моральний принцип взаємодії людей, як ставлення людини до людини;
- ◆ ненасильство як форма суспільно-політичної боротьби;
- ◆ ненасильство як ставлення людини до природи, до всього живого;
- ◆ ненасильство як один із способів вирішення глобальних проблем людства.¹⁴

Ми розглядаємо ненасильство як моральний принцип взаємодії людей, який може допомогти розв'язати глобальні проблеми людства.

Як прикладна дисципліна, педагогіка уповноваження використовує знання, запозичені з інших дисциплін, таких як педагогіка, філософія, етика, логіка, історія, правознавство, психологія, фізіологія, політологія, соціологія, менеджмент. Право цієї дисципліни на *унікальність* обумовлене тісним взаємозв'язком цих знань, що її утворили, а також розглядом всіх знань з відповідних дисциплін скрізь парадигму гендеру з наступною деконструкцією.

Особливу увагу програма приділяє розумінню *змін*:

- ◆ Що веде до змін? Які фактори сприяють чи перешкоджають змінам?
- ◆ Типи змін (звичайні – незвичайні, очікувані – несподівані)
- ◆ Рівні змін (здійснена людиною, обумовлена природою; в державі, суспільстві, організації, групі, сім'ї, особистості; соціальна, політична, культурна, економічна, психологічна)
- ◆ Стадії змін
- ◆ Результати змін (позитивні, несприятелі)
- ◆ “Витрати” змін
- ◆ Як люди долають невдачу, яка виявилася результатом змін?
- ◆ Як люди долають втрати, які є одним з результатів змін?

Таке розуміння змін притаманне соціальній роботі.¹⁵

В розрізі інших дисциплін, як підґрунтя, розглянемо лише посилання на філософію, педагогіку, психологію та соціологію та їхні взаємозв'язки.

Одним з таких посилань може вважатися критична теорія (critical theory), яка відповідає роботі групи соціополітичних аналітиків, яких асоціюють з Франкфуртською Школою. Серед інших, це Адорно (Adorno), Горкгаймер (Horkheimer), Вальтер Бенжамін (W. Benjamin), Маркузе (Marcuse) і Габермас (Habermas). Вони висловлювали ідею про більш справедливе суспільство з людьми, які самі уповноважені контролювати своє культурне, економічне і політичне життя. Вони аргументували, що ці цілі можна досягнути лише через звільнення – процес, за допомогою якого пригноблені й експлуатовані люди перетворюються на людей уповноважених і сильних, спроможних трансформувати свої власні обставини власними силами і для себе самих. Тому педагогіка уповноваження називається трансформаційною, а не адаптивною, як часом зустрічається в інших ав-

¹⁴ Ситаров В., Маралов В. (1998). Проблема ненасильства в релігійних, філософсько-етических, педагогічних концепціях. – К.: Педагогіка толерантності, № 3 – 4

¹⁵ Рамон Ш. (1996). Концептуальні рамки соціальної роботи. – Что такое социальная работа. – К

торів¹⁶. На наш погляд, поняття адаптивності несе в собі більше пристосування, а не рівноправної співпраці з іншими дієвими особами зовнішнього світу.

Такі положення Франкфуртської Школи були названі “критичною теорією”, бо коріння звільнення розглядалося в самосвідомій критиці (ми називаємо це аналізом), яка проблематизує всі соціальні стосунки, зокрема, такі, що знаходяться всередині дискурсивних практик влади.

Засади критичної теорії використовуються в багатьох освітніх підходах і технологіях, але найвідомішим можна назвати ім'я Паоло Фрейре (Paolo Freire). Він дав поштовх до назви “критична педагогіка”. Анрі Жиро і Майкл Еппл (Henry Giroux and Michael Apple) дали чудову теоретичну картину природи і дії критичної теорії в їх роботах щодо політичного, інституційного і бюрократичного контролю знань, тих, хто вчать, і тих, хто вчать.

Говорячи про педагогіку уповноваження як про педагогічну технологію і її застосування в загальноосвітній практиці, її можна описати як загальнопедагогічну. Тобто, це може поширюватися на цілісний освітній процес (в регіоні, закладі, стадії навчання). Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: в ній містяться сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів процесу.

Філософські основи технології уповноваженої освіти базуються на гуманізмі як системі поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв всіх здібностей. Ця система вважає благо людини критерієм оцінки соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві.

Щодо концепції засвоєння соціального досвіду, то найближче до опису програми належить асоціативно-рефлекторна концепція навчання, яка спирається на основні уявлення про умовно-рефлекторну діяльність головного мозку, описані І.М. Сеченовим та І.П. Павловим. Згідно з цією теорією, засвоєння знань, формування навичок і вмінь, розвиток особистісних якостей людини є процес освіти в його усвідомленні різних асоціацій – простих і складних.

За Ю.А. Самариним, всі асоціації діляться на:

- ◆ “локальні” – зв'язок між окремими фактами (сприйняттям) безвідносно до системи даних явищ;
- ◆ “приватносистемні” – місток від сприйняття до уявлень і понять;
- ◆ “внутрісистемні” – забезпечення систематизації асоціативних рядів в єдину систему в межах теми, предмету, тощо;
- ◆ “міжсистемні” або “міжпредметні” асоціації.

Об'єднання асоціацій в системи відбувається в результаті аналітико-синтетичної діяльності¹⁷.

Важливою складовою програми є врахування в роботі існуючих теорій навчання¹⁸

Бернстайн: мовні коди

На переконання Бейзіла Бернстайна (Basil Bernstein) діти різних соціальних середовищ у ранньому віці виробляють різні **коди**, або розмовні форми, котрі в подальшому впливають на їхні шкільні успіхи. Бернстайна не цікавлять відмінності в словниковому запасі чи вербальних навичках, на які переважно

¹⁶ Капустин Н. (2001), Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия

¹⁷ Селевко, Г., (1998), Современные образовательные технологии, М., Народное образование

¹⁸ Теорії навчання цит. за: Гіденс, Е., (1999), Соціологія. Основи. – К., Основи

звертають увагу; він наголошує на систематичних відмінностях у користуванні мовою, особливо для дітей з бідніших та заможних родин.

Бернстайн стверджує, що мова дітей робітників і робітниць являє собою **обмежений код** – спосіб користування мовою, що містить багато невисловлених припущень, відомих, на думку мовця, його слухачкам і слухачам.

Багато робітників і робітниць перебувають під сильним впливом культурного середовища своєї родини чи своїх сусідок і сусідів, де цінності й норми поведінки сприймаються як належне і не виражаються в мові. Батьки, як правило, привчають дітей до життя в суспільстві безпосередньо за допомогою винагород чи покарань, мета яких – скорегувати поведінку.

Мова у вигляді обмеженого коду більше годиться для спілкування на тему практичного досвіду, ніж для обговорення більш абстрактних ідей, процесів чи взаємозв'язків. Мова орієнтована на норми групи, в якій ніхто не може легко пояснити, **чому** вони дотримуються саме таких моделей поведінки.

Натомість мовний розвиток дітей із середнього класу включає набуття **вдосконаленого коду** – стилю мовлення, за якого значення слів можуть **індивідуалізуватися**, щоб відповідати потребам конкретної ситуації. Методи, якими навчаються мови діти з родин середнього класу, не надто залежать від конкретних ситуацій; дитина може легко узагальнювати і висловлювати абстрактні ідеї.

На думку Бернстайна, діти, котрі опанували вдосконалений код мови, більше відповідають вимогам офіційної академічної освіти, ніж ті, хто користується обмеженим кодом. Це не означає, що діти з середовища нижчого класу користуються “низькоякісним” видом мови або що їхні мовні коди “збіднені”. Радше спосіб, у який вони користуються мовою, суперечить академічній культурі навчального закладу. Діти, що опанували вдосконалений код, значно легше адаптуються в шкільному оточенні.

Ідеї Бернстайна допомагають нам зрозуміти, чому діти з родин з низьким соціоекономічним статусом, як правило, “не встигають” у школі. Наведені нижче особливості, що применшують шанси дітей з середовища нижчих класів на добрі успіхи в навчанні, пов'язуються з обмеженим кодом мови:

- ♦ дитина, ймовірно, одержує неповні відповіді на свої запитання в родині, а отже, менш поінформована та менш допитлива щодо навколишнього світу, ніж діти, що користуються вдосконаленими кодами;
- ♦ дитині важко реагувати на позбавлену емоцій та абстрактну мову навчання, так само як і на виклад загальних принципів шкільного предмета;
- ♦ багато з того, що каже вчитель чи вчителька, дитина може не зрозуміти, з огляду на різні форми мови, відмінні від тієї, до якої вона звикла. Дитина може спробувати перекладати мову педагога на знайому їй, однак при цьому втрачає багато істотного з того, що вчитель прагне передати учням;
- ♦ тимчасом як дитині легко даватиметься механічне запам'ятовування чи “визубрювання”, їй доведеться зіткнутися з труднощами у засвоєнні концептуальних відмінностей, що вимагає узагальнення та абстрагування.

Визначені Бернстайном способи користування мовою, поза сумнівом, пов'язуються з такими суттєвими культурними відмінностями, котрі лежать в основі розбіжностей інтересів та смаків. Діти з родин нижчих класів, особливо з меншинних груп, розмовляють і поводяться у способи, котрі суперечать шкільним нормам.

Педагогіка уповноваження намагається подолати ці проблеми, зокрема, за допомогою структурних вправ (принципи, знайомство, очікування, підсумки), різноманітності технік, що застосовуються, з урахуванням того, що існують три типи переважного сприйняття світу:

- ◆ аудіальне;
- ◆ візуальне;
- ◆ кінестетичне.

Повне промовляння речень при формуванні власних висловів важливе для розвитку людини загалом, а не лише для розвитку мови.

Баулес і Гінтіс: школи та промисловий капіталізм

Праця стосується переважно інституційної основи розвитку сучасної шкільної системи. Баулес і Гінтіс (Samuel Bowles and Herbert Gintis) ґрунтують свої ідеї на системі шкільної освіти в Сполучених Штатах Америки, але стверджують, що ці ідеї стосуються й інших західних країн.

Вони починають із спостереження, що освіта не мала суттєвого впливу на економічну рівність. На їхню думку, сучасну освіту слід розуміти як реакцію на економічні потреби промислового капіталізму. Школи допомагають набутти технічних та соціальних знань, необхідних для промислового виробництва; вони культивують у майбутніх працівниць і працівників повагу до авторитету й дисципліни. Відносини керівництва й контролю в школі, котрі є ієрархічними і включають елемент підпорядкування, безпосередньо моделюють стосунки, що домінують на робочому місці. Заохочення й стягнення, що практикуються в школі, так само дублюють ці ж засоби у світі праці. Школи сприяють мотивації деяких індивідів на “досягнення” та “успіхи” і водночас знеохочують інших, котрі працюватимуть на низькооплачуваних посадах.

Баулес та Гінтіс погоджуються з тим, що розвиток масової освіти дав багато позитивного (було ліквідовано неписьменність, є доступ до набуття знань). І все-таки, оскільки освіта розвивалася переважно згідно з економічними потребами, шкільна система далеко не така, якою її бачили реформатори.

Згідно з Баулесом і Гінтісом, сучасні школи відтворюють почуття безпорадності. Ідеали розвитку особистості, що посідають центральне місце в системі освіти, можна реалізувати лише тоді, коли люди керуватимуть умовами власного життя і розвиватимуть свої здібності й нахил до самовираження. За існуючої системи школи “змушені узаконювати нерівність, обмежувати розвиток особистості в межах, які узгоджуються з підпорядкуванням деспотичній владі, і полишати молодь напризволяще”. На переконання Баулеса і Гінтіса, якби на робочому місці було більше демократії і більше рівності в суспільстві в цілому, можна було б створити систему освіти, котра більше сприяла б самореалізації особи.

Як наголошують Баулес та Гінтіс, школи нав'язують учням правила дисципліни, а авторитет педагогів орієнтує на академічне навчання. Діти з сімей робітників, вступаючи до школи, заходять у значно глибші протиріччя з культурним середовищем, ніж діти з привілейованіших родин. Перші фактично опиняються в чужому для них культурному оточенні. Вони не тільки не відчувають мотивації до великих успіхів у навчанні, їхні звичні моделі мови та поведінки, як зазначає Бернстайн, не узгоджуються з учительськими, навіть якщо кожна сторона щиро прагне спілкування.

Враховуючи цю теорію в програмі, ми намагаємося пам'ятати про існування

структурного насильства, прихованого навчального плану, та впливу “природи атмосфери”, за словами Зімбардо¹⁹, а також застосовувати методи і засоби педагогіки уповноваження для подолання їх деструктивних наслідків для людини і суспільства в цілому.

Іліч: прихований навчальний план

Іван Іліч (Ivan D. Illich) стверджує, що саме поняття обов’язкового навчання слід поставити під сумнів.

Іліч наголошує на зв’язку між розвитком освіти та економічними вимогами дисципліни та ієрархії. Він стверджує, що школи утворилися, щоб упоратися з чотирма головними завданнями:

- ♦ забезпечення нагляду за поведінкою
- ♦ розподіл осіб за професійними ролями
- ♦ засвоєння головних цінностей
- ♦ набуття визначених суспільством навичок і знань

Школа перетворилася на опікунську організацію, оскільки її відвідування є обов’язковим, а дітей з раннього дитинства аж до початку трудової кар’єри “тримають подалі від вулиці”.

У школі вчать багато такого, що не має нічого спільного з офіційним змістом навчального матеріалу. Школи прагнуть прищепити дітям те, що Іліч називає пасивним споживанням – некритичне сприйняття існуючого соціального порядку засобами дисципліни та регламентації. Такі уроки не проводяться свідомо; вони імпліцитно присутні в шкільних заходах та організації. Прихований навчальний план (hidden curriculum) вчить дітей, що їхня роль у житті означає “знати своє місце і тихо сидіти на ньому”.

Іліч обстоює дешколізоване (deschooling) суспільство. Обов’язкова освіта – це відносно новий винахід; нема підстав приймати його як щось неминуче. Оскільки школи не сприяють рівності або розвитку індивідуальних творчих здібностей, чому б не покласти край їхній діяльності в існуючій формі? При цьому Іліч не має на увазі, що слід відмовитися від усіх форм освітніх організацій. На його думку, освіта має створювати для кожного, хто хоче вчитися, доступ до навчання у будь-який період життя, а не тільки в дитинстві чи юнацькі роки. Така система має сприяти поширенню знань та їхньому обміну, за якого відпаде потреба у вузьких фахівцях. Учні не змушуватимуть підпорядкуватися єдиному навчальному плану, і вони матимуть право вибору навчальних предметів.

Як усе це виглядатиме на практиці, до кінця незрозуміло. Водночас замість шкіл Іліч пропонує створити кілька типів освітньої структури. Матеріали, які офіційно мають вивчатися, зберігатимуться у бібліотеках, орендних агентствах, лабораторіях та інформаційних банках, доступних будь-якому учневі. Необхідно створити “комунікаційну мережу”, котра надаватиме інформацію про знання різних осіб та їхню готовність навчати інших або обмінюватися навчальними послугами з іншими. Студентам і студенткам слід надавати посвідчення, що дозволятимуть їм користуватися освітніми послугами в потрібний їм час і в потрібному обсязі.

Утопія? І все-таки, якщо існує можливість істотного скорочення чи реструктурування оплачуваної роботи в майбутньому, вони виглядатимуть

19 Zimbardo, Ph. (1972). Pathology of imprisonment. Society, 9

реалістичніше. Якби оплачувана робота перестала посідати центральне місце в суспільному житті, люди натомість могли б приділяти більше часу різноманітним заняттям. У такому разі освіта була б не просто формою ранньої підготовки, котрої вимагають спеціальні організації, а стала доступною тим, хто хотів би скористатися її перевагами.

Ідеї Іліча знову набули популярності в 90-х роках, у період розвитку нових комунікаційних технологій. Дехто вважає, що так звана інформаційна супермагістраль означатиме революцію в освіті.

Діти проводять у школі тривалий час. Вони навчаються значно більшого, ніж просто засвоюють матеріал. Діти починають розуміти те, яким буде світ праці, привчаючись до вимог пунктуальності та старанного виконання завдань, які надають їм ті, що уособлюють владу.

Програма уповноваженої освіти не відмовляється від школи як інституції, проте враховує деякі ідеї Іліча в своїй роботі, зокрема, щодо трансформації цієї структури на сучасному етапі.

Культурне відтворення і його аналіз

Попередні три теорії логічно об'єднуються в концепцію культурного відтворення П. Бордьє (Bourdieu, P.)²⁰. Культурне відтворення означає способи, в які школи разом з іншими соціальними інституціями допомагають зберігати соціальну та економічну нерівність від одного покоління до іншого. Це поняття спрямовує нашу увагу на засоби, якими школи через прихований навчальний план впливають на засвоєння цінностей, норм та звичок.

Видання “Війна кривій Бела” (The Bell Curve Wars)

У виданні кілька відомих науковців (Steven Fraser, edited) досліджують ідеї Гернштайна та Мюрея. (у своїй праці “Крива Бела” вони стверджують, що нагромаджені факти, які пов’язують показник IQ з генетичною спадковістю, нині просто вражають.). Гернштайн і Мюррей помилялися в чотирьох головних питаннях:

- ◆ що людей можна описати одним лише показником IQ
- ◆ що людей можна однозначно рангувати за єдиним показником
- ◆ що розумовий розвиток значною мірою пояснюється генетичною спадковістю
- ◆ що таке становище змінити неможливо

Емоційний та міжособистісний інтелект.

Деніел Гоулмен (Goleman)²¹ стверджував, що “емоційний інтелект” може мати таке ж важливе значення у визначенні наших життєвих перспектив. **ЕІ** (емоційний інтелект) – це спосіб демонстрації людьми своїх емоцій, здатність до самомотивації, самоконтролю, ентузіазму та наполегливості.

МІ (міжособистісний інтелект) – це здатність розуміти інших: що спонукає їх, як вони працюють, як працювати разом з ними.

20 Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of Judgements of Taste* (London: Routledge and Kegan Paul); Bourdieu, P. (1988). *Language and Symbolic Power* (Cambridge: Polity Press); Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction: In Education, Society and Culture* (London: sage)

21 Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ* (London: Bloomsbury)

Підсумки

Враховуючи перелічені вище теорії навчання і застосовуючи до них системний аналіз, ми зробили висновок, що активне мислення породжує сталі установки. На це звертали увагу й інші вчені і практики.

“Зміна установки, яка стала результатом активної і систематичної свідомої обробки інформації, незалежно від того, чим ця зміна викликана, – повтором чи іншими засобами, – завжди буде більш міцною і стабільною.”²²

Програма ставить на меті допомогти свідоміше ставитися до своїх власних установок і уникати впливу маніпуляцій з боку інших.

Як вважає І.Доценко²³, основною ознакою маніпуляції є її незрозумілість для об’єкта. Іншими словами, розгадана маніпуляція, за визначенням, є невдалою. Підґрунтям сучасних пропагандистських технологій є вплив на емоційну складову особистості. Важливо, що суттєвою передумовою успішного здійснення подібних впливів є уніфікація і стандартизація мислення, на що звертає увагу В.Литвиненко²⁴, говорячи про спеціальні інформаційні операції.

В своїй роботі ми часто використовуємо методи експертних оцінок: метод мозкової атаки та його розвиток – метод “Дельфи”, що фактично є методами удосконалення розумового процесу. Зауважимо тут, що метод “Дельфи” є “багаторівневою письмовою мозковою атакою зі зворотним зв’язком”. Основною перевагою методів експертних оцінок є відносна простота їхнього застосування, природність, а також те, що за вдалого вибору експертів вони дають дуже добрі результати. До вад можна віднести значну залежність від суб’єктивного фактора та принципову неповторюваність. Як найбільш універсальні, ці методи придатні для аналізу нестабільної ситуації. Ми вчимо індивідуумів використовувати ці наукові методи (хай і не завжди у досконалому варіанті) для себе і для прогнозів власного життя, а маргінальним групам це може дати додаткову впевненість в собі і самоповагу. Багатоваріантність таких прогнозів робить людину впевненішою і такою, що міцніше стоїть на ногах. Особливо це стосується маргінальних прошарків, до яких, в певних ситуаціях, належать дівчата, а згодом і жінки; етнічні, релігійні меншини, тощо. На думку В.Парето²⁵, існує кілька типів деривацій (псевдодоказів).

1. Використання незаперечних істин. Під цим розуміють так звані банальності. Наприклад, більшість до певного часу вважала, що Сонце обертається навколо Землі, тому думки Г. Галілея сприймалися як щось не тільки неправдоподібне, а й нерозумне.
2. Посилання на авторитет. Будь-яка культурна, а тим паче наукова традиція базується на авторитеті.
3. Звернення до загальноживаного (усі так міркують). Значної ефективності використання цього прийому набуло з часів висунення ідеї суверенності, волі народу.
4. Використання гри слів (зокрема, гра семантичними контекстами), заміна негативно забарвлених висловів на позитивні та навпаки. Яскравим прикладом

22 Зімбардо, Ф., Ляйпке, М. (2001). Соціальное влияние, Питер

23 цит. за Литвиненко, О., (2000), Спеціальні інформаційні операції // Серія “Національна безпека” випуск 3

24 цит. за Литвиненко, О., (2000), Спеціальні інформаційні операції // Серія “Національна безпека” випуск 3

25 цит. за Литвиненко, О., (2000), Спеціальні інформаційні операції // Серія “Національна безпека” випуск 3

може слугувати дихотомія: моджахеди (борці за віру) — душмани (бандити). Персоналізація (як принцип) послаблює псевдодокази, тим самим оберігаючи від такої деривації.

У дослідженнях Американського інституту аналізу пропаганди, що у 30-40-х роках був провідною науковою установою у цій сфері, запропоновано наступну класифікацію стандартів пропаганди²⁶:

1. Навішування ярликів (labeling). Цей прийом ґрунтується на психологічній забарвленості висловлень, слів.
2. Блискуча невизначеність. Полягає у змішуванні причин і наслідків.
3. Перенесення авторитету. Наведення разом з пропагандистським твердженням імені авторитетної особи або установи. Цей пункт базується на відповідній деривації В. Парето.
4. Посилання на авторитет полягає у прямому підкріпленні пропагандистського твердження посиланням на авторитет.
5. Свої хлопці. Ґрунтується на створенні відчуття спільності.
6. Підтасування карт. Зрозумілий і найуживаніший пропагандистський прийом.
7. Разом з усіма. Відтворення однієї деривації В. Парето: звернення до міркувань “як усі”.

Персоналізація допомагає розрізнити інші пропагандистські підходи і стандарти. Використовування “Я—повідомлення” як по відношенню до себе, так і визначення його у висловах інших людей, оберігає від навішування ярликів. Так звана теорія ярликів, яка частіше застосовується для розуміння природи злочинності, наголошує на тому, що ярлики навішують, як правило, люди, які презентують сили закону та порядку або наділені повноваженнями накидати іншим точно визначені правила конвенційної моралі. Таким чином, ярлики, що позначають категорії девіації, є виявом структури влади в суспільстві. Загалом кажучи, правила, з погляду яких визначається девіація, формулюються багатими для бідних, чоловіками для жінок тощо. Коли дівчина або жінка чи хлопець або чоловік здійснюють вчинок поза рамками їх гендерної стереотипної поведінки, на них клеять ярлик. Е.Лімерт²⁷ (Lemert, E.) називає перший акт переступу первинною девіацією. Вторинну девіацію ми спостерігаємо тоді, коли індивід приймає ярлик і починає дивитися на себе як на девіанта чи девіантку. У випадку гендерної соціалізації, можна бачити, що це веде до невпевненості, нерішучості, низької самооцінки. При чому це спостерігається як в жінок, так і чоловіків. Подібні наслідки можна спостерігати і в досвіді представників і представниць етнічних і релігійних меншин, а також в інших маргінальних груп.

Дослідження в процесі втручання (дії)

Для поліпшення освітньої практики ми об'єднали в методологічну схему дослідження за активною участю всіх, набутки демократичної практики, організаційні зміни, груповий процес і рефлексивну практику.²⁸

Основна мета дослідження в дії (або втручанні) у встановленні умов, за якими самовідображення можливе якнайкраще: умови, за якими цілі і потреби можуть бути перевірені, а практика прийнятна стратегічно і експериментально, а самі практики можуть організувати процес так, щоб мисляча громада робила внесок в

²⁶ цит. за Литвиненко, О., (2000), Спеціальні інформаційні операції // Серія “Національна безпека” випуск 3

²⁷ Lemert, E., (1972), Human Deviance, Social Problems and Social Control, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

²⁸ McNiff, J. (1988) Action Research: Principles and Practice. London: Macmillan

поліпшення її праці і її розуміння цього.

Курт Левін (Kurt Lewin), один із засновників дослідження в дії (партисипативного дослідження в дії – PAR – participatory action research), кинув виклик штучним перешкодам, які відокремлюють теорію, дослідження і дії, наполягаючи на тому, що “немає дії без дослідження; немає дослідження без дії”²⁹. Наріжним каменем для Левіна, як і для Дьюї (Dewey), стала інтеграція науки і практики, визнання того, що соціальні процеси можна зрозуміти, лише змінюючи їх.

Тренерська команда — навчаючи, вчиться

Хто може стати тренером з уповноваженої освіти?

Уповноважена освіта починалася в Україні з ідеї усвідомленого материнства, яке разом з вихованням несе гендерну чуйність. Набагато пізніше в журналі зустрілося гасло: “Виховуючи одну дівчину, ми виховуємо все суспільство”, але наміри наші були такими ж. Тому, початок програми можна описати як **неформальну освіту (1996)**, а відповідно і вимоги до тренерів були **неформальними**. Це стосується, насамперед, українського досвіду, але історія розвитку в інших країнах має багато подібного.

Всі, хто цікавилися проблемою, хто трохи знали про гендер або мали власний досвід, дотичний до основного напрямку – подолання гендерних стереотипів і встановлення рівноваги в суспільстві – були бажаними і працювали як з невеличкими групами дітей чи дорослих, зібраних за “випадковою вибіркою”, так і особисто з усіма, хто “траплялися під рукою”. Неформальна просвіта має місце в уповноваженій освіті й донині, але зараз вона не є основним методом роботи. Часто це лише перший крок для тих, хто з часом глибше і серйозніше занурюються в реалізацію програми, але буває, що й людина і не йде далі.

На сучасному етапі розвитку програми, на наш погляд, неефективно прикладати зусилля лише для неформальної просвіти, бо потенціал уповноваженої освіти набагато більший, а відповідно й результати, яких можна досягти, будуть іншими.

Наступний крок ми зробили досить швидко. Вже за кілька місяців тренерки побачили, що нерегулярні відвідування призводять до того, що обговорені теми знов піднімаються в первинному вигляді тими, хто були відсутні раніше. Так могло повторюватися кілька разів, “дисципліновані” нудилися, і ефективність знижувалася.

Тому інша форма впровадження пов’язана з, так званою, **неформалізованою освітою (1997 – 2001)**, тобто роботою поза шкільною системою – з громадськими організаціями, клубами за місцем проживання, тощо. Вимоги до тренерської команди змінилися, але вони були **неформалізованими**.

Насамперед, ми залучали **членкинь жіночих організацій**, бо вони найчастіше декларують свою відданість ідеї жіночих людських прав, рівності та недискримінації. До участі запрошувалися також правозахисні, молодіжні організації. “Випадкова вибірка” також працювала.

Починаючи програму, ми планували готувати з молоді тренерів. Насамперед, це

29 Adelman, C. (1997) Action research and the problem of participation. In R. McTaggart (Ed.), Participatory action research: International contexts and consequences6 Albany, NY: State University of New York Press

стосувалося власних дітей. Але тут ми зустрілися з проблемою віку. Молодь, на наш погляд, можна залучати до співпраці на тренінгах з самого початку, але тільки з іншими, так званими, старшими тренерами. Сьогодні ми вважаємо, що найкраще тренерам розпочинати самостійну роботу лише після **закінчення вищого або спеціального середнього навчального закладу**. Така думка пов'язана з особливістю самої програми. Уповноважена освіта має світоглядний, а не інформаційний характер. Це відображається в особливостях методології, техніках, підходах, послідовності подачі матеріалів. Для опанування ними, окрім знань і практики програми, має бути певний рівень знань і практики життя. Школа, як середня, так і вища, складає лише частину такого досвіду, тому бажано, щоби тренери додали до нього ще й трохи того, що називають “життєвою мудрістю”

Відносно верхньої вікової межі у нас немає ніяких застережень. В деякій літературі можна зустріти поради, що небажано починати тренерську діяльність після 40 років, але в нашій практиці є чимало тих, хто почали пізніше, а нині вони серед найпереконаніших і найдосвідченіших.

Важливим елементом розвитку програми стало залучення до неї рідних і близьких – **дітей, чоловіків, друзів і подруг**, тощо. Це допомагає трансформувати стосунки на засадах гендерної справедливості, відпрацьовувати нововведення в малих групах, розвивати нові ідеї і практики, а загалом і зміцнювати програму в цілому.

Одним з важливих аспектів розвитку тренерської команди було прагнення до **якомога ширшої різноманітності її складу** за всілякими критеріями. Програма, базована на використанні досвіду самих учасниць і учасників, має накопичувати досвіди різних груп для їх аналізу та подальшого використання в наступних інноваціях. Цей принцип лежить також в основі дослідження в процесі втручання (action research), який застосовується програмою для постійного моніторингу та розвитку.

2001 рік позначається, зокрема, отриманням ліцензії Міністерства освіти і науки України на право провадження курсів підвищення кваліфікації спеціалістів в галузі інноваційної діяльності в освіті (гендерна проблематика). Тому можна вважати, що саме тоді формально починається період **формальної** освіти, тому й вимоги з цього часу перетворюються на більш **формальні**. Це пов'язане як з вимогами Міністерства щодо рівня підготовки фахівців, які вчаться на курсах, так і іншим етапом розвитку програми в цілому.

Зараз для участі в курсах підвищення кваліфікації учасницям і учасникам слід мати **вищу педагогічну освіту або таку, що її замінює** (вона може замінятися “старою університетською” освітою, бо раніше закінчення університету давало право на викладання додатково до отриманого фаху).

Важливим фактором для нас на сучасному етапі стало також **бачення своєї майбутньої роботи згідно програми** та конкретна можливість це здійснити. Друга частина може бути більше чи менше формалізованою, що може означати і офіційний лист від навчального закладу щодо підтримки практичної реалізації курсу, і лише усне підтвердження такої підтримки.

Багато бажано, щоб майбутні тренери могли (але не обмежувалися):

- добре справлятися із складнощами, властивими цій діяльності;
- вкладати значні зусилля в свій розвиток;

- експериментувати з новими ідеями, випробовуючи;
- розуміти і сприймати засадничі принципи ненасильницького недомінаторного підходу;
- мати чесну громадянську позицію і відстоювати її;
- турбуватися про своє здоров'я;
- просити, приймати і сприймати висловлення інших про свої підходи до життя і роботи;
- вміти визначати, ідентифікувати і описувати свої життєві цілі і завдання;
- мати значний потенціал для подальшого навчання і розвитку;
- мати систематизований підхід до вирішення проблем;
- знаходити задоволення в змінах;
- регулярно переглядати цілі своєї діяльності;
- розуміти засадничі принципи розвитку ефективності роботи груп;
- ефективно розподіляти свій час;
- постійно прагнути нового досвіду;
- вірити в можливість змін стосунків людей одне до одного, до себе, до своєї роботи;
- працювати над створенням атмосфери відкритості і довіри в групах;
- добре складати плани;
- відчувати для себе важливість почуття успіху;
- регулярно оцінювати свою роботу і успіхи;
- заохочувати тих, хто працює поруч;
- спокійно ставитися до своїх помилок, не впадаючи у відчай;
- працювати в тренерській команді, формуючи партнерські стосунки і взаємну підтримку;

Потреба рефлексій і форми їх здійснення

Постійна робота над собою – це важлива складова програми в плані підготовки й розвитку тренерських кадрів. Окрім теоретичного матеріалу важлива емоційно-аналітична робота над собою. Такою роботою, зокрема, є рефлексії.

По завершенні заняття, тренінгу, всього курсу тренерам необхідно рефлексувати, тобто відображати та досліджувати процес пізнання, здійснювати самоаналіз, роздумувати над власним душевним станом.

Рефлексії – річ суто індивідуальна, кожен та кожна мають особисте ставлення до цього. Але це, перш за все, навички, які треба послідовно розвивати і виховувати. Свідоме ставлення до власних рефлексій і рефлексій інших людей, їх аналіз допомагають самовдосконаленню особистості тренера і впливають на якість роботи з групою. Відмова ж від рефлексій та аналізу тренера і групи перетворює тренінг на набір вправ і технік, який не несе в собі внутрішнього сенсу, дискредитує таким чином роботу тренера і концепцію тренінгу.

В історії і літературі щоденники давно використовуються як важливе джерело інформації та натхнення. Останнім часом соціологи стали використовувати їх і для конструювання соціальної реальності. Ми пропонуємо рефлексивні щоденники як одну з технологій в педагогіці уповноваження.

А. Кемпінські (Anton Kempinski) стверджує, що в інформаційному обміні діють закони, аналогічні з законами енергетичного метаболізму, а саме: закон рівноваги між анаболічними (тими, що будують) і катаболічними (тими, що руйнують)

процесами³⁰. Інакше кажучи, для підтримання норми кількість інформаційно-енергетичних сигналів, які надходять у психіку людини, має дорівнювати кількості сигналів, які висилаються у середовище і сприймаються ним. “Переміщення центру ваги з великих соціальних груп на малі було б найліпшим захистом від небезпеки технічного погляду на людину,” – пише А. Кемпінські³¹. Тренерська діяльність пов’язана з отриманням великого обсягу таких сигналів, тому тренерам важливо вчитися регулювати цей баланс та навчити цього групи, з якими вони працюють.

Форми рефлексій можуть бути усними і письмовими, “відразу” й “завтра”, відкритими й закритими, тощо. Вони будуються за схемою, подібною до рефлексивних щоденників, що використовуються в практиці соціальної роботи, але мають певні відмінності.

Усні рефлексії частіше за все відбуваються відразу по завершенні роботи (заняття, тренінгу, курсу) всередині тренерської групи або між тими, хто проводили заняття, та тренерами, які безпосередньо не брали участь в цьому занятті. Спочатку всі тренери по черзі говорять про свої враження без структурування своїх висловлювань. Після цього вони починають говорити вже з використанням схеми. Схема залежить від конкретної ситуації – теми, кількості днів, очікуваних результатів, тощо. Наприклад, якщо усні рефлексії будуть після одного з днів, то структуризація зосередиться на ставленні і поведінці учасників і учасниць, сприйнятті конкретної теми, тощо. Якщо в перший день багатоденного тренінгу розмова більше торкатиметься перших вражень тих, хто тренуються, то в наступні дні будуть вже порівнюватися попередні враження і робитимуться припущення щодо ставлення. Інколи пізніше виникають рефлексії на такі рефлексії, що допомагає уникати стагнації в програмі і робить її ще більш ефективною.

Письмові рефлексії можуть частково опиратися на усні, але з додатком інших (що були зафіксовані протягом роботи, виникли після тренінгу або після усних рефлексій).

Письмові рефлексії можуть бути відкритого і закритого типів. **Відкриті** менше і не так жорстко структуровані, **закриті** більше нагадують те, що ще називається звітом після тренінгу. Ми пропонуємо намагатися писати відкриті рефлексії, будуючи на їх базі пізніше закриті або звіти.

Є також рефлексії **“відразу”** і **“завтра”**. Перші пишуться відразу після роботи (це не завжди може бути завтра, але враження мають бути досить свіжими і не перекритими новими враженнями від пізніших тренінгів). Вони мають певні відмінності, які показані в схемі³².

30 Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. М., (1998). – цит. за Донченко О., Романенко Ю. (2001). Архетипи соціального життя і політика. К.

31 Там же

32 Repper, Julie (1993). Elizabeth Hart, University Nottingham

“Відразу”	“Завтра”
Щоденник	Щоденник
Неструктурований	Структурований
Відкритий	Закритий
Без кодифікації і категорій	Кодифікований і з категоріями
Недискримінаційний	З обмеженнями
Інтуїтивний	Плановий
Творчий	Аналітичний і описовий
Дослідницький	Сфокусований
Широкий і загальний	Конкретний
Індуктивний	Дедуктивний

При довготривалих тренінгах чи курсах виникає, так званий, “ефект першого дня”. Тобто, записи першого дня або перших днів є ширшими, а з часом вони зменшуються. Дослідниці чи досліднику здається, що багато чого повторюється, а тому писати нема про що. Слід пам’ятати про це і намагатися зберегти “свіжий” погляд на події, що розвиваються.

Коли ми працюємо над своїми щоденниками, ми пам’ятаємо про наші принципи.

- ◆ Намагаємося скласти щоденники вчасно тому, що іноді інформація зникає, якщо вона не зафіксована одразу.
- ◆ Висловлювання в щоденниках позитивні, ми не критикуємо себе та інших, це тільки наші роздуми.
- ◆ Складаємо думки згідно логіки, поступово, по черзі.
- ◆ Пишемо від свого імені. Якщо вам зручніше використовувати форму “Ми”, обґрунтуйте це (наукова традиція чи щось інше).

Принцип конфіденційності при написанні рефлексивних щоденників також дуже важливий. Вони первинно пишуться для себе, проте не є повністю закритою інформацією, а належать до суттєвого джерела поповнення і розвитку програми. Тому важливо відразу намагатися описувати перебіг подій і власні враження так, щоби впізнання конкретних осіб не зашкодило їм.

Подальше використання рефлексивних щоденників можливе різними способами: це місце збереження нових фактів, джерело ідей (розмова з собою), нагадування про події і ситуації, механізм зв’язку між ідеями і практикою.

Нижче наводяться деякі приклади таких використань.

Хронологія процесу – як розвиваються ідеї, що впливає на цей процес, що його обмежує. Що ви відчуваєте в ситуації, що і коли говорять про це інші присутні в групі, як це може відобразитися на розвитку проекту? Яка ваша власна роль в цьому процесі – чи утримуєте ви свою відстороненість, чи ваше захоплення і занурення в процес не порушує принципи педагогіки уповноваження? Чи завжди ви утримуєте процес роботи в групі? Який характер стосунків встановлюється в групі?

Нотатки для збирання даних – спроба описати і зрозуміти впровадження окремої стратегії чи аналіз атмосфери. Особливо це важливо описувати в розвитку, коли заняття відбуваються протягом тривалого часу (багатоденний тренінг, табір, курс, тощо) – що сталося і коли, як це було пов'язано з попередніми заняттями чи окремими вправами, що це означало для вас особисто, що люди говорили в цій чи іншій ситуації, як це порівнювалося з іншими висловлюваннями, ваші почуття, як це співвідноситься з літературними джерелами, які ідеї виникали в різних ситуаціях, що стало зрозумілим і коли, які нові напрямки слід було би ще розвивати чи дослідити.

Самооцінка власної роботи – використання власного щоденника та/чи порівняння його з щоденниками інших. Якщо ви працюєте разом з іншими тренерами, то порівняння ваших рефлексій допоможе наблизитися до різнобічності розгляду однієї і тої ж ситуації. А якщо ви працюєте з різними групами, то можете відстежувати спільні тенденції чи відмінності та враховувати це в подальшій роботі. Наприклад, неодноразово в роботі в різних країнах, з різними групами за віком, культурою, освітою, та іншими показниками, була відзначена певна трансформація атмосфери в групі після однакової кількості проведених занять. Це дало можливість замислитися над причинами такого явища. Що є визначальним – кількість попередніх занять, тематика, завершеність і послідовність чи щось інше?

При написанні щоденників будь-якого типу важливо фіксувати деякі дані, які допоможуть пізніше ідентифікувати їх. Це місце проведення заняття, формат (заняття з курсу, тренінг, тренінг для тренерів, тощо), тема, дата. Якщо ви проводили тренінг з колегою чи/та колежанкою, їх також треба назвати. Якщо це був поодинокий тренінг, важливо написати, хто його ініціювали. В цьому випадку слід коротко описати склад групи – вік, гендер, освіта, належність до певних фахових сфер, тощо.

Робота над щоденниками та їхнім аналізом забирає певний час, вимагає знань і навичок, але все це виправдовується широким колом їх застосування та потребами розвитку програми.

Допомогти розвинути рефлексії та їх подальший аналіз тим, хто працюють в групі, можуть, зокрема, такі схеми, які можна пропонувати учасникам і учасникам у вигляді “рефлексивних сторінок”.

Враження
(Рефлексії)

1. Для мене уповноважувальна освіта – це...

2. Мені подобається в цій програмі ...

3. Мені хотілося б змінити в цій програмі...

4. Програма допомогла мені...

5. Програма допомогла мені допомогти іншим...

6. Я дізналася/вся за допомогою програми...

7. Я навчилася/вся за допомогою програми...

8. В мене змінилося ставлення...

Кожен пункт такої сторінки відображує певну самооцінку, самоаналіз, зміни.

**Як ми можемо дізнатися, що уповноважувальна освіта працює
(Вивчення результативності навчання)**

Зміни, які відбуваються за допомогою **уповноважувальної освіти**, носять комплексний характер. Деякі з критеріїв можна описати таким чином:

- ✓ наскільки комплексно і гармонійно здійснюється процес досягнення триєдиної мети: знання, навички, ставлення

Знання. Я дізналася/вся за допомогою програми... (6)

Навички. Я навчилася/вся за допомогою програми...(7)

Ставлення. В мене змінилося ставлення...(8)

- ✓ наскільки практичною (прикладною) є програма

Допомога собі. Програма допомогла мені... (4)

Допомога іншим. Програма допомогла мені допомогти іншим...(5)

- ✓ як змінюється аналітичність (чи є конкретні пропозиції щодо змін частин чи деяких аспектів програми в цілому)

Мені подобається в цій програмі...(2)

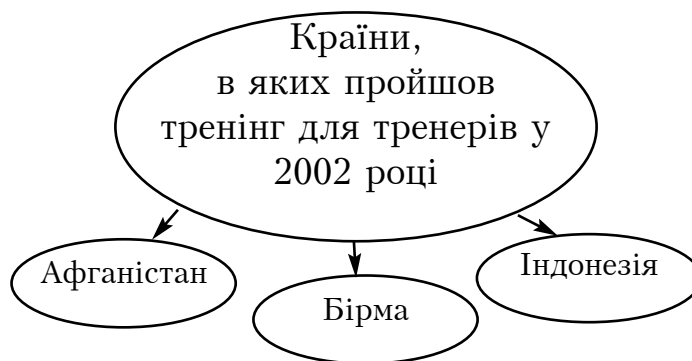
Мені хотілося б змінити в цій програмі...(3)

- ✓ наскільки глибоким і конкретним є бачення і розуміння програми

Для мене **уповноважувальна освіта** – це...(1)

Де і як здійснюється програма

КРАЇНИ



ФОРМАТИ, В ЯКИХ ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ

- Вступ/Презентація 2 години, 1 день
- Тренінг для тренерів 3 дні, 5 днів
- Курси підвищення кваліфікації учителів 2 тижні
- В школах як правило, раз на тиждень
 - Регулярні заняття
 - Позашкільна діяльність
 - Введення в уроки по предметах
- В університетах:
 - Включення в навчальну програму університету
 - Додаткові заняття (факультатив)
- Літні табори 2 тижні
- Молодіжні клуби/НУО
 - Зустрічі на регулярній і нерегулярній основі

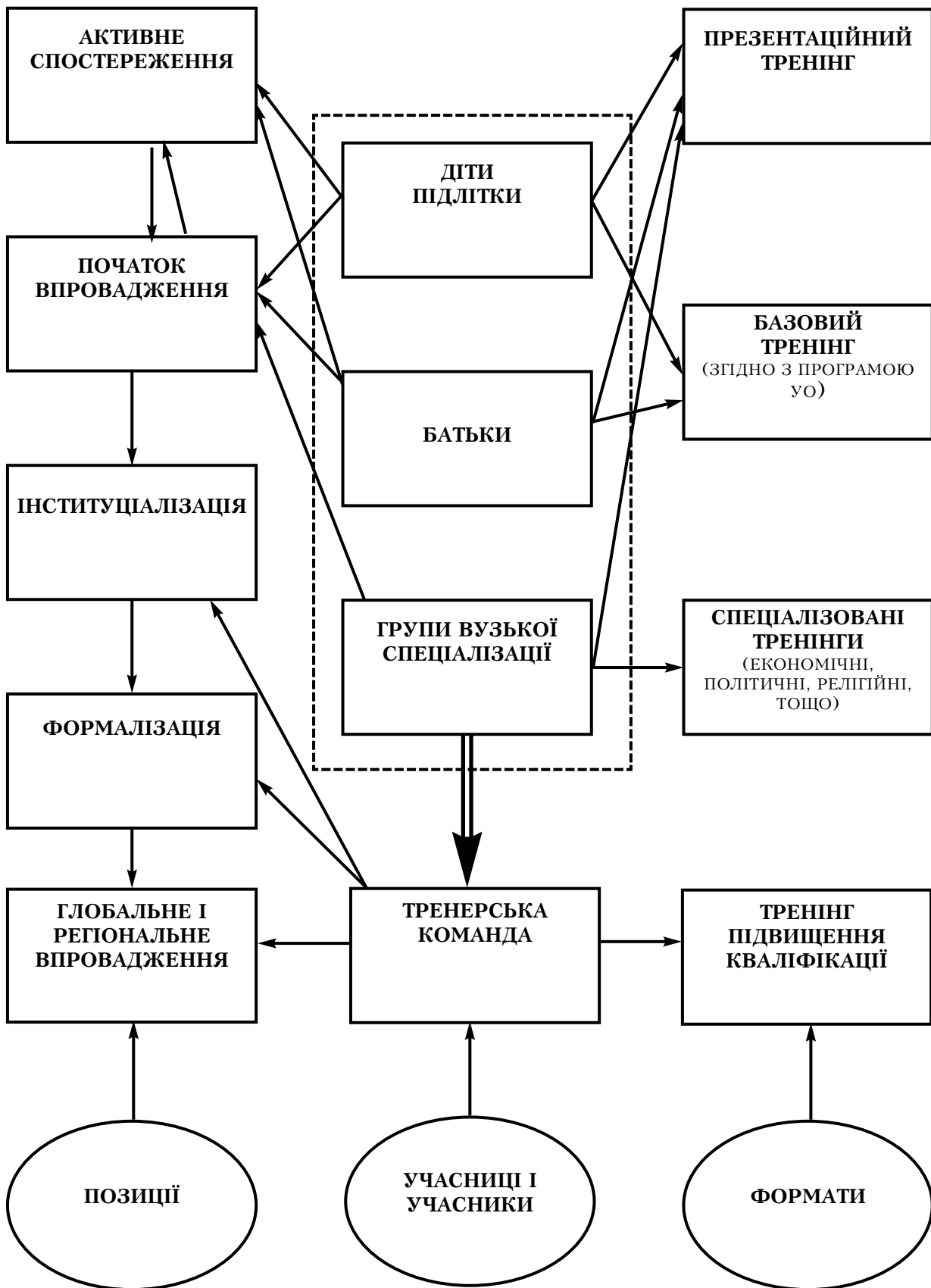
ЦІЛЬОВІ ГРУПИ, З ЯКИМИ ПРОГРАМА МАЄ ДОСВІД РОБОТИ

Діти дошкільного і шкільного віку
 Студенти і студентки
 Педагоги
 Адміністрація навчальних закладів
 Жінки
 Діти в конфлікті з законом
 Робітники і робітниці дитячих виправних закладів
 Етнічні групи (меншини):
 — Рома
 — Кримські татари й татарки
 Біженки і біженці
 Лесбійки
 Сім'ї, які проживають у сільській місцевості
 Члени бізнес-асоціацій
 Бездомні
 Журналісти і журналістки
 Безробітні
 Персонал організацій
 Державні службовці
 Вагітні батьки

ІНСТИТУЦІЇ, ЧЕРЕЗ ЯКІ ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ

Школи
 Університети
 Інститути
 Коледжі
 Професійні училища
 Інститути підвищення кваліфікації учителів
 НУО
 Бізнес-асоціації
 Громадськість
 Центр охорони материнства і дитинства
 Дитячі виправні заклади
 Притулки
 Державні заклади

**УПОВНОВАЖЕНА ОСВІТА
КОМПЛЕКСНА СХЕМА**



Навчальні плани

Модулі

Загальний підхід до формування модулів у дотриманні таких принципів:

- ✓ Використання структурних вправ (принципи, знайомство, очікування, висновки) з урахуванням часу (у повному, скороченому чи розширеному вигляді) та інших факторів.
- ✓ Урізноманітнення технік в одному занятті чи блоці.
- ✓ Врахування потреб і можливостей групи (вік, спроможність читати і писати, наукові інтереси, особливі потреби і можливості, тощо).

