

которое замыкается на себе и из профессиональной подготовки превращается в профессиональную выучку.

Общество диктует профессиональному образованию, каких специалистов готовить, а профессиональное образование активно влияет на профессиональную структуру общества. Если какой-то из общественных институтов или элементов начинает оказывать чрезмерное давление на профессиональное образование, проявлять власть по отношению к нему, возникает ответная реакция, ответное влияние (уже со стороны системы образования) – появляются невостребованные специалисты, переизбыток или недостаток каких-либо специалистов, непрофессионализм дипломированных специалистов и др.

В современном мире, который подвержен процессам глобализации, образование становится делом мирового сообщества. Образование, с одной стороны, само подвержено глобализации: Болонский процесс и создание единого образовательного пространства в Европе. С другой стороны, образование выступает средством глобализации, объединяющей силой. Систему профессионального образования в государстве необходимо теперь выстраивать с учетом интересов мирового сообщества, а не ограничиваясь национальными потребностями. Поэтому наиболее продуктивной представляется не подражание западным тенденциям в образовании и не упорное отстаивание своих традиций, а сочетание интересов всех участников образования на данном этапе исторического развития общества, в том числе и мирового сообщества.

Хамидуллина Э.А.

ГЕНДЕРНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В РОССИЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Традиционная социальная теория исходит из того, что система образования (детский сад, школа, университет) должна помочь адаптации человека к социальным отношениям, т.е. система образования рассматривается как средство рационального распределения индивидов в обществе. Традиционная педагогика исходит из предпосылки: у каждого человека есть некие «от природы данные» способности, таланты, призвание, и задача системы образования «рассортировать» всех так, чтобы гуманитарии учились на гуманитарных специальностях, «технари» – на технических, способные продолжали обучение, а неспособные занимались неквалифицированным трудом.

В конце 60-х годов XX в. на волне увлечения неомарксизмом возникли педагогические идеи, в основе которых – критика традиционного «позитивистского» образа образования. С позиции критической педагогики успехи обучающегося не так уж сильно зависят от его личных способностей и талантов. Учреждения образования, по мнению критических педагогов, производят, конструируют «нужного» человека.

Раскрывая механизмы формирования человека в соответствии с целями общества, критические педагоги ввели в научный оборот термин «скрытая учебная программа». Под скрытой программой понимается особая структура и стиль обучения, подбор заданий и примеров, оказывающих на обучающегося незаметное воздействие и заставляющих его (возможно, в ущерб естественным склонностям) принимать навязанную обществом роль.

Вскоре после появления критической педагогики в ней выделилось направление «феминистской педагогики». Феминистки считают, что традиционная система образования воспроизводит и закрепляет не только классовые, но и гендерные стереотипы и роли.

Именно эти стереотипы закрепляет «скрытая учебная программа». Образование, таким образом, не является гендерно нейтральным¹.

Существует ряд проблем, связанных с внедрением гендерного подхода в российское образование: во-первых, исследования в российской педагогической науке в области гендерной проблематики до сих пор не составляют целостной концепции; во-вторых, неготовность и некомпетентность педагогов учреждений системы образования к организации обучения и воспитания в контексте гендерного подхода. Значимым шагом в решении второй проблемы стало распоряжение Министра образования Российской Федерации от 22 апреля 2003 г. № 480-15, в котором отражена идея внедрения в образовательные учреждения инновационных технологий организации процессов обучения и воспитания в контексте гендерного подхода и даны рекомендации по организации повышения квалификации управленческих и педагогических кадров по гендерным проблемам в системе образования².

В связи с этим распоряжением представляют интерес теоретические идеи Л.В. Штылевой, И.С. Клециной, раскрывающие целевое назначение гендерного подхода в образовании как создание условий для воспитания личности с высокими интенциями открытости и адаптивности во всех сферах жизни, неограниченными возможностями индивидуального жизненного выбора и самореализации обучающихся с андрогинным набором характеристик³.

Термин «андрогиния» (по С. Брему и Г. Амону) – способность личности интегрировать характеристики эмоционально-экспрессивного (женского) и инструментального (мужского) стилей поведения применительно к какому-либо виду деятельности, содержательно представленная компонентами ролевой компетентности: ролевая вариативность, гибкость, глубина⁴.

¹ Введение в гендерные исследования. М.: Аспект Пресс.2005.

² Старовойтова Ж.А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода. [Электронный ресурс]: Автореф. дисс... канд. пед. наук/ Старовойтова Ж.А Омск. 2006.

³ Там же.

⁴ Старовойтова Ж.А. Указ. соч.

