

Особливо важливим є використання ще одного виду обладнання – переговорного пристрою. Його важливість у процесі проведення занять полягає в тому, що викладач, знаходячись на своєму робочому місці, має змогу індивідуально консультувати студентів, які потребують допомоги, не відволікаючи інших студентів від виконання індивідуального завдання.

Висновки. Отже, головним завданням вищого навчального закладу є не навчання заради навчання, а навчання заради підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Студенти завжди тягнуться до нового, нетрадиційного, а особливо того, що стосується сучасних комп'ютерних технологій, тому потрібно активно впроваджувати їх у навчальний процес.

Література

1. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А. Ройтман. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
2. Юсупова М.Ф. Черчение в системе AutoCAD 2002 : учеб. пособ. / М.Ф. Юсупова. – К. : Алерта, 2003. – 328 с.
3. Индустрия образования : сборник статей. – М. : МГИУ, 2001. – 292 с.
4. Кислицкая И.С. Экспериментальное исследование эффективности применения в учебном процессе педвуза компьютерных контрольно-обучающих программ интерактивного типа / И.С. Кислицкая, Ю.Д. Кислицкий // Информационные технологии в процессе подготовки современного специалиста : межвуз. сб. – Липецк : ЛГПИ, 1998. – Вып. 1. – С. 63–70.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ

Становлення української незалежної держави вимагає нового підходу до створення національної системи освіти, її інтегрування в європейський та світовий освітній і соціокультурний простір. Питання гендерної рівності та демократії, гендерної культури наразі набули актуальності. Як результат – на початку третього тисячоліття досить гостро постала потреба в інтеграції нового гендерного підходу в багатоступеневу систему національної освіти. Але, незважаючи на розпочаті інноваційні перетворення в галузі демократизації й гуманізації національної системи освіти, питання інтеграції гендерного підходу в освіту ще не знайшло свого належного науково-теоретичного обґрунтування й відповідного методичного забезпечення. Це зумовлено недостатньою обґрунтованістю самих концептуальних завдань гендерного підходу як нової методології наукових досліджень у галузі педагогіки та психології.

Мета статті – висвітлити результати порівняльного аналізу українського та німецького досвіду щодо інтеграції гендерного підходу в освітній процес.

У численних працях українських і зарубіжних учених більшою чи меншою мірою висвітлено освітню проблематику гендеру, а саме: гендерний підхід в освіті розвинутих країн Європи на різних етапах розвитку (І.Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Яворська, А. Бредов (А. Bredow), А. Кайзер (А. Kaiser), Г.Кіпер (H. Kiper), М. Крюгер-Портрац (M. Krüger-Portratz), М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier), С. Льюфлер (S. Löffler), Г. Луц (H. Lutz), Е. Нюссен (E. Nyssen)); формування гендерного підходу та гендерної педагогіки (С. Бухен, М. Горсткемпер,

К. Деріхс-Кунстманн, П. Мільгоффер, Х. Фімер, О. Цокур, Л. Штильова); базові теоретичні положення гендерної психології (С. Бем, Т. Бендас, Д. Ісаєв, І. Кльоцина, І. Кон); соціальної та гендерної ідентичності (Ю. Альошина, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Е. Соколова, В. Циба).

