

УДК 37.011.33.159.922.1

Горшкова Т.А.

О СУЩНОСТИ И КОМПОНЕНТАХ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: гендер, гендерная педагогика, гендерный подход, готовность учителя, профессиональная подготовка.

Образование в современной России претерпевает существенные изменения, столкнувшись с ситуацией, когда необходимо подготовить новые поколения молодых людей к самостоятельной жизни в сложных политических, экономических, социальных и культурных условиях. Именно поиск условий, способствующих повышению эффективности образования на этапе радикальных преобразований в обществе, требует изменения подходов к процессу образования как особой форме организации социальных и межличностных отношений в школе. Принципиально важной становится такая организация обучения, при которой ученик признается главной действующей фигурой всего учебно-воспитательного процесса, активным субъектом деятельности и может самореализоваться в соответствии с присущими ему индивидуальными возможностями.

Поэтому возникает противоречие: с одной стороны, одним из основных направлений развития профессионального образования является переориентация его целей на подготовку специалистов, обладающих целым рядом профессионально значимых качеств, готовых к овладению новыми перспективными технологиями, к которым можно отнести гендерный подход.

Однако, с другой стороны, современная российская школа продолжает воспроизводить традиционные стереотипы мужественности и женственности, которые становятся препятствием на пути развития индивидуальности и личностного потенциала ученика. Они вступают в столкновение с реальными изменениями, происходящими в современном обществе, где наблюдается немало людей с искаженным половым самосознанием, утрачивается значение мужчины и женщины как ценности,

что сопровождается феминизацией мужчин и маскулинизацией женщин, негативно влияющими на отношение молодежи к брачно-семейным отношениям. Эти изменения заставляют общество терпимее относиться к индивидуальным вариациям в данном вопросе.

Говоря о личности ребенка, некоторые ученые (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев) отмечают, что «в человеческой личности всегда воплощаются два начала – природное и общественное» [5, с. 29]. Кроме того, нам думается, что в условия, позволяющие реализовать личностно ориентированный подход к учащимся, должен быть включен гендерный аспект, поскольку без учета особенностей пола нет индивидуальности или индивидуального стиля поведения, общения, познания и т.п. Совершенно очевидно: чтобы предложенная концепция могла реализоваться в образовательной практике, необходимо описание конкретных технологий и средств, которые должны воплотиться в мощную психолого-педагогическую систему, учитывающую *гендерные* и прочие *типологические и индивидуальные особенности* субъектов саморазвития.

Противопоставление людей по полу, т.е. существование дихотомии «мужской» и «женский», пронизывает все сферы человеческой культуры, и его так или иначе изучают все науки о человеке.

Итогом исследования данной проблемы в социально-психологических и педагогических источниках (Б.Г. Ананьев, Т.В. Бендас, Г.М. Бреслав, В.А. Геодакян, Е.П. Ильин, В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Б.И. Хасан и др.) стало признание того, что важен не сам факт наличия или отсутствия межполовых различий, а причины их возникновения и следствия неравенства, выте-

кающего из этих различий. Мы также склоняемся к точке зрения, что большинство психологических различий между полами обусловлено влиянием социума, за исключением параметров, детерминированных генетической программой созревания организма. Так термином «пол» обозначают биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» означает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Акцентируем внимание, что одной из приоритетных задач новой отрасли педагогики, которая продиктована современной жизнью, – *гендерной педагогики* – является изучение особенностей развития и социализации детей разного пола, и уже имеется разносторонняя направленность работ, посвященных гендерной тематике (Г.М. Бреслав, И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, О.А. Константинова, И.В. Костикова, А.В. Мудрик, Л.Н. Надолинская, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева, Л.П. Шустова, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.). Внедрение категории «гендер» в педагогическую науку имеет принципиальное значение, поскольку игнорирование половой принадлежности школьников в учебно-воспитательном процессе приводит к нивелированию мужской и женской уникальности, неповторимости внутреннего мира каждой девочки/девушки, каждого мальчика/юноши, неадекватной самооценке школьников, отсутствию культуры взаимоотношения полов.

