

процесса. Ученые единодушны и в том, что не всякая система может быть высокоэффективна в выполнении своих функций. Для этого она должна обладать свойством целостности. Проблема целостности системы средств вывела исследователей на поиск путей оптимизации системы средств; реализации принципа необходимости и достаточности средств для решения задач воспитания; развития знания о критериях целостной полноты системы средств. Выделенные в данной статье такие критерии и рекомендации по их применению следует признать некоторой попыткой сделать вклад в теорию, т.к. они позволяют усовершенствовать отбор и систематизацию средств. Однако они нуждаются в дополнении и уточнении.

Литература

1. Глебов А.А. Критерии оптимизации системы педагогических средств // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 1 (86).
2. Гребенюк О.С. О развивающих возможностях учебно-воспитательного процесса // Совершенствование учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. Волгоград: Изд-во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1976.
3. Ильин В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория // Средства формирования всесторонне развитой личности: сб. науч. тр. Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1987.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1989. 4-е изд.
5. Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5.
6. Целикова О.П. Нравственная целостность личности. М.: Наука, 1982.

* * *

1. Glebov A.A. Kriterii optimizacii sistemy pedagogicheskikh sredstv // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2014. № 1 (86).
2. Grebenjuk O.S. O razvivajushhh vozmozhnostjah uchebno-vospitatel'nogo processa // Sovershenstvovanie uchebno-vospitatel'nogo processa: sb. nauch. tr. Volgograd: Izd-vo VGPI im. A.S. Serafimovicha, 1976.
3. Il'in V.S. Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti kak pedagogicheskaja kategorija // Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti: sb. nauch. tr. Volgograd: VGPI im. A.S. Serafimovicha, 1987.
4. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. A.M. Prohorov. 4-e izd. M.: Sov. jencikl., 1989.
5. Filosofskaja jenciklopedija. M., 1970. T. 5.
6. Celikova O.P. Nravstvennaja celostnost' lichnosti. M.: Nauka, 1982.

Criteria of integrity of pedagogic means system

The article deals with pedagogical means in the context of development of the system approach in pedagogic research. Based on the category of integrity, the urgent issue of the theory of means is under consideration. The generalized criteria of integrity of the personal quality forming system are defined and formulated.

Key words: *criteria, necessity, completeness, sufficiency, means, function, integrity.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2017)

Л.И. СТОЛЯРЧУК
(Волгоград)

МЕТОДОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ В ПОНИМАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Характеризуется категория «целостность» как методологическая основа в понимании и реализации гендерного подхода в образовании.

Ключевые слова: *целостность, методологическая основа, гендер, гендерный подход.*

В российской системе образования в последнее десятилетие происходит бурная трансформация, ориентированная на приведение качества образования в соответствие с требованиями мировых образовательных стандартов развитых стран. В связи с происходящими изменениями в современном мире меняются взаимоотношения мужчин и женщин (от патриархатных, маскулинно-доминантных к демократическим – равноправным, равноценным). Становление гендерного подхода как одного из важнейших элементов модернизации образования актуализируется научным сообществом.

О стремлении России соответствовать критериям развитого гражданского общества свидетельствуют положения «равенства прав и

равенства возможностей полов», отмеченные в Конституции РФ (ст. 19 от 12.12.1993 г., 30.12.2008 г.), гарантируемое «право на образование в Российской Федерации независимо от пола» в Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 5 ФЗ № 273 от 29.12.2012). Ведется активная разработка государственных документов, направленных на осуществление модернизации образования (федеральные государственные образовательные стандарты: ФГОС ДОО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, Концепция ДОД, ФГОС ВО 3+), в которых определены новые требования к дошкольным, школьным, вузовским программам, подробно описаны ожидаемые результаты образования, условия для их достижения и квалификационные процедуры, выявляющие реально достигнутые результаты и их соответствие ожидаемым. Несмотря на эту активную деятельность, существенной недоработкой, на наш взгляд, является *отсутствие* в нормативно-правовых документах *гендерного компонента*, хотя изучение и применение гендерной теории и методологии уже давно стало профессиональной нормой в мировом научном сообществе. Например, гендерный компонент в образовательном процессе школьников и будущих преподавателей в области гуманитарного знания в европейских странах – Германии, Франции, Нидерландах, Финляндии, Норвегии, Швеции и др. – поддерживается государственной политикой. Исследователи (И.С. Клецина, О.И. Ключко, Л.В. Штылева) [2; 3; 6] справедливо подчеркивают, что отсутствие гендерного компонента в государственных нормативных документах препятствует реализации гендерного подхода на всех уровнях отечественного образования.