Необхідно відзначити, що гендерну концепцію та гендерний підхід вітчизняні науковці почали враховувати досить пізно. Класовий підхід не передбачав дослідження особливостей чоловічої та жіночої статі в межах наукових дисциплін. До середини 80-х рр. ХХ ст. мало хто чув про жіночі та гендерні дослідження як самостійний науковий напрям. Проте не можна відкидати того факту, що радянські науковці застосовували гендерний підхід, хоч і не називали його гендерним [11, с. 505]. На початку 90-х рр. ХХ ст. проблема врахування та впровадження ідеї гендерного підходу у вітчизняну систему освіти стала предметом гострих дискусій. Українські дослідники (С. Вихор, Т. Говорун, І. Зверева, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, Т. Лактіонова, О. Луценко, Л. Міщик, Л. Смоляр, П. Терзі, О. Цокур) вважають, що впровадження гендерного підходу в сучасній освіті є важливою складовою приведення української системи освіти у відповідність до європейських вимог [1; 3; 5; 7; 10; 11]. І. Мунтян наголошує на тому, що інтеграція гендерного підходу в національну систему освіти на сучасному етапі є необхідною, оскільки гендерна збалансованість в Україні є одним з індикаторів її визнання як розвинутої держави, що стоїть перед європейським вибором [9, с. 1]. Суттєвим є той факт, що, намагаючись визначити ступінь взаємодії педагогіки та гендера як складних соціальних і наукових категорій, вищезазначені автори впроваджують у термінологічний апарат педагогічної теорії нові поняття: “гендерний підхід в освіті”, “гендерний вимір в освіті”, “гендерне виховання”, “гендерна чутливість”. Згідно з О. Луценко, гендерний підхід загалом передбачає, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок зумовлені не стільки їх фізіологічними особливостями, скільки вихованням на основі поширених у цій культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого. Таке конструктивістське розуміння статі передбачає витравлення стереотипів ієрархічності, дискримінації, асиметрії в навчальному процесі й визначає принципово новий сучасний підхід до інтерпретації освітніх проблем [7, с. 479]. Так, на думку О. Цокур, “реалізувати гендерний підхід в освіті означає діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій “чоловічого” та “жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини у процесі його розвитку та виховання вище від традиційних меж статі” [11, с. 11]. Під “гендерним виміром в освіті” О. Цокур розуміє “оцінку наслідків та результатів впливу виховних зусиль педагогів середньої загальноосвітньої школи на становище та розвиток хлопців і дівчат, усвідомлення ними їхньої гендерної ідентичності, вибору ідеалів та мети в житті, набуття статусу в класному колективі та групі однолітків залежно від біологічної статі” [11, с. 12]. В. Кравець вважає, що “гендерна освіта – це процес (просвіта) і результат засвоєння знань про стандарти психосексуальної культури, про систему гендеру того суспільства, в якому живе індивід”. На його думку, гендерна освіта містить у собі: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й поширення гендерних знань і гендерної культури), гендерну самоосвіту [6, с. 8]. Л. Смоляр наголошує на тому, що гендерна освіта передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних та неформальних правил і норм, які зумовле-

ні місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві. На думку дослідниці, інтеграція гендерних підходів в освіті вимагає: а) введення спеціальних предметів і спецкурсів з гендерної проблематики; б) експертизи наявних програм та підручників; в) розроблення відповідних навчальних програм, методичних посібників, підручників для різних типів навчальних закладів.

Неможливо не погодитись з точкою зору І.Іванової, що при формуванні змісту гендерної освіти та запровадженні її в рамках предметно-тематичної моделі в навчальний процес слід дотримуватись принципу послідовності та безперервності [3]. Поняття “гендерне виховання” розкривають українські науковці В. Кравець [5], С. Вихор [1]. В. Кравець розуміє “гендерне виховання” як “процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні відносини” [6, с. 8]. С. Вихор розглядає гендерне виховання як “цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства” [1, с. 35].

А. Мудрик зазначає, що феномен “гендерний підхід у вихованні” передбачає “врахування ... й застосування знань про гендерні особливості: в організації побуту та життєдіяльності виховних організацій (відповідно до їх типу й функцій), а також взаємодії їх членів; у визначенні змісту та методів навчання й способів стимулювання самоосвіти; у створенні умов у виховних організаціях для опанування хлопчиками та дівчатками, юнаками й дівчатами норм, моделей, сценаріїв і досвіду статеворольової поведінки, адекватної їхньому віковому статусу, психосексуальному розвитку й соціальним очікуванням; у сприянні щодо розв’язання проблем, пов’язаних із гендерною ідентифікацією і самореалізацією” [8, с. 17]. Натомість Є. Каменська наголошує, що гендерний підхід передбачає врахування гендерних особливостей як учителів, так і учнів. Йдеться про гендерні аспекти, які спостерігаються в інтелектуальних, мовних, емоційних характеристиках, гендерних особливостях Я-концепції, мотивації досягнень та стосуються виявлення таких рис, як владність, домінантність, агресивність, турботливість, а також стилю діяльності, відносин і взаємодії з партнерами своєї та протилежної статі. Особливої ваги набуває розвиток гендерної чутливості педагога, тобто його здатності, по-перше, сприймати, усвідомлювати й моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми на формування їх гендерної ідентичності; по-друге, реагувати на будь-які прояви дискримінації щодо статі; по-третє, відступати від традиційних патріархальних моделей упорядкування суспільства [4, с. 83]. Згідно з В. Кравцем, “гендерний підхід” у навчально-виховному процесі, по суті, є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу дитині виявляти свою ідентичність. Він забезпечує людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки [5, с. 184]. Ми погоджуємося з думкою О. Луценко, що гендерний підхід має розкрити та проаналізувати наявні відмінності в освіті між хлопцями й дівчатами, проблеми упереджень у змісті шкільної програми, гендерний дисбаланс у системі освіти в цілому. Для цього необхідна подальша інтеграція гендерних досліджень у систему вищої освіти України, розвиток гендерно збалансова-

