

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Технології формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів

МАТЕРІАЛИ
всеукраїнської науково-практичної конференції

27-28 лютого 2014 року

Мелітополь

2014

УДК 378:004+51
ББК 74.04(4Укр)
Т 38

Друкується за рішенням Вченої ради Мелітопольського
державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького
(протокол № 6 від 07.01.2014 р.)

Програмно-науковий комітет:

Молодиченко В.В. - доктор філософських наук, професор, голова
програмно-наукового комітету

Євдокім М.В. - професор, заступник голови програмно-наукового
комітету

Лисенко І.П. - доктор педагогічних наук, професор

Максимов О.С. - доктор педагогічних наук, професор

Троцька Т.С. - доктор філософських наук, професор

Овдиченко В.В. - доктор педагогічних наук, професор

Шивченко А.І. - доктор педагогічних наук, професор Запорізького
обласного інституту невадимої педагогічної освіти

Родькин М.І. - доктор педагогічних наук, професор Кримського
гуманітарного університету

Ситченко В.І. - професор Донецького державного педагогічного
університету

Крижко В.В. - професор Бердянського державного педагогічного
університету

Дюріш Т.І. - професор Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Т.М. **Технології формування педагогічного професіоналізму
майбутніх учителів:** матеріали всеукраїнської науково-
практичної конференції (27-28 лютого 2014 року). — Мелітополь:
МДПУ ім. Б.Хмельницького, 2014.— 304 с.

ISBN 978-617-7055-25-8

До збірника увійшли матеріали, присвячені актуальним
проблемам розвитку науки та методики викладання окремих
дисциплін у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах.

Збірник адресується науковим і педагогічним працівникам,
аспірантам та студентам.

ISBN 978-617-7055-25-8

УДК 378:004+51
ББК 74.04(4Укр)

© Видавництво Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького, 2014
© Автори публікацій, 2014

ЗМІСТ

Коваль Т.І. Проблема формування педагогічного професіоналізму викладачів в інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу	7
Елькін М. В., Маркіна Н. Г. Роль керівника школи у формуванні професійної компетентності вчителя	16
Крижко В.В. Системний менеджмент в управлінні університетом	20
Кусакін А. О., Кучина Л. І., Окса М. М. Розуміння і тлумачення в навчальних посібниках з педагогіки педагогічних закономірностей	24
Максимов О.С. От прошлого к настоящему: тенденция развития национального образования	31
Нечипоренко В.В. Моделювання та практичне забезпечення системи розвитку професійної компетентності педагогів навчально-реабілітаційного центру	38
Павленко А. І. Узагальнена педагогічна технологія постановки і розв'язування задач у підготовці творчої особистості вчителя	45
Арабаджи Л. І., Максимов О.С. Методична проблема з формування знань ужиткової хімії в школі	48
Бунчук О. В. Проблеми підготовки вчителя в контексті розвитку українського шкільництва 1917-1920 рр	52
Воровка М. І., Петручени Г.Г. Методологічні основи гендерних досліджень в педагогіці	58
Гаврилюк С.М. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців дошкільної освіти: акмеологічний підхід	76
Гнатів О.В., Юсупова О.В. Роль педагогічних біостанцій у підготовці вчителів до природоохоронного виховання школярів (20 – 30 рр. ХХ ст.)	79
Головкова М. М. Формирование практической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности	83
Гордієнко Н.М. Забезпечення засвоєння особистістю соціальних норм як пріоритетний напрям діяльності сучасного соціального педагога	89

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ПЕДАГОГІЦІ

Воровка М. І.,
к. пед. н., доцент МДПУ імені Богдана Хмельницького
Петрученя Г. Г.,
старший викладач кафедри педагогіки і педагогічної
майстерності МДПУ імені Богдана Хмельницького

Анотація. В статті розглянуто проблеми повноцінного розвитку української молоді в напрямі формування культури гендерної рівності та альтернативні підходи щодо формування суб'єкта освіти в гендерному вимірі. Аналіз гендерних підходів дозволив встановити, що для традиційної педагогіки характерним є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для існуючої системи соціальних стосунків, для гендерного - ставлення до особистості в її розвитку і вихованні незалежно від традиційних рамок статі. Система освіти є одним з провідних агентів гендерної соціалізації, що актуалізує гендерні підходи в контексті педагогічних досліджень та задає вектор модернізації системи освіти. Крім того, схарактеризовано вплив прихованого навчального плану на формування гендерної культури особистості.

Ключові слова: гендер; гендерна культура; гендерна рівність; прихований навчальний план.

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы полноценного развития украинской молодежи в направлении формирования культуры гендерного равенства и альтернативные подходы к формированию субъекта образования в гендерном измерении. Анализ гендерных подходов позволил установить, что традиционная педагогика нацелена на формирование в процессе образования и воспитания типа личности, желательной для существующей системы социальных отношений, гендерная – предполагает отношение к личности независимо от рамок, традиционно заданных полом. Школа является одним из ведущих агентов гендерной социализации, что актуализирует гендерные подходы в педагогических исследованиях и задает вектор модернизации системы образования. Кроме того, охарактеризовано влияние скрытого учебного плана на формирование гендерной культуры личности.

Ключевые слова: гендер; гендерная культура; гендерное равенство; скрытый учебный план.

Resume. The problems of full value development of ukrainian youth in the direction of gender equality culture creating and alternative

approaches to the formation of the education subject in a gender measurement are discussed. The analysis of the gender approaches allowed us to establish that the traditional pedagogy is characterized by the formation of personality type in the process of education and upbringing, desired for the existing system of social relations, the gender – the attitude to personality in its development and education is higher than the traditional sexual restrictions. The education system is one of the leading agents of gender socialization, which actualizes the gender approaches in the context of educational research and sets the modernizing vector of the educational system. In addition, the influence of hidden curriculum on personal gender culture formation is characterized.

Keywords: gender, gender culture, gender equality, the hidden curriculum.

