

Представлені вище критерії, їх показники й рівні сформованості щодо кожного з них, стають значущою підставою не тільки для визначення ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів ПТНЗ ціннісного ставлення до праці, але й виявлення реальної практики підготовки студентів до цього виду діяльності.

### Література

Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – с. 8-13.

Брюханова Н. О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2012. – № 34–35. – С. 8–13.

Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : [монографія] / Н. О. Брюханова. – Харків : НТМТ, 2010. – 438 с.

Брюханова Н. О. Способи удосконалення змісту педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н. О. Брюханова // Проблеми інж.пед. освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2005. – № 11. – С. 79–86.

Власенко К. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / К. Власенко // Рідна шк. – 2008. – № 3/4. – С. 25–27. 6. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми

інженернопедагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 7–20.

Лызь Н. А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 67-76.

Романчук Н. О. Підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Романчук. – Житомир, 2011. – 20 с.

Сердюкова О. Я. Формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у навчальному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. Я. Сердюкова. – Луганськ, 2011. – 20 с.

Столярова Т. О. Формування творчої активності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т.

О. Столярова. – Вінниця, 2008. – 20 с.

Харченко С. Я. Трудова соціалізація дітей та молоді / С. Я. Харченко, Ю. М. Філіппов, Н. Л. Отрощенко, Е. Г. Ємцева ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 200 с.

Якубов Ф. Я. Инженерно-педагогическое образование в контексте постиндустриального социально-экономического развития / Ф. Я. Якубов // Пробл. та перспективи формування нац. гуманіт.техн. еліти. – 2008. – Вип. 17. – С. 40–48.

## ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

*Ковальчук Л.О.,*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
Тернопільський національний економічний університет,  
Тернопіль, Україна*

## PRECONDITIONS OF REALIZATION OF GENDER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY

*Kovalchuk L.O.,*

*Ph.D., Ternopil National Economic University,  
Ternopil, Ukraine*

### АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто передумови реалізації гендерного виховання у навчальних закладах Німеччини та докладно висвітлено поняття коєдукації, спільного та роздільного навчання, частково роздільного навчання, рівності статей.

Об'єкт дослідження – гендерне виховання в навчальних закладах Німеччини.

Мета роботи – з'ясувати особливості передумов гендерного виховання в навчальних закладах Німеччини.

Методи дослідження – зіставний, індуктивний та дедуктивний.

У європейській, зокрема німецькій, освіті кінця XX – початку XXI ст. в умовах її глобалізації виразно простежуються реформаційні перетворення, спрямовані на досягнення гендерної рівності. При цьому йдеться не лише про забезпечення однакових прав і можливостей обох статей в отриманні освіти високої якості, а й про зміни у гендерній свідомості учнівської молоді, що передбачає розв'язання багатьох складних і подекуди суперечливих педагогічних проблем.

Результати дослідження можуть бути впроваджені в систему вітчизняної освіти.

#### ABSTRACT

The preconditions of gender education in educational establishments of Germany are considered in the article.

Object of the study is gender education in educational establishments of Germany. Purpose of work is to find out the features of preconditions of gender education in educational establishments of Germany. Research methods - comparable, inductive and deductive. At the European education, especially Ukrainian, end of XX - beginning of XXI of century in the conditions of her globalization are distinctly traced transformations, they were sent to the achievement of gender equality. Thus speech goes not only about providing of identical rights and possibilities of both sexes in the receipt of formation of high quality but also about changes in gender consciousness of student's young people which foresees the decision of many thorny and here and there contradictory pedagogical problems. Research results can be inculcated in the system of Ukrainian education.

**Ключові слова:** гендерне виховання, коєдукація, спільне та роздільне навчання.

**Keywords:** gender education, koedukation, general and separate studies.

Постановка проблеми.