Модуль для групи, в якій учасники і учасниці

- ◆ не мають розвинутих навичок читати і писати;
- ◆ скуті і закриті;
- ◆ мають низькі комунікаційні навички;
- ◆ мають відмінний (такий, що відрізняється) інтелектуальний рівень.

1 заняття

- ◆ Принципи (короткий вступ)
- ◆ Знайомство (малювання власних портретів, не дивлячись, в трійках)
- ◆ Очікування (сказати, чого я хочу, намалювавши долоньку і зобразивши це на ній)
- ◆ Я пишаюся...
- ◆ Підсумки

2 заняття

- ◆ Принципи (кожен і кожна обирають по одному принципу і читають його)
- ◆ Знайомство (що означає моє ім'я)
- ◆ Очікування (насіння – аплікації)
- ◆ Крок назустріч
- ◆ Підсумки (квіти, які вирости з насіння)

3 заняття

- ◆ Принципи (використання першого принципу – на яких роботах його порушення може призвести до важких наслідків)
- ◆ Знайомство (спогад з дитинства)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ Вчимося слухати (активне слухання)
- ◆ Підсумки (одним словом – які ми розумні – що саме з “розумності” хочеться відзначити)

4 заняття

- ◆ Принципи (використання другого і третього принципів – на яких роботах його порушення може призвести до важких наслідків)
- ◆ Знайомство (зобразити тваринку)
- ◆ Очікування (чого я чекаю від класу)
- ◆ Переформулювання
- ◆ Підсумки (сказати в папірець бажання, чого хотілося б позбавитися)

5 заняття

- ◆ Принципи (важливість використання четвертого принципу в спілкуванні)
- ◆ Знайомство + очікування (конкретні очікування від дня)
- ◆ Я – Ти – повідомлення (у виконанні педагогів)
- ◆ Підсумки (гелікоптер)

6 заняття

- ◆ Принципи + знайомство (намалювати один з принципів)
- ◆ Очікування (струмки)
- ◆ Айсберг
- ◆ Підсумки (перетворення струмків у ріку)

7 заняття

- ◆ Принципи (обговорення наступного принципу)
- ◆ Знайомство (позитивна якість з букви, на яку починається ім'я)
- ◆ Очікування (пантоміма)
- ◆ Співпраця
- ◆ Підсумки (яка погода для мене була сьогодні протягом заняття)

8 заняття

- ◆ Принципи (обговорення наступного принципу – де ви його зустрічали)
- ◆ Знайомство + очікування (ім'я + очікування від сьогоднішнього заняття на спіралі)
- ◆ Етапи трансформації конфліктів
- ◆ Рольова гра з трансформації конфліктів
- ◆ Підсумки (продовження спіралі)

9 заняття

- ◆ Принципи (коротке нагадування)
- ◆ Знайомство (що я люблю робити)
- ◆ Очікування (чого я хочу від себе)
- ◆ Герб (перше віконце)
- ◆ Підсумки (квіти)

10 заняття

- ◆ Принципи (вставати, якщо запитання щодо цього принципу має для вас ствердну відповідь)
- ◆ Знайомство (назвати себе першими двома літерами)
- ◆ Очікування (всі говорять водночас свої очікування з подальшим згадуванням важливості принципу четвертого)
- ◆ Герб (друге віконце)
- ◆ Підсумки (що в мені змінилося з початку занять)

11 заняття

- ◆ Принципи + знайомство + очікування (назвати ім'я і принцип, очікування якого ви найбільше чекаєте під час заняття сьогодні; можна додати – чому)
- ◆ Хто такі Я в цьому світі
- ◆ Підсумки (я сьогодні зрозуміла чи зрозумів)

12 заняття

- ◆ Принципи (кожен і кожна показують один з принципів пантомімою)

- ◆ Знайомство + очікування (мені подобається, коли до мене звертаються + очікую від своїх друзів і подруг)
- ◆ Міст дружби (на чому він тримається і як його зміцнювати)
- ◆ Підсумки (книжкова полиця)

13 заняття

- ◆ Принципи (індивідуально намалювати всі принципи і зробити галерею)
- ◆ Знайомство (дерево, квітка, рослина)
- ◆ Очікування (сонях)
- ◆ Чого чекають від Я
- ◆ Підсумки (сонях)

14 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (мої улюблені іграшка, гра, заняття в дитинстві)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ Магазин іграшок
- ◆ Підсумки (що нового я дізналася чи дізнався про іграшки, ігри, заняття)

15 заняття

- ◆ Принципи (пісні і вірші, в яких принципи порушуються чи дотримуються)
- ◆ Знайомство (що я найбільше люблю робити з домашніх справ)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ “Фото” домашнього дня
- ◆ Підсумки (одним словом)

16 заняття

- ◆ Принципи (прислів'я, в яких принципи порушуються чи дотримуються)
- ◆ Знайомство + очікування (ім'я + одне слово)
- ◆ Праця і робота
- ◆ Підсумки (одним словом)

17 заняття

- ◆ Принципи (принцип, якого я люблю зараз дотримуватися)
- ◆ Знайомство + очікування (кошик)
- ◆ Подивимося у дзеркало
- ◆ Підсумки (яблука в кошику)

18 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені хотілося б частіше бачити в класі)
- ◆ Знайомство (пора року і мої спогади, які з нею асоціюються)
- ◆ Очікування (продовження спіралі)
- ◆ Герб (третє віконце)
- ◆ Підсумки (продовження спіралі)

19 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені частіше хотілося б бачити в сім'ї)
- ◆ Знайомство + очікування (очікування від заняття)
- ◆ Герб (четверте віконце)
- ◆ Підсумки (гасло сьогоднішнього дня)

20 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені хотілося б частіше бачити в нашому селі, місті)
- ◆ Знайомство + очікування (які зміни мені хотілося б бачити в школі)
- ◆ Шкільний дзвоник
- ◆ Підсумки (що я можу зробити для того, щоби школа змінилася)

21 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені б частіше хотілося б бачити в світі)
- ◆ Знайомство + очікування (ким мені хотілося працювати)
- ◆ “На роботу потрібні...”
- ◆ Підсумки (що мені треба робити, щоби працювати, ким я хочу працювати)

22 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (встати за днями народження)
- ◆ Очікування (показати пантомімою)
- ◆ Герб (п’яте віконце)
- ◆ Підсумки (яка погода була для мене сьогодні на занятті)

23 заняття

- ◆ Принципи (показати пантомімою малими групами)
- ◆ Знайомство + очікування (цеглинки)
- ◆ Герб (шосте віконце)
- ◆ Підсумки (стіни)

24 заняття

- ◆ Принципи (в малих групах намалювати країну з принципами уповноваження)
- ◆ Знайомство + очікування (стіни)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)
- ◆ Підсумки (дах)

25 заняття

- ◆ Принципи (які принципи можуть допомогти людям помиритися і чому)
- ◆ Знайомство (моя улюблена пора року)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)
- ◆ Підсумки (одним словом)

26 заняття

- ◆ Принципи (які принципи пов’язані між собою)
- ◆ Знайомство (людина, яка мені подобається)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)
- ◆ Підсумки (що я сьогодні зрозумів чи зрозуміла)

27 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство + очікування (що мені хотілося б змінити в собі)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)

- ◆ Підсумки (що в мені змінилося з початку програми)

28 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (що я люблю робити навесні)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ Сніжинки
- ◆ Підсумки (одним словом)

29 заняття

- ◆ Принципи (як принципи можуть допомогти в житті нашого класу, групи)
- ◆ Знайомство + очікування (як ми можемо змінити ситуацію в класі, групі)
- ◆ Підсумки (з чого я хочу почати)

30 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (в якій країні мені хотілося б побувати і чому)
- ◆ Очікування (спіраль – продовження)
- ◆ Кому і для чого потрібна рівність
- ◆ Підсумки (спіраль – продовження)

31 заняття

- ◆ Принципи (вставати, якщо запитання щодо цього принципу має для вас ствердну відповідь)
- ◆ Знайомство + очікування (показати пантомімою очікування малої групи)
- ◆ Сад рівності
- ◆ Підсумки (показати пантомімою враження і підсумки заняття)

32 заняття

- ◆ Принципи (який принцип мені допоміг після того, як я почала чи почав відвідувати ці заняття?)
- ◆ Знайомство + очікування (Я через 10 років)
- ◆ Герб
- ◆ Підсумки (тваринки в лісі)

33 заняття

- ◆ Принципи + знайомство (який принцип мені допоміг після того, як я почала чи почав відвідувати ці заняття?)
- ◆ Очікування (від заняття)
- ◆ Герб (продовження)
- ◆ Підсумки (намалювати підсумки)

34 заняття

- ◆ Принципи + знайомство + очікування (які принципи важливі в дорозі)
- ◆ Шлях у країну уповноваження
- ◆ Підсумки (валіза)

35 заняття

- ◆ Принципи (які принципи важливі для здоров'я)
- ◆ Знайомство (представити своїх сусіда чи сусідку)
- ◆ Очікування + Мій план на майбутнє

- ◆ Підсумки (полиця)

36 заняття

- ◆ Принципи (який принцип я хочу подарувати нашому класу, групі)
- ◆ Знайомство + очікування (мої побажання всім)
- ◆ Мої плани на майбутнє (продовження)
- ◆ Підсумки (віночок)

Модуль для групи, в якій учасниці і учасники

- ◆ мають розвинуті навички читати і писати;
- ◆ досить відкриті;
- ◆ мають високі комунікаційні навички;
- ◆ мають бажання розвиватися і готові для внутрішніх змін.

Сприятливим фактором може бути також проведення занять протягом пари – півтори години з короткою перервою (на 5 – 10 хвилин).

1 заняття

- ◆ Принципи (короткий вступ)
- ◆ Знайомство (чому мені дали це ім'я)
- ◆ Очікування (чого я чекаю від усього курсу)
- ◆ Я пишаюся...
- ◆ Крок назустріч
- ◆ Підсумки (я сьогодні зрозуміла чи зрозумів, вдалося дізнатися)

2 заняття

- ◆ Принципи (ширша дискусія про зміст принципів)
- ◆ Знайомство (мої спогади з дитинства, пов'язані з порою року)
- ◆ Очікування (насіння – аплікації)
- ◆ Вчимося слухати (активне слухання)
- ◆ Переформулювання
- ◆ Підсумки (квіти, які вирости з насіння)

3 заняття

- ◆ Принципи (використання першого принципу – на яких роботах його порушення може призвести до важких наслідків)
- ◆ Знайомство (ім'я і позитивна риса, яка починається з тої же літери, що й ім'я)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ Я – Ти – повідомлення (у виконанні педагогів)
- ◆ Айсберг
- ◆ Підсумки (одним словом – які ми розумні – що саме з “розумності” хочеться відзначити)

4 заняття

- ◆ Принципи (використання другого і третього принципів – на яких роботах його порушення може призвести до важких наслідків)
- ◆ Знайомство + очікування (чого я чекаю від класу, групи)
- ◆ Співпраця
- ◆ Етапи трансформації конфліктів
- ◆ Підсумки (мої побажання класу, групі)

5 заняття

- ◆ Принципи (важливість використання четвертого принципу в спілкуванні)
- ◆ Знайомство + очікування (конкретні очікування від дня)
- ◆ Рольова гра з трансформації конфліктів
- ◆ Підсумки (гелікоптер)

6 заняття

- ◆ Принципи + знайомство (намалювати один з принципів)
- ◆ Очікування (струмки)
- ◆ Герб
- ◆ Підсумки (перетворення струмків у ріку)

7 заняття

- ◆ Принципи (обговорення наступного принципу)
- ◆ Знайомство (яке право я маю і коли мені стало зрозуміло, що в мене є таке право)
- ◆ Очікування (пантоміма)
- ◆ Хто такі Я
- ◆ Підсумки (яка погода для мене була сьогодні протягом заняття)

8 заняття

- ◆ Принципи (обговорення наступного принципу – де ви його зустрічали)
- ◆ Знайомство + очікування (ім'я + очікування від сьогоднішнього заняття на спіралі)
- ◆ Чого чекають від Я
- ◆ Небезпека рамок (стереотипи)
- ◆ Підсумки (продовження спіралі)

9 заняття

- ◆ Принципи (коротке нагадування)
- ◆ Знайомство (що я люблю робити)
- ◆ Очікування (чого я хочу від себе)
- ◆ “Фото” домашнього дня
- ◆ Підсумки (квіти)

10 заняття

- ◆ Принципи (вставати, якщо запитання щодо цього принципу має для вас ствердну відповідь)
- ◆ Знайомство (що я люблю робити вдома – заняття)
- ◆ Очікування (всі говорять водночас про свої очікування з подальшим згадуванням важливості принципу четвертого)
- ◆ Праця і робота
- ◆ Підсумки (що в мені змінилося з початку занять)

11 заняття

- ◆ Принципи + знайомство + очікування (назвати ім'я і принцип, очікування якого ви найбільше чекаєте під час заняття сьогодні; можна додати – чому)
- ◆ Подивимося у дзеркало
- ◆ Підсумки (я сьогодні зрозуміла чи зрозумів)

12 заняття

- ◆ Принципи (кожен і кожна показують один з принципів пантомімою)
- ◆ Знайомство + очікування (мені подобається, коли до мене звертаються + очікую від своїх друзів і подруг)
- ◆ Магазин іграшок
- ◆ Підсумки (книжкова полиця)

13 заняття

- ◆ Принципи (індивідуально намалювати всі принципи і зробити галерею)
- ◆ Знайомство (дерево, квітка, рослина)
- ◆ Очікування (сонях)
- ◆ Шкільний дзвоник
- ◆ Підсумки (сонях)

14 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (мої улюблені іграшка, гра, заняття в дитинстві)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ Ілюстрації в підручнику
- ◆ Підсумки (що нового я дізналася чи дізнався про іграшки, ігри, заняття)

15 заняття

- ◆ Принципи (пісні і вірші, в яких принципи порушуються чи дотримуються)
- ◆ Знайомство (що я найбільше люблю робити з домашніх справ)
- ◆ Очікування (хоровод)
- ◆ На роботу потрібні
- ◆ Підсумки (хоровод, продовження)

16 заняття

- ◆ Принципи (прислів'я, в яких принципи порушуються чи дотримуються)
- ◆ Знайомство + очікування (ім'я + одне слово)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)
- ◆ Підсумки (одним словом)

17 заняття

- ◆ Принципи (принцип, якого я дотримуюсь після того, я почав чи почала займатися програмою)
- ◆ Знайомство + очікування (кошик)
- ◆ Допоможемо помиритися (медіація)
- ◆ Підсумки (яблука в кошику)

18 заняття

- ◆ Принципи + знайомство (ім'я + принцип, дотримання якого може сприяти правам людини, і як саме)
- ◆ Очікування (продовження спіралі)
- ◆ З кола дискримінації
- ◆ Підсумки (продовження спіралі)

19 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (відомі слова, які можна назвати моїм життєвим кредо, або які

інколи йому відповідають)

- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ 3 кола дискримінації
- ◆ Підсумки (слова, які можна вважати гаслом заняття сьогодні)

20 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені хотілося б частіше бачити в класі, групі)
- ◆ Знайомство (пора року і спогади, які з нею асоціюються)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ 3 кола дискримінації
- ◆ Підсумки (підсумки сьогоднішнього дня)

21 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені хотілося б частіше бачити в сім'ї)
- ◆ Знайомство + очікування (зміни, які мені хотілося б бачити в нашому колективі)
- ◆ 3 кола дискримінації
- ◆ Підсумки (що я можу зробити, щоби сприяти тим змінам в колективі, які я хочу бачити)

22 заняття

- ◆ Принципи (принцип, який мені хотілося б частіше бачити в світі)
- ◆ Знайомство + очікування (ким би мені хотілося б бути, якби довелося міняти фах)
- ◆ 3 кола дискримінації
- ◆ Підсумки (яка погода була сьогодні для мене на занятті)

23 заняття

- ◆ Принципи (широка дискусія або використання структурних вправ з метою прояснення або вирішення конкретної проблеми в колективі)
- ◆ Знайомство
- ◆ Очікування
- ◆ Підсумки

24 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (рік на монетці і подія в моєму житті чи в світі, яка була того року)
- ◆ Очікування (цеглинки)
- ◆ Нове покоління обирає
- ◆ Підсумки (стіни)

25 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (історія, пов'язана з виборами – була зі мною чи ні)
- ◆ Очікування (стіни)
- ◆ Віддай свій голос
- ◆ Підсумки (дах)

26 заняття

- ◆ Принципи (показати пантомімою малими групами)

- ◆ Знайомство (встати за днями народження)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ Сад рівності
- ◆ Підсумки (підсумки дня)

27 заняття

- ◆ Принципи (які принципи можуть допомогти людям помиритися і чому)
- ◆ Знайомство (випадки, коли я поводжуся як людина традиційна в гендерному плані, а коли – як гендерно чуйна)
- ◆ Очікування (феєрверк)
- ◆ Кому і для чого потрібна рівність
- ◆ Підсумки (феєрверк)

28 заняття

- ◆ Принципи (в малих групах намалювати, як виглядають з принципами уповноваження – клас, сім'я, парламент, інші установи – кількість залежить від кількості малих груп)
- ◆ Знайомство + очікування (ім'я + пантомімою очікування)
- ◆ Герб
- ◆ Підсумки (сонечко)

29 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство + очікування (що мені хотілося б змінити в собі)
- ◆ Шлях у країну Уповноваження
- ◆ Підсумки (що в мені змінилося з початку програми)

30 заняття

- ◆ Принципи (вставати, якщо запитання щодо цього принципу має для вас ствердну відповідь)
- ◆ Знайомство (допомога мені, яку я пам'ятаю)
- ◆ Очікування (одним словом)
- ◆ Кому і для чого потрібна рівність
- ◆ Підсумки (заплічник чи сумка, які завжди зі мною)

31 заняття

- ◆ Принципи + знайомство + очікування (які принципи важливі в дорозі)
- ◆ Зняти гендерні лінзи
- ◆ Підсумки (побажання групі)

32 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство (ліс прокинувся)
- ◆ Очікування (очікування від заняття)
- ◆ Зняти гендерні лінзи
- ◆ Підсумки (підсумки дня)

33 заняття

- ◆ Принципи + знайомство (який принцип мені допоміг після того, як я почала чи почав відвідувати ці заняття)
- ◆ Очікування (від заняття)

- ◆ Наші плани на майбутнє
- ◆ Підсумки (намалювати підсумки)

34 заняття

- ◆ Принципи (коротко згадати)
- ◆ Знайомство + очікування (листи)
- ◆ Наші плани на майбутнє
- ◆ Підсумки (валіза)

35 заняття

- ◆ Принципи (які принципи важливі для здоров'я і чому)
- ◆ Знайомство (представити своїх сусідку чи сусіда)
- ◆ Очікування (очікування від себе після закінчення курсу)
- ◆ Мої плани на майбутнє
- ◆ Підсумки (полиця)

36 заняття

- ◆ Принципи (який принцип я хочу подарувати нашому колективу)
- ◆ Знайомство + очікування (мої побажання всім)
- ◆ Мої плани на майбутнє (продовження)
- ◆ Підсумки (віночок)

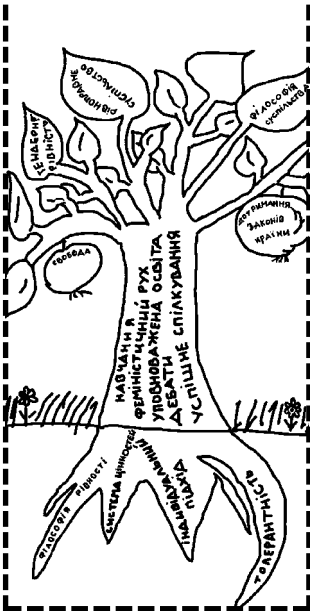
А тут місце для вашого модуля...

Література

- Бусел, В. (2001). Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.
- Вебер, М., (1998), Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. К., Основи
- Гіденс, Е., (1999), Соціологія. Основи. – К., Основи
- Донченко О., Романенко Ю. (2001). Архетипи соціального життя і політика. К.
- Литвиненко, О., (2000), Спеціальні інформаційні операції // Серія “Національна безпека” випуск 3
- Суслова, О., відпов. (1997). Жіноче лідерство: Теорія, К.
- “Хрещатик”, № 116, 6.09.(2001) “Уроки державної мови”
- Забужко., О. (1999). “Хроніки від Форнінбраса: Вибрана есеїстка 90-х”. К.: “Факт”
- Зимбардо, Ф., Ляйпше, М. (2001). Социальное влияние, Питер
- Капустин Н. (2001), Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия
- Парслоу, Ф. (1996), Обучение искусству опроса и действия. В Что такое социальная работа., К., АПУ
- Петровский А. (1990). Быть личностью. – М.
- Рамон Ш. (1996). Концептуальные рамки социальной работы. – Что такое социальная работа. – К.
- Селевко, Г., (1998), Современные образовательные технологии, М., Народное образование
- Ситаров В., Маралов В. (1998). Проблема ненасилия в религиозных, философско-этических, педагогических концепциях. – К.: Педагогіка толерантності, № 3-4
- Филлмор Ч. (1983). Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике: Проблемы и методы лексикографии. – Выпуск XIV. – М.: Прогресс
- Филлмор Ч. (1988). Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка, – Выпуск XIII. – М.: Прогресс
- Adelman, C. (1997) Action research and the problem of participation. In R. McTaggart (Ed.), Participatory action research: International contexts and consequencesá Albany, NY: State University of New York Press
- Agenda for Changes, (1996), FAWE
- Apple, W., Michael (1997). Official Knowledge. London: Routledge.
- Apple, W., Michael (1990). Ideology and Curriculum. New York: Routledge (2d ed).

- Apple, W., Michael (1995). *Education and Power*. New York: Routledge (2d ed).
- Aronowitz, S., Giroux, H.A. (1985). *Education under Siege. The Conservative, Liberal and radical Debate over Schooling*, South Hadley, Mass, Bergin and Garve.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control* (3vols, London: Routledge and Kegan Paul)
- Birzea, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. – CDCC
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of Judgements of Taste* (London: Routledge and Kegan Paul)
- Bourdieu, P. (1988). *Language and Symbolic Power* (Cambridge: Polity Press)
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction: In Education, Society and Culture* (London: sage)
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (London: Routledge and Kegan Paul)
- Brabder, P., etc. (2002), *COMPASS: A Manual on Human Rights Education with Young People*.
- Carr, W. and S. Kemmis (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Geelong (Australia): Deakin University Press.
- Cherry, F. and Borshuk, C. (1998). *Social action research and the commission on community interrelations*. *Journal of Social Issues*
- Dewey, J., (1944) *Experience and Education*. N.Y.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., Martins, I.F. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*, CDCC
- Ellsworth, E. (1989). *Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy*. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Empowerment and Responsibility. From Principle to Practices*, Doc. CDCC/Delphes (99)4, III
- Fiol-Matta, L. (1993) *Litmus Tests for Curriculum Transformation*. Cited by *Women's Studies Quarterly*, V. XXI
- Foucault, M. (1980). *Power and Knowledge*, New York, Pantheon Books.
- Fraser, S., (ed.) (1995). *The Bell Curve Wars: Race, Intelligence and the Future of America* (New York: Basic Books)
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ* (London: Bloomsbury)
- Heaney, T. *Thresholds in Education. Issues in Freirean Pedagogy*.
<mailto:thea@chicago1.nl.edu>
- Husa, E. (2000). *Report on the Seminar "Democracy. Development Year 2000"*. Copenhagen, the Nordic Council of Ministers, 23-24 August 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (2000)7.
- Illich, I.D. (1973). *Deschooling Society* (Harmondsworth: Penguin)
- Juance, A (2001). *La Pedagogia de los Derechos Humanos*. Paper presented at the International Seminar "Educating in Human Rights and Democracy to Recover the Joy" 15th anniversary of IPEDEHP, Lima, Peru, May 2001
- Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983). *Towards the socially critical school*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power. Domination, Empowerment and Education*, Albany, State University of New York Press.
- Lemert, E., (1972), *Human Deviance, Social Problems and Social Control*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Magendzo, Abraham, and Donoso, Patricio (1992). *Diseño Curricular Problematizador*. Santiago, Chile: PIIE.
- Magendzo, Abraham; Rodas, T.; Dueñas, C. (1993). *Educacion Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una vision de conjunto* Biblioteca Básica Derechos Humanos. Republica de Colombia. Bogotá: Consejería presidencial para los derechos humanos.
- Husa, E. (2000). *Report on the Seminar "Democracy. Development Year 2000"*. Copenhagen, the Nordic Council of Ministers, 23 – 24 August 1999, Doc. DECS/EDU/CIT (2000)7.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power. Domination, Empowerment and Education*, Albany, State University of New York Press
- La Belle, Th. J. (1982). *Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective of Lifelong Learning* *International Review of Education*, vol. 28, nr. 2
- Magendzo A. (1994). *Educacion en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (1996.) *Curriculum, Educacion para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá: PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Magendzo, A. (2000). *La Educacion en Derechos Humanos en America Latina: una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educacion en Derechos Humanos en America Latina* (Roberto Cuellar, editor). San Jose: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press
- Meyer-Bish, P. *La responsabilisation / Empowerment. Rapport final*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, Doc. CDCC/Delphes (99)4
- McNiff, J. (1988) *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan
- Mezirow (1981). *A Critical theory of adult learning and education*. *Adult Education*(1), pages 5-6.

- Mujica, M.R. (1994). El reto de educar en derechos humanos . Una experiencia de trabajo Nueva America, Peru.
- Repper, Julie (1993). Elizabeth Hart, University Nottingham
- Rowlands, J. (1997). Questioning Empowerment. Dublin, Oxfam.
- Short, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. London: University of Chicago Press
- Shrewsbury, C. (1993). What is Feminist Pedagogy? Cited by Women's Studies Quarterly, V. XXI
- Spreitzer, G.M. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Цит. по "Організаційна поведінка" Дон Гелрігел, Джон В. Слокум-мол., Ричард В. Вудмен, Н. Сью Бренінг
- Tripp, D. H. (1990). Socially critical action research. Theory into Practice, 24(3).
- Zimbardo, Ph. (1972). Pathology of imprisonment. Society, 9



Коло

Техніки проведення вправ (технології навчання)

Презентація та “криголами” — короткі вправи, призначені розпочинати заняття. Вони допомагають учасникам та учасницям розслабитися, познайомитися та створити атмосферу довіри в групі. Вони мають заохочувати до участі та взаємної підтримки. В процесі навчання ви зможете створювати й нові види таких вправ, але, безумовно, матимете якісь улюблені. Ми пропонуємо лише кілька для ініціації творчості тренерів. Інколи для цього можуть застосовуватися вправи, які мають і самодостатній зміст — “Я пишаюся”, “Герб”, “Хто такі Я”.

Важливо підібрати такі “криголами”, які найбільше до вподоби групі, а також такі, які ближче відповідають темі кожного заняття.

“Мозковий штурм”: мета “мозкового штурму” чи “мозкової атаки” в тому, щоби зібрати якомога більше ідей щодо специфічних проблем від усіх учасників та учасниць занять протягом обмеженого періоду часу шляхом розгальмування. Після презентації проблеми групі, запросіть усіх називати ідеї, коментарі, асоціації, фрази чи слова, пов’язані з цією проблемою. Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань. Присутні не мають коментувати пропозиції інших. Учасники та учасниці мають відчувати, що те, що вони говорять, не оцінюється й не засуджується. Перелік ідей пізніше використовується в подальшій роботі, яка може проходити у формі дискусії із розподілом пропозицій по категоріях з відкиданням одних та наданням переваги іншим. “Мозковий штурм” може бути добрим початком роботи над новою проблемою чи темою.

Варіації мозкового штурму називають “мережа” чи “кульки”. Тут “пускове” слово пишеться в “кульці” в центрі сторінки. Коли обговорюються споріднені проблеми, вони записуються на папері, показуючи зв’язок. Водночас мозковий

штурм “вільного” типу дає можливість за дуже короткий період (три - п'ять хвилин) записати ідеї, які виникли. Обидва методи мають на меті заохочувати вільне висловлення ідей та відчуття відсутності цензурних обмежень.

Дискусія в групі: загальновідомий метод, який застосовується, як правило, в комбінації з іншими видами технік. Дискусія у великій групі корисна для вивчення досвіду всіх членів та надання можливості всім присутнім зробити відповідні висновки. Тренери повинні заохочувати всіх до рівної участі та дискусії.

Обговорення великою групою: це навчальний метод, коли вся група обговорює ідеї чи події, що стосуються якоїсь певної теми. Обговорення буде побудоване навколо запланованих або імпровізованих тем.

- Ключем до ефективності обговорення великою групою є те, як тренер ставить запитання. Уникайте закритих запитань, тобто, таких, на які можна відповісти коротко або “так”, “ні”. Вживайте запитання, які починаються з “як”, “чому”, “який”. Заохочуйте всіх учасниць та учасників до висловлення своїх ідей.
- Те, як тренер реагує на запитання та коментарі, є вирішальним у створенні навчальної атмосфери. Демонструйте увагу до всіх, дякуючи кожній та кожному за запитання та висловлювання. Це стимулюватиме присутніх продовжувати ділитися цінною інформацією, яку в іншому випадку вони відкинули б як нудну, нетипову, недоцільну та зайву.
- Не дозволяйте будь-кому домінувати над великою групою під час дискусії. Обмежити цей індивідуальний внесок можна, сказавши: “А тепер давайте послухаємо, що скаже хтось інший або інша”, або “я хотіла би чи хотів би, щоб усі мали можливість сказати своє слово”.

Більшість завдань здійснюються в малих групах або парах. Пояснюється це ще й тим, що гендерний тренінг пробуджує інколи такі почуття, що їх краще висловити в невеличкій групі, бо в ній вона відчувається безпечніше. Робота в малих групах дає також можливість заощаджувати час, бо зникає потреба вислухати кожну людину у великій групі.

Об'єднання в групи може здійснюватися різними шляхами — постійні групи протягом уроку чи циклу уроків, різні групи для кожної вправи тощо.

Обговорення малою групою: в цій навчальній процедурі беруть участь четверо - шестеро осіб, які зібралися у невимушеній обстановці, щоб підняти питання, обговорити проблеми та те, що їх непокоїть; запропонувати вирішення проблем, які були підняті та оцінити ідеї. Ідеї можуть бути висловлені під час рольової гри або мозкового штурму.

- Невеликі групи дають ширші можливості для роботи, ніж великі. Використовуючи цю методику, можна кожній людині надати свободу вибирати свій власний ритм.
- Дискусії малими групами стимулюють роботу командою. Струмień ідей допомагає слухачам та слухачкам бути корисними одне одному. Висловлення думок допомагає їм відчути їхні власні ресурси та зміцнити їх.

Рольова гра: рольова гра, драма чи “удавання” імітує реальність призначенням ролей учасникам і учасникам та наданням їм можливості діяти “наче справді”. Кожна особа в рольовій грі має чітко знати ідею її ролі та мету рольової гри взагалі. Мета рольової гри — визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри: вона намагається допомогти навчитися через досвід та почуття. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, постановки гендерних проблем. Інколи присутні можуть розігрувати свої власні ситуації, в яких вони вже побували. В гендерних тренінгах рольова гра може стати в нагоді для того, щоби чоловіки відчували безпомічність та непомітність ситуації, в які часто потрапляють жінки, а також дати можливість жінкам наочно побачити та відчувати себе в їхніх гендерних ролях. Це може допомогти і жінкам побачити, що «чоловіче панування» має і свою зворотну сторону — неприйнятність для суспільства бачити чоловіків в ролі «розслаблення» — плачу, скарг тощо.

Рольова гра — це відносно “відкрита” техніка, яка дозволяє розвивати її залежно від навичок, особистого досвіду та конкретної ситуації в групі. Слова “рольова гра” можна замінити на “драму” чи “програвання ситуації”.

Також дуже важливо дати групі “вийти з ролі” по закінченні вправи — сказати кілька слів про почуття, враження чи думки. Інакше є небезпека, що “актори” та інші присутні залишаться по закінченні з невідповідними думками або самооцінкою. Форма «деролізації» може бути різною, проте обов’язково треба попросити це зробити всіх, незалежно від того, яку роль вони грали і чи грали взагалі.

Контініум: контініум в інших джерелах ще називається технікою “стати на позицію” або “голосувати ногами”. Техніка також, за змістом, нагадує процедуру проведення Оксфордських дебатів. Вона демонструє різноманітність думок з однієї теми і сприяє розвитку толерантного ставлення до думок інших людей.

В приміщенні, де працює група, визначаються позиції. Мінімум їх буває три — “так”, “ні”, “не знаю” або “не погоджуюся”, “погоджуюся”, “не знаю”. Між цими трьома позиціями можуть бути й інші, які відображують не такі категоричні відповіді. Тренер чи тренерка знайомить присутніх з проблемою, аналізуючи її різні аспекти, а присутні реагують, займаючи позицію, яка відповідає їх баченню в даний момент. Після зайняття позицій проводиться обговорення кожної з них. Після цього присутні можуть змінити свої позиції.

Закінчення речень: це надає можливість працювати над висловленням власних ідей, а пізніше обговорювати їх з іншими.

Анкетування: використовується для перевірки знань та оцінки процесу навчання.

Дослідження випадків: базуються на реальних випадках чи визначені як гіпотетичні, але такі, що базуються на реальних проблемах. Вони забезпечують матеріал, на якому учні практикуються у вивчених аналітичних навичках. Вони також стимулюють шукати набуток та помилки у своїй власній праці. Ця вправа повинна бути чітко спрямованою на конкретну проблему.

Керовані фантазії: тренер читає заготовлену фантазію чи така розвивається

групою. Може використовуватися як для індивідуальної праці, так і для групової з метою виявлення думок і почуттів.

Творча праця: містить колажі, креслення, малювання, моделювання, складання пісень, поем, історій чи ігор. Може відбуватися як індивідуально, так і в групі з метою висловлення наявних проблем іншим шляхом. Важливо пам'ятати, що така форма — це рушій ідей, а не перевірка талантів малювати чи співати.

Коло: вправа, в якій кожний і кожна має можливість сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання чи говорячи про свою думку чи позицію. Кола корисні для швидкого моніторингу того, як група чи кожна людина окремо опанувала поданий матеріал. Але не на всі запитання і не вся група захоче відповідати вголос відверто. Для таких запитань можна роздати міні-анкети.

Ігри й рухавки: корисні для послаблення монотонності, збільшення енергетичного рівня та заохочування до подальшої праці. Вони можуть також підвищити значення основного сенсу вправи легким і приємним шляхом. Частіше це невеличкі вправи, які пропонуються присутнім на початку заняття.

Повчальне відвідування: може бути особливо корисним під час проведення довгого курсу для перерви в рутинному перебігу навчання, а також для того, щоби надати можливість втілити теорію в практику. Але ця вправа вимагає дуже ретельної підготовки; попередньої короткої сесії, на якій присутні обговорюють проблеми, які вони досліджуватимуть під час відвідування. По закінченні відвідування слід також провести коротку зустріч-підсумок.

В нашому випадку це може бути відвідування притулку (блок “На шляху до ненасильства”), арбітражного суду (блок “Успішне спілкування”) тощо.

“Акваріум”: техніка, відома також як кластерна чи “група в групі”. Має різні конфігурації. Найпоширеніша, коли присутні сідають в два концентричні кола, при цьому внутрішнє коло обговорює якесь питання, а зовнішнє спостерігає за процесом, не втручаючись. Після певного проміжку часу групи міняються місцями і повторюють процес обговорення тої же теми. Часто обираються суперечливі проблеми, особливо, якщо позиції розділяються залежно від цільових груп (Наприклад, гендерні проблеми можуть по черзі обговорюватися жінками і чоловіками чи різними віковими групами). Кількість “змін” може бути більше двох. В такому випадку у зовнішньому колі сідають відразу кілька груп, які послідовно сідають всередину.

Діаграма Вена: діаграма створюється на двох чи більше колах, які частково суміщаються одне з одним так, щоби посередині виник спільний простір. Працюють, як правило, три групи: дві розглядають різні сторони однієї проблеми чи різні події, а третя шукає між ними спільне. Потім групи міняються місцями, доповнюючи своїми ідеями попередні списки. Наприкінці іде загальне обговорення у великій групі.

Навчаючи — вчусь: техніка застосовується при знайомстві з темою, узагальненні вивченого, підведенні підсумків роботи з теми чи напрямку. Вона дає можливість разом з презентацією теми вивчити її досить детально, а також протягом

короткого часу встигнути ознайомити з великим обсягом інформації. Присутнім роздаються картки з різною інформацією. При цьому, інформація може повторюватися кілька разів або зовсім не повторюватися в групі. Після вивчення карток з інформацією присутні починають вільно рухатися кімнатою і обмінюватися цією інформацією. По завершенні проводиться спільне обговорення.

Структурні вправи

Педагоги не можуть дати повну свободу тим, кого вчать, тому що останніх слід навчити того, як структурувати процес навчання¹.

У педагога важка робота: забезпечити обмеження для заохочення учнівської свободи думання².

В процесі роботи над посібником стало зрозуміло, що, з одного боку, посібник – це опис нашої практики, успіхів і проблем, всього того, що вже перевірено часом. З іншого боку, “кількість” практик дала можливість узагальнити наш досвід, проаналізувати його в аспекті існуючих теорій навчання і, насамперед, в аспекті теорії соціального навчання і когнітивістики.

Як відомо, одним з основних методів соціального навчання є метод розвитку, який зміцнює позитивну поведінку дитини, розвиває її інтелект і мислення, формує людські стосунки. Сутність цього методу в тому, щоби забезпечити позитивний розвиток думок-цілей учня й учениці щодо їх поведінки³.

До структури методу розвитку належить компонент “соціальна взаємодія”, відповідно з яким кожній і кожному надаються можливості проявити свої знання, вміння у практичній діяльності й отримати за це схвалення⁴. На думку багатьох психологів і педагогів, саме соціальна взаємодія лежить в основі розвитку розумових процесів дитини: змінюючи структуру, зміст думки, вона впливає на глибину розуміння і усвідомлення.

Такий підхід повністю відповідає нашій позиції. Соціальна взаємодія, яка здійснюється на наших заняттях, допомагає дітям активізувати процес розумової діяльності як на рівні внутрішнього чи зовнішнього мовлення, так і на рівні взаємодії з іншими: індивідуальна, парна й групова робота, робота в малих групах тощо. Включаючи групу в процес самореалізації і персоналізації, тренер чи тренерка заохочує кожную і кожного до невимушеної, але активної розумової діяльності.

Проте досвід показує, що “включати” цей процес досить непросто. Починаючи кожне заняття, ми наче переходимо в інший простір, на інший рівень отримання і передавання знань, набуття вмінь і навичок, формування атмосфери всередині групи. Від суб’єктно-об’єктних стосунків між учителькою, вчителем і ученицею, учнем як між тими, хто передає й приймає знання в традиційній школі, необхідно перейти до суб’єктно-суб’єктних стосунків, які складаються між всіма членами групи в колі, тобто до повноцінного обміну знаннями, на який всі отримують рівні права. Відбувається своєрідна зміна ролей – пасивна роль учениці чи учня, спрямована на прийняття, трансформується в активну роль – участь у передачі й обміні знаннями, навичками, досвідом стосунків і поведінки.

1 Dewey, J., (1944). Experience and Education. N.Y.

2 Там же

3 Капустин Н. (2001). Педагогические технологии адаптивной школы. - М.: Издательский центр «Академия»

4 Там же

Але щоби “вийти” зі старої ролі й “увійти” в нову, треба певний час. Окрім того, це неможливо без власних внутрішніх зусиль. Тобто, щоразу необхідно “розігрівати” групу, “заводячи” її в заняття. Так настроюють свої інструменти перед концертом музиканти симфонічного оркестру, щоби потім почати виконувати разом в одній тональності той чи інший твір.

Що ж сприяє “настрою” групи на наших заняттях? Як це відбувається?

Насамперед, цьому сприяє сама форма занять, яка відрізняється від уроку в традиційній школі. Звертаючись до теорії компаративістики, можна сказати, що кожне заняття нашого курсу – це сценарій чи фрейм, який характеризується певними структурними ознаками.

В компаративістиці англійське слово *frame* використовується як термін і означає “каркас, система, рамка”. Одним з перших цей термін у значенні “тип структури” застосував Ч.Філлмор (Ch. J. Fillmore) (1978). На його думку, “фреймом можна вважати набір слів, кожне з яких означає певну частину або аспект деякого концептуального чи акціонального цілого”. Іншими словами, в лінгвістиці, наприклад, зміст тої чи іншої лексичної одиниці фрейма зрозуміти неможливо, не знаючи внутрішньої структури фрейма в цілому⁵.

Ч. Філлмор вважає, що поняття фрейма лежить в основі концепції семантики розуміння. Свою думку він ілюструє наступним прикладом. Деякі слова (наприклад, *батько, мати, син, донька, брат, сестра* або *купувати, продавати, платити, витратити, коштувати* або *день, ніч, південь, північ, ранок* тощо) створюють групи, кожна з яких краще вивчати як єдине ціле, тому що кожна група – це лексична представниця деякої єдиної системи схематизації досвіду чи деякого знання. Щоразу для того, щоби зрозуміти сенс одного з членів групи, необхідно до певної міри зрозуміти, що значать вони всі. Такі групи слів тримає разом те, що вони мотивуються, визначаються і взаємно структуруються особливими уніфікованими конструкціями знання чи пов’язаними схематизаціями досвіду, для яких можна використовувати спільний термін фрейм⁶.

Ч. Філлмор розвиває ідею Дж.Тріра про те, що “слова позбавлені сенсу, якщо тим, хто слухають, не відомі слова з того ж понятійного поля, але протиставлені, і вони не визначені й розпливчасті, якщо не з’являються їх концептуальні “сусіди”, які претендують на свою частину понятійного поля і своєю появою чітко виокремлюють границі сказаного слова”⁷.

На думку Ч. Філлмора, деякі фрейми уроджені: вони природно і невідворотно виникають у процесі когнітивного розвитку кожної людини (наприклад, може бути знання характерних рис людського обличчя). Інші фрейми засвоюються з досвіду чи навчання (наприклад, знання артефактів і соціальних установок)⁸.