Постановка проблеми. Уявлення про існуючу в нашій країні суспільстві рівність чоловіків і жінок є однією з найбільш стійких ілюзій, укорінених в суспільній свідомості ще з радянських часів. Проте, згідно доповіді про людський розвиток, підготовленої за підтримки ПРООНу 2012 році Україна посіла 57 місце за індексом гендерної нерівності з 148 країн світу. Індекс відображає втрати в прогресі внаслідок гендерної нерівності сферах репродуктивного здоров'я, прав і можливостей, а також участі в ринку праці.

У зв'язку з цим особливої значущості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти проблеми повноцінного гуманістичного розвитку української молоді в напрямі формування в неї культури гендерної рівності. Це потребує цілеспрямованої інтеграції в українську освіту гендерного підходу як нового способу пізнання та розуміння реальній сучасної дійсності шляхом подолання поляризації і усунення ієрархії "чоловічого" і "жіночого".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес для нас являють дослідження, присвячені упровадженню гендерного підходу та принципів гендерної рівності й демократії в освітній простір – О. Петренко, Т. Голованова, С. Вихор, О. Железняк, І.Іванова, Л. Бут, Т. Бучинська, Я. Кічук та ін.; зарубіжному досвіду реалізації завдань гендерного виховання та освіти - М. Зубілевич, Л. Ковальчук, Н. Кутова, Н. Лавріченко, Н. Махія тощо; шляхам реалізації гендерного підходу в професійній підготовці - О.Горошко, С. Гришак, О. Кікінеджи, І.Мунтян, П. Терзі, Н. Приходкіна, Н. Сабат тощо.

Вихідним для розуміння категорії "гендер" є поняття "стать", що за визначенням І.Кона, означає сукупність взаємно контрастуючих генеративних і пов'язаних з ними ознак. Тому сьогодні, вважає український фахівець з гендерних питань О.Плахотнік, більш коректно

говорити про "умовність" статі, а всі можливі варіанти статевої організації людини розглядати як континуум значень між умовними полосами "ж" і "ч". Саме поєднання різних характеристик кожного рівня статевої організації людини (а не лише морфологічних показників – наявності того чи іншого дітородного органу – як це прийнято й понині) визначає різноманітність конституціональних особливостей кожної особи, та примушує з недовірою поставитись до традиційного поділу людей тільки на дві статі. Говорити про "природну обумовленість" статі вже не випадає: "таке природне, на обивательський погляд, протиставлення чоловічого і жіночого має не біологічне обґрунтування, а є відображенням ієрархічної структури суспільства, де чоловіки й жінки мають різний соціальний статус та виконують різні соціальні ролі, слугує обґрунтуванням для нормативності гетеросексуальності" [13, 57].

З 60-х років, на гребені другої хвилі фемінізму в науковий обіг починає запроваджуватися нове поняття – "гендер", що первісно означало лексико-граматичну категорію, за якою в багатьох мовах іменники поділялися за родами. До цього поняття вдавалися, щоб зацентувати на соціально-культурних аспектах існування жінки і чоловіка. За влучним висловом американського антрополога К. Марч, категорія "стать" пов'язана з категорією "гендер" як світло і колір. Стать й світло – природні фізичні явища, що допускають об'єктивний вимір. Гендер і колір – історичні, культурно обумовлені категорії, за допомогою яких люди групують певні властивості, надаючи їм символічне значення.

Поняття "гендер" стало вживатися, щоб охопити і пояснити соціальні відмінності чоловіків і жінок, що виникають внаслідок їх суспільної діяльності, визначають особливості їх співіснування у суспільстві і співвідношення "жіночого" і "чоловічого" в економіці, політиці, культурі, в соціальному і особистісному житті – все те, що в кінцевому розрахунку визначає своєбічність соціального поведіння представників різних статей, виправдовує існуючу нерівність статей.

Запровадження нової категорії дозволило уникнути "геттоізації" жіночих досліджень, відійти від певної політичної заангажованості феміністичної критики науки, запобігти опозиції "чоловіче – жіноче", "публічне – приватне". В поле зору гендерних студій потрапив не лише жіночий, а й чоловічий досвід, більш за те – різні форми статевої ідентичності, що виходять за межі традиційної статевої дихотомії ("queer-ідентичності").

В сучасному вигляді гендерні дослідження — це експлорація й інших форм експлуатації та нерівності (расизму, класизму, ейджизму), поєднує інтереси феміністських та постколоніальних (транснаціональних) студій, вважає український філософ В.Гайденко.

Вони виступають міждисциплінарною дослідницькою базою, що ґрунтується на постнекласичній методології (соціальний конструктивізм, когнітивна соціологія, етнометодологія, соціальна та культурна антропологія, критична, гранична та феміністська педагогіка та ін.) і забезпечують різні галузі наукового знання інсайтами щодо гендерних дискримінаційних практик та можливостей їхнього викорінювання [2, 55-56].

Тож, сенс поняття "гендер", що спочатку призначалося для позначення соціальних і культурних аспектів статі, з часом збагачувався, розвивався, набував внутрішніх суперечностей і методологічних тонкощів.

Щодо основних теорій гендеру, то їх можна схарактеризувати у такий спосіб [1]:

1) "гендер як стратифікаційна категорія" - ієрархізує соціальні відносини і ролі між чоловіками і жінками і розглядається в ряду інших стратифікаційних категорій, таких як клас, раса, вік. Компонентами гендеру у цьому випадку виступає комплекс культурних символів, в яких закріплені соціальні моделі поведінки статі; нормативні твердження, що визначають спектр інтерпретацій згаданих символів, що містяться у релігійних, педагогічних, наукових, правничих, політичних доктринах; соціальні інститути і організації, які охоплюють не тільки системи родинних стосунків, сім'ю, а й такі сексуально-детерміновані інститути, як ринок робочої сили, систему освіти, державний устрій; самоідентифікація особи.

