

Проте, якщо при обстеженні випробуваного виявляється низький рівень розвитку комунікативних якостей, то це зовсім не означає, що вони залишаться незмінними в процесі подальшого розвитку особистості. За наявності позитивної мотивації, цілеспрямованості та належних умов діяльності комунікативні якості можуть розвиватися.

Література

1. Шепель В.М. Имиджделогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : ЮНИТИ : Культура и спорт, 1994. – 319 с.
2. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. / Л. Фейербах – М., 1955. – Т. 1.
3. Тюптя О. Комунікативна компетентність особистості / О. Тюптя // Головна медична сестра. – 2008. – № 5 – С. 28–31.
4. Социальная психология / [под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова] – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 288 с.
5. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
6. Психология и педагогика : учебное пособие / [М.Д. Горячев, А.В. Долгополова, О.И. Ферантова и др.]. – Самара : Самарский университет, 2003. – 187 с.
7. Мескон М. Основы менеджмента : пер. с англ. / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – М. : Дело, 1992. – 369 с.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : “Льбедь”, 1990. – 192 с.
9. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Н.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
10. Етика ділового спілкування : курс лекцій / [Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка, МП. Лукашевич, І.Б. Осетинська]. – К. : МАУП, 1999. – 208 с.
11. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Кобильченко В.В. Соціальна взаємодія як інтегративний фактор становлення особистості підлітка / В.В. Кобильченко // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 28. – С. 130–141.
13. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
14. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 148 с.

ЯГРЕМЦЕВА А.О.

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ

Кожна держава, попри очевидні глобальні тенденції, по-своєму підходить до проблем освіти і, зокрема, вищої освіти. У концепції модернізації системи вищої освіти Німеччини підкреслюється необхідність пред'явлення нових вимог до діяльності сучасної вищої школи у зв'язку з реалізацією особистісно орієнтованої парадигми освіти. Принципово важливою стає така антропоцентрична модель навчання, за якою учень визнається головною дієвою особою всього навчально-виховного процесу, активним суб'єктом діяльності, який може самореалізуватися відповідно до властивих йому індивідуальних пізнавальних можливостей. Стратегічний курс розвитку системи освіти у ФРН в сучасних умовах спрямований на гуманізацію змісту освіти та реалізацію ідей самоактуалізації особистості, визнання її прав на вільне самовизначення, найбільш повний розвиток здібностей і задоволення пізнавальних потреб у навчально-виховному процесі.

Мета статті полягає в аналізі основних наукових розробок провідних сучасних німецьких дослідників та висвітленні основних ідей гендерного підходу в педагогіці вищої школи Німеччини.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є вивчення поглядів провідних педагогів-науковців Німеччини на проблеми становлення та розвитку гендерного підходу в педагогіці вищої школи ФРН. Різноманітні аспекти проблеми гендерної

рівності в освітньому процесі вищої школи розкрили у своїх працях С. Гренц (S. Grenz), Б. Кортендик (B. Kortendiek), М. Крисціо (M. Kriszio) та А. Льотер (A. Löther). Дослідники Т. Клаус (T. Claus) та М. Грунер (M. Gruner) розглянули у своїх працях питання гендерного дисбалансу та проблему фемінізації сфери вищої освіти. Пильну увагу проблемі жіночої освіти та рівноправності чоловіків та жінок у професійній сфері приділяють дослідники Ю.Л. Васмут (J.L. Wasmuth) та К.С. Рабе (C.S. Rabe). Теоретичні та практичні засади розвитку гендерного мейнстрімінгу в багатоступеневій системі освіти Німеччини знайшли своє відображення в працях Г. Маха (H. Macha), А. Веттер (A. Wetter). Значні внески в реалізацію гендерного менеджменту у вищій школі зробили Є. Бломе (E. Blome), О. Ерфмеєр (A. Erfmeier) та Н. Гюлхер (N. Gülcher). Особливості гендерної компетенції у вищих навчальних закладах висвітлені в працях Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer).

Намагаючись визначити ступінь взаємодії педагогіки та гендера як складних соціальних та наукових категорій, названі автори впроваджують у термінологічний апарат педагогічної теорії такі нові поняття, як: гендерний підхід (Gender-Ansatz), гендерний мейнстрімінг (Gender-Mainstreaming), конструювання гендера (doing Gender), реконструювання гендера (undoing Gender), гендерна оцінка (Gender assessment), гендерний принцип (Gender concept), гендерна експертиза (Gender-Expertise), гендерна компетенція (Genderkompetenz), гендерна чутливість (Gender-Sensibilität), гендерний менеджмент (Gender Management).

