

На правах рукописи

ТАЛИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Ульяновск – 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики профессионального образования и социальной деятельности в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Ульяновский государственный университет

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Кириллова Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, профессор
Никитина Наталья Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Черных Анатолий Иосифович

Ведущая организация: ГОУ ВПО Казанский государственный
технологический университет

Защита состоится 28 декабря 2010 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.278.04 при Ульяновском государственном университете по адресу: 432000, г. Ульяновск, ул. Набережная р. Свияги, 106, корп. 1, ауд. 703.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ульяновского государственного университета, с авторефератом – на сайте <http://vak.ed.gov.ru>.

Автореферат разослан «_____» _____ 2010г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

/Донина О.И./

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Российская система образования переживает очень важный и ответственный период своего развития. Национальная Доктрина образования в Российской Федерации установила приоритет образования в государственной политике страны, признав образование сферой ответственности и интересов государства. Принципиальные положения Национальной Доктрины получили развитие в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где образование названо фактором формирования нового качества экономики и общества в целом. Специфика модернизации педагогического образования обусловлена его ориентацией на переход отечественной школы от традиционной «знаниевой» парадигмы к личностно ориентированной, характерными особенностями которой является учет всего многообразия индивидуальных особенностей обучающегося при обеспечении и поддержке процессов его самопознания, самоактуализации и самореализации. Одним из значимых факторов личностного развития является гендерная социализация личности, успешность которой определяется формированием гендерной идентичности личности, овладением ею гендерными нормами поведения и самоопределением в системе гендерных стереотипов.

Конституциональные и социокультурные аспекты в различении мужского и женского связаны с понятиями пола и гендера (gender). Традиционно первое из них использовалось для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Антропологи, этнографы и историки давно установили относительность представлений о «типично мужском» или «типично женском»: то, что в одном обществе считается мужским занятием (поведением, чертой характера), в другом может определяться как женское. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах. Так возникло понятие гендер, означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью и возникают во взаимодействии с другими людьми. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Термин «гендер» актуализировал проблему соотношения биологического и социального. Гендер стал пониматься как сложная самоорганизующаяся система, которая создается (конструируется) обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (политической структуре, экономике, образовании, культуре, семье и др.). Внедрение категории «гендер» в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в образовательных учреждениях формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию.

XX век существенно изменил многие стереотипы полоролевой идентификации общества. В настоящее время гендерная проблематика актуализируется как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах деятельности в настоящее время выходят с периферии исследований, формируя новый научный дискурс, нуждающийся в собственном психолого-педагогическом понятийно-категориальном аппарате. В современной педагогической науке сложилось и активно развивается новое направление – гендерная педагогика, изучающая условия широкомасштабного внедрения гендерного подхода в учебно-воспитательный процесс для обеспечения половой самоидентификации и развития личных склонностей индивида.

Гендерные знания становятся все более необходимым элементом современного научного знания в системе подготовки самых разных специалистов – от учителя начальных классов до менеджера крупных фирм и руководителей профессиональных коллективов. К сожалению, в нашей стране гендерные педагогические исследования пока не получили должного распространения, требует пересмотра понятие полового воспитания с позиций гендерного подхода как метода научного анализа, предполагающего гармонизацию полоролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности. Анализ включенности российских педагогов в гендерные исследования, показал, что объем педагогической проблематики в общей системе гендерных научных изысканий составляет в России всего 0,7%. В педагогической лексике термин «гендер» также пока разработан недостаточно.

Разработка гендерного подхода в образовании является новым шагом в развитии науки человековедения, педагогической антропологии. Интегрируя и перерабатывая знания, полученные другими науками о человеке, важно выявить и показать обществу педагогические аспекты процесса гендерной социализации личности, влияния сложных и многонаправленных взаимодействий на становление ее гендерной идентичности. В настоящее время ведется разработка теории гендерного воспитания в системе школьного образования и анализ проблем гендерного измерения в социальном и гуманитарном знании (Л.В. Штылева); изучаются отличия в особенностях личности и характеристиках поведения мужчин и женщин (С.И. Кудинов, Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева); содержание и динамика стереотипов маскулинности-фемининности (Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская); гендерная социализации (И.С. Клецина); гендерные установки (В.Е. Каган); гендерные аспекты самореализации личности (Л.В. Попова); гендерная психология лидерства (Т.В. Бендас) и т.д. Исходя из перечисленных направлений и тем научных изысканий в гендерной педагогической проблематике, можно отметить, что в российской педагогической науке начался процесс научного оформления теоретико-методологических основ гендерного измерения педагогического процесса и конституирование гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний. Это систематические и комплексные исследования половых различий и половых ролей, включающие изучение: дифференциально-психологических характеристик между представителями полов в возрастной динамике; функциональных закономерностей дифференциации половых ролей в отдельно взятой сфере деятельности на социальном, межличностном и интраиндивидуальном уровне; полоролевых стереотипов в исторической перспективе и в связи с изменениями форм социализации;

взаимозависимости интернализированных половых ролей и соответствующего поведения личности и ее дифференциально-психологических и социальных характеристик.

По мнению многих ученых (Г.М. Бреслав, Е.Н. Каменская, И.В. Костикова, С.И.Кудимов, Р.Г. Петрова, Т.В. Попова, Ю.А. Тюменева, Б.И. Хасан и др.), целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей представителей обоих полов в процессе педагогического взаимодействия.

Гендерная асимметрия в образовательных системах раскрыта Н.Л. Пушкаревой, Г.Г. Силласте, Дж. Хубером и др. Проблемы половой дифференциации и межличностных отношений в группе изучали В.В. Абраменкова, Ю.Е. Алешина, И.Ю. Борисов, О. Вейнингер, Е.П. Ильин, Е.Н. Каменская, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, М.Х. Мелтсас, Т.А. Репина, Л.Э. Семенова, А.Л. Сиротюк, А.А. Хвостов и др.

Вопросам полового различия в современном школьном образовании, обучения по половому признаку посвятили свои работы Г.М. Бреслав, Т.В. Виноградова, А. Виноградская, М.С. Егорова, В.Д. Еремеева, И.С. Клецина, И.С. Кон, Н.Н. Куинджи, В.Т. Лисовский, Г.А. Наследова, Р. Сабилов, М.Л. Сабунаева, В.В. Семенов, Е.М. Тихомирова, А.В. Пыжиков, Б.И. Хасан, С. Шаронова, С.Н. Щеглова и др. Гендерные особенности детей исследовали М.Ю. Бужигеева, И.Я. Каплунович, Н.Л. Пушкарева, А.А. Чекалина и др.

Взаимосвязь гендерной и профессиональной идентичности исследовали Т.В. Андреева, Н.В. Антонова, М.В. Заковоротная, Н.М. Лебедева, Л.И. Ожигова, Н.К. Радина, Л.Б. Шнейдер и др. Формированию гендерной идентичности обучаемых посвящены труды И.В. Романова, В.А. Суковатой, Л.Б. Шнейдера, Э. Эриксона, В.А. Ядова и др.

Гендерная толерантность как психолого-педагогическая характеристика рассматривается Г.В. Безюлевой, Е.К. Бондыревой, Л.П. Шустовой и др.

Гендерная компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности педагога рассматривается И.А. Зайгановым, Л.Г. Луняковой, Е.Б. Мезенцевой, Н.В. Осетровой и др.

Взаимосвязь гендера и культуры раскрывают в своих работах О.А. Воронина, Т.А. Клименкова, Г. Зиммель, И.С. Кон, И.П. Лунин, М. Мид, Л.Н. Пушкарев, А.Е. Чучин-Русов и др.

Проблемы усвоения роли мужчин и женщин изучали Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, В.А. Геодакян, М.Д. Городникова, Н.М. Давыдов, Я.Л. Коломинский, И.М. Семашко, В. Собкин и др.

Гендерные стереотипы, установки и предубеждения изучали Е. Здравомыслова, Е. Герасимова, Н. Троян, В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.П. Короленко, Т.Б. Котлова, А.В. Смирнова, М.И. Кошенова, М.А. Мазниченко, А. Мишель, Л.Н. Надолинская, О.М. Разумникова, Т.Е. Рябова, А.В. Смирнова, Ю.С. Тюников, И.А. Тупицина и др.

Гендерная социализация как социокультурный феномен рассматривают в своих работах Н.В. Андреева, В.В. Гаврилюк, Е. Здравомыслова, Г. Келли, И.С. Клецина, И.С. Кон, Т.А. Репина, С.В. Скютнева, Л.И. Столярчук, А. Темкина, Ю.А.

Тюменева, В.И. Хасан и др. Гендерные аспекты самореализации личности исследовали Л.В. Попова, Т.И. Юферева и др.

Однако в целом в последние два десятилетия комплексное изучение процессов развития гендерной идентичности в образовании не проводилось. Исследования, как правило, касались либо вопросов полового различия в школьном образовании, либо проблеме совместного и раздельного обучения, либо объяснения природы гендерных стереотипов и установок, либо поиска более оптимальных методов гендерного воспитания, либо отдельных аспектов конкретных моделей гендерного воспитания – репрессивной, либеральной или демократической.

Анализ гендерной проблематики в трудах отечественных и зарубежных ученых, основных парадигм и стратегий гендерного образования и воспитания, результатов научных исследований гендера в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества позволил выявить основные трудности и противоречия в развитии гендерной идентичности в современных образовательных системах:

- между несомненными изменениями культурных и социальных стереотипов маскулинности и феминности, ослаблением поляризации женской и мужской социальных ролей в обществе и необходимостью корректировки позиций представителей обоих полов в вопросах гендерной идентификации;

- между ростом интереса к гендерной проблематике на современном этапе развития российского образования и науки и отсутствием единой концепции гендерной педагогики, способствующей более конструктивному взаимодействию двух полов, снижению гендерной асимметрии в образовательных системах, отражающей явное или скрытое неравенство по признаку пола;

- между имеющимся опытом решения отдельных проблем реализации гендерного подхода в педагогике и отсутствием его целостного научного осмысления и описания;

- между актуализацией процесса формирования гендерной идентичности в современных условиях и сложностью осмысления данного процесса вследствие его многомерности, многофункциональности, надпредметности и междисциплинарности;

- между едиными требованиями общества к профессиональной деятельности учителей и существенными различиями в поведении и личностных качествах учителей – мужчин и женщин;

- между существующими гендерными различиями в интеллектуальных, речевых, эмоциональных и других личностных характеристиках, которые необходимо знать и учитывать при осуществлении учебно-воспитательного процесса, и низким уровнем их использования в педагогической практике;

- между объективной потребностью в формировании гендерной компетентности современных педагогов в процессе их профессиональной подготовки и недостаточной разработанностью ее методологических, содержательных и технологических основ;

- между необходимостью повышения качества гендерного образования и воспитания в современных образовательных системах и отсутствием адекватной системы мониторинга сформированности гендерной идентичности обучаемых и гендерной компетентности обучающихся;

- между необходимостью дифференциации по половому признаку содержания современного образования и невозможностью решения данной проблемы без изменения существующей системы общественного разделения труда;

- между существующими жесткими, устойчивыми и распространенными гендерными стереотипами, установками и предубеждениями в педагогической практике и недостаточной разработкой методов их эффективной реконструкции, объяснения их природы, исторической изменчивости и социальной обусловленности и др.

Таким образом, на современном этапе развития мирового образовательного пространства актуализируются проблемы гендерного образования, поиска механизмов формирования гендерной идентичности в современных образовательных системах, внутренних резервов и путей оптимизации традиционных моделей гендерного воспитания, разумного сочетания выигрышных элементов различных гендерных концепций и теорий с целью усиления их положительных моментов и сведения к минимуму негативных сторон в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества.

Актуальность проблемы, ее неразработанность, а также потребности педагогической теории и практики современных образовательных систем дали возможность определить тему настоящего исследования, а выявленная совокупность проблем и противоречий позволила сформулировать **научную проблему** исследования: каковы гносеологические основы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики?

Целью исследования является выявление основных тенденций, педагогических условий и перспективных направлений развития гендерной идентификации как механизма социализации личности, а также методологических подходов гендерной интерпретации профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации педагогов в современных образовательных системах.

Объект исследования: процесс институализации гендерных исследований в отечественном образовании.

Предмет исследования: гносеологическое обоснование развития гендерной идентичности в современных образовательных системах как нового направления современной педагогической теории и практики.