В Німеччині реформування державної політики в освітній галузі розглядається як важливий шлях підтримання та розвитку соціальної та гендерної рівності. Тому тут і на загальнонаціональному, і на місцевому рівні управління освітою гендерноорієнтованим програмам надається пріоритетне значення. Особливо вагому роль у їх успішній реалізації покликані відіграти експериментальні школи, до організації яких держава залучає таких соціальних партнерів, як бізнесові структури, громадські та релігійні об'єднання. Загалом школи, яким притаманні певні особливості їх розвитку в різних німецьких землях, шукають власні ефективні шляхи та форми гендерного виховання. Передумови його активного впровадження в загальноосвітніх закладах Німеччини сформувалися в другій половині XX ст., коли загострилось обговорення важливої проблематики, пов'язаної з такими поняттями, як «коєдукація», «спільне та роздільне навчання», «частково роздільне навчання», «рівність статей». Зважаючи на завдання нашого дослідження, розглянемо, як висвітлюються відповідні питання у німецькій педагогічній літературі. Коєдукація, тобто спільне навчання хлопців і дівчат, на той час була прогресивним напрямком і відкривала нові можливості для застосування принципів гендерної рівності у шкільній практиці. Проте, на думку Г. Фаульстіх-Віеланде, коєдукація як загальний принцип не мала успіху ні у Веймарській республіці, ні в довоєнний та післявоєнний періоди. Внаслідок відмови від неї поглиблювалась нерівність шансів дітей різної статі. Кількість шкіл для здобуття дівчатами освіти була обмежена. Чоловічі школи існували з математично-природничим нахилом, жіночі – з філологічним. Оскільки шкільна педагогіка

повинна враховувати особливості обох статей, цей принцип був покладений в основу концепції Г. Года та Е. Шпрангера, а також католицької вчительської спілки. Г. Дрессман зауважує, що присутність дівчат позитивно впливає на психологічний клімат у класі та навчальний процес, сприяє кращому взаєморозумінню між статями [7, с. 35]. У 50-х рр. XX ст. в Німеччині коєдукація стала доміантною моделлю, згідно з якою навчання дівчат і хлопців передбачало використання тотожних методів, однакове планування тощо. Варто зауважити, що в тогочасних Західній та Східній Німеччині спостерігались відмінності. Так, якщо спільне навчання дівчат і хлопців в основній школі (за винятком фізичного виховання) на сході Німеччини було загальноприйнятним, то в її західній частині існували чоловічі та жіночі школи, а коєдукативне навчання було впроваджено значно пізніше. Через кілька років, після поширення коєдукації, як стверджує Е. Ціннекер [19], якість освітнього процесу у школах Німеччини, завдяки навчальним досягненням дівчат, значно поліпшилася. Дослідник, зокрема, зазначає: «Шкільна соціалізація сприяє дівчатам. Соціальна та робоча поведінка вчителів посилює шкільні успіхи дівчат та впливає на невдачі хлопців. Однак соціальна активність дівчат, за свідченнями вчителів, є непомітною, хлопці ще досить впевнені у собі та ексцентричні [19, с. 132]».

Зацікавленості власне гендерними проблемами шкільного виховання сприяли освітні реформи, здійснювані в Німеччині у 60-х рр. XX ст, які були зорієнтовані на посилення індивідуального та диференційованого підходу до учнів різної статі початкової школи. На перший план висувається проблема дискримінації жіночої статі у навчально-виховному процесі, проведення гендерної експертизи підручників та посібників. Е. Бульман

наголошує, що «саме початкова школа є центром впровадження гендерного підходу», бо на той час «це єдине місце, де діти з різних категорій населення можуть декілька років спільно навчатись і разом проводити дозвілля». Внаслідок згаданого реформування поступово зменшується кількість чоловічих гімназій, які раніше становили понад 60%. Воно також викликало суттєві перетворення у навчально-виховному процесі чоловічих середніх шкіл, які досі не змінювалися. У 80-х рр. ХХ ст. під впливом жіночих спілок активізувалися коедукативні дебати: критиці піддається обмеженість жіночої соціалізації, нерівні шанси обох статей. Крім того, критику зазнавали й певні аспекти коедукації, зокрема статевоїєрархічний і полярний поділ світу на жіночі і чоловічі види діяльності, існування гендерних стереотипів у навчанні та вихованні учнів обох статей. Це виявлялось, наприклад, у тому, що домінування хлопців, надмірна увага дівчат до них сприймалася як щось належне, а скромність і стриманість (ненав'язливість) дівчат залишається непомітною [15]. Гендерна експертиза навчальних планів та підручників також засвідчувала перевагу чоловічого світу над жіночим, знецінення зацікавлень, успіхів та досвіду дівчат. Статева диференціація посилювала однобічність: у дівчат розвивали передовсім схильність до вивчення мов, соціальних та естетичних наук, натомість у хлопців – до технічних та математично- природничих наук [15].