2) "гендер як культурна метафора" - гендер розуміється як складний соціокультурний процес конструювання суспільством відмінностей чоловічих і жіночих ролей, поведінки, ментальних і емоційних характеристик. При цьому чоловіче і жіноче на онтологічному і гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічного ряду, при якому маскуліне автоматично маркується як раціональне - духовне - божественне - (...) - культурне, а отже - пріоритетне і домінуюче, а фемініне - як - чуттєве - тілесне - гріховне - (...) - природне, і тому - вторинне і підлегле. Тобто, не пов'язані зі статтю феномени і поняття (природа і культура, чуттєвість і раціональність, божественне і земне і т.д.) через існуючий культурно-символічний ряд отожднюються з "чоловічим" або "жіночим" - таким чином створюється ієрархія, супідрядність всередині вже цих - позастатевих пар понять, надаючи їм гендерне забарвлення;

3) теорія соціального конструювання піддає сумніву, що відносини, які складаються між статями в суспільстві, є дериватами приналежності до біологічної статі, що все соціальне біологічно фундоване і тому вважається природним і нормальним.

Гендер конструюється за допомогою соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації; гендер будується і самими індивідами - на рівні їх свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття заданих суспільством норм і підстроювання під них (в одязі, зовнішності, манері поведінки і т.д.) [1, 12].

У вітчизняній науці категорія "гендер" тривалий час не використовувалася. Пов'язана з цим поняттям галузь соціальної реальності аналізувалась в термінах взаємин між статями - розкриваючи ці відносини, специфіку виховання дітей різних статей, соціологи, педагоги, психологи часто зверталися до соціальних аспектів цих стосунків. Тому розвиток гендерних досліджень в Україні і на пострадянському просторі в цілому не можна розглядати як епігонство - "жіноча тема" існувала в радянській науці (зокрема, в історіографії), незважаючи на ідеологічний диктат. У 90-ті роки гендерні підходи, що зросли в інших соціокультурних умовах, у всьому їх розмаїтті, так-би мовити - "у готовому вигляді" були перенесені на вітчизняний інтелектуальний ґрунт, на звільнене від догматичного диктату наукове поле, прищеплені на вітчизняну наукову традицію. Це, за словами російських соціологів О.Здравомислової та А.Тьомкіної, створило ситуацію "дискурсивної всеїдності", призвело до певної методологічної невизначеності та розмитості підходів, схематизації, спрощення і, навіть, профанації гендерного знання. Проте, на думку російського історика Н.Пушкарьової, в цьому є і позитивний смисл, адже ці явища свідчать про прагнення відобразити власний пізнавальний і культурно-історичний досвід, досягти більшої зв'язаності досліджень теоретичних основ і практичної діяльності, створити зрозумілу мову замість калькування західних понятійних категорій - саме таким чином у вітчизняній науці вибудовується понятійний апарат сучасного гендерного дискурсу.

Вітчизняні дослідники розглядають гендер як: соціально детерміновані ролі, ідентичності і сфери діяльності чоловіків і жінок, які залежать не від біологічних статевих відмінностей, а від соціальної організації суспільства (І.Кон); специфічний набір культурних і поведінкових характеристик, які визначають соціальну поведінку чоловіків і жінок (Л.Градусова); соціальний інститут, що містить гендерні статуси, гендерний поділ праці, гендерно визначене споріднення, гендерний соціальний контроль, гендерну ідеологію та гендерні іміджі (Н.Лавриненко, І.Жеребкіна); соціально-психологічну стать, сукупність психологічних характеристик і особливостей соціальної поведінки, що виявляються в спілкуванні і взаємодії (А.Чекаліна).

Українська дослідниця Т.Мельник визначає гендер у найширшому розумінні як змодельовану суспільством та підтримувану соціальними інститутами систему цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі.

У науковій літературі це поняття вживається в кількох значеннях: як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної; як набуття соціальності індивідами, що народилися, в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей; як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації. Гендерні дослідження охоплюють усі ці іпостасі гендеру і, відповідно, як система і предмет міждисциплінарних досліджень він містить три складники: систему гендерних знань, гендерну систему суспільства та гендерні практики [9, 11-12].

Гендерна методологія, зауважує український дослідник Н.Кутова, базується на розрізненні біологічної статі і соціальної категорії приналежності до статі. Вона акцентує, що багато відмінностей у поведінці та життєвому досвіді чоловіків і жінок зумовлені не біологічними відмінностями, а моделюються культурою і суспільством. А отже правомірність сучасного стану речей, який проголошує стать онтологічною категорією, а тим самим виправдовує і надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок уявляється сумнівною. У свою чергу, це актуалізує проблему з'ясування механізму, в результаті дії якого чоловіче і жіноче конструюється, підтримується і відтворюється [7, 54].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. До найважливіших соціальних інститутів, що забезпечує конструювання та відтворення гендеру відноситься система освіти. Можна припустити, що забезпечення рівного доступу молодих людей до отримання знань пом'якшує масштаби соціальної нерівності на рівні їх добробуту і соціального статусу. Саме тому освіта може розглядатися як засіб забезпечення рівності між усіма людьми, незалежно від їх походження, матеріальних статків, національності, громадянства, віросповідання чи статі. Однак, як стверджують дані багатьох досліджень, і зокрема англійського соціолога Е.Гіденса, "освіта більшою мірою схильна відображати і підтверджувати існуючу нерівність, аніж сприяти її усуненню". Отже, відтворення гендерної нерівності в системі освіти артикулює проблему формування впровадження гендерного підходу у педагогічну теорію і практику.

Сьогодні гендерні дослідження у вітчизняній педагогіці набувають все більшого поширення, все більше науковців сприймають їх не як наукову екзотику, а як необхідність, невід'ємний складник приведення вітчизняної системи освіти у відповідність до європейських та світових стандартів, а гендерну збалансованість в Україні в цілому – як один із індикаторів її визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором [11, 1]. Разом з тим, у вітчизняній педагогічній науці процеси аналітичного осмислення гендерного виміру дійсності розпочалися набагато пізніше, ніж на Заході, а тому впровадження гендерних ініціатив в освітньо-виховний простір ще потребує розробки методологічних засад, чіткого обґрунтування мети, змісту, принципів, визначення доцільності і значущості гендерно зорієнтованих наукових пошуків та педагогічної практики.