Саме до такого типу фреймів можна віднести наші заняття як структури. Це знаходить своє пояснення в тому, що когнітивний розвиток дитини після 6-7-річного віку невідривний від соціальних процесів. Розуміння (когнітивний аспект) надає осмисленість соціальним відносинам, і, навпаки, соціальна взаємодія стимулює когнітивну перебудову⁹. Таким чином, сконструйоване в процесі заняття соціальне поле здатне впливати на індивідуальну поведінку

5 Філлмор Ч. (1983). Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике: Проблемы и методы лексикографии. – Выпуск XIV. – М.: Прогресс

6 Філлмор Ч. (1988). Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка, - Выпуск XIII. – М.: Прогресс

7 Там же

8 Там же

9 Капустин Н. (2001). Педагогические технологии адаптивной школы, – М.: Издательский центр «Академия»

учасниць і учасників.

Кожне заняття як типовий фрейм містить одну вправу з відповідного модуля. Його обрамляють структурні вправи “Принципи”, “Знайомство”, “Очікування”, “Підсумки”, які надають композиції уроку закінченість і стійкість. Вони обов’язково виконуються групою на кожному занятті і мають на меті:

- ♦ налаштувати групу на роботу на початку заняття (“Принципи”, “Знайомство”, “Очікування”),
- ♦ вербалізувати чи інакше виразити рефлексії наприкінці заняття (“Підсумки”).

“Принципи”, “Знайомство”, “Очікування” – це своєрідні “криголами”, які прокладають групі “шлях” через крижаний простір внутрішньої скутості і непевності у відкритий океан почуттів і думок

“Підсумки” дають можливість рефлексії на основі самоаналізу учнями власної розумової діяльності та її результатів. Це усвідомлення пройденого шляху, прожитого і відчутого разом з усіма під час занять.

Рівень розвитку когнітивних здібностей в кожній групі може значно різнитися. Це слід враховувати і, при наявності складнощів з рефлексіями групи, використовувати більше

- ♦ здатність повторювати (застосовуючи великий асортимент прикладів для вибору);
- ♦ розвиток мовлення (стимулювання бесід з корегуванням помилок без надмірного дидактизму; використання творчої праці – малювання, витинанок, тощо – та її вербальна презентація; перехід від індивідуальної творчої праці до групової та її вербальна презентація; неодноразове повернення до нових понять із тлумаченням за допомогою синонімічного ряду, аналогій, асоціацій, тощо).

Все це, в комплексі з іншими підходами програми, сприятиме як набуттю навичок з читання і писання, так і підвищення стимуляції до їх набуття.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ В ГРУПІ

З принципів починаються курси педагогіки уповноваження, з них починається кожне заняття, ними сповнене життя тих, хто здійснює програму. Розмова про принципи відноситься до структурних вправ, які обрамляють собою зустрічі на базі педагогіки уповноваження і створюють схему, яка посилює програму і людину, яка в ній працює.

Процес постійної трансформації програми, в силу її відкритості, відображений і в принципах. Спочатку (1996 – 2001) принципи називалися правилами. Але на одному з тренінгів, при обговоренні їх різноманітних аспектів, виникли питання – що це: правила чи принципи? Чи не несуть в собі правила більш жорсткий зміст і обмеження? Була висловлена думка, що наші основні підходи, які приймаються всією групою на початку спільної роботи, це – принципи. В подальшому, на запитання: це правила чи принципи – групи завжди відповідали, що, за змістом, духом програми, внутрішнім відчуттям – це принципи. А основна різниця між правилами і принципами була визначена так: правила – це чіткі інструкції згори, а принципи – це спільна домовленість.

Словники не завжди чітко розрізняють правила і принципи, проте, в багатьох мовах значення все ж різняться. Існує значна дистанційованість слова “принципи” від домінаторних моделей мислення і поведінки та його конотаційна

скерованість на добровільність та свободу вибору.

Проте існує також інша позиція про те, що правила теж можуть бути прийняті спільно. А принципи – це закономірності, які лягають в основу технології навчання.

Ще один погляд базується на тому, що спочатку треба приймати правила, які з часом можуть перетворитися на принципи. Це буде відображувати і процес розвитку програми, в якій спочатку ці положення називалися правилами, а згодом перетворилися на принципи.

Все описане вище варто врахувати при подачі принципів (чи правил), особливо, вперше в групі.

Кілька визначень принципів.

Основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і т. ін.¹⁰

Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось.¹¹

Переконання, норма, правило, якими керується хто-небудь у житті, поведінці.¹²

Основні принципи мають глибокий сенс, а тому – дуже великий вплив на аудиторію. Навчитися дотримуватися принципів не лише під час занять, а у повсякденному житті – дуже важливо як для тренерів, так і для тих, хто тренують тренуємих. Кожне положення принципів змістовне, а тому дуже важливою є послідовність їх подання.

Перші чотири принципи подаються в послідовності, яка наведена в посібнику; наступні три – у вільному порядку; завершує перелік принцип чуйності (чутливості, сенситивності) до різноманітності. Він, як кажуть, останній в списку, але не останній за значенням.

ПРИНЦИП ПЕРШИЙ : ПРИХОДИТИ ВЧАСНО

Дисциплінованість важлива не лише стосовно себе, а й тих, хто нас оточують. Свобода – це усвідомлена необхідність. Усвідомлена необхідність поважати право інших не втрачати час на очікування тих, хто приходить пізніше.

НАСТУПНЕ: БУТИ ПОЗИТИВНИМИ

Позитивне налаштування створює дружню безпечну атмосферу, яка уможливорює подальше уповноваження. Позитивне ставлення до себе і до інших веде до конструктивізму, запобігає руйнівним процесам.

ДАЛІ: НЕ КРИТИКУВАТИ

Різниця в думках і позиціях виходить не з різниці в якостях, характеристиках, але і в засобах відображення однієї й тої же реальності. Згадаймо індійську притчу про сімох сліпців, які доторкнулися слона з різних кінців. Суперечка семи сліпців триває довічно...

Ніхто не знає істини, кожна людина знає лише її частину, при цьому частини ці різні. Але в суперечці ми схильні думати, що наша думка єдина, правильна і

¹⁰ Бусел., В.Т. (2001) Великий глумачний словник сучасної української мови. К., Перун

¹¹ Там же

¹² Там же

Хто встасє раніше – доходить далі.

(Молдовське прислів'я)

Зайцю, який встав рано, не страшиш й вовк.

(Грузинське прислів'я)

Хорошим, добрим словом навіть зми можна витягнути з нори.

(Таджицьке й узбецьке прислів'я)

Краса врятує світ.

(Ф. Достоєвський)

Не судить, щоб вас не судили; бо яким судом судите, таким і вас будуть судити, і якого

мірою мряєте, такою і вам відміряють

(Новий Завіт, Матей, 7, 1 - 2)

найкраща. Тому думка іншої людини повинна бути невірною, поганою і бути інакше не може. Ми також хочемо змінити позицію інших, хочемо, аби інші визнали нашу правоту. Така позиція проявляється в формі біполярного мислення. Це схематичний спосіб, який передбачає дві оцінки: добрий – поганий, білий – чорний, нормально – аномально. Біполярне мислення призвело до того, що бути нормальним означає бути добрим і правим, а ненормальним – бути неправим і поганим. Ми настільки звикли до цього, що в кожному конфлікті хтось повинен бути “винним”. Говорячи і вчиняючи так, ми забуваємо, що можливий ще і третій, четвертий шлях, вибір.

Багато уваги цьому принципу приділяв М. Вебер.

Здатність *розрізняти* знання та оцінні судження і виконувати свій науковий обов’язок – бачити істину, віддзеркалену у фактах, – та обов’язок практичний – відстоювати свої ідеали, – ось те, у чому ми хотіли б бачити найближче своє завдання. (“Об’єктивність” соціально – наукового пізнання)¹³

Отже, зміст дискусій щодо *практичних* оцінок (для самих учасників таких дискусій) може полягати ось у чім:

- а) у визначенні тих останніх внутрішньо “послідовних” ціннісних аксіом, на яких ґрунтуються протилежні один одному погляди. ...
- б) в дедукції для *оцінювальної* позиції тих “наслідків”, які випливатимуть з певних останніх ціннісних аксіом, якщо керуватися ними – і тільки ними – при практичній оцінці фактичного стану справ. ...
- в) у виявленні тих *фактичних* наслідків, які матимуть місце при здійсненні практичної оцінки тієї чи іншої проблеми. ...
- г) потреба у висуненні *нових* ціннісних аксіом та постулатів, що з них випливають...¹⁴

Якщо виникатимуть складнощі, при прийнятті цього принципу, можна попросити спробувати прийняти його, бодай, на час тренінгу, повернувшись до важливості такого підходу і в житті в цілому, пізніше.

ГОВОРИТИ КОРОТКО І НЕЧАСТО, НЕ ПЕРЕБИВАТИ, ГОВОРИТИ ПО ЧЕРЗІ

Дбаючи про свою свободу, не слід забувати про свободу і права інших сказати в комфортній атмосфері (без чужого галасу), встигнути це сказати і почути думку і позицію інших.

ДОБРОВІЛЬНІСТЬ

Кожна людина має право виконати вправу або утриматися від її виконання. Раніше цей принцип так і звучав як попереднє речення, проте в умовах невисокої особистої активності, часто заниженої самооцінки, яка просто не дає декому відкрити рота, ми вирішили замінити його подібним за змістом, але м’якшим за формою.

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ

Дотримання цього принципу допомагає людині уникати стереотипів в своєму мисленні, мовленні, діях, а також виявляти стереотипність в інших людях. Ми

13 Вебер, М. (1998), Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. К., Основи

14 Вебер, М. (1998), Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. К., Основи

Кожна людина має свою правду, але хто дійсно знає, що таке правда?
(Ромське прислів'я)

Чорта бий – чорта виб'єш.
(Українське прислів'я)

Зла людина подібна на вугілля: якщо не пече, то чорнить тебе.
(Анахарсіс Скіфський)

Бачачи пороки інших, розумна людина позбавляє тьмя своїх.
(Публій Сур)

Говорити рідко, не завжди і не всюди.
(Таджицьке прислів'я)

Довга промова – бідність людини.
(Молдовське прислів'я)

Можна привести коня на водопій, але не можна примусити їх пити.
(Англійське прислів'я)

Бачили очі, що купували – з'їжте, хоч позлазьте
(Українське прислів'я)

Інші можуть твої поради, вказати шлях, але стати людиною ти мушиш сам (чи сама).
(Ромське прислів'я)

Людина – це цільні святи.
(Узбецьке прислів'я)
Ми не безліч безликх “я”.
(В. Симоненко)

Бо ти на землі – людина, і хочеш того чи ні – думка твоя єдина, вчинки твої одні.
(В. Симоненко)

Одна жінка часом сильніша за тисячу чоловіків.
(І. Вондел)

Якби ти мовчав – дишівся б філософом.
(Молдовське прислів'я)

Не розповідай таємницю другу, бо в друга є друг.
(Таджикське прислів'я)

Навіть часник не видасть світи запах.
(Грузинське прислів'я)

Світ відкритий кожному і кожній.
(Ромське прислів'я)

Три речі є до впадоби Богу і людям: згода братів, милосердя до ближніх і згода між чоловіком та дружиною.
(П. Мовіла)

Важко скласти щастя чоловіка, пририваючи на страждання жінку.
(В. Гюго)

У доброму подружжя – дві душі, але одна воля.
(М. де Сервантес)

майже ніколи не маємо права говорити, що “всі діти...”, “всі люди...”, “всі жінки...”, “всі чоловіки...”. Для цього ми мали би опитати ВСІХ дітей, людей, жінок, чоловіків ... і спитати, чи насправді вони так думають.

КОНФІДЕНЦІЙНІСТЬ

Плітки, неправильне переформулювання, обговорення чужих справ є часто причиною або початком конфліктних ситуацій. Відсторонення або, мовою міжнародних документів, “невтручання у внутрішні справи держав” є важливою складовою навчання.

ЧУТЛИВІСТЬ (ЧУЙНІСТЬ, СЕНСИТИВНІСТЬ) ДО РІЗНОМАНІТНОСТІ

Термін “гендер” зустрічає опір як в англomовних, так і в іншомовних середовищах. Перекладачі і перекладачки, які не ознайомлені з термінологією, перекладають його інколи як “загальний”, “належний роду”. Мова й культура будують одна одну, тому наші висновки занадто глибоко вкорінені, щоб термін, який описує можливість змін та урізноманітнювання жіночих та чоловічих ролей, був введений так швидко!

Чутливість (чуйність, сенситивність) до різноманітності (зокрема, гендерна) має проявлятися в мові, ставленні до себе та інших, підходах.

Це постійний акцент на слововжитку: активному вживанню обох родів іменників, а також творення нових форм іменників, які не мають обох родів (наприклад, колега – колежанка, директор – директорка). За висловом Оксани Забужко, “диктуючи нам норми мислення, мова водночас задає і правила поведінки”¹⁵.

Отже, пошук моделей включення як жіночого, так і чоловічого досвіду за допомогою мовленнєвих форм, використовуваних у змішаних групах, пошук моделей окреслення та наголосі на специфічно жіночому досвіді навіть за відсутності чоловіків призвело, з одного боку, до потужного розвитку словотворчих моделей української мови, а з іншої, є вираженням самоповаги й усвідомленої та нормалізованої поваги, а також підвищеної сенситивності до Іншого та його особистісного чи загальнокультурного досвіду.

Не треба лінуватися сказати “учасники і учасниці”, якщо йдеться про групу, до якої імовірно належать і жінки, і чоловіки. Намагайтеся використовувати закінчення жіночого роду в іменниках, які його мають або хоча б, закінчення в дієсловах жіночого роду, якщо іменник загального роду і іноземного походження – “тренер сказала”.

Будьте чутливими до будь-яких узагальнень, які стосуються жіночих і чоловічих ролей в суспільстві. Застосовуйте “принцип дзеркала” – якщо говорять, наприклад, «Я, як справжній чоловік, маю допомогти вам нести сумку», можна відповісти, що «Я, як справжня жінка, хочу нести її сама» тощо.

Описати всі випадки гендерної чутливості (чуйності, сенситивності) неможливо, але ми маємо вчитися відчувати, коли ситуація має бути виправлена як гендерно незбалансована, а коли може залишитися такою ж, бо не має відношення до гендерних ролей, ідентичностей, структур.

Варіанти подання принципів

Наведені прислів'я та цитати з творів авторів різних часів і народів допомагають нам знайти підтвердження цим принципам в мудрості, яка вже була висловлена

15 Забужко, О. (1999). “Мова і влада”. У кн.: Оксана Забужко. “Хроніки від Фортінбраса: Вибрана есеїстика 90-х”. К.: “Факт”

раніше. На заняттях до них можна додати й інші.

Проведення вправи слід щоразу урізноманітнювати, аби вона не перетворилася у нудне монотонне завчання і зубріння. Для цього пропонуються різні техніки та їх варіації.

На **першому занятті**, найчастіше, принципи пропонуються тренером чи тренеркою. Важливо знайти баланс між тим, щоби, з одного боку, не нав'язувати присутнім ці принципи, а, з іншого, не пускати процес самоорганізації на самоплив. Тим самим, щоби, повторюючи слова Дж. Дьюї, “забезпечити обмеження для заохочення учнівської свободи думання”¹⁶.

Для цього треба:

- ♦ запропонувати прийняти принципи, які вже певний час (з 1996 року) і в різних країнах (більше десяти) довели свою ефективність і результативність як для окремих осіб, так і для груп;
- ♦ пояснити, що принципи відображують підхід співпраці, а не конкуруючого реваншизму, і надзвичайно потрібні на сучасному етапі розвитку глобального суспільства, в умовах криз і конфліктів¹⁷;
- ♦ визначити принципи як “усну конституцію” групи, а тому важливість кожного голосу при її прийнятті;
- ♦ закликати або привітати всіх з тим, що процес прийняття конституції для групи носив конструктивний характер;
- ♦ прийняти “ненасильницьку санкцію”¹⁸ за порушення принципів – як варіант, підняті перед собою відкриті долоні, спрямовані назовні.

Принципи записуються, після усного затвердження кожного, на великому аркуші паперу і приносяться на кожне заняття. Бажано зберегти їх до завершення курсу не переписуючи наново.

На наступних заняттях (два – три з початку курсу) можна звернутися до більш **детального обговорення** кожного принципу:

- ♦ для чого важливий кожен принцип;
- ♦ коли (на яких видах робіт) можуть виникнути великі ризики, якщо буде порушений кожен принцип;
- ♦ який принцип ви любили застосовувати і раніше;
- ♦ який принцип вам став допомагати, коли ви стали застосовувати його свідоміше, за допомогою програми;
- ♦ інше.

Індивідуально, в малих чи великій групах навести приклади, які принципи мають між собою зв'язок і в чому цей зв'язок полягає.

Можна звернути обговорення в русло окремих спеціальностей чи сфер життя. Як “перекласти” мовою спеціальності чи сфери життя кожен з принципів.

Це може стосуватися:

- ♦ журналістики;
- ♦ бізнес-освіти;
- ♦ відповідального ставлення партнера і партнерки до вагітності (Вагітні батьки);
- ♦ ставленні до права;

¹⁶ Dewey, J., (1944) Experience and Education. N.Y.

¹⁷ Подібні принципи відображені, зокрема, в моделі упорядкованого архетипу, запропонованого О. Донченко і Ю. Романенко (Архетипи соціального життя і політика, К., Либідь, 2001), де демократичний тип відноситься до діади “інтегративність – креативність” і передбачає психокультуру з максимумом варіантів поведінки природної людини, наділеної свідомою солідарністю, індивідуальним виміром цінностей, інформаційною зв'язністю, колегіальним стилем керівництва, толерантністю, тощо.

¹⁸ Інколи слово “санкція” сприймається як лише карний захід. Проте, слово має багато інших значень – схвалення, затвердження чого-небудь вищою інстанцією, дозвіл, заходи впливу, тощо. (Бусел., В.Т. (2001) Великий тлумачний словник сучасної української мови. К., Перун.)

- ◆ працевлаштування;
- ◆ тощо.

Інші техніки (їх можна використовувати з 3 – 7 занять – залежно від групи).

Малювання

Індивідуально намалювати один з принципів і розмістити малюнки в один ряд з написаним. Якщо якісь з принципів не будуть намальовані, можна попросити групу намалювати відсутні.

Пантоміма

В малих групах (чи індивідуально) показати один (або кілька) принципів. Решта присутніх мають відгадати, який саме принцип було зображене.

Творчі виступи

В малих групах (або вдома індивідуально) згадати прислів'я, приказки, вислови, пісні, тощо, які б мали відношення до кожного з принципів. При цьому, слід вказати, коли наведений приклад відповідає принципу, а коли – заперечує.

Рухавки

Попросити встати тих, хто...

- ◆ дотримується принципу;
- ◆ не дотримується принципу;
- ◆ до програми дотримувалися принципу;
- ◆ намагаються впровадити цей принцип в сім'ї;
- ◆ намагаються впровадити цей принцип на роботі;
- ◆ інше.

Проводячи заняття в школі, через обмеження часу на кожен урок, можна варіювати тривалість обговорення принципів від 3 – 5 хвилин (рухавки) до 30 – 40 хвилин (все заняття чи проведення спарених уроків).

ЗНАЙОМСТВО

МЕТА:

- Знайомство всіх членів групи між собою
- Створення в групі атмосфери довіри і взаємної підтримки
- Формування навичок самопрезентації, подолання непевності й остраху перед публічним виступом.

При проведенні цієї вправи використовується техніка «Закінчіть речення...»

Тренер чи тренерка пропонує кожному і кожній в групі назвати своє ім'я: «Мене звати...» й відповісти на те чи інше питання, пов'язане з яким-небудь фактом з особистого життя, особистим досвідом, рисами характеру («Я в цьому світі...»), відношенням до навколишніх («Я та інші в цьому світі...») і т.п.

Зміст питання логічно пов'язаний з темою заняття, воно не може бути випадковим. Наприклад, на одному з тренінгів ми почули, як тренерка сказала: «Назвіть своє ім'я і скажіть, якого кольору у вас душа...» На жаль, це справило важке враження на всю групу. На нашу думку, пропонуючи завдання групі, тренерки й тренери щоразу повинні уміти відповісти собі на питання: «Навіщо я це роблю? Яку мету ставлю? До якого висновку може прийти група в процесі обговорення?».



Частіше за все на першому занятті ми просимо учасників і учасниць розповісти історію отримання свого імені: «Хто і чому вас так назвали?»

Після того, як усі представилися, можна запитати групу:

- ♦ Які ваші враження про те, що ви розповіли і почули?
- ♦ Чому важливо знати історію свого імені?
- ♦ Чому ми попросили розповісти вас про це?

Далі теми знайомств розвиваються. Це може бути який-небудь приємний дитячий спогад, пов'язаний з природою, близькими людьми, розповідь про улюблені ігри, іграшки, заняття, мрія про майбутню професію... Усе залежить від теми заняття і від мети, що тренер чи тренерка ставить перед собою.

Надалі «Знайомство» можна об'єднати з «Очікуваннями» чи повторенням «Принципів».

Вже починаючи з першого заняття, ми намагаємося називати всіх членів групи по імені.

Тренерські нотатки:

Під час обговорення ми звертаємо увагу групи на те, що однією з основних потреб людини є потреба в самореалізації і самовираженні¹⁹. Персоналізація – головна мотивація діяльності людини й один з основних принципів уповноваження.

Персоналізація, тобто визнання іншими людьми нашої особистості як значимої для них цінності, починається з нашого імені. З імені починається історія особистості – «Як ви човен назвете, так він і попливе». Людям важливо мати свою історію і пишатися нею. З особистих історій людей складається історія держави. Як наша історія поєднує минуле, сьогодення і майбутнє, так стовбур дерева поєднує корені і крону. Напевно, тому історію родини часто порівнюють з деревом.

На першому занятті ми також подаємо інформацію про те, що Конвенція про права дитини в одній з перших статей проголошує право дитини на ім'я.

Розказані і почуті історії дають можливість дітям відчувати емоційну причетність до власної історії та історій інших дітей. Це породжує переживання, що стимулюють зміни і наступний розвиток розумового процесу й інтелекту дитини. У свою чергу переживання (відчуття) сприяють появі внутрішньої мови, первинних думок, закріплення яких відбувається в зовнішній мові, тобто, в мові для інших. У цей момент внутрішня думка «удосконалюється» (термін Л.С.Виготського) у зовнішній мові²⁰.

Вправи, подібні «Знайомству», допомагають викликати рух думки зсередини назовні у кожної дитини. Почуття дітей стають першим кроком до їх вчинків.

Нижче ми пропонуємо деякі можливі теми для «Знайомства»

Камінчик з мого дитинства

У групі по колу передається камінчик (шишка, каштан, осінній листок). Людина, що його тримає, називає своє ім'я і розповідає який-небудь епізод з дитинства, пов'язаний з природою, порою року.

19 Петровский А. (1990). Быть личностью. – М.

20 Капустин Н. (2001). Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Издательский центр «Академия»

Я через десять років

Кожна людина називає своє ім'я і розповідає про свою діяльність, організацію, захоплення... через десять років.

Я хочу вам представити...

Група об'єднується в пари. Кожна чи кожен протягом 3-5 хвилин розповідає одне одному про себе. Після цього представляють одне одного всій групі.

Гра в імена

Перший чи перша називає своє ім'я, а потім додає характеристику, що починається з тієї ж літери, що й ім'я. Наприклад, «Ганна – гарна», «Микола – мирний» і т.п. Презентацію можна супроводжувати ще і рухом, що відображає названу характеристику.

Ліс прокинувся...

Кожна учасниця і кожен учасник називають своє ім'я і пантомімою зображують тварин, яких вони люблять, якими хотіли б стати. Група намагається угадати, про яку тварину йде мова. Після закінчення показу учасник чи учасниця торкається рукою того чи тої, хто буде продовжувати презентацію. На закінчення вправи тренер вимовляє фразу: «Ліс прокинувся...».

А це місце для презентації, придуманої вами...

ОЧІКУВАННЯ

МЕТА:

- Визначити своє особисте очікування від заняття, а пізніше і від будь-якої передбачуваної роботи, діяльності, вчинку.
- Одержати знання про необхідність планування, про важливість постановки мети і задач у будь-якій діяльності.
- Навчитися формулювати свою мету, переводити свої мотивації з внутрішньої мови в зовнішню.
- Одержати навички планування і визначення пріоритетів.
- Навчитися аналізувати свої очікування і очікування інших людей.

Схема: «Я як ідентичність» і «Я як член соціальної групи».

На кожному занятті ми просимо групу сказати про свої очікування. На першому занятті – це очікування від усього курсу. На наступних – від майбутнього заняття. Пропонується техніка «Закінчіть речення...». Ми даємо учасникам і учасницям початок фрази:

- ◆ Від нашого курсу «Уповноважена освіта» я очікую...
- ◆ Від сьогоднішнього заняття я очікую...

Далі учасники й учасниці по колу, починаючи за принципом добровільності, говорять про свої очікування.

Після виконання цього завдання тренера чи тренер запитує групу:

- ◆ Які у вас враження після виконання цього завдання?
- ◆ Як ви себе почували в процесі роботи?
- ◆ Чому важливо говорити чи думати про свої очікування?



10 - 15
ХВИЛИН



- ♦ Чому важливо вміти формулювати мету і будувати плани?
- ♦ В яких життєвих ситуаціях це особливо необхідно?

Через кілька занять можна запитати:

- ♦ Чи відрізняються ваші очікування від тих, про які ви говорили на початку курсу?
- ♦ Що змінилося у ваших очікуваннях?
- ♦ Чому на кожному занятті ми просимо говорити про свої очікування?

На закінчення можна підбити підсумок про важливість визначення мети як у великих, так і в малих справах. У скарбничці нашого курсу зібрані думки й ідеї, породжені на заняттях. Серед них є і такі:

- ✓ Успіх – це реалізовані очікування
- ✓ Реальність – це реалізована мрія
- ✓ Чітко сформульована мета – перший крок до її здійснення
- ✓ Думка тільки тоді стає дією, коли вона одягається в слово

Тренерські нотатки:

Очікування всіх учасників і учасниць необхідно записувати. Для тренерів і тренерок тут є певні труднощі: потрібно бути разом із групою й встигнути записати всі ідеї. Тому тут потрібна допомога інших тренерів чи добровольців.

При проведенні «Очікувань» використовуються різні техніки. На перших заняттях це техніка «Закінчити речення...». Пізніше «Очікування» можна визначати одним словом, записувати на аркушах чи представляти в іншій знаковій системі: малювання, жест, пантоміма.

«Очікування» можна пов'язувати з «Підсумками» і в такий спосіб «закільцювати» сценарій уроку. Наприклад, «Очікування» можуть бути представлені у вигляді зерен – з листочків кольорового папера, а «Підсумки» – у вигляді квітів, що виростили за час заняття.

От ще кілька ідей, запропонованих тренерами з нашої Програми:

Очікування	Підсумки
краплі дощу	гриби чи ягоди
стільники	бджоли, що збирають мед
ріка	корабель
струмочки	ріка
промені сонця	квітка
спіраль	продовження спіралі

Цей список Ви можете продовжити самі...

Такі «Очікування» і «Підсумки» наклеюються на великому аркуші паперу. Це творчість усієї групи, тренерок і тренерів, волонтерів.

З одного боку, ми намагаємося знайти найбільш виразну форму, щоб передати «Очікування» яскраво, емоційно, барвисто. З іншого боку, це не повинно стати самоціллю. Інакше вправа втрачає зміст, випадає із загальної структури заняття. Найголовніше, щоб учасники й учасниці вчилися вимовляти свої «Очікування», вчилися слухати себе й одне одного. Це один із прийомів формування мотивацій і свідомого відношення до своїх цілей і перспектив.

В аспекті теорії розвиваючого навчання формування мотивацій займає важливе місце. Думка – мета людини, яка рухає її свідомими вчинками і поведінкою. «Думки правлять світом», – писав Платон. «Основу спонукань людини як осо-

бистості, — відзначає А.Петровський, — варто шукати не в біологічній її природі і не в загадковому прагненні до «самоактуалізації, а в реальних соціальних відносинах, у її діяльності, у її громадському житті»²¹.

ПІДСУМКИ

МЕТА:

- Визначити, як особисті очікування заняття збіглися з тим, що відбулося на занятті.
- Навчитися аналізувати свою роботу в процесі заняття.
- Навчитися формулювати висновки

Кожне заняття завершують «Підсумки». Тренер чи тренерка просить кожного і кожна виразити словами свій власний підсумок роботи протягом заняття. На початку курсу це завдання виконується з використанням техніки «Закінчити речення...»:

- ♦ Сьогодні я зрозумів чи зрозуміла
- ♦ Сьогодні я довідалася чи довідався

На наступних заняттях форми проведення варіюються. Це можуть бути аплікації з кольорового паперу, «які продовжують» (спіраль) чи «завершують» (квіти, бджоли, гриби і інше.) сюжет «Очікувань» (див. вище).

Якщо передбачається обговорення «Підсумків», то в групі можна запитати:

- ♦ Чому важливо підводити підсумки, аналізувати те, що вже зроблено?
- ♦ Чому на кожному занятті ми просимо говорити про це?
- ♦ Як «Підсумки» зв'язані з «Очікуваннями»?

На завершальному занятті можна запропонувати заповнити рефлексії за курсом «Уповноважена освіта» (див. вище).

Нижче ми пропонуємо декілька можливих технік для проведення «Підсумків»

Піраміда позитивних почуттів

Тренер чи тренерка говорить, що за цілий день (курс чи заняття) ми побудували нові знання, а тепер побудуємо піраміду позитивних почуттів. За принципом добровільності всі присутні виходять у центр кола і «споруджують» з рук піраміду, кладучи свою руку зверху на руки інших, при цьому говорять, які цінності вони поклали в основу піраміди.

Віночок

Усі присутні по черзі кладуть руку на плече сусіду чи сусідці (ліворуч чи праворуч, але усі в одному напрямку) і дарують «подарунки» – ті знання чи навички, що були придбані протягом заняття чи курсу. Наприкінці віночок-коло замикається. Тренер чи тренерка говорить, що, забираючи руку, ми не розриваємо наше коло, а приєднуємося до великого кола тих, хто вже пройшли подібні тренінги чи заняття. Ми можемо згадати про нього й у радісну, і у важку хвилину – нехай наше коло завжди дає нам підтримку.

Валіза (Заплічник)

Намалюйте на великому аркуші паперу валізу чи заплічник і попросіть всіх присутніх по черзі сказати, що б вони хотіли взяти із собою в дорогу з тих знань і навичок, які вони тільки що придбали.

²¹ Петровський А. (1990). Быть личностью. – М.



10 - 15
хвилин



Полиця з книгами

Намалюйте на аркуші паперу книжкову полицю. Попросіть групу виразити «Підсумки» одним-двома словами. Це будуть назви книг, що ви «поставите» на полицю. До кінця вправи полиця буде заповнена.

А це місце для підсумків, придуманих вами...

Тренерські нотатки:

Назва заключної частини заняття згодом змінилася. На початку своєї роботи ми називали цю вправу «Оцінка». Однак пізніше стало зрозуміло, що таке формулювання суперечить концепції курсу, тому що оцінка припускає сховане порівняння з іншими й несе в собі визначені ризики. Шкала вище/нижче, гірше/краще не відповідає прийнятним принципам позитивності й відсутності критики. Тому ми поміняли назву вправи на більш безпечну і нейтральну. Вона більше наголошує на порівнянні своїх власних очікувань з результатами своїх підсумків як показників змін.

«Підсумки» являють собою своєрідну рефлексію, що також є важливою частиною структури розвиваючого методу.

Рефлексія важлива як у процесі всього заняття, так і в його завершальній частині. Це аналіз учасниками й учасницями власної розумової діяльності. Введення рефлексії підвищує відповідальність кожного і кожної за результати своєї праці, трансформує стереотипне уявлення про людей, відносини між ними, про навколишній світ загалом.

Аналіз «Підсумків» дає можливість підтримати думку Ч.Філлмора, що писав: «Живучи в мінливому суспільстві, ми часто виявляємо, що імена добре знайомих нам речей змінилися, і що ми тепер змушені «бачити» ці добре знайомі речі в новому світлі»²².

РУХЛИВІ ІГРИ, РУХАВКИ

Виконання вправ ми чергуємо з нетривалими рухавками. Вони бувають двох типів.

Перший – це ігри, що ми назвали «об'єдналівки». Ми проводимо їх, коли об'єднуємо учасників і учасниць у малі групи.

У кожній тренерки й кожного тренера є свій запас таких ігор. При цьому ми намагаємося не пропонувати групі розрахунок на «перший, другий...» чи «один, два три...», так як це стандартний шкільний прийом, що добре відомий. Крім того, на наш погляд, тут може бути присутня схована оцінка, коли в групі в процесі заняття з'являються «перші», «другі» і «треті».

Ми об'єднуємо за різними назвами: квіти, місяці, пори року, міста, ріки і т.п. У той же час таке об'єднання не означає впливу назви малої групи на характер роботи в ній.

Якщо ми пропонуємо об'єднатися за назвами нот (до, ре, мі...) чи першим куплетом пісень, то просимо проспівати їх. Якщо ми називаємо дитинчат тварин (кошенята, каченята, цуценята, курчата...), то учасники й учасниці знаходять свою групу, вимовляючи звуки «мяу-мяу, кря-кря, гав-гав».

Можна об'єднуватися за предметами. Наприклад, за листами різних дерев і кущів: клена, горіха, смородини і т.п. чи цукерками у кольорових обгортках, що

22 Філлмор Ч. (1998). Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка, - Выпуск XIII. - М.: Прогресс

перетворюються в дорогоцінні камені: діаманти, смарагди, гранати і т.п.

Приналежність до якої-небудь групи можна попросити показати пантомімою (дуб, ялина, береза, орел, ластівка, пінгвін і т.п.), попередньо роздавши усім аркуші з цими назвами.

Кожна мала група може зібрати листівку. Заздалегідь роздаються фрагменти розрізаних на кілька частин листівок. У процесі об'єднання кожна мала група збирає з цих фрагментів картинку.

А це місце для «об'єднєльок», придуманих вами...

Другий тип ігор – це гри між вправами. Вони вносять розмаїття у групи. Їх мета – поміняти техніки, відпочити від інтенсивного навантаження, зняти напругу, створити дружню обстановку. Тут ми дотримуємося принципів позитивності і добровільності.

Зміст ігор відповідає концепції програми. Так, ми не включаємо ігри, правила яких допускають змагання, перемогу і поразку, переможців і переможених, виключення (вийти, відвернутися від усіх, і т.д.) з роботи групи на якийсь час. При цьому важливо, щоб гра не була самоціллю, не змістила акценти заняття, а стала органічною частиною його структури, сприяла згуртованості групи і подоланню розбіжностей: вікових, соціальних, національних і т.п.

У цих вправах бере участь уся група.

Мені подобаються...

Присутні сідають у коло. Гра полягає в тому, що хтось стає в центр кола і говорить: «Мені подобаються ті, хто...» чи «Мені подобаються ті, в яких...» і називає яку-небудь ознаку, що є в декількох присутніх. Наприклад, взуті в чорне взуття, у білих футболках, люблять співати, будуть увечері мити посуд, читають детективи, прийшли на наше заняття ... Ті, до кого ця ознака має відношення, повинні встати і швидко помінятися місцями. У колі на один стілець менше, ніж граючих, тому той чи та, хто залишається без місця, продовжують гру.

На відпочинку

Присутні встають у коло. Тренер чи тренерка розповідає історію, супроводжуючи її відповідними рухами, і просить усіх повторювати ці рухи.

«Фотограф прокинувся, потягнувся, умився, відкрив намет, взув чоботи, узяв фотоапарат і пішов на зйомки. Йде – трава висока (шух-шух!), вода глибока (буль-буль!). Йде швидше – трава висока (шух-шух!), вода глибока (буль-буль!). От зайчик – чик! От лисичка – чик! От вовк! Мерщій від нього! Вода глибока (буль-буль!), трава висока (шух-шух!). Біжить усе швидше – трава висока (шух-шух!), вода глибока (буль-буль!). Добіг до намету, вскочив у нього, застібнув вхід, зняв чоботи. Уф-ф!»

Слон, пальма, тостер

Тренер чи тренерка у центрі кола вказує на кого-небудь із групи і говорить: «Слон». Людина, на яку упав вибір, згинається і витягає руки на зразок хобота (права рука вперед, а ліва обгинає праву знизу і береться пальцями за ніс). Ті гравиці чи гравці, що знаходяться від неї з боків, згинають руки, зображуючи вуха слона. Якщо тренер чи тренерка, що стоїть в центрі, говорить: «Пальма», то той чи та, на кого вказали, витягає руки над головою. Гравці чи гравиці праворуч і ліворуч зображують гілки пальми, відхиливши трохи витягнуті нагору руки в

сторони. Якщо людина в центрі кола вимовляє: «Тостер» і вказує на кого-небудь із гравиць чи гравців, то це центральна частина «фігури». Ці гравиці чи гравці починають стрибати, зображуючи скибочку хліба. Гравці й гравиці праворуч і ліворуч від нього беруться за руки – це сам тостер.

Тропічний дощ

Тренер чи тренерка, що стоїть в центрі кола, керує грою. Він чи вона потирає руки і повільно обходить усе коло. Ті, до кого він чи вона підходить, починають повторювати рухи і не змінюють їх, поки тренерка чи тренер знову не підійде до них. Тренер чи тренерка обходить коло кілька разів, роблячи наступні рухи: перший раз потирає руки, другий – клацає пальцями, третій – ударяє себе по стегнах, четвертий – поплескує себе по стегнах і тупотить ногами, п'ятий – знову тільки поплескує себе по стегнах, шостий – тільки клацає пальцями, сьомий – потирає руки і т.д. Після цього тренерка чи тренер зупиняється, опускає руки і говорить: «Це був тропічний дощ. Він закінчився. І зараз знову світить сонце».

Ріпка

Тренер чи тренерка об'єднує усіх у групі за кількістю діючих осіб казки «Ріпка»: ріпка, дід, бабуся, онучка, Жучка, кішка, мишка. Кожна група шикуються друг за другом обличчям до тренера чи тренерки. Усього перед тренером чи тренеркою сім груп. Тренер чи тренерка починає розповідати казку «Ріпка». Щораз, коли він чи вона називає ту чи іншу діючу особу (ріпка, дід, бабуся і т.д.), відповідна група повинна швидко присісти і встати. Більше від усіх «дістається» ріпці і діду, а найменше присідають мишки.

Це може бути інша відома казка.

Де були, що купили?

Усі присутні сидять у колі. Хтось із групи задає тренеру чи тренерці питання:

– Де були?

Відповідь:

– У магазині!

– Що купили?

– Віяло!

Тренер чи тренерка починає «обмахуватися» віялом і задає ті ж питання тому чи тій, хто сидить поруч. Усі по колу відповідають на ці питання і теж починають «обмахуватися» віялом. Коли черга знову доходить до тренера чи тренерки, то у відповідь звучить:

– Ножиці!

Продовжуючи «обмахуватися» віялом, тренер чи тренерка іншою рукою починає показувати ножиці. Ця відповідь і рух знову передається по колу.

Третє коло:

– Велосипед!

Тренер чи тренерка до «віяла» і «ножиць» приєднує рух ногами.

Четверте коло:

– Крісло-гойдалка!

Показуючи «віяло», «ножиці» і «велосипед», тренер чи тренерка починає розгойдуватися.

П'яте коло:

– Годинник із зозулею!

Повторюючи всі попередні рухи, тренер чи тренерка виголошує: «Ку-ку!» Щораз група відповідає на питання і приєднується до того, що робить тренер чи тренерка.

Нарешті, тренер чи тренерка з покупками відправляється додому. Гра закінчена!

Фруктовий салат

Всі сидять на стільцях в колі, окрім тренерки чи тренера. Тренер чи тренерка кожному і кожній дає назву фрукта: апельсин, лимон, банан, ананас. Кожен фрукт представляє три-чотири особи. Тоді тренерка чи тренер називає один з цих фруктів, а ті, хто його представляють, змінюються місцями. Кому не вистачило місця, веде гру далі. Якщо тренер чи тренерка говорить: «Фруктовий салат», то місцями мають помінятися всі.

З днем народження!

Попросіть групу, не говорячи жодного слова, а лише за допомогою жестів і міміки вишикуватися в одну шеренгу за днями народження, починаючи з 1 січня.

Граємо виставу

Всій групі тренер роздає аркуші з назвами ролей:

- ◆ Права сторона лаштунків
- ◆ Ліва сторона лаштунків
- ◆ Балкончик
- ◆ Цар
- ◆ Цариця
- ◆ Принц
- ◆ Принцеса
- ◆ Розбійник
- ◆ Метелик
- ◆ Метелик
- ◆ Розлогий дуб
- ◆ Кабанчик
- ◆ Квітка
- ◆ Мотузка
- ◆ Вороний кінь

За необхідністю кількість діючих осіб можна збільшити за рахунок метеликів, кабанчиків, сонечка, пташок, коників, або (за їх же рахунок) зменшити. Можна також використовувати інші сюжети.

Далі тренер починає читати п'єсу, а всі учасники й учасниці виходять на «сцену» й виконують свої ролі відповідно до коментарів тренера.

I дія

Лаштунки відкриваються. На балкончику, що хитається, стоять цар і цариця. Вони весело говорять про принцесу, яка бавиться під балкончиком на галявині. Раптом на галявину вривається злий розбійник. Він хапає принцесу й тягне її за собою. Принцеса у відчаї пручається. Цар і цариця у розпачі і, обнявшись, плачуть і тупають ногами. Балкончик хитається. Лаштунки закриваються.

II дія

Лаштунки відкриваються. На галявині розлогий дуб. Під дубом бігає кабанчик і хрюкає. Порхають метелики, квітне квітка. Раптом із-за повороту прибігає

розбійник і тягне принцесу, яка пручається. Розбійник прив'язує принцесу до розлогого дуба. Дуб хитає листям. Розбійник намагається спіймати кабанчика, потім метеликів. Метелики відлітають на край галявини. Розбійник, розгубившись від невдачі, зриває квітку, прощається з непритомною принцесою, поправляє мотузку й зникає за поворотом. Лаштунки закриваються.

III дія

Лаштунки відкриваються. Балкончик. На хиткому балкончику ридає цар і лежить непритомна цариця. Із-за рогу з'являється принц на вороному коні. Дізнавшись про те, що сталося, він витягає шпагу, крутить нею й скаче на вороному коні за коханою. Кінь стає на дибки. Цар ридає й падає, цариця заспокоює царя, а тоді теж падає. Балкончик хитається і дрижить. Лаштунки закриваються.

IV дія

Лаштунки відкриваються. Галявина. На галявині розлогий дуб. Навколо дуба бігає й хрюкає кабанчик, порхають метелики, хитається й квітне квітка, розбійник намагається спіймати кабанчика чи метеликів. Царівна прив'язана мотузкою до дуба. Вона безперервно плаче й падає, від чого мотузка постійно рветься, а розбійник намагається її зав'язати. Раптом на галявину верхи на вороному коні вривається принц, обеззброює розбійника, розв'язує мотузку, зриває квітку, дарує її принцесі. Сажає принцесу поруч із собою на вороного коня й галопом зникає за поворотом. Лаштунки закриваються.

V дія

Лаштунки відкриваються. Балкончик. На балкончику, що хитається, ридає нещасна цариця. Її заспокоює цар. Раптом верхи на вороному коні влітають принц і принцеса. На принцесі залишки мотузки. А за конем плентається розбійник, влітають метелики, розквітає квітка, хрюкає кабанчик. І лише розлогий дуб в гордій самоті схиляє свої гілки. Принц передає принцесу царю й цариці, які стрибають від щастя. Цар цілує царицю, цариця цілує принца, принц цілує принцесу, принцеса цілує розбійника, розбійник цілує коня. Всі обіймаються. Лаштунки закриваються.

А це місце для ігор, які ви теж можете вигадати...

Успішні комунікації

“Я пишаюся...”

МЕТА:

- Оцінити позитивно свої набуті риси характеру чи вміння
- Підняти власну самооцінку
- ♦ Попросити по черзі кожен присутню людину сказати про себе “Я пишаюся...”, назвавши свою власну позитивну набуту рису, вміння, характеристику, якість.
- ♦ Техніка “Закінчити речення...” передбачає, що речення треба сказати повно без скорочень (приклад невдалого початку вправи, коли тренер чи тренерка каже: “Ну, скажіть — я пишаюся” — а учасник або учасниця лише додають “...що я...”).
- ♦ Обговорити,
- ♦ Чи легко було виконувати цю вправу. Якщо ні, то в чому саме були складнощі.



15 - 20
ХВИЛИН



- ◆ Що ви відчували, коли самі говорили цю фразу? Коли слухали інших?
- ◆ Чи має людина пишатися собою?
- ◆ Чи відрізняється гордість від гордині? Чим?
- ◆ В яких життєвих ситуаціях можна використати цю вправу?

Тренерські нотатки:

При виконанні цієї вправи можуть виникнути питання. Дехто з учасниць і учасників важко говорить про себе позитивно, інші зовсім не можуть цього зробити. Дехто дає пояснення, що це гординя, це нескромно, не в традиціях релігії тощо. Інші просто ухиляються від участі в цій вправі. Якщо людина на початку кола не може зробити завдання, поверніться до неї по завершенні першого кола. Якщо і тоді вона мовчить, не наполягайте. Якщо важко сказати саме слова «Я пишаюсь...», ви можете запропонувати замінити їх фразами «Мені подобається в собі...», «Я задоволена чи задоволений тим, що...» тощо.

Можна повернутися до цього питання пізніше, коли рівень самооцінки підвищиться.