них навчальних планів шляхом введення нових знань про жінок у традиційні соціальні та гуманітарні дисципліни, що потребує змін в ідеології вищої освіти в країні [7, с. 500]. Під “гендерною чутливістю” О. Цокур розуміє здібності педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати вплив вербальних, невербальних та предметних чинників соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми в плані формування їх гендерної ідентичності, уловлювати та реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі (сексизму) [11, с. 12].

Введення цих понять до наукового вжитку педагогіки зумовлено таким: щоб опиратися традиційним та застарілим стандартам стосовно статі, педагогічний колектив повинен володіти гендерною чутливістю та професійною компетентністю щодо проблем гендерної соціалізації дівчат і хлопців, володіти методикою гендерного підходу до їх виховання й освіти. Заслуговує на увагу той факт, що останнім часом значно підвищився інтерес учених до проблем гендерного підходу в освіті Західної Європи. Систематичному аналізу з питань вивчення гендерного підходу в освіті розвинутих країн Європи на різних етапах розвитку присвячені дослідження вітчизняних науковців: І. Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Яворська. Вивчення вітчизняної літератури свідчить про те, що українські науковці досить пізно почали враховувати гендерну концепцію та гендерний підхід в освітньому процесі (90-ті рр. ХХ ст.). Натомість німецькі дослідники (С. Бухен, М. Горсткемпер, К. Деріхс-Кунстманн, А. Кайзер, П. Мільгоффер, Х. Фімер, Г. Фаульштїх-Віланд) з огляду на специфічні соціокультурні чинники у цей період вже мали досвід у цій галузі, заклавши теоретико-методологічні передумови для виникнення й інституалізації нового напрямку наукових досліджень – гендерної педагогіки як теорії формування егалітарних відносин між представниками різних статей.

У ньому контексті особливо значущими стають ідеї гендерного підходу та гендерної педагогіки, висвітлені в малознайомих для українських освітян працях низки провідних сучасних німецьких педагогів-дослідників, які зробили суттєвий внесок у становлення й розвиток гендерної педагогіки Німеччини, провідні ідеї та конкретні технології якої до сьогодні залишаються не відомими для українського наукового й педагогічного загалу. Серед них виділимо таких, як: А. Бредов (A. Bredow) (проблеми реалізації гендерного підходу в освітньому процесі); М. Біцан (M. Bitzan) (гендерні стереотипи в поведінки хлопців та дівчат у сучасній школі); А. Кайзер (A. Kaiser) (гендерне виховання в шкільній освіті, прихований навчальний план); М. Крюгер-Портрац (M. Krüger-Portratz) (гендерна рівність у шкільній освіті); М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) (гендерний підхід у педагогіці); К. Хагеманн-Вайт (C. Hagemann-White) та Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) (гендерна соціалізація молоді).

Розробка теорії гендерного підходу, на думку Д. Леммермоле (D. Lemmermöhle), Е. Нюссен (E. Nyssen), Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) та інших, є суттєвим кроком у розвитку нового напрямку науки – гендерної педагогіки [12; 13]. Розробка цієї теорії викликана об’єктивними процесами, які домінують у сучасному суспільстві. Вчені Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland), А. Кайзер (A. Kaiser) називають такі основні передумови виникнення гендерної педагогіки в Німеччині: злам традиційної системи гендерної стратифікації, ослаблення поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей; зміна культурних стереотипів маскулінності та фемінності; егалітаризм, що став одним з пріоритетних напрямів

державної політики Німеччини. Це привело до необхідності переосмислення ролі жінки в різних сферах громадської та професійної діяльності; об'єктивні зміни в гендерних характеристиках шлюбно-сімейних відносин (зміни у шлюбно-сімейному статусі сучасної жінки та чоловіка, зниження значущості сім'ї, зростання пріоритетності позасімейних цінностей та ін.) [13; 12].