Содержание каждого компонента андрогинии представлено интеграцией гендерных различий, в основе которых лежат особенности инструментального и экспрессивного стилей поведения.

Ролевая вариативность – способность использовать многообразие ролевого репертуара, представлена системой групповых ролей: лидер, генератор идей, реализатор, объективный критик, организатор совместной деятельности, организатор группы, исследователь ресурсов, контролер (М. Белбин), и стратегий поведения в группе: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление (К. Томас, Х. Килменн). Ролевая гибкость – способность легко переходить от одной роли к другой и конструктивно их использовать в меняющихся условиях социальной действительности. Ролевая глубина – способность владеть глубинной структурой ролей и эго-состояний личности и проявлять ее в ролевом поведении на уровне эмоционально-ценностного отношения к себе как к субъекту роли.

В процессе обучения развитие андрогинии личности обучающихся возможно при реализации системы педагогических условий, которые педагог создает целенаправленно. Педагог выступает субъектом управления процесса обучения, осуществляя функцию организации, управляет не управляя, а создавая условия для развития обучающихся. Управленческая деятельность педагога, в системе которой он реализует те педагогические условия, которые развивают гендерную культуру, составляет содержание организации процесса обучения на основе гендерного подхода. Наличие гендерной культуры педагога позволяет осознанно выбирать те ситуации успеха, стили педагогической деятельности в процессе обучения, которые способствуют развитию андрогинии личности обучающихся. Таким образом, гендерная культура педагога выступает системообразующим условием организации процесса обучения на основе гендерного подхода.

Педагогические условия развития андрогинии личности обучающихся обуславливают и специфику управленческих функций педагога. Ориентационная функция, направленная на обеспечение самоопределения обучающегося в учебной деятельности, выступает нормой для контроля и оценки на основе получения обратной связи, психолого-педагогической коррекции развития андрогинии личности обучающихся. Стимулирующе-мотивационная функция предназначена для содействия достижения успеха в процессе обучения, стимулирования активности обучающихся с учетом уровня развития андрогинии. Реабилитационная функция призвана создавать реабилитационное пространство вокруг обучающегося посредством обеспечения адресного характера ситуации успеха в зависимости от гендерного типа личности. Функция сохранения и укрепления здоровья обеспечивает реализацию принципа гендерного равенства во взаимодействии и общении педагога с обучающимися. Назначение кооперационной функции – организация сотрудничества с коллегами – педагогами, психологом, экспертами с целью обмена

индивидуальным опытом организации процесса обучения в контексте гендерного подхода¹.

В нашей работе мы исследовали гендерную культуру 10 педагогов РГППУ (Российского государственного профессионально-педагогического университета) (5 мужчин и 5 женщин) в возрасте от 26 до 40 лет как характеристику, включающую в себя профессионально-ценностные ориентации функционального, здоровьесберегающего, психологического, личностно-творческого и коммуникативного характера, обеспечивающие возможность управления учебным процессом на основе принципа гендерного равенства. В работе использовалась авторская методика Ж.А. Старовойтовой «Определение развития гендерной культуры педагога».

Исследование показало, что уровень гендерной культуры педагогов достаточно высок: 1) самый высокий проблемно-концептуальный уровень наблюдается у 70% педагогов, включая 50% мужчин и 20% женщин; 2) более низкий нормативно-знаниевый уровень у 30% педагогов, среди которых только женщины; 3) низкий, докультурный, уровень у педагогов отсутствует.

Среди мужчин с проблемно-концептуальным уровнем гендерной культуры 80% имеют высокий функциональный подуровень и только 20% средний. Среди женщин же только 40% имеют высокий функциональный подуровень, 60% – средний. Здоровьесберегающий подуровень и у мужчин и у женщин имеет среднее значение.

Интересная картина отмечена на психологическом подуровне: у 80% мужчин он высокий, а у 80% женщин он имеет среднее значение. Та же закономерность обнаружена и на личностно-творческом подуровне. Подуровень управленческой коммуникации высокий у 60% мужчин, а у 60% женщин имеет средний показатель.

Следовательно, у женщин-преподавателей преобладают средние значения гендерной культуры на всех подуровнях, а у мужчин – высокие. При этом высокий подуровень управленческой коммуникации определяет традиционный инструментальный стиль преподавания у педагогов-мужчин. Полученные данные свидетельствуют о том, что необходимо разрабатывать и внедрять в образовательный процесс педагогические условия, корригирующие управленческую коммуникацию педагогов-мужчин, повышающие уровень гендерной культуры будущих педагогов-женщин и развивающие здоровьесберегающий подуровень у всех педагогов.

¹ Старовойтова Ж.А. Указ. соч.