Тренер чи тренерка мають враховувати різні рівні самооцінки в групі та можливості їх розвитку. Тому бажано, аби тренерки чи тренери називали свої людські якості (почуття гумору, терплячість, витримку чи інше). Хоча зрідка можуть бути ситуації, коли краще назвати рису, яка пов'язана з більш «зовнішнім» успіхом (вчена ступінь, знання мов, нагороди, тощо). Це буває в групах, більш орієнтованих на формально визнаний успіх.

Почувши вираз, наприклад, «Я пишаюся своєю сім'єю», можна запропонувати перефразувати його таким чином «Я пишаюся, що я потрібна чи потрібний своїй сім'ї», акцентуючи на власному внеску в існування сім'ї саме в такому вигляді.

Одна учасниця сказала, що любов починається з гордості – можна пов'язати любов до сім'ї з гордістю за те, що в цьому є і мій внесок.

Важливо також звертати увагу на повні форми висловів, бо, так звані, обмежені коди (див. Словник) теж можуть бути причиною непорозумінь у розмові.

ГЕРБ

МЕТА:

- Визначати власні життєві цінності, орієнтири, успіхи
- Вміти аналізувати власне життя

- ◆ Спитати,
- ◆ Що таке герб і хто має герби?
- ◆ Дати деякі визначення гербів.

Герб – це емблема держави, зображена на печатках, бланках, грошових одиницях. Це складова частина державного прапора

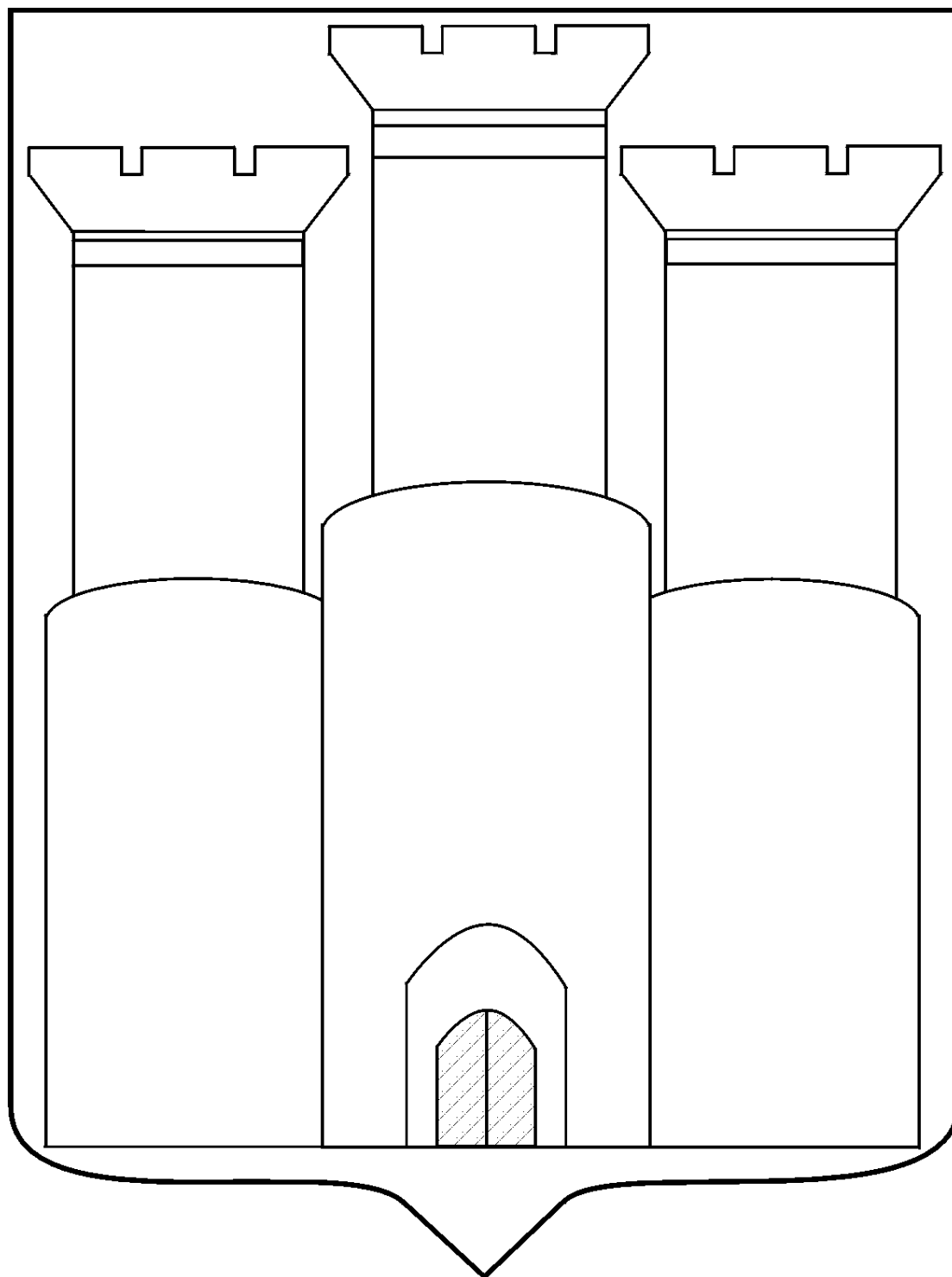
- ◆ Попросити створити свій власний герб. Для цього треба виконати наведені нижче завдання. Пам'ятати, що в цьому випадку художня досконалість герба – не головне.



25 - 50
хвилин



ГЕРБ



- 1.Зобразити дві речі, які ви робите добре.
- 2.Зобразити свій найбільший успіх у житті.
- 3.Зобразити місце, яке є “ідеальним домом” (місцем відпочинку і спокою) для вашої душі.
- 4.Зобразити трьох людей, які найбільше вплинули на вас у житті.
- 5.Написати три слова, які б ви хотіли почути про себе.
- 6.Зобразити, як би ви провели рік, якби дізналися, що він останній у вашому житті.

1. Зобразити дві речі, які ви робите добре.
 2. Зобразити свій найбільший успіх у житті.
 3. Зобразити місце, яке є “ідеальним домом” (місцем відпочинку і спокою) для вашої душі.
 4. Зобразити трьох людей, які найбільше вплинули на вас у житті.
 5. Написати три слова, які б ви хотіли почути про себе.
 6. Зобразити, як би ви провели рік, якби дізналися, що він останній у вашому житті.
- ◆ По завершенні творчого процесу попросити розповісти про свої герби. Залежно від наявного часу, розмірів групи, інших складових можна розповідати про весь герб, деякі вікна на вибір тренера чи учасниць і учасників, а також робити це у великій групі, в парах, в малих групах.
 - ◆ Якщо вправа виконується у великому колі, тоді усі по черзі “відкривають” одне вікно, тобто відповідають на одне питання.
 - ◆ Розрахунок кількості відкритих “вікон” герба залежить від часу, витраченого групою на одне коло. Порівнюючи цей час із загальним часом, відведеним на вправу, можна визначитися, скільки таких кіл доцільне в групі.
 - ◆ Безумовно, обговорення всього герба у великій групі найемоційніше, проте якщо зробити це немає можливості, неповне обговорення слід також зробити комфортним, глибоким і цікавим для присутніх.
 - ◆ Розповідати про герби пропонується за такою схемою: я намалювала чи намалював в такому-то віконці те і те, бо я...
 - ◆ **Спитати,**
 - ✓ Що відчували учасники і учасниці, коли малювали герби?
 - ✓ Коли розповідали про них?
 - ✓ Чи легко було робити цю вправу?
 - ✓ Які з віконць було складно малювати? Чому?
 - ✓ Які складніше? Чому?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
 - ✓ Для чого її треба робити?

Тренерські нотатки:

Інколи виникають складнощі щодо останнього віконця. Це може бути боязнь або небажання думати про останній рік. Частіше за все це пов'язано з природним страхом смерті, проте тренерка чи тренер мають бути чутливими, бо інколи це стосується серйозних глибинних процесів, внутрішніх трагедій і травм. Якщо ви бачите, що це якась особиста проблема, спробуйте ненав'язливо запропонувати приватну розмову чи свою допомогу. Можливо, ситуація вимагає допомоги інших людей, а ви могли б цьому посприяти.

Однак часто учасники чи учасниці говорять, що їм було легко заповнювати шосте вікно. Навпаки, “рахування” часу дає можливість чітко сформулювати життєву мету, визначити життєві цінності.

Налаштовування тренерки чи тренера при роботі з шостим віконцем має вирішальне значення. Їхній страх перед цим вікном може передатися групі, навіть якщо цього страху в групі й не було.

Інколи діти (а часом і дорослі) говорять, що в них ще не було успіхів. При

обговоренні успіху варто звертатися до наявного в присутніх досвіду, допомагаючи їм краще ідентифікувати ті досягнення, які вже були в їхньому житті, а не відкладати повторення цієї справи на тривалий час, тим більше, на кілька років.

Протягом курсу чи наприкінці можна повернутися до цієї справи. І тоді спитати, змінився герб чи ні, змінився повністю чи частково.

В залежності від групи це може бути герб класу, школи, студентської групи, літнього табору та ін.

Ця справа, як і інші, має великі можливості для свого подальшого розвитку.

“Герб” було названо однією з учасниць “книгою про наше життя”.

Інша учасниця сказала, що герб – це порядок у душі, вдома.

КРОК НАЗУСТРІЧ

МЕТА:

- Вчитися справлятися з проблемною ситуацією, не застосовуючи насильницьких методів.
- Побачити, що успішне спілкування, подолання нерозуміння – це зусилля обох сторін
- ♦ Об’єднати групу в пари і попросити усіх присутніх стиснути кулак і показати його одне одному.
- ♦ Після цього запропонувати протягом однієї хвилини зробити так, щоби людина навпроти розтиснула кулак. Для цього можна використовувати лише словесні переконання, не застосовуючи щодо кулака чи людини фізичних дій.
- ♦ Через одну хвилину зупинити процес і опитати групу
- ♦ Що почували:
 - ✓ всі, хто бачили переді собою кулак?
 - ✓ всі, хто тримали кулак?
 - ✓ ті, хто тримали кулак і розтиснули?
 - ✓ ті, хто тримали кулак і не розтиснули?
 - ✓ ті, хто намагалися розтиснути кулак і розтиснули?
 - ✓ ті, хто намагалися розтиснути кулак і не розтиснули?
- ♦ Чому так сталося?
- ♦ Після цього попросити тих, хто протягом хвилини не розтиснули кулаки, стиснути їх знов і показати всій групі.
- ♦ Попросити групу допомогти розтиснути ці кулаки.
- ♦ Якщо залишаться люди, які не розтиснули свої кулаки, тренер чи тренерка можуть спитати, що треба зробити чи сказати, щоби Ви розтиснули свій кулак.
- ♦ Якщо в групі всі розкриють кулаки під час першої хвилини, запропонованої тренеркою чи тренером спочатку, то слід просто спитати групу, що треба зробити, щоби людина розкрила кулак.
- ♦ Обговорити,
 - ✓ Чи можна справитися з проблемною ситуацією, не застосовуючи насильницьких методів?
 - ✓ Від кого залежить, розкриється кулак чи ні?
 - ✓ Для чого ми робили цю справу?



10

ХВИЛИН



- ✓ Де вона може знадобитися? Для чого?
- ✓ Чому вправа називається “Крок назустріч”?
- ✓ Хто його робить?

Тренерські нотатки:

Наголоси, які можна зробити:

- ◆ лише сама людина УПОВНОВАЖЕНА знати, що треба їй сказати чи зробити, щоби **ВОНА РОЗТИСНУЛА КУЛАК**;
- ◆ важливість кроків назустріч.

Типологія конфліктів дуже широка, серед інших можна виокремити поведінкові, світоглядні конфлікти і конфлікти власності. Наші тренінги в основному працюють в царині поведінкових конфліктів. Через зміну поведінки ми прямуємо до зміни ставлення.

Базуючись на підході співпраці, ми будуємо стосунки на базі діалогу.

Діалог – це ланцюг вербальних і невербальних спілкувань, а не просто їх акумулювання (розмова).

Послання слід будувати на сприйнятті попереднього послання протилежної сторони. Інакше кажучи, кожна людина повинна уважно слухати іншу, спостерігати за нею, намагатися якомога глибше зрозуміти послання, всмоктати його в себе, перед тим, як дати відповідь. Повноцінне слухання містить наступні моменти: не перебиваючи, дочекатися закінчення послання, вникнути у його сутність, не відповідати відразу після закінчення речення, бо за цим може слідувати ще кілька речень, які розкривають сутність; помовчати трохи, якщо це необхідно і т.ін.

Для ефективного спілкування необхідно враховувати кілька моментів.

1. Повноцінне спілкування залежить від двох сторін, залучених до процесу.
2. Для повноцінного спілкування ми маємо об'єднати окремі форми спілкування (вербальні і невербальні) разом.
3. Слова не обов'язково є найважливішими елементами послання.
4. Ми спілкуємося навіть тоді, коли мовчимо.

Нас вчать, що коли людина розмовляє, то вона говорить щось таке, що хоче повідомити (communicate) іншій. Звісно. Це не обов'язково так. Як правило, людина має намір щось сказати, але те, що вона насправді повідомляє, може значно відрізнятись від того, що вона збиралася висловити. Наше судження про людину часто формується на базі того, чого вона не сказала, і в нашому небажанні обмежуватися в цьому випадку одним лише явним змістом мовлення може міститися велика мудрість. Читати між рядками слід навіть тоді, коли ці рядки не записані на паперовому аркуші.²³

ПОВІТРЯНА КУЛЯ

МЕТА:

- Зрозуміти значення компромісу для поетапної трансформації конфлікту.
- ◆ Об'єднатися в малі групи.
- ◆ Попросити уявити присутніх, що вони летять на повітряній кулі над морем. Раптом на кулю сіла відпочити чайка. Вона хотіла привітати людей, які летять



30 - 35
хвилин

23 Сепир Э. (1993) Речь как черта личности // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс



на кулі, вклонившись їм і несподівано проколола дзьобом кулю. Куля стала повільно знижуватися. Неподалік є острів, але дістатися його можна лише, позбавившись зайвого вантажу.

♦ Роздати членам кожної малої групи папірці з позначенням предметів, які їм належать (наприклад, валіза з інструментами, спальний мішок, теплі ковдри, консерви, тощо).

♦ Треба нагадати групі, що кожній і кожному дорогій свій вантаж, але спільна мета – вдало приземлитися.

♦ Час на обговорення обмежити (5 – 10 хвилинами залежно від групи, загального часу заняття), нагадавши, що куля вже падає.

♦ **Обговорити в групі,**

- ✓ Чи всі встигли позбавитися зайвого вантажу?
- ✓ Які проблеми виникали в ході прийняття рішень?
- ✓ Як вони долалися?
- ✓ Хто пішли на компроміс?
- ✓ Як це сталося?
- ✓ Що означає зробити поступку?
- ✓ Як це кореспондується з “кроком назустріч”?

СЛУХАТИ І ЧУТИ (АКТИВНЕ СЛУХАННЯ)

Вправа є засадничою в конфліктології, застосовується також у тренінгах з лідерства, навчанні правам людини тощо.

МЕТА:

- Удосконалювати комунікативні навички, свідоме слухання з метою підтримки тих, хто говорять.
- Вчитися аналізувати складові спілкування, зокрема, в процесі слухання
- Відпрацювати техніки активного слухання

♦ **Спитати в групі,**

- ♦ Який вигляд має людина, яка добре слухає.
- ♦ Початковий перелік ознак можна зібрати кількома способами: під час мозкового штурму у великій групі, спочатку індивідуально чи в малих групах, а тоді вже знов у великій групі. Робота в малих групах динамізує вправу, але робить її за часом тривалішою.
- ♦ Записати в колонку зліва на великому аркуші паперу ознаки “доброго” слухання.
- ♦ Записати справа на цьому ж аркуші те, чого не треба робити під час “доброго” слухання або що буде такому слуханню заважати.
- ♦ Порівняти основні принципи Активного Слухання з переліком, отриманим в групі.
- ♦ Нагадати, що Активне Слухання – це техніка. Уважно, “добре” слухати можна як з повним дотриманням цієї техніки, так і лише з частковим. При частковому дотриманні техніки слід пам’ятати про можливу негативну реакцію з боку тих, кого ви слухаєте.
- ♦ Об’єднати групу в пари.
- ♦ Попросити спочатку одну “сторону” пари протягом двох хвилин розказати іншій “стороні” щось позитивне, наприклад, на тему



20

ХВИЛИН



“Минулого тижня сталося...”

“Нещодавно в мене добро вийшло...”

“Людина, яку я поважаю, і чому”

“Найщасливіший день у моєму житті “

“Вчинок, яким я пишаюсь”

“Моя мрія...”

- ◆ Слід пам'ятати про основні принципи й не говорити про себе погано або критикувати чи вносити елементи недосконалості, непевності. Наприклад, не слід казати: “Мені здається, що я непогано роблю...” або “Я добре роблю ..., але не вмю ...”.

Потім ті, хто слухали, протягом однієї хвилини переповідають почуте. Занотовувати під час розповіді не дозволяється. Попросити слухати уважно, не розмовляючи ці дві хвилини. Якщо вам говорять про себе щось погане, можете зупинити та нагадати про принципи.

- ◆ Якщо людина припинила говорити до завершення часу на вправу, то партнери мовчать, чекаючи поки знов з'явиться думка щодо теми розмови.
- ◆ Нагадайте не забувати про мову тіла.
- ◆ Потім “сторони” міняються ролями. Для цього тренер чи тренерка знов повторюють завдання вже для іншої “сторони”.
- ◆ Для того, щоб пояснення вправи було чіткішим, можна дати кожній “стороні” в парі назву, наприклад, днів тижня, квітів, дерев тощо.
- ◆ Якщо виявиться, що у когось з присутніх нема пари, можна запропонувати йому чи їй слідувати за часом і попереджувати групу про закінчення двох- або однохвилинного інтервалу.

◆ По закінченні спитати,

- ✓ Які враження та відчуття від проведеної вправи?
- ✓ Що було робити легше – говорити, слухати чи переповідати?
- ✓ Чи всі дотримувалися принципів Активного Слухання?
- ✓ Чи дотримуєтеся ви цих принципів у житті?
- ✓ Чи може їх порушення привести до конфлікту?
- ✓ Для чого важливо тренуватися таким чином?

Тренерські нотатки:

Основні принципи Активного слухання:

- **Мова тіла:** Сідайте обличчям до того, з ким говорите, нахилийтеся вперед, встановіть контакт очима, пам'ятайте про “відкриту” позу.
- **Звуки та жести заохочення:** Кивок головою, доброзичлива посмішка, “так-так”, “м-м-м...”.
- **Запитання уточнення:** Задавайте запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з того, що вже відомо. Наприклад, “Ви маєте на увазі, що...?”, “Я не зрозуміла щодо...”

Щодо цього принципу, його слід застосовувати обережно: коли людина дуже схвильована або роздратована, слід повністю утриматися від будь-яких розмов включно із запитаннями уточнення.

- **Переформулювання:** повторити те, що ви почули від співрозмовника чи співрозмовниці, але іншими словами (докладніше див. вправу “Телефон

зламався”)

Чого не слід робити під час Активного слухання:

- Давати поради
- Змінювати тему розмови
- Давати оцінки людині, яка говорить
- Перебивати
- Розповідати про власний досвід

ЩО МОЖНА ВТРАТИТИ ПРИ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ

МЕТА:

- Вчитися аналізувати складові спілкування, зокрема, в процесі мовлення.
- Вчитися аналізувати власні навички мовлення та вдосконалювати їх.
- Отримати знання про причини втрати чи перекручування інформації
- ◆ Попросити добровольця за одну хвилину розповісти якомога детальніше, точніше і повніше якусь велику за обсягом інформацію (власну біографію, фільм, ритуал, традицію, тощо).
- ◆ Подякувати цій людині і попросити її розповісти про свої почуття під час розповіді.
- ◆ Чи просто було розповідати? Якщо ні, то що саме вам перешкоджало?
- ◆ Попросити інших присутніх в групі додати, що саме, на їхній погляд, могло б зробити інформацію більш повною, детальною і точною.
- ◆ Надати групі інформацію про можливі втрати і викривлення інформації в процесі спілкування.
- ◆ Запитати групу чому може навчити така вправа?
- ◆ Як варіант, за наявності технічних засобів, однохвилинний виступ можна відзняти на камеру, щоби потім продивитися його всім разом, включаючи і людину, яка говорила. Це допоможе краще побачити, що саме варто змінити в процесі мовлення.

Тренерські нотатки:

Можливі втрати і викривлення інформації в процесі спілкування:

- ◆ нестача словникового запасу для вербалізації власних думок і почуттів;
- ◆ нестача часу для висловлювання того, що людина думає;
- ◆ людина не все вважає можливим і потрібним говорити з того, що думає;
- ◆ багато інформації міститься в психіці на рівні несвідомого;
- ◆ частину словесної інформації інша людина просто не чує;
- ◆ повне чи часткове нерозуміння отриманої інформації;
- ◆ різне ставлення до проблеми і людини, що говорить.²⁴

ТЕЛЕФОН ЗЛАМАВСЯ (ПЕРЕФОРМУЛЮВАННЯ)

МЕТА:


- Зрозуміти, що інформація має властивість втрачатися і викривлюватися.
- Навчитися визначати фактори, які сприяють втраті чи збереженню інформації.

²⁴ Анцупов А., Шипилов А. (2000). Конфліктологія – М., ЮНИТИ



15 - 25
ХВИЛИН




25 - 30
хвилин



- Пам'ятати про необхідність уточнення інформації з першоджерела та зменшення ланок, через які ця інформація передається.
- Відпрацювати прийоми переформулювання.
- ◆ Об'єднати групу в кілька малих груп, щоби в кожній малій групі було 4 - 7 осіб. Дати в кожному групу написане на аркуші паперу речення (це може бути прислів'я, слова відомої пісні, крилатий вислів тощо).
- ◆ Попросити переформулювати написане (або почуте на вухо) іншими словами, намагаючись зберегти зміст (підбір слів-синонімів, синонімічних конструкцій, порівнянь, тощо). Після цього слід загорнути папірець, щоби щоразу залишалось для прочитання лише попереднє речення. Якщо інформація передається усно, то передається лише змінене речення.
- ◆ Для динамічності вправи можна запропонувати по одній хвилині на кожне переформулювання, повідомляючи присутнім після кожної хвилини про те, що вона закінчилася.
- ◆ Прочитати кінцеві речення і порівняти їх з першим.
- ◆ Попросити прослідкувати шлях переформулювання речення в кожній групі.
- ◆ Запитати,
 - ✓ Які висновки можна зробити після цієї вправи?
 - ✓ Що може статися внаслідок неточного передання інформації?
 - ✓ Як можна запобігти цього?
 - ✓ В яких ситуаціях дуже важливе адекватне переформулювання?
 - ✓ Що можна зробити, щоби інформація була передана точно?
 - ✓ Чи були в когось ситуації в житті, коли ваші слова були невірно перефоровані? Які були наслідки?
 - ✓ Чи були в когось ситуації, коли ви самі невірно передали чийсь слова? Чому? Які були наслідки?
- ◆ Зробити підсумок.

Тренерські нотатки:

Наголоси, які можна зробити:

УПОВНОВАЖЕНА людина має відповідальність за інформацію, яку вона поширює.



АЙСБЕРГ



МЕТА:

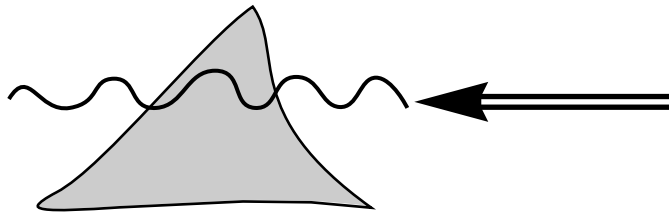
- Розуміти та наочно уявляти сутність конфліктів, викриваючи проблему.
- Навчитися застосовувати аналогії, розглядаючи конфлікти.
- Пам'ятати про співвідношення прихованої і відкритої частин конфлікту.
- Пам'ятати про важливість вивчення конфлікту для його розв'язання.
- ◆ Намалювати на великому аркуші паперу малюнок, який зображує айсберг у співвідношенні надводної та підводної частини як 1 до 10.
- ◆ Попросити присутніх за допомогою мозкового штурму назвати головні характеристики айсберга і записати їх (чорним кольором) під айсбергом (крижаний, більша частина схована під водою, твердий, великий невідомий, тощо).
- ◆ **Запитати присутніх,**


20 - 25
хвилин



- ✓ Чи можна порівняти айсберг з конфліктом?
- ◆ Подивитися для цього на кожну з ознак айсберга.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Яка з ознак є найбільш притаманною айсбергу?
- ◆ Слід звернути увагу на те, що більша частина айсберга прихована.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Чи має це відношення до конфлікту?
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Як можна уникнути небезпеки від зіткнення з підводною частиною айсберга?
- ◆ Відповіді на останнє питання зобразити (червоним кольором) схематично на айсбергу. Наприклад, пропозицію “обійти” можна зобразити у вигляді кривої зі стрілкою на кінці навколо айсберга; пропозицію “розтопити” – у вигляді сонечка зверху; “підірвати” – лініями, перехрещеними в середині айсбергу тощо.
- ◆ Поговорити про ефективність кожного.
- ◆ **Для цього слід спитати,**
 - ✓ Які ризики чекають при використанні кожного з методів уникання небезпеки айсберга – обходу, розтоплення, вибуху, тощо?
- ◆ Прикладами відповідей можуть бути такі,
 - ◆ при обході ми не знаємо, як далеко треба обходити, бо не бачимо підводну частину;
 - ◆ при розтопленні може піднятися рівень океану і затопити землі;
 - ◆ при вибуху можемо поранитися уламками
 - ◆ тощо.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Що можна зробити, щоби уникнути названі ризики?
- ◆ Важливо підійти всій групі до висновку, що, перш за все, треба **ВИВЧИТИ АЙСБЕРГ**.
- ◆ Отримавши таку відповідь, тренерка чи тренер можуть записати це слово на великому аркуші паперу справа від характеристик айсбергу, а під ним відповіді **на запитання** –
 - ✓ Що можна вивчити в айсбергу?
- ◆ Записавши відповіді, їх можна згрупувати як статичні (розмір, вага, тощо) та динамічні (швидкість і напрямок руху тощо).
- ◆ Після цього можна повернутися до конфлікту і повторити шлях, вже говорячи про конфлікт –
 - ✓ Чи чекають нас небезпеки при спробах подолання конфлікту без його вивчення?
 - ✓ Що важливо вивчати в конфлікті?
 - ✓ Які аналогії між статичними і динамічними характеристиками айсбергу і конфлікту?
 - ✓ тощо.
- ◆ Попрости знайти асоціації з життєвих ситуацій.
- ◆ Можна поговорити про те, що інколи люди намагаються прив'язати айсберг і тягати його за собою все життя. Це подібно до ситуацій, пов'язаних з сімейними проблемами – часто люди «тягнуть» їх за собою все життя.
- ◆ **Зробити підсумки, запитавши,**
 - ✓ Для чого ми розглядали айсберг?

- ✓ Як ці знання можуть допомогти нам в трансформації конфліктів?



Більшість конфлікту на цьому рівні і ми не можемо бачити все на поверхні



Я – ТИ – ПОВІДОМЛЕННЯ



МЕТА:

- Вміти з'ясувати, які почуття та думки виникають в конфліктній ситуації.
- Познайомитися з різними типами мовної поведінки: “Ти – повідомлення” та “Я – повідомлення”.
- Навчитися вкладати свої емоції в “Я – повідомлення”.
- ◆ Щоби ознайомити присутніх з концепцією, продемонструвати два типи мовної поведінки “Я – повідомлення” та “Ти – повідомлення”.
- ◆ **Можна почати з таких питань,**
 - ✓ Чи є серед присутніх ті, що билися в дитинстві.
 - ✓ Як починалися, частіше за все, ці бійки? Зі слів? Яких?
- ◆ Діти виростають, форми можуть змінюватися, а зміст лишається тим же. В зв'язку з тим запропонувати групі подивитися дві невеликі рольові моделі, як приклад різних типів мовної поведінки. Частіше за все ці сценки грають тренери і тренерки, бо вони глибше розуміють сенс “Я – повідомлення” та “Ти – повідомлення”.
- ◆ Спочатку слід використати “Ти – повідомлення” з метою звинувачування когось в егоїзмі, безпечності, жадобі, жорстокості, неухважності, застосовуючи образливі слова та вирази. Нехай людина, яку будуть звинувачувати, розізлиться і теж займе наступальну позицію. Хай здійснить контратаку. Важливо, щоби звинувачування звучали дзеркально, або група не мала приводу сказати, що тут винна лише одна сторона. Частіше за все цю сценку грають тренери і тренерки, бо вони глибше розуміють сенс “Я – повідомлення” та “Ти – повідомлення”.
- ◆ **Після “Ти – повідомлення” слід спитати,**
 - ✓ Що побачила група?
 - ✓ Які займенники звучали частіше?
 - ✓ Які наслідки цієї ситуації ми побачили?
 - ✓ Чи зустрічалися подібні ситуації у житті?
- ◆ Потім треба продемонструвати “Я – повідомлення”, зігравши цю ж саму ситуацію (проблему, протиріччя), але змінивши тип поведінки. В цьому випадку слід говорити одне одному про побачений тип поведінки, почуття, припущення щодо цього, а також побажання змінити таку поведінку.
- ◆ На папері можна записати формули, які відображують “Я – повідомлення”: Коли я бачу (або чую), що (як) ти...



20 - 25
ХВИЛИН



Я відчуваю...

Тому що (думки, побоювання, припущення)...

Мені б хотілося, щоб у майбутньому ти...

- ♦ Таким чином слід побудувати розмову в другому випадку. При цьому, як і вперше, слід намагатися “вживати” в розмові двох сторін формулу, наведену вище, дзеркально.
- ♦ **Після цього треба спитати групу,**
 - ✓ Що вона побачила в іншому випадку.
 - ✓ Чим відрізнялася ця гра?
 - ✓ Що частіше звучало в першому випадку, який займенник?
 - ✓ Який займенник частіше звучав у другому випадку?
 - ✓ Чи було бажання сторін вирішити конфлікт?
- ♦ Після цього треба пояснити, що перший тип поведінки називається “Ти – повідомлення”, а другий – “Я – повідомлення”.
- ♦ І в першому, і в другому випадку протиріччя залишилося.
- ♦ В чому ж різниця і як кожний тип поведінки впливає на хід конфлікту?
- ♦ Що посилює і прискорює його? Що – гальмує?
- ♦ Тут можна згадати трикутник “Ставлення – Поведінка – Суперечність” (ABC – approach: Attitude – Behavior – Contradiction) з теорії конфліктів ТРАНССЕНД-методу, започаткованого Йоганом Гальтунгом. Враховуючи, що конфлікт несе в собі всі три складові, ми можемо почати його трансформацію з поведінки або, бодай, не посилювати його “Ти – повідомленням”.

Тренерські нотатки:

Варіант

Можна запропонувати в парах певну конфліктну ситуацію і попросити спробувати програти для неї спочатку “Ти – повідомлення”, а потім “Я – повідомлення”. При використанні такого варіанту важливо нагадати про деролізацію по завершенні роботи в парах.

Як правило, “Я – повідомлення” не вкладається в рамки простої формули чи речення. Головне, дотримуватися правила незвинувачування й намагатися говорити про власну реакцію, а не висновки щодо дій іншої сторони. Важливо також так підібрати ролі, щоби в них не було наперед визначених стосунків підлеглості – підпорядкованості.

Наголосити, що:

- Гнів завжди веде до виникнення “Ти – повідомлення”, яке має в собі присуд, “вердикт”. Якщо ми робимо вигляд, що це не так, то лише “піднімаємо рівень води” над айсбергом конфлікту.
- Присуди базуються на припущеннях. Спробуйте уточнити ці припущення. Інші люди зовсім не зобов’язані діяти згідно цих припущень, якщо вони їх не розділяють.
- “Я – повідомлення” не спрацює, якщо ви намагатиметесь встановити контроль над іншою людиною. Але якщо ви бажаєте прояснити проблему й знайти шанс для її вирішення, “Я – повідомлення” може стати в нагоді.
- В процесі приниження іншої людини можливі різні кроки (від м’якших до жорсткіших).

1. За змістом:

- а) Ви применшуєте те, що робить інша людина, її вчинки: “Наслідувати інших – нерозумно”.
- б) Ви принижуєте іншу людину як особистість: “Ти балда!”

2. За формою:

- а) Ви стверджуєте від свого імені, від свого Я:
“В мене склалася думка, що ти хочеш подобатися всім. Мені важко з тобою”.
- б) Ви даєте оцінку іншій людині:
“Ти не маєш власної думки, а лише слідуєш іншим”.
- в) Ви вставляєте такі слова, як “завжди” та “ніколи”.
 - “Я – повідомлення” може стати “кроком назустріч” в різних ситуаціях.
 - Послідовне використання “Я – повідомлення” може стати свідченням прояву довіри та певною оцінкою, як вас, так і іншої людини.

Після обговорення цієї справи одна учасниця сказала, що “Ти – повідомлення” – це ходіння по колу”. Навпаки, “Я – повідомлення” – це вихід із замкнутого кола. Формула “Мені б хотілося, щоб у майбутньому ти...” дає надію на майбутнє. В наших стосунках є спільне майбутнє.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОНФЛІКТІВ: ПЕРСПЕКТИВА

Конфлікт, подібно органічним формам, має свій власний життєвий цикл. Він виникає, досягає емоційного, навіть насильницького кульмінаційного пункту, спадає, зникає і часто виникає знов. Це логічно: окремі особи і групи (нації, держави тощо) мають цілі;

- цілі можуть бути несумісними, виключати одна одну, наприклад, коли дві держави бажають мати одну і ту ж територію чи дві нації претендують на одну і ту ж державу;
- коли цілі несумісні, народжується проблема, *суперечність*;
- будь-яка особа чи сторона з нереалізованими цілями почувається розчарованою і невдоволеною; це почуття є тим сильнішим, чим більш фундаментальними є ці цілі (приміром, основні потреби і основні інтереси);
- Розчарування і невдоволеність *може* вести до агресії, змінюючи внутрішнє ставлення обраних чи зовнішню поведінку у вигляді словесного чи фізичного насильства;
- образи і насильство *можуть* бути спрямованими проти тих, чиї цілі стоять на шляху, але необов'язково завжди;
- насильство шкодить і ушкоджує (включно з тими, хто його застосовує) і *може* поширювати спіральне контр-насильство як захист чи помсту;
- спіральне насильство перетворюється в *метаконфлікт* (подібно метастазам при онкологічному захворюванні), переростаючи цілі охорони і руйнації.

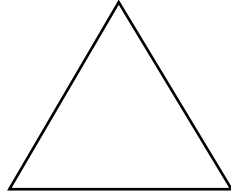
Таким чином, конфлікт може мати вічне життя, подразнюючи та завдаючи шкоди, зникаючи і виникаючи знов. Первинний глибинний конфлікт відходить на задній план, як, наприклад, під час “холодної війни” увага була зосереджена переважно на таких засобах знищення як атомна зброя.

Конфлікти можуть комбінуватися, серіями чи паралельно, в складні конфліктні формації з багатьма сторонами і цілями, бо залучені одні й ті ж сторони і цілі. Елементарна конфліктна формація з двома сторонами і однією метою зустрічається рідко; її швидше застосовують з педагогічною метою чи як

поляризовані “продукти” тих, що постраждали, коли насильство веде до спрощених конфліктних формацій. Нормальний конфлікт має багато діючих осіб, багато цілей і багато проблем. Він складний, не легко вимальовується, але складання мапи конфлікту є дуже важливою справою.

Життєвий цикл конфлікту можна поділити на три фази — до насильства, під час насильства і після насильства, які відокремлюють одну від одної відкриття і припинення вогню. Але це не означає, що насильства не можна уникнути взагалі і що конфлікт неминуче супроводжується насильством і руйнацією.

СТАВЛЕННЯ



ПОВЕДІНКА

СУПЕРЕЧНІСТЬ

КОНФЛІКТ = СТАВЛЕННЯ (ненависть) + ПОВЕДІНКА (насильство) + СУПЕРЕЧНІСТЬ (проблема)²⁵

ПРАКТИКА КОНФЛІКТІВ: ТРИКУТНИК “СПІВЧУТТЯ-НЕНАСИЛЬСТВО—ТВОРЧІСТЬ”

Діалог є засобом, що дозволяє рухатись уперед. Співчуття, ненасильство та творчість — ось підходи, які працівники та працівниці з розв’язання конфліктів мають протиставити трикутнику “ставлення—поведінка—суперечність”. У необхідності застосування цих альтернатив вони повинні переконати сторони конфлікту. Саме ці альтернативи мають зайняти місце насильницьких культур, поведінки та почуття заблокованості. Цього не можна домогтися повчаннями — лише практикою.

Співчуття — це здатність до глибокого розуміння — емоційного та розумового — Іншого та Іншої, логіки, що рухає ними. Як приклад можна назвати актора, який вивчає роль, доки не зможе виконувати її на сцені.

Ненасильство — це здатність опиратися спокусам вдатися до насильства (чи радити вдатися до нього) і водночас пропонувати конкретні ненасильницькі заходи щодо виходу з конфлікту.

Творчість — це здатність виходити за рамки уявлень сторін конфлікту, відкривати нові способи осягнення соціальної природи конфлікту.²⁶

ТЕОРІЯ НАСИЛЬСТВА: ТРИКУТНИК “ПРЯМЕ — КУЛЬТУРНЕ — СТРУКТУРНЕ НАСИЛЬСТВО”

Насильство ушкоджує тіло, розум і душу. Виходячи з того, як діє насильство, ми можемо визначити принаймні три його типи:

- [1] пряме насильство: свідомо націлене на завдання шкоди;
- [2] культурне насильство: легітимізує два інші типи як справедливі;
- [3] структурне насильство: неусвідомлене, звичне, до нього так чи інакше залучені всі.

²⁵ Гальтунг, Й., (1999). Трансформація конфліктів мирними засобами: ТРАНССЕНД метод, Діалог різноманітностей, 12 (50)

²⁶ Там же

Структурне насильство може являти собою заморожене пряме насильство давніх військових вторгнень чи расового/класового пригнічення (колоніалізм, рабство). Як наслідок цього може виникати революційне чи контрреволюційне насильство. Специфіка насильства залежить від рівня культурного насильства, тобто, від того, наскільки певна культура освячує, прославляє насильство і чи приховує вона ненасильницькі альтернативи.

Пряме насильство, видиме, руйнівне, як прояв волі до завдання шкоди, є найбільш небезпечною формою. Структурне насильство – це невидиме насильство, що не є проявом чиєїсь волі до завдання шкоди, вбиває повільно, але може бути не менш, а то й ще більш руйнівним. Порівняйте кількість дітей, які щороку гинуть від недоїдання (12 мільйонів) з середньорічною кількістю жертв Другої світової війни (9 мільйонів). Культурне насильство також є невидимим, але в ньому закладено явний намір завдати шкоди, навіть убити, хоча й не прямо, а через слова, образи. Це насильство священиків, інтелектуалів, професіоналів. Військові спеціалізуються на прямому насильстві, а економіка часто будує (і опирається) насильницькі структури.²⁷



СПІВПРАЦЯ



МЕТА:

- Пам'ятати про важливість запитування сторін про їхні інтереси в конфлікті.
- Визначати важливість пошуку рішення, яке б задовольняло обидві сторони.
- Вивчати ефективність обраного шляху трансформації конфліктів.
- Розрізняти індивідуальні стилі сторін щодо підходів до трансформації конфліктів.



15 - 20
хвилин



- ◆ Почати цю вправу треба з розігрування сценки, коли існує один (начебто цілий і неподільний) предмет, який хочуть мати обидві сторони.
- ◆ Можна використати приклад з апельсином. Мати чи батько приносить додому один апельсин. Донька й син вимагають його для себе, не кажучи при цьому, для чого він їм потрібен.
- ◆ Мати чи батько питає в присутніх (звертаючись до них як до сусідів і сусідок),
 - ✓ Що робити?
 - ✓ Які є варіанти?
- ◆ В цій сценці тренерка чи тренер грають роль мами чи тата, а коли задіяні інші дійові особи, то грають тих, хто має чи приносить цей предмет двом іншим сторонам. Вони записують на великому аркуші паперу можливі відповіді присутніх, запитуючи після кожної відповіді, чи задовольняє вона дітей та фіксуючи їхнє ставлення знаком “+” чи “-“. Але не всі рішення задовольняють доньку чи сина, бо кожен і кожна потребують цілого апельсину.

²⁷ Гальтунг, Й., (1999). Трансформація конфліктів мирними засобами: ТРАНССЕНД метод, Діалог різноманітностей, 12 (50)

	Донька	Син
Поділити навпіл	-	-
Віддати доньці	+	-
Віддати сину	-	+
...

- ♦ Провести мозковий штурм і записати всі рішення, запропоновані присутніми.
- ♦ Якщо хтось запропонує спитати дітей, для чого їм апельсин, зробіть це і рішення буде знайдене. Виявляється, одне хоче робити пиріг, йому потрібна цедра, друге хоче видушити сік – йому потрібна середина.
- ♦ У випадку використання інших предметів бажання сторін мають відповідно корегуватися – якщо це газета, то одна сторона може хотіти розгадувати кросворд, а інша, наприклад, подивитися програму передач, тощо.
- ♦ Проаналізувати запропоновані рішення з позиції “перемога – програш” в кожному випадку. Дати визначення кожному з них.

“програш – програш”	уникання
“перемога – програш”	змагання
“програш – перемога”	адаптація
“перемога – перемога”	співпраця

- ♦ Звернути увагу присутніх, що вся педагогіка уповноваження базується на підході співпраці, кооперації, співробітництва, тому ми називаємо і цю вправу, і стиль ставлення до трансформації конфліктів – співпраця. На наш погляд, у виразі “перемога – перемога” може міститися прихований конфронтаційний сенс.
- ♦ **Проаналізувати вправу.**
 - ✓ Чому важливо запитувати тих, хто знаходяться між собою в конфлікті?
 - ✓ Чи намагаються вони розв’язати проблему?
 - ✓ Як бути, якщо не вдається знайти шлях оптимальної співпраці?
 - ✓ Чому важливо знаходити якомога більше різних шляхів виходу з конфлікту?
 - ✓ Як можна використати отримані з вправи знання, якщо інша сторона не хоче знаходити шлях співпраці?
 - ✓ Для чого важливо вміти розрізняти індивідуальні стилі поведінки щодо конфлікту?

КРОК ЗА КРОКОМ ДО УСПІШНОГО СПІЛКУВАННЯ (ЕТАПИ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОНФЛІКТІВ)

МЕТА:

- Визначати схему поетапної трансформації конфліктів.
- Вміти орієнтуватися, на якій стадії трансформації знаходяться сторони конфлікту.

Ця вправа має більш статичний характер, її мета – упорядкування попередніх знань щодо послідовності дій в трансформації конфліктів.



Тренерські нотатки:

Метод, який ми пропонуємо, має кращі результати при вирішенні ситуацій, пов'язаних із незадоволенням певних реальних значимих потреб, а не з філософськими чи ціннісними розбіжностями. Його не можна вважати панацеєю, яка негайно розв'яже конфлікт, але його застосування може суттєво прояснити проблему, а з часом і вирішити її.

Для розв'язання конфліктів дуже важливо, аби сторони дотримувалися певних правил:

- намагалися вирішити проблему
- не ображали один одного словами та діями
- не переривали один одного

Слід також наголосити на тому, що:

- Дуже важливо відокремити людину від проблеми
- Зосереджуватись на інтересах, а не на позиціях
- Шукати шляхи до обопільного виграшу
- Використовувати об'єктивні критерії

І нарешті, пам'ятати слова Махатми Ганді “На гіркому досвіді я опанував найвищий урок: вміння стримувати свій гнів; і як акумульоване тепло перетворюється в енергію, так і наш контрольований гнів може перетворитися на таку силу, яка може вплинути на світ.”

Процес трансформації конфлікту:

1. Мапа формування конфлікту: всі сторони, цілі, проблеми;
2. Залучення забутих сторін з важливими ставками в конфлікті;
3. Діалоги з високим рівнем емпатії з кожною стороною окремо;
4. Кожна людина, яка працює в конфлікті, може спеціалізуватися лише на одній стороні;
5. Визначити в цих діалогах прийнятні для всіх сторін цілі;
6. Спробувати, щоб забуті цілі могли відкрити нові перспективи;
7. Знайти понад-цілі, прийнятні для всіх сторін;
8. Досягти коротких, таких, що лишаються в пам'яті, цільових формулювань;
9. Допомогти визначити завдання сторін; “виймаючи” конфлікт з місця його походження, “вставляючи” його де завгодно, залучаючи забуті сторони і цілі;
10. Перевірити, як реалізація може призвести до досягнення цілей;
11. Допомогти сторонам зустрітися “за столом” для стабілізації процесу;
12. Вийти з конфлікту, йти до наступного, бути напоготові.²⁸

ПРОЦЕС АБО АЛГОРИТМ ДІАЛОГУ

- ◆ тема обопільних інтересів;
- ◆ мінімальний рівень емпатії;
- ◆ горизонтальна структура групового діалогу;
- ◆ визначення базових потреб;
- ◆ мапа конфлікту:
 - ✓ сторони
 - ✓ цілі
 - ✓ проблема і їх несумісність²⁹

²⁸ Гальтунг, Й., (1999). Трансформація конфліктів мирними засобами: ТРАНССЕНД метод, Діалог різноманітностей, 12 (50)

- ♦ Попросити групу саму назвати етапи, якими ми рухалися до розв'язання конфліктів. Згадуючи вправи, називаємо мету кожної.
- ♦ Етапність розв'язання конфлікту залежить часто від конкретної ситуації. Один з шляхів можна описати за допомогою таких етапів:
 - Сформулювати проблему з позиції потреб кожної сторони конфлікту.
 - Переформулювати її так, щоби можна було врахувати потреби обох сторін водночас.
 - За допомогою мозкового штурму отримати якомога більше альтернативних рішень.
 - Проаналізувати рішення з позиції їх ефективності.
 - Вибрати найкраще, найприйнятніше для всіх рішення.
 - Зафіксувати розв'язання конфлікту (потискання рук).
- ♦ **Після визначення етапів можна спитати групу,**
 - ✓ Що слід робити, якщо перед останнім (потискання рук) сторони не можуть зафіксувати обопільний успіх?
 - ✓ Якщо будуть пропозиції повернутися на більш ранні стадії, слід зауважити, що повернення відбувається не назад, а, наче, по спіралі – з урахуванням зроблених кроків і аналізом невдалих дій.