Представники гендерної педагогіки в Німеччині: А. Кайзер (A. Kaiser), Г. Кіпер (H. Kiper), М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) та С. Льоффлер (S. Löffler) – критикують сучасну теорію освіти за її неповагу до культурних процесів [12; 14]. Аналізуючи зміст освіти, німецькі вчені вважають, що навчальні програми та підручники відображають не тільки “об'єктивне знання”, але й зумовлене бачення бажаного майбутнього та рекомендовані соціальні переваги. Це відбувається тому, що цей зміст організує досвід учнів у використанні мови, в організації знання, у зумовлених стратегіях навчання.

Вчені А. Кайзер (A. Kaiser), Е. Нюссен (E. Nyssen) та Г. Кіпер (H. Kiper), розкриваючи механізми формування людини відповідно до цілей суспільства, широко використовують термін “прихований навчальний план” (heimlicher Lehrplan) [12, с. 375]. Вони вважають, що цей стиль навчання непомітно впливає на учня та примушує його приймати нав'язану суспільством роль. Таким чином, на думку цих учених, зміст освіти є впровадженням у зумовлену форму суспільного життя, він (зміст освіти) певною мірою обслуговує підготовку учнів чоловічої статі до домінуючої, а жіночої – до підпорядкованої позиції в суспільстві, що порушує гендерний баланс. Проблема прихованого навчального плану також існує в українському освітньому просторі, але, на відміну від досвіду німецьких дослідників у цій галузі, ця проблема не вирішується в Україні так ефективно, як у Німеччині, що було б доцільно врахувати та адаптувати з огляду на національний менталітет і традиції.

Висновки. Проблема розвитку гендерного підходу в межах системи освіти України залишається недостатньо вивченою, зокрема не повною мірою розкрито теоретичний та практичний досвід процесу впровадження гендерного підходу в освітній процес України. Таким чином, нагальним завданням на сьогодні є створення теоретичної та практичної бази для впровадження в освіту України творчих здобутків гендерної педагогіки, зокрема, висвітлених на прикладі педагогічної спадщини науковців Німеччини.

Література

1. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С.Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
2. Желуденко М.О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки / М.О. Желуденко. – К., 2006. – 20 с.
3. Іванова І.В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Іванова. – Одеса, 2007. – 254 с.
4. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 176 с.
5. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В.П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Кравець В.П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : монографія / В.П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.

7. Луценко О.А. Гендерна освіта та педагогіка / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 476–503.
8. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
9. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
10. Смоляр Л.О. Становлення гендерної освіти в Україні / О.А. Луценко // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 504–519.
11. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / О.С. Цокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції : міжвузівська науково-практична конференція. – Одеса, 2004. – С. 11–15.
12. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien / H. Faulstich-Wieland. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232 S.
13. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 S.
14. Michel S. Mehr als Gendermodul / S. Michel, S. Löffler. – Kleine Verlag GmbH. – Bielefeld, 2006. – 178 S.
15. Wasmuth J.L. Frauenbildung in Deutschland / J.L. Wasmuth. – LIT Verlag. – Berlin, 2007. – 116 S.

ЯЗИКОВ О.І.

МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ПРИВАТНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку теоретико-методологічного обґрунтування, експериментальної апробації нових моделей навчання й виховання. При цьому пріоритетним напрямом реформування освіти є її гуманізація, тобто переорієнтація навчально-виховного процесу в освітніх закладах на особистість дитини.

Підвищення ефективності виховної діяльності, покращення її результативності, надання вихованню великого суспільного значення можна досягти шляхом включення у виховну діяльність якомога більше суб'єктів соціокультурного середовища як усередині самої педагогічної системи, так і поза її межами; створення навколо та всередині навчального закладу єдиного виховного простору, виховного середовища, безперервного в часі та просторі. Все це неможливе без розуміння необхідності серйозних змін у системі виховання, відмови від формального, статичного, консервативного підходу до планування, організації та управління виховним процесом на користь інноваційних, динамічних форм і методів виховання, переходу від традиційної авторитарної педагогіки до гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання.

Особистісно орієнтоване виховання є суттєвим компонентом стратегії діяльності та розвитку приватних загальноосвітніх навчальних закладів, умовою їх успішності на сучасному вітчизняному ринку освітніх послуг. Приватна загальноосвітня школа володіє більш мобільними та розвинутими організаційними й фінансовими механізмами впровадження інноваційних виховних технологій у свою педагогічну практику: мала наповненість класів і груп, школа повного робочого дня,