

Таким образом, психологические исследования молодежных проблем в современных условиях реформ социальной жизни общества постоянно преобразуются из собственно-академических вопросов познания в неотъемлемые составляющие практического освоения социальной действительности.

Список литературы:

1. Агеев, В. А. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В.А. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 152-158.
2. Алешина, Ю.Е., Болович, А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Болович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74-82.
3. Здравомыслова, Е., Темкина, А. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 177-185.
4. Надолинская, Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л.Н. Надолинская // Педагогика.-2004.-№5.-С.30-35.
5. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: учебное пособие. / Р.Г. Петрова – М.: «Дашков и К^о», 2006.–С6.
6. Lindsey L. Gender Roles. A Sociological Perspective. Prentice Hall, 1997.

«АЛЬТЕРНАТИВНАЯ» ПЕДАГОГИКА

*Матюшкова С.Д., ст. преподаватель
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Первая половина 21 века характеризуется существенными изменениями во взглядах и поведении людей. Трансформируются, видоизменяются старые и появляются новые вызовы современности. Каждый человек испытывает на себе непосредственно или косвенно их влияние.

Особенно подвержены негативному влиянию в социальной среде дети. Сложившаяся социальная ситуация требует от современных родителей и педагогов новых подходов в решении современных проблем воспитания.

За последнее десятилетие разработаны разные концепции воспитания: системно-ролевая теория формирования личности ребенка (Н.М. Таланчук), концепция воспитания как педагогического компонента социализации ребенка (М.И. Роков, Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк и др.), концепция формирования образа жизни, достойно Человека (Н.Е. Щуркова), концепция воспитания ребенка как человека культуры (Е.В. Бондаревская), концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития (О.С. Газман и др.), концепция воспитания на основе потребностей человека (В.П. Созонов) и др.

С развитием методологии гендерных исследований появились такие исследования и в образовании. Хотя по сравнению с философскими, социологическими и психологическими науками, где гендерные исследования активно развиваются, в современной педагогике это направление находится в стадии формирования и отличается своей неоднородностью (Л.В. Штылева). Феминистское направление в педагогике за рубежом не однородно. Либеральные феминистки выступают за создание равных возможностей для полов, предлагая ликвидировать препятствия, мешающие девочкам использовать свой потенциал. Таким препятствием считается, в частности, раздельное обучение: только смешанное образование, по мнению М. Уоллстонкрафт, Б. Фридан и др., создает общие стартовые возможности для детей разного пола [1, с.48-49]. Они настаивают на пересмотре содержания учебных курсов и «изъятии наиболее одиозных гендерных предубеждений из школьных и университетских учебников» [5, с.149].

Социалистические феминистки (А.М. Коллонтай, К. Цеткин и др.) стремятся подчеркнуть, что система образования, более того, именно школьное обучение формирует те практики труда, которые в дальнейшем приводят к дискриминации женщин. Система воспитания ориентирует детей на определенные профессии: девочек – на гуманитарные, мальчиков – на технические. По мнению представительниц этого направления, основной формой отбора способных людей, начиная с детского сада и вплоть до приема на работу, должно стать анонимное тестирование. Приучать к тестам как к основной форме проверки знаний, умений, навыков надо с раннего возраста, чтобы дети не видели в ней ничего обидного.

Радикальные феминистки (К. Миллетт, С. Файерстоун, А. Дворкин, К. Дельфи, М. Дэйли и др.) менее всего связывают образование с экономикой или семьей, для них важнее обсуждение темы мужского доминирования, дискриминация женщин. Дети же, как справедливо считают представительницы названного направления, не могут сопротивляться гендерным культурным стереотипам, поэтому учителю следует обучать детей преодолению этих стереотипов. Поддерживая

идею о раздельном обучении юношей и девушек, они предлагают использовать нетрадиционные практики обучения, например, восточные, психотерапевтические и др. Наибольшей популярностью среди работ радикальных феминисток об образовании пользуются публикации Д. Спендер, которая подчеркивает, что в обучении надо больше обращать внимание не на результат, а на процесс решения, умение объяснить ход рассуждений, в чем девочки, несомненно, будут превосходить мальчиков [1, с. 29-30].