РОЛЬОВА ГРА

МЕТА:

- Закріпити на практиці вміння залагоджувати конфліктні ситуації.
- Відпрацювати навички використання етапної моделі трансформації конфлікту.
- ♦ Для закріплення теорії запропонувати присутнім рольову гру. Слід придумати або згадати якусь конфліктну ситуацію, розіграти її, показавши в ході її вирішення використання отриманих знань і навичок.
- ♦ Дати час учасникам та учасницям вийти з ролей. Обговорити,
 - ✓ Наскільки успішно група показала розв'язання конфліктної ситуації?
 - ✓ Як почувалися ті, хто грали?
 - ✓ Чи був конфлікт розв'язаний? Якщо ні, то чому?
 - ✓ Чи були показані всі етапи трансформації конфлікту?
 - ✓ Чи всі вони були доцільними?
- ♦ В аналізі ситуацій важливо спиратися на визначені вище етапи трансформації конфліктів і бачити, на якому з них відбувається “гальмування”.
- ♦ Слід згадати, що одним з важливих факторів, які сприяють трансформації конфлікту, є бажання обох сторін досягти успіху.

ДОПОМОЖЕМО РОВЕСНИКАМ І РОВЕСНИЦЯМ ПОМИРИТИСЯ (МЕДІАЦІЇ)

МЕТА:

- Навчитися допомагати сторонам конфлікту трансформувати його з руйнівної стадії в творчу.
- Визначати характеристики ефективних медіаторів.



- Відпрацювати навички, потрібні медіаторам для допомоги сторонам конфлікту.

Коротко розповісти про сутність медіації.

За висловом Йогана Гальтунга, існують так звані, “викрадені конфлікти”, тобто ситуації, які розв’язуються третьою стороною без згоди двох, що в цьому конфлікті, власне, і задіяні. Медіація передбачає добровільне запрошення третьої сторони для допомоги.

При розв’язанні конфліктів – не має значення, яким засобом (суд, посередництво тощо) – важливо дотримуватися таких цінностей, як справедливість, любов, співпереживання, емпатія, благодійність, розуміння, пробачення, повага до інших і спокійне ставлення до того, що люди не обов’язково змінюються так, як цього бажаємо ми. Водночас не треба забувати і про інший “комплект” цінностей – скептицизм, егоїзм, потребу в ієрархії, владність, передбачуваність, суворість, авторитарність, ворожість, почуття хаотичності світу. Хотілося б вірити, що медіатори будуть використовувати перший набір цінностей, хоча реально це може бути постійне намагання подолати в собі саме другі. Бо один з шляхів забезпечити підтримку чи відновити переконання сторін в успішному результаті – переглянути можливі джерела наших цінностей.

Тому можна виокремити чотири напрямки, які не є вичерпними, а швидше з них можна почати розмову про традиції мудрості та грані справедливості, що так важливі для медіації. Це:

- ✓ медіатор як путівник, орієнтир і радник
- ✓ поширення хаосу
- ✓ дар ритуального слухання
- ✓ духовні цінності в тупику

◆ **Запитати групу,**

- ✓ Якими рисами мають володіти добрі посередники і посередниці?

◆ **Записати їх на великому аркуші паперу.**

◆ **Розповісти про п’ять кроків медіації.**

Наступні “п’ять кроків” мають ще назву “медіація” (від слова media – середина). Цю методику можна використовувати як наступний етап після опанування попередніх навичок.

1. Вступ

1. Назвіть себе самі та попросіть тих, хто в стані конфлікту, назвати свої імена. Подякуйте їм за те, що вони прийшли.
2. Поясніть, що існують чотири правила, які допомагають розв’язати суперечки:
 - намагатися вирішити проблему
 - не ображати словами чи діями
 - не переривати
 - намагатися бути якомога чеснішими
3. Спитайте кожну конфліктуючу сторону, чи погоджуються вони з правилами.
4. Поясніть, що будь-що, сказане тут, є **КОНФІДЕНЦІЙНИМ**, за винятком фізичних образ, спроби самогубства, наркотиків чи зброї.

2. Послухаємо — що сталося

1. “Сторонні” вирішують — хто почне першим.



60 - 80
ХВИЛИН



2. Попросіть “сторону №1” розповісти її історію.
3. Повторіть, що ви почули за допомогою Активного Слухання.

викладіть факти

змалюйте їхні почуття

“звуки, подібні тому, що ви почули...”

“так вам здалося...”

Повторіть кроки 2 - 3 із “сторonoю №2”.

Поки що ЖОДНИХ рішень!

3. Визначення Проблем та Інтересів

1. Інколи, після того, як кожна з сторін розповість свою історію, ви можете вже скласти перелік проблем та інтересів. Якщо так, переходьте до номера 2. Якщо ви не певні, що проблеми та інтереси зрозумілі, задайте більше запитань. Ви можете сказати тим, хто сперечається:

“Мені хотілося б задати кілька запитань, щоб б краще зрозуміти проблеми, які ви намагаєтесь вирішити”.

Приклади:

“Розкажи мені більше про...”

“Як довго це відбувалося?”

“Коли це сталося?”

“Що ви відчували?”

“Чому ви так подумали?”

“Що ви хотіли б побачити зараз?”

Поки що жодних рішень!!

2. Скажіть кожному і кожній із тих, хто сперечається, як ви бачите перелік їхніх інтересів:

“ _____, я чув(чула), що ви сказали _____, _____, _____.

Це правильно? Я нічого не переплутав (переплутала)?”

ЗАРАЗ час допомогти їм знайти вирішення проблеми!

4. Знайдіть рішення

Що вони можуть зробити?

Зараз:

Спитайте сторону №1

“Що ви можете вже зробити для вирішення проблеми?”

Спитайте сторону №2

“Що ви можете вже зробити для вирішення проблеми?”

У майбутньому:

Спитайте сторону №1

“Як ви могли б діяти інакше в майбутньому, щоб подібна проблема не виникла?”

Спитайте сторону №2

“Як ви могли б діяти інакше в майбутньому, щоб подібна проблема не виникла?”

Допоможіть знайти рішення, які вони вдвох вважають добрими.

Це щось надзвичайне? Коли про це скажуть, де, хто, як?

Чи може кожна із сторін зробити те, про що вони зараз говорять, що вони це зроблять?

Чи погодилися обидві сторони на щось спільне?

5. “Обкладинка”

1. Для попередження пліток попросіть кожен з сторін сказати друзям, що конфлікт був розв’язаний.
 2. Якщо було досягнуто згоди, підпишіть угоду (письмово чи усно).
 3. Привітайте тих, хто сперечався.
 4. Після того, як вони підуть, привітайте себе, що важка робота позаду.
- ◆ Запропонувати присутнім об’єднатися в групи по троє і відпрацювати медіації так, щоби по черзі кожен чи кожна з трьох виконували роль медіатора.
 - ◆ Запропонувати малим групам повернутися у велике коло.
 - ◆ Попросити всіх вийти з ролей і розповісти про свої відчуття під час роботи – медіатора, конфліктуючої сторони.
 - ◆ Які висновки були зроблені для себе?
 - ◆ Що важливо знати, вміти, пам’ятати, використовувати медіації?

Тренерські нотатки:

Можна запропонувати згадати або вигадати в малих групах свої приклади, або використати запропоновані тренерками чи тренерами:

- ◆ Одна людина дає іншій книгу з бібліотеки, а ця її губить.
 - ◆ Найкращий нападник шкільної футбольної команди не приходить на вирішальну гру, і його команда програє.
 - ◆ Учениця чи учень не дають списувати контрольну роботу.
 - ◆ Син чи донька пізно повертаються додому, хоча обіцяли прийти раніше.
- При виконанні вправи треба також пам’ятати про реверсію ролей.

Література

- Гальтунг, Й., (1999). Курс лекцій. ЦЄІ
- Гальтунг, Й., (1999). Трансформація конфліктів мирними засобами: ТРАНССЕНД метод, Діалог різноманітностей, 12 (50)
- Суслова, О., ред. (2002). Не крадіть конфлікти, краще допоможіть в їх розв’язанні. – К.
- Анцупов А., Шишилов А. (2000). Конфліктологія – М., ЮНИТИ
- Сепир Э. (1993) Речь как черта личности // Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research in *Journal of Peace Research*, No. 3
- Groff, L., Smoker, P. Creating Global–Local Cultures of Peace
- Herman, M.S. (2000). Exploring Deeper Wisdoms of Mediations: Notes from the Edge Nonviolence, Special Issue, *Gandhi Marg*, Vol. 14, No. I (April-June 1992)
- Smoker, P., and Groff, L. (1995). Spirituality, Religion, and Peace: Exploring the Foundations for Inner-Outer Peace in the 21st Century. Conference Proceedings, Second UNESCO Conference on “Contributions of Religions to a Culture of Peace,” Barcelona. (Conference was Dec. 1994)
- Wright, Q (1941). *A Study of War*. Chicago: University of Chicago Press

*Диалог різноманітностей***СІМ НОТ****МЕТА:**

- Вчитися бачити різноманітність, цінувати і знаходити їй різноманітне застосування.
- Вчитися шукати і знаходити яскраві аналогії “різноманітностей” у навколишньому світі.
- ♦ **Спитати,**
 - ✓ Яка нота має право бути першою в музичному творі?
 - ✓ Чи можна вважати якусь ноту більш важливою за іншу?
 - ✓ Що нам дає використання всіх семи нот?
 - ✓ Що може дати світу мирне (дружнє) використання всіх людських різноманітностей (расових, гендерних, релігійних, етнічних, вікових, тощо)?
- ♦ Можна намалювати в малих групах ті вигоди, які “мирна різноманітність” може дати світові.

Тренерські нотатки:

Один з учасників тренінгу сказав, що наші принципи допомагають налаштувати групу на одну тональність. Інколи ми застосовуємо вислів “знайти спільну мову”. Проте, налаштування на одну тональність, на наш погляд, точніше відображує той процес, який відбувається в групі. Цей процес продовжується й в пошуку аналогій “дружніх” різноманітностей. Одною з таких дружніх різноманітностей можна назвати сім нот.

“СНІЖИНКИ”**МЕТА:**

- Вчитися бачити різноманітність, цінувати і знаходити їй різноманітне застосування.
- Виробляти навички неполярного мислення.
- ♦ Роздати присутнім серветки чи аркуші паперу (якщо роздати кольоровий папір, то вправу можна назвати “Гірлянда”).
- ♦ Запропонувати присутнім встати та повернутися спиною до кола. Попросити виконувати те, що запропонує тренер або тренерка, не перепитувати, а робити так, як вважаєте за потрібним.
 - ✓ Розгорніть серветку.
 - ✓ Складіть серветку вдвоє, відірвіть верхній лівий кут серветки.
 - ✓ Складіть серветку вдвоє, відірвіть нижній правий кут.
 - ✓ Складіть серветку вдвоє, відірвіть нижній лівий кут.
 - ✓ Складіть серветку вдвоє, відірвіть верхній правий кут серветки.
 - ✓ Складіть серветку вдвоє, відірвіть нижній правий кут.
 - ✓ Попросити присутніх повернутися до кола обличчям і сісти.
 - ✓ Запропонувати всім розгорнути серветки та показати в коло.
- ♦ **Обговорити.**

15 - 20
ХВИЛИН15 - 20
ХВИЛИН

- ✓ Які думки у вас виникають? Які запитання?
- ✓ Яка з “сніжинок” найправильніша? Чому?
- ✓ Чи можна взагалі ставити питання про правильне чи неправильне виконання вправи? Чому?
- ✓ Які ризики може нести одноманітність світу?
- ✓ Як їх можна подолати?
- ✓ Які ризики може нести різноманітність світу?
- ✓ Як їх можна подолати?
- ✓ Чому ми починаємо гендерний блок з цієї вправи?

Тренерські нотатки:

Двополярне або біполярне мислення – примітивне чорно-біле мислення, яке визначається термінами: поганий – добрий, за – проти, нормально – аномально, логічно – алогічно, авторитарно – не авторитарно, а також у реченні: “Ти не можеш отримати і те й інше”. ...

З очевидних причин відсутність упевненості в собі, посилена нашим біполярним мисленням, робить нас неспроможними легко ставитись до відмінностей. Відмінності нас лякають. У дійсності вони – щось нейтральне, але ми розцінюємо їх як загрозу. Подібним чином нові ідеї і традиції звичайно сприймаються з великими складнощами, бо їх розглядають як критику старого.³⁰

При біполярному мисленні когось приходиться вміщувати в категорію “поганих”, а це крок на шляху до формування образу ворога.



ХТО ТАКІ Я



Те, що ми робимо, змінює те, ким ми є.

Пилип Зімбардо

Майкл Ляйпе

“Соціальний вплив”³¹

МЕТА:

- Вміти визначати себе як особистість, ототожнюючи з існуючими групами і відрізняючи від них.
- Виробляти комплексні відчуття причетності та індивідуальності.
- Аналізувати фактори, які перешкоджають і сприяють проявам власної ідентичності.
- ◆ Запропонувати присутнім (індивідуально) на чистому аркуші паперу поставити всередині крапку. Від цієї крапки, як з центру, проводити промені, підписуючи кожен так, як людина хотіла би описати, визначити, ідентифікувати себе в різних сферах суспільного життя (в сім'ї – донька, син, батько, мати, тощо; на навчанні – студент, студентка, педагог, тощо; на роботі – фахівець, юристка, вихователь, тощо; в науці – науковка, дослідник, тощо; в стосунках з іншими – подруга, сусід, тощо).
- ◆ Слід наголосити на тому, що відповідь треба давати на запитання “хто”, а не “які”.
- ◆ Після 3 – 7 хвилин індивідуальної роботи попросити всіх встати і почати



20 - 30
хвилин



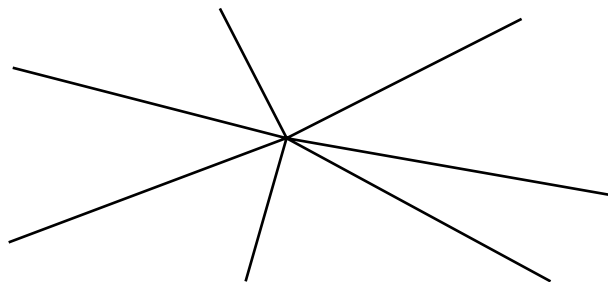
³⁰ Патфорт, П. (1996). На пути к ненасилию, Независимая служба мира

³¹ Зімбардо, Ф., Ляйпе, М. (2001). Социальное влияние, Питер

довільно рухатися кімнатою (техніка “броунівський рух”). Об’єднуючись в парах, учасники і учасниці знайомлять одне одного з результатами своєї роботи. Для цього, при зустрічі в парах, розповідають, які є промінці, як вони названі. Якщо в парі “зустрінуться” промінці з однаковою назвою, то їх слід помітити іменем людини, в якій є такий же промінець. Так треба обійти якомога більшу кількість присутніх; якщо дозволяють розміри групи і час на вправу, то всіх учасниць і учасників.

♦ **Спитати,**

- ✓ Які враження від роботи в групі?
- ✓ Чи багато було знайдене однакових назв промінців?
- ✓ Чи багато залишилося промінців без імен інших учасників і учасниць?
- ✓ Чи є хтось, в кого всі промінці заповнені?
- ✓ Як відчуває себе ця людина?
- ✓ Якби така людина була, як вона могла би почуватися?
- ✓ В чому могло би бути задоволення?
- ✓ В чому незадоволення?
- ✓ Чи сталося в когось, що не заповнений жоден промінець?
- ✓ Як відчуває себе ця людина?
- ✓ Якби така людина була, як вона могла би почуватися?
- ✓ В чому могло би бути задоволення?
- ✓ В чому незадоволення?
- ✓ Чи всі визначення, ідентифікації, позначені на промінцях, ви маєте можливість реалізувати повною мірою?
- ✓ Якщо ні, то які і чому?
- ✓ З якими промінцями ви відчуваєтеся комфортно, з якими ні? (або Чи є промінці, з якими вам буває некомфортно? Чому?)
- ✓ Кому і коли може бути корисна ця вправа?
- ✓ Чого вам хотілося: щоб усі промінці співпали чи ні? Чому?



Тренерські нотатки:

Якщо ви працюєте з людьми, котрі не вміють читати й писати, або мають не дуже розвинуті навички в цьому

Можна попросити використовувати не написані слова, а малюнки, позначки, умовні знаки, символи, тощо. Вони можуть бути як намальованими, так і розданими заздалегідь. В останньому випадку можна зробити надпис на цьому малюнку, що, з часом, може допомогти не лише визначитися з власною ідентичністю, але й запам’ятати слово, яке її позначає. Можуть виникнути проблеми з тим, які саме “Я” треба зобразити і надписати на картці, проте,

промінці, що лишилися без підготовлених карток, присутні позначають самостійно.

○ ВЕСЕЛКА

МЕТА:

- Вчитися бачити різноманітність, цінувати і знаходити їй різноманітне застосування.
- Вчитися шукати і знаходити “дружні” аналогії “різноманітностей” у навколишньому світі.

МАТЕРІАЛИ

Аркушки паперу різних кольорів і відтінків. При цьому, аркушків кожного кольору і відтінку має бути декілька (5 – 7). В запасі слід мати більше, якщо, раптом, один колір буде використовуватися більшою кількістю присутніх.

- ◆ На великому аркуші паперу написати зліва слово “дівчатка” (або “жінки”), справа – “хлопці” (або “чоловіки”).
- ◆ Попросити всіх по черзі взяти папірець такого кольору, який найбільше подобається, й приклеїти його дівчаткам (або жінкам) біля слова “дівчатка” (чи “жінки”), а хлопцям (чи чоловікам) біля слова “хлопці” (чи “чоловіки”).
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Як виглядає картинка на папері?
 - ✓ Чи не нагадує вона веселку? Квітучий сад?
 - ✓ Група може запропонувати свої асоціації.
 - ✓ Чи важливо мати різні кольори?
 - ✓ Які корисні (цікаві, веселі, потрібні, тощо) речі (наслідки) можна отримати від використання всіх кольорів, від їх змішування?
 - ✓ Чи важливо було в нашій вправі, які кольори подобаються дівчаткам (жінкам), а які – хлопцям (чоловікам)?
 - ✓ Які аналогії цій “кольоровій дружбі” можна знайти в людському житті?
 - ✓ Де їх можна використати?
 - ✓ Яку користь суспільству вони можуть принести?

Тренерські нотатки:

Ця вправа може застосовуватися як вступ до блоку, як самостійна на шляху набуття чуйності до різноманітності, як допомога при розв’язанні деяких ситуацій в групі.

○ КОЛИ І ЧОМУ МИ ВПЕРШЕ УСВІДОМИЛИ, ЩО МИ ДІВЧАТА ЧИ ХЛОПЦІ

МЕТА:

- Переконатися на власному досвіді в тому, що процес гендерної соціалізації починається дуже рано.
- ◆ Об’єднати присутніх в малі групи. Попросити згадати кожному і кожного конкретний випадок і вік, коли вони вперше усвідомили, що вони хлопчик чи дівчинка. Цю роботу можна виконати і в загальному колі за допомогою методики структурованого чи неструктурованого мозкового штурму.



15 - 20
хвилин



20 - 30
хвилин



- ♦ В процесі обговорення всі випадки записуються на великому аркуші паперу в такому порядку

ЯК це сталося? Що сталося?	ДЕ це сталося? ХТО це зробив?

♦ Обговорити,

- ✓ Які почуття викликала робота в групах?
- ✓ Чи були для вас комфортними спогади?
- ✓ Про що свідчить складений список?
- ✓ Які висновки можна зробити після аналізу правої частини таблиці?
- ✓ Як на практиці ми можемо використовувати подібний аналіз?
- ✓ Зробити висновки разом з групою.

Тренерські нотатки:

Соціалізація починається навіть тоді, коли ми ще не усвідомлюємо це.

“Діти плавають в океані гендеризованої (gendered) поведінки, і це надзвичайно важко плити проти течії.”³²

В деяких групах (вікових, тощо), в яких термін “соціалізація” викликає ускладнення, його можна замінити синонімічними – “вплив суспільства”, “вплив оточення”, тощо.

Соціалізація є як процесом, так і наслідком засвоєння і відтворення індивідами соціального досвіду. Вона здійснюється у взаємодії з іншими людьми.

ЧОГО ЧЕКАЮТЬ ВІД Я

МЕТА:

- Вміти визначати фактори, які впливають на формування гендерної ідентичності взагалі та індивідуальної гендерної ідентичності зокрема.
- Аналізувати гендерні технології.
- Знайомитися з концепцією гендера і вміти давати його визначення.
- ♦ Якщо ця вправа слідує за вправою “Хто такі Я”, то спитати, які промінці називали найчастіше в парах? Якщо цієї вправи не було, то можна почати з іншої ідентичності, яка часто зустрічається (найбільш характерна) в цій конкретній групі. Слід почати з ідентичності, яка не має чіткої гендерної приналежності (наприклад, фах – педагоги, інші; вік – молоді люди, інші; статус в освіті – студентство, інші).
- ♦ Запропонувати пантомімою зобразити когось з них. Подякувати оплесками тим, хто показали мімікою ту чи іншу людину. Повторити з іншими ідентичностями ще 3 – 5 разів, наближуючись до чітко “гендерно забарвлених”. Наприклад, педагог – дитина – учень – учениця – мама – тато – чоловік – жінка. Або, студентка – студент – професор – син – донька – жінка – чоловік. Ряд може бути іншим, але важливо, щоби логічність побудови цього ряду зберігалася.

32 Bandura, A., Huston, A. (1961). Identification as a Process of Incidental Learning, Journal of Abnormal and Social Psychology 63; Bandura, A., Ross, D., Ross, S., (1963). A Comparative Test of the Status Envy, Social Power, and Secondary Reinforcement Theories of Indicatory Learning, Journal of Abnormal and Social Psychology 67; Mishel, W. A Social Learning View of Sex Differences, in Development of Sex Differences, Maccoby, ed.

О
Р



20 - 30
ХВИЛИН



- ◆ **По завершенні, подякувати всім і спитати,**
 - ✓ Які враження після виконання цієї вправи?
 - ✓ З кого чи де були взяті показані зображення?
- ◆ Запропонувати групі ще раз згадати, як ми бачили запропоновані ідентичності. Зробити це за допомогою слів. Наприклад, назвати ознаки, характеристики для вчителя та вчительки, сестри – брата, доньки – сина, чоловіка – жінки.
- ◆ Записати ці слова в два стовпчики і проаналізувати з позиції біологічних та соціальних (гендерних) відмінностей
- ◆ **Для цього обговорити разом –**
 - ✓ Які з перелічених рис належать завжди і тільки – дівчатам і жінкам, а які – хлопцям і чоловікам?
- ◆ Якщо це проходить у великій групі, провести у формі мозкового штурму; в малих групах можна відразу проводити обговорення чи також здійснити це в два етапи.
- ◆ Підвести групу до висновку, що лише фізіологічні відмінності мають стійку приналежність до статевої групи.
- ◆ **Запитати в присутніх,**
 - ✓ Як вона розуміє, що таке гендерні відмінності, що таке гендер?
 - ✓ Усі відповіді необхідно проаналізувати і таким чином допомогти присутнім зрозуміти і запам'ятати визначення, яке буде найбільш прийнятним для них, не перекручуючи саме поняття.
- ◆ **Продовжити обговорення.**
 - ✓ Де формуються ці соціальні гендерні відмінності?
 - ◆ Відповіді на останнє запитання записати на папері в стовпчик.
 - ◆ Отримавши перелік таких відповідей (реклама, власний досвід, змі, мистецтво, стереотипи, тощо), запитати, як можна назвати перелік, складений групою?
 - ◆ Це перелік факторів, які впливають на формування ідентичності, в тому числі, гендерної ідентичності взагалі та індивідуальної гендерної ідентичності, зокрема.
 - ◆ Завершуючи вступну розмову про гендер, варто нагадати про “Три І”, які зустрічаються в Майкла Кіммеля (Michael Kimmel) – ідентичність, інтеракції, інституції (identity, interactions, institutions). В системі гендерних класифікацій однаково важливі і впливові кожна.

Тренерські нотатки:

Розуміння гендера

“Гендер (gender) – це не просто система класифікації, за допомогою якої біологічні істоти жіночої і чоловічої статі сортуються, розрізняються і соціалізуються в еквівалентні статеві ролі. Гендер також висловлює універсальну нерівність між жінками і чоловіками. Коли ми говоримо про гендер, ми також говоримо про ієрархію, владу і нерівність, а не лише про звичайну відмінність.”³³ Втім, використання терміну “гендер”, хоч і сигналізувало уможливлення зміни у деяких традиційних ролях жінок та чоловіків, не набуло жодної із руйнівних якостей, що їх так боялися критики. У звичайному використанні термін “гендер”

33 Kimmel, M.S. (2000). The Gendered Society, Oxford University Press

перетворився на синонім різниці поміж статями, як приписаної, так і “природної”³⁴.

“...гендер розуміється як організована модель соціальних стосунків між жінками і чоловіками, яка не лише характеризує їх міжособистісне спілкування і взаємодію в сім’ї, але й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства (а також така, що визначається або конструюється ними). Гендер... трактується як один з базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними і культурними характеристиками (раса, клас, вік) організує соціальну систему. Соціальна відбудова гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує соціальну структуру, базовану на ознаках статі. Втілюючи в своїх діях очікування, пов’язані з їх гендерним статусом, індивіди конструюють гендерні відмінності і, водночас, обумовлені ними системи панування і володарювання... Гендерна система, яка конструює дві статі як відмінні, нерівні і навіть такі, що взаємно доповнюють, є фактично системою влади і панування, мета якої – концентрація матеріального і символічного капіталу в руках батьків.”³⁵

Говорячи про гендер, не можна забувати про проблему статі як такої. Саме тут виникає дискусія щодо явищ, досі визнаних більшістю культур як аномальні та/або патологічні, чи то психічно, чи то фізично, – йдеться про гермафродитизм, гомосексуалізм у його різних формах, трансвестизм і транссексуалізм. Чи такі радикальні прояви сексуальної різниці є статевими (біологічними) – чи гендерними? Як вони впливають на гендерну ролізацію чи деролізацію осіб, що їх традиційно віднесли б до жінок чи чоловіків? І це тільки деякі із численних запитань, що виникають водночас із зверненням до терміну “гендер” і є свідченням того, що навіть видима біологічна детермінованість сьогодні вже є нестабільною, розмитою категорією, а самий термін “гендер”, за словами Дж. Скотт, “створено, аби протистояти зведенню соціальних відносин до фізичної сексуальної різниці”³⁶.

Гендер – це один з центральних організаційних принципів, навколо яких обертається соціальне життя.

Гендер, як пишуть Гелена Лопата й Баррі Сорні, “це не роль в тому ж розумінні, як роль бути педагогом, сестрою чи другом або подругою. Гендер, як раса чи вік, глибше, менше піддається змінам і формує більш конкретні ролі, які має грати людина. Так, вчителька відрізняється від вчителя за багатьма соціологічними аспектами (вона імовірноше отримуватиме меншу зарплату, статус чи довіру)”³⁷. Вважати гендер роллю як всі інші означає зменшувати його силу в структуруванні нашого життя.³⁸

В ранньому дитинстві діти розвивають “гендерний ментальний фільтр”³⁹, за допомогою якого інформація з навколишнього світу інтерпретується і відтворюється в рамках прийнятності гендерної ідентичності.

“Діти плавають в океані гендеризованої поведінки, і це надзвичайно важко плити проти течії.”⁴⁰

34 Scott, J.W. (2001) “Millennial Fantasies: The Future of “Gender” in the 21st Century”, www.gender.unsver.kharkov.ua/russian/text.html.

35 www.gender.ru.

36 Scott, J.W. “Millennial Fantasies...”. цитується за Монахова, Н. (2002). Уповноважена освіта: оцінка проекту, ІКЖЦ

37 Lopata, H. Z. (1978). B. Thorne, On the Term Sex Roles, Signs 3. 719

38 Kimmel, M.S. (2000). The Gendered Society, Oxford University Press

39 Ibid

40 Bandura, A., Huston, A. Identification as a Process of Incidental Learning, Journal of Abnormal and Social Psychology 63 (1961); Bandura, A., Ross, D., Ross, S., A Comparative Test of the Status Envy, Social Power, and Secondary Reinforcement Theories of Inefficiency Learning, Journal of Abnormal and Social Psychology 67 (1963); Mishel, W. A Social Learning View of Sex Differences, in Development of Sex Differences, Maccoby, ed.

Гендерні відмінності – це більше продукт дискримінації, ніж її причина.⁴¹

Оспівувати гендерну конвергенцію в поведінці і ставленні не означає виступати за дегендеризованих людей.⁴²

Структурне насильство існує у вигляді патріархату –

“Неправда, що гендеризовані особи займають негендеризовані позиції. Справа в тому, що самі позиції виявляють поведінку, яку ми розглядаємо як гендеризовану. Соціолог Сінтія Епштейн (Epstein) називає це “оманливими відмінностями”⁴³, бо тоді, коли здається, що вони базуються на гендері, насправді вони базуються на чомусь іншому.”⁴⁴

Ілюзія гендерної нейтральності створює серйозні наслідки і для жінок, і для чоловіків.

“Інституції створюють гендеризовані нормативні стандарти, висловлюють гендеризовану інституційну логіку і є найбільшими факторами у відтворенні гендерної нерівності.”⁴⁵

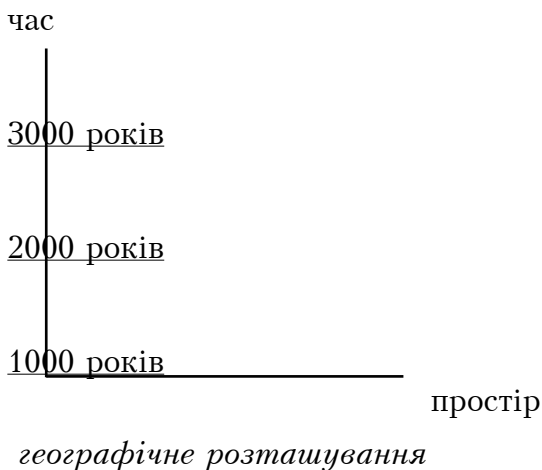
Інституції створюють гендерні відмінності і відтворюють гендерний порядок за допомогою деяких “гендеризованих процесів”. Вони означають, що “переваги і недоліки, експлуатація і контроль, дії й емоції, значення й ідентичність моделюються за допомогою і в умовах розрізнення чоловічого і жіночого, маскулінного й фемінного.” Д. Акер (Acker) спостерігає 5 таких процесів:

1. Виробництво гендерних категорій
2. Конструкція символів і зображень
3. Взаємозв'язок між індивідами
4. Внутрішня розумова праця індивідів
5. Логіка самих організацій⁴⁶

З позиції соціології можна розглядати три рівні:

- ◆ Ідентичність (особистість)
- ◆ Інтерації (взаємодія)
- ◆ Інституції (організації)

Розглядаються також взаємодії між ними. Це пояснює гендерні відмінності і гендерну нерівність.



41 Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*, Oxford University Press

42 Ibid

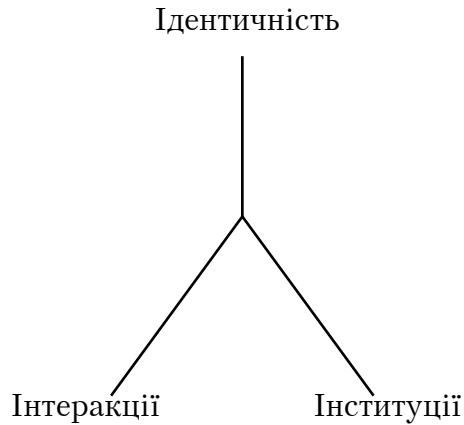
43 Epstein, C.F. (1988). *Deceptive Distinctions*, New Haven: Yale University Press

44 Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*, Oxford University Press

45 Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*, Oxford University Press

46 Acker, J. (1990) *Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations*, *Gender & Society* 4(2)

Майкл Кіммель – модель “Три І”



Якщо ви працюєте з людьми, котрі не вміють читати й писати, або мають не дуже розвинуті навички в цьому

Якщо використовується пантоміма, то наявність або відсутність грамотності не є визначальним моментом. Проте, в такому випадку, люди можуть бути більш стриманими у вираженні власних емоцій, а тому не бажати грати. Це може призвести до потреби використання інших технік, а тобто – необхідності писати і читати. Тут теж можна використовувати значки і символи, але не слід дуже захоплюватися ними. Як варіант, можна зачитувати різні характеристики, запитуючи про кожен з них – відноситься вона до чоловіків і жінок чи лише до однієї статі.

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ (ЧИМ НЕБЕЗПЕЧНІ РАМКИ, КОРИСТЬ І НЕБЕЗПЕКА РАМОК)

МЕТА:

- Визначати стереотипи як термін і вміти наповнювати їх якістю.
- Зрозуміти глибину укорінення гендерних стереотипів в наше буденне життя.
- Вміти описувати можливі вигоди і ризики існування стереотипів.
- ♦ Запитати у групи, що таке “стереотип”?
- ♦ Дати визначення стереотипів.
- ♦ Попросити навести приклади кожного виду стереотипів.
- ♦ Запропонувати обрати два гендерних стереотипи, один з яких стосується ставлення до жінок, а інший – до чоловіків (наприклад, “чоловік – добувач”, “жінка – берегиня”).
- ♦ Написати на великому аркуші зверху посередині один з них, після чого з одного боку написати можливі ризики від існування такого стереотипу для жінок, а справа – для чоловіків.
- ♦ Повторити цю роботу, проаналізувавши інший стереотип.
- ♦ Роботу зі складанням переліку ризиків можна проводити або мозковим штурмом у великій групі, або в маленьких групах (тоді можна дати в кожен з груп різні стереотипи).
- ♦ **Запитати,**
 - ✓ Які враження від зробленого переліку?
 - ✓ На кого впливає стереотип – на ту групу, на яку він спрямований, чи і на інші групи теж?



20 - 30
ХВИЛИН



- ✓ Як впливає стереотип на особистість, різноманітність, неповторність
- ✓ Чи існують необразливі, безпечні стереотипи?
- ◆ Якщо в групі будуть відповіді, що такі стереотипи існують, попросити назвати їх.
- ◆ Записати один стереотип на аркуші і повторити з ним процес визначення можливих ризиків для обох сторін.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Чому навіть “необразливі” стереотипи також несуть в собі ризик для обох сторін?
 - ✓ Чи мають в собі стереотипи вигоди і позитивні наслідки для сторін?
 - ✓ Якщо так, то для кого, в яких ситуаціях?
 - ✓ Наскільки стала ця вигода?
 - ✓ Як подолати стереотипи?
 - ✓ Від кого це може залежати?
- ◆ При обговоренні можна згадати “Три І”.
- ◆ Поговорити про перший крок — ПОЧАТИ З СЕБЕ. Запропонувати розповісти або написати свою історію «Перший крок». Це завдання можна запропонувати зробити вдома і повернутися до нього на наступному занятті.

Тренерські нотатки:

Варто нагадати важливість ненасильницького дискурсу — ми проти того, щоб стереотипи «ламати», бо це революційний шлях, який дуже небезпечний в тому, що революція намагається, зламавши старі стереотипи, побудувати на їх місці нові. Поступово змінюючи і долаючи стереотипи, насамперед, у власній свідомості, ми можемо досягти набагато більше, хоча, безумовно, цей шлях довший і не завжди зовні такий помітний.

Проблема стереотипів не в тому, що вони “добрі” чи “погані”, а в тому, що вони мають приховану (латентну) форму соціальної детермінації. Як продукт соціального конструювання (найчастіше обумовлений системою владних стосунків), вони проявляються і відтворюються некритично. Нерефлексивно, як даність, частіше за все — “природна” (“божа”) даність.

Наводимо кілька визначень стереотипів.

Стереотип — сукупність спрощених узагальнень про *групу* індивідуумів, яка дає можливість розподілити *членів групи* по категоріях і сприймати їх шаблонно, згідно цих очікувань. Таким чином, стереотипи *расових, соціальних і гендерних груп* ведуть до сприйняття і ставлення до індивідуумів відповідно до необґрунтованих *упереджених думок*.

Стереотип — це узагальнення, при якому риси і характеристики, притаманні частині групи (необов'язково більшій частині), поширюються на всю групу в цілому.

Розрізняють расові, національні, гендерні стереотипи.

Гендерний стереотип — стійкі для даного суспільства в конкретний історичний період уявлення про відмінність між чоловіком і жінкою.

Для порівняння наводиться медичне визначення.

Стереотип — синтезуюча діяльність головного мозку людини й вищих тварин, яка полягає в об'єднанні в єдину складну динамічну систему умовних рефлексів, що

виробляються внаслідок неодноразового повторення певних подразників через сталі проміжки часу.

Поняття стереотипу було введене в наукову термінологію американським психологом У. Ліпманном (W. Lippmann)⁴⁷ 1922 р.

У наукових підходах до явища панує неоднозначність.

Критично-демістифікативні інтерпретації стереотипу детермінують “громадянську” позицію: стереотип — це те, із чим треба боротися. Твердження ж про імпліцитний та ірраціональний характер стереотипів відносять це явище до категорії первородного гріха. Як не дивно, ці голоси лунають із флангу експериментальної, позитивної науки. Когнітологи, тобто фахівці із ментальних схем, пізнавальних моделей схильні розглядати стереотип як продукт автоматичного процесування, автоматичної переробки інформації.

Щоби ставити питання “боротьби із стереотипами”, потрібно ясно усвідомлювати, що ж є протилежністю, противагою, а отже — альтернативою стереотипу. Ідеальну антистереотипну модель я би назвала “диференційованим образом”. У значній кількості випадків це означає міркування за принципом допустовості: “так, це має місце, але...”

З когнітивної точки зору не надто реально цю процедуру повторювати щоразу як ритуал і раціональну операцію, але вона має свій підсвідомий ментально-етичний еквівалент — бажання об’єктивності, неосудження. У чисто ж операційному сенсі ми звикли зводити одиничні факти до категорій, а медіа зокрема — це суцільне мерехтіння уривків інформації, фрагментів іміджів, тому стереотипізація тут є природною річчю.

Новітні тенденції у когнітивістиці слугують аргументом на користь того, що доволі адекватною метафізично-філософська парадигмою, “фреймом” і контекстом для проблеми Стереотипу могла би бути Теорія обмежень, трактована як визнання різних видів недосконалостей базовим антропологічним принципом розуміння суспільного життя. Якщо такої теорії поки що не існує, то лише тому, що об’єкт її дослідження занадто масштабний.

Критичним варто бути швидше щодо власних стереотипів про когось, а не чийхось стереотипів про себе. Радикально змінити чиєсь негативне ставлення до себе — значить змінитися самим. В цьому, можливо, і полягає призначення спрощених аксіологічних схем — стимулювати еволюцію групи через апеляцію до її гідності. До речі, об’єднавча функція стереотипів безперечна — вони рятують від розсіпання, скажімо, нації, на скалочки. Хоч, з іншого боку, розрив між високою самооцінкою та постійними національними травмами знеохочує до визнання себе членом групи.

Процеси стереотипізації — перехрестя багатьох парадоксів суспільної сфери.

Із статті

Людмили Павлюк,

“Стереотип? Не нарікаймо на дзеркало...”⁴⁸

Якщо ви працюєте з людьми, котрі не вміють читати й писати, або мають не дуже розвинуті навички в цьому

Ризики для чоловіків і жінок можуть бути зображені у вигляді малюнків як в малих групах, так і індивідуально.

⁴⁷ Lippmann, W. 1922. Public Opinion. Harcourt, Brace; New York.

⁴⁸ <http://www.new-ways.iatp.org.ua/Archiv/1/stereotypy1.htm>

**“ФОТОГРАФІЯ ДОМАШНЬОГО ДНЯ”**

МЕТА:

- Визначити, базуючись на особистому досвіді, реальний розподіл домашньої праці.
- Познайомитися з різними типами сімей та/або інших утворень, коли люди живуть разом і ведуть спільне господарство, залежно від розподілу домашньої праці.

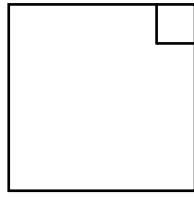
- ◆ (У малих групах чи індивідуально як домашнє завдання) Скласти «фотографію домашнього дня» за однією із прийнятних схем

години дня / члени сім'ї	мама	тато	донька, 12 років	бабуся
7:00 - 7:30					
.....					
23:00 - 23:30					

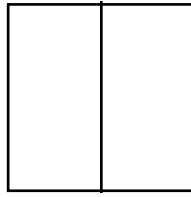
години дня / люди, які живуть разом (гуртожиток, спільна наймана квартира, тощо)	я (якщо складається персональна “фотографія”)	сусід чи сусідка А	сусід чи сусідка Б	сусід чи сусідка Н
7:00 - 7:30					
.....					
23:00 - 23:30					

- ◆ Фотографію можна скласти як з життя конкретної родини, так і з заданих (в малих групах). Якщо сім'я або інша група «задається», то запропонувати різні типи сімей (з різною кількістю дітей і без них, з бабусями і дідусями і без них, неповні сім'ї тощо – залежно від місцевих демографічно типових видів). Це може бути інше утворення, в якому люди живуть разом – гуртожиток, спільна наймана квартира, тощо.
- ◆ Зробити підрахунки, скільки приблизно часу витрачають кожний і кожна з членів родини на різні види домашньої праці і відпочинок.
- ◆ Запитати,
 - ✓ Які враження від отриманих “фотографій”?
 - ✓ Що можна побачити на цих фото?
 - ✓ Як розподіляється час на виконання домашньої праці між членами родини або в інших утвореннях, коли люди живуть разом і ведуть спільне господарство?
- ◆ Зробити висновки про розподіл праці між членами сім'ї або іншого соціального утворення, в якому люди ділять між собою місце проживання і домашнє господарство, по видах праці.
- ◆ Розповісти про три різні типи гендерного розподілу праці в структурі (сім'я, гуртожиток, наймана квартира, офіс, тощо) (див. схему).
- ◆ Спитати, які ризики і переваги можна знайти в кожному з типів структур?
- ◆ Обговорити в групі, що можна зробити, щоб подолати існуючий дисбаланс.

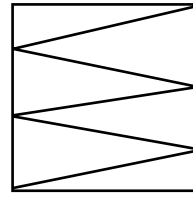
30 - 40
ХВИЛИН

Тренерські нотатки:

1



2



3

Схема гендерного розподілу праці в структурі (сім'я, гуртожиток, наймана квартира, офіс, тощо)

1. Нерівномірний розподіл праці (з переваженням одних і недовантаженням інших).
2. Патріархатний (традиційний) розподіл праці (з чітко визначеними видами “жіночих” і “чоловічих” видів праці).
3. Партнерський розподіл праці (з гнучким розподілом праці, який враховує, як ставлення до цієї праці в цілому, так і реальну поточну можливість її виконати).

Сім'ї з нерівномірним та традиційним розподілом відрізняються мало, тобто традиційний розподіл також є, часом, нерівномірним.

ПРАЦЯ І РОБОТА**МЕТА**

- Проаналізувати обсяг домашньої праці та її розподіл між членами сім'ї або іншої суспільної одиниці, в якій люди живуть разом (гуртожиток, спільне наймання квартири, інше).
- Спробувати оцінити в конкретних грошах вартість домашньої праці.
- Подивитися на домашню працю як можливе джерело заробітку чи заощадження.
- ♦ Попросити групу, за допомогою неструктурованого мозкового шторму, скласти перелік того, чим ми займаємося вдома.
- ♦ Провести аналіз цього списку, для чого – запропонувати підкреслити суцільною лінією ті види діяльності, які ми можемо попросити (за гроші чи безкоштовно) зробити когось за нас (наприклад, прати, прасувати, тощо); не підкреслювати ті види діяльності, які безперечно робимо чи хотіли би робити лише ми (спати, відпочивати, тощо); перервною лінією (пунктиром) ті, які є предметом суперечки в групі.
- ♦ **Спитати,**
 - ✓ Хто в домашньому господарстві, найчастіше, займається діяльністю, яка підкреслена суцільною лінією?
 - ✓ Як, часом, називають жінок, які працюють лише вдома?
 - ✓ Чому існують такі назви (жінка не працює: сидить вдома)?
 - ✓ Чи має цінність домашня праця?
 - ✓ Якщо так, то в яких абсолютних одиницях (за місяць, за рік; у вигляді зарплати, внеску у ВНП, тощо) її можна оцінити?
 - ✓ Якщо нема можливості оплатити домашню працю, чи є сенс підрахувати її

30 - 40
ХВИЛИН

- вартість?
- ✓ Якщо так, то чому?
 - ✓ Як жінки, котрі працюють лише вдома, знаючи цінність домашньої праці і враховуючи її вартість на ринку, можуть використати це для добробуту своєї родини?
 - ✓ Які є шляхи зміни ситуації в сфері домашньої праці та її розподілу?
 - ✓ В яких сферах життя важливо враховувати існування домашньої праці і яким чином?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?