Науковці А. Бредов (A. Bredow) та Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) визначають гендер як складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловічим та жіночим. Крім того, німецькі дослідники акцентують увагу на тому, що інтеграція гендерного підходу в систему вищої освіти Німеччини є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість у німецькому суспільстві є одним з індикаторів його визнання як розвинутої держави. Г. Фаульштїх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) наголошує на тому, що гендерний підхід забезпечує розвиток та розкриття потенційних здібностей особистості, створює умови для формування внутрішньої культури, виховання “жіночності” та “мужності”, допомагає адаптуватися до стрімкого темпу розвитку сучасного суспільства. Розробка теорії гендерного підходу, на думку Д. Леммермоле (D. Lemmermöhle), Е. Нюссен (E. Nyssen) та інших, є суттєвим кроком у розвитку нового напрямку науки – гендерної педагогіки. Розробка цієї теорії викликана об’єктивними процесами, які домінують у сучасному суспільстві. На думку вчених, мета гендерної педагогіки полягає в деконструюванні традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу людини залежно від гендера, створенні умов для максимальної самореалізації та виявлення здібностей учнів у процесі педагогічної взаємодії незалежно від гендера, який їм властивий [3].

Гендерне конструювання в Німеччині відзначається розробленням та впровадженням моделі гендерного мейнстрімінгу (Gender Mainstreaming) в усі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких заходів, спрямованих на підвищення гендерної компетентності педагогів (наприклад: гендерні тренінги та підвищення кваліфікації педагогів). Все це забезпечує формування гендерної культури нового покоління (М. Горсткемпер, П. Міддлетон, А. Пренгель та інші). Ідея гендерного мейнстрімінгу була розроблена зарубіжними дослідника-

ми-феміністами (Г. Маха (H. Macha), І. Гаузе (I. Gause), А. Веттер (A. Wetter)) ще в 70–80-х рр. ХХ ст. На той час поняття гендерного мейнстрімінгу використовували для позначення гендерного компонента процесів та результатів у соціально-політичній сфері [7, с. 28]. В 1997 р. гендерний мейнстрімінг уже увійшов як важливий елемент до третьої та четвертої Програм дій ЄС з забезпечення рівних можливостей для жінок і чоловіків, а також був визнаний рядом європейських держав та ООН як важливий інструмент досягнення рівності й соціальної справедливості [7, с. 56]. Правовою основою гендерного мейнстрімінгу є також “Пекінська платформа дій”, розроблена і прийнята в 1995 р. на Першій всесвітній конференції ООН із жіночих проблем, на якій гендерний мейнстрімінг було визнано головною політичною стратегією на шляху досягнення гендерної рівності; Амстердамський договір, укладений у 1997 р., зобов’язує всі країни, що є членами Євросоюзу, реалізувати гендерну політику в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освітньому процесі [7]. На цьому тлі в Німеччині з’являються центри гендерних досліджень, які реалізують програми гендерної рівності в рамках тренінгів, упроваджують програми підвищення кваліфікації педагогів середньої та вищої школи. Серед найбільш важливих центрів гендерних досліджень можна відзначити такі, як: Гендерний інститут федеральної землі Саксонії Ангальт (Gender-Institut Sachsen-Anhalt) та Гамбурзький інститут гендерних досліджень (Gender-Institut Hamburg). Також у ФРН працює більше ніж 50 університетів, які пропонують своїм студентам вивчати гендерні дослідження в педагогіці в рамках спеціальності “Гендерна педагогіка”. На базі цих університетів також створені центри гендерних досліджень. Найбільшими університетами з вищеназваною спеціальністю є: Аугсбурзький університет (Universität Augsburg), Берлінський університет імені Вільгельма фон Гумбольдта (Humboldt-Universität Berlin), Університет міста Франкфурта на Майні (Universität Frankfurt/M), Гамбурзький університет (Universität Hamburg), Ганноверський університет (Universität Hannover) та Університет міста Лейпциг (Universität Leipzig) та інші.

У рамках гендерного підходу великого значення також набуває проблема реалізації гендерної компетенції у вищих навчальних закладах ФРН, яка висвітлена в працях Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger), Ю.К. Куарк (J.K. Kuark), С. Нідерьост (S. Nideröst), Н. Амштуц (N. Amstutz) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer).

На думку науковців, гендерна компетенція передбачає сформування у викладача розуміння про призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функції та відносин, придатність критичного аналізу своєї діяльності як представника зумовленого гендера, а також знань про гендерні особливості суб’єктів освітнього процесу та інші аспекти гендерної педагогіки. Під гендерною компетенцією дослідники Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та Н. Амштуц (N. Amstutz) розуміють освітню компетенцію в галузі гендерних питань, яка охоплює загальнокультурні, навчально-пізнавальні, комунікативні, інформаційні та сомоактуалізувальні елементи [8, с. 43].