В 60-70-х годах прошлого столетия в США появилось понимание «необходимости создания педагогики нового типа, которая будет успешно применяться для развития обоих полов» [5, с.147]. Стремление учитывать в образовании и воспитании различия в биологическом, религиозном и культурном опыте привело к возникновению в зарубежном образовании понятий «альтернативная», «мультикультуралистическая», «феминистская», «гендерно-толерантная» и «гендерная» педагогика. В некоторых источниках эти понятия употребляются как синонимы.

Рассмотрим особенности некоторых из них. Смысл «альтернативной» педагогики состоит в разработке педагогических моделей для культурно-социальных «меньшинств» вне зависимости от количественной представленности. «Гендерно-толерантная» педагогика стремится учитывать потребности всех сексуальных и социальных групп в получении образования и реализации творческого потенциала. «Мультикультуралистическая» педагогика – это педагогика, которая поддерживает «оптимальный образовательный климат» для учащихся с альтернативной сексуальной идентичностью. Таким образом видно, что если «альтернативная» педагогика ориентирована на все культурно-социальные «меньшинства», то последние две – на представителей различной сексуальной ориентации [5, с.148-149].

Феминистская педагогика – это подход к преподаванию, учитывающий ценности феминизма, включая критику всех форм доминирования, акцент на сотрудничестве и стремление к интеграции теории и практики. Феминистская педагогика ориентирована на повышение социальной активности и уровня самооценки общества. Новая форма обучения, направленная на повышение самосознания, была разработана на подъеме второй волны феминизма в США. Главная идея «групп по повышению самосознания» заключалась в следующем: создание знания является коллективным процессом, диалог способствует обучению, эмоции, и личная заинтересованность не препятствуют пониманию и обучению, каждый может чему-нибудь научиться, исходя из опыта и идей других женщин. И одно из условий эффективного обучения – это создание доверительного общения, в котором, как правило, принимают участие только женщины, так как мужчины говорят слишком много. Впоследствии анализу стали подвергаться содержание образовательных курсов, структура и методы образования, были разработаны и внедрены отдельные программы по женским исследованиям. Ключевыми методологическими инновациями феминисткой педагогики стал: акцент на опыт и важность раскрытия мнения любого обучающегося, коллективный процесс обучения, обучение, фокусированное на обучающемся, подчеркивание важности связей между теорией и практикой. Но оказалось легче изменить содержание курсов, чем методы и структуру преподавания [1, с. 29-30].

Некоторые специалисты в области педагогики и психологии на постсоветском пространстве последнее время стали признавать существование раздела науки о воспитании и образовании детей разного пола (И.С. Кон, Л.В. Штылева и др.). Гендерная педагогика – это раздел педагогики, посвященный изучению гендерной социализации и особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек [3, с. 327]. Но данной области педагогического знания еще пройти процесс институционализации, как любой другой новой науки.

Существенную роль в распространении гендерных знаний сыграла теория гендерного подхода в образовании, изложенная в работах О.А.Ворониной, Ш. Берн, Д. Шеффер и др. Представительницей этого подхода является и Л.В. Штылева [7], чьи идеи заключаются в следующем:

1. Не пол человека обладает врожденными «женскими» и «мужскими» качествами, а «женские» и «мужские» качества приписываются человеку, начиная с раннего детства и направляя развитие ребенка в определенное русло.
2. Гендер создается обществом как социокультурная модель женственности и мужественности, определяющая положение человека в обществе и его институтах.
3. Гендер имеет значение для общества независимо от того, что это за общество и где оно находится, следовательно, гендер важен для каждого человека.
4. Гендер является одним из способов социальной стратификации общества, который в сочетании с другими факторами (возраст, раса, национальность, класс и др.) организует систему социальной иерархии и социальных связей.
5. Социальное обусловливание половой принадлежности и гендерно-ролевая социализация играют решающую роль в формировании половой идентичности и ролевых предпочтений человека.
6. Гендерные системы в разных обществах различаются, однако в большинстве обществ с

традиционными ценностями эти системы ассиметричны, причем «женское/фемининное» считается вторичным по отношению к «мужскому/маскулинному».