Розглядаючи об'єктивні зрушення в навчально-виховній системі останніх десятиліть ХХ ст., М. Горсткемпер наголошує на необхідності якісних змін щодо реалізації гендерного підходу, який передбачає принципово однаковий навчально-виховний процес для осіб різної статі, чітке усвідомлення проблеми, пов'язаної з дискримінаційними рольовими кліше у навчальному матеріалі та поведінці вчителів. Дослідниця вказує, що розширення освітніх шансів для дівчат сприятиме їхній майбутній самореалізації. Наступними, винятково важливими завданнями, на думку М. Горсткемпер, є підвищення соціальної та політичної активності дівчат. Зазначимо, що в останні два десятиліття у гендерній теорії та практиці особливої ваги набуло поняття «рефлексивна коедукація (педагогіка)». У цьому випадку йдеться про гендерносправедливу коедукацію, спрямовану на особистісний розвиток дівчат і хлопців, переборення учнівською молоддю стереотипних уявлень, на рівність прав і можливостей кожної статі у майбутній життєдіяльності. Рефлексивна коедукація, на думку німецьких вчених Г. Фаульстіх-Вієланд та М. Горсткемпер, – це така побудова педагогічного процесу, у якій дотримуються принципи гендерної рівності, пом'якшуються гендерні стереотипи у свідомості учнів та вчителів, що сприяє позитивним змінам, переосмисленню багатьох проблем із позицій гендеру. Наприклад, у витязі з меморандуму «Майбутнє освіти – школа майбутнього» уряду землі

Північний Рейн-Вестфалія зафіксовано, що «рефлексивна коедукація повинна стати елементом загальної освіти і через те мусить бути внесена у навчально-виховну сферу школи. Рефлексивна коедукація означає не повернення до розділних (гомогенних) груп чи навіть шкіл, а збереження рівності та свідоме поліпшення принципів коедукативного навчання. Статевогомогенні групи повинні утворюватися залежно від навчальної ситуації [20]». Дослідники А. Кайзер та М. Вітгер, розкриваючи мету сучасної коедукативної практики, виділяють такі її суттєві моменти: дотримання принципів гендерного паритету у спільному навчанні обох статей; пом'якшення гендерностереотипованих уявлень учнівської молоді та набуття ними гендерних знань і вмій (наприклад, у дівчат потрібно розвивати впевненість у собі, соціальну компетентність, а хлопців спонукати до реального оцінювання своїх умінь та навичок, а також до безконфліктного спілкування; розуміння особливостей чоловічого та жіночого розвитку та психології; всебічне розширення професійних зацікавлень школярів і школярок із урахуванням їх індивідуальних потреб, запитів, що забезпечить самоствердження дітей обох статей у майбутньому професійному та сімейному житті. Згадані вчені слушно вказують на те, що навчально-виховний процес потрібно обов'язково перевіряти стосовно впровадження гендерного підходу у практику шкіл. Варто зауважити, що у 80-х рр. ХХ ст. представницям нового руху жінок, які обстоювали коедукацію, дорікали, що таке навчання певним чином обмежує розвиток нахилів, здібностей дівчат, особливо у природничо- математичній сфері. Критичний аналіз цієї та інших подібних проблем дав змогу виявити, що й в умовах спільного навчання дітей різних статей мислення і поведінка вчителів залишаються гендерно стереотипованими. Шкільні педагоги схильні позитивніше оцінювати, схвалювати досягнення хлопчиків. Крім того, однакові вчинки школярок і школярів сприймаються дещо по-різному: дівчат карають суворіше, ніж хлопців. Потрібно вказати на те, що у шкільній практиці сучасної об'єднаної Німеччини простежуються дві тенденції: з одного боку, незначна кількість педагогів дотримується гендернонейтрального виховання, а з іншого – переважна більшість учителів є прибічниками статево диференційованого підходу й наголошують на тих особливостях, які виявляються стосовно виховання й навчання школярів і школярок. Зокрема акцентують відмінності, що простежуються у мовному розвитку. Дівчатка, на відміну від хлопчиків, починають говорити раніше, а отже, й швидше читати, краще і старанніше вчать ся. Хлопчикам важче опановувати навички письма та спілкування, проте їх переваги помітні у розвитку математичного, абстрактного мислення, технічних