Теоретический анализ гендерной проблематики, формирования общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории и практики в трудах отечественных и зарубежных ученых, современного состояния проблемы развития гендерной идентичности в образовательных системах, а также некоторых позиций гендерного дискурса в области гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной и профессиональной сфере дают основания для выдвижения в качестве **гипотезы** совокупности теоретически обоснованных тезисов:

- неперенным условием гносеологического обоснования развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики является выявление основных проблем и противоречий, принципов и закономерностей, моделей и механизмов, факторов и методологических подходов в данной области, необходимых для определения стратегических направлений гендерных исследований и перспектив гендерного образования;

- в высшей степени продуктивной для исследования гендерной проблематики в российском контексте является методология социального конструирования гендера;

- формирование гендерной идентичности субъектов образовательного процесса невозможно без реализации аксиологического, антропологического, культурологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, тесно связанных с реализацией гендерного подхода в педагогике;

- формирование гендерной идентичности может быть эффективным средством социального становления личности при условии, если оно способствует овладению разнообразным полоролевым репертуаром и культурой общения полов;

- для повышения качества современного образования педагогам необходимо знать и использовать гендерные различия в интеллектуальных, речевых, эмоциональных, личностных характеристиках обучаемых при осуществлении учебно-воспитательного процесса;

- на развитие личностных структур сознания в гендерном аспекте благоприятно влияет система гендерного воспитания, построенная на фундаменте культурологической концепции личностно ориентированного образования;

- модели формирования гендерной идентичности должны отражать системы гендерного воспитания в образовательных учреждениях и в качестве основных компонентов включать цели, ценности, смыслы, мотивы, содержание, формы, методы и технологии, а также самооценку, рефлексию поведения обучаемых в конкретных гендерных ситуациях;

- поиск новых форм и методов формирования гендерной идентичности в рамках традиционной системы образования, дополнение общепринятых форм и методов альтернативными способами должны быть направлены на построение социально организованных отношений на уровне общества, между государством и гендерными группами; отношений между различными гендерными группами; между субъектами разного пола; отношения личности к самой себе как представителю определенного пола;

- дифференцировать по половому признаку содержание образования, не изменив существующей системы общественного разделения труда, невозможно, а методы обучения тесно связаны с его содержанием, поэтому совместное и равное обучение представляется социально более функциональным, чем отдельное;

- для преодоления гендерной асимметрии в отечественной системе образования необходима единая и определенная концепция гендерного воспитания, повышение уровня гендерного образования педагогов;

- развитию гендерной идентификации студентов профессиональной школы способствует внедрение в образовательный процесс учебных курсов гендерной тематики, как основных, так и элективных;

- гендерные отношения могут быть деконструированы, перестроены, изменены: деконструкция гендерных отношений предполагает выстраивание этих отношений в соответствии с партнерской моделью взаимодействия, представляющей систему отношений, в которой две взаимодействующие стороны выступают как равноправные субъекты, обладающие одинаковой ценностью и значимостью друг для друга;

- выявление основных тенденций гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества связано с осмыслением многомерности, многофункциональности, надпредметности и междисциплинарности процесса формирования гендерной идентичности, с критическим анализом существующего понятийно-категориального аппарата и сложившейся системы оценивания сформированности гендерной компетентности педагогов.

Таким образом, гипотеза исследования заключается в том, что совокупность условий, заключенных в данных тезисах, отражает перспективы развития гендерной идентичности в современных образовательных системах.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования решаются следующие **задачи**:

1. В ходе сравнительного историко-педагогического анализа гендерной проблематики, генезиса формирования общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых выявить исторические предпосылки конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогического знания.

2. Раскрыть основные направления и выделить этапы гендерных исследований в отечественной педагогической теории и практике, определить роль институализации гендерных исследований как механизма реализации на практике принципа эгалитаризма в отечественном образовании.

3. Раскрыть феноменологическую характеристику процесса гендерной идентификации как механизма социализации личности на всех уровнях методологического знания, раскрыть его многомерный, многофункциональный, надпредметный и междисциплинарный характер, выделить педагогические аспекты формирования гендерной идентичности как нового направления современной педагогической науки и практики.

4. Теоретически разработать категориально-терминологический аппарат феномена гендерной идентичности в педагогике.

5. Обосновать совокупность положений и подходов, составляющих гносеологическую и методологическую основу развития гендерной идентичности как условия формирования толерантности в образовании; раскрыть содержание понятия «гендерная толерантность» в образовании.

6. Исследовать традиционные модели реализации гендерного подхода в образовании, разработать модель гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений, способствующих формированию у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность в условиях лично-ориентированного образования.

7. На основе анализа дискурса проблемы совместного и отдельного обучения в общеобразовательной школе выявить основные гендерные педагогические мифологемы, установки и стереотипы в педагогической деятельности, препятствующие развитию гендерной идентичности обучающихся.

8. Раскрыть содержательную характеристику понятия гендерной компетентности как ключевой (базовой) компетентности, обозначить ее основные компоненты, разработать критериальную характеристику, необходимую для организации качественного мониторинга ее динамики.

9. Обосновать совокупность подходов к формированию гендерной компетентности педагогов, разработать и внедрить в образовательный процесс высшей школы учебные курсы гендерной тематики.

10. Выявить основные тенденции и раскрыть перспективы формирования гендерной идентичности детей и молодежи в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества.

Методологическую основу исследования составили: фундаментальные положения диалектики и теории познания, объективные законы развития педагогического знания, общенаучный принцип объективности, предполагающий всесторонний учет порождающих то или иное явление факторов; принципы единства исторического и логического, общего и особенного в педагогических исследованиях, целостности и взаимосвязи педагогических процессов, взаимосвязи теории и практики в процессе научного познания; системный и контекстуальный подходы, а также классические философские, социологические и психологические труды, посвященные природе пола (В.В. Абраменкова, В.С. Агеев, Т.А. Араканцева, В.П. Багрунов, С.Ю. Барсукова, Ю.В. Беляева, Т.В. Бендас, Н. Бердяев, Ш. Берн, Г.А. Брандт, О. Вейнингер, В.А. Геодакян, И.В. Грошев, Ф.Л. Джеймс, Е.М. Дубовская, А.Н. Елсуков, А.Б. Залкинд, Е.П. Ильин, И.С. Кон, О.Г. Лопухова, О.Ю. Маркова, М.Б. Рабжаева, В.В. Радаев, Г.Г. Силласте, Т.А. Рубанцева, З. Фрейд, К. Хорни, А.А. Чекалина, Л.Б. Шнейдер и др.); гендерный подход в образовании (С.Г. Айвазова, О.А. Воронина, Т.А. Гурков, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, О.А. Константинова, А.А. Митрофанова, А.В. Мудрик, Л.В. Попова, Н.Л. Пушкарева, М.Л. Сабунаева, М.К. Уланова, Б.И. Хасан, Л.В. Штылева, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); теория гуманизации и личностной ориентации образования (Е.В. Бондаревская, К. Роджерс, В.В. Сериков, Л.Д. Соломенко, В.А. Сухомлинский, Е.Н. Шиянов, И.В. Юстус); теория компетентностного образования (М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев, А. Дахин, Л.А. Петровская, Г.К. Селевко, Г.Г. Скоробогатова, А.В. Хуторской); теория управления педагогическими процессами (Ю.К. Бабанский, А.М. Булынин, С.В. Булярский, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, С.Н. Митин, А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова); идеи технологического подхода к проектированию, организации и совершенствованию образовательного процесса (В.П. Беспалько, В.М. Монахов, Н.В. Немова, Т.Г. Новикова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, И.С. Якиманская); идеи, связанные с обеспечением целостности, непрерывности, многоуровневости и многоступенчатости образования (С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, О.И. Донина, Н.В. Кузьмина, Н.С. Пряжников, Е.Е. Смирнова, С.Н. Чистякова), его обусловленности историческими, социальными и психологическими факторами (В.А. Бажанов, М.Р. Гинсбург, О.В. Кириллова, Ю.В. Синягин, Н.В. Синягина, И.А. Чуканов); концепция профессионально-личностного развития (Н.Ш. Валеева, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Н.И. Калаков, И.В. Непрокина, М.А. Петухов, Н.Б. Шмелева), типовые положения об образовательных учреждениях, национальная доктрина образования в Российской Федерации, основные положения концепции реформирования системы образования, концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, стратегии модернизации содержания общего, дополнительного и профессионального образования и др.

Теоретическую базу исследования составили труды, раскрывающие: теоретические основы гендера (Н.И. Абибукова, О.А. Воронина, Д.В. Воронцов, Э. Гидденс, Д. Зиммерман, Р.Г. Карпова, Дж. Лорбер, С.А. Минюрова, Р.Г. Петрова, Т.А. Репина, В.М. Соколенко, Е.И. Трофимова, К. Уэст, С. Фаррел, З. Фрейд, Д. Хубер, Н. Чодороу, Л.В. Штылева и др.); материалы гендерных исследований в различных образовательных системах (Р. Вдовюк, Н.Л. Вислова, О.А. Воронина, И. Жеребкина, И.В. Костикова, Е.В. Кулагина, С. Рыков, З.А. Хоткина, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

Психолого-педагогической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных ученых, отражающие половую дифференциацию и основанные на ней межличностные отношения (В.В. Абраменкова, Ю.Е. Алешина, И.Ю. Борисов, О. Вейнингер, О.М. Здравомыслова, Е.П. Ильин, Е.Н. Каменская, И.С. Клещина, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, М.Х. Мелтсас, Т.А. Репина, Л.Э. Семенова, А.Л. Сиротюк, А.А. Темкина, А.А. Хвостов и др.).

Методы исследования. Сложность исследуемой проблемы обусловила необходимость применения комплекса исследовательских методов: исторического (ретроспективного, историографического), теоретического (монографического, сравнительно-сопоставительного и системно-структурного) анализа; общенаучных методов (моделирование, анализ, синтез, абстрагирование, индукция, обобщение, систематизация, классификация); анализа российской и зарубежной литературы по теме исследования; изучения документов, докладов и материалов национальных и международных организаций, занимающихся гендерными исследованиями; изучения и обобщения передового педагогического опыта в контексте исследования, методов статистической обработки данных и др.

Этапы исследования: Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – 2000-2003 гг. Изучение гендерной проблематики в истории западной и российской философской мысли, генезиса проблемы формирования общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в отечественной и зарубежной педагогике. Изучение современных теорий гендера, выявление основных предпосылок возникновения гендерного подхода в педагогике.

Второй этап – 2003-2006 гг. Формирование основных параметров исследования, его понятийного аппарата. На этом этапе изучались и анализировались проблемы институализации гендерных исследований как механизма реализации на практике принципа эгалитаризма в отечественном образовании и гендерной идентификации как механизма социализации личности в современных образовательных системах. Издание монографии «Гендерная идентификация как механизм социализации личности в современных образовательных системах», подготовка к изданию монографии «Социализация и гендер: проблемы формирования гендерной идентичности в условиях гендерной асимметрии современного образования». На данном этапе уточнялась рабочая гипотеза, осуществлялось расширение понятийно-терминологического аппарата исследования.