7. Конструирование гендерного сознания человека происходит благодаря распространению и поддержанию гендерных стереотипов, норм и правил.

8. Воплощая в деятельность ожидания, связанные с гендерным статусом, индивиды на микроуровне поддерживают гендерные различия и построенные на их основе системы господства и властвования.

Теория гендерного подхода в образовании провозглашает необходимость отказа от ассиметрии гендерной социализации бинарного типа и ратует за переход к многополюсной модели социального конструирования пола без распространения репродуктивных различий на остальные сферы жизни. Основной стратегией такого подхода, по мнению Л.В. Штылевой, является создание учебно-воспитательной среды, в которой женские и мужские качества будут развиваться как «два взаимосвязанных измерения любой личности и интегрироваться в психологическую андрогинность» [7, с. 171].

Цель гендерного подхода – освобождение учебно-воспитательного процесса от жестких гендерных стереотипов, расширение образовательного пространства для проявления индивидуальности и развития самореализующейся личности каждого ученика/ученицы, воспитание их в духе равноправного (эгалитарного) партнерства женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности.

Весомый вклад в становление гендерной концепции в образовании внесла педагогическая теория гендерного подхода в педагогике Е.Н. Каменской, целью которой является обоснование гендерного воспитания человека культуры, гражданина, нравственной личности, способного к максимальной самореализации и раскрытию своих способностей. Данный подход в педагогике предполагает, что различия в поведении и восприятии полов определяются в большей степени социализационными механизмами, воспитанием и распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского. Основная идея теории состоит в учете специфики взаимовлияния на развитие представителей мужского и женского полов всех факторов учебно-воспитательного процесса [2, с.13-16].

Педагогическая теория гендерного подхода основывается на положениях философии, дифференциальной психологии, социальной психологии, социологии, психофизиологии и других. Особое место в теоретико-методологическом основании теории отводится культурологической концепции личностно-ориентированного образования (Е.Б. Бондаревской), теории социального воспитания (А.В. Мудрика), теории воспитания, основанного на принципах свободы и педагогической поддержки (О.С. Газмана) и т.д.

Сравнительный анализ теории гендерного подхода в образовании Л.В.Штылевой и теории гендерного подхода в педагогике Е.Н. Каменской позволил сделать следующие выводы:

- Теория гендерного подхода в образовании Л.В. Штылевой недостаточно разработана, так как не имеет четко выраженного методологического основания, принципов и закономерностей практической реализации. Использование автором англоязычной терминологии и традиционных форм и методов с нечеткой проработанностью специфики их применения в учебно-воспитательном процессе учреждения образования затрудняет широкое внедрение в практическую деятельность учреждений образования;

- Теория гендерного подхода в педагогике Е.Н. Каменской раскрывает принципы, закономерности, условия практической реализации и технологический арсенал гендерного подхода в педагогике, которые базируются на фундаментальных идеях педагогики, но при этом не достаточно представлены механизмы использования теории в учебно-воспитательном процессе, не раскрыты связи представленного терминологического аппарата между собой.

Сегодня гендерный подход внедряется на всех ступенях системы образования. Существуют объективные признаки (признание гендерных исследований в педагогике как научно состоятельного направления в академическом сообществе, определение объекта и предмета гендерных исследований в педагогике, защита докторских и кандидатских работ по проблеме, издание монографий и публикаций по гендерному подходу в образовании и т.д.) и факторы (социально-культурные, политические, организационно-финансовые, личные) оформления гендерного подхода в педагогической науке (Л.В. Штылева) [6, с.143].

Тем не менее, проблема институционализации остается особенно актуальной, так как становлению гендерного подхода в педагогике препятствует традиция биологического детерминизма, которая выражается в доминировании полоролевого подхода в образовании.

Список литературы:

1. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / под ред. Л.В. Штылевой. – Мурманск: ОУ КРЦОиРЖ, 2001. – 200 с.

2. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике / Е.Н. Каменская – [Электронный ресурс]. – 2006. Режим доступа: www.twirpx.com/file/149849/ – Дата доступа: 20.12.2010.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество/ И.С. Кон. – М.: Академа, 2003. – 336 с.
4. Кандакова, Ю. Стратегии гендерного образования и воспитания в современной России. Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции (6-7 декабря 2002 г.) «Женщина. Образование. Демократия». – Мн., 2003. – 147 с.
5. Суковатая, В. Феминистская педагогика как практика мультикультурализма/ В. Суковатая// Высшее образование в России – №10 – 2004. – С.147 – 149.
6. Штылева, Л.В. Институционализация гендерного подхода / Л.В. Штылева // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 142-146.
7. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ

*Мацевская С.В.
УО «БГПУ им. М. Танка»*

Современные музыкальные учебные учреждения стремятся всеми имеющимися педагогическими средствами, за отведенное учебным планом время, сформировать у обучающихся профессиональные умения высокого уровня. При ранжировании качеств учителя, важных для его профессиональной деятельности, работающие педагоги и будущие учителя, разумеется, на первое место ставят знание педагогом материала своего предмета, владение методикой педагогического воздействия, развитое психолого-педагогическое мышление. При этом артистизм часто не входит в перечень необходимых педагогу качеств и не называется в числе основных факторов, позитивно влияющих на педагогическую деятельность учителя. По нашему мнению, профессионализм учителя обязан включать в себя как вышеперечисленные качества, так и педагогический артистизм.

Все основательнее в теории и практике высшего педагогического образования звучит призыв отказаться от ранее утвердившихся взглядов на учителя только как носителя и транслятора учебной и научной информации. В психологии существует понятие «приобретенных задатков». С.Л. Рубинштейн [1] считал, что знания, умения и навыки могут становиться своеобразными задатками для формирования соответствующей способности. Это положение подтверждено последующими исследованиями об относительной и абсолютной профессиональной пригодности, о возможностях выработки индивидуального стиля деятельности. Овладение профессией учителя и развитие должной индивидуальности должно предполагать воспитание ряда личностных качеств, которые в свою очередь становятся показателями его профессионализма. Среди них характеристики, лежащие в основе педагогического артистизма: эмоциональность, интуиция, эмпатия, воображение, наблюдательность, способность к импровизации и др. Можно сказать, что артистичный учитель реализует в деятельности неповторимые особенности своей творческой индивидуальности, которые становятся профессиональными качествами и характеристиками. В педагогике основное внимание уделяется совершенствованию методов обучения, воспитания и развития учеников, а также формированию их умений и навыков. Разумеется, важность тех и других умалить нельзя. Однако известно, один и тот же метод в деятельности разных учителей рождает далеко неадекватный результат. Словарь современного русского литературного языка определяет артистизм с одной стороны как дар, а с другой – как результат труда: «1. Выдающиеся способности, художественная одаренность, свобода перевоплощений, с помощью которой человек легко, непринужденно «входит в образ». Особое умение держать себя, изящество манер, грациозность движений и т.п., обычно свойственных артистам. 2. Высокое мастерство, достигнутое кем-либо в области искусства. Высокое мастерство в каком-либо деле, в выполнении чего-либо».

На основании анализа литературы и собственных наблюдений мы пришли к выводу, что применительно к педагогике артистизм это: а) *черта личности учителя*, некое ее своеобразие, способность перевоплощаться, богатство жестов и интонаций; одухотворенность, ощущение внутренней свободы; особенности психики, способность к органичному, естественному существованию в условиях педагогического процесса; б) *совокупность учебных приемов*, «техник», заключающихся в искусстве отбора наиболее эстетически яркой, значимой, смысловой информации; «техника» задавания вопросов, втягивающих всех в урок-игру; выстраивание учительского поведения в соответствии с определенными педагогическими задачами.

В структуре педагогического артистизма можно выделить следующие две стороны: *Внутренний артистизм* – культура учителя, эмоциональность, игра воображения, изящество, образное