здібностей. Дівчата менш досвідчені у користуванні різними технічними інструментами, пристроями, а хлопці здебільшого не володіють навичками і вміннями домогосподарювання. Відрізняється також поведінка дівчат і хлопців у групі. Дівчатка більшою мірою налаштовані на співпрацю, компроміс у взаємостосунках, вони менш упевнені в собі. Натомість хлопчики більш упевнені в своїх силах, схильні до конкуренції.

Загалом запровадження гендерного виховання в німецьких загальноосвітніх закладах спирається на засади спільного, роздільного та частково роздільного навчання дітей обох статей. Розглянемо ці три шляхи, розкриваючи їх позитивні та негативні моменти. Починаючи з 90-х рр. ХХ століття, увага педагогічної громадськості знову була повернута до проблем коєдукації, активної участі дівчат/жінок в освітньому процесі. До прихильників спільного навчання в Німеччині належать М. Горсткемпер [14], Г. Фаульстіх-Віеланд [10], Н. Хайде [12]. Зауважимо, що в Україні цю ідею обстоювали і обстоюють С. Русова [5], В. Сухомлинський [6], В. Кравець [28] та ін. Аналіз відповідної науково-педагогічної літератури засвідчує, що, навчаючись разом із хлопцями, дівчата досягають значно вищих результатів у засвоєнні гуманітарних предметів, проте мають нижчі показники з фізико-математичних дисциплін. Хлопці більш ширше цікавляться інструментальними видами діяльності. Вади спільного навчання німецький учений Г. Гієст [141] убагає в посиленні гендерних стереотипів, певному нехтуванні гендерною специфікою стосовно зацікавлень, нахилів, поведінки дітей різних статей, що зумовлює, з одного боку, недостатню диференціацію стратегій та методів навчання, нечіткість окреслення його змісту. З іншого боку, вчителі свідомо та несвідомо протиставляють учениць і учнів, часто зосереджуючи педагогічну увагу на хлопцях, що обмежує особистісний розвиток дітей обох статей [11]. На думку П. Мільгоффер, хлопці та дівчата в жодному разі не відмовляться від спільного навчання. Якщо вони мають різні зацікавлення, то лише до уроків фізкультури і біології. На думку українських вчених Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, для шкіл спільного навчання характерні товариські, дружні і рівноправні стосунки між хлопчиками і дівчатками. Вважається, що внаслідок взаємного спілкування хлопчики будуть «збагачуватися» позитивними рисами, притаманними дівчаткам (стриманістю, делікатністю), завдяки їх пом'якшувальному впливу, навчатися поважати жінок, а дівчатка, спілкуючись із хлопчиками звільняться від надмірної боягузливості, стануть менш легковажними. Якщо ж хлопчиків і дівчаток виховувати і навчати роздільно, то це завдасть створенню сім'ї у майбутньому [3, с. 86-87]. На наш погляд, слухними є думки вітчизняних педагогів-гуманістів А. Макаренка, В.