Як вже зазначалося, поняття "гендер" не вживалося у вітчизняному науковому обігу фактично до кінця ХХ століття, а аспекти освіти й виховання, пов'язані зі статевою приналежністю особистості, маркувалися як "статева освіта", "статеве виховання" з соціальним акцентом у формуванні чоловічого та жіночого, у переважною увагою до загальноособистісних й соціокультурних характеристик, аніж сексуальних. Прагнучи зробити наголос на соціальних аспектах статі, вчені вживали терміни "соціостатевий" та "статєво-рольовий". Медико-біологічні аспекти статевого виховання пов'язувалися з термінами "секс", "сексуальний", при чому акцентувалися, насамперед, репродуктивні властивості особистості. Тому навіть сьогодні, як справедливо зазначає В.Кравець, у багатьох публікаціях з проблеми відбувається постійне змішування і підміна одне одним понять "статєве", "сексуальне", "статєворольове", "гендерне" [6, 5].

Використання всіх цих термінів як рівнозначних багатьма вітчизняними педагогами ХХ століття, що підкреслювали взаємодію природного й соціального в становленні жіночності й мужності, необхідність врахування факторів соціального оточення, впливу батьків, однолітків, значимих дорослих, спеціально організованої просвіти для дівчат і хлопців, на думку відомого соціолога І.Кона, не тільки не відбивають суті предмета, але й ускладнюють його розуміння, оскільки у вітчизняній культурі існують численні й неадекватні конотації слова "стать". Лише останнім часом у вітчизняній педагогічній науці намітилася тенденція розмежувати терміни і процеси "гендерний", "соціостатевий", "статєворольовий".

Російська дослідниця Л.Штильова більш категорична у свої висновках та припускає, що вітчизняна педагогіка в минулому випустила з поля зору гендерний аспект соціалізації індивіда. Розвиток

гендерної освіти дозволить сформувати у вихованців уявлення про те, що стать не є підставою для дискримінації за будь-яким критерієм або показником, що вона дає можливість жінці і чоловікові користуватися правами людини у всій повноті цього поняття, народжує сили для виламування "скляних стель", вільного вибору шляхів і форм самореалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності!" [19, 63].

Традиційний підхід у педагогіці полягає в тому, що система освіти (дитячий садок, школа, університет) має допомогти людині пристосуватися до наявних соціальних відносин. У межах цього підходу школи розглядаються як засіб раціонального розподілу індивідів у суспільстві [8, 478], який вважався справедливим і недискримінаційним – мовляв здібні, талановиті люди завжди можуть знайти свою соціальну нішу і досягти успіху. Традиційний підхід, уточнює Н.Приходькіна, розглядає освіту як соціальний інститут і аналізує її роль через соціально значущі функції, які вона виконує. Важливою проблемою такого підходу є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для існуючої системи соціальних стосунків [14]. За словами українського психолога Т. Говорун прибічники такого підходу не готові сприйняти жінку рівною з чоловіком, а проблеми криз у сім'ї в перехідний етап соціально-економічного розвитку пояснюють "втраченими" фемінністю і маскуліністю.

Задача освіти зводилася до того, щоб допомогти людині адаптуватися до існуючих соціальних відносин, при цьому школа, як соціальна установа, була і "носієм", і "ретранслятором" патріархальних жорстких стандартів і стереотипів "жіночого" та "чоловічого", а традиційний механізм гендерної соціалізації особистості на несвідомому рівні сприяв безпеліційному засвоєнню загальноприйнятих, домінуючих установок "маскуліності" і "фемінності". У такому ракурсі традиційна система освіти суттєво обмежувала формування і розвиток вільної, самотворчої, егалітарно свідомої особистості рамками жорсткої (передбачуваної), загальноприйнятої статево-рольової ідентичності, позиціонуванням "особливого призначення" чоловіка і жінки, орієнтацією на акцентування відмінностей між статями, наявністю стандартних, культурно сформованих гендерних схем і моделей. Це фактично призводило до утвердження прихованої нерівності представників різної статі і закріплення у суспільній практиці гендерної упередженості, ініціювання гендерно-рольових конфліктів [14, 3], а отже – до гендерної дискримінації і асиметрії суспільства в цілому [5, 25].

Мета статті. Розглянути альтернативні підходи щодо формування суб'єкта освіти в гендерному вимірі.

Методи дослідження. Історико-педагогічний, історико-порівняльний, історико-генетичний, історико-ретроспективний, порівняльно-зіставний, проблемний і логічний аналіз філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, державних освітніх документів.

Результати дослідження. Аналізуючи методологічні підвалини традиційної освітньої системи, дослідники відзначають, що вона формально орієнтується на такого індивідуального суб'єкта, що позбавлений гендерних ознак. Проте фактично такий суб'єкт є одноозначною репрезентацією чоловічого, оскільки чоловіче начало асоціюється з розумом у бінарній опозиції "розум (центральне) – тіло (маргінальне)". Говорити про суб'єкта освіти у гендерному вимірі означає розглядати суб'єкта як гендерно-означеного, що передбачає певні зміни в освітньому просторі [12, 130].

Тому у другій половині ХХ ст. виникають альтернативні традиційному підходи до освіти:

1) критична педагогіка - її представники доводили, що школа є не засобом пристосування людини до суспільства, а основним засобом відтворення виробничих відносин. Школи прагнуть прищеплювати пасивне споживання – некритичне сприйняття наявного соціального порядку. Такі уроки не проводять свідомо, вони імпліцитно передбачені в шкільних заходах та способах організації освіти у так званому прихованому навчальному плані.

Основна боротьба в сучасному світі, акцентували представники критичної педагогіки, ведеться навколо категорії відмінності, до якої вони відносять расу, клас і гендер у їх взаємозв'язку, контекстуальній специфіці та за певних історичних обставин, що утворюють ускладнені гібридні форми пригнічення. Критичне розуміння взаємин між Я та іншими обумовлює принципову зміну сучасних педагогічних практик в епоху постмодерну. Педагогіка "відмінності" не наділяє "іншого" демонічними або екзотичними рисами, а прагне усвідомити відмінності в їх специфіці та пропонує критичне осмислення соціальних відносин і культурних практик.