Третий этап – 2006-2010 гг. Изучение традиционных моделей полоролевого воспитания, разработка модели гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях личностно ориентированного образования. Подготовка и издание монографий «Развитие гендерной идентичности как условие формирования толерантности в образовании», «Гендерная интерпрета-

ция профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации педагога» и «Теоретико-методологические основы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики». Формулировка положений, выносимых на защиту, научной новизны, теоретической и практической значимости, основных выводов и результатов исследования. Издание статей из перечня ВАК. Выявление основных тенденций, условий и перспектив отечественного гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества. Литературное и графическое оформление результатов в виде докторской диссертации. Распространение положительного опыта, апробация предлагаемых подходов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем:

- в ходе сравнительного анализа общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых, современных теорий гендера конкретизированы и уточнены исторические предпосылки конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогического знания (ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей; изменение культурных стереотипов маскулинности и фемининности; объективные перемены в гендерных характеристиках брачно-семейных отношений);

- анализ гендерной проблематики в трудах отечественных и зарубежных ученых, парадигм и стратегий гендерного образования и воспитания, результатов научных исследований гендера в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества позволил выявить следующие основные противоречия: между актуализацией процесса формирования гендерной идентичности в современных условиях и сложностью осмысления данного процесса вследствие его многомерности, многофункциональности, надпредметности и междисциплинарности; между изменениями культурных и социальных стереотипов маскулинности и феминности и необходимостью корректировки позиций представителей обоих полов в вопросах гендерной идентификации; между ростом интереса к гендерной проблематике и отсутствием единой концепции гендерной педагогики; между имеющимся опытом решения отдельных проблем реализации гендерного подхода в педагогике и отсутствием его целостного научного осмысления и описания; между объективной потребностью в формировании гендерной компетентности современных педагогов в процессе их профессиональной подготовки и недостаточной разработанностью ее методологических, содержательных и технологических основ; между необходимостью повышения качества гендерного образования и воспитания в современных образовательных системах и отсутствием адекватной системы мониторинга сформированности гендерной идентичности обучаемых и гендерной компетентности обучающихся; между существующими жесткими, устойчивыми и распространенными гендерными стереотипами, установками и предубеждениями в педагогической практике и недостаточной разработкой методов их эффективной реконструкции, объяснения их природы, исторической изменчивости и социальной обусловленности и др.;

- выявлены основные тенденции отечественного гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества: трансформация культурных стереотипов маскулинности и фемининности

в современном обществе; институализация гендерных исследований как нового направления российской гуманитаристики; ослабление дискурса о плюсах и минусах раздельного и совместного обучения в общеобразовательной школе; ориентация гендерных моделей воспитания не на увековечение и возрождение традиционных гендерных нормативов, а на их изменение и реконструкцию; продолжение и постепенное внедрение результатов гендерных исследований по выявлению гендерных особенностей обучаемых в учебный процесс; медленное внедрение результатов гендерных исследований в практику общеобразовательной школы, в которой гендерный аспект воспитания учитывается, в основном, стихийно и бессистемно; затянувшаяся разработка и закрепление новых гендерных дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования;

- обозначены основные подходы к гносеологическому обоснованию проблемы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики на всех уровнях методологического знания: на философском уровне – аксиологический и антропологический подходы; на общенаучном уровне – системный и междисциплинарный подходы; на конкретно-методологическом уровне – личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический подходы; на технологическом уровне – согласование важнейших принципов процесса формирования гендерной идентичности с общими дидактическими принципами, фундаментальными педагогическими законами и закономерностями в соответствии со спецификой образовательных учреждений;

- определены перспективные направления развития современного гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества: изучение педагогического влияния педагога на гендерные идентичности обучаемых; изучение гендерных особенностей педагогических коллективов образовательных учреждений различного типа; изучение наиболее жестких, устойчивых и распространенных гендерных стереотипов, установок и предрасположений в педагогической школьной практике и разработка методов их смягчения и преодоления в педагогическом процессе; детальное изучение педагогических факторов, обеспечивающих развитие гендерной идентичности обучаемых; разработка образовательных программ и учебных пособий, способствующих максимальной самореализации и раскрытия способностей представителей обоего пола в процессе педагогического взаимодействия;

- выявлены общие, частные и специфические педагогические условия, реализация которых в совокупности должна обеспечить реализацию моделей гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях личностно ориентированного образования;

- представленная упорядоченная совокупность идей, понятий, принципов, закономерностей, положений, средств и механизмов, подходов и технологий, критериев и показателей, факторов и условий может быть квалифицирована как решение новой педагогической проблемы гносеологического обоснования развития гендерной идентичности субъектов образовательного процесса в современных условиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- на основе ретроспективного анализа предпосылок возникновения, становления и развития гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых раскрыты основные направления (гендер как инструмент социально-экономического анализа; гендер в исследовании «женских» проблем; гендер как культурологическая интерпретация общественного развития) и этапы гендерных исследований в отечественной педагогической теории и практике (1 этап – организационно-просветительский /с конца 80-х до 1992 года/; 2 этап – институализация гендерных исследований /1993-1995 г.г./; 3 этап – этап консолидации ученых и преподавателей российских гендерных исследований /1996-1998 г.г./; 4 этап – этап развития российских гендерных исследований /с 1999 г. до настоящего времени/), определена роль гендерной идентификации как механизма реализации на практике принципа эгалитаризма о отечественном образовании;

- гносеологическое обоснование проблемы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики построено в исследовании на реализации методологических функций, направленных на структуризацию научного знания, ретроспективный анализ уже осуществленных процессов научного познания в области гендерной педагогики и на регуляцию деятельности по формированию гендерной идентичности в современных образовательных системах;

- гендерная идентификация представлена как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, а гендерная идентичность – как одна из базовых характеристик личности, формируемая в результате интериоризации мужских или женских черт в процессе социального взаимодействия, отражающая степень овладения разнообразным полоролевым репертуаром, культурой общения полов и являющаяся эффективным средством социального становления личности;

- введено понятие «гендерной толерантности» как готовности к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме, выступающей в качестве активной жизненной позиции, проявляющейся в различных процессах: познании и признании своего «я» и позиций «другого», определении тактики поведения и диалога с другими, взаимодействии с другими, анализе результатов взаимодействия и предполагающей заинтересованное отношение к «другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое не похоже на собственное восприятие действительности;

- доказано, что гендерная идентичность и гендерные отношения могут быть деконструированы, перестроены, изменены, что их деконструкция наиболее эффективна в условиях реализации партнерской модели взаимодействия, представляющей систему отношений, в которой две взаимодействующие стороны выступают как равноправные субъекты, обладающие одинаковой ценностью и значимостью друг для друга;

- обоснованы уровни гендерных отношений, которые встроены в широкий социальный контекст на макро-, мезо- и микроуровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне;

- показано, что существующая гендерная асимметрия в отечественном образовании и науке имеет количественную (соотношение удельного веса женщин и

мужчин в образовательных и научных учреждениях) и качественную (изменение традиционного социального статуса мужчин и женщин) характеристики; выявлены факторы гендерной асимметрии в системе общего образования (отсутствие в российской средней школе единой и определенной концепции полового воспитания; тенденция «вымывания» мужчин из сферы образования в целом; недостаточный уровень гендерного образования учителей и других взрослых) и профессионального образования (медленная разработка и внедрение новых гендерных дисциплин в практике профессиональной подготовки педагогов и психологов, отсутствие их в государственном образовательном стандарте других дисциплин, недостаточный уровень подготовки преподавателей в гендерном аспекте);

- осуществленный сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных моделей гендерного воспитания (репрессивной, либеральной и демократической) позволил считать наиболее оптимальной из них демократическую модель; теория гендерного подхода в педагогике дополнена моделью гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений, способствующей формированию у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность в условиях лично ориентированного образования;

- раскрыта сущностно-содержательная характеристика понятия «гендерная компетентность», отражающая сформированность понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, а также знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса, которая представлена в исследовании как ключевая (базовая) компетентность, так как обладает свойствами многофункциональности, надпредметности, междисциплинарности и многомерности; аргументированы ее компоненты (мотивационно-ценностный, содержательный, рефлексивный и поведенческий);

- выделены основные этапы деятельности по формированию гендерной компетентности: этап формирования системы гендерных знаний; этап формирования умений анализа явлений и ситуаций гендерного неравенства; этап отработки навыков гендерно-компетентного поведения; показано, что повышение гендерной компетентности педагогов является важным условием снижения гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной и профессиональной сфере.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- раскрыто современное состояние качества гендерного образования, которое, не смотря на то, что отечественная школа сознательно не протезирует ни тому, ни другому полу, однако воспроизводит противоречия, препятствующие овладению обучаемыми разнообразным полоролевым репертуаром и культурой общения полов; поэтому оно не может быть признано полностью удовлетворяющим современным требованиям, так как характеризуется гендерной асимметрией, недостаточным уровнем гендерного образования педагогов;

- реализация критериального блока модели гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях лично ориентированного образования, обозначающего интегративной критериальной характеристикой гендерную компетентность педагога, уровни и показатели ее сформированности, совместно с системами психологического сопровождения и педаго-

гического мониторинга, разработанными на рефлексивной основе, создают предпосылки для качественной оценки исследуемого процесса;

- в исследовании особое внимание уделено изучению наиболее жестких, устойчивых и распространенных гендерных стереотипов, установок и предубеждений в педагогической школьной практике: объяснение их природы, исторической изменчивости, социальной обусловленности и разработка методов их эффективной реконструкции является важным условием повышения эффективности процесса развития гендерной идентичности в современных образовательных системах;

- разработаны методические рекомендации по совершенствованию процесса развития гендерной идентичности обучающихся, изданы монографии, раскрывающие гносеологические основы данного процесса, разработано несколько учебных курсов гендерной тематики, как основных, так и элективных, активно внедряемых в практику профессиональной подготовки в российских вузах; предложены эффективные методы гендерного воспитания: диалоговые методы – анализ конкретных гендерных ситуаций (ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение), групповые дискуссии по гендерным проблемам; игровые методы – гендерные игры (имитационные, операционные, исполнения ролей, гендерная психодрамма и социодрамма и т.д.); методы педагогической поддержки; методы создания выбора, способствующие формированию гендерной толерантности воспитуемых;

- в ходе исследования обозначены проблемные зоны, выявлены основные тенденции и перспективы отечественного гендерного образования, создающие основу для прогнозирования и принятия стратегических решений в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества;

- прогностический потенциал проведенного исследования обусловлен принципиальной возможностью организации на его основе дальнейшей научно-исследовательской работы по изучению гендерных особенностей обучающихся и педагогических коллективов образовательных учреждений различного типа; педагогических факторов и механизмов, обеспечивающих развитие гендерной идентичности обучающихся; разработке технологий, образовательных программ и учебных пособий, способствующих максимальной самореализации и раскрытию способностей представителей обоего пола в процессе педагогического взаимодействия;

- выводы и рекомендации по совершенствованию процесса развития гендерной идентичности в образовании, накопленный в ходе исследования материал, изданные монографии, представленные анкеты, опросники, тесты могут быть использованы в институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования, в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования; кроме того, материалы диссертационного исследования могут быть использованы при разработке проблем общей и сравнительной педагогики, дидактики и прогностики, при осмыслении инновационных гендерных технологий в отечественной и зарубежной педагогической практике, ориентированных на реализацию парадигмы личностно ориентированного образования.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены системностью и целостностью теоретико-методологических построений, реали-

зующих аксиологический, антропологический, культурологический, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к решению поставленной проблемы; применением комплекса взаимодополняющих методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам, логике; длительным характером исследовательской работы, позволившему провести ее тщательный и качественный анализ, большим массивом анализируемых материалов, докладов, документов и разнообразием источников по всем ключевым областям исследования; имеющимся опытом преподавания гендерных дисциплин; соблюдением требований сопоставительного и системного анализа конкретных проблем гносеологического обоснования развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Гносеологическое обоснование проблемы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики строится в исследовании на реализации методологических функций, направленных на структуризацию научного знания, ретроспективный анализ уже осуществленных процессов научного познания в области гендерной педагогики и на регуляцию деятельности по формированию гендерной идентичности в современных образовательных системах. В целостной структуре гносеологического обоснования проблемы наряду с выявленными принципами, закономерностями, факторами и механизмами нашли отражение философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни методологического знания. Философский уровень методологии педагогики достаточно полно раскрывается в процессе реализации гендерного подхода в педагогике, тесно связанным с аксиологическим (ценностным) и антропологическим подходами, выступающими одновременно своеобразным «мостом» между теорией и практикой, гуманизацией (приближение к личности человека, осознание ее как высшей ценности) и гуманитаризацией (приближение к общественному бытию, осознание культурных и общечеловеческих ценностей), личностью и обществом. Общенаучный уровень методологии представлен в исследовании системным и междисциплинарным подходами, требующими реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики, объединяющими взаимосвязанные предметные области, процессы и явления и ориентирующими на выделение в педагогической системе и развивающейся личности, прежде всего, интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений. В этом отношении он тесно связан с конкретно-методологическим уровнем в педагогике, а именно с личностным подходом, настоятельно требующим признания уникальности личности, и деятельностным подходом, так как деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности. Деятельностный подход требует перевода обучаемых в позицию субъекта познания и общения, что, в свою очередь, ведет к реализации полисубъектного (диалогического) подхода, осуществляемого в тесной взаимосвязи с культурологическим подходом, трансформирующимся в этнопедагогический подход, в котором проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. Технологический уровень методологического знания в настоящем исследовании проявляется в теоретико-методологическом обосновании диалектической взаимосвязи совокупности форм и методов, средств и приемов, моделей и техно-

логий, с помощью которых разрабатываются проблемы гендерной идентичности как нового направления современной педагогической науки и практики. На этом же уровне происходит согласование важнейших принципов процесса формирования гендерной идентичности с общими дидактическими принципами, фундаментальными педагогическими законами и закономерностями в соответствии со спецификой образовательных систем на всех этапах непрерывного образования.