Сухомлинського, С. Русової. У свій час ці вчені категорично відстоювали позицію спільного навчання та виховання обох статей, рівноправного ставлення та партнерства, не називаючи це терміном «гендер», якого ще не було у вжитку. Незважаючи на ряд переваг коєдукації, педагоги, зорієнтовані на відмінності зацікавлень і здібностей дітей різної статі, постійно порушують проблему роздільного навчання, а отже, й виховання. Причому тривалі дискусії «за» і «проти» коєдукативної практики у наші дні тісно переплітаються з розв'язанням гендерних проблем. У цій площині гострим її критиком виступає Г. Фаульстіх-Віеланд, яка зазначає, що «наша школа у жодному разі не втілює перемоги коєдукації як педагогічної ідеї, а отже, програми культивування партнерських гендерних відносин. Така школа є тільки найпростішим утіленням постулату однакових освітніх шансів та можливостей для обох статей. Коєдукативна школа забезпечує формально рівні умови як для вчителів (жінок та чоловіків), так і для учнів (дівчат і хлопців). Школа все ще зберігає риси патріархальності ХІХ ст., які не відповідають сучасним трансформаційним суспільним змінам в освітній системі; основною метою школи і надалі залишаються традиційні методи передачі знань; набуття дітьми обох статей досвіду практичної та соціальної поведінки залишається поза увагою [9]». На думку Д. Кнаб, у сучасних коєдукативних школах дівчата і хлопці, навчаючись спільно, залишаються при цьому двома протилежними таборами, що зміцнює статевоспецифічну соціальну поведінку. Хлопці є доміантними, агресивними, переконаними у вищості своїх інтересів. Вони критично й серйозно не сприймають власних незначних здобутків у навчанні, зверхньо ставляться до протилежної статі. Це зумовлено і тим, що формально спільний навчальний план містить багато прихованих дискримінаційних практик щодо дівчат [16, с. 181-196]. Прихильники роздільного навчання і виховання хлопчиків та дівчаток наводять ряд аргументів на його користь, а саме: можливість успішного подолання наслідків вікових криз, спричинених нерівномірністю розвитку хлопчиків і дівчаток; певні зручності в організації праці вчителя; вища успішність з певних предметів; доцільність використання методу викладу матеріалу, ефективного передовсім для хлопців, що є об'єктивним чинником глибшого вивчення ними точних наук; зниження агресії та підліткової депресії, що забезпечує більш спокійну поведінку впевнених у собі хлопців та успішну самореалізацію дівчаток у майбутній кар'єрі та сім'ї; формування більш позитивної самооцінки в учнів різних статей тощо [3, с. 87]. Дослідник Г. Гієст у коєдукативних дебатах привертає увагу й до таких позитивних моментів роздільного навчання, як відсутність конкурентності між хлопцями і дівчатами, а також стійка спрямованість на вивчення суспільствознавчих наук і

техніки [11]. В опрацьованій науковій літературі порушуються важливі питання різностатевого навчання дітей, наводяться цікаві дані. Г. Пфістер та Р. Вальтін встановили, що в гомогенних гімназіях до 54% дівчат успішно вивчають природничі та технічні дисципліни. Натомість кількість таких учениць у коедукативних школах становить 46% [18]. Тим самим дослідники виявляють протилежні тенденції стосовно навчальних зацікавлень у дівчат у гімназіях та коедукативних школах. Це явище пояснюють насамперед тим, що вчителі можуть надто нав'язливо формувати певні гендерні установки, що знижує бажання серйозно вчитись у багатьох учениць шкіл. Аналогічна ситуація простежується щодо зацікавлень хлопців, які в чоловічих гімназіях обирають частіше дисципліни гуманітарного циклу, ніж учні коедукативних шкіл. Отже, щодо спрямованості дівчат і хлопців на природничо-технічні чи гуманітарні сфери знань при роздільному й спільному навчанні спостерігаються відчутні відмінності. До того ж коедукативних школах хлопці виглядають пасивнішими, а дівчата активнішими й стараннішими, що призводить до протистояння статей. Незважаючи на висвітлені аргументи, опоненти роздільного навчання все-таки вважають, що воно створює нерівні умови для розвитку обох статей, вказуючи, наприклад, що обсяг навчальних програм із деяких предметів, зокрема з математики, є значно вужчим для дівчат, ніж для хлопців. Обмеженість роздільних загальноосвітніх закладів убачають і в тому, що в них не набувається досвід спілкування з протилежною статтю; вони зорієнтовують дітей на виконання суто традиційних соціальних ролей, що не сприяє створенню творчої атмосфери в класі. Загалом така освітня практика суперечить світовим тенденціям щодо спільного навчання [3, с. 86–87], яка повинна послідовно реалізовувати принцип гендерної рівності. Як слушно зауважує німецький вчений Г. Гієст, однакові шанси у школі для обох статей повинні бути поєднані з правом на індивідуальну свободу та самовизначення [11]. Саме у таке русло спрямовувало розвиток шкільного навчально-виховного процесу Міністерство освіти, яке ще у 1989