Гендерный фактор является важной составляющей социальных или культурных феноменов современного гуманитарного знания, пронизывает собой все социальные институты, культурные нормы и ценности. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 66) к целям образования относится становление и формирование личности обучающегося, включая способность к социальному самоопределению, а гендерное самоопределение является одной из составляющих социального самоопределения. Требования ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы общего образования (п. 9–10) включают освоение личностью социальных норм, правил поведения, форм социальной жизни, а гендерные нормы, гендерное поведение личности обучающегося игра-

ют важную роль в освоении социальных норм. Именно поэтому без учета гендерного компонента происходит методологическое нарушение *целостности* в понимании индивидуальных и профессиональных возможностей обучающихся, ограниченном гендерными стереотипами, «обедняющем» их личностный и профессиональный потенциал.

В Профессиональном стандарте педагога (2015) отмечается необходимость построения воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей, *половозрастных* и *индивидуальных особенностей*, что актуализирует применение гендерного подхода в профессиональной подготовке будущего педагога. Гендерный подход помогает будущим педагогам проектировать *целостный* образовательный процесс с обучающимися, учитывая гендерные трансформации в обществе и образовании, развивать способность к критическому осмыслению педагогической реальности, преодолению гендерных стереотипов в общении, ориентироваться на реализацию индивидуальных способностей и талантов, не ограничивать возможности девочек и мальчиков традиционными представлениями о мужском и женском. Практически каждая гуманитарная учебная дисциплина может применять гендерный подход в образовательном процессе.

При осмыслении и реализации гендерного подхода в образовании возникает правомерный вопрос: на какой методологии, каких теориях основываться? Сложность заключается в том, что гендерная проблематика, разрабатываемая в различных науках, обладает собственными методологическими ориентирами применения гендерного подхода в образовании, многозначным толкованием терминологии, чрезвычайным разнообразием концепций, теорий и разной их трактовкой, неоднозначным пониманием.

Новый термин *гендер* для отделения его от известного *пол (sex)* стал использоваться в педагогике с конца 90-х гг. XX в., вслед за введением данного понятия в обиход ряда гуманитарных наук в 1960–1970-е гг. «Гендер» стал описывать социальную составляющую взаимоотношений мужчины и женщины, «культурную маску» пола, в отличие от традиционного изучения только анатомо-физиологических особенностей мужчин и женщин. Введение понятия «гендер» (Дж. Мани, 1955; Р. Столлер, 1961) стало важным шагом в развитии комплексного человекознания, терминологического обновления и аксиологического плюрализма в гендерных исследованиях. С одной

стороны, заимствование методов исследований из других наук углубляло и расширяло предмет исследований различных гуманитарных наук, позволяло выйти за традиционные границы своей дисциплины, обогатиться новыми смыслами, с другой – разнообразие концепций, теорий стало сопровождаться возникновением трудностей в понимании, усилением терминологической путаницы [5].

Обратившись к идейно-теоретическим истокам гендерного подхода, мы обнаружили, как и сегодня, многообразие идей о воспитании мужчин и женщин. Эти идеи в различных модификациях существовали на всех исторических этапах. На протяжении веков складывались два подхода: биологический и социальный.

Биологический (традиционный) подход (Демокрит, Аристотель, П. Абеляр, Д. Доминичи) был посвящен исследованию анатомо-физиологических различий мужчины и женщины. Традиционное (биологическое) понимание (М.Н. Катков, Н.С. Лесков, Л.Н. Толстой) было связано с идеей о природном предназначении мужчины для социальной сферы, женщины – для домашней). В различных видах российских образовательных учреждений в России во второй половине XIX – начале XX в. в казенных женских гимназиях и прогимназиях (дифференцированных по признаку пола) осуществлялось «воспитание полезных матерей семейств и добрых жен», сохранялся «в чистоте» культурный опыт традиционных семейных устоев.

Социальный (радикальный) подход (Платон, Квинтилиан, М. Уолстонкрафт) был создан как критическое направление традиционных патриархатных отношений и призывал к равноправию полов, ориентировал девушек на социальные ценности и образование (Н.П. Огарев, А.С. Симонович, Н.Г. Чернышевский). Содержание частных женских гимназий, специальных школ, курсов в России во второй половине XIX – начале XX в. было проникнуто идеями эмансипации женщин, направлено на поиск признания в труде (бухгалтер, телеграфистка, учительница, фельдшер и др.), выход «из душных стен» семьи для «общественного служения». Социальный подход был связан с обоснованием идей о равенстве возможностей женщин и мужчин в социальной самореализации.