2. Гендерные исследования в отечественной педагогической теории и практике имеют непродолжительную, всего лишь двадцатилетнюю историю, отражающую четыре этапа становления и развития этого научного направления: первый этап продолжался с конца 80-х до 1992 года, его основные задачи имели, скорее, организационный и просветительский, чем исследовательский характер; второй этап, который наиболее активно проявился в 1993-1995 годах, может быть охарактеризован как период институализации российских гендерных исследований, роста числа гендерных центров и официальной регистрации как новых, так и ранее созданных научных коллективов и организаций; третий этап (1996-1998 годы) – этап консолидации ученых и преподавателей российских гендерных исследований – с него начинается развитие собственно «российских» гендерных исследований; четвертый этап развития российских гендерных исследований начался в последние два года двадцатого столетия и все еще продолжается. Характерной особенностью этого этапа является активизация работы, направленной на легитимацию и более широкое распространение гендерного образования в российских университетах. В современных гендерных исследованиях выделены три основных направления: гендер как инструмент социально-экономического анализа; гендер в исследовании «женских» проблем; гендер как культурологическая интерпретация общественного развития.

3. К основным предпосылкам конституирования гендерной педагогики относятся: ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей; изменение культурных стереотипов маскулинности и фемининности; объективные перемены в гендерных характеристиках брачно-семейных отношений. Гносеологической основой гендерной идентификации как механизма социализации личности в современных образовательных системах является теория социального конструирования гендера, основанная на аналитическом различении биологического пола и социального процесса приписывания пола. Гендерная идентичность как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, является одной из базовых характеристик личности и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации. Формирование гендерной идентичности способствует овладению разнообразным полоролевым репертуаром, культурой общения полов и является эффективным средством социального становления личности.

4. Признак пола в условиях перехода к рыночной экономике стал одним из решающих факторов социальной дискриминации в сфере труда. Использование в современной педагогической практике опыта советской школы, обладавшей резко выраженной гендерной асимметрией, привело к излишней феминизации многих профессий, фактической диспропорции удельного веса мужчин и женщин в подго-

товке специалистов различного профиля, явному или скрытому неравенству по признаку пола. Гендерная асимметрия в системе общего образования обусловлена влиянием следующих факторов: отсутствием в российской средней школе единой и определенной концепции полового воспитания; тенденцией «вымывания» мужчин из сферы образования в целом; недостаточным уровнем гендерного образования учителей и других взрослых. Гендерная асимметрия не случайный, а постоянно действующий фактор, обусловленный как объективными причинами (особенности социально-экономического строя и политического режима, уровень демократического развития страны, потребности материального производства и духовной жизни общества, особенности демографической структуры и правового положения женщин, уровень и качество жизни народа), так и субъективными причинами (влияние государственного, административного и общественного управления). Гендерная асимметрия в образовании и науке имеет количественную и качественную характеристики: количественная – соотношение удельного веса женщин и мужчин в образовательных и научных учреждениях; качественная характеристика обусловлена изменением традиционного социального статуса мужчин и женщин.

5. Гендерная толерантность рассматривается в исследовании как готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме, выступает в качестве активной жизненной позиции, проявляющейся в различных процессах: познании и признании своего «я» и позиций «другого», определении тактики поведения и диалога с другими, взаимодействии с другими, анализе результатов взаимодействия и предполагает заинтересованное отношение к «другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое не похоже на собственное восприятие действительности. Гендерные отношения как различные формы взаимосвязи людей, являющихся представителями определенного пола, возникают в процессе их совместной жизнедеятельности, встроены в широкий социальный контекст и проявляются на разных уровнях социума, – это многоуровневые отношения, существующие на макро-, мезо- и микроуровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне. В процессе формирования гендерной толерантности гендерные отношения могут быть деконструированы, перестроены, изменены: деконструкция гендерных отношений предполагает выстраивание этих отношений в соответствии с партнерской моделью взаимодействия, представляющей систему отношений, в которой две взаимодействующие стороны выступают как равноправные субъекты, обладающие одинаковой ценностью и значимостью друг для друга.

6. На развитие личностных структур сознания в гендерном аспекте благоприятно влияет система гендерного воспитания, построенная на фундаменте культурологической концепции личностно ориентированного образования. Традиционно выделяется три модели гендерного воспитания: репрессивная, либеральная и демократическая: репрессивная модель ориентирована на минимальный объем информации об особенностях мужского и женского полов, способствует формированию стереотипного восприятию противоположного пола; либеральная модель предполагает ознакомление обучаемых с любой существующей информацией, даже если она отрицательно влияет на формирование нравственности лично-

сти; демократическая модель ориентирована на необходимую информацию, стимулирующую учащихся к позитивному выбору, способствует формированию правильной гендерной идентификации, овладению нравственной культурой в сфере взаимоотношения полов. Наиболее оптимальной из представленных моделей является демократическая модель гендерного воспитания, основными идеями которой являются: последовательность, непрерывность, преемственность процесса гендерного воспитания; соотнесение целей и задач гендерного воспитания с возрастными и индивидуальными особенностями воспитуемых; выработка индивидуальных нравственно приемлемых ориентаций и мотивов; использование научных знаний, реальных ситуаций и явлений в качестве примеров; опора на прошлый опыт и учет актуальных перспектив; направленность против нежелательных проявлений; доверие к переживаниям и проблемам воспитанников; педагогическая поддержка. Реализация представленной в исследовании модели гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях лично ориентированного образования, включающей в качестве основных компонентов цели, ценности, смыслы, мотивы, содержание, формы, методы и технологии, а также самооценку, рефлексию поведения в конкретных гендерных ситуациях, способствует успешному формированию гендерной идентификации и снижению гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной сфере.

7. Исходя из определений понятий «компетентность» и «гендер», гендерная компетентность рассматривается в исследовании как такая характеристика, которая позволяет личности не быть субъектом и объектом ситуаций гендерного неравенства, как способность противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям; гендерная компетентность предполагает сформированность понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, а также знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса и других аспектов гендерной педагогики. Гендерная компетентность относится к числу ключевых (базовых) компетентностей, поскольку она обладает рядом следующих характеристик: многофункциональностью, обеспечивающей применение этой компетентности в решении проблемных ситуаций как в повседневной, так и в профессиональной, и в социальной сферах; надпредметностью и междисциплинарностью, т.к. формируется при изучении как инвариативных, так и вариативных учебных дисциплин психолого-педагогического блока; многомерностью, поскольку включает в себя различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения. Основными компонентами гендерной компетентности являются мотивационно-ценностный, содержательный, рефлексивный и поведенческий компоненты, в процессе формирования и развития гендерной компетентности личности можно выделить три основных этапа деятельности: этап формирования системы гендерных знаний; этап формирования умений анализа явлений и ситуаций гендерного неравенства; этап отработки навыков гендерно-компетентного поведения. Повышение гендерной компетентности педагогов является важным условием снижения гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной и профессиональной сфере.

8. В ходе исследования выявлены основные тенденции и перспективы отечественного гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества, основными из которых являются: трансформация культурных стереотипов маскулинности и фемининности, традиционные черты которых переплетаются с новыми, значительно полнее учитывающими разнообразие индивидуальных ситуаций; институализация гендерных исследований как новое направление российской гуманитаристики, которое получило определенное признание в академической и образовательной сферах; ослабление дискурса о плюсах и минусах отдельного и совместного обучения в общеобразовательной школе, не давшего однозначного ответа, но показавшего совместное обучение социально более функциональным, чем отдельное; ориентация гендерных моделей воспитания не на увековечение и возрождение традиционных гендерных нормативов, а на их изменение; продолжение и постепенное внедрение результатов гендерных исследований по выявлению гендерных особенностей обучаемых в учебный процесс; разработка и закрепление новых гендерных дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Однако гендерные исследования в России все еще остаются достаточно «экзотическим» сегментом научных исследований, а этап их внедрения в учебные программы учреждений профессионального образования, несомненно, затянулся; еще сложнее обстоит дело с внедрением результатов гендерных исследований в практику общеобразовательной школы, в которой гендерный аспект воспитания учитывается, в основном, стихийно и бессистемно.

Перспективными направлениями современного гендерного образования является продолжение и дополнение гендерных исследований по следующим направлениям: изучение педагогического влияния педагога на гендерные идентичности обучаемых; изучение гендерных особенностей педагогических коллективов образовательных учреждений различного типа; изучение наиболее жестких, устойчивых и распространенных гендерных стереотипов, установок и предубеждений в педагогической школьной практике и разработка методов их смягчения и преодоления в педагогическом процессе; детальное изучение педагогических факторов, обеспечивающих развитие гендерной идентичности обучаемых; разработка образовательных программ и учебных пособий, способствующих максимальной самореализации и раскрытия способностей представителей обоего пола в процессе педагогического взаимодействия.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на конференциях и семинарах различного уровня: 9 международных и всероссийских конференций (Москва, Ульяновск, Чебоксары, Казань и др.), 25 межрегиональных и межвузовских конференций и отражены в 57 опубликованных работах, из которых 7 монографий, 9 работ – в изданиях, рекомендованных ВАК.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложений. Общий объем диссертации составляет 550 страниц машинописи, из них 477 страниц основного текста, 73 страницы приложений. Библиографический список использованной литературы включает 676 наименований, из них 47 наименований на иностранных языках. Работа содержит 7 таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Теоретико-методологическое обоснование проблемы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики построено в исследовании на реализации двух методологических функций: дескриптивной функции, направленной на структуризацию научного знания, ретроспективный анализ уже осуществленных процессов научного познания, и прескриптивной функции, направленной на регуляцию деятельности в области гендерной проблематики.

XX век существенно изменил многие стереотипы полоролевой идентификации общества. Педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах деятельности в настоящее время выходят с периферии исследований, формируя новый научный дискурс, нуждающийся в собственном психолого-педагогическом понятийно-категориальном аппарате. Термин «гендер» появился сравнительно недавно, но, тем не менее, в науке и ранее существовали гендерные разработки.

В зарубежной, а с недавних пор – и в отечественной литературе используется понятие «идентичность». В некоторых источниках это понятие трактуется как отождествление индивидом себя с определенной социальной группой, осознание своей принадлежности к ней. Такая трактовка выглядит несколько упрощенной, так как в сегодняшнем быстро меняющемся мире личность, как правило, находится в нескольких социальных измерениях. Поэтому идентичность можно определить как уникальную совокупность социальных качеств данной личности. Гендерная идентичность – аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Гендерная идентичность – одна из базовых характеристик личности, которая формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации.

Исследования, посвященные Я-концепции и гендерной идентичности, показывают, что гендерная идентичность – незаконченный результат. В течение жизни она наполняется различным содержанием в зависимости от социальных и культурных изменений, а также от собственной активности личности. В ее целостной структуре нашли отражение философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни методологического знания. Философский уровень методологии педагогики, представляющий одну из актуальных ее проблем, достаточно полно раскрывается в процессе реализации гендерного подхода в педагогике, так как тесно связан с процессом целеполагания, отчетливо развивающимся в контексте общечеловеческих ценностей, которые не только вернулись в область образования, но и становятся его ключевой проблемой, выполняют роль общих ориентиров при выборе жизненной позиции и способствуют формированию внутренне свободной и самостоятельной личности. Действительно, процесс целеполагания в образовательных и воспитательных системах, являющийся пропедевтической основой для оценивания качества их функционирования, развивается, с одной стороны, в контексте общечеловеческих ценностей, выступающих как основные координаты образования, а с другой стороны, характеризуется явственной тенденцией аксиологической направленности на индивидуальное развитие личности как на

цель образования. Обращение отечественной педагогической науки к опыту мирового сообщества может способствовать как углублению отечественной теории образования, так и обогащению европейских наработок российскими исследованиями, а также будет содействовать процессам интеграции и формированию мирового образовательного пространства. Аксиологический или ценностный подход выступает одновременно своеобразным «мостом» между теорией и практикой, гуманизацией (приближение к личности человека, осознание ее как высшей ценности) и гуманитаризацией (приближение к общественному бытию, осознание культурных и общечеловеческих ценностей), личностью и обществом. Общенаучный уровень методологии представлен в исследовании системным подходом, отражающим всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему компонентов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют реализации в единстве таких принципов, как историзм, конкретность, учет всесторонних связей и развития. Системный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика международных исследований является источником новых фундаментальных проблем образования, ибо она порождает новые вопросы, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Системный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности, прежде всего, интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений, на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он тесно связан с конкретно-методологическим уровнем в педагогике, а именно с личностным подходом, настоятельно требующим признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, ориентации при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, предполагающим опору в образовании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создания для этого соответствующих условий. Личностный подход тесно связан с деятельностным подходом, так как деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности. Деятельностный подход требует перевода обучаемых в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь, ведет к реализации полисубъектного (диалогического) подхода, основанного на идее неограниченности творческого потенциала и возможностей личности в процессе общения, взаимодействия с другими людьми. Реализация вышеназванных подходов осуществляется в тесной взаимосвязи с культурологическим подходом. Интеграция в мировое образовательное пространство невозможна без диалога (полилога) культур, а так как обучаемый живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу, культурологический подход трансформируется в этнопедагогический, в котором проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального. Дидактические проблемы реализации гендерного подхода в отечественной педагогике тесно связаны с возрождаю-

щимся антропологическим подходом. К числу конкретно-методологических подходов мы относим и междисциплинарный подход, объединяющий взаимосвязанные процессы и явления. Технологический уровень методологического знания в настоящем исследовании проявляется в теоретико-методологическом обосновании диалектической взаимосвязи совокупности форм и методов, средств и приемов, моделей и технологий, с помощью которых разрабатываются проблемы гендерной идентичности как нового направления современной педагогической науки и практики. На этом же уровне происходит согласование важнейших принципов процесса формирования гендерной идентичности с общими дидактическими принципами, фундаментальными педагогическими законами и закономерностями в соответствии со спецификой образовательных систем на всех этапах непрерывного образования.