р. прийняло «Рекомендації з оформлення та диференціації спільного навчання». У них, з одного боку, висловлюються пропозиції збільшити кількість жіночих образів у текстах й ілюстративних матеріалах, причому в нетипових для жінок видах діяльності. З іншого – рекомендується викладати предмети природничо-технічного циклу роздільно у чоловічих та жіночих групах для реалізації специфічного підходу до дівчат [4, с. 492]. На початку 90-х рр. ХХ ст. Кельнський інститут педагогіки запропонував створювати окремі класи для дівчат із вивчення природничих дисциплін, що відповідає реальному запиту практики. Міністр освіти Північної

Рейн-Вестфалії підписала наказ про роздільне навчання на заняттях з фізики та інформатики. В такий спосіб у школах землі запроваджувалося частково роздільне навчання. Воно полягає в тому, що юнаки і дівчата на більшості занять навчаються разом і лише на деяких уроках, зокрема фізкультури, фізики, інформатики, певний учнівський колектив ділиться за статтю. Про позитивні результати такого поділу на заняттях математики, фізики, інформатики та хімії інформують О. Гешпер та Й.

Остергоф [13, с. 21].

Незважаючи на те, що в сучасній Німеччині вчителі-практики і особливо педагоги-дослідники достатньо активно цікавляться гендерною проблематикою, впровадження гендерного підходу в шкільний навчально-виховний процес стикається з багатьма труднощами. До них належать і ті, які пов'язані зі сферою усталених стосунків учитель–учень. Із цього погляду увагу привертає так зване «відкрите» навчання, що поширюється переважно у початкових школах. На думку У. Ендерс-Драгессер, становлення «відкритого» навчання перш за все є відповіддю на традиційно «закрите» навчальну практику, в якій переважав авторитарний стиль викладання. Інакше кажучи, школярі виступали об'єктами навчально-виховного процесу, бракувало інтерактивності у контактах між учителями та учнями. Мета «відкритого» навчально-виховного процесу полягає у створенні рівних умов усім дітям виступати активними суб'єктами навчання, розвивати свої здібності, виявляючи незалежність, креативність, асертивність у спілкуванні між статтями [8, с. 46]. Це допоможе учням молодших класів бути доброзичливими, дружніми, рівними у стосунках, старшокласникам – реалізовувати особистісний потенціал у навчально-виховних ситуаціях [17, с. 78]. Характерними рисами для такого навчання є відмова від класно-урочної системи, гнучка «відкрита» організація навчального простору, вільний вибір дитиною способів і видів навчальної роботи, згідно зі своїми уподобаннями та можливостями. Із ним «пов'язують позитивні зрушення у ставленні учнів до школи, наголошуючи на доброзичливій, емоційно насиченій психологічній атмосфері взаємин учителів та учнів [1, с. 144145]».

#### Перелік посилань

- Галус О. М. Порівняльна педагогіка : [навч. посібник] / О.М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища шк., 2006. – 214 с.
- Кравець В. П. Гендерна педагогіка : [навч. посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
- Кравець В. П. Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 124 с.