Прийняття відмінностей у критичній педагогіці - це більше, ніж демократична толерантність, це зобов'язання розширити свободу людини. У зв'язку із цим, школи розглядаються вже не як засіб адаптації людини до суспільства, а як "джерело соціальної трансформації та емансипації" [17, 57], що формує особистість нового егалітарного зразку.

Навчальний план розглядається критичною педагогікою як форма культурної політики, що пов'язана із поняттям "прихований навчальний план" – ті цінності, диспозиції, норми, атитюди та навички, які вивчаються незалежно від теми уроку чи предмету. Такі неяви

(імпліцитні) форми і смисли освіти, що в традиційному освітньому просторі зумовлюють не лише деструкцію головного механізму соціалізації, а й створюють ризик епідемії масової патології ідентичності і масових форм соціально-деструктивної адаптації значної частини випускників, стають серед іншого предметом аналізу критичної педагогіки. А її метою є переборення нерівності й несправедливості в системі освіти, зокрема – шляхом зміни системи підготовки вчителів, які мають бути зорієнтовані на комплексну освіту особистості.

Аналізуючи теорію критичної педагогіки О. Мілова, акцентувала на притаманних їй деяких постмодерністських ознаках: критичне ставлення до процесу навчання та виховання; деконструкція існуючих форм знань та відносин між учасниками педагогічного процесу; критика "високої" культури; діалог між учасниками педагогічного процесу, школами, батьками, громадськими організаціями та суспільством у цілому [10].

Оскільки прихований навчальний план закріплює серед іншого і гендерні стереотипи та підтримує цим саме гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому та недооцінюючи жіноче і нетипове, у межах критичної педагогіки згодом виокремився новий напрям, що отримав назву "феміністична педагогіка" та знайшов своє обґрунтування в філософії постмодернізму;

2) феміністична педагогіка має своїм ядром традиції критичної та радикальної педагогіки, які розглядають освіту як форму права та можливостей, як інструмент соціальної справедливості та "феміністський проєкт" [10]. Її мета – створення методології освіти без сексизму (наскільки це є можливим). Особлива заслуга у виявленні й обґрунтуванні важелів, за допомогою яких здійснюється гендерна соціалізація суб'єкта освіти, належить саме теоретикам фемінізму. Вони вперше довели, що знання, які викладаються в традиційних академічних дисциплінах, є неповними, частковими і деформованими, а загальноприйняті концепції істини формувались на протязі всієї історії розвитку людства тільки однією його частиною – чоловічою. Щоб змінити такий стан речей, при якому жінки були невидимою й маргіальною діючою силою в культурі, необхідно реорганізувати знання, змінити ракурс, під яким жінка розглядається у культурі [12, 130].

Свою увагу феміністична педагогіка центрує на гендерних відносинах, критиці сексистських проявів і маскуліноцентрованої системи освіти як контрольованої чоловіками для чоловіків, де вважається важливим той досвід і передаються ті знання, що відбивають чоловічу історію, чоловічі ідеї, цінності й культуру [5, 28].

Незважаючи на фрагментарність та розмаїтість позицій феміністської педагогіки, що в цілому вона чутлива до різноманітних та незвичайних контекстів аудиторії, а не лише "безпосереднього контексту" (школи). Феміністська педагогіка спрямована на виявлення й розвінчання не суто гендерних упереджень, а взаємопов'язаних систем забобонів і стереотипів, що базуються на статевих, расових, класових відмінностях. Тому програми гендерних та жіночих досліджень та відповідних ним університетських курсів набувають не лише гендерної, але й расової, класової, етнічної сенситивності, а отже, працюють над деконструкцією всього складного конструкту прихованого навчального плану.

Не можна не згадати й найбільш впливові методологічні теорії фемінізму в педагогічній практиці:

- концепція ліберального фемінізму або "фемінізм рівності", що передбачає зрівняння в правах, можливостях і шансах усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (одержання освіти, доступність шкільного профілю, можливість вивчати однакові предмети, складати на паритетних правах іспити тощо) незалежно від статі і раси;

- концепція соціал-фемінізму - пов'язує нерівність статей з класовою нерівністю. Школи існують для того, щоб відтворювати сегреговану робочу силу, вони тісно пов'язані з нерівним розподілом праці вдома. Як наслідок, хлопці та дівчата соціалізуються і вчаться виконувати різні ролі в сексистському капіталістичному суспільстві;

- концепція радикального фемінізму, спираючись на філософські засади есенціалізму, розглядає жінок як біологічний "клас", який дискримінується і експлуатується чоловіками в усьому суспільстві. У цьому руслі гострій феміністській критиці піддається зміст навчальних планів, програм, навчальних підручників, посібників, структура, зміст і методи самої освіти [8, 479; 5, 26-27].

Феміністична педагогіка розглядає навчальний процес як більш інтерактивний, аніж традиційний підхід. Пропонована нею концепція залучення студентів певною мірою відповідає концепції загальної освіти щодо стимулювання активного навчання студента. Проте, феміністична педагогіка не виділяє активної ролі викладача як наставника, тим самим вона стимулює студентів стати наставниками самим собі, заохочує їх до активної ролі в навчальному процесі. Це означає арсенал більш активних ролей для студента, і не зміну, а зменшення ролі викладача;

3) гендерна педагогіка, що розкриває механізми формування гендерних відносин в освітніх закладах, розвинулась на перетині критичної й феміністської. Вона спирається на необхідність визнання рівних можливостей чоловіків і жінок у здобутті освіти, що визначаються як обов'язкова умова забезпечення рівноправності

чоловіків і жінок у всіх сферах життя, досліджує неформальні, неявні сторони навчальних практик, враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців, гендерну ситуацію в суспільстві. Її представники в, що назріла необхідність перегляду понять освіти й виховання з позицій гендерного підходу, який передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі.