Тренерські нотатки:

При поясненні різних схем розподілу домашньої праці дати пояснення (ключові слова), що її можна:

- ◆ покупати
- ◆ продавати
- ◆ цінувати
- ◆ розподіляти

В залежності від того, яка група, можна робити наголос на різні слова (наприклад, для безробітних – продавати, для сімей – цінувати, розподіляти).

За даними авторів останньої доповіді ООН для розвитку в інтересах жінок (ЮНІФЕМ) “Прогрес жінок світу за 2000 рік”, частка жінок у сфері неоплачуваної праці зросла в усіх регіонах світу в період з середини 80-х по 90-і роки, проте умови праці жінок в ряді країн Східної Європи погіршились.

«Прогрес 2000» вказує на велику пропорцію роботи, яку виконують жінки і яка часто непомітна для економістів і економісток, котрі приймають рішення, зокрема, це неоплачувана робота по догляду за сім'ями і громадою, а також неофіційний сектор праці.⁴⁹

Бюро Статистики Австралії повідомляє, що неоплачувана робота (приготування їжі, прибирання та догляд за дітьми, добровільна і громадська праця) оцінювалася 1997 року у \$261 мільярд., що було еквівалентно майже половині австралійського ВВП. Ці цифри було отримане шляхом застосування комерційних ставок погодинної оплати до часу, витраченому на неоплачувану роботу. 65% її припадає на жінок. Прання і прасування складають 11% неоплачуваної праці жінок і лише 3% від неоплачуваної праці чоловіків. Чоловіки витрачають значну частину своєї неоплачуваної праці на діяльність поза домом – догляд за садом, домашніми тваринами, ремонт будинку, перевезення і закупи.

В середньому 1997 року кожен індивідуум виконував неоплачуваної роботи на \$16900, але одружені витрачали на неоплачувану працю набагато більше часу, ніж неодружені.

Заміжня жінка витрачає на роботу по дому 38 годин на тиждень, незаміжня – лише 22 години.

Одружений чоловік витрачає 19 годин на роботу по дому, а одинаки – лише 12.

Безробітні витрачають більше часу на неоплачувану працю.

“Австралійський архів”⁵⁰

49 <http://www.undp.org/unifem>

50 <http://klendo.narod.ru/ARCHIVE/OCTOBER/AD1011.htm>

30 - 40
ХВИЛИН

“ПОДИВИМОСЯ У ДЗЕРКАЛО”

МЕТА:

- Дізнатися про «принцип дзеркала» щодо гендерного балансу і його практичне використання в житті.
- На власному досвіді “увійти у роль” іншої людини, відмінної, зокрема, за гендером, віком, тощо.
- Проаналізувати ризики і переваги різного типу сімей та/або інших утворень, коли люди живуть разом і ведуть спільне господарство, залежно від розподілу домашньої праці.
- ♦ Об’єднати групу у невеличкі групи (3 - 4 особи) і попросити зіграти рольову гру, виконуючи в ній роль людини не своєї статі (реверсія ролей).
- ♦ Одній групі (або кільком, якщо буде багато бажаючих або ви хотіли би залучити всю групу) запропонувати сценку з життя партнерської сім’ї (гуртожитку, офісу чи в іншій групі людей, які працюють або живуть разом), іншій – де основну хатню працю (і «чоловічу», і «жіночу») виконує одна людина (жінка чи чоловік), третій – де домашні соціальні ролі чітко поділені (“жіночу” роботу виконують жінки, “чоловічу” – чоловіки).
- ♦ Попросити зіграти «драми» з вигаданим в малих групах сюжетом (ранок перед виходом на роботу та/чи навчання, підготовка до спільного обіду в офісі, тощо).
- ♦ Запропонувати, щоби у рольовій грі брали участь усі члени малої групи. Якщо, згідно сюжету, ролей не вистачатиме на всіх, то можна грати і неживі предмети (телевізор, газову плиту) чи тварин (собаку, папугу).
- ♦ Презентувати ці сценки перед всією групою. Час презентації – 3-5 хвилин.
- ♦ **Спитати акторів, актрис, глядачок і глядачів,**
 - ✓ Чи впізнали кожен з типів сімей?
 - ✓ Які почуття від зіграних і побачених презентацій?
 - ✓ Як себе почували ті, що грали? Попросити вийти з ролей.
 - ✓ Що відчували ті, що дивилися? Попросити вийти з глядацьких ролей.
 - ✓ Наскільки зіграні ситуації відображають реальність?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
 - ✓ Для чого вона потрібна?
 - ✓ Чи так просто і швидко можна подолати гендерні стереотипи?
 - ✓ Чому була запропонована реверсія ролей?
- ♦ Коротко розповісти про “принцип дзеркала”, якщо група потребуватиме теоретичних пояснень.
- ♦ Попросити навести випадки зі свого життя або життя своїх рідних і знайомих, коли можна було б застосувати “принцип дзеркала”.

Тренерські нотатки:

“Принцип дзеркала” – назва умовна. Сам принцип щільно пов’язаний з реверсією (зміною) ролей і соціальною деролізацією (виходом з ролі). З нашого досвіду, цей аспект відсутній в інших відомих школах інтерактивного і партисипативного навчання. Ми прийшли до цього на базі власного досвіду з перших років впровадження програми, але цьому є підтвердження інших

теоретиків і практиків, правда, в дещо іншій галузі. Свого часу Пилип Зімбардо⁵¹ прийшов до висновку, що на поведінку впливає радше сама природа атмосфери, ніж особистісні характеристики учасників та учасниць експерименту, в якому конструється якась вигадана реальність. В його випадку мова йшла про уявну в'язницю, проте, на наш погляд, в'язниця – це лише один приклад структурного насильства, а їх безліч, особливо, коли ми говоримо про гендерне насильство. Саме прикладом структурного насильства вважається патріархальність – з чоловіками на чолі і з жінками на нижчих позиціях.⁵² А всередині людської істоти це непряме, ненавмисне, внутрішнє насильство проявляється в структурі особистості.

Структури роблять людей маленькими, неважливими, не здатними приймати рішення і знімають з них відповідальність. Насильство виникає навіть тоді, коли немає намірів завдати шкоди. Свобода, добробут та ідентичність жінок і чоловіків як базові людські потреби не задоволені повною мірою. Починаючи з раннього віку, соціалізація дівчаток обмежує їх іграми “в майбутній дім”, в той час як перед хлопчиками – весь світ.

Тому деролізація важлива для людини в порядку її свідомого звільнення від ролей, які суспільство засобами структурного насильства накидає на цю людину окремо чи на групу, яку вона презентує, в цілому.

За допомогою виконання чужої ролі можна також досягти більш терпимого ставлення до протилежної точки зору, бо в процесі програвання ролі людині доводиться публічно відстоювати позицію, з якою вона раніше, можливо, була не згодна, або відчувати досвід, якого раніше не знала. За деяких умов рольова гра, яка вимагає активного конструювання своєї ролі та імпровізації, здатна більш ефективно змінювати установки, ніж пасивне сприйняття переконань.⁵³

Все це, а також теорія мовних кодів Бернстайна,⁵⁴ праця Баулеса і Гінтіса щодо інституційної основи розвитку сучасної шкільної системи,⁵⁵ значення прихованого навчального плану у Іліча⁵⁶ в найліпший спосіб репрезентовані в концепції культурного відтворення.⁵⁷ Культурне відтворення означає способи, в які школи разом з іншими соціальними інституціями допомагають зберігати соціальну та економічну нерівність від одного покоління до іншого. Це поняття спрямовує нашу увагу на засоби, якими школи через прихований навчальний план впливають на засвоєння цінностей, норм та звичок. Школи посилюють розбіжності в культурних цінностях та світоглядах, що формуються в перші роки життя; коли діти залишають школу, то в результаті одні мають обмежені, а інші – широкі можливості.

МАГАЗИН ІГРАШОК (Н)

МЕТА

- Проаналізувати вплив ігор, іграшок, занять на процес соціалізації, зокрема, гендерної, та на формування гендерних стереотипів.

51 Zimbardo, Ph. (1972). Pathology of imprisonment. Society, 9

52 Galtung, J. (1998). TRANSCEND: Conflict transformation by peaceful means. A Manual Prepared for the United Nations Disaster Management Training Program

53 McQuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology: Volume II (3d ed.). New York: Random House

54 Bernstein, B. (1975) Class, Codes and Control. 3 vols, London: Routledge and Kegan Paul

55 Bowles, S. and Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America. London: Routledge and Kegan Paul

56 Illich, Ivan D. (1973). Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin.

57 Bourdieu, P. (1986). Distinction: A Social Critique of Judgements of Taste. London: Routledge and Kegan Paul; Bourdieu, P. (1988).

Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press; Bourdieu, P. and Passeron, J-C. (1977). Reproduction: In Education, Society and Culture. London: Sage

- Визначити наявність ігор, іграшок, занять “для дівчат”, “для хлопчиків” і нейтральних.
- Виявити різні підходи до вибору іграшок для дітей та його роль для ранньої соціалізації.
- Проаналізувати причини гендерного розподілу іграшок.
- Обговорити роль стереотипів в процесі ранньої соціалізації, зокрема, через іграшки.

МАТЕРІАЛИ

Іграшки (справжні чи намальовані) трьох груп: “для дівчат” (ляльки, посуд), “для хлопців” (машинки, літаки), нейтральні (тваринки), розраховані на вік 3 - 5 років.

Вправа має кілька варіантів.

I. Коротка версія з іграшками

- ♦ Приготувати “магазин”: на столі, стільці, на підлозі (можливі інші місця розміщення – наприклад, вітрина) розкласти іграшки. Розмістити на протилежних місцях іграшки “для хлопчиків” і “для дівчаток”, а в середині розмістити нейтральні іграшки.
- ♦ Тренер чи тренерка грають продавця чи продавщицю. Враховуючи принцип реверсії ролей, тренер грає роль людини не своєї статі. Залежно від поведінки “батьків”, які прийдуть у магазин, тренер грає також роль особи з патріархатними цінностями чи гендерно чуйну.
- ♦ Тренер запрошує двох присутніх зіграти роль батьків, які прийшли в магазин купити іграшки для своєї дитини 2 – 5 років. “Батьки” домовляються між собою (щоб інші не знали) про стать своєї дитини.
- ♦ “Батьки” приходять в магазин і починається розмова. Продавець чи продавщиця питають про те, яку іграшку вони хочуть купити (не говорячи наперед стать дитини).
- ♦ “Батьки” називають кілька іграшок для своєї дитини.
- ♦ Тренер чи тренерка просить інших присутніх сказати, яка дитина в батьків – донька чи син? Чому?
- ♦ Не обговорювати відповіді, а продовжувати гру.
- ♦ Продавець чи продавщиця починають активно “обслуговувати” “батьків”, задаючи запитання: “А для кого Ви вибираєте іграшку?” Важливо зіграти тут на протиставленні. Якщо “батьки” називають стать дитини, продавщиця чи продавець “перетворюються” на гендерно сенситивних і починають пропонувати нетрадиційні для патріархатного ставлення іграшки. Якщо батьки (раптом) сповідують вільний розвиток дитини, без нав’язування їй “хлопчачих” чи “дівочих” іграшок, то “перетворення” здійснюється в “патріархатну” людину.
- ♦ Важливо не затягувати гру і, не зважаючи на відсутність чи наявність гендерної чуйності, не наполягати на придбанні іграшок одного чи іншого типу. Слід закінчити гру купівлею, а якщо цього не відбулося, використати інший привід для завершення гри – обідня перерва, закриття магазину, інше.
- ♦ Тренер дякує “батькам” і просить “вийти з ролі”. Допомогою в цьому виході може бути коротка розповідь про почуття, відчуття, реакцію на ті чи інші дії інших, тощо.



20 - 40
хвилин



- ◆ Тренерка чи тренер питає присутніх,
 - ✓ Що вони побачили в “магазині”?
 - ✓ Як поводитися продавець чи продавщиця?
 - ✓ Що можна сказати про продавщицю чи продавця?
 - ✓ Як на це реагували батьки?
 - ✓ За яким принципом вони підбирали іграшки?
 - ✓ Що для них було важливим критерієм (розвиток, стать, інше)?
 - ✓ Що було важливо для продавця чи продавщиці (продати, переконати у виборі, інше)?
 - ✓ Які загальні висновки можна зробити для себе після “відвідування магазину” (для чого ми “ходили в магазин”)?
- ◆ Наприкінці скласти перелік факторів, які, крім іграшок, впливають на ранню гендерну соціалізацію (одяг, кольори, зачіски, тощо).
- ◆ Як один з висновків – повернення до схеми “пряме – культурне-структурне насильство”. Магазин – структура.

II. Короткий варіант без іграшок

- ◆ Запитати,
 - Якими іграшками звичайно граються хлопчики і дівчатка?
- ◆ Всі висловлювання зафіксувати у вигляді двох колонок на великому аркуші паперу. (Як варіант: “Уявіть, що ви йдете на день народження до 4-річної дитини. Яку іграшку ви подаруєте дитині, якщо це хлопчик? А якщо це дівчинка?”)
- ◆ Запропонувати групі визначитись, якими критеріями вона керувалася при виборі іграшок.
- ◆ Спитати,
 - ✓ Чому вони граються саме такими іграшками?
 - ✓ Хто або що впливає на вибір дітей?
- ◆ Відповіді на ці питання можна фіксувати у вигляді стрілочок, що йдуть до центру з усіх боків. (В центрі можна помістити символічне зображення дитини).
- ◆ Обговорити результати,
 - ✓ Яке враження справляють результати нашої роботи?
 - ✓ Що саме виявилось важливим при виборі іграшки для дитини (якість, ціна, стать дитини:)?
 - ✓ Чому були обрані різні іграшки для дівчат і хлопців ?
 - ✓ Чи пов’язана іграшка з майбутніми ролями людини у суспільстві?
 - ✓ Чи є самостійним вибір дитини своєї ролі в житті?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
- ◆ Як варіант цієї версії може бути завдання намалювати іграшки індивідуально чи в малих групах.

III. Повний варіант з іграшками

- ◆ Тренери чи тренерки розігрують сценку купівлі іграшок в двох варіантах. В грі беруть участь троє осіб – “продавець або продавщиця”, “батько” і “мати”. В першому варіанті батьки схильні до патріархатних відносин, продаюча особа – гендерно чуйна. В другому варіанті ролі змінюються на протилежні. Всі ролі грають або тренери та тренерки, або ретельно підготовлені і ознайомлені з

вправою добровольці.

- ♦ Під час розігрування ситуації гендерно чуйні особи підкреслюють свій вибір нетрадиційних для певної статі іграшок. Стать дитини у першому варіанті сценки називається одразу (патріархатними батьками); у другому – не називається. Наприклад: “Нам потрібна іграшка для 4-річної дитини.”
- ♦ Після кожної сценки групі задається питання : “Що ми бачили?”
- ♦ Після розігрування другої ситуації відбувається вихід з ролей та обговорення за питаннями:
 - ✓ Чим друга ситуація відрізнялась від першої?
 - ✓ Що ми бачили у поведінці батьків?
 - ✓ Що – в поведінці продавця чи продавщиці?
 - ✓ Чи відбувався тиск під час вибору іграшки? З чийого боку?
 - ✓ Як були розташовані іграшки?
 - ✓ Чи впливає це на покупців?
 - ✓ Якщо так, то яким чином?
 - ✓ Що саме виявилось важливим при виборі іграшки для дитини (якість, ціна, стать дитини)?
 - ✓ Чому іграшки для дівчат і хлопців були обрані різні?
 - ✓ Чи пов’язана іграшка з майбутніми ролями людини у суспільстві?
 - ✓ Чи є самостійним вибір дитини своєї ролі в житті?
 - ✓ Які висновки можна зробити після відвідування магазину?

Тренерські нотатки:

Гендерна соціалізація починається при народженні і продовжується все життя. Як батьки впливають на гендерну різницю в своїх дітях? У батьків є набір гендерно-орієнтованих ідей про те, що потрібно їх дітям; тобто, вони самі теж були соціалізовані щодо думки про те, які мають бути дівчата та хлопці певного віку. Через навчальні курси і підручники, популярну пресу, посібники з виховання, “бабусині казки”, наполягання друзів, подруг і рідних, розповіді інших батьків та прислів’я (типу “З чого зроблені дівчатка? З цукерок та приправ та всього гарненького” і “З чого зроблені хлопчики? З жаб та змії та цуценячих хвостів”) вони розробили не тільки концепцію “дитина”, а й концепції “хлопчик” та “дівчинка”, вкладаючи в них різні очікування.

Батьки також мають сподівання і бажання щодо того, якими стануть їх діти дорослими, які ролі вони виконуватимуть (однак, нечітко визначені), та ідеї щодо дорослих “особистісних” характеристик, які є найефективнішими для виконання цих ролей. Крім того, батьки спостерігають за тим, що вони сприймають як “типову поведінку” дівчат і хлопців віку їх власної дитини. Протягом дитинства гендерна різниця і гендерна нерівність створюються і підкріплюються за допомогою гри, ЗМІ та шкіл.⁵⁸

Іграшки, з якими граються діти, розроблені і продаються як “дівчачі” та “хлопчачі”. Дівчаткам дають ляльки і лялькові будиночки; хлопці отримують вантажівки і кубики для будування, і їм кажуть, що вони “слабаки”, якщо хочуть гратися з дівчачими іграшками. Ці ярлики ідуть, перш за все, від дорослих, хоча, як було відмічено, у віці 2 – 2,5 років багато хлопчиків віддають перевагу саме лялькам та ляльковим будинкам; і вони змушені відмовлятися від цього, тому що батьки вважають це дівчачими іграшками. Батьківські реакції дуже швидко

58 Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*, Oxford University Press

сприймаються дітьми, які потім вже демонструють зовсім інші переваги щодо іграшок і ігор. Реклама, продавщиці, продавці та інші агенти соціалізації посилюють ці репліки батьків, й діти вбирають ці репліки всюди навколо себе. Іграшки також виглядають як втілення певних емоційних рис, які притаманні чоловікам і жінкам. Лот вважає, що іграшки для дівчаток посилюють їхню залежність від інших, а іграшки для хлопців посилюють незалежність і здатність до вирішення проблем.

“Гендеризовані батьки, діти, яких гендеризують”⁵⁹

ШКІЛЬНИЙ ДЗВОНИК

МЕТА

- Обговорити роль школи в процесі соціалізації, зокрема, її гендерний аспект.
- Визначати структурне насильство в школі.
- Визначити основні фактори, групи і осіб, які впливають на процеси соціалізації в школі, і на яких ці процеси впливають.
- ◆ Перед початком вправи спитати загальну групу, що саме в школі впливає на гендерну соціалізацію та скласти перелік (вчителі і вчительки, підручники, ігри під час перерви, тощо).
 - Як подібні ситуації можуть вплинути на подальше життя людини?
- ◆ Попросити об'єднатися присутніх в малі групи (4 – 7 осіб) і згадати, уявити чи вигадати шкільну ситуацію, коли можна побачити відмінності в гендерних ролях, стосунках, ставленні до дівчат та хлопців, чоловіків і жінок.
- ◆ Після підготовки кожна група розіграє свою ситуацію, дотримуючись принципу реверсії ролей.
- ◆ Важливо дякувати групі після кожної презентації і нагадувати, що гра закінчилася і вони можуть вийти з ролей.
- ◆ Загальне обговорення відбувається по завершенні всіх презентацій. Наступні питання можуть бути:
 - ✓ Хто були основні діючі особи в кожному випадку (школярі і школярки, педагоги, шкільна адміністрація, освітня адміністрація поза школою, батьки, інші)?
 - ✓ Як поводитися дівчата і хлопці в розіграних ситуаціях? Однаково? По-різному? Чому?
 - ✓ Як ставилися до них дорослі? Однаково? По-різному? Чому?
 - ✓ З чим пов'язаний різний стиль поведінки дівчат і хлопців, різне ставлення оточення?
 - ✓ Про що це може свідчити?
 - ✓ Чому в процесі виконання завдання було запропоноване дотримуватися принципу реверсії ролей?
 - ✓ Що ми можемо побачити для себе в цій вправі?
 - ✓ Як ми можемо вплинути на цю ситуацію?

Тренерські нотатки:

Знання, цінності, ставлення, норми і переконання, засвоєні в результаті освітнього процесу в школі, але не включені до змісту офіційного навчального

⁵⁹ Kimmel, M.S. (2000). The Gendered Society, Oxford University Press



20 - 40
хвилин



плану, знаходяться під ненавмисним впливом як самої організації шкільного життя, так і зовнішніх факторів. Такі “неписані правила” називаються прихованим навчальним планом. Це поняття вперше було введено американським педагогом Пилипом Джексоном (Jackson)⁶⁰

Прихований навчальний план містить, зокрема, складові, які відображають і гендерні відмінності:

- ♦ організація самої установи, гендерні відносини на роботі, гендерна стратифікація педагогічної професії;
- ♦ зміст предметів;
- ♦ стиль викладання.

Ці три виміри прихованого навчального плану відображають існуючі стереотипи і підтримують гендерну нерівність.

Організація навчальних закладів – це саме приміщення; колектив, який в ньому працює; система правил міжособистісної комунікації.

Зміст навчального плану відображається, зокрема, в сексизмі підручників і педагогів.

Стиль викладання, який базується на змагальності, а не на співпраці, і заохочує саме до такого стилю, посилює гендерну стратифікацію, обмежуючи можливості як хлопців, так і дівчат.

Прихований навчальний план вчить дітей, що їхня роль у житті означає “знати своє місце і тихо сидіти на ньому”⁶¹

(Дивись також нотатки до вправи “Подивимося у дзеркало”)

НА РОБОТУ ПОТРІБНІ...

МЕТА

- Обговорити гендерні аспекти ринку праці.
- Познайомитися з теоріями ринкової дискримінації.
- Вміти аналізувати ситуацію на ринку праці з позиції наявності чи відсутності дискримінації.
- Познайомитися з поняттям “дискримінація”.

МАТЕРІАЛИ

Можуть бути газети або колажі газетних оголошень з дискримінаційними положеннями щодо кандидатур на робочу місце (гендер, вік, тощо).

- ♦ Об’єднати присутніх в малі групи і попросити зобразити (намалювати чи описати) людину, потрібну (привабливу) на ринку праці. Варіантом виконання цієї вправи може бути запропонований спочатку перегляд газетних оголошень з дискримінаційними положеннями щодо кандидатур на робочу місце (гендер, вік, тощо).
- ♦ Попросити представити намальовані (або описані з газети) портрети бажаних працівниць і/або працівників, описуючи їх характеристики.
- ♦ Записати названі характеристики на великому аркуші паперу, поділивши його на дві частини:

⁶⁰ Jackson, P. (1968). The daily grind. In P. W. Jackson Life in classrooms. New York: Hold Rinehart and Winston
⁶¹ Illich, Ivan D. (1973). Deschooling Society. Harmondsworth: Penguin



20 - 40
ХВИЛИН



Які потрібні чоловіки?	Які потрібні жінки?

- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Які вимоги роботодавці частіше висувають до чоловіків (вік, освіта, зовнішність, професіоналізм, досвід роботи, тощо)?
 - ✓ Які вимоги роботодавці частіше висувають до жінок (вік, освіта, зовнішність, професіоналізм, досвід роботи, тощо)?
 - ✓ Чи часто ці вимоги співпадають? Якщо ні, то чому?
 - ✓ Яку жінку чекають на ринку праці?
 - ✓ Якого чоловіка чекають на ринку праці?
 - ✓ Про що це свідчить?
 - ✓ Які характеристики однозначно розглядаються як дискримінаційні, якщо роботодавцями віддається їм перевага?
 - ✓ Що таке дискримінація?
- ◆ Дати одне з визначень дискримінації.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Чи можна розглядати наявність освіти в людей, бажаних на ринку праці, як дискримінаційний фактор (наприклад, лікар чи лікарка повинні мати медичну освіту, юристка чи юрист – юридичну)?
 - ✓ Дати поняття легального розрізнення.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Чи завжди межа між легальним розрізненням і дискримінацією є чіткою?
 - ✓ Чи є серед запропонованих портретів і в реальному житті випадки, коли ринок праці ставить кілька дискримінаційних вимог?
 - ✓ Які приклади можна навести?
 - ✓ Дати пояснення, що “чиста” дискримінація (за однією ознакою) зустрічається разом з комплексною (коли дискримінуються водночас кілька ознак, наприклад, раса плюс гендер, тощо).
 - ✓ Якщо група потребує теоретичного пояснення, можна звернутися до теорій ринкової дискримінації.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Що можна робити для подолання існуючої дискримінації на ринку праці?
 - ✓ Як це може кореспондуватися з “Три І”?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
 - ✓ Для чого і для кого може бути корисною ця вправа?

Тренерські нотатки:

ЧАСТИНА I

СТАТТЯ 1

Для цілей цієї Конвенції поняття “дискримінація щодо жінок” означає будь-яке розрізнення, виняток або обмеження за ознакою статі, яке спрямоване на ослаблення або зводить нанівець визнання, користування або здійснення жінками, незалежно від їхнього сімейного стану та на основі рівноправності чоловіків і жінок, прав людини і основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій галузі.

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок Прийнята 18 грудня 1979 року Генеральною Асамблеєю ООН⁶²

Освіта, в багатьох випадках не може розглядатися як фактор дискримінації. Наприклад, лікар чи лікарка повинні мати медичну освіту, юристка чи юрист – юридичну. Це називатиметься легальним розрізненням. Проте, інколи між легальним розрізненням і дискримінацією лежить дуже тонка границя. Окрім того, відсутність освіти може бути наслідком дискримінації в минулому. Факти дискримінації не мають тенденції до самозгасання. Навпаки, вони прагнуть посилення, збільшення, поширення. Це з часом породжує насильство і його виправдання.

В економічній теорії існує декілька основних підходів до питання про причини і механізми виникнення дискримінації:

- ♦ особисті переваги чи упередження роботодавців, самих робітниць і робітників чи споживачів і споживачок, яким не подобається взаємодіяти з робітницями або робітниками;
- ♦ статистична теорія дискримінації, сутність якої в тому, що роботодавці переносять на окремих індивідів певні усвідомлені ними характеристики групи (стереотипізація);
- ♦ теорія монопольної сили, згідно з якою дискримінація на ринку праці породжується прагненням до встановлення монополії на ринку праці.⁶³

НОВЕ ПОКОЛІННЯ ОБИРАЄ...

МЕТА

- Визначити роль реклами в формуванні і закріпленні гендерних стереотипів.
- Аналізувати, які рекламні послання є патріархатними, нейтральними, гендерно чуйними.
- Вміти формувати рекламні послання в гендерно нейтральній та/або гендерно чуйній формах.

МАТЕРІАЛИ

Зображення, картки з назвами або реальні товари, які можуть бути і є предметами реклами – пральний порошок, миючі засоби, автомашини, продукти харчування, тощо. Кожного товару, карток або зображення має бути по три примірники.

- ♦ Об'єднати присутніх в малі групи, щоби кількість таких груп була кратною трьом.
- ♦ Видати групам товари для рекламування. Кожній “трійці” груп слід видати однакові товари, але одна група рекламує їх в традиційно патріархатному плані, інша – в гендерно нейтральному, третя – гендерно чуйному. Завдання щодо підходу (патріархатний, гендерно нейтральний чи гендерно чуйний) має знати лише група, яка його рекламуватиме (готуватиме рекламну акцію).
- ♦ Після підготовки (5 – 10 хвилин) групи демонструють свій “реklamний ролик”.
- ♦ Після показу всіх рекламних роликів треба попросити всіх вийти з ролей і **спитати,**

⁶² Мертус, Д., Дат, М., Флауер, Н. (1996). Наші людські права. Київ: ІКЖЦ

⁶³ Эренберг, Р. Дж. (1996) Современная экономика труда. Теория и государственная политика. Пер. с англ. Под ред. Проф. Р. Колосовой и др. Москва: МГУ



20 - 40
хвилин



- ✓ Що ви побачили в кожному з роликів?
- ✓ Чим вони відрізнялися?
- ✓ Чи можете ви навести подібні приклади з життя?
- ✓ Чи легко було підготувати ролик патріархатний? гендерно нейтральний чи гендерно чуйний?
- ✓ Для чого може бути корисною ця вправа?

Тренерські нотатки:

Гендерні технології – це способи, механізми, канали формування інституту статі і закріплення відповідних статевих ідентифікацій. Логіка сучасного визначення соціальної статі (гендера) вказує на нерозривний зв'язок понять “стать – дискурс – влада”.

Ключовим моментом в дискурсіїному механізмі виступає “політика репрезентації”. Політика репрезентації розглядається як політика створення, розповсюдження і осмислення конкретних образів реальності і відносин між ними (в цьому випадку гендерних). Мова іде про такі традиційно відомі феномени, як “пропаганда”, “реклама”, ширше – “ідеологія”.⁶⁴

3 КОЛА ДИСКРИМІНАЦІЇ (З ПОРОЧНОГО КОЛА. ВИЙТИ З КОЛА ДИСКРИМІНАЦІЇ. ВИХІД З ЗАМКНУТОГО КОЛА)

МЕТА:

- Наповнити слово «дискримінація» живим реальним змістом із повсякденного життя.
- Вчитися долати ситуації, пов'язані з дискримінацією.
- Розглядати факти дискримінації як комплексні і за походженням, і за проявами, і за наслідками.
- ◆ Методом неструктурованого мозкового штурму опитати групу, що вона розуміє під терміном “дискримінація” (порушення прав на підставі якоїсь однієї ознаки, наприклад, статі).
- ◆ По закінченні можна запропонувати стале визначення з міжнародних документів, наприклад, з Конвенції по ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок.
- ◆ Об'єднати групу в малі групи і попросити пригадати випадки дискримінації з власного життя або життя своїх рідних і близьких (коли їхні права порушувалися тому, що вони хлопчик чи дівчинка, жінка чи чоловік).
- ◆ По поверненні до великої групи попросити по одній людині від кожної групи розповісти про випадки, які були згадані. При цьому переказ має бути відстороненим, тобто називається лише ситуація, а не людина, з якою це сталося.
- ◆ Тренер в цей час малює коло, шпичками в якому будуть розказані історії. При цьому на шпичці вказується лише сфера, в якій сталося порушення (сім'я, школа, компанія друзів і подруг тощо) та короткий опис факту (різне ставлення, контроль поведінки, заборона робити, тощо)
- ◆ Можуть виникнути складнощі, що декому буде важко це згадати. У такому разі запропонуйте розповісти випадки з життя рідних і знайомих. Якщо і таких не буде, не намагайтеся примусити людину обов'язково згадати це.

64 Шабурова, О. (1998). Гендер. Современный философский словарь. Под ред. В. Кемерова. Лондон и др.: Панпринт



45 - 60
ХВИЛИН



- ♦ При обговоренні не забути відзначити, що не зважаючи на те, що випадків дискримінації, на жаль, зустрічається багато, дехто часто просто не може з'ясувати для себе, що така дискримінація відбувається.
- ♦ **Спитати,**
 - ✓ Які враження від цього колеса?
- ♦ Можна звернути увагу групи на те, що фактично, колесо дискримінації об'єднало фактори, які впливають на гендерну соціалізацію, і про яку групі вже відомо (вправи “Фотографія” домашнього дня”, “Магазин іграшок”, “Шкільний дзвоник”, “На роботу потрібні” та ін.).
- ♦ Потім “колесо” покласти на підлогу і попросити присутніх зайняти позицію біля тої шпичі, яка, на їх погляд, є найважливішою (найсильнішою, найболучішою, найпершою для подолання, тощо).
- ♦ Після цього попросити пояснити, чому вони так зробили?
- ♦ Наступним кроком слід перевернути аркуш зворотною (чистою) стороною наверх так, щоби колесо зі шпичками лише просвічувало скрізь папір.
- ♦ **Спитати,**
 - ✓ Чи зникла проблема?
 - ✓ Можна це порівняти з прихованим айсбергом. Але, на відміну від нього, ми вже вивчали проблему, а тепер спробуємо знайти шляхи подолання.
 - ✓ Для цього запропонувати підійти всім бажаючим і на місці чорних шпичь дискримінації накреслити і підписати, що можна зробити, аби дискримінації не стало.
- ♦ **Спитати,**
 - ✓ В чому символізм цієї вправи?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
 - ✓ Де і коли вона може бути корисною?

ШУКАЄМО ВИХІД

МЕТА:

- Допомогти зрозуміти можливість і важливість конкретних дій щодо подолання дискримінації.
- Вчитися шукати конкретні шляхи для подолання ситуацій, пов'язаних з дискримінацією.
- ♦ Вправа проводиться в техніці “акваріума”.
- ♦ Всередину кола сідають по черзі ті, хто вважає найважливішою (найсильнішою, найболучішою, найпершою для подолання, тощо) певні шпичі (наприклад, “сім'я”, “освіта”, “робоче місце”, тощо) і протягом 5 – 6 хвилин обговорюють можливі кроки подолання дискримінації в обраної сфері.
- ♦ Запропоновані кроки записуються на великому аркуші. Можна також позначати на аркуші різними кольорами рівні, на яких це може бути зроблено (законодавчий, суспільна думка, персональна активність, тощо).
- ♦ **По завершенні спитати**
 - Які враження від роботи в колі та поза колом?
 - Можливо хтось з тих, хто не були в акваріумі, хотіли б додати якісь дії (кроки)?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?
 - ✓ В яких ще випадках ми можемо застосувати цю техніку?



30 - 40
хвилин





ЧОМУ ВІДБУВАЄТЬСЯ ДИСКРИМІНАЦІЯ



МЕТА:

- Намагатися зрозуміти коріння дискримінації.
- Зрозуміти мотивації людей, які дискримінують, і тих, кого дискримінують.



30 - 40
хвилин



- ◆ Згадати один з випадків, які були розказані при проведенні “Кола дискримінації”.
- ◆ Об’єднати учасниць і учасників в малі групи і попросити кожна з груп скласти перелік мотивацій всіх учасниць і учасників випадку (чому вони так зробили чи вирішили).
- ◆ Після презентації роботи подякувати кожної з груп і спитати:
 - ✓ Як проходила робота в групі?
 - ✓ Чому ми попросили уявити собі кожна людину в групі, а не індивідуально?
 - ✓ Попросити всіх вийти з ролей.
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?



Я ГОЛОСУЮ ЗА...

МЕТА:

- Шляхом творчого процесу дати можливість учасникам та учасницям наочно виявити вплив суспільних стереотипів на вибір кандидатури до органів державної влади.

МАТЕРІАЛИ:

Сторінки з різноманітних журналів, газет, плакати, календарі, на яких мають бути зображені найрізноманітніші люди (вибірка матеріалу не повинна мати тенденційний характер); ножиці, клей, маркери (відповідно до кількості малих груп).



45 - 60
хвилин



- ◆ Об’єднати присутніх в малі групи за наступним принципом: шляхом випадкового вибору усім роздати різні ролі (наприклад, “професорка”, “професор”, “бізнесмен”, “бізнесвуман”, “фотомодель”, “студентка”, “студент”, “політик”, тощо).
- ◆ Щоб об’єднатися у малі групи учасниці і учасники мають знайти своїх партнерів і партнерок (тих, кому роздані такі ж ролі), не розмовляючи між собою, використовуючи міміку, жести та підручні матеріали.
- ◆ Попросити новоутворені групи створити колаж (аплікацію), де буде зображена людина, що балотується на будь-яку державну посаду (президент, депутат, голова сільради, мер тощо), за яку ви б проголосували на виборах (зразок передвиборчого плакату). Композиція малюнку залежить від фантазії присутніх. Групи можуть використовувати підготовлені матеріали або просто намалювати цю людину.
- ◆ По закінченню кожна група обирає спікерів, котрі презентуватимуть творче надбання команди.
- ◆ **Після презентації спитати,**
 - ✓ Чому було обрано цю кандидатуру?
 - ✓ Які фактори були визначальними для групи?
 - ✓ Які якості (особисті, професійні) визначили ваш вибір?

- ✓ Чи було це пов'язане з гендером? Якщо так, то яким чином?
- ✓ Чому було обрано людину цього гендеру?
- ✓ Якщо група не відзначилась одностайністю, тоді спитати,
- ✓ Чи важливо, якого гендеру буде людина на цій чи іншій виборній посаді?
- ✓ Якщо так, то чому?
- ✓ Якщо ні, то чому?

Тренерські нотатки:

Демократія, за своїм визначенням, не може собі дозволити бути гендерно сліпою (gender blind).⁶⁵

ШЛЯХ У КРАЇНУ УПОВНОВАЖЕННЯ

МЕТА:

- За допомогою спільної творчості скласти наочне уявлення про мету наших спільних дій щодо впровадження гендерного балансу, шляху його досягнення та ймовірних перешкод на цьому шляху.
- ♦ **Спитати групу**, що зображують на мапах (природні і штучні об'єкти)?
- ♦ В малих групах попросити намалювати мапу шляху до країни «Уповноваження», відповівши на такі запитання:
 - Як можна зобразити поточну ситуацію зі станом справ щодо рівності?
 - Як ми уявляємо собі країну «Уповноваження» (кінцева мета)?
 - Які перешкоди зустрічаються на нашому шляху?
 - Що допомагає долати ці перешкоди?
 - Як в цьому нам можуть допомогти знання, досвід і навички, отримані на попередніх заняттях?
- ♦ Малюючи мапу, слід асоціативно виразити природними і штучними об'єктами, які зображуються на мапі, відповіді на питання, перелічені вище.
- ♦ Презентувати мапи у великій групі.
- ♦ Обговорити в групі,
 - ✓ Як вам працювалося над мапою?
 - ✓ Які ваші враження від цієї роботи і її презентації?
 - ✓ На які з питань малювати відповідь було найлегше? Чому?
 - ✓ На яке – найскладніше? Чому?

Тренерські нотатки:

Асоціативне мислення в людей дуже різниться, тому мапи можуть бути дуже різними і не завжди слідувати саме тому, що зображене на звичайних мапах. Висновки групи теж бувають різноплановими. Одного разу на мапі зобразили два шляхи – один довгий і заплутаний, а інший – короткий і прямий. Пояснення цьому було таке, що, не знаючи, куди і як йти, ми блукаємо довго, а маючи дороговказ (такий, як уповноважена освіта), ми можемо подолати цю ж дорогу швидше і успішніше.

Ця вправа дуже емоційна - закінчіть її на мажорній ноті.

Символізм може бути потужним візуальним засобом, який створює і змінює реальність.

Розуміння гендера як культурного символу пов'язане з тим, що стать людини має

65 Women in Parliament: Beyond Numbers. (1998). IDEA



30 - 40
ХВИЛИН



не лише соціальну, але й культурно-символічну інтерпретацію. Іншими словами, біологічна статеву диференціація представлена і закріплена в культурі через символіку чоловічого або жіночого начал. Це виражається в тому, що багато понять і явищ (природа, культура, стихії, кольори, божественний або потойбічний світ, добро, зло і багато іншого), не пов'язаних зі статтю, асоціюються з “чоловічим/маскулінним” або “жіночим/фемінінним” началом. Таким чином, виникає символічний сенс “жіночого” і “чоловічого”, при цьому, “чоловіче” ототожнюється з Богом, творчістю, світлом, силою, активністю, раціональністю, тощо (і, відповідно, Бог, творчість, сила та інше символізують маскулінність, чоловіче начало). “Жіноче” асоціюється з протилежними поняттями і явищами – природою, тьмою, пустотою, підпорядкуванням, слабкістю, беспорядністю, хаосом, пасивністю, тощо, які, відповідно, символізують фемінінність, жіноче начало. Класифікація світу за ознакою чоловіче жіноче і статевий символізм культури відображають і підтримують існуючу гендерну ієрархію суспільства в широкому сенсі слова.⁶⁶

О КОМУ І ДЛЯ ЧОГО ПОТРІБНА ГЕНДЕРНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ



МЕТА:

- Побачити і показати важливість досягнення гендерної справедливості, як для жінок, так і для чоловіків.
- ◆ Об'єднати присутніх в малі групи і попросити зобразити на великих аркушах паперу в чотирьох колонках, для чого потрібна рівність (тобто, яку вигоду вони будуть мати, що для них поліпшиться, тощо)
 - ◆ чоловікам,
 - ◆ жінкам,
 - ◆ дітям,
 - ◆ суспільству в цілому.
 - ◆ Запропонувати представити зроблене в групах.
 - ◆ **Спитати,**
 - ✓ Які враження від роботи в групі?
 - ✓ Чи однаково легко було зобразити потребу рівності для кожної з груп?
 - ✓ Для якої легше? Чому?
 - ✓ Для якої складніше? Чому?
 - ✓ Для чого важливо думати над відповіддю на такі питання?

◎ САД РІВНОСТІ (ЛІС СПРАВЕДЛИВОСТІ)

МЕТА:

- Вміти визначати пріоритетність і послідовність складових гендерної політики.
- Використовувати подібні схеми для аналізу ситуацій, планування, визначення політик, тощо.
- ◆ В малих групах попросити намалювати на великому аркуші дерево і попросити написати, що можна віднести до коріння, стовбуру і листя, де —
 - **КОРІННЯ** — гендерно-чутливі цінності та підходи і стосунки, яких слід дотримуватися в системі



25 - 30
ХВИЛИН



66. Воронина, О. <http://www.owl.ru/gender/010.htm>

- **СТОВБУР** – гендерно-чутлива і гендерно-рівна політика, система, процедура, програми, які можна використовувати
- **ЛИСТЯ** – гендерно-чутлива поведінка і практика
- ◆ Завдання надавати у такому порядку: намалювати коріння. Це наші цінності та підходи. потім листя – те, до чого прагнемо прийти. Між ними стовбур – політика, програми, які допомагають досягти того, чого прагнемо.
- ◆ У великій групі внести пропозиції до спільного дерева рівності.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Які почуття і думки викликає це дерево?
 - ✓ Які знання, досвід і навички ми отримали?
 - ✓ В чому може допомогти ця вправа?
 - ✓ В чому символізм цієї вправи?
- ◆ Закінчити вправи мажорною сентенцією, наприклад, «Дерева ростуть довго, тому що швидше ми їх посадимо, то швидше воно виросте» або «Плекаймо це дерево, навіть, якщо не зможемо покуштувати з нього плоди», «Навіть одне дерево може захистити від спекотних променів сонця», «Сад починається з дерева» тощо.

ЗНЯТИ ҐЕНДЕРНІ ЛІНЗИ ОСНОВИ ҐЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ

МЕТА:

- Вчитися використовувати набуті досвід, знання і навички для створення нових досвіду, знань і навичок.
- Вміти визначати гендерні складові існуючих політик і практик.
- Використовувати подібні схеми для аналізу ситуацій, планування, визначення політик, тощо.

МАТЕРІАЛИ

Перелік вправ, пройдених групою з педагогіки уповноваження. Це може бути посібник, надрукований перелік вправ для кожної і кожного з присутніх, один перелік на великому аркуші паперу, перелік у вигляді значків і малюнків, тощо. Форма переліку залежить від потреб групи і наявних організаційних можливостей.

- ◆ В малих групах попросити згадати всі вправи, які були виконані протягом курсу.
- ◆ Визначитися, які з них можна використовувати як аналітичні схеми і в яких ситуаціях.
- ◆ Скласти перелік, в якому вказати назви таких вправ, як саме має працювати аналітична схема, де її можна використовувати. Перелік можна скласти у вигляді таблиці з трьох колонок.
- ◆ Запропонувати представити результат роботи великій групі.
- ◆ **Спитати,**
 - ✓ Як працювалося в групі?
 - ✓ Що нового ви дізналися від цієї вправи?
 - ✓ Для чого ми робили цю вправу?

Приклади використання вправ з курсу педагогіки уповноваження для аналізу



25 - 30
хвилин



Тренерські нотатки:

Ця вправа, насамперед, призначається тренерам і тренеркам для власного

Назва вправи	Схема (аналітичні методи)	Сфера використання
Гендерні стереотипи	Можливі ризики існування стереотипів для різних груп.	Аналіз середовища з високим рівнем схильності до стереотипізації з метою прогнозу можливих ризиків.
“Фото” домашнього дня	Підрахунок часу, який витрачається кожним з членів спільного господарства на домашню працю.	Соціо-економічний аналіз
“На роботу потрібні...”	Визначення переліку критеріїв зацікавленості з боку ринку праці та аналіз їх на дискримінаційність.	Аналіз наявних факторів на дискримінаційність.
Сад рівності	Ланцюг “підходи – політики – наслідки”	Планування і аналіз.

вдосконалення, саморозвитку і усвідомлення внутрішньої структури програми. Її можна також пропонувати в інших групах, які готові до виконання (зокрема, при впровадженні курсу в університетах).

Аналіз, базований на гендерному підході, – важлива частина універсального соціально-економічного аналізу державної політики.

Аналіз враховує соціальні і економічні відмінності між жінками і чоловіками на кожному етапі розробки політики з метою:

- ✓ виявлення потенційно різного впливу політичних курсів, програм і законодавства, на жінок і чоловіків; і
- ✓ забезпечення рівнозначних результатів для жінок і чоловіків, хлопців і дівчат, при проведенні і плануванні заходів.