Раскрывая сущность гендерного подхода в широком значении, мож-

но констатировать, что это, с одной стороны, «необъективный признак культуры», сущность которого состоит не только в учете интересов обоих социально-половых групп общества, но и в создании и осуществлении «специальных мер». Кроме того, гендерный подход – это и «осознание того, что явления, происходящие в обществе, по-разному влияют на мужское и женское население, вызывая неодинаковые их реакции» [6, с. 71].

Поэтому под *гендерным подходом в обучении* мы понимаем одну из составляющих личностно ориентированного подхода к обучению, учитывающую гендерные особенности учащегося и предполагающую на основании этого определение содержания, форм, методов обучения, создание благоприятной (гендерокомфортной) образовательной среды, направленной на развитие личности в соответствии с ее природным потенциалом.

Начатое родителями формирование разного типа поведения у мальчиков и девочек, соответствующего нормативным представлениям о мужском и женском в современном обществе, продолжается в школе, затем в учебном заведении среднего или высшего образования. Учителя и преподаватели не всегда могут построить процесс педагогического взаимодействия с обучаемыми исходя из особенностей мальчиков и девочек, а больше ориентируются на «усредненного, бесполого» ученика или студента, что становится источником проблем в обучении и воспитании.

Для решения обозначенных задач необходимо внедрение новых организационных форм обучения, эффективных технологий обучения, создание учебных пособий, наличие дополнительных учебных курсов наряду с обязательными курсами учебного

плана. Не менее важным направлением является повышение психолого-педагогической квалификации и мастерства преподавателей, связанное с формированием готовности учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников.

Проблема готовности к различным видам деятельности всесторонне исследуется с конца 50-х гг. прошлого столетия (В.С. Ильин, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, К.М. Дурай-Новакова, В.А. Сластенин и др.). К сегодняшнему дню накоплен обширный материал, раскрывающий ее сущность и структуру. Анализируя исследования, посвященные проблеме готовности, мы выяснили, что понятие «готовность» имеет различные трактовки и наиболее часто рассматривается в психологической и педагогической литературе. Причем психологи и педагоги вкладывают в это понятие разный смысл. Так, в литературе по социальной, педагогической и возрастной психологии встречаются два основных подхода к толкованию готовности: готовность либо как *состояние*, либо как *качество личности*.

Анализ педагогических источников по обозначенной проблеме позволил нам сделать вывод о том, что в основном «готовность» определяется как результат профессиональной подготовки, когда человек «готов» к избранной деятельности. Готовность будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности представляет собой сложное структурное образование, которое является результатом профессиональной подготовки его в педвузе и включает в себя мотивы педагогической деятельности, черты характера, адекватные требованиям к профессии, способности, знания и умения, необходимые для успешного выполнения педагогической деятель-

ности, а также настрой на осуществление этой деятельности.

Обобщая и сравнивая психологические и педагогические подходы к трактовке готовности, выделяем, что педагоги также видят в готовности и состояние, и качество личности, но с педагогической точки зрения некоторые ученые отождествляют понятия «готовность» и «компетентность» и рассматривают их как родовые понятия. Однако готовность к профессиональной деятельности является результатом профессиональной подготовки и рассматривается как фундамент компетентности и уровень педагогического мастерства. Поэтому, соотнося понятия «компетентность» и «готовность», мы полагаем, что первая включает вторую.

Отметим, что под *готовностью учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников* будем понимать системное образование личности педагога, интегрирующее в себе: знание основ гендерной педагогики, потребность и умение применять их в практической педагогической деятельности, способность решать задачи этой деятельности на высоком профессиональном уровне, стремление к самообразованию и самовоспитанию в данном направлении.