Гендерна компетенція педагога передбачає не тільки наявність знань з психології гендерних відмінностей та гендерних відносин, критичного ставлення до деяких положень традиційної психології та соціології статі, до власних уявлень про особливості чоловічих та жіночих ролей у суспільстві, а й певну єдність навичок, цілеспрямованих дій, які орієнтовані на формування освітнього простору. Він (освітній простір), у свою чергу, забезпечить позиції рівних прав та можливо-

стей для учнів обох статей. Усвідомлення педагогом ролі освіти в процесі гендерної соціалізації, а також здобуття необхідних теоретичних знань та навичок оптимізує впровадження гендерно-сенситивних стратегій у навчально-виховний процес. Важливою складовою гендерної компетенції є “гендерна чутливість” (Gender-Sensibilität) викладача. Під гендерною чутливістю вчені розуміють здатність педагога сприймати, усвідомлювати та моделювати дію вербальних та невербальних впливів соціальної середовища, методів і форм роботи з учнями для формування в них гендерної ідентичності, здатність реагувати на будь-які виявлення сексизму. У сучасній дискусії гендерна компетенція має важливе значення як ключова кваліфікація, під якою вчені розуміють набуті здібності, відносини, стратегії, елементи знань, які використовуються для вирішення проблем та набуття нових компетенцій у всіх сферах суспільного життя. Науковець М. Шмітбаєр розподіляє ключову компетенцію на три групи здібностей:

1. Особистісно-соціальні здібності (відносини, нормативні установки, комунікативна компетенція).

2. Методичні здібності (мовна компетенція, поведінка з технічними засобами навчання).

3. Суспільно-політичні релевантні здібності (правова компетенція в значенні чутливості до справедливості та несправедливості).

Ці загальні зображення ключової кваліфікації містять уявлення про соціокультурне конструювання суспільства. Гендерна компетенція постає у своєму центральному значенні для суспільного розвитку, в якому вона ефективно підтримує рівноправність обох статей [8, с. 44]. Також необхідно підкреслити, що гендерна компетенція педагога передбачає не тільки наявність знань з гендерної теорії, а й певну єдність навичок, цілеспрямованих дій, формування менталітету, що забезпечує поведінку, на базі принципів рівних прав та можливостей як для дівчат, так і для хлопців.

На наш погляд, принцип рівних прав чоловіків та жінок в освітньому процесі повинен ґрунтуватися не тільки на ідеї рівності, а й на ідеї об'єктивності; необхідно організувати навчальний процес таким чином, щоб дати змогу всім учням, незалежно від їхньої статі, усвідомити свої можливості та засоби їх реалізації. Ця ідея вперше пролунала в Парижі, де 9 жовтня 1998 р. була прийнята Всесвітня декларація про вищу освіту. Освіта нового століття повинна стати ефективним механізмом, що дає людям можливість самим планувати своє життя на принципах активного громадянства. Це можливо тільки при зміщенні акценту на модель гендерно орієнтованого навчання. У Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI-го століття: підходи і практичні заходи спеціально виділено положення про те, що в процесі вироблення та здійснення гендерної стратегії вищої освіти “необхідно продовжувати зусилля, які направлені на викорінення всіх стереотипів, що обумовлені ознаками статі, врахування гендерних аспектів у всіх дисциплінах і розширення участі жінок на всіх ступенях і у всіх дисциплінах, де вони недопредставлені, забезпечивши, зокрема, їх більш активну участь у процесі прийняття рішень” [1].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши досвід видатних німецьких учених щодо інтеграції гендерного підходу в освітній простір вищої школи, можна зробити такий висновок: на початку XXI ст. система педагогічної освіти Німеч-

чини продовжує активно реформуватися; проблема розвитку гендерного підходу в межах системи освіти залишається наразі достатньо актуальною.

Література

1. Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI-го століття: підходи і практичні заходи (Париж, 9 жовтня 1998 р.). – Стаття 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lawmix.ru/abro.php?state=2941729417>.
2. Claus T. Gender-Report Sachsen-Anhalt 2006 / T. Claus, M. Gruner. – Gender-Institut Sachsen-Anhalt. – Magdeburg. – 2006. – 299 s.
3. Faulstich-Wieland H. Einführung in Genderstudien. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart. – 2006. – 232 S.
4. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 s.
5. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / E. Glaser, D. Klika, A. Prengel. – Kempten, 2004. – 704 s.
6. Grenz S. Gender Equality Programmes in Higher Education / S. Grenz, B. Kortendiek, M. Kriszio. – VS Verlag für Sozialwissenschaften. – Wiesbaden, 2008. – 219 s.
7. Müller H. Gender Mainstreaming in Mehrebenensystem der EU / H. Müller. – LIT Verlag – Hamburg, 2007. – 232 s.
8. Liebig B. Handbuch Gender-Kompetenz / B. Liebig, E. Rosenkranz-Fallegger, U. Meyerhofer. – vdf Hochschulverlag AG. – Zürich, 2009. – 144 s.
9. Prengel A. Geschlechterdifferenzen: “natürlich”, “sozialisiert” oder “konstruiert”? / A. Prengel // Glaser E. Warum sich Mann und Frau so schlecht vertragen. – Halle, 2001. – S. 75–88.
10. Wasmuth J.L. Frauenbildung in Deutschland / J.L. Wasmuth. – LIT Verlag. – Berlin, 2007. – 116 s.