Краткий ретроспективный анализ [7] позволяет сделать вывод о том, что эти подходы в определенной степени развивались, и они

имеют эвристическое значение для современного понимания гендерного подхода в теории и в практике современного образования. Анализ показывает, что преемственность выявленных подходов (биологического и социального), хотя и не позволяет провести прямое сопоставление прошлого и современного опыта из-за различий социальных ситуаций и контекстов, дает возможность сделать вывод: социальные практики в области воспитания мужчин и женщин нашли отражение на уровне как обыденного, так педагогического сознания, явились идейно-теоретическими истоками, заложили культурно-исторические предпосылки для теоретического осмысления, целостного понимания и реализации гендерного подхода в современном образовании.

Так, следует отметить, что современные *биодетерминированные* исследования как «интеллектуальное наследие» биологического (традиционного) подхода – теории полового деморфизма, нейропсихологические теории (В.А. Геодакян, Е.П. Ильин), исследования медиков, нейрофизиологов, нейропсихологов, психологов, педагогов о половых различиях (В.Ф. Базарный, В.Д. Еремеева, Г.В. Козловская, Н.Н. Куинджи, Т.П. Хризман и др.) ориентируют учителей на изучение особенностей половой дифференциации в обучении и воспитании школьников. Учет этих особенностей имеет важное теоретическое и практическое значение для современного образования, повышения его качества.

Социодетерминированные исследования, выросшие из социального (радикального) подхода (С. Бем, П. Бергер, Д. Зиммерман, М. Киммел, Р. Коннел, Т. Лукман, К. Уэст), посвященные разработке теорий социального конструирования гендера как базовой идентичности в личностном развитии, гендерной системы, гендерной схемы, гендерных линз культуры, гендерного «дисплея», а также изучению социокультурных аспектов гендера (О.А. Воронина, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, Л.В. Штылева), исследуют особенности гендерной трансформации в современном обществе и образовании. Эти два подхода – биологический (традиционный) и социальный (радикальный) – и их представители были и нередко остаются антагонистами.

Категории «целостность» как методологической основе в понимании и реализации гендерного подхода в педагогической науке и практике образования принадлежит синтезирующая роль в осмыслении научного знания,

наработанного представителями биологического и социального подходов.

Под целостностью мы понимаем вслед за представителями Волгоградской научной школы целостного процесса (Н.М. Борытко, А.А. Глебов, В.С. Ильин, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) интегрирующую характеристику, не сводящуюся к сочетанию свойств частей, а представляющую собой внутреннюю взаимосвязь элементов системы, приводящую к новому качеству личности, процесса образования, воспитания [2]. Центр гендерных исследований Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) [6] Волгоградской научной школы целостного процесса применяет методологию целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании, синтезируя позиции и наиболее ценные научные наработки биологического и социального подходов.

Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании основана на мировоззренческой идее равенства независимо от половой принадлежности, позволяющей обучающимся обоим пола «по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы» [1, с. 44–45], снимать барьеры в самоактуализации мужчин и женщин. Истоками целостного понимания и реализации гендерного подхода в современном образовании являются демократические идеи, развивавшиеся в России во второй половине XIX – начале XX в. на фундаменте социального подхода (но более либерального направления, в отличие от радикального) (Е.С. Дедюлина, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский). Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании базируется на следующих положениях:

- учет половых особенностей обучающихся в образовании, но не для закрепления гендерных предубеждений, а для наиболее полного раскрытия индивидуальных особенностей девочек и мальчиков;

- учет интересов представителей обоих полов, выявленных в ходе диагностики, их обусловленность индивидуальными особенностями или гендерными стереотипами;

- создание равных образовательных условий для обучающихся, взаимообогащение интересами, видами деятельности, творчества между разнополыми обучающимися;

- обращенность к уникальным гендерным проблемам обучающихся и активизации индивидуальных способов их гендерного и профессионального самоопределения;

- учет многомерности формирующих влияний, гендерной социализации, поиск перспектив саморазвития, самореализации обучающихся в современной педагогической реальности.