Формирование требуемой готовности означает образование системы таких мотивов, отношений, установок, черт личности, такого накопления знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают будущему учителю возможность эффективно выполнять свои функции. Поскольку совершенствование деятельности и формирование готовности к ней есть двусторонний, взаимосвязанный процесс, а уровень готовности к деятельности определяет оптимальную работоспособность человека и высокую продук-

тивность его труда, то повышение уровня этой готовности можно рассматривать как основу совершенствования педагогической деятельности.

При разработке в контексте нашего исследования *структуры готовности* учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников мы рассматриваем готовность как целое, состоящее из пяти структурных компонентов, каждый из которых обладает специфичным только для него содержанием и выполняет свои функции. Рассмотрим их подробнее.

Личностно-смысловой компонент готовности предполагает наличие у учителя:

- личностного отношения к идеям о предназначении мужчины и женщины в обществе, их социальной роли;
- отношения к своей личности как представителю определенного пола – гендерной идентичности;
- активной нравственной позиции и психологической готовности к признанию, пониманию и принятию лиц с иной гендерной идентичностью;
- признания гендерного равенства в отношениях между представителем разного типа гендера и отказа от доминирования и насилия – гендерной толерантности.

Личностный смысл возникает на основе понимания не только самого факта, но и его субъективного значения. Приобретение личностного смысла предполагает возникновение позитивного гендерного поведения. Осознание собственной гендерной идентичности и формирование гендерной толерантности у учителей способствует более конструктивному взаимодействию двух полов учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Мотивационно-ценностный компонент готовности учителя характеризуется:

- системой ценностей, жизненных смыслов личности самого учителя, а также профессионально-личностных качеств, обуславливающих выбор способов педагогической деятельности, ее содержание и соответствие гендерному подходу в обучении школьников;
- наличием положительной мотивации к использованию гендерного подхода в обучении школьников;
- осознанием собственной гендерной роли в рамках педагогической деятельности;
- принятием или отторжением гендерных стереотипов и гендерных норм как ориентиров в конструировании гендерного взаимодействия с учащимися и коллегами.

Ценностные ориентации учителя в соответствии с концепцией В.Н. Мясищева [3] и вслед за Н.Н. Никитиной [4] следует рассматривать как избирательные отношения личности к различным сторонам объективной действительности, определяющие ее отношение в трех направлениях: к школьнику как к субъекту гендерного подхода, к себе как к субъекту деятельности по реализации гендерного подхода, собственно к деятельности по реализации гендерного подхода в обучении школьников. С другой стороны, ценностные ориентации будущего учителя формируются в двух направлениях: первое – формирование ценностных ориентаций по отношению к такому явлению, как гендер, его характеристикам (гендерные роли и стереотипы), феномену гендерного подхода в психолого-педагогических науках, важным для самого учителя как субъекта данного процесса, а второе – вышеперечисленное (т.е. формирование ценностных ориентаций к реализации гендерного подхода в обучении школьников).

Информационно-теоретический компонент готовности рассматривает наличие у педагогов системы гендерных знаний и соотношение их с педагогической деятельностью, а именно:

- о сущности понятия «гендер» и психологии гендерных отношений;
- о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса;
- об особенностях гендерной социализации мальчиков и девочек;
- о половой дифференциации познавательных особенностей учащихся, а также знаний технологий гендерной дифференциации и других аспектов гендерной педагогики.

Будущий педагог должен уметь находить, анализировать, обобщать, обрабатывать информацию, уметь использовать современные информационные технологии. Поэтому данный компонент готовности учителя осуществляется на основе интеграции знаний из различных областей: философии, истории, права, общей, социальной и возрастной психологии, педагогики, физиологии и др.