Одним из основных принципов реализации гендерного подхода в педагогике является принцип гуманизации, предполагающий поиск новых форм и методов развития гендерной идентичности субъектов образовательного процесса, как в рамках традиционной системы, так и в дополнении общепринятых технологий с позиций личностного развития обучающихся. Опыт реализации гуманистической парадигмы в образовании показывает, что гуманизация учебно-воспитательного процесса возможна при осуществлении целого ряда педагогических условий, к важнейшим из которых относятся следующие: безоговорочное принятие ребенка, устойчиво положительное отношение к нему; проявление уважения к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом; осознание права личности быть не похожей на других; предоставление права на свободу выбора; оценка не личности ребенка, а его деятельности, поступков; способность чувствовать (эмпатия) каждого ребенка, смотреть на проблему глазами конкретного ребенка с его позиций; учет индивидуально-психологических и личностных особенностей ребенка (тип нервной системы, темперамент, пол, особенности мышления, способности, интересы, потребности, мотивы, направленность и прочие).

Совокупность принципов реализации гендерного подхода включает также принцип сопоставления результатов международных и национальных гендерных исследований; принцип демократизации, означающий гласность и доступность их материалов; принцип связи качества реализуемых гендерных моделей воспитания и образования с потребностями и ожиданиями общества; принцип наглядности, прозрачности, вариативности, объективности диагностических процедур сформированности гендерной идентичности и гендерной компетентности субъектов образовательного процесса, требующих их разнообразия, надежности, валидности и периодического пересмотра в соответствии с изменяющимися потребностями человека и общества в образовании; принцип комплексности, системности и междисциплинарности, отражающий способность интегрировать различные области теоретического знания и практической деятельности обучаемого, способствующий формированию как предметных, так и общих образовательных компетенций, а также формированию гендерной компетентности как механизма снижения гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной и профессиональной сфере; принцип преемственности в формировании гендерной идентичности обучаемых в различных образовательных системах; принцип учета национально-культурных традиций, уровня разработанности теории и методологии гендера в национальных

образовательных системах; принцип научности, отражающий современные научные исследования в области гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях личностно ориентированного образования, а также положительный опыт, накопленный в мировой практике гендерной социализации.

К числу принципов формирования гендерной компетентности педагогов нами отнесены: принцип гуманистической направленности гендерной подготовки педагога; принцип дифференциации содержания и организации формирования гендерной компетентности на основе учета гендерных особенностей обучаемых; принцип междисциплинарной интеграции содержания и технологий формирования гендерной компетентности педагога; принцип соответствия технологий гендерного образования закономерностям профессионального становления личности.

Приведенные принципы согласуют основные идеи и подходы к развитию процесса формирования у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность, ориентирующую на партнерскую модель отношений, с общими педагогическими принципами и закономерностями. Реализуя основные методологические функции, теоретико-методологическое обоснование процесса конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний затрагивает проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики, раскрывает его статус (место, взаимосвязь с другими процессами в обществе, роль в решении, как педагогических задач, так и в решении глобальных проблем формирования единого образовательного пространства), вносит определенный вклад в философию развития образования.

Сравнительная педагогика как область педагогической науки, изучающая преимущественно в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики, выявляет формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта. В этом аспекте наибольший интерес вызывает идея изученного и осмысленного зарубежного опыта формирования психолого-педагогических и общенаучных основ теории социального конструирования гендера с целью реализации гендерного подхода в педагогике как механизма снижения гендерной асимметрии в российском образовании и науке, формирования гендерной идентичности обучаемых в отечественной системе непрерывного образования.

В первой главе диссертационного исследования «Исторические предпосылки конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний» анализируется гендерная проблематика в истории западной и российской философской мысли, исследуется генезис формирования общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых, рассматриваются современные теории гендера и показывается актуализация гендерной проблематики в отечественной и зарубежной педагогике, выявляются предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогике.

XX век существенно изменил многие стереотипы полоролевой идентификации общества. Педагогические аспекты гендерного взаимодействия в различных сферах деятельности в настоящее время выходят с периферии исследований, фор-

мируя новый научный дискурс, нуждающийся в собственном психолого-педагогическом и понятийно-категориальном аппарате. Термин «гендер» появился сравнительно недавно, но, тем не менее, в науке и ранее существовали гендерные разработки.

Так, еще Аристотель, рассуждая о роли мужчины и женщины в обществе, приходит к выводу, что «первый по своей природе выше, вторая ниже, и вот первый властвует, вторая находится в подчинении». Оставляя в стороне утверждение о «природной естественности» неравенства мужчин и женщин, можно отметить, что многие мысли Аристотеля по-прежнему повторяют люди в XXI в. – столь живучи гендерные стереотипы. Платон вплотную подошел к идее «равноправия» полов, однако не следует преувеличивать «феминизм» Платона, так как из его диалогов («Пир», «Тимей») видно, что он придерживался традиционной античной точки зрения о фундаментальном неравенстве мужчины и женщины. Высокая оценка женщины в христианстве, поставившая обычную женщину (не «богиню»), Марию, на недостижимую высоту, – часть нового взгляда на смысл разделения полов, который уже не исчерпывается необходимостью рождения потомства и ведения хозяйства. В средневековой христианской философии Фома Аквинский, Святой Августин, Филон Александрийский продолжают традицию объективного различения формы и материи, души и тела, рациональности и эмоциональности, маскулинного и фемининного. В средние века печально знаменитый своим мракобесием «Молот ведьм» (1487 г.), написанный монахами Я. Шпренгером и Г. Инститорисом, представил развернутую систему доказательств справедливости подавления и физического уничтожения женщин на основе их изначальной «греховности». Шпренгер и Инститорис утверждали, что женщины маловерны – и доказывалось это самой этимологией слова *femina*, происходящего якобы от *fe* (*fides* – лат. «вера») и *minus* («менее»), а, значит, и чаще попадают под козни дьявола и являются носителями зла на земле.

В эпоху Возрождения Томас Мор в своей «Золотой книге» описал идеальное государство, в котором занятия мужчин и женщин не различаются: это наука, искусство, общественная, а также религиозная деятельность, служба в армии (правда, только вместе с мужьями). На высших должностях могут находиться и мужчины, и женщины. Брак основан не на любви, а на сходстве характеров, супружеские пары подбирают родители. Здесь подразумеваются будущие гендерные проблемы: равенство способностей мужчин и женщин к разным занятиям и к обучению, а также лидерских способностей; ставится также проблема гендерных отношений. Томмазо Кампанелла в «Городе солнца» рисует идеальный город, где образование мужчин и женщин не различается, однако занятия у них несколько разные: мужчины выполняют более тяжелую физическую работу, а женщины рожают. Но семьи еще нет, правда, существует проблема подбора партнеров – для рождения детей, которая решается с помощью астрологии, но решение принимает триумвират начальников, которые регулируют рождаемость в обществе. Таким образом, Кампанелла, высказывая идею о равенстве способностей полов, жестко регламентировал гендерные роли.

Жан-Жак Руссо, проанализировав подобию и различия полов, высказал представление о различных нормах поведения для мужчин и женщин (то, что позже будет названо «гендерными стереотипами»). Иммануил Кант также поддерживал

идею о более низких ментальных способностях женщин, при этом он считал такое положение дел необходимым условием существования общества. Позднее английская писательница Мэри Уоллстоункрафт высказала идею о том, что «природные» склонности и особенности женщин и мужчин являются результатом воспитания, а английский философ и экономист Джон Стюарт Милль одним из первых выдвинул концепцию «полного равенства» полов. Милль и другие либералы стали идейными вдохновителями суфражизма – движения за уравнивание юридических прав и в первую очередь за право женщин избирать и быть избранными в законодательные органы, однако, он вполне осознавал, насколько трудным может стать для женщины совмещение общественной жизни с семейными обязанностями и поэтому полагал, что пользоваться предоставленными правами будут только незамужние женщины или вдовы. Французский мыслитель Франсуа Мари Шарль Фурье считал, что социальный прогресс характеризуется постепенным раскрепощением женщины, а регресс и упадок общества – ее закрепощением, поэтому расширение прав женщины он рассматривал как «главный источник социального прогресса». Интересна мысль немецкого романтика Фридриха Шлегеля о целостной личности, которая соединяет в себе личностные характеристики и мужчины, и женщины. Он считал, что «мужественность» и «женственность» представляют собой не характеристики отдельных полов, а два принципа, которые вместе образуют целостную человеческую личность.

Артур Шопенгауэр выступал идеологом мужского господства в обществе, где женщине отведена одна роль – роль верной супруги и матери, и обоснованием этого служат природное предназначение и анатомо-физиологические особенности женского организма. Мужчине отведена роль вершителя судеб, лидера в социальной и политической жизни общества. Фридрих Энгельс вывел формулу о «двойном угнетении», которому подвергаются женщины пролетарского класса в буржуазном обществе: они угнетены как класс и как пол. Он считал, что по мере того, как женщины будут вовлекаться в общественное производство, равноправие будет усиливаться.

Таким образом, от античных времен до конца XIX в. разные ученые высказывали отдельные идеи, которые в дальнейшем были полезны при разработке гендерных теорий в современной науке. Но по существу на этом этапе не было работ, которые целиком были бы посвящены интересующей нас проблематике.

Формирование общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых происходит в конце XIX – середине XX в.в. В данном периоде можно выделить два этапа: этап формирования естественнонаучных основ гендерной теории (конец XIX – начало XX вв.) и «Фрейдовский этап» развития гендерной теории (начало XX в. – 1930 г.).

На этапе формирования естественнонаучных основ гендерной теории во многих странах Запада изменилась ситуация в обществе. Во Франции, Англии и США набрало размах движение за освобождение женщин. Происходило оно и в России. Это движение, которое оказало на науку стимулирующее влияние, прежде всего, в том, что привлекло внимание ученых к разработке гендерных проблем. Участниками этого общественного движения являлись и женщины, и мужчины. Направление борьбы – предоставление женщинам равных с мужчинами прав: избирательных, экономических (участие в общественном производстве), на получе-

ние образования и сексуальных свобод. В конце XIX в. начали проводиться первые исследования женщин, появились монографии, посвященные сравнению мужчин и женщин (работы П.Е. Астафьева, О. Вейнингера, Г. Зиммеля, А. Камю, Э. Кей, Х. Ланге, М. Лефевра, Х. Марион, Л. Мархольм, Э. Фромма, Т. Хиггинсона, Л. Фратти, Г. Эллиса, Г. Гейманса и др.).

Начало «Фрейдовского периода» ознаменовалось деятельностью Зигмунда Фрейда. Он написал работу «Психология женщины», опубликованную в 1933 г., статью «Женственность» и другие очерки о развитии женщины, разработал представление о нарциссизме у мужчин и женщин и об их сексуальных переживаниях: «Об унижении любовной жизни», «Об особом типе «выбора объекта» у мужчины» и др. Его высказывания о женщинах были возведены в ранг непреложных истин. «Фрейдовский период» развития гендера характеризуется закреплением представлений о феминности как склонности к подчинению, зависимости, пассивности, а маскулинности – стремлению к власти, активности, что повлияло на формирование стереотипного представления о женщине, которое не подвергалось сомнению многие годы. В рассматриваемый период направленность отечественных исследований имела общие черты с зарубежными. Общим для всех работ является противопоставление психологических качеств мужчин и женщин. В первые годы советской власти было декларировано формальное равенство мужчин и женщин, не признавалось существование различий между полами, что привело к господству «бесполой педагогики».

