

УДК 371.15.371.132

ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА

Ключевые слова: компетенция, компетентность, гендер, гендерная социализация, гендерная компетенция, гендерная сензитивность.

Исаева В.В.

*заведующая библиотекой
Волгодонского института экономики
управления и права – филиал
Южного федерального университета*

В условиях модернизации российского образования в гуманитарных исследованиях по гендерной проблематике, на наш взгляд, не наблюдается единого научного подхода, в то время как для зарубежной науки это уже сложившееся и перспективное направление. В России гендерная проблематика впервые заявила о себе в 90-е гг. прошлого столетия (Г.М. Бреслов, И.С. Клецина, И.С. Кон, Б.И. Хасан, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.), а проблема формирования гендерной компетенции педагога актуализировалась уже в начале XXI в. (И.В. Костикова, В.В. Мошненко, С.В. Рожкова, Л.В. Штылева, и др.).

Введение в теорию и практику профессионального обучения нового концептуального понятия – «ключевые компетенции» – существенно обогатило его, стало основой образовательных инноваций. В первую очередь это связано с изменением парадигмы образования от «знаниевой», целью которой была передача знаний, к «компетентностной», нацеленной на формирование потребности в пополнении знаний, постоянном совершенствовании умений и навыков.

Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-х гг. прошлого века, что было связано с проблемой определения качеств будущего сотрудника, которые должны влиять на успешность его профессиональной деятельности в организации. Эти качества и стали называть компетенциями. В результате многолетних исследований, проведенных в разных типах организаций, был составлен словарь из 21 компетенции, которые были свойственны людям, успешным в своей профессиональной деятельности.

Проблемы компетенции и компетентности в отечественной и за-

рубежной науке анализировали В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской и др.

Компетентность, по Н. Хомскому, понимается как актуальное, формируемое личностное качество, как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [2].

И.А. Зимняя отмечает, что исследователи либо применяют термины «компетентность» и «компетенция» как синонимы, либо разделяют эти понятия, придавая каждому из них разные смыслы [там же]. В настоящее время к определению содержания понятия «компетенция» усматриваются два подхода. Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие – на описании составляющих его деятельности, ее различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это понятие «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной; эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [5].

И.А. Зимняя обращает внимание на то, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы

(алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [2].

В профессиональном образовании европейского сообщества уделяется особое значение пяти ключевым компетенциям [там же]:

- *социальная компетенция* – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества;
- *коммуникативная компетенция*, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет;
- *социально-информационная компетенция*, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- *когнитивная компетенция* – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;
- *специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

В России в 1990 г. вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассмат-

ривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности [1]:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

В 90-е гг. прошлого века А.К. Марковой (1993–1996) были начаты исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

В более поздней работе А.К. Маркова выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности [2].

Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [4].

Для того чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компе-

тентностей, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены [2]:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданской общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

С этих позиций А. Хуторским были разграничены три основные группы компетентностей [7]:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание

основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [7].

Педагогика – одна из наук, призванных удовлетворять потребность общества в эффективном сохранении и передаче культуры от поколения к поколению. Но сама культура как форма деятельности людей по воспроизведению и обновлению социального бытия изменяется, все более являясь взаимодействием различных традиций и инноваций. Одной из самых значимых инноваций последнего десятилетия является гендерное измерение основных философских вопросов – проблемы сущности человека, смысла и предназначения, пространства и времени человеческого бытия, отношения полов в обществе. В связи с этим все большее значение в гуманитарных науках и психолого-педагогической практике приобретает гендерная компетенция педагога. Необходимость введения этой компетенции обусловлена сложными педагогическими, культурными и социальными трансформациями современного общества, изменением положения и ролей мужчин и женщин, сменой стереотипов и т.д.

Основными составляющими гендерной компетентности, на наш взгляд, являются понятийная, смысловая и деятельностная составляющие.

Понятийная составляющая содержит многообразный запас знаний основных аспектов гендерной проблематики, таких как содержание понятий «гендер» и «пол», исследования гендерных различий в психологии (индивидуальные характеристики, гендерная демография, когнитивные различия, личностные характеристики, социальное поведение), гендер

как социальная категория, маскулинность и феминность, социокультурный и исторический контекст гендерных стереотипов, их влияние на поведение человека, особенности гендерной социализации. Вместе с тем понятийная составляющая включает в себя знания о государственной политике в сфере образования, гендерных особенностях российской системы образования, проблеме равных возможностей обучения для мальчиков и девочек в современной школе, три измерения «скрытого учебного плана»: 1) организация учебного заведения; 2) содержание учебных материалов; 3) стиль преподавания, особенности взаимодействия педагогов с детьми разного пола и пр.