Аналіз, базований на гендерному підході, визначає, як державні заходи, політика можуть по різному діяти на жінок і чоловіків.⁶⁷

Гендерний аналіз – це збір якісної інформації, розуміння гендерних тенденцій в економіці і суспільстві, використання цих знань для відкриття потенційних проблем і пошуку рішень у вашій щоденній праці.

Гендерний аналіз не виключає інших форм аналізу. Від вас не вимагається замінити ваш звичний процес, проте необхідно, щоби гендерні фактори стали його часткою.

Гендер є інтегральною частиною політичного процесу, а не “домішкою” до нього.⁶⁸

Сучасна гендерна теорія не намагається заперечувати існування тих чи інших

⁶⁷ Пособие по гендерному анализу. Женское бюро. Отдел стратегической политики. (1997). <http://www.gender.ru>

біологічних, соціальних, психологічних відмінностей між конкретними жінками і чоловіками. Вона просто стверджує, що сам по собі факт відмінностей не так вже й важливий, як важлива їх соціокультурна оцінка і інтерпретація, а також побудова владної системи на базі цих відмінностей. Гендерний підхід базується на ідеї про те, що важливі не біологічні чи фізичні відмінності між чоловіками і жінками, а те культурне і соціальне значення, яке суспільство надає цим відмінностям. Основою гендерних досліджень є не просто опис відмінності в статусах, ролях та інших аспектах життя чоловіків і жінок, але й аналіз влади і панування, які стверджуються в суспільстві через гендерні ролі і відносини.⁶⁹

Література

- Мертус, Д., Дат, М., Флауер, Н. (1996). Наші людські права. Київ: ІКЖЦ
- Зимбардо, Ф., Ляйппе, М. (2001). Социальное влияние, Питер
- Кузнецова, Н. Критическое мышление и коммуникации в рамках программы “Уполномоченное образование”. – Курсовая
- Патфорт, П. (1996). На пути к ненасилию, Независимая служба мира
- Пособие по гендерному анализу. Женское бюро. Отдел стратегической политики. (1997) <http://www.gender.ru>
- Шабурова, О. (1998). Гендер. Современный философский словарь. Под ред. В. Кемерова. Лондон и др.: Панпринт
- Эренберг, Р. Дж. (1996) Современная экономика труда. Теория и государственная политик. Пер. с англ. Под ред. Проф. Р. Колосовой и др. Москва: МГУ
- Acker, J. (1990) Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations, *Gender & Society* 4(2)
- Bandura, A., Huston, A. (1961). Identification as a Process of Incidental Learning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S., (1963). A Comparative Test of the Status Envy, Social Power, and Secondary Reinforcement Theories of Indeficatory Learning, *Journal of Abnormal and Social Psychology*
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control*. 3 vols, London: Routledge and Kegan Paul
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of Judgements of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1988). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. and Passeron, J-C. (1977). *Reproduction: In Education, Society and Culture*. London: Sage
- Galtung, J. (1998). *TRANSCEND: Conflict transformation by peaceful means. A Manual Prepared for the United Nations Disaster Management Training Program*
- Epstein, C.F. (1988). *Deceptive Distinctions*, New Haven: Yale University Press
- Ilich, Ivan D. (1973). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin
- Jackson, P. (1968). The daily grind. In P. W. Jackson *Life in classrooms*. New York: Hold Rinehart and Winston
- Kimmel, M.S. (2000). *The Gendered Society*, Oxford University Press
- Lippmann, W. 1922. *Public Opinion*. Harcourt, Brace; New York
- Lopata, H. Z. (1978). B. Thorne, On the Term Sex Roles, *Signs* 3
- McQuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology: Volume II (3d ed.)*. New York: Random House
- Mishel, W. A Social Learning View of Sex Differences, in *Development of Sex Differences*, Mccoby, ed.
- Scott, J.W. (2001) “Millennial Fantasies: The Future of “Gender” in the 21st Century”, www.gender.univer.kharkov.ua/russian/text.html
- Women in Parliament: Beyond Numbers. (1998). IDEA
- Zimbardo, Ph. (1972). *Pathology of imprisonment*. Society, 9

68 Пособие по гендерному анализу. Женское бюро. Отдел стратегической политики. (1997) <http://www.gender.ru>

69 Воронина, О. <http://www.owl.ru/gender/010.htm>

<http://www.new-ways.iatp.org.ua/Archiv/1/stereotypy1.htm>

<http://www.undp.org/unifem>

<http://klendo.narod.ru/ARCHIVE/OCTOBER/AD1011.htm>

<http://www.owl.ru/gender/010.htm>

Якщо залишились запитання

Запитання і відповіді

З якими групами можна проводити заняття.

✓ Обмежень не існує.

Хто є цільовою групою програми?

✓ Ми більше працюємо з педагогами і школярством, але обмежень нема ніяких.

Як довго триває тренінг?

✓ Від одного уроку (45, а інколи 30 хвилин) щотижнево протягом року і двогодинної презентації до двотижневих курсів для педагогів.

Як оцінюєте результати тренінгів?

✓ Ми намагаємося уникати оцінювання, тому пропонуємо це робити самим учасникам і учасницям в усній та письмовій формах, а тренерам писати рефлексивні щоденники.

Як ви змогли увійти в школу з програмою?

✓ Шукали адміністрацію і педагогів, які теж хотіли змін, інновацій, погоджувалися з нашими підходами. Перший успішний досвід почав створювати імідж, який з часом став працювати на нас. Ми також не лінувалися проводити тренінги в різних групах, щоб поширити базу підтримки програми.

Що представляє уповноважена освіта в школі – окремий предмет чи підхід?

✓ Інколи це окремий предмет, інколи це підхід, інколи це програма, включена в предмет під іншою назвою. Залежить від конкретної ситуації.

Як ви ставитесь до окремого навчання хлопців і дівчат?

✓ Таке навчання небезпечне, бо посилює синдром структурного насильства, не створює досвіду спілкування, посилює компенсаторні реакції всередині групи.

Чи відрізняється проведення занять з дітьми від занять з дорослими?

✓ Процес побудови занять, насамперед, має будуватися на потребах і наявному досвіді групи. І потреби, і досвід можуть як відрізнятися, так і бути дуже подібними в дитячих і дорослих групах. Тому наріжним каменем програми є не різні підходи до різного віку, а різні підходи до груп з різними потребами, навичками, знаннями, досвідом, тощо. Тобто слід задавати не запитання “Яка група?”, а запитання “Що є в групі і що вони хоче отримати?”.

Як бути, якщо батьки застосовують силу для виховання дітей?





- ✓ Можна паралельно (можливо, в дещо зменшеному обсязі) проводити заняття і з батьками. Важливо також пояснювати дітям, що вони не мають ставати в опозицію батькам, дізнавшись про свої права чи про те, що батьки їх часом порушують. Слід вчити дітей передавати концепцію прав людини і чуйності далі в таких же гнучких і доступних формах, в яких ці знання і навички отримали вони самі.

Ви почали з жіночої програми гендерної просвіти. Який відсоток жінок і чоловіків у програмі тепер?

- ✓ На жаль, чоловіків небагато – близько 10%, але це відображає загальну картину в освіті, яка, практично, повністю позбавлена чоловіків – педагогів. Ми намагаємося збільшити відсоток чоловіків у програмі.

Найважливіші речі, які треба вивчити чи яким слідувати по завершенні тренінгу.

- ✓ Важливі постійна практика; рефлексії (усні і письмові); обмін досвідом; зворотній зв'язок; тренінги підвищення кваліфікації; теоретичні знання в суміжних галузях.

Які методи можна використовувати для того, щоб неграмотні люди зрозуміли уповноважену освіту?

- ✓ Головне – ставитися до них так же, як і до дуже освічених. Віра в людей є апріорною вимогою діалогу; діалогічна людина вірить в інших навіть до того, як зустрінеться з ними.¹ Слід також використовувати наступні підходи: менше записувати словами на фліпчартах, використовуючи натомість схеми, малюнки, піктограми; більше приділяти уваги обговоренню та його структуруванню, бо не лише людина впливає на мову, а і мова впливає на людину (Гіпотеза Сепіра – Уорфа); ширше використання асоціативних рядів, зокрема, коли ми зображуємо жінку і чоловіка в різний спосіб, додаючи поруч і відповідні слова.

Чому важко змінити парадигму щодо гендерних стереотипів?

- ✓ Довгий час зміни в суспільстві відбувалися повільно, що відповідало швидкості формування і зміни стереотипів. Нині зміни в суспільстві носять більш радикальний і політичний характер. Тому невідповідність стереотипів реальному життю стала помітніше. Але складно (а часом і небезпечно) змінювати швидко те, що формувалося протягом тривалого часу. Тому ми маємо бути послідовними в діях і терплячими в очікуванні результатів. Важливо також помічати зміни, цінувати їх, поширювати і поглиблювати.

З чого починати зміну парадигми щодо гендерних стереотипів?

- ✓ Важливо починати з найслабкішої частини в будові культури, або з частини, яка найбільше готова. Освіта, економіка, політика – це теж частина культури і має свої особливості в різних суспільствах. Деся існує місце, з якого ми можемо почати. Важливо його знайти. При проведенні кампаній, важливо враховувати, що вони не мають бути самодостатнім засобом, а лише частиною довготривалих стратегій.

Чи проводите ви дослідження? Якщо так, то в якому напрямку?

- ✓ Так. Напрямки дуже різні – лінгвістика, застосування програми у викладенні окремих предметів, порівняння з близькими програмами, формування гендерних стереотипів у школі, успішність дівчат і хлопців в школі, тощо. Перевага віддається якісним дослідженням.

¹ Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, NY



Чому програма не зосереджується в одній конкретній сфері чи на одній цільовій аудиторії? Чи не була б вона тоді більш успішною?

✓ Ми не вважаємо, що маємо право відмовляти одним за рахунок інших. Тому намагаємося створювати і поширювати гнучкі моделі, які можна використовувати, практично без адаптацій, в різних галузях, для різних цільових груп, в різних культурах. Це також робить програму більш сталою і створює, часом, синергетичний ефект.

Як бути, якщо позиція тренера не збігається з позицією учасників і учасниць?

✓ Треба зробити нашу позицію незримою, не давати порад, дістаціюватися від інформації та навичок, які ми даємо. Треба робити це професійно, володіти техніками, створити коло, де всі мають доступ до інформації. Дуже важко створити атмосферу. Якщо ми з чимось незгодні, можна пояснити свою позицію, але таким чином, щоб учасники і учасниці не відчували тиску, від якого треба захищатися.

Як поводитися у випадку, коли учасники-чоловіки намагаються чинити опір тренерці-жінці?

✓ Щодо поведінки чоловіків, то гендерні ролі – частина нашого життя, їх не просто змінити, тому іноді тренерів намагаються спровокувати. Не тільки чоловіки, а й жінки бувають агресивні. Це – компенсаторна реакція. Можна повернутись до схеми норм жорсткості. Якщо ми повернемося до стилів трансформації конфлікту, то в суспільстві, де існують переважно стилі + -/- +, люди думають, що ви хочете їх подавити. Важливо пам'ятати, що це не агресія проти тренерів, а компенсаторна реакція. Дуже погано, коли в тренерів з'являється почуття змагальності. Якщо є проблема – відкрийте айсберг, спитайте “Чому?”

Якщо учасники і учасниці починають дискусію з проблем релігії, як реагувати тренерам?

✓ Щодо релігії, то ми намагаємось не обговорювати ці питання. Коли ми говорили, з чого почати, то зазначали, що починати треба зі слабкішого місця. Релігія не є таким місцем. Окрім того, це може бути дуже сенситивним і болючим місцем для присутніх, а тому ускладнити спокійну розмову щодо проблеми.

Як почати програму там, де рівень обізнаності в гендерних проблемах практично нульовий?

✓ Краще за все починати з успішних комунікацій, які допоможуть зробити плавний перехід до більш складних і суперечливих проблем.

Чи можна почати з прав людини, де рівень обізнаності в гендерних проблемах невисокий?

✓ Так, але при нагоді чи за потребою, важливо звернутися до вправ з трансформації конфліктів.

Словник

А

АВТОРИТЕТ – влада, узаконена формальною передачею з боку людини чи організації і прийнята особами, на яких вона спрямована, як належна і правильна.

АГРЕСІЯ – деструктивна поведінка, що протистоїть нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єкту нападу, викликає психологічний дискомфорт у нього, негативні переживання, стан напруженості, страх, пригнічення і т. ін.

“АКВАРІУМ” – техніка, відома також як кластерна чи “група в групі”. Має різні конфігурації. Найпоширеніша, коли присутні сідають в два концентричні кола, при цьому внутрішнє коло обговорює якість питання, а зовнішнє спостерігає за процесом, не втручаючись. Після певного проміжку часу групи міняються місцями і повторюють процес обговорення тої же теми. Часто обираються суперечливі проблеми, особливо, якщо позиції розділяються залежно від цільових груп (Наприклад, гендерні проблеми можуть по черзі обговорюватися жінками і чоловіками чи різними віковими групами). Кількість “змін” може бути більше двох. В такому випадку у зовнішньому колі сідають відразу кілька груп, які послідовно сідають всередину.

АЛГОРИТМ – (від імені середньовічного узбецького математика Мухамеда-ібн-Суса, арабізоване аль-Хорезмі) – формальний припис, що однозначно визначає зміст і послідовність операцій, які переводять сукупність вихідних даних у результат – розв'язок задачі. Алгоритм складається із системи послідовних елементарних перетворень над текстами певного виду і рівня, що регулюють порядок виконання цих перетворень.

АЛГОРИТМ НАВЧАННЯ – точний припис про виконання системи навчальних операцій у визначеній послідовності для вирішення всіх навчальних завдань певного типу шляхом розчленування розумової діяльності студентів і студенток на окремі складові компоненти, визначення оптимальної структури завдання і раціональної послідовності дій для його вирішення.

АНАЛІЗ – мислене розчленування предмета, явища, поняття на окремі частини, ознаки, якості і виділення цих компонентів.

АНАЛІЗ ПАРЕТО – принцип 80 на 20 використовується у вирішенні проблем (20% зусиль дають 80% результату). Він говорить нам як важливо відокремити значне мале від неважливого великого.

АНАЛІЗ РИЗИКІВ – використовуючи два стовпчики (Т – стовпчик) для вирішення проблеми, зліва записуються ризики, а справа – шляхи їх подолання (баланс лівого і правого стовпчиків).

АНДРОГІНІЯ – термін, введений американським психологом С. Бромом для позначання людей, які успішно поєднують в собі як традиційно чоловічі, так і традиційно жіночі психологічні якості.

АНКЕТУВАННЯ – (від франц. розслідування) – один з основних технічних засобів конкретного соціального дослідження, застосовується в соціально-психо-

логічних, економічних, педагогічних, демографічних дослідженнях. Кожній особі пропонується відповісти письмово на запитання, поставлені у формі опитувального листа-анкети.

Б

БІНАРНІ ОПОЗИЦІЇ – основа західного типу пізнання, в якому вони виступають нерівноцінними ієрархічними парами, де позитивний елемент, який є носієм позитивних значень, панує над негативним. Виступають як символічні ряди соціальних значень, які формують відносини між чоловіками і жінками за ознакою біологічної сексуальної диференціації, і слугують засадами патріархатної структури західного суспільства.

БІПОЛЯРНЕ МИСЛЕННЯ – чорно-біле мислення, яке визначається термінами: поганий – добрий, за – проти, нормально – аномально, логічно – алогічно, авторитарно – не авторитарно, а також у реченні: “Ти не можеш отримати і те й інше”.

БЛОК – МОДУЛЬ – самостійна складова частина курсу, яка містить в собі кілька споріднених тем, об’єднаних спільною логічною ознакою та змістом відповідно до навчальної програми.

В

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ – надання словесної форми

ВИВЧЕННЯ ВИПАДКУ – техніка, призначена для навчання в групі методами розв’язання проблем і прийняття рішень. Роль лідера полягає в тому, щоби бути каталізатором, а не повчати присутніх.

ВИХОВАННЯ – процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості з метою підготовки її до активної участі у суспільно-корисній праці. Основні методи виховання: переконання, приклад, вправа, змагання, заохочення, критика і самокритика та ін.

ВЛАДА – Спроможність осіб або членів групи досягти цілей або задовольняти власні інтереси. Влада є всеосяжним аспектом усіх людських відносин. Багато соціальних конфліктів є прикладами боротьби за владу, оскільки ступінь здобутої особою чи групою влади визначає те, наскільки вони спроможні здійснити свої бажання за рахунок бажання інших.

ВЛАДНІ ПОВНОВАЖЕННЯ – узаконена влада, яку одна особа або група має над іншою. Елемент законності є життєво важливим для поняття авторитаризму і служить головним засобом розмежування авторитаризму та більш загальної концепції влади. Владою можна скористатися, вдавшись до сили або насильства. На противагу, авторитаризм залежить від того, як сприймають підлеглі право вископоставлених осіб давати їм накази або розпорядження.

ВПРАВА – завдання, яке потребує повторного виконання дій з метою його засвоєння (мозкова діяльність, психомоторні, виконавчі функції та ін.).

Г

ГІПОТЕЗА СЕПІРА-УОРФА – культура формує мову, а мова, відповідно, впливає на те, яким люди бачать світ, як вони сприймають людські взаємини і який

образ життя вони ведуть. Припускається, що мова виконує цю функцію через словарний склад, граматику, синтаксис і фонетику.

ГРА – форма дії в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксована в засобах виконання предметних дій. При цьому виховуються моральні якості людини, вона формується психологічно як особистість.

Г

ГЕНДЕР (gender) – організована модель соціальних стосунків між жінками і чоловіками, яка не лише характеризує їх міжособистісне спілкування і взаємодію в сім'ї, але й визначає їх соціальні відносини в основних інститутах суспільства (а також така, що визначається або конструюється ними).

Система норм поведінки, яка приписує виконання певних статевих ролей; відповідно виникає ряд уявлень про те, що таке “чоловіче” і “жіноче” в певному суспільстві.

Соціокультурна категорія і колективні уявлення, за допомогою яких біологічні відмінності статей перекладаються мовою соціальної і культурної диференціації.

ГЕНДЕР І РОЗВИТОК (ГР) – зосереджується на відносних ролях і відповідальностях жінок і чоловіків. Хоча існує декілька підходів ГР, засадничим є висновок, що гендерно-чуйний аналіз ролей жінок і чоловіків та їхнього доступу до ресурсів і прийняття рішень потрібний для покращання політики і практики розвитку. Залежно від мети та пріоритетів різних організацій практичне впровадження підходів ГР змінюється.

ГЕНДЕРНА АСИМЕТРИЯ – нерівність в соціальному становищі статей, нерівність шансів чоловіків і жінок в різних соціальних сферах, обумовлена традиційними уявленнями про їх призначення.

ГЕНДЕРНА ДЕМОКРАТИЯ – це система волевиявлення у громадянському суспільстві двох статей – жінок і чоловіків, як рівних у можливостях і правах, що законодавчо закріплені і реально забезпечені у політико-правових принципах, діях, розбудові суспільних і державних структур з урахуванням гендерних інтересів, потреб.

ГЕНДЕРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – процес, в якому біологічні відмінності між чоловіками і жінками наділяються соціальним значенням і застосовуються як засоби соціальної класифікації.

ГЕНДЕРНА ІДЕОЛОГІЯ – система ідей, за допомогою яких гендерні відмінності і гендерна стратифікація отримують соціальне виправдання, в тому числі з позиції “природних” відмінностей і понадприродних переконань.

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ – усвідомлення себе пов'язаними з культурними визначеннями мужності і жіночності. Поняття діє не за межами суб'єктивного досвіду і слугує психологічною інтеріоризацією чоловічих і жіночих рис, виникаючи в результаті процесу взаємодії “Я” та інших. Існування трансвеститської і транссексуальної ідентичності показує, що гендер не залежить лише від статі, а є результатом побудови гендерних ідентичностей.

ГЕНДЕРНА ІНТЕГРАЦІЯ (*Gender mainstreaming*) – процес впровадження гендерного компоненту у всі галузі життєдіяльності суспільства, що дозволить забез-

печити реалізацію гендерної демократії, рівності та справедливості, а також усунути дискримінацію за статевою ознакою.

ГЕНДЕРНА ІНТЕГРОВАНІСТЬ ПРОЕКТІВ – жінки включаються на рівних з чоловіками. Ситуації жінок і чоловіків аналізуються в порівняльній манері, але дії базуються на помилковому припущенні, що проблеми гендерної рівності можуть включатися в підхід “звичайного бізнесу”. Такий підхід часто лише відображає гендерні упередження суспільства в цілому.

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА — це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, що обумовлена демократичним устроєм і пов’язаними з ним демократичними інституціями.

ГЕНДЕРНА “ОСНОВНА ЛІНІЯ” ПРОЕКТІВ – обізнаність і визнання, що жіночі інтереси і пріоритети є складовою частиною всіх процесів розвитку. Це свідоме намагання позбавлятися гендерних упереджень в організації. Всі рішення відображають “гендерізованість” всього процесу. Аналіз фокусується на соціальних стосунках, і, зокрема, на владних стосунках, через які гендерні упередження захищаються і підтримуються.

ГЕНДЕРНА ПАРАДИГМА – теоретичний зразок (тип) розподілу ролей між статями в суспільстві з усіма економічними, політичними, соціальними, культурними і психологічними наслідками, які є слідством такого розподілу.

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ – становище, коли жінки і чоловіки користуються однаковим статусом. Гендерна рівність означає, що жінки і чоловіки мають рівні умови для реалізації прав людини повною мірою, а також потенціал для сприяння національному, політичному, економічному, соціальному та культурному розвитку і отриманню вигоди від його результатів.

Тому гендерна рівність означає рівне поцінування суспільством як подібного, так і відмінного, що є між чоловіками і жінками, а також тих ролей, які вони виконують.

ГЕНДЕРНА РОЛЬ – соціальні очікування, які виходять з понять, що оточують гендер, а також поведінка і вигляді мовлення, манер, одягу і жестів. Чоловічі і жіночі ідеї вважаються такими, що взаємно виключають одне одного, а в деяких суспільствах рольова поведінка може бути поляризована: пасивність – жіноча роль, активність – чоловіча роль. Приписи щодо поведінки, пов’язаної з гендерними ролями, особливо очевидні в розподілі праці на жіночу і чоловічу.

ГЕНДЕРНА СВІДОМІСТЬ – характеристика свідомості із встановленням відмінностей за типом чоловічого і жіночого (чоловіча і жіноча свідомість).

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ — процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, в залежності від того, чоловікам чи жінкою вона народилась.

ГЕНДЕРНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ – це процес справедливого існування і для жінок, і для чоловіків. Щоб забезпечити справедливість, заходи повинні бути прийнятними для компенсування історичних та соціальних перешкод, які існували та існують перед жінками та чоловіками при досягненні ними бажаних позицій. **СПРАВЕДЛИВІСТЬ ВЕДЕ ДО РІВНОСТІ.**

ГЕНДЕРНА ТЕОРІЯ ПРАВА – концепція аналізу правових документів, базована на принципах гендерної теорії.

ГЕНДЕРНА ЧУТЛИВІСТЬ – один з критеріїв оцінки планування змін, проєктів, методів дослідження і аналізу. Зміни, що плануються, методи, чутливі в гендерному відношенні, якщо вони враховують існуюче становище жінок і чоловіків, не погіршують становище жінок і чоловіків, сприяють встановленню гендерного балансу.

ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ – це збір якісної інформації, розуміння гендерних тенденцій в суспільстві, використання цих знань для відкриття потенційних проблем і пошуку рішень у щоденній праці.

ГЕНДЕРНИЙ БАЛАНС – фактичний, або такий, що планується, стан справ, при якому зрівнюється соціальне, економічне, політичне становище чоловіків і жінок. Встановлення гендерного балансу спирається на сукупність ключових показників, серед яких найбільше значення мають рівномірний розподіл доходів, представництво на управлінських і політичних посадах, рівень завантаження при веденні домашнього господарства і громадських справ, досягнутий рівень освіти, рівень захворюваності і тривалість життя.

ГЕНДЕРНИЙ ІНДЕКС ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ – встановлені Організацією Об'єднаних Націй показники, що відображають становище в країні чоловіка і жінки в таких базових напрямках людського розвитку: можливість вести здоровий спосіб життя та довго жити; доступність якісної освіти; рівень матеріального добробуту.

ГЕНДЕРНИЙ РОЗПОДІЛ ПРАЦІ – форма розподілу праці згідно уявленням про “чоловічу” і “жіночу” роботу на базі гендерних відмінностей, які, хоч і створюються, як вважають, соціально, є наслідком “природних” якостей і здатностей статей.

ГЕНДЕРНИЙ ТРЕНІНГ – це втручання з метою розвитку, яке має завдання змінити обізнаність, знання, навички та поведінку щодо гендера. Він відрізняється від тренінгів на інші теми тим, що торкається персональних та політичних проблем навіть тоді, коли це начебто й не планується.

Термін “гендерний тренінг” містить широке коло методів та підходів від традиційних до неформальних. Їх можна використовувати як поодиночі, так і разом.

ГЕНДЕРНІ ДОСЛІДЖЕННЯ (гендерний аналіз) – аналіз гендерної системи, як гендер існує, конструюється і відтворюється в усіх соціальних процесах, розуміння значення співвідношення статей в сьогоденному суспільстві та в історії патріархату і матриархату.

Аналіз суперечностей, які існують між домінантними інституалізованим визначенням жіночої природи і жіночої ролі в суспільстві і суб'єктивними переживаннями відносно функціонування цих інститутів.

ГЕНДЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ – це способи, механізми, канали формування інституту статі і закріплення відповідних статевих ідентифікацій. Логіка сучасного визначення соціальної статі (гендера) вказує на нерозривний зв'язок понять “стать – дискурс – влада”.

Ключовим моментом в дискурсійному механізмі виступає “політика репрезен-

тації”. Політика репрезентації розглядається як політика створення, розповсюдження і осмислення конкретних образів реальності і відносин між ними (в цьому випадку гендерних). Мова іде про такі традиційно відомі феномени, як “пропаганда”, “реклама”, ширше – “ідеологія”.

ГЕНДЕРНО ОБІЗНАНА ІНСТИТУЦІЙНА ПОЛІТИКА – визнає, що чоловіки і жінки є дійовими особами розвитку і ставлення до них різне. Їхні потреби, інтереси і пріоритети можуть відрізнятись, а часом і вступати у конфлікт. Має два підтипи:

Гендерно нейтральна політика використовує знання гендерних відмінностей в конкретному контексті для задоволення практичних потреб жінок і чоловіків. Така політика не змінює існуючі гендерні стосунки.

Гендерно зорієнтована політика використовує знання гендерних відмінностей в конкретній ситуації і відповідає практичним потребам жінок і чоловіків. Така політика не звертає увагу на існуючий розподіл ресурсів і відповідальностей.

ГЕНДЕРНО РОЗПОДІЛЬЧА ІНСТИТУЦІЙНА ПОЛІТИКА – спрямована на трансформацію існуючого розподілу ресурсів і відповідальностей для створення більш рівних стосунків між чоловіками і жінками. Така політика більше фокусується на стратегічних гендерних інтересах, але може задовольняти практичні гендерні потреби шляхами, які сприяють трансформації оточення для уповноваження жінок.

ГЕНДЕРНО СЛІПА ІНСТИТУЦІЙНА ПОЛІТИКА – не враховує відмінності між жінками і чоловіками. Сприяє існуючим гендерним стосункам і, як правило, виключає жінок.

Д

ДЕБАТИ – техніка залучення присутніх до формально структурованих обговорень суперечливих поглядів на одну і ту ж проблему.

ДЕВІАНТІСТЬ – в загальному значенні – форма поведінки, яка значно відхиляється від норм, прийнятих в соціальній групі. У більш вузькому значенні термін може бути нейтральним і позначати статистично нечасту подію, а також може мати соціологічне значення – наприклад, порушення правил, поведінка, які засуджуються і стигматизуються, або прийняття в суспільстві маргінальних ролей.

ДЕГУМАНІЗАЦІЯ – процес, при якому ворог визначається не як такий, що володіє людськими характеристиками. При цьому відбувається замовчування його людських і особистісних характеристик. Насильство раціоналізується шляхом звинувачування жертви, при якому реальна або потенційна поведінка жертви визначається як така, що не лишає іншого вибору, окрім відповіді насильством.

ДЕДУКТИВНИЙ ВИСНОВОК (дедукція) – процес переходу від судження про загальні положення до суджень, що виражають окремий випадок.

ДЕКОНСТРУКЦІЯ – особлива стратегія по відношенню до тексту, яка містить водночас і його “деструкцію”, і його реконструкцію. Суть деконструкції в тому, що не можна розглядати дослідника чи дослідницю поза текстом, який розглядається ними. Не лише дослідниця чи дослідник впливають на текст, але й і текст впливає на них, формуючи спільну систему “інтертексту”.

ДЕЛЬФІЙСЬКА ТЕХНІКА (МЕТОД “ДЕЛЬФИ”) – в методах розв’язання проблем техніка пошуку консенсусу, коли ідеї генеруються індивідуально і анонімно письмово, а потім “фільтруються” кілька разів самими учасниками і учасниками. В більш сучасній версії група збирається і опитується щодо переваг; вибір робиться індивідуально без обговорення.

ДИДАКТИКА – частина педагогіки, в якій розробляється теорія освіти, навчання та виховання. Предметом дослідження дидактики є мета, зміст, закономірності та принципи навчання. Дидактика вищої школи виявляє закономірності та принципи процесу навчання, зумовлює умови успішного використання різних форм та прийомів у підготовці фахівців, а також прогнозує розвиток і зміст організації та методики навчання, розробляє рекомендації щодо вдосконалення системи навчального процесу, визначає його шляхи.

ДИДАКТИЧНИЙ МЕТОД – система педагогічних правил і регулятивних принципів, діалектично взаємопов’язаних і взаємозумовлених дій тих, хто вчать, і тих, хто вчаться, що застосовується для вирішення визначеного кола завдань і сприяє досягненню певної дидактичної мети.

ДИДАКТИЧНИЙ ПРИЙОМ – завершена дія тих, хто викладають, і тих, хто вчаться, спрямована на досягнення конкретної мети та вирішення деякого, цілком певного, завдання навчання.

ДИСКРИМІНАЦІЯ – Для цілей Конвенції поняття “дискримінація щодо жінок” означає будь-яке розрізнення, виняток або обмеження за ознакою статі, яке спрямоване на ослаблення або зводить нанівець визнання, користування або здійснення жінками, незалежно від їхнього сімейного стану та на основі рівноправності чоловіків і жінок, прав людини і основних свобод у політичній, економічній, соціальній, культурній, громадській або будь-якій іншій галузі.

Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок
Прийнята 18 грудня 1979 року Генеральною Асамблеєю ООН

ДИСКУРС (від лат. *discursus* – міркування, досвід, аргумент) – логічне, опосередковане міркування, досвід.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ – процес вивчення жінками і чоловіками прийнятної соціальної поведінки, цінностей тощо.

ДІАЛОГОВИЙ МЕТОД – підхід до навчання, який характеризується співпрацею і сприйняттям взаємності і заміненості ролей тих, хто вчать, і тих, хто вчаться, в атмосфері довіри і взаємного сприйняття. Згідно цього методу, всі вчать і всі вчаться.

ДІЯЛЬНІСТЬ – активна взаємодія людини із середовищем для досягнення поставленої мети в разі появи у неї певної потреби.

ДОМАШНЯ ПРАЦЯ – неоплачувана праця, що переважно виконується вдома жінками, пов’язана з виконанням щоденних обов’язків, таких як приготування їжі, прибирання та відвідування крамниць.

ДОСЛІДЖЕННЯ В ДІЇ – дослідження, в якому теорії і техніки суспільних наук комбінуються з практичною політикою для впровадження соціальних змін. Якщо традиційні дослідниці і дослідники дають об’єктивний аналіз суспільних явищ, то дослідниці і дослідники в дії свідомо взаємодіють з суб’єктами

дослідження.

Марія Мієс описує феміністські стратегії, які перекладають досвід життя в ролі ігри і колективно залучають суб'єктів в проекти і дослідження історії і політики (Мієс, 1983).

Дослідження в дії — це методологія, яка дозволяє жінкам вивчати жінок інтерактивним способом без штучного розподілу об'єкт - суб'єкт між тим, хто досліджує, і тим, кого досліджують.

Є

ЕМПАТІЯ – пізнання людиною внутрішнього світу інших через співпереживання. Емоційний відгук на переживання іншої людини, співчуття, бажання допомогти з альтруїстичних мотивів.

ЕТНІЧНІСТЬ – культурні цінності і норми, які відрізняють членів певної групи від інших. Етнічна група – це та, члени якої об'єднані чітким усвідомленням спільної культурної ідентичності, що відмежовує їх від інших навколишніх груп.

Ж

ЖІНКИ В РОЗВИТКУ – такий підхід аналізує внесок і вплив жінок на економічний розвиток. Фіксує поширення жіночого виробництва, створює парадигму повороту від підходу до жінок лише як до необхідних користувачок до реалістичнішого погляду на них як на базу розвитку. Проте, аналіз має тенденцію ігнорувати позицію жінок відносно чоловіків і зосереджується на домашньому господарстві.

ЖІНОЧА СПЕЦИФІКА ПРОЕКТІВ – проекти спрямовані виключно на жінок. Такі підходи зазнають критики як такі, які відірвані від суспільства в цілому. Проте повний гендерний аналіз говорить, що такі проекти необхідні для компенсації нерівності, яка плекалася в минулому.

ЖІНОЧИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЕКТІВ – проекти і заходи забезпечують окремі ресурси для жінок – вони ідуть як “додаток”. Такий підхід базується на припущенні, що жіночі потреби ті ж самі, що й чоловічі, а тому можуть бути задоволені такими ж методами, лише для специфічної аудиторії.

З

ЗАПИТАННЯ – форма завдання, виконання якого передбачає відтворювальну (репродуктивну) діяльність тих, хто навчаються, на різних етапах – від навчання до контролю за його діяльністю.

ЗАСВОЄННЯ – поєднання нового досвіду з попереднім, нової інформації з усвідомленою раніше. Елементи процесу засвоєння: сприйняття, розуміння, усвідомлення, узагальнення, закріплення та використання.

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ – сукупність матеріальних засобів забезпечення навчального процесу з певними дидактичними функціями.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ полягає в передачі тим, хто навчаються, та засвоєнні ними системи знань, способів діяльності, досвіду творчої праці (навички та вміння) та формування відношення до оточуючого світу.

ЗМІЩЕННЯ – пересування ідей або емоцій від їхнього фактичного джерела до іншого об'єкту.

ЗНАННЯ – продукт пізнання людьми предметів і явищ навколишньої дійсності, законів природи та суспільства. Закріплені за допомогою мови в усній чи письмовій формі, знання передаються від покоління до покоління та засвоюються в процесі теоретичного або практичного навчання. Наявність твердих, глибоких, систематизованих, змістовних знань є базою для вироблення необхідних навичок та вмінь, тобто застосування знань на практиці.

і

ІДЕНТИЧНІСТЬ – особливі риси характеру особи або групи. Ідентичність як особи, так і групи, значною мірою диктується соціальними знаками. Так, одним із найважливіших знаків ідентичності особи є її або його ім'я. Назва важлива також і для ідентичності групи.

ІНДУКТИВНІ ВИСНОВКИ (індукція) – процес переходу суджень від одиничних, часткових до загальних.

ІНСТРУКТИВНО-ПРАКТИЧНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ – метод, безпосередньо пов'язаний з керуванням практичними діями тих, хто вчиться, який передбачає відпрацювання навичок конкретних практичних дій.

ІНТЕРАКЦІЯ – динаміка між учасниками і учасницями, включно з моделями комунікацій, стосунками і ролевими припущеннями.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПОВІДОМЛЮВАЛЬНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ – метод, який полягає у викладанні фактів і висновків без достатнього пояснення, узагальнення і систематизації. Цьому методу відповідає виконавчий метод навчання.

к

КОГНІТИВНІ ЗДІБНОСТІ – процеси людського мислення, що включають сприйняття, осмислення та запам'ятовування.

КОМУНІКАЦІЯ – передача інформації від однієї особи або групи до іншої. Комунікація є необхідною основою всіх суспільних взаємодій. У ситуаціях взаємін комунікація відбувається з використанням мови, а також багатьох рухів тіла, які особи тлумачать, щоб зрозуміти слова й поведінку інших осіб.

КОНТРОЛЬ – найважливіший компонент системи навчального процесу, який проводиться в різних формах (поточний, періодичний, підсумковий) для визначення рівня знань, навичок і умінь (якості навчання) з метою удосконалення організації навчального процесу в цілому.

КОНФЛІКТ – найгостріший спосіб розв'язання значимих протиріч, які виникають в процесі взаємодії сторін. Протистояння між особами або суспільними групами.

КОНФЛІКТ НОРМ – ситуація, в якій ідеальні норми не збігаються з поведінковими нормами.

“КРИГОЛАМ” – структурована, може бути вільною від змісту вправа, призначена розслабити присутніх, познайомити одне з одним, додати енергії.

КУЛЬТУРА – в широкому антропологічному розумінні складається з усього, що вироблене людством, як матеріального (створене, розроблене, сформульоване, побудоване), так і нематеріального (ідеологія, система цінностей, мораль), а також соціальні класи і соціально-політичний устрій.

КУЛЬТУРНЕ ВІДТВОРЕННЯ – передача культурних цінностей і норм від покоління до покоління. Культурне відтворення відбувається через механізми, якими забезпечується безперервність культурного досвіду в часі. Серед головних механізмів культурного відтворення – процеси освіти в сучасних суспільствах, що не зводяться лише до формального викладання навчальних предметів. Культурне відтворення реалізується в ґрунтовніший спосіб через прихований навчальний план – аспекти поведінки, яких у неформальний спосіб навчаються особи, перебуваючи у школі.

Л

ЛЕСБІЙКА – жінка, яка пов’язує свою психо-емоційну і сексуальну сферу з жінками й визнає себе лесбійкою.

М

МАРГІНАЛЬНОСТІ КОНЦЕПЦІЯ – концепція, висунута Віолою Клейн, визначає маргінальність як конфліктний стан людини, яка знаходиться, наче, в “двох різних світах”, “двох культурних системах”, одна з яких (згідно суспільних норм) оцінюється як “вища по відношенню до іншої”.

МАСКУЛІННІСТЬ – характерні форми поведінки, що їх очікують від особи чоловічої статі в певній культурі.

МАСКУЛІНІЗМ – ідеологія, яка виправдовує і стверджує чоловічу перевагу.

МАТРІАРХАТ – (букв.) влада матері. Визначає період в розвитку прадавнього суспільства.

МАТРІЛІНЕАРНА СПАДКОВІСТЬ – успадкування власності або титулів по материнській лінії.

МЕНТАЛІТЕТ ФЕМІНІСТСЬКИЙ – конституюється у протилежність патріархатному менталітету, який базується на принципах протиставлення, конфлікту, насильства, панування. Орієнтується на толерантність, прийняття відмінностей, допущення полілогіки і множинності досвіду людини.

МЕНТАЛЬНІСТЬ – соціально-психологічні установки, способи сприйняття, манера відчувати і думати. Виражає повсякденний вигляд колективної свідомості, не відрефлектованої і не систематизованої шляхом цілеспрямованих розумових зусиль мислителів-теоретиків. Важливою ознакою ментальності є неусвідомленість.

МЕТА – очікуваний результат діяльності, спрямований на предмет, з допомогою якої суб’єкт має намір задовольнити ту чи іншу потребу. При визначенні остаточних результатів навчання з конкретної дисципліни мета конкретизується відповідно до ролі і місця цієї дисципліни у формуванні фахівця.

МЕТОД ФІЛПС 66 – механізм, який дає можливість групі з шести учасниць та учасників під час тренінгу чи семінару виробити ідеї чи рішення, релевантні до проблеми. Ідеї генеруються в перші п’ять хвилин, а пріоритети розставляються в

останню шосту хвилину призначеного часу.

МЕТОДИ МАЛИХ ГРУП – термін, який використовується для опису застосування малих груп в ідентифікації та розв’язанні проблем. Відомий також як метод “група в дії”.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ – засоби спільної роботи викладача чи викладачки і студентів, за допомогою яких у тих, хто навчається, формуються відповідні знання, навички, вміння. Кожний метод – це струнка система взаємозумовлених і взаємопов’язаних прийомів: усний виклад навчального матеріалу; обговорення матеріалу, що вивчається; показ (демонстрація) вправи; практичні роботи, самостійна робота.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ – система обґрунтованої побудови занять і оптимального напрямку розумової діяльності студентів у процесі навчання, яка визначає методи навчальної роботи та їх відповідальність кожному навчальному предмету з урахуванням особливостей його вивчення та загальної мети і завдань навчання.

МЕТОДИКА АКТИВНОГО НАВЧАННЯ – сукупність засобів організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, що забезпечують порівняно з традиційними методами високу активність навчання і сприяють ефективному засвоєнню навичок професійної діяльності. Розрізняють неімітаційні методи, які ґрунтуються на традиційних видах занять, та імітаційні ігрові методи, що використовуються в навчальному процесі для нових форм занять.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ І ВКАЗІВКИ – навчальні видання, в яких викладається методика виконання навчальних дій, навчально-виховного процесу чи роз’яснюється характер дій при виконанні певного завдання. В них є пояснення щодо окремих цілей, розділів, питань дисципліни, роду чи виду діяльності. Методичні вказівки розраховані на студентів і студенток, слухачок і слухачів підготовчих відділень, курсів, а методичні рекомендації – на викладачок і викладачів, слухачів і слухачок курсів підвищення кваліфікації, аспіранток і аспірантів.

МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ (у психології та педагогіці) – вища здатність самопізнання і пізнання світу, що існує поза нами. Це процес переробки та класифікації сприйнятої інформації та прийняття рішень, які ведуть до досягнення мети. Розрізняють три типи мислення: активне, самостійне і творче.

МОДУЛЬ (логічна блок-структура) – самостійний розділ (або тема) курсу, що розглядає певне фундаментальне поняття, тобто явище, закон, структурний план або групу споріднених питань.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ – засаднича та дуже популярна техніка для розв’язання проблеми групою. Може використовуватися для визначення проблем, пошуку причин їх виникнення та пропонування можливих рішень. Техніка віддає перевагу кількості відповідей, а не їх якості чи цінності.

МОТИВИ – психічне явище для спонукання до виконання тієї чи іншої дії, вчинку.

№

НАВИЧКА – здатність особистості вправно виконувати цілеспрямовані дії без спеціально зосередженої на них уваги, але під контролем свідомості. Розрізняють

навички розумові (мислення, пам'ять), сенсорні (навички сприймання), рухомі (психомоторні) та вольові. Навички формуються на основі засвоєних знань у процесі виконання спеціальних вправ.

НАВЧАННЯ – педагогічний процес, в результаті якого студенти і студентки під керівництвом викладачки чи викладача оволодівають певними знаннями і в них виробляється система спеціальних навичок і вмій, розвиваються необхідні якості особистості. Навчання ефективно, якщо діяльність викладачки чи викладача відповідає пізнавальним можливостям тих, хто навчається, при послідовному та систематичному засвоєнні знань, активній, самостійній роботі.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА – навчальне видання, яке визначає зміст, обсяг і порядок вивчення й викладання будь-якої навчальної дисципліни або її розділу.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН – основна форма вираження системи навчального процесу середньої й вищої школи. Це державний документ, який визначає зміст, форми(види), режим навчальної роботи, час вивчення навчальних дисциплін, а також способи оцінки й контролю знань тих, хто навчається.

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник і офіційно затверджене як такий вид видання.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА ДОКУМЕНТАЦІЯ – видання, призначені для забезпечення навчального процесу допоміжними матеріалами, які містять інформацію про факти, що вивчаються в дисциплінах, події та явища, які сприяють організації навчальної діяльності в цілому. До складу навчально-методичної документації входять: програми, навчальні завдання, навчальні плани, робочі зошити, журнали лабораторних і практичних занять, плани семінарів, графіки навчальних робіт, роздавальний матеріал та ін.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛІНИ (НМКД) – сукупність нормативних, організаційних та методичних документів, що визначають організацію, планування та реалізацію навчального процесу з певної дисципліни та її функціональний зв'язок з іншими дисциплінами. Цей комплекс розроблюється на основі кваліфікаційної характеристики, навчального плану та навчальної програми з метою покращання методичного забезпечення дисципліни, що вивчається, підвищення ефективності навчання та якості знань, запровадження прогресивних технологій, подання методичної допомоги викладачам і викладачкам, студентам і студенткам у досягненні мети навчання.

НАВЧАННЯ ДОСВІДОМ – метод, який використовує наявний досвід тих, хто вчиться, щоби вчитися в свого досвіду; синонім навчання відкриттями. Нині контрастує з традиційними, дидактичними методами навчання.

НАОЧНІСТЬ – один з основних дидактичних принципів навчання, розглядається як умова переходу в навчанні від конкретного до абстрактного, від ознак і уявлень до понять і визначень. Функції наочності: джерело інформації (знань), засіб ілюстрації, опора для усвідомлення зв'язків між явищами, предметами, поняттями.

НАСИЛЬСТВО – жорстке поводження, завдання шкоди або завдання тілесних ушкоджень іншим. Застосування або загроза застосування фізичної сили з боку однієї особи або групи до іншої.

НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ – спілкування між особами, що відбувається не за допомогою мови, а засобами міміки і жестів.

НОРМА – етичний стандарт, модель поведінки або модель, яка розглядається як бажана, прийнятна або типова для тої чи іншої культури.