- Основи теорії гендеру : навч. посіб. / В. П. Агеєва, В. В. Близнюк, І. О. Головащенко, П. П. Горностай ; ред. кол. : В. П. Агеєва, Л. С. Кобелянська, М. М. Скорик. – К.: Вид-во «К.І.С.», 2004. – 536 с.
- Русова С. Вибрані педагогічні твори : [в 2 кн.] / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
- Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 2-5.
- Dreesmann H. Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen / H. Dreesmann. – Beltz, 1987. – 206 S.
- Enders–Dragässer U. Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule / U. Enders–Dragässer, C. Fuchs. – Weinheim, Juventa, 1989. – 166 S.
- Faulstich–Wieland H. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? / H. Faulstich–Wieland. – Darmstadt, 1991. – 190 S.
- Faulstich–Wieland H. Koedukation heute – Bilanz und Chance / H. Faulstich–Wieland // M. Horstkempner, M. Kraul. Koedukation. – 1999. – S. 124135.
- Giest H. Mädchenschule – Jungenschule ... oder doch gemeinsam // [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_1502.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1502.html) 12. Heide N. Mädchen in der Jungenschule. Jungen in der Frauenschule / N. Heide // Die Grundschulzeitschrift. – 1997. – № 103. – S. 6-11.
- Heppner G. Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien durchsetzen / G. Heppner, J. Osterhof. – Bielefeld/Kleine, 1990. – S. 15-37.
- Horstkempner M. Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende / M. Horstkempner // E. Kleinau, C. Opitz. Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. : Vom Vormärz bis zur H Gegenwart. – Frankfurt/New York: Campus, 1996. – Bd. 2. – S. 203218.
- Kaiser A., Wigger M. Reflexive Koedukation und Neue Medien – Mädchen klicken so ... und Jungen so ... // [www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm](http://www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm)
- Knab D. Schule der Gleichberechtigung / D. Knab // Frau und Mann zwischen Tradition und Emanzipation. – Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 1993. – 212 S.
- Nyssen E. Geschlechterhierarchie und "doing gender" in Schule und Weiterbildung – Zur Kontinuität von Bildungsprozessen / E. Nyssen // Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. – Recklinghausen, 1996. – Band 14. – S. 55-68. 18. Pfister G. Mädchenstärken. Probleme der Koedukation in den Grundschulen / G. Pfister, R. Valtin. – Der Grundschulverband, 1993 – S. 67-83.
- Zinnecker R. Doing gender im heutigen Schulalltag / R. Zinnecker. – München, 1978. – 113 S.
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft // <http://www.schulen-ans-netz.de/projekte/netzwerkstatt/konzept/php>
- Halus O. M. Porivnyal'na pedahohika : [navch. posibnyk] / O.M. Halus, L. M. Shaposhnikova. – K. : Vyshcha shk., 2006. – 214 s.
- Kravets' V. P. Pedahohika : [navch. posibnyk] / V. P. Kravets'. – Ternopil' : Dzhura, 2003. – 416 s.
- Kravets' V. P. Pedahohika ta psykhohihiya : hendernyy aspekt : [navch. posibnyk] / V. P. Kravets', O. M. Kikinezhdi. – Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2004. – 124 s.
- Osnovy teoriyi henderu : navch. posib. / V. P. Aheyeva, V. V. Blyznyuk, I. O. Holovashchenko, P. P. Hornostay ; red. kol. : V. P. Aheyeva, L. S. Kobelyans'ka, M. M. Skoryk. – K.: Vyd-vo «K.I.S.», 2004. – 536 s.
- Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory : [v 2 kn. ] / S. Rusova. – K. : Lybid', 1997. – Kn. 2. – 318 s.
- Sukhomlyns'ka O. V. Pro stan teoriyi i praktyky vykhovannya v osvitynomu prostori Ukrayiny / O. V. Sukhomlyns'ka // Shlyakh osvity. – 1998. – # 3. – S. 25. 7. Dreesmann H. Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen / H. Dreesmann. – Beltz, 1987. – 206 S.
8. Enders–Dragässer U. Interaktionen der Geschlechter Sexismusstrukturen in der Schule / U. Enders–Dragässer, C. Fuchs. – Weinheim, Juventa, 1989. – 166 S.
- Faulstich–Wieland H. Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? / H. Faulstich–Wieland. – Darmstadt, 1991. – 190 S.
- Faulstich–Wieland H. Koedukation heute – Bilanz und Chance / H. Faulstich–Wieland // M. Horstkempner, M. Kraul. Koedukation. – 1999. – S. 124135.
- Giest H. Mädchenschule – Jungenschule ... oder doch gemeinsam // [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_1502.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1502.html) 12. Heide N. Mädchen in der Jungenschule. Jungen in der Frauenschule / N. Heide // Die Grundschulzeitschrift. – 1997. – # 103. – S. 6-11. 13. Heppner G. Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien durchsetzen / G. Heppner, J. Osterhof. – Bielefeld/Kleine, 1990. – S. 15-37.
- Horstkempner M. Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende / M. Horstkempner // E. Kleinau, S. Opitz. Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. : Vom Vormärz bis zur H Gegenwart. – Frankfurt/New York: Campus, 1996. – Bd. 2. – S. 203218.
- Kaiser A., Wigger M. Reflexive Koedukation und Neue Medien – Mädchen klicken so ... und Jungen so ... // [www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm](http://www.muc.hobis.de/lernwerkstatt/schwerpunkte/gender/gender.htm)
- Knab D. Schule der Gleichberechtigung / D. Knab // Frau und Mann zwischen Tradition und Emanzipation. – Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer, 1993. – 212 S.
- Nyssen E. Geschlechterhierarchie und "doing gender" in Schule und Weiterbildung – Zur Kontinuität von Bildungsprozessen / E. Nyssen // Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. – Recklinghausen, 1996. – Band 14. – S. 55-68.