Смысловая составляющая гендерной компетенции включает умение педагога анализировать глубинные механизмы «конструирования гендера», вырабатывать критическое отношение к ряду положений в традиционной психологии и социологии пола, а также к собственным представлениям о роли мужчин и женщин в обществе, анализировать специфику гендерной социализации с учетом культурно-исторического аспекта, осознавать роль образования в процессе гендерной социализации и пр.

Реализация *деятельностной составляющей* гендерной компетенции потенциальна при введении в образование гендерного подхода, который основывается на критическом анализе используемых в педагогическом процессе моделей маскулинности и феминности, а также существующих в образовании механизмах социализации и воспитания ребенка в соответствии с социокультурными стереотипами маскулинности и феминности (Е.Н. Каменская, Л.В. Семенова, Л.В. Штылева и др.).

Педагогика без учета гендерного аспекта сосредоточена на видимых биологических различиях между мальчиками и девочками, что приводит к воспроизводству маскулинного стандарта патриархатной культуры, не позволяя учитывать при этом индивидуальные особенности каждой личности.

«Фундаментальным положением гендерного подхода является представление о том, что почти все традиционно считающиеся “естественными” различия между полами имеют под собой не биологические, а социальные основания» [3].

Смысл понятия «гендер» заключается прежде всего в идее социального моделирования или конструирования пола (в отличие от биологического пола, который задается генетически). Социальный пол конструируется общественной практикой. Под влиянием социокультурных стереотипов маскулинности и феминности в обществе возникает система норм поведения, предписывающая выполнение определенных ролей в зависимости от биологического пола индивида. Соответственно, возникает жесткий ряд представлений о том, что есть «мужское» и что есть «женское» в данном обществе. Гендерные стереотипы регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания, формируются в ходе истории развития общества и передаются из поколения в поколение. Они проявляются во всех сферах жизни человека: самосознании, в межличностном общении, межгрупповом взаимодействии и т.п.

Гендерные отношения представляют собой определенную структуру, пронизывающую все сферы социального бытия, которая производит и воспроизводит гендерное неравенство. Именно эта структура – тот невидимый

гендерный барьер, который необходимо преодолеть личности на пути к различным формам самоактуализации. Особенностью гендерных отношений является то, что они кажутся «естественно заданными», а значит, мало подверженными прямому или косвенному социальному воздействию. На самом же деле любое изменение в социальной сфере (особенно в периоды активной социальной трансформации) отражается на гендерных отношениях, причем, как правило, несимметричным образом для мужчин и женщин.

По нашему мнению, гендерный подход в педагогике позволит критически переосмыслить модели маскулинности и феминности в педагогическом процессе и механизмы гендерной социализации во всех социальных институтах. При этом он будет способствовать нивелированию гендерных стереотипов путем формирования образовательного пространства, способствующему всестороннему развитию личности и реализации ее природного потенциала, где индивидуальность не будет рассматриваться с точки зрения традиционных рамок пола.

Таким образом, деятельностьная составляющая предусматривает умения управлять процессом гендерной социализации, руководствуясь принципами равных возможностей для обоих гендеров. Немаловажной составляющей гендерной компетенции, по мнению Л.В. Штылевой и С.В. Рожковой, является «гендерная сензитивность» педагога, под которой понимается способность педагога воспринимать, осознавать и моделировать воздействие вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с учащимися на формирование гендерной идентичности человека, способность нивелировать любые проявления

дискриминации по признаку пола (сексизма) [6].

Подводя итог, следует отметить, что в настоящее время является актуальным осмысление первых результатов проведенных гендерных исследований в области педагогики, разработка целостной концепции гендерного просвещения и образования, а также путей и механизмов формирования гендерной культуры в реформируемом российском обществе.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34.
3. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». 2006. № 1. С. 30–35.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе (фрагмент) / Дж. Равен // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 102–106.
6. Рожкова, С.В. Гендерная компетенция педагога / С.В. Рожкова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru>.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.