Действенно-практический компонент готовности включает в себя наличие практических умений и навыков, необходимых в профессионально-педагогической деятельности учителя для реализации гендерного подхода в обучении школьников. Так, учителю как субъекту деятельности по реализации гендерного подхода в обучении школьников необходимы общепедагогические умения (организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные) и коммуникативные (перцептивные, вербального общения и педагогической техники)), такие как:

- умение создавать соответствующие организационно-педагогические условия, обеспечивающие раскры-

- тие потенциала каждого ученика, независимо от его пола;
- умение управлять процессом гендерной социализации и организовывать учебный процесс на основе идей гендерного равенства и взаимодействия полов;
- владение гендероориентированными технологиями воспитания и обучения и методами гендерной диагностики;
- умение анализировать педагогическую ситуацию с позиции гендерного подхода, корректировать воздействия гендерных стереотипов ребенка в пользу проявления и развития личностных склонностей, преодолевать гендерные предубеждения у учащихся.

Важность действенно-практического компонента готовности учителя обусловлена тем, что учитель является основным агентом социализации в рамках школьного образования и оказывает большое влияние на формирование у учащихся представлений о качествах мужчины и женщины, их ролях, видах профессиональной деятельности. Кроме того, учитель является носителем гендерных стереотипов и часто воспроизводит, поддерживает их существование в своей деятельности как на уроке, так и во внеурочное время, поэтому особого внимания заслуживают гендерные особенности стилей преподавания и общения конкретного учителя.

Рефлексивно-оценочный компонент готовности учителя предполагает наличие у него:

- умения рефлексировать над педагогической реальностью на основе теоретических взглядов;
- определенного уровня развития самооценки (осознание своих возможностей, способность изменить их);

- способности к самоанализу, самокоррекции.

Рефлексия – обращение «назад», осознание, осмысление своей деятельности, и в первую очередь ее результата и метода, который привел к такому результату; способность осознавать свою деятельность, выражающуюся в актуализации и разрешении внутренних конфликтов. Наличие рефлексивных умений позволяет учителю интегрировать в себе личностные свойства и профессиональные качества и управлять формированием смыслов и отношений единого совокупного субъекта образовательного процесса. Оценочное суждение всегда связано с чувственным опытом и показывает реальное взаимодействие учителя с окружающей действительностью, отражая взаимосвязь между социокультурными ценностями и эмоционально-положительным отношением к ним. Кроме самооценки профессиональных суждений, профессиональной деятельности, важной является также «гендерная чувствительность» учителя, под которой Л.В. Штылева обозначает «способность педагога воспринимать, осознавать и моделировать воздействие вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с детьми на формирование гендерной идентичности ребенка, способность улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола (сексизма)» [7].

Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент готовности отражает органическую связь между рассматриваемыми ценностными явлениями, фактами, идеями и отношением к ним учителя. Вместе с тем эмоции подкрепляют стремление учителя к усвоению новых знаний, формированию новых понятий, категорий,

раскрывающих сущность гендерного подхода в обучении школьников.

Обобщая предпринятый анализ научной психолого-педагогической литературы с целью определения сущности и компонентов готовности учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников, отметим, что данная готовность определяется как закономерный результат профессиональной подготовки, являющийся интегративным качеством личности педагога, и представляет собой единство взаимосвязанных структурных компонентов: личностно-смыслового, мотивационно-ценностного, информационно-теоретического, действенно-практического, рефлексивно-оценочного.

Именно на педагогов возлагается ответственность не только за качество обучения, но и за деконструкцию традиционных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей мальчиков и девочек. Это подтверждается и в проекте Ген-

дерной стратегии РФ [1], в которой говорится о важности реформирования системы образования с учетом включения гендерного образования, расширяющего возможности полов для свободного развития.

Литература

1. Гендерная стратегия Российской Федерации (Проект). М., 2004.
2. Каменская, Е.Н. Гендерная компетентность педагога / Е.Н. Каменская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 2. С. 106–111.
3. Мясищев, В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 142–155.
4. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя / Н.Н. Никитина. М.: Прометей: МПГУ, 2002.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002.
6. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой; Региональная общественная организация «Восток – Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация – XXI век, 2002.
7. Штылева, Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ivanovo.ac.ru>.