Українська "Енциклопедія освіти" визначає гендерний підхід як вимір суспільних явищ крізь призму сукупності світоглядних положень, які виходять з ідеї про те, що важливі не самі по собі біологічні та фізичні відмінності між чоловіками і жінками, а культурна і соціальна значущість, яка надається суспільством цим відмінностям у напрямі досягнення гендерної рівності [3, 129]. Позиціонуючи нову етику наукового пізнання, в якій "...необхідними стають вимоги відкритості до нового і незвичного, а також терпимість до відмінностей між людьми", гендерний підхід виступає своєрідним результатом соціального замовлення суспільства, викликом на його модернізаційні процеси, що потребували "...реконструкції індивідуального, родинного, суспільного і державного співжиття статей" [9, 17], розширення жіночого соціуму не лише у межах національних, а й світових масштабів [5, 22].

ООН визначила гендерний підхід як "... процес оцінки будь-якого заходу, що планується, з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, при здійсненні моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості і шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалась" [4, 78-80].

Необхідність і доцільність розробки й упровадження гендерного підходу в освіту український розвідник О.Ільченко виводить з наступної низки соціально-педагогічних суперечностей:

- між прагненням української держави до подальшого інтегрування у європейський та світовий освітній простір та домінуванням у вітчизняному суспільстві патріархатної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності і маскуліності;
- між завданнями національної освіти, щодо формування демократичних цінностей, утвердження принципів рівності і гуманності, розвитку гендерної культури егалітарного зразка та окремими дискримінаційними тенденціями (за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, класової

належності, майнового статусу тощо), які мають місце в суспільному житті країни;

– між усвідомленням прогресивним освітянським колом необхідності впровадження нового дослідницького напрямку – гендерного підходу та тривалим панування практики "однієї думки", що сформувала специфічну ментальність вітчизняного науковця, здатного використовувати у пошуках істини один із можливих шляхів, інші – відкидати;

– між потребою здійснення "гендерної інвентаризації" традиційної методології соціальних і соціокультурних наук, необхідністю створення інноваційних методів та підходів, упровадження нових тем і курсів з гендерної проблематики та браком матеріальних і моральних стимулів для їх розроблення і впровадження, недостатністю узагальнюючих праць з теорії і методології гендерних досліджень тощо;

– між об'єктивною потребою у вихованні нової генерації молоді з гендерно-чутливим форматом мислення і традиційною гендерне нейтральною (нечутливою) освітньою політикою і практикою [5, 23].

З огляду на вітчизняну наукову традицію, що призводить до змішування та підміни статево-рольового і гендерного підходу необхідно усвідомити різницю між ними. На думку Л.Семенової, перший спирається на наступні принципи: підкреслення відмінностей між особами жіночої і чоловічої статі; орієнтація на їх «особливе призначення» і взаємодоповнюючі їх соціальних ролей; закріплення гендерно-стереотипних інтересів і переваг; ігнорування індивідуальності особистості і обмеження свободи вибору, які «не відповідають» статевої приналежності; гендерно-схематизоване виховання [15, с.215].

Гендерний підхід виходить з наступного: відмова від диференційованих за статевою ознакою виховних впливів; нейтралізація і пом'якшення соціально обумовлених розходжень між особами жіночої і чоловічої статі; відсутність орієнтації на їх "особливе призначення" та визнання взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; реалізація ідей гендерної рівності; забезпечення кожній особистості свободи вибору, заохочення її індивідуальних інтересів і уподобань; забезпечення для осіб будь-якої статі можливостей бути різними [15, 217].

Упровадження гендерного підходу в педагогічну науку пов'язується:

- із необхідністю розуміння соціального, конструктивістського походження категорій "чоловічого" та "жіночого" в суспільстві, потребою ставити особистість та індивідуальність дитини у процесі її

розвитку та виховання вище від традиційних меж статі (О.Цокур) [18, 11-15];

- із усвідомленням того, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків і жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених в даній культурі уявлень про сутність чоловічого та жіночого (О.Луценко) [8, 478];

- із можливістю людини виявити свою ідентичність, забезпечити їй більшу свободу вибору і самореалізації, допомогти стати гнучкою і здатною використовувати різні можливості поведінки (В.Кравець) [6, 184];

- із можливістю відійти від передбачуваності чоловічих і жіночих характеристик й демонструванням перед учнями особистісних шляхів розвитку, не обмежених традиційними гендерними стереотипами (Л.Шустова) [20].

Місія впровадження гендерного підходу в освіту полягає в тому, щоб відмовитися від асиметрії соціалізації бінарного типу (слабка залежна жінка – сильний рішучий чоловік) і перейти до багатополосної моделі соціального конструювання статі. Гендерні підходи в освітньому процесі забезпечать розвиток нової особистості, яка самореалізується, що комфортно й адекватно співвідноситься з концепцією демократичного суспільства.

Запровадження гендерного підходу в педагогічну науку та практику на думку російського дослідника Л.Столярчук передбачає: інтеграцію та переробку знань, отриманих різними науками про людину, подальшим обмеженням власного предмета дослідження в кожній науці; виявлення педагогічних аспектів процесу гендерної соціалізації дівчаток і хлопчиків, дівчат і юнаків, чоловіків і жінок як суб'єктів навчання і виховання в системі освіти; вивчення механізмів складних і багатограничних взаємодій учнів з педагогами, однолітками обох статей в одностатевих і різностатевих групах; вікових та індивідуальних особливостей становлення гендерної ідентичності; аналіз ролі дошкільних, шкільних, середніх і вищих професійних освітніх установ, закладів додаткової освіти та професійної перепідготовки як соціальних інститутів в гендерній соціалізації дітей, молоді та дорослих, що сприяють ліквідації дискримінації за статтю, подолання гендерних стереотипів у педагогічній практиці; виявлення закономірностей і розробкою нових технологій, що створюють умови для найбільш повної самореалізації учнів обох статей, що сприяють вихованню нової особистості з високими інтенціями відкритості та адаптивності до різних культур, пріоритетами миролюбності і паритетної демократії у всіх сферах життя, здатної до індивідуального життєвого вибору в динамічному сучасному суспільстві [16].