О

ОБМЕЖЕНИЙ КОД – спосіб мовлення, що ґрунтується на досить поширених культурних уявленнях, нібито багато ідей необов'язково мають оформлюватися словесно.

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ – системний підхід в організації навчального процесу, який дає змогу викладачеві чи викладачці раціонально встановлювати доцільний обсяг і глибину за змістом предмета вивчення, послідовність і логічний зв'язок у вивченні матеріалу, обґрунтовувати ефективні методи і засоби навчання, визначати шляхи інтенсивного і свідомого засвоєння наукових положень і необхідних знань, придбання інших навичок, їх застосування на практиці.

ОСВІТА – процес засвоєння системи знань, вироблення умінь і навичок з метою забезпечення певного рівня розвитку пізнавальних потреб і здібностей людини та її підготовки до практичної діяльності. Загальна освіта забезпечує людину знаннями, вміннями і навичками для всебічного розвитку. Соціальна освіта базується на загальній і готує людину до професійної діяльності. Уповноважена освіта – це навчальний процес на засадах гендерної справедливості та ненасильства, спрямований на створення умов, при яких можна отримати навички самоорганізації групи шляхом навчання через безпосередній досвід.

ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР – фізична дистанція, якої індивіди дотримуються між собою та іншими знайомими особами.

П

ПАМ'ЯТЬ – процеси організації та збереження минулого досвіду, що робить можливим його повторне використання в діяльності.

ПАТРІАРХАТ – влада батьків: сімейна, соціальна, ідеологічна, політична системи, в яких чоловіки силою, прямим придушенням або через ритуали, традиції, закон, мову, звичаї, етикет, освіту і розподіл праці, визначають, яку роль жінки повинні чи не повинні грати, і в якій жіноче завжди підпорядковується чоловічому началу.

ПАТРИЛІНЕАРНА СПАДКОВІСТЬ – успадкування майна або титулів по батьківській лінії.

ПЕДАГОГІКА – наука про спеціально організовану, цілеспрямовану та систематичну діяльність щодо формування людини, про зміст, форми і методи виховання, освіти і навчання.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ – синтез психолого-педагогічного мислення, відповідних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які у взаємозв'язку з високорозвиненими якостями особистості педагога дають змогу йому чи їй ефективно вирішувати навчально-виховні завдання. Загальні ознаки педагогічної майстерності: міцні й глибокі знання, розвинені навички та вміння, авторитет у науково-дослідній, виробничій, методичній діяльності, широта круго-

зору та здатність знаходити ефективні методи, прийоми й засоби для досягнення мети навчання.

ПІДРУЧНИК – навчальне видання, яке містить систематичний виклад навчальної дисципліни або її розділів, частин, що відповідає навчальній програмі і офіційно затверджена як цей вид видання.

ПОДВІЙНИЙ СТАНДАРТ – різні норми поведінки для чоловіків і жінок, що розповсюджені практично у всіх суспільствах і передбачають більш строгі обмеження для жіночої поведінки та моралі, аніж чоловічої. Нерідко дозвіл чоловікам певних вчинків, які заборонені або засуджуються стосовно жінок.

“ПОЗИТИВНА” ДИСКРИМІНАЦІЯ – система компенсацій, пільг, заохочувань і заборон, які здійснюються з метою підвищення соціального статусу жінки.

ПОТРЕБА – психічне явище, відображення прагнення особистості до одержання необхідних умов життєзабезпечення і розвитку.

ПОТОЧНА УСПІШНІСТЬ – показник якості вивчення окремих тем, розділів, предметів і відповідно пізнавальних, методичних, психологічних та організаційних здібностей майбутніх фахівців.

ПОЯСНЮВАЛЬНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ – метод, який базується на повідомленні викладачем навчальної інформації з докладним поясненням і описом, розкриттям сутності нового поняття, явища предмета за допомогою слова, наочності й практичних дій при створенні в аудиторії відповідного емоційного настрою, який дає змогу розгальмувати механізм сприйняття. Цьому методу відповідає репродуктивний метод навчання, що означає розуміння пояснень учителя чи вчительки й усвідомлене сприйняття знань. Метод дістав найбільше поширення серед викладачок та викладачів вузів.

ПОЯСНЮВАЛЬНО-ЗБУДЖУЮЧИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ – метод, що ґрунтується на поєднанні в процесі навчання пояснювального методу і вирішення проблемних і пізнавальних завдань, проблемних питань та ситуацій. Цей метод використовується найдосвідченішими викладачами та викладачками.

ПРАВА ЛЮДИНИ – в теорії прав людини розрізняють права першого, другого і третього покоління. До першого покоління відносяться так звані природні невід’ємні права людини: право на свободу думки, совісті і релігії; право кожного громадянина на ведення державних справ; право на рівність перед законом; право на життя, свободу і безпеку особистості. До другого покоління відносяться так звані позитивні або основні права людини. Це ті природні права, що закріплені в конституціях, законодавчо регламентовані і забезпечені системою гарантій і механізмів захисту. Третє покоління прав людини називають колективними правами. До них відносяться право на мир, на здорове оточуюче середовище, на соціальний і економічний розвиток. Ці права належать кожній людині і кожному народу, але здійснюватися вони можуть не окремою людиною, а колективом, загалом, тою чи іншою категорією громадян. Зокрема, до таких прав відносяться права людини жінки.

ПРАКТИЧНІ ПОТРЕБИ – невідкладні предмети першої необхідності (вода, притулок, продукти, дохід і охорона здоров’я) в специфічному контексті.

ПРАЦЯ – цілеспрямована дія людини, направлена на зміну й освоєння природ-

них та соціальних сил з метою задоволення потреб, в результаті якої створюються матеріальні та духовні цінності, формується сама людина. Праця – вирішальна умова формування особи, її здібностей, свідомості, розумових та моральних якостей, фізичної сили.

ПРИЙОМИ І МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ НА ЛЕКЦІЇ – створення і вирішення проблемних ситуацій, проблемних активізуючих питань, умов для організації самостійної роботи студента чи студентки, елементів ігрових ситуацій, викладення навчальної інформації методом міркування вголос, використання в процесі лекцій навмисних цілеспрямованих помилок.

ПРИНЦИП – першокорінь, що лежить в основі певної теорії науки. Внутрішнє переконання людини; основне правило поведінки.

ПРИНЦИП ДЗЕРКАЛА – назва умовна. Сам принцип щільно пов'язаний з реверсією (зміною) ролей і соціальною деролізацією (виходом з ролі). За допомогою виконання не своєї ролі можна також досягти більш терпимого ставлення до протилежної точки зору, бо в процесі програвання ролі людині доводиться публічно відстоювати позицію, з якою вона раніше, можливо, була не згодна, або відчувати досвід, якого раніше не знала.

ПРИНЦИП НАВЧАННЯ – принципи, пов'язані з метою навчання. Це принципи різнобічного розвитку особистості в процесі навчання, науковості і посиленої трудності; свідомої і творчої активності студенток і студентів під керівництвом викладача чи викладачки; наочності навчання і розвитку теоретичного мислення, системності; зв'язку навчання з життям, високої якості результатів навчання і розвитку здібностей студентства; емоційного фону навчання, колективного характеру навчання і урахування індивідуальних здібностей.

ПРИХОВАНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН – “неписані правила” у формі знань, цінностей, ставлення, норм і переконань, засвоєні в результаті освітнього процесу в школі, але не включені до змісту офіційного навчального плану і знаходяться під ненавмисним впливом як самої організації шкільного життя, так і зовнішніх факторів. Поняття вперше було введено американським педагогом Пиллипом Джексоном.

Прихований навчальний план містить, зокрема, складові, які відображають і гендерні відмінності:

- ◆ організація самої установи, гендерні відносини на роботі, гендерна стратифікація педагогічної професії;
- ◆ зміст предметів;
- ◆ стиль викладання.

ПРОБЛЕМА (як категорія дидактичної логіки) – знання про невідоме, різновид запитання, відповіді на яке не існує в накопичених знаннях і тому вимагає відповідних дій для одержання нових знань.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ – система оптимального керування пізнавальною, творчою і практичною діяльністю студенток і студентів, заснована на певному розумінні закономірностей процесу мислення й умов засвоєння знань, розвитку творчих здібностей.

ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ – обставина, коли перед студентом чи студенткою

постають нові умови й інформація, за яких вони не можуть прийняти рішення на основі своїх власних знань і досвіду, тому мають відшукувати нову інформацію і набувати новий досвід.

ПРОГНОЗ – науково аргументоване передбачення, що дає випереджуючу інформацію про розвиток певних явищ, процесів у майбутньому.

ПРОГРЕСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ – технології, які відповідають змінам у принципах навчання й виховання, спрямованим на виявлення творчих можливостей і якостей особистості. Для них характерне посилення фундаменталізації й міждисциплінарної інтеграції освіти; зміна структури навчального процесу при скороченні обсягу аудиторних занять; розширення самостійної роботи студенток і студентів і комп'ютеризації навчання, прав вузів у визначенні змісту і форм навчального процесу в умовах ринкової економіки; підвищення змагальності і конкурентності навчальної праці, впровадження прогресивних методик навчання.

ПРОПЕДЕВТИКА – підготовчий, вступний курс, вступ до якоїсь науки.

ПРОЦЕС (лат. рух вперед) – послідовна закономірність зміни якихось явищ, станів тощо; сукупність послідовних дій для досягнення певного результату відповідно до мети.

Р

РЕЗУЛЬТАТ ДІЯЛЬНОСТІ – новоутворення в структурі знань, умінь, навичок, поведінки студентів і студенток відповідно до мети навчання.

РЕФЕРАТ – короткий виклад (перед аудиторією або в письмовій формі) наукової праці, вчення, змісту книги тощо; доповідь на будь-яку тему, що складається на підставі огляду літературних та інших джерел.

РЕЦЕНЗІЯ – критична оцінка наукового, художнього твору, кінофільму, стаття, що дає таку оцінку.

РІВЕНЬ ОСВІЧЕНОСТІ – це, насамперед, рівень розвитку людини, її мислення та здібностей до практичної діяльності.

РОЗДАВАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ – матеріал, який забезпечує необхідні умови для аудиторії або самостійної навчальної роботи. Випускається у вигляді книг, брошур, альбомів, схем, малюнків, креслень, таблиць, навчальних текстів і т.ін.

РОЛЬОВА ГРА – техніка тренінгу, в якій учасниці та учасники програють ролі та конкретні життєві ситуації. Поєднує в собі форми інсценування та навчання досвідом.

РУХАВКА – вправи, призначені для стимулювання групи після періоду слабкої активності, втоми чи напруження.

Е

САМОУСВІДОМЛЕННЯ – усвідомлення своєї чіткої суспільної ідентичності у ролі особи, відмінної від інших. Людські істоти не народжуються з відчуттям самоусвідомлення, а набувають розуміння самих себе внаслідок ранньої соціалізації. Засвоєння мови є життєво важливим для процесів перетворення дитини на самосвідому істоту.

СЕКСИЗМ – система установок, що виправдовує соціальну нерівність жінки її “природною неповноцінністю”.

СЕКСУАЛЬНЕ ДОМАГАННЯ — принизлива (образлива) поведінка сексуального плану (словесна чи фізична) стосовно особи, щодо якої є робочі, бізнесові чи інші відносини підпорядкування.

СЕКСУАЛЬНІСТЬ – широке поняття, яким позначаються сексуальні характеристики та сексуальна поведінка людських істот.

СЕНСИТИВНІСТЬ – цілісна риса, здатність передбачати (прогнозувати) почуття, думки і поведінку іншої людини.

СИНТЕЗ – мислене об’єднання в єдине ціле окремих частин, ознак, якостей предметів, явищ або понять.

СІМ’Я – група осіб, споріднених через кривні зв’язки, шлюб або усиновлення і удочеріння, що формують економічну одиницю, дорослі члени якої відповідають за виховання дітей. Сім’я егалітарна – сім’я, в якій переважає ситуативний розподіл влади між батьком і матір’ю. Сім’я партнерська – модель сімейних стосунків, де чоловік і дружина є рівноправними членами, які розподіляють сімейні обов’язки на основі взаємодопомоги і взаєморозуміння.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ – соціальні процеси, через які діти набувають розуміння суспільних норм і цінностей і здобувають чітке усвідомлення самих себе. Процеси соціалізації мають особливе значення в перші роки життя і в дитинстві, проте певною мірою тривають протягом усього життя.

СОЦІАЛЬНА РОЛЬ – очікувана поведінка особи, яка посідає певне соціальне становище.

СОЦІАЛЬНА СТРАТИФІКАЦІЯ – існування структурних нерівностей в суспільстві, що виражаються в їхньому доступі до матеріальних або символічних винагород.

СПОНУКАЛЬНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ – метод, який зводиться до постановки проблемних завдань для самостійного вирішення студентками та студентами. Роль тих, що викладають, в тому, щоби збагатити логікою дій, методами пошуку рішень, але не приймати рішення за студентів і студенток. Метод характеризується максимальною самостійністю дій тих, хто навчається.

СТАЛИЙ РОЗВИТОК — це процес розбудови держави на основі узгодження і гармонізації соціальної, економічної та екологічної складових з метою задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь. Сталий розвиток узагальнює в собі процес виживання і відтворення генофонду нації, активізацію ролі кожної окремої людини в суспільстві, забезпечення її прав і свобод, збереження навколишнього природного середовища, формування умов для відновлення біосфери та її локальних екосистем, орієнтацію на зниження рівня антропогенного впливу на природне середовище й гармонізацію розвитку людини в природі. Ідея сталого розвитку — це ідея рівноправ’я всіх поколінь і всіх людей кожного покоління, справедливості в просторі і в часі, ефективного використання потенційних можливостей, збалансованості суспільного розвитку і збереження природи. Основні цілі сталого розвитку:

◆ економічне зростання — формування соціально-орієнтованої ринкової еко-

номіки, забезпечення можливостей, мотивів і гарантій праці громадян, якості життя, раціонального споживання матеріальних ресурсів;

- ♦ охорона навколишнього природного середовища — створення громадянам умов для життя в якісному навколишньому природному середовищі з чистим повітрям, землею, водою, захист і відновлення біорозмаїття, реалізація екологічного імперативу розвитку виробництва;
- ♦ добробут — запровадження соціальних стандартів на основі науково обґрунтованих нормативів бюджетної забезпеченості одного жителя з урахуванням регіональних особливостей;
- ♦ справедливість — встановлення гарантій рівності громадян перед законом, забезпечення рівних можливостей для досягнення матеріального, екологічного і соціального благополуччя;
- ♦ ефективне (стале) використання природних ресурсів — створення системи гарантій раціонального використання природних ресурсів на основі дотримання національних інтересів країни та їх збереження для майбутніх поколінь;
- ♦ стабілізація чисельності населення — формування державної політики з метою збільшення тривалості життя і стабілізації чисельності населення, надання всебічної підтримки молодим сім'ям, охорона материнства і дитинства;
- ♦ освіта — забезпечення гарантій доступності для одержання освіти громадян, збереження інтелектуального потенціалу країни;
- ♦ міжнародне співробітництво — активна співпраця з усіма країнами і міжнародними організаціями з метою раціонального використання економічних і екологічних систем, гарантування безпечного і сприятливого майбутнього.

СТАТЬ – анатомічні відмінності, що розмежовують чоловіків та жінок. Статевий та гендерний поділ не збігаються.

СТЕРЕОТИП – узагальнені віра в те, що члени певної групи, яку можна визначити, подібні і діють за схемою, коли люди сприймають ці групи. Сукупність спрощених узагальнень про *групу* індивідумів, яка дає можливість розподілити *членів групи* по категоріях і сприймати їх шаблонно, згідно цих очікувань. Таким чином, стереотипи *расових, соціальних і гендерних груп* ведуть до сприйняття і ставлення до індивідумів відповідно до необґрунтованих *упереджених думок*.

СТИГМАТИЗАЦІЯ – соціально-психологічна дискримінація певної групи людей, яка виокремлена за різними ознаками – національними, статевими, поведінковими. Процес, в результаті якого група людей отримує стійке негативне маркування, яке визначає ставлення до неї ставлення оточення, а інколи і власну самооцінку.

СТРАТЕГІЧНІ ІНТЕРЕСИ – відповідають відносному статусу жінок і чоловіків у суспільстві. Ці інтереси змінюються залежно від контексту і відповідають ролям і очікуванням, а також гендерному розподілу праці, ресурсів і влади. Стратегічні інтереси можуть включати набуті права, зникнення різниці в зарплатні, захист від домашнього насильства, збільшення участі в прийнятті рішень і контроль жінками їх власних тіл.

т

ТЕОРІЇ СЕКСУАЛЬНИХ РОЛЕЙ – теорія батьківської ідентифікації, теорія когнітивного розвитку, теорія соціального навчання.

ТЕОРІЯ “ЯРЛИКІВ” – підхід до дослідження відхилень, згідно з яким люди стають “девіантними” через певні “ярлики”, начеплені на їхню поведінку органами політичної влади та іншими особами.

ТЕРПИМІСТЬ – Терпимість означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявлень людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті, переконань. Терпимість – це гармонія і різноманіття. Це не лише моральний обов’язок, але й політична і правова потреба. Терпимість – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру.

Терпимість – це не поступка, поблажливність чи потурання. Терпимість – це, насамперед, активне ставлення, яке формується на підставі визнання універсальних прав і основних свобод людини. При жодних обставинах терпимість не може слугувати виправданням посягань на ці основні цінності, терпимість повинні проявляти окремі люди, групи і держави.

Терпимість – це обов’язок сприяти ствердженню прав людини, плюралізму (зокрема, культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Терпимість – це поняття, що означає відмову від догматизму, від абсолютизації істини, і стверджує норми, встановлені міжнародними правовими актами в галузі прав людини.

ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНА – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

ТОЛЕРАНТНІСТЬ – відсутність або послаблення реагування на певний конфліктогенний фактор

ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНФЛІКТУ – перенесення його у нову реальність. Трансформувати конфлікт означає трансцендувати цілі учасників і учасниць конфлікту, визначивши для них інші цілі, знявши конфлікт з ґрунту, який учасниці й учасники підготували для цього конфлікту включно з дискурсами, що обстоюють нездоланність цієї несумісності і перенісши його у більш перспективне місце.

Ц

УМІННЯ – набута людиною здатність цілеспрямовано, творчо користуватися навичками в процесі практичної, теоретичної й творчої діяльності. Уміння формується різними шляхами на основі знань і навичок у матеріальній, мовленнєвій і розумовій формах

УПЕРЕДЖЕННЯ – необ’єктивні уявлення про особу або групу, уявлення, що важко піддаються змінам навіть на тлі нової інформації. Упередженість може бути позитивною або негативною.

УПОВНОВАЖЕННЯ – наслідок педагогіки звільнення. Влада не надана, а створена в процесі практики, в яку залучені ті, хто вчаться за допомогою *діалогового методу*. Зосереджується на культурній трансформації, а не на адаптації. Посилення індивідуальної і колективної спроможності шляхом збільшення поінформованості й обізнаності, а також створенням нових можливостей для дій.

Припущення, що через отримані знання люди матимуть мотивацію бути активнішими членами суспільства.

Надання працівницям і працівникам влади, навичок та свободи у виконанні їхніх завдань.

Надання кому-небудь прав, дозволу діяти, говорити від чийого-небудь імені. В нашому випадку, мова йде про само уповноваження.

УПРАВЛІННЯ – сукупність дій, обраних і виконаних на підставі певної інформації і спрямованих на підтримку або поліпшення функціонування об'єкта відповідно до програми (алгоритму). Це основа функціонування багатьох технічних систем, живих організмів та соціальних структур.

Ф

ФЕМІНІЗМ – визначення містить як доктрину рівних прав для жінок, так і ідеологію соціальної трансформації, яка має на меті створити світ для жінок поза звичайною соціальною рівністю. Взагалі, фемінізм – це ідеологія жіночого звільнення, яка базується на вірі, що жінки потерпають від несправедливості через свою стать. Під цим широким парасолом різні фемінізми презентують різні аналізи причин, діючих осіб і жіночого пригнічення.

ФЕМІНОЛОГІЯ – наука про становище і функціональні ролі жінки в суспільстві.

ФЕМІННІСТЬ – характерні форми поведінки, які очікують від осіб жіночої статі в різних культурах.

Ц

ЦІННОСТІ – уявлення окремих людей або груп людей про те, що є бажаним, належним, добрим або поганим. Розбіжність цінностей репрезентує головні аспекти відмінностей в людській культурі. Те, що особи цінують, формується під впливом специфічної культури, в якій вони існують.

Ч

ЧАСТИННА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ – закономірності навчальної діяльності студентів і студенток, а також їх педагогів у процесі вивчення конкретної дисципліни для досягнення поставлених цілей.

ЧОЛОВІЧА НЕЕКСПРЕСИВНІСТЬ – труднощі, що їх відчують чоловіки, висловлюючи свої почуття або розповідаючи про них іншим.

Література, використана для підготовки словника

- Гелрігел, Д., та інші, Організаційна поведінка. Основи. – К. 2001
 Гіденс, Е. Соціологія. Основи. – К., 1999
 Діалог різноманітностей. – 1999., № 8
 Методи викладання (?)
 Наші людські права. – К., 1996
 Скиба В., Горбатенко В., Туренко В. Вступ до політології. – К., 1998
 Анцупов А.Я., Шипилов А.И. – Конфліктологія. Учебник. – М., 2000
 Большой толковый социологический словарь, 1999
 Гейдар, Л. – Быть лесбиянкой в Украине – К., 2002
 Декларация принципов терпимости Затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року
 Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, 1979
 Лексиконы психиатрии всемирной организации здравоохранения, К., 2001
 Основы гендерных исследований. Хрестоматия – М., 2000
 Патфорт, П. – На пути к ненасилию, Независимая служба мира, 1996
 Преображение. Русский феминистский журнал. – №3. – 1995
 Современный философский словарь, 1998
 Феминология, словарь, 2002
 Юрєва, Л. – Психические и поведенческие расстройства. – К., 2002
 Biggart, N. W., and Hamilton, G. G. The power of obedience. *Administrative Science Quarterly*, 29, 1984
Gender-Based Analysis: A guide for policy-making, Status of Women Canada, 1996
 Gender equity/. Concepts and tools for development. CEDPA
 «Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs.» World Development
 Julius E. Eitington. *The Winning Trainer*. Third Edition. – Gulf Publishing Company
 Smith H. C. *Sensitivity Training: The Scientific Understanding of Individuals*. – New York, 1973
 Thresholds in Education. *Issues in Freirean Pedagogy*. Tom Heaney
 Zimmerman, B. – *Lesbian Histories and Cultures: An Encyclopedia*, New York: garland Publishing, 2000
<http://gender.ntu-kpi.kiev.ua/index1.htm>
<http://www.gender.ru>
<http://www.owl.ru>

Література для подальшого читання

I. Педагогіка

1. *Вісник православної педагогіки*. – № 1. – 1999.
2. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – ВіАН., 1996.
3. *Педагогіка толерантності*. – № 1-2. – 1997; № 1. – 1998.
4. Селевко Г. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
5. Apple, Michael. *Education and Power*. New York: Routledge, 1995.
6. Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 1990.
7. Apple, Michael. *Official Knowledge*. London: Routledge, 1997.
8. Aronowitz S., Giroux H.A. *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. South Hadley: Mass, Bergin and Garve, 1985.
9. Bell J. *Doing Your Research Project*. London: Open University Press, 1993.
10. Birzea, Cesar. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. CDCC, 2000.
11. Bourdieu, Pierre. “Homo Academicus”. Available on
http://varenne2.tc.columbia.edu/www/hv/rev/bourdieu_academicus.html
12. Bowles S., Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.
13. Carr W., Kemmis S. *Becoming Critical: Knowing through Action Research*. Geelong (Australia): Deakin University Press, 1983.
14. Dewey, John. – *Democracy and Education*. – 1916
15. Dewey, John. *Experience and Education*. New York, 1944.
16. Duerr K., Spajic-Vrkas V., Martins I.F. *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. CDCC, 2000.
17. Elliott, J. *Action Research for Educational Change*. Buckingham, Open University Press, 1991.
18. Ellsworth E. “Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”. *Harvard Educational Review*. Vol. 59(3): 297-324.
19. *Empowerment and Responsibility. From Principles to Practices*. Doc. CDCC/Delphes. Vol. (99)4, III.
20. Freire, Paulo. “The Importance of the Act of Reading”. *Journal of Education*. Vol. 165 (1983).

21. Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000.
22. Flores J.G., Alonso C.G. "Using focus groups in educational research". *Evaluation Review*. Vol. 19 (1995).
23. Giroux H. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann, 1983.
24. Harmin, Merrill. *Inspiring Active Learning*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
25. Hunt M. "The Research Process in Nursing". In *Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1992.
26. Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1970.
27. Kemmis S., Cole P., Suggett D. *Towards the Socially Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education, 1983.
28. Kreisberg S. *Transforming Power. Domination, Empowerment and Education*. Albany: State University of New York Press, 1992.
29. La Belle, Th. J. "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective of Lifelong Learning". *International Review of Education*. Vol. 28, No. 2 (1982).
30. *Literacy and Revolution. The Pedagogy of Paulo Freire*. Ed. by Mackie, Robert. New York: Continuum, 1981.
31. McNiff J. *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan, 1988.
32. Munn-Giddings C. "A Different Way of Knowing: Social Care Values, Practitioner Research and Action Research". *Educational Action research* (1993).
33. Shor, Ira. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. London/Chicago: University of Chicago Press, 1992.
34. Freire, Paulo. *Concientización*. Bogotá: Association of Educational Publishers, 1972.
35. Juance A. "La Pedagogía de los Derechos Humanos". Доповідь представлена на міжнародному семінарі "Educating in Human Rights and Democracy to Recover the Joy", 15th Anniversary of IPEDEHP (Lima, Peru, May 2001).
36. Magendzo, Abraham. *Education en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva practica*. Santiago (Chile): PIIE, 1994.
37. Magendzo, Abraham, Donoso, Patricio. *Diseño Curricular Problemizador*. Santiago (Chile): PIIE, 1992.
38. Magandzo A., Rodas T., Duestas C. *Education Formal y Derechos Humanos en America Latina: Una vision de conjunto*. Biblioteca Basica Derechos Humanos. Bogota (Republica de Colombia): Consejerla presidencial para los derechos humanos, 1994.

II. Філософія

1. де Бовуар, Сімона. "Друга стаття: У 2 т." К.: Основи, 1994 (т.1), 1995 (т.2).
2. Забужко, Оксана. *Хроніки від Фортінбраса: Вибрана есеїстика 90-х*. Київ: Факт, 1999.
3. Мілет Кейт. Сексуальна політика. К.: Основи, 1998.
4. Сучасна зарубіжна соціальна філософія. К.: Либідь, 1996.
5. Фуко, Мішель. Наглядати і карати. К.: Основи, 1998.
6. Ситаров В.А., Маралов В.П. "Проблема ненасилля в релігійних, філософсько-етических, педагогічних концепціях" // *Педагогіка толерантності*. — 1998. — №3-4.
7. Фуко, Мішель. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1994.
8. Bourdieu, P. *Distinction: A Social Critique of Judgements of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
9. Bourdieu, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1988.
10. Moi, Torril, *What is a Woman? And Other Essays*. Oxford/New York : Oxford University Press, 1999.

III. Психологія. Соціальна робота

1. Берн, Шон. Гендерная психология. СПб./М.: Прайм-Еврознак, Издательский дом "Нева", Олма-Пресс, 2001.
2. Зимбардо, Ф., Ляйппе, М. Социальное влияние. Питер, 2001.
3. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. М., 1998.
4. Лексикон психиатрии всемирной организации здравоохранения. К., 2001.
5. Парслоу Ф. "Обучение искусству опроса и действия". У кн.: "Что такое социальная работа". К.: АПУ, 1996.
6. Рамон Ш. "Концептуальные рамки социальной работы". У кн.: "Что такое социальная работа". К.: АПУ, 1996.
7. Юрьева Л. Психические и поведенческие расстройства. К., 2002.
8. Хорни, Карен. Психология женщины. В кн.: Хорни, Карен. Наши внутренние конфликты. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
9. Фройд, Зигмунд. "Жіночість". У кн.: Фройд, Зигмунд. Вступ до психоаналізу. К.: Основи, 1998.
10. Bandura A., Huston A. "Identification as a Process of Incidental Learning". *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 63 (1961).
11. Bandura A., Ross D., Ross S. "A Comparative Test of the Status. Envy, Social Power, and Secondary Reinforcement Theories of Indentificatory Learning". *Journal of Abnormal and Social Psychology*. Vol. 67 (1963).
12. Butler, Judith. *Gender Trouble*. New York: Routledge, 1990.

13. Chodorow, Nancy. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1984.
14. Grosz, Elizabeth. "Psychoanalysis and the Body". In *Feminist Theory and the Body: A Reader*. J. Price, M. Shildrick, eds. New York: Routledge, 1999: 267-271.
15. Holman, B. "Research from the Underside". *British Journal of Social Work*. Gower Press, England. – 1987.
16. Hughes, Everett C. "Social Change and Status Protest: An Essay on the marginal Man". *Phylon*, Vol. X, First Quarter (1949).
17. Irigaray, Luce. *This Sex Which Is Not One*. Ithaca/New York: Columbia University Press, 1985.
18. Lemert E. *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. Englewood Cliffs (NJ, USA): Prentice-Hall, 1972.
19. Lippa, Richard. "On Deconstructing and Reconstructing Masculinity-Femininity". *Journal of Research in Personality*, 2001, Vol. 35, pp. 168-207 (available online at <http://www.idealibrary.com>)
20. Marris P., Rein M. *Dilemmas of Social Reform*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.
21. Maslow A. "Self-actualizing and Beyond". In Maslow A. *Challenges of Humanistic Psychology*. New York, 1967.
22. McQuire, W.J. "Attitudes and attitude change". In *Handbook of social psychology: Volume II* (3d ed.), ed. By G. Lindzey and E. Aronson. New York: Random House.
23. Smith, M. H. *Gaining Access. Researching Social Life*. London: Sage Publications Ltd, 1993.
24. *The Kristeva Reader*, Toril Mori (ed.), New York: Columbia University Press, 1986.
25. Watson Godwin, "Psychological Aspects of Sex Roles". In *Social Psychology, Issues and Insights*. Philadelphia: Lippincot, 1966.
26. Zimbardo, Ph. "Pathology of imprisonment". *Society*, 1972, vol. 9.

IV. Права людини

1. Акт рівних можливостей між чоловіками і жінками. // *Діалог різноманітностей*. – № 5-6 (44-45). – 1999.
2. Болотіна Н.Б. Соціальне законодавство України. Гендерна експертиза. К.: Логос, 2001.
3. Буроменський М.В. Міжнародне право. Гендерна експертиза. К.: Логос, 2001.
4. Гендерна експертиза українського законодавства. Концептуальні засади (під ред. Мельник Т.М.). К.: Логос, 2001.
5. Де Кейжер Бено. "Секс та репродуктивні права чоловіків" // *Діалог різноманітностей*. – № 7 (10). – 1996.
6. Декларация о воспитании народов в духе мира, 15 декабря 1978 г. Организация Объединенных Наций. Генеральная Ассамблея. Официальные отчеты. Тридцать третья сессия. - Дополнение N 45 (A/33/45). У кн.: СССР и международное сотрудничество в области прав человека. Документы и материалы. М.: Международные отношения, 1989.
7. "Декларация принципів терпимості, затверджена Резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р." // *Діалог різноманітностей*. – № 9-10 (48-49). – 1999.
8. "Декларация про рівноправність жінок та чоловіків" // *Діалог різноманітностей*. – № 8-9 (23-24). – 1997.
9. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин 1979 г.
10. Мертус Джулі. Наші людські права. К., 1996.
11. Олійник А.С. Конституційне законодавство України. Гендерна експертиза. К.: Логос, 2001.
12. Права людини: Міжнародні договори Організації об'єднаних націй та Ради Європи. К.: "Факт", 2001.
13. "Рада Європи пор рівноправність жінок та чоловіків" // *Діалог різноманітностей*. – № 10-12 (25-27). – 1997; № 1-2 (28-29). – 1998.
14. Ромовська З.В. Сімейне законодавство України. Гендерна експертиза. К.: Логос, 2001.

VII. Гендер і суспільство

1. Айслер Ріана. "Чаша і Клинок" // *Діалог різноманітностей*. – № 1 (4). – 1996.
2. Айслер Ріана. "Чаша і Лезо" // *Діалог різноманітностей*. – № 4-5 (19-20). – 1997.
3. Айслер Ріана. "Домінаторна мораль. – Чаша і Лезо" // *Діалог різноманітностей*. – № 8-9 (23-24). – 1997.
4. Айслер Ріана. "Ісус був першим феміністом. – Чаша і Лезо" // *Світанок*. – № 2. – 1997.
5. Богачевська-Хомяк, Марта. Білим по білому. Жінки в громадському житті України. 1884-1939. К., 1995.
6. Вейль Сімона. Укорінення. Лист до клірика. К.: "Д.Л.", 1998.
7. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2002.
8. Гольст Г.В. "Фемінізм – це подарунок чоловікам" // *Діалог різноманітностей*. – № 10 (13). – 1996.
9. Джі, Райфлер Е. "Часові перевертання в магазині іграшок" // *Діалог різноманітностей*. – № 1 (16). – 1997.
10. Елштайн Д. Громадський чоловік, приватна жінка. Жінка в соціальній і політичній думці. К.: Альтернатива, 2002.
11. О'Лірі Д. "Гендер: деконструкція жінки" // *Діалог різноманітностей*. – № 8 (11). – 1996.
12. Павличко, Соломія. Фемінізм. К.: Основи, 2002.
13. Суслова, Настя. "Жінка-священик... Чи реально це?" // *Світанок*. – № 2. – 1997.
14. Суслова, Олена. "Гендерні стереотипи і реальність" // *Сучасність*. – № 7-8. – 1996.
15. Таран, Людмила. Жінка і Чоловік: Долаючи стереотипи. К.: Факт, 2002.
16. Хома, Тетяна. "Релігійно-історичний аспект бачення ролі жінки в суспільстві" // *Діалог різноманітно-*

стей. — № 8-9 (23-24). — 1997.

17. Айслер, Риана. Чаша и клинок. М.: Древо жизни, 1993.
18. Виттиг, Моника. “Женщиной не рождаются”. У кн.: Виттиг, Моника. “Прямое мышление” и другие эссе. М.: Идея-Пресс, 2002. Стр. 26-36.
19. Горошко Е. Язык и гендер // Дайджест теоретических материалов информационного листка «Посиделки» 1996-98 гг. СПб, 1999.
20. Горошко Е., Кирилина А. Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования. — 1999. — №2. — С.234-241.
21. Насилие в семье. Как бороться с ним государству. — М.: Глас, 1999.
22. Основы гендерных исследований. Хрестоматия. М., 2000.
23. *Преображение. Русский феминистский журнал.* — № 3. — 1995.
24. Сепир Э. Мужской и женский варианты речи в языке яна // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. Стр. 455-461.
25. Ушакин Сергей. Пол как идеологический продукт.
<http://www.russ.ru/journal/media/98-03-27/ushak.htm>.
26. Фридан Б. Мистика женственности. М., 1994.
27. Acker J. “Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations”. *Gender & Society*. Vol. 4 (1990).
28. Badawi, Jamal. *Gender Equity in Islam*. Plainfield, Ind.: American Trust Publications, 1995
29. Butler, Judith. *Gender Trouble. Feminism and Subversion of Identity*. New York: routledge, 1990
30. Cameron, Deborah, ed. *The Feminist Critique of Language. A Reader*. New York & London: Routledge, 1998
31. Gallop, Jane. *Thinking through the Body*. New York: Columbia University Press, 1988.
32. *Gender-Based Analysis: A Guide for Policy-Making*. Status of Women (Canada), 1996.
33. Humm, Maggy. *The Dictionary of Feminist Theory*. Prentice-Hall/Harvester Wheatsheaf, 1995.
34. Kimmel, M.S. *The Gendered Society*. Oxford University Press, 2000.
35. Lakoff, Robin. *Language and Women’s Peace*. New York: Harper, 1975
36. Lopata, H. Z., Thorne, B. “On the Term Sex Roles”. *Signs*, 1978. Vol. 3.
37. Millet, Kate, *Sexual Politics*. New York: Avon Books, 1970
38. Minh-ha, Trinh, *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1989.
39. *On Ethics of Sexual Difference*. Athlona Press, 1993.
40. Scott, Joan Wallach, “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, in book: *Feminism and History*, ed. by Joan W. Scott, Oxford-New York: Oxford University Press, 1996, pp. 152-180.
41. Scott Joan W. “Millennial Fantasies: The Future of “Gender” in the 21st Century”. Available on www.gender.kharkov.ua/russian/text.html.
42. *So far, so...! – Young Women and Democracy*. TACIS, Netherlands Ministry of Foreign Affairs, Mama Cash
43. Tannen, Deborah. *Gender and Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1994

VIII. Інше

1. Братко-Кутинський, Олексій. Феномен України. К.: Вечірній Київ, 1996.
2. Вебер, Макс. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. К.: Основи, 1998.
3. Гіденс, Ентоні. Соціологія. К.: Основи, 1999.
4. Гальтунг, Й. Курс лекцій. ЦЄІ, 1999.
5. Гальтунг Йоган. Трансформація конфлікту мирними засобами. Транссенд метод. К.: ІКЖЦ, 2000.
6. Гелрігел Д. та ін. Організаційна поведінка. Основи. К., 2001.
7. Донченко О., Романенко Ю. “Архетипи соціального життя і політика”. К.: Либідь, 2001.
8. Левінас Еманюель. Між нами. К.: Дух і Літера. Задруга, 1999.
9. Литвиненко О. “Спеціальні інформаційні операції” // *Національна безпека*. Вип. 3.
10. Самолевська Наталка. “Тренерські байки” // *Діалог різноманітностей*. — № 8-9 (23-24). — 1997.
11. Семіколенова Олена. “Посмішка Чеширського Кота” // *Діалог різноманітностей*. — № 6 (9). — 1996.
12. Скиба, Валерій, Горбатенко, Володимир, Туренко, Вікторія. Вступ до політології. К.: Основи, 1998.
13. Сулова, Олена. “Коли скресає крига відчуження” // *Діалог різноманітностей*. — № 6 (9). — 1996.
14. Сулова, Олена. На часі зміни. К.: ІКЖЦ, 1997.
15. Сулова Олена. “Міжнародні конфлікти та шляхи їх розв’язання” // *Діалог різноманітностей*. — № 3-4 (42-43), 1999.
16. Сулова Олена. “Культурні і соціальні зміни в Україні” // *Діалог різноманітностей*. — № 7-8 (46-47), 1999.
17. Тріне, Еклунд. “Від доміноності і контролю – до партнерства і самоповаги” // *Діалог різноманітностей*. — № 5-6 (44-45), 1999.
18. “Уроки державної мови” // Хрещатик. — 6.09.2001. — №116.
19. Фігероа, Перес Хуан Гільермо. “Нотатки нестороннього” // *Діалог різноманітностей*. — № 4-5 (19-20). — 1997.
20. Шарп Жене. “Влада і її джерела. Політика ненасильницької поведінки, Частина I” // *Діалог різноманітностей*. — № 5-6 (44-45). — 1999.

21. Антология ненасилия. Голубка, 1992.
22. Анцупов А.Я., Шпиллов А.И. Конфликтология. М., 2000.
23. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. М.: Мир, 1988.
24. Грехем, Скотт Джини. Конфликты, пути их преодоления. К.: Внешторгиздат, 1991.
25. Зимбардо Ф., Ляйпше М. "Социальное влияние". Питер: 2001.
26. Патфорт, Пат. На пути к ненасилию. М.: Независимая служба мира, 1996.
27. Сепир Э. "Речь как черта личности". У кн.: Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.
28. Уолцер, Майкл. О терпимости. М.: Идея пресс, 2000
29. Хейнс У., Станеки-Козовски М., Фелленц-Усалш Д., Битинас Б. Мой мир и я. Путь к единению. МФО, 1993.
30. Шапиро, Даниель. Конфликт и общение. ARC, 1997
31. Arendt, Hannah. "Speculations on Violence". *The New York Review of Books*. Vol. XII, No. 4 (February 27, 1969).
32. Bernstein, B. *Class, Codes and Control*. 3 vol. London: Routledge/Kegan Paul, 1975.
33. Biggart N.W., Hamilton G.G. "The Power of Obedience". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 29 (1984).
34. Bourdieu, P., Passeron, J-C. *Reproduction: In Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1977.
35. Fish, S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.
36. Epstein, C.F. *Deceptive Distinctions*. New Haven: Yale University Press, 1988.
37. Galtung, Johan. *Conflict Transformation by Peaceful Means*. Geneva: UN Publication, 1998.
38. Galtung, Johan. *Peace by Peaceful Means*. SAGE Publication, 1998
39. Gimbutas, Marija. *The Civilization of the Goddess: The World of the Old Europe*. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1991
40. Guijt, Irene, Kaul, Shah Meera. *The Myth of Community*. Intermediate Technology Publications, 1998.
41. Hannold, Jeff. "Bourdieu and the status of the post-modern self". Available on <http://www.concentric.net/~Jhonnold/writing/Bourdieu.shtml>
42. Lippmann, W. *Public Opinion*. New York: Harcourt/Brace, 1922.
43. Marshall T.H. *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Press, 1950.
44. Meyer-Bish P. *La responsabilisation/Empowerment. Rapport Final*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999. Doc. CDCC/Delphes (99)4.

IX. Веб-ресурси з тематики

1. <http://www.un.org/unesco>(Towards a Culture of Peace. – UNESCO and a Culture of Peace)
2. www.gender.ru
3. gender.ntu-kiev.ua/index1.htm
4. www.owl.ru
5. <http://www.undp.org/unifem>
6. <http://www.oxfam.org.uk/policy/gender> (OXFAM)
7. <http://sunsite.unc.edu/cheryb/women/wresources.html> (education)
8. <http://www.un.org/> (UN)
9. <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/>(history of education)
10. <http://members.xoom.com/scholarland> (education)
11. <http://www.acdi-cida.gc.ca/equality> (CIDA)
12. http://www.nexus.edu.au/Schools/mitchampj/hist_ed/index.htm(Curriculum differences for boys and girls in schools in Australia)
13. <http://www.cas.usf.edu/JAC/141/holt.html>(Dewey and the "Cult of Efficiency")
14. <http://www.wordwideschool.org/library/books/socl> (Education)
15. <http://www.new-ways.iatp.org.ua/Archiv/1/stereotypy1.htm>
16. <http://klendo.narod.ru/ARCHIVE/OCTOBER/AD1011.htm>

X. Попередні видання з Уповноваженої Освіти

1. Ми – єдине ціле. Уповноважена освіта: Роздуми та оцінки тренерів та учнів. К.: ІКЖЦ, 1997 (укр. та англ. мовами).
2. Уповноважена освіта. Посібник для тренерів (відп. ред. Сулова О.). К.: ІКЖЦ, 1999.
3. Уповноважена освіта в регіоні (відп. ред. Сулова О.). К.: ІКЖЦ, 2000.
4. Уповноважена освіта – шлях в третє тисячоліття. Міжнародна науково-практична конференція. 19-23 грудня 1999 р. К.: ІКЖЦ, 2000.
5. Уполномоченное образование. Пособие для тренеров. К.: ИКЖЦ, 1999.
6. *Empowering Education. Trainer's manual*. Kyiv: ICWC, 1999.

Зміст

ПЕРЕДМОВА ДО ПЕРШОГО ВИДАННЯ	3
ПЕРЕДМОВА ДО ДРУГОГО ВИДАННЯ	4
ПОДЯКИ	6
ВСТУП	7
<hr/>	
<i>Частина 7. Перед тренінгом і поза ним</i>	9
<hr/>	
ІСТОРІЯ	9
ЧОМУ ПРОГРАМА НОСИТЬ НАЗВУ “ УПОВНОВАЖЕНА ОСВІТА”?	10
ПЕДАГОГІКА УПОВНОВАЖЕННЯ І СПОРІДНЕНІ ОСВІТИ	12
ЗАСАДИ ПРОГРАМИ	14
ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ І ПІДХОДИ ПЕДАГОГІКИ УПОВНОВАЖЕННЯ	17
ТРЕНЕРСЬКА КОМАНДА – НАВЧАЮЧИ, ВЧИМОСЬ	25
ДЕ І ЯК ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ ПРОГРАМА	33
НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ. МОДУЛІ	36
ЛІТЕРАТУРА	46
<hr/>	
<i>Частина 77. Коло</i>	49
<hr/>	
ТЕХНІКИ ПРОВЕДЕННЯ ВПРАВ(ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ)	49
СТРУКТУРНІ ВПРАВИ	53
УСПІШНІ КОМУНІКАЦІЇ	69
ЛІТЕРАТУРА	90
ДІАЛОГ РІЗНОМАНІТНОСТЕЙ	91
ЛІТЕРАТУРА	121
<hr/>	
<i>Частина 777. Якщо залишились запитання</i>	123
<hr/>	
ЗАПИТАННЯ І ВІДПОВІДІ	123
СЛОВНИК	126
ЛІТЕРАТУРА, ВИКОРИСТАНА ДЛЯ ПІДГОТОВКИ СЛОВНИКА	146
ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ПОДАЛЬШОГО ЧИТАННЯ	146
<hr/>	
<i>Зміст</i>	151

УПОВНОВАЖУВАЛЬНА ОСВІТА
Посібник для тренерів

Підписано до друку 25.12.02.
Формат 60x84 1/8
Папір офсетний №1.
Гарнітура Петербург.
Друк офсетний.
Умовн. друк.арк.17.67
Наклад1000прим.
ТОВ "АВДІ"