Pfister G. Mädchenstärken. Probleme der Koedukation in den Grundschulen / G. Pfister, R. Valtin. Der Grundschulverband, 1993 – S. 67-83.  
Zinnecker R. Doing gender im heutigen Schulalltag / R. Zinnecker. – München, 1978. – 113 S.

Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft // <http://www.schulen-ans-netz.de/projekte/netzwerkstatt/konzept/php>

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

*Петрова М.С.,  
магистрант,  
Московский Педагогический Государственный Университет,  
Москва*

## FUTURES OF THE ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN SOUTH KOREA

*Petrova M.S.,  
undergraduate,  
Moscow State Pedagogical University,  
Moscow*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос актуальности изучения педагогического опыта Южной Кореи для российского дошкольного образования, находящегося в активном поиске новых педагогических методик и технологий в связи с введением нового ФГОС в дошкольное образование. Практический интерес представляет изучение организации государственной и частной системы дошкольного образования, подготовка педагогических кадров и трудности в развитии системы дошкольного образования в Южной Корее.

### ABSTRACT

The article discusses the relevance of the study on teaching experience in South Korea for the Russian preschool education which is in an active search for new teaching methods and technologies in relation to the introduction of the new GEF in early childhood education. Studies on the organization of the state and private systems of preschool formation, on teaching staff training and on difficulties in system development of preschool formation in South Korea is feasible in contemporary Russian education system.

**Ключевые слова:** дошкольное образование в Южной Корее, дошкольные образовательные организации, детский сад, образовательная программа дошкольных организаций.

**Keywords:** pre-school education in South Korea, pre-school educational institutions, kindergarten, preschool education program.

Сегодня Южная Корея известна своими значительными успехами в сферах экономического, социального и политического развития. Одной из причин, по которой эта страна за достаточно короткий исторический отрезок времени смогла превратиться в высокоразвитое, компьютеризированное, постиндустриальное государство, корейцы называют высокий уровень образованности, рост престижа образования, успешность проведения образовательных реформ, отвечающих вызовам времени. В этой связи неслучайным является тот факт, что новый вектор в стратегии мирового образования на период после 2015 г. заложила Инчхонская декларация "Образование-2030", сформулированная в ходе Всемирного форума по вопросам образования, который состоялся в мае 2015 года в Республике Корея. Реализация данной концепции предполагает сосредоточенность усилий мирового сообщества на

работе в области доступа, равноправия и инклюзивности, качества и результатов обучения на протяжении всех этапов жизни [4].

Дошкольный этап образовательной системы имеет особую значимость, так как закладывает основы последующего обучения и развития. Поэтому, изучение положительного опыта и современных тенденций развития дошкольного образования в Южной Корее представляется актуальным и имеет значительный теоретический и практический интерес. Особую значимость это имеет для российского дошкольного образования, находящегося в активном поиске новых педагогических методик и технологий в связи с введением нового ФГОС в дошкольное образование [1, 2].

Говоря о системе дошкольного образования в Южной Корее, следует указать, что она вариативна. Основными дошкольными образовательными