Педагогический поиск, проводимый сотрудниками научно-исследовательского Центра гендерных исследований ВГСПУ на базе общеобразовательных школ г. Волгограда и учреждений дополнительного образования детей (ДОД), связан с разработкой технологий гендерного подхода (в системе музыкального образования на основе гендерного подхода (В.Я. Семенов), по формированию гендерной культуры подростков в учреждениях ДОД (И.А. Столярчук), детей начальной школы на занятиях хореографии (А.Г. Абакумова), по гендерному просвещению старшеклассников на уроках истории (А.Н. Сладков), по формированию гендерной компетентности будущих педагогов (С.А. Набатова) и др.), расширяющих диапазон гендерных ролей, нацеленных на поиск диалога, партнерства, взаимообогащение интересов, уменьшение социальных различий, препятствующих самореализации обучающихся, снижению значимости природных половых различий в самореализации и профессиональном самоопределении обучающихся. Поскольку гендерное разделение труда и нормы гендерного поведения сегодня множественны, вариативны и динамичны, то и содержание гендерного образования ориентировано на новую реальность на основе методологии целостности в понимании и реализации гендерного подхода, приводящую к новому качеству личности, процесса образования, воспитания на основе демократических преобразований, происходящих в современном мире.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

2. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. Спецвыпуск к 90-летию со дня рождения В.С.Ильина. 2012. № 4(68). С. 4–11.

3. Клещина И.С. Гендерная компетентность педагогов как индикатор для оценки гендерного равенства в сфере образования // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. материа-

лов II Межрегион. науч.-практ. конф. (14–15 апреля 2015 г.). СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 189–193.

4. Ключко О.И. Гендерные практики современного образования // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. материалов II межрегион. науч.-практ. конф. (14–15 апреля 2015 г.). СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 185–189.

5. Кон И. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009.

6. Столярчук Л.И. Концепция Центра гендерных исследований ВГСПУ (к 5-летию создания) Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 11(75). С. 34–37.

7. Чумаков В.И. Развитие гуманистической направленности женского образования в России во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2007.

8. Штылева Л.В. Эволюция гендерного компонента школьного образования // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сб. материалов II Межрегион. науч.-практ. конф. (14–15 апреля 2015 г.). СПб.: НИЦ АРТ, 2015. С. 164–168.

* * *

1. Bern Sh. Gendernaja psihologija. SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2001.

2. Il'in V.S. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. Specvypusk k 90-letiju so dnja rozhdenija V.S.Il'ina. 2012. № 4(68). S. 4–11.

3. Klecina I.S. Gendernaja kompetentnost' pedagogov kak indikator dlja ocenki gendernogo ravenstva v sfere obrazovanja // Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: sb. materialov II mezhregion. nauch.-prakt. konf. (14–15 aprlja 2015 g.). SPb.: NIC ART, 2015. S. 189–193.

4. Kljuchko O.I. Gendernye praktiki sovremenogo obrazovanja // Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: sb. materialov II mezhregion. nauch.-prakt. konf. (14–15 aprlja 2015 g.). SPb.: NIC ART, 2015. S. 185–189.

5. Kon I. Muzhchina v menjajushhemsja mire. M.: Vremja, 2009.

6. Stoljarchuk L.I. Koncepcija Centra gendernyh issledovanij VGSPU (k 5-letiju sozdanija) Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 11(75). S. 34–37.

7. Chumakov V.I. Razvitie gumanisticheskoj napravlenosti zhenskogo obrazovanja v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2007.

8. Shtyleva L.V. Jevoljucija gendernogo komponenta shkol'nogo obrazovanja // Rebenok v obrazovatel'nom prostranstve megapolisa: sb. materialov II mezhregion. nauch.-prakt. konf. (14–15 aprlja 2015 g.). SPb.: NIC ART, 2015. S. 164–168.

Methodology of integrity in understanding and implementation of gender approach in education

The article deals with the category of “integrity” as the methodological basis in understanding and implementation of the gender approach in education.

Key words: integrity, methodological basis, gender, gender approach.

(Статья поступила в редакцию 27.02.2017)

М.Ю. ЧАНДРА
(Волгоград)

КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕЛОСТНЫЙ ВЗГЛЯД

Представлены уровневая структура и базовое содержание концепции системы управления качеством проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ в вузе. Освещены методологические основания данной системы, закономерности и принципы. Охарактеризована теоретическая модель системы управления качеством проектирования и реализации образовательных программ: функции, субъекты управления, жизненный цикл процессов проектирования и реализации образовательных программ высшего образования.

Ключевые слова: методологические подходы, закономерности и принципы, функции и этапы управления качеством, модель жизненного цикла проектирования и реализации образовательной программы.

В логике перехода высшей школы на компетентностную парадигму образования и выполнения требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) проблема качества высшего образования получает свое дальнейшее развитие. Масштабность происходящих изменений центрирует внимание акаде-