Послідовна інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів, на думку І.Мунтяна, забезпечує інституалізацію гендерного компонента змісту вищої педагогічної освіти, засвоєння якого, у свою чергу, відкриває нові перспективи для усвідомлення кожним випускником та випускницею своїх можливостей і через це стати центром і рушійною силою розвитку їхньої особистості, її більш адекватного самовизначення щодо ролі та місця в суспільному виробництві, професійній кар'єрі і житті [11, 15].

Такими чином, головна ідея гендерного підходу в педагогіці – не в описанні біологічних відмінностей та фіксуванні різниці в соціальних статусах, ролях, нормах і правилах життя представників різної статі, а в оцінці гармонії взаємодії статей, в аналітичному осмисленні і поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньо-виховному середовищі, у врахуванні впливу всіх факторів педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її саморух. Гендерна педагогічна теорія спрямована на забезпечення й підтримання змін та перетворень в становищі і статусі обох статей, регулюванні їхнього гендерного балансу, визначаючи при цьому реальні перспективні завдання утвердження справедливості й гуманізму у відносинах чоловіків і жінок, а врешті, - створення цивілізованого суспільства гендерної рівності [5].

Впровадження гендерного підходу в умовах сучасного навчально-виховного процесу має забезпечити:

- 1) гармонізацію відносин між статями на основі егалітаризму і гендерної рівності;
- 2) розкриття і аналітичне осмислення гендерних відмінностей в педагогічному процесі, упередженості в змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті у цілому;
- 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці;
- 4) коригування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації;
- 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості;
- 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин;
- 7) деконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень

8) створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно-зорієнтованих стратегій гендерного виховання [5, 29].

Висновки. Тож впровадження гендерного підходу в усі ланки суспільного життя – важлива передумова інтеграції України до європейського та світового соціокультурного простору, що потребує осмислення гендерної методології, вітчизняного і зарубіжного досвіду реалізації ідей гендерної рівності.

Виокремлення гендеру як об'єкту наукового пізнання стало результатом постмодерністського осмислення проблем взаємовідносин статей та статевої нерівності в умовах другої хвилі фемінізму. Категорія "гендер" охоплює і пояснює соціальні відмінності чоловіків і жінок, що виникають внаслідок їх суспільної діяльності, легалізують особливості їх співіснування у суспільстві і співвідношення "жіночого" і "чоловічого" в економіці, політиці, культурі, в соціальному і особистісному житті – все те, що в кінцевому розрахунку визначає особистісному житті – все те, що в кінцевому розрахунку визначає способи соціального поведіння представників різних статей, виправдовує існуюче у традиційних культурах дискримінаційне ставлення до жінок відповідно до так званого "природного призначення".

Система освіти є одним з провідних агентів гендерної соціалізації, що актуалізує гендерні підходи в контексті педагогічних досліджень та задає вектор модернізації системи освіти. Аналіз генези гендерних підходів дозволив встановити, що для традиційної педагогіки характерним є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для існуючої системи соціальних стосунків; для критичної - стимулювання учасників навчально-виховного процесу до сприяння трансформації освіти й усього суспільства; для феміністської - орієнтація на закріплення традиційних статевих ролей; для гендерної - ставлення до особистості в її розвитку і вихованні вищими за традиційні рамки статі. Важливо підкреслити, що традиційна педагогіка ґрунтується на "культурі мовчання студента"; критична педагогіка – на "культурі голосу студентів", феміністська – "культурі традиційної поведінки статі студента"; гендерна – "культурі демократичної поведінки студента".

Проте, необхідно визнати, що критичні ідеї західної педагогіки у сучасній вітчизняній освітній практиці мають характер не більш ніж інтенцій, не передбачають детальної програми практичної реалізації. Критична та феміністська педагогіка мають сигнальну функцію, бо орієнтують насамперед на пізнавальне ставлення до особистості, влади, держави, до своїх можливостей і обмежень. Їх досвід при усій його специфічності доцільно використати при розв'язанні стратегічних завдань, що стоять перед вітчизняною освітою за умов посткомуністичних трансформацій.

Проте шляхи побудови гендерно-чутливого суспільства, орієнтованого на ідеї гендерної рівності, а також вибудовування відповідній цій меті системи освіти вирішуються кожною освітньою системою, конкретної соціально-культурної, економічної, політично-правової ситуації, наукової традиції і унікального національного досвіду. Гендерний підхід в освіті України є не лише методологічним орієнтиром, а й вектором модернізації системи освіти відповідно до цінностей демократичного суспільства, що забезпечить можливості ненасильницької, особистісне орієнтованої її організації, що буде сприяти створенню умов для найповнішої самореалізації вихованців, їх високої адаптивності до полікультурного середовища, миролюбності, толерантності, демократичності, здатності до індивідуального життєвого вибору в динамічному сучасному суспільстві, формування в особистості і суспільстві гендерної культури егалітарного типу.

Література:

1. Воронина О.А. Социкультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе / Ольга Александровна Воронина // *Общественные науки и современность*. - 2000 - № 4. - С. 9-20
2. Гайденко В. Гендерна освіта для мінливого світу / Вікторія Олександрівна Гайденко // *Філософія освіти* - 2006 - № 1(3) - С. 54-62
3. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; гол.ред. В.Г.Кремень. - К.: ЮрінкомІнтер, 2008. - 1040 с.
4. Іващенко О. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики / О.Іващенко // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. - 1998. - № 6. - С. 78-91.
5. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку / Олена Ільченко // *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. - № 3 (2011).- Полтава, 2011 - с. 22-30.
6. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навч. посіб. / Володимир Петрович Кравець. - Тернопіль: Джура, 2003. - 416 с.
7. Кутова Н. А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті / Наталія Андріївна Кутова // *Вісн. Житомир.пед. ун-ту*. - 2000. - Вип. 6. - Житомир :Видав. центр ЖДПУ. -С. 54-58
8. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка / Олена Анатоліївна Луценко // *Основи теорії гендеру : навчальний посібник*. - К.: «К.І.С.», 2004. - С. 476-503.
9. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна / Тамара Михайлівна Мельник // *Основи теорії гендеру: навч. посіб.* - К.: К.І.С., 2004. - С.10-29.

10. Мілова О. Є. Педагогічні теорії США у контексті постмодернізму (60 – 90-ті роки ХХ століття) / О.Є. Мілова // Науковий вісник Донбасу. Серія "Педагогічні науки". Електронне наукове видання - 2012. - № 1 (17) - http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/index.htm
11. 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» / Іван Савелійович Мунтян – Одеса, 2004. – 21 с.
12. Плахотнік О.В. Гендерний вимір сучасної освіти : здобутки американських феміністсько-педагогічних студій / Ольга Василівна Плахотнік // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОІППО, 2005. – С. 128-135.
13. Плахотнік О.В. Філософсько-методологічні парадокси української гендерної політики / Ольга Василівна Плахотнік // Інтелект. Особистість. Цивілізація: Темат. зб. наук. Праць із соц.-філос. пробл. - Вип. 8. - Донецьк: Дон НУЕТ, 2010. – С.56-63.
14. Приходькіна Н.О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Олексіївна Приходькіна. - К., 2009. - 173 с.
15. Семенова Л.Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода / Лидия Эдуардовна Семенова, Вера Эдуардовна Семенова // Гендерная психология. Практикум / Под ред. И.С. Клециной – СПб.: «Питер», 2009. – С. 211-235.
16. Столярчук Л.И. Гендерный подход как условие гуманитарной подготовки специалистов / Людмила Ивановна Столярчук// 9-я Международная научно-практическая Интернет-конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2011/2/24.doc>
17. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики / И.Д. Фрумин // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 55-66.
18. Цокур О.С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания / Ольга СтепанівнаЦокур // Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції : міжвуз. наук.-практ. конф. – Одеса, 2004. С. 11-15.
19. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Любовь Васильевна Штылева // Женщина в российском обществе. - 2000. - №3. - С.61-66.

20. Шустова Л.П. От "бесполой" педагогики к гендерно ориентированому образованию [Электронный ресурс] / Любовь Порфирьевна Шустова. - Режим доступа: http://ipk.ulstu.ru/files/ipk/internet_tribuna/shustova.doc.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Гаврилюк С.М.,

к. пед. н., доцент Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Головною умовою творчої самореалізації вихователя дошкільного навчального закладу є його високий професіоналізм, особистісна зрілість та творчий стиль діяльності. У Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі» зазначено: «особистісна зрілість передбачає сформованість у вихователя визначеної світоглядної позиції, педагогічної рефлексії (здатності аналізувати себе самого, співвідносити думку про себе з очікуванням інших), потреби у самовдосконаленні [1].

Серед нових наукових напрямів, які дають змогу ефективно вирішити дану проблему, вчені виділяють акмеологічний підхід. Провідні науковці в галузі акмеології (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, Ю.О. Гагін, С.С. Пальчевський, З. Ф. Сіверс, Г.І. Хозяїнов та інші) сутність акмеологічного підходу вбачають у «здійсненні комплексного дослідження та відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальна, особистісна та суб'єктно-діяльнісна характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти його досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожен» [3, с.30-31].

Акмеологічний підхід до освіти спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, її саморозвиток, на поступ дитини й дорослої людини від однієї вершини до іншої, на досягнення «акме» в її творчості і здоров'ї, у розвитку всіх її життєвих сил. Акмеологічний підхід конкретизує ідеї гуманізації освіти і створює основу нової, сучасної ідеології виховання [2, с. 37].

«Проблеми акмеології є сучасними, перспективними, необхідними в умовах світової глобалізації, оскільки акмеологія – наука про вищі досягнення в розвитку Людини, яка розглядається як суб'єкт життєдіяльності, здатний до самоорганізації життя і професійної діяльності, осягнення власної людської якості у вищому

вимірі – Духовності. Останнє сприяє формуванню нового мислення, світосприймання, що, в свою чергу, забезпечує прогрес у суспільстві» [2, с.37].

Базовими акмеологічними категоріями є професіоналізм особистості, її фахова компетентність, особистісно-професійний розвиток. Наріжним каменем такого підходу є поняття професіоналізму і творчості, – що є основними категоріями педагогічної та загальної акмеології.

Н. В. Кузьміна визначає професіоналізм як сукупність стійких властивостей особистості в діяльності, індивідуальності спеціаліста, що задовольняють вимоги професії. Однак професіоналізм, як стійка властивість особистості, за переконанням автора, формується в процесі професійної освіти [4, с. 36].

На думку вчених, найвищими рівнями професіоналізму педагога є оволодіння професією, педагогічна майстерність, самоактуалізація педагога та педагогічна творчість [3].

Від багатого творчого потенціалу як підсвідомого процесу залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку особистості. Отже, головним джерелом її розвитку є творчий потенціал, який реалізується у творчому зусиллі, а провідним мотивом – прагнення до самоактуалізації і саморегуляції [6, с.144]. Він не є вродженим, його не можна набути в процесі освіти, як знання, вміння, навички. Від вроджених здібностей психофізіології людини творчий потенціал залежить тільки певною мірою, але його актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі творчої потенції [6, с.144].

С. Ю. Степанов творчий потенціал розглядає як психоенергетичну напругу, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе [7, с. 148].

А.О. Деркач виокремив такі характеристики творчого потенціалу особистості: творча спрямованість професійних інтересів; потреба у новаторській діяльності, схильність до інновацій; високий рівень загального та деяких спеціальних видів інтелекту; схильність до формування асоціативних зв'язків, розвинута уява; сильна воляова регуляція поведінки та діяльності; самостійність; вміння управляти своїм станом, в тому числі стимулювати свою творчу активність [3, с. 148].

Вважаємо, що виокремлені вченим акмеологічно-особистісні параметри стають константою, що визначає професіоналізм