Раскрывая проблемы пола в истории русской философии, нельзя не отметить, что социальная, экономическая и интеллектуальная история России значительно отличается от европейской. В России только в середине XIX в. отказались от крепостного права. Развитие промышленного общества датируется XIX в., а секуляризация общества прошла не интеллектуальным (как в Европе), а насильственным способом после революции 1917 г. Тема пола впервые стала активно обсуждаться в русской философской мысли в середине XIX в. Наиболее значимыми стали славянофильская концепция пола А.С. Хомякова, рационалистическая «философия пола» Н.Г. Чернышевского и религиозная «философия пола». Другое направление – это русская религиозная «философия пола» (в рамках которой развивалась и «теология пола», и «философия любви»). Русскую религиозную «философию пола» представляют такие достаточно разные по своим взглядам мыслители, как философы В.С. Соловьев и В.В. Розанов, писатели Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский. Теология пола В.С. Соловьева во многом повлияла на формирование взглядов таких представителей русской религиозной философии, как Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, для которых «и Бог имеет половую окраску». П.А. Флоренский, И.А. Ильин, С.Н. Булгаков также определяли Бога через любовь, но это не любовь-Эрос, а любовь-«caritas», т.е. сострадание, милосердие, жалость. Необычным здесь является определение Бога через качества, традиционно ассоциируемые с женским началом. Казалось бы, из этого можно сделать вывод, что в России феминное начало оценивается выше маскулинного, однако ни в одной из рассмотренных теорий феминное начало никогда не оценивалось как равное маскулинному и самостоятельное, а всегда только как дополнительное, поэтому вполне очевидны глубинно патриархатные основы русской философии пола.

«Фрейдский период» развития гендера характеризуется закреплением представлений о фемининности как склонности к подчинению, зависимости, пассивности, а маскулинности – стремлению к власти, активности, что повлияло на формирование стереотипного представления о женщине, которое не подвергалось сомнению многие годы. Таким образом, очевидно, что философские представления, противопоставляя понятия «мужское» и «женское», отражают принцип дифференциации и поляризации полов. Однако, прежде всего, следует обратить внимание на то, что эти представления характеризуют не только дихотомию «мужского» и «женского», но и иерархичность и субординированность. Понятая таким образом половая дифференциация превращается в иерархическую стратификацию.

В рассматриваемый период направленность отечественных исследований имела общие черты с зарубежными. Общим для всех работ является противопоставление психологических качеств мужчин и женщин. В России в первые годы советской власти было декларировано формальное равенство мужчин и женщин, не признавалось существование различий между полами, что привело к господству «бесполой педагогики».

Термин «гендер» был впервые введен в научную литературу американской исследовательницей Дж. Скотт в середине 1980-х годов с целью разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений мужчин и женщин в социуме. Дж. Скотт рассматривала гендер как «набор отношений между обществом и мужчиной (или женщиной)», но в дальнейшем зарубежные исследователи все более стали склоняться к тому, чтобы рассматривать гендер как «комплексный механизм», как «технологию», которая определяет субъект нормативности и регулирования того, кем должен стать человек в соответствии с ожиданиями. Современные западные исследователи вместо термина «набор отношений», предложенного Дж. Скотт, чаще применяют понятие «гендерная система», подразумевая под ней идеи, институты, поведение, формальные правила и другие социальные взаимодействия, предписываемые обществом человеку в соответствии с полом». Гендер стал пониматься как сложная самоорганизующаяся система, включающая в себя культурные символы, выработанные обществом в процессе своего развития, нормы и законы, регулирующие жизнь человека и общества, социальные институты, воплощающие в жизнь эти нормы, и, наконец, самоидентификацию личности, т.е. понимание человеком самого себя и своего места в обществе, причем все это в неразрывной связи с полом.

Действительно, понятие «система» гораздо более точно выражает сущность термина «гендер» по сравнению с понятием «набор». Именно в системной связи, а не в наборе находятся в гендере биологические и социокультурные компоненты: они неразрывны, неделимы, устойчивы. Таким образом, гендер состоит из двух половин: пола биологического и пола социального, в неразрывном единстве.

По определению Е.Н. Каменской, гендер – это система социокультурных половых отношений, возникающих у мужчин и женщин в результате их общения между собой и с внешним миром и проявляющихся во всех сферах жизни человека и общества. Два подхода к определению «гендер» отмечает Л.Н. Пушкарев: гендер как мыслительная конструкция, новая научная дефиниция, определяющая социальные и культурные функции представителя того или иного пола; гендер как истинно присущее человеку качество, в котором половые (женские либо мужские)

свойства и особенности теснейшим образом не только связаны, а сплавлены во-едино с предписанными обществом нормами, стереотипами, взглядами, суждениями и т.д.

Термин «гендер» актуализировал проблему соотношения биологического и социального. Гендер создается (конструируется) обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.). Существуют биологические (биоцентристские) и социокультурные (социоцентрированные) концепции гендера. Биологический подход исходит из того, что различия между мужчинами и женщинами объясняются генетическими и гормональными факторами, строением мозга, врожденными особенностями конституции, темперамента и т.п.

В «Эволюционной концепции дифференциации полов» (В.А. Геодакян) мужской пол играет главную роль в изменении, а женский – в сохранении популяции: мужской пол – это глина, из которой природа лепит образцы, а то, что проверено, становится мрамором – женским полом. Половые различия связаны с генетической обусловленностью признаков у мужчин и женщин. Эта концепция была подтверждена экспериментами на животных, проведенными В.К. Федоровой, Ю.Г. Трошихиной и В.П. Багруновым. Она может объяснить и многие половые различия в сенсомоторных и интеллектуальных функциях. Оппоненты данной теории, например И.С. Клецина, считают, что неправомерно прямо переносить эволюционно-генетические закономерности полового диморфизма на человеческую психологию и поведение, поскольку психика человека не развивается по законам биологической эволюции, а человек сам создает себе среду развития.

Социокультурный подход предполагает, что различия между полами формируются обществом. Одна из наиболее известных в этом подходе – концепция социальных ролей (Э. Игли) – предполагает, что мужчины и женщины должны вести себя конгруэнтно своей гендерной роли (т.е. совокупности стереотипных ожиданий, которые общество предъявляет данному индивиду как представителю определенного пола), чтобы быть принятыми этим обществом. Одни личностные черты и характеристики поведения являются приемлемыми для мужчин, другие – для женщин. Концепция артефакта (А. Фейнгольд) предполагает, что гендерные стереотипы заставляют индивида рассматривать свои личностные характеристики как более или менее социально желательные. Артефактом считаются лишь данные, полученные по личностным шкалам, а не поведенческие показатели, хотя и последние не свободны от влияния гендерных стереотипов. Концепция гендерных различий в социальном поведении (С. Кросс и Л. Мэдсон) предполагает, что для женщин в целом характерна связь с другими людьми, т.е. «взаимозависимая» Я-концепция, а для мужчин – «независимая» Я-концепция. Традиционные Я-концепции могут со временем измениться. Р. Баумейстер и К. Соммер, в целом принимая эту модель, уточняют ее: мужчины и женщины являются одинаково социальными существами, но эта социальность у них разная. У женщин она диадическая: они вовлечены в небольшое число тесных, близких взаимоотношений, а у мужчин – родоплеменная: они ориентированы и вовлечены в более многочисленные социальные связи.

Концепция андрогинии (С. Бэм и Д. Спенс) объясняет как наличие, так и отсутствие различий между полами. Д. Спенс и коллеги рассматривали андрогинность по показателям высокой маскулинности и высокой фемининности, а С. Бэм представила ее как баланс между этими двумя категориями. Существование индивидов с гендернотипичными чертами (маскулинных мужчин и фемининных женщин) не исключает возможности совмещения этих черт в одном типе – андрогинном, который рассматривается как выход для обоих полов: можно выбирать лучшее, что есть в качествах другого пола, и интегрировать мужские и женские характеристики.

Анализ биологических (биоцентристских) и социокультурных (социоцентрированных) концепций гендера показывает, что понятие «гендер» изначально синтезирует биологический и социокультурный подходы. В научный оборот вошли прилагательные от «гендер» – гендерные стереотипы, гендерные нормы, гендерные идентичности и т.д., которые все в совокупности были названы «гендерным дисплеем» (Е. Гоффман). Гендерный дисплей – это все многообразие проявлений пола в общественных нормах и требованиях, в стереотипах и представлениях, в путях социализации и идентификации.

Современная гендерная теория не пытается оспорить существование тех или иных биологических, социальных, психологических различий между конкретными женщинами и мужчинами. Она просто утверждает, что сам по себе факт различий не так важен, как важна их социокультурная оценка и интерпретация, а также построение властной системы на основе этих различий. Гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям.

В настоящее время гендерная проблематика актуализируется как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Несогласие с концепцией З. Фрейда и множеством концепций биологического детерминизма, которые обосновывали биологическую предопределенность всего социального, спровоцировали появление теорий, которые пытались сформулировать тезис о том, что «деление мира на «мужское» и «женское» социально «сконструировано».

Теория «социального конструирования гендера» возникает как бы в противовес утверждению, что иерархия между мужчинами и женщинами биологически обоснована. Данная теория основана на двух постулатах: гендер конструируется (строится) посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; гендер конструируется и самими индивидами – на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации), принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них. Эта теория активно использует понятия гендерной идентичности, гендерной идеологии, гендерной дифференциации и гендерной роли. Гендерная идентичность означает, что человек принимает определения мужественности и женственности, существующие в рамках своей культуры. Гендерная идеология – это система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения «естественных» различий или сверхъестественных убеждений. Гендерная дифференциация определяется как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным

значением и употребляются как средства социальной классификации. Гендерная роль понимается как выполнение определенных социальных предписаний – то есть соответствующее полу поведение в виде речи, манер, одежды, жестов и прочего. Представление о гендере как социальном конструкте предполагает, что и пол, и гендер, и сексуальность производны от социального контекста. Множество теорий, пытающихся объяснить процесс гендерной идентификации, которые получили общее название «социальный конструктивизм», сформулировали свое определение гендера. Гендер – это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка.

Таким образом, существует несколько научных подходов, которые по-разному трактуют феномен гендерных отношений. Каждый подход имеет как позитивные стороны, так и определенные недостатки в объяснении проблем пола и гендера. Ни один из представленных выше научных подходов не дает исчерпывающего объяснения характера гендерных отношений, однако совокупные знания, грамотное применение научных концепций и подходов позволят понять сложные процессы, происходящие как внутри социальной системы, так и гендерной системы конкретного сообщества.

К сожалению, в нашей стране гендерные педагогические исследования пока не получили должного распространения, требует пересмотра понятие полового воспитания с позиций гендерного подхода как метода научного анализа, предполагающего гармонизацию полоролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности – независимо от половой принадлежности. Анализ включенности российских педагогов в гендерные исследования (Вдовюк В., Рыков С.), показал, что объем педагогической проблематики в общей системе гендерных научных изысканий составляет в России всего 0,7%. В педагогической лексике термин «гендер» также пока разработан недостаточно.

В настоящее время ведется разработка теории гендерного воспитания в системе школьного образования и анализ проблем гендерного измерения в социальном и гуманитарном знании (Л.В. Штылева); изучаются отличия в особенностях личности и характеристиках поведения мужчин и женщин (С.И. Кудинов, Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева); содержание и динамика стереотипов маскулинности-фемининности (Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская); гендерная социализации (И.С. Клецина); гендерные установки (В.Е. Каган); гендерные аспекты самореализации личности (Л.В. Попова); гендерная психология лидерства (Т.В. Бендас) и т.д. Гендерные аспекты семейного воспитания исследует Е.В. Брева, а С.Л. Рыков с 1997 г. целенаправленно занимается исследованием социально-педагогических проблем профессионального воспитания и профессиональной самореализации военнослужащих-женщин в воинском социуме. Одними из немногих мужчин-педагогов, кто исследует гендерную педагогику школьного образования, являются Г.М. Бреслав и Б.И. Хасан. Исходя из множества перечисленных направлений и тем научных изысканий в гендерной педагогической проблематике, можно отметить, что в российской педагогической науке начался процесс научного оформления теоретико-методологических основ гендерного измерения педагогического процесса в раз-

личных сферах общественно полезной деятельности и конституирование гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний.

Разработка гендерного подхода в образовании является новым шагом в развитии науки человековедения, педагогической антропологии. Интегрируя и перерабатывая знания, полученные другими науками о человеке, важно выявить и показать обществу педагогические аспекты процесса гендерной социализации личности, влияния сложных и многонаправленных взаимодействий на становление ее гендерной идентичности. Период возникновения предпосылок разработки гендерного подхода в педагогике охватывает временной этап с середины XX в. по настоящее время.

По мнению многих ученых (Г.М. Бреслав, Е.Н. Каменская, И.В. Костикова, С.И.Кудимов, Р.Г. Петрова, Т.В. Попова, Ю.А. Тюменева, Б.И. Хасан и др.), целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей обучаемых в процессе педагогического взаимодействия. В результате внедрения гендерного подхода в образование будут созданы условия для роста самосознания и возможностей самореализации личности с андрогинным набором характеристик.

Период, в ходе которого формировались предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогике можно разделить на два подпериода: начало широких экспериментальных исследований и появление первых теорий (1950-1980 гг.) и развитие гендерной проблематики с 1990 г. по настоящее время. В первый подпериод разрабатывалась, в основном, проблема половых различий. Были накоплены определенные эмпирические факты и заложена теоретическая база для их осмысления, установлены глобальные различия между мужчинами и женщинами. В целом можно отметить, что в анализируемый период исследования гендерных проблем стали проводиться чаще, чем в предыдущие десятилетия; учеными был накоплен определенный фактический материал (преимущественно по психологии половых различий), на который в дальнейшем специалисты могли опираться в решении педагогических задач. Следует отметить, что феминистская педагогика помогла выявить много ранее никем не замеченных проблем образования и воспитания, однако она является слишком односторонней. Второй подпериод развития теории гендерного подхода на основе экспериментальных исследований характеризуется новым всплеском экспериментальных исследований, теоретическим осмыслением эмпирических фактов, началом кросс-культурных исследований во всем мире, адаптацией известных методов и методик для изучения гендерной проблематики и созданием специфических гендерных методик. Ученые приступили к более тонкому освоению гендерной проблематики. Во многих странах на основе гендерных исследований изменяются учебники, идет перестройка воспитания и обучения с учетом гендерного подхода, начато внедрение результатов гендерных исследований в практику различных жизненных и профессиональных сфер, однако слабой стороной гендерных исследований остается малое количество обобщающих теорий. Приходится констатировать, что в нашей науке гендерное направление только начинает развиваться, так как долгие годы в обществе доми-

нирующими были установки на единообразие, деиндивидуализацию, унификацию личности в разных ее проявлениях.

Интерес к гендерной психологии и педагогике растет и в нашей стране. На новом этапе ученые приступили к более тонкому освоению гендерной проблематики (В.С. Агеев, Т.А. Араканцева, Т.В. Бендас, Е.М. Дубовская, В.Е. Каган, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, С.И. Кудинов, Р.Г. Петрова, Ю.А. Тюменева, В.И. Хасан, А.А. Чекалина и др.). Однако, по мнению многих ученых, отечественной педагогикой в предшествующем периоде упущен из виду один из важных аспектов социализации индивида, которому в западном научном мире в последние 20 лет уделяется большое внимание и присвоен специальный термин – «гендер». Пока гендерные подходы в педагогике воспринимаются как научная экзотика. Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык.

К сожалению, та сравнительно обширная на Западе и только становящаяся в России область исследований и разработок, обозначенная термином «Гендер», затрагивает образование исключительно в политическом и экономическом аспектах, по-прежнему старательно обходя содержательные вопросы. Современная школа продолжает воспроизводить патриархатные стереотипы взаимодействия полов в общественной и приватной сферах, в повседневной практике школьного обучения происходит закрепление гендерных стереотипов, которому способствует достаточно большое количество факторов: содержание программ и учебных материалов, оценка результативности учебной деятельности, поведение учителя и т. д.

Разработка теории гендерного подхода в педагогике является новым шагом в развитии науки человековедения, педагогической антропологии и вызвана объективными процессами, отмечаемыми во многих индустриальных и постиндустриальных культурах мира. К основным предпосылкам его возникновения в педагогике относятся: ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей; изменение культурных стереотипов маскулинности и фемининности; объективные перемены в гендерных характеристиках брачно-семейных отношений и т.д.

Гендерный подход в педагогике основан на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития гендерного образования и воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания. Реализация гендерного подхода в педагогике нами рассматривается как важнейший принцип современного образования и воспитания, предполагающий гармонизацию гендерного взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности, независимо от половой принадлежности. В диссертационном исследовании показано, что гендерный подход в педагогике является методологической ориентацией в педагогической деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации личности ре-

бенка, развития его неповторимой индивидуальности. Кроме того, нами показано, что в российской педагогической науке начался процесс конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний, а отечественная педагогика нуждается в осмыслении обозначенных изменений и корректировке своих позиций в вопросах гендерной идентификации.

Во второй главе исследования «Гендерная идентификация как механизм социализации личности в современных образовательных системах» раскрывается проблематика гендерной социализации как социокультурного феномена; выявляются гносеологические основания возникновения и развития теории социального конструирования гендера; гендерная идентичность рассматривается как новое направление современной педагогической науки и практики; выявляются факторы и особенности гендерной асимметрии в российском образовании и науке на рубеже столетий.

Гендерная идентичность как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, является одной из базовых характеристик личности и формируется в результате психологической интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации. Формирование гендерной идентичности может быть эффективным средством социального становления личности при условии, если способствует овладению разнообразным полоролевым репертуаром, культурой общения полов. В отечественной педагогике и психологии проблемой гендерной идентичности или близкими к ней вопросами занимались В.С. Агеев, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, Т.А. Репина и др.

На протяжении десятилетий гендерная идентификация выступала действенным механизмом социализации личности. Гендерная социализация – это начинающийся в младенчестве и заканчивающийся в глубокой старости процесс усвоения культурных норм и освоения гендерных ролей, посредством которого человек обучается моделям поведения в обществе, ценностям и т.д., соответствующим понятиям «мужское» и «женское». Гендерная роль – это роль, обусловленная дифференциацией деятельности, статусов, прав и обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности.

Во многих исследованиях выявлена зависимость формирования гендерной идентичности личности от культурных норм общества, в котором она живет. Психосексуальная культура задает определенный полоролевой «репертуар», который полностью или частично интериоризуется в ходе социализации и воспитания. К числу наиболее значимых факторов, влияющих на гендерную идентичность, относят также семейное воспитание, современные средства массовой информации и воспитательные практики учебных заведений.

Управление процессами социализации на современном этапе приобретает не только социальную, но и стратегическую значимость, так как эффективность социализации определяет социальное качество народонаселения. Если рассматривать процесс социализации с точки зрения двух составляющих – воспитания и действия среды, с одной стороны, и преобразования социальной среды самим индивидом – с другой, то наиболее успешно можно управлять процессом воспитания. Но этот процесс должен быть гендерно-чувствительным, потому что на уровне социализации детей и подростков не просто идет усвоение навыков, но формируется

гендерное мировоззрение, которое затем сохраняется на всю жизнь. Формирование гендерной идентичности может быть эффективным средством социального становления личности при условии, если способствует овладению разнообразным полоролевым репертуаром, культурой общения полов, важнейшими признаками которого являются: устремленность к самосовершенствованию индивидуальности; целостность «образа Я»; развитие женского (мужского) достоинства, ощущение своеобразия внутреннего мира, формирование устойчивых позиций в выборе глобальных, доминантных ценностей; создание гуманных отношений, основанных на взаимопонимании, взаимодоверии, взаимоуважении.

Важную роль в процессе гендерной идентификации играет сама организация учебных заведений, отличающихся, к сожалению, и в современных условиях гендерной асимметрией. Гендерная асимметрия в образовании и науке отражает фактическую диспропорцию удельного веса мужчин и женщин в подготовке специалистов различного профиля и отражает явное или скрытое неравенство в этой сфере по признаку пола; гендерная асимметрия не случайный, а постоянно действующий фактор, обусловленный как объективными причинами (особенности социально-экономического строя и политического режима, уровень демократического развития страны, потребности материального производства и духовной жизни общества, особенности демографической структуры и правового положения женщин, уровень и качество жизни народа), так и субъективными причинами (влияние государственного, административного и общественного управления). Использование в современной педагогической практике опыта советской школы, обладавшей резко выраженной гендерной асимметрией, привело к излишней феминизации многих профессий. Гендерная асимметрия в образовании и науке имеет количественную и качественную характеристики: количественная – соотношение удельного веса женщин и мужчин в образовательных и научных учреждениях; качественная характеристика обусловлена изменением традиционного социального статуса мужчин и женщин; нестабильностью семейной жизни в современных социально-экономических условиях; асимметричной организацией родительской заботы в семье; отрицательным влиянием коммуникационных процессов в формировании гендерных стереотипов. Гендерная асимметрия в системе общего образования обусловлена влиянием следующих факторов: отсутствием в российской средней школе единой и определенной концепции полового воспитания; тенденцией «вымывания» мужчин из сферы образования в целом; недостаточным уровнем гендерного образования учителей и других взрослых;

На современном этапе развития российского образования и науки необходимы позитивные меры, составляющие основу для разработки единой концепции гендерной педагогики, способствующей более конструктивному взаимодействию двух полов, снижению гендерной асимметрии, развитию общечеловеческих ценностей, адаптации человека в современном обществе, развитию его индивидуальных качеств и талантов, не навязывающей ему существующих в обществе социальных ролей, стереотипов и искусственных отношений.

Третья глава исследования посвящена проблеме развития гендерной идентичности как условия формирования толерантности в образовании. В ней образование рассматривается как стратегия ментальной толерантности, анализируется гендерный дискурс о плюсах и минусах отдельного и совместного обучения. При

проектировании моделей гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений в условиях лично ориентированного образования выявляются этапы, уровни и механизмы формирования у подрастающего поколения установки на гендерную толерантность, ориентирующую на партнерскую модель отношений, раскрываются гендерные педагогические мифологемы, установки и стереотипы в педагогической деятельности. Доказывается, что современное общество несовместимо с жесткой гендерной стратификацией: дифференцировать по половому признаку содержание образования, не изменив существующей системы общественного разделения труда, невозможно, а методы обучения тесно связаны с его содержанием, поэтому совместное и равное обучение представляется социально более функциональным, чем раздельное, а гендерная педагогика ориентирована не на увековечение и возрождение традиционных нормативов, а на их изменение.

Приведенные позиции дают возможность констатировать, что проблему совместного и раздельного обучения часто пытаются замкнуть на предполагаемые врожденные половые различия психических процессов и умственных способностей, однако научные данные на этот счет неоднозначны: гендерные различия – это такие различия, которые трудно зафиксировать объективно, а разница между индивидами всегда больше, чем между полами, кроме того, они, как и прочие когнитивные способности, во многом являются результатом процесса научения, с изменением характера деятельности размеры и формы их проявления могут изменяться. Делается вывод о том, что существенной является не проблема раздельного или совместного обучения, а проблема гендерного образования, в рамках которого необходимо, прежде всего, объяснение природы стереотипов, выявление их исторической изменчивости и социальной обусловленности и построение на этой основе стройной образовательной концепции, обеспечивающей эффективную реализацию гендерного подхода, основанной на современной парадигме лично ориентированного обучения и гуманизации образования, способствующей гендерному самопознанию, самостроительству и самореализации личности, развитию ее неповторимой индивидуальности.

Гендерная толерантность рассматривается в материалах главы как готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равенства в социуме, выступает в качестве активной жизненной позиции, проявляющейся в различных процессах: познании и признании своего «я» и позиций «другого», определении тактики поведения и диалога с другими, взаимодействии с другими, анализе результатов взаимодействия, и предполагает заинтересованное отношение к «другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое не похоже на собственное восприятие действительности. Доказывается, что гендерные отношения могут быть деконструированы, перестроены, изменены: деконструкция гендерных отношений предполагает выстраивание этих отношений в соответствии с партнерской моделью взаимодействия, представляющей систему отношений, в которой две взаимодействующие стороны выступают как равноправные субъекты, обладающие одинаковой ценностью и значимостью друг для друга.

Проведенный анализ литературы позволил выделить три модели гендерного воспитания: репрессивную, либеральную и демократическую. Репрессив-

ная модель ориентирована на минимальный объем информации об особенностях мужского и женского полов, способствует формированию стереотипного восприятию противоположного пола; либеральная модель предполагает ознакомление детей с любой существующей информацией, даже если она отрицательно влияет на формирование нравственности личности; демократическая модель ориентирована на необходимую информацию, стимулирующую учащихся к позитивному выбору, способствует формированию правильной гендерной идентификации, овладению нравственной культурой в сфере взаимоотношения полов. Важно определить, в каком направлении должна осуществляться эта деконструкция, что в типичных существующих моделях гендерных отношений противоречит современным идеям паритетности, партнерства, равноправия в отношениях всех людей.

Приводятся доказательства тому, что наиболее оптимальной из представленных моделей является демократическая модель гендерного воспитания, основными идеями которой являются: последовательность, непрерывность, преемственность процесса гендерного воспитания; соотнесение целей и задач гендерного воспитания с возрастными и индивидуальными особенностями воспитуемых; выработка индивидуальных нравственно приемлемых ориентаций и мотивов; использование научных знаний, реальных ситуаций и явлений в качестве примеров; опора на прошлый опыт и учет актуальных перспектив; направленность против нежелательных проявлений; доверие к переживаниям и проблемам воспитанников; педагогическая поддержка.

Подчеркивая, что одной из основных задач гендерного подхода в педагогике является изучение наиболее жестких, устойчивых и распространенных гендерных стереотипов, установок и предубеждений в школьной практике, объяснение их природы, исторической изменчивости, социальной обусловленности и разработка методов их эффективной реконструкции, особое внимание уделяется проблеме существования гендерных педагогических мифологем, стереотипов и установок, которые подробно раскрываются в исследовании.

В четвертой главе «Гендерная интерпретация профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации педагога» развитие гендерной компетентности педагога рассматривается как условие снижения гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной и профессиональной сфере, обосновываются методологические подходы к формированию гендерной компетентности педагога. Институализация гендерных исследований рассматривается как механизм реализации на практике принципа эгалитаризма в отечественном образовании. Выявляются основные тенденции и перспективы гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества.

Исходя из определений понятий «компетентность» и «гендер», гендерная компетентность рассматривается в исследовании как такая характеристика, которая позволяет личности не быть субъектом и объектом ситуаций гендерного неравенства, как способность противостоять сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям. Гендерная компетентность предполагает сформированность понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, а также знания о гендерных осо-

бенностях субъектов образовательного процесса и других аспектов гендерной педагогики. Кроме того, отмечается, что гендерная компетентность личности включает знания о существующих ситуациях гендерного неравенства, факторах и условиях, их вызывающих; умения замечать и адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; способность не проявлять в своем поведении гендерно дискриминационных практик; способность разрешать свои гендерные проблемы и конфликты, если они возникают.

В исследовании гендерная компетентность отнесена к числу ключевых (базовых) компетентностей, поскольку она обладает рядом следующих характеристик: многофункциональностью, которая обеспечивает применение этой компетентности в решении проблемных ситуаций как в повседневной, так и в профессиональной, и в социальной сфере; надпредметностью и междисциплинарностью, т.к. формируется при изучении как инвариативных, так и вариативных учебных дисциплин психолого-педагогического блока; многомерностью, поскольку включает в себя различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения.

Раскрываются основные компоненты гендерной компетентности, которые линейно можно представить следующим образом: ценности и мотивы (мотивационно-ценностный компонент) → знания (когнитивный, содержательный компонент) → оценка и осмысление (рефлексивный компонент) → деятельность (поведенческий компонент). Именно тогда, когда на основе сформированных ценностей и мотивов знания переходят в действие, можно говорить собственно о компетенции.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя: четко сформулированное представление о собственном гендерном стиле и своей гендерной роли в рамках педагогической деятельности; отказ от установок на гендерную сегрегацию, сексизм и стратификацию полов; преодоление стереотипизированных представлений о гендерных особенностях детей; постановку целей образования с учетом гендерного подхода.

Содержательный (когнитивный) компонент включает знание различных вопросов гендерной педагогики и психологии, например, знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса; представления о положении мужчин и женщин в обществе, понятие «скрытого учебного плана» и технологий гендерного анализа учебников.

В ходе исследования разработано несколько учебных курсов гендерной тематики, как основных, так и элективных, активно внедряемых в практику профессиональной подготовки в Российском государственном социальном университете, Краснодарском государственном технологическом университете, Ульяновском государственном университете, Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, Чувашском государственном университете им. И.Н. Ульянова, Казанском государственном технологическом университете и других вузах страны.

В качестве примеров приведем краткую характеристику одного основного «Основы гендерной педагогики и психологии» и одного элективного «Гендерная идентификация молодежи» курсов.

Курс «Гендерная идентификация молодежи» предназначен, с одной стороны, для повышения эффективности профессиональной подготовки молодежи, а, с другой стороны, для более успешной ее гендерной социализации, овладения гендерными нормами поведения. Цель курса – содействие формированию гендерной идентификации студентов, системы знаний, умений и навыков, необходимых для развития гендерной компетентности в процессе профессиональной подготовки. Задачи курса: ввести студентов в проблематику формирования общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых; познакомить обучаемых с современными теориями гендера в связи с актуализацией гендерной проблематики в отечественной и зарубежной педагогике; осуществить теоретический анализ отечественных и зарубежных теорий гендерной социализации личности; выявить факторы и особенности гендерной асимметрии в российском образовании и науке; способствовать интеграции гендерных и психолого-педагогических знаний в содержании профессиональной подготовки; раскрыть сущностно-содержательную характеристику процесса гендерной идентификации молодежи как механизма социализации в современных образовательных системах; раскрыть педагогические закономерности и модели формирования гендерной идентичности в современных образовательных системах; способствовать повышению гендерной культуры молодежи; способствовать формированию (корректированию) характеристик личности, обеспечивающих успешную социализацию; содействовать подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации для науки и образования.

Методологическое введение в курс раскрывает содержание разделов и тем, служащих пониманию глубинных проблем гендерной идентификации как механизма социализации личности обучаемого, дающему возможность изучить теоретические и методологические аспекты гендера и овладеть гендерными нормами поведения.

Основное содержание курса представлено в разделах: «Исторические предпосылки конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний» (12 час.); «Гендер как социальная категория» (12 час.); «Исследования гендерных различий» (12 час.); «Ограничения, накладываемые традиционно женской и традиционно мужской ролями» (12 час.); «Гендерная идентификация как механизм социализации личности в современных образовательных системах» (20 час.).

Раздел «Исторические предпосылки конституирования гендерной педагогики как новой отрасли педагогических знаний» ((лекции – 6 час., семинары – 6 час.) включает такие темы, как «Гендерная проблематика в истории западной и российской философской мысли (от античных времен до конца XIX в.); «Формирование общенаучных и психолого-педагогических основ гендерной теории в трудах отечественных и зарубежных ученых» (конец XIX – середина XX в.в.); «Современные теории гендера и актуализация гендерной проблематики в отечественной и зарубежной педагогике». Раздел «Гендер как социальная категория» (лекции – 6 час., семинары – 6 час.) включает темы: «Социальное познание гендера»; «Гендерная категоризация: пристрастное отношение к своей и чужим группам»; «Гендер в разных культурах». Раздел «Исследования гендерных различий» (лекции – 6 час., семинары – 6 час.) включает темы: «Гендерные различия в математических спо-

собностях»; «Исследования других гендерных различий»; «Эмпатия, экспрессивность и эмоциональность». Раздел «Ограничения, накладываемые традиционно женской и традиционно мужской ролями» (лекции – 6 час., семинары – 6 час.) включает темы: «Хранительница женского очага. Работающая женщина. Низкий статус женщин в организациях и отсутствие у них власти»; «Мужская гендерная роль и входящие в нее нормы. Напряжение, стресс и конфликт мужской гендерной роли. Различия в оплате труда мужчин и женщин»; «Изменение гендерных ролей»; «Изменение ложных представлений о гендере». Раздел «Гендерная идентификация как механизм социализации личности в современных образовательных системах» (лекции – 10 час., семинары – 10 час.) включает такие темы, как: «Теоретический анализ отечественных и зарубежных теорий гендерной социализации личности»; «Гендерная идентичность как новое направление современной педагогической науки и практики»; «Педагогические закономерности и модели формирования гендерной идентичности в современных образовательных системах»; «Факторы и особенности гендерной асимметрии в российском образовании и науке»; «Гендерный подход как условие формирования толерантности в образовании»; «Гендерная толерантность в молодежной среде как важная составляющая психологической безопасности общества».

Спецкурс «Основы гендерной педагогики и психологии» является вариативной составляющей блока психолого-педагогических дисциплин и позволяет вооружить будущих учителей знаниями о преимуществах и потенциале использования гендерного подхода в образовании, овладеть специальными умениями и навыками, а также способствует осмыслению функций профессиональной деятельности учителя в условиях гуманизации современного образования. Спецкурс преподается в объеме 52 часов и состоит из восьми тем. Целью спецкурса является формирование гендерной компетентности студента педагогического вуза. В содержании спецкурса отражены гендерный аспект в педагогике и психологии, определено современное состояние реализации гендерного подхода в образовании, рассмотрены основные категории гендерной психологии и педагогики, установлена взаимосвязь между компонентами профессиональной и гендерной культуры современного педагога. Структура предлагаемого курса позволяет актуализировать и обобщить на более высоком уровне гендерные знания, полученные студентами при изучении других дисциплин профессиональной подготовки: общей педагогики и психологии, возрастной педагогики, истории педагогики, социальной педагогики и психологии и т.д., а также существенно разнообразить формы учебной деятельности студентов, максимально приблизив ее к профессиональным реалиям деятельности педагога, через введение элементов контекстного обучения. Результатами изучения курса должны стать знания студентов особенностей половой идентификации и гендерной социализации учащихся и умение применять их в собственной педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент предполагает личностное отношение к различным гендерным проблемам, наличие собственной позиции по этим вопросам, стремление к постоянному самосовершенствованию на основе анализа и самооценки профессиональных суждений и педагогической деятельности. Важность рефлексивного компонента обусловлена тем, что учителя являются основными агентами социализации в школе и осознанно или нет оказывают большое влияние на форми-

рование у учащихся представлений о качествах мужчин и женщин, их ролях, профессиональной деятельности. Важно, чтобы учитель осознавал, что он или она является носителями гендерных стереотипов, которые могут являться барьерами профессионального роста, о гендерных особенностях межличностной коммуникации, особенностях восприятия друг друга и часто воспроизводит и поддерживает их существование в своей деятельности.

Деятельностный (поведенческий компонент) представлен умениями управления процессом гендерной социализации учащихся и студентов, умением не только осознавать различные гендерные аспекты образования, но и влиять на них, создавать соответствующие организационно-педагогические условия, управлять процессом гендерной социализации и организовывать учебный процесс на основе идей гендерного равенства. Необходимо также использование новых подходов к преподаванию различных предметов и дисциплин с точки зрения гендерного подхода. Важной составляющей поведенческого компонента является «гендерная чувствительность» 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 улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола (сексизма)». В деятельностный компонент модели гендерного воспитания входят также методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как: диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку индивидуального развития ребенка; предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения, опора на положительное в личности, оптимистическая перспектива в работе с ребенком. К таким методам относятся: диалоговые методы – анализ конкретных гендерных ситуаций (ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение), групповые дискуссии по гендерным проблемам; игровые методы – гендерные игры (имитационные, операционные, исполнения ролей, гендерная психодрамма и социодрамма и т.д.); методы педагогической поддержки; методы создания выбора, достаточно подробно описанные нами в п. 3.2 диссертации.

Большой интерес представляет исследование О.А. Константиновой, которая сравнивала образы идеального ученика и реального ученика и ученицы в представлении учителей. Её исследования выявило, что доминирующий в представлениях учителей тип ученика негативно влияет на мальчиков, поскольку те качества, которые его составляют, являются на 80 % женскими: вежливость, аккуратность, хозяйственность, отзывчивость, прилежание и т.д. И только 10 % качеств «идеального ученика» относятся к традиционно мужским чертам характера: настойчивость, целеустремлённость, самостоятельность. Однако и на девочек отрицательно действует этот стереотип, который ориентирует их на отказ от карьеры и предполагает отсутствие у них способностей (вообще или к определенным предметам).

В зависимости от исповедуемого учителями подхода к решению гендерных проблем в образовании все учителя подразделяются на несколько групп: приверженцы биодетерминизма (13 %) поддерживают точку зрения о том, что различия между полами определены биологически и выделяют совершенно разные качества

при описании «идеального» ученика и ученицы; сторонники структурного функционализма (40 %) утверждают, что в мальчиках и девочках необходимо развивать разные качества, потому что в будущем они будут выполнять разные функции в обществе; 20 % учителей полагают, что различий в обучении между мальчиками и девочками нет и быть не должно, что соответствует идеям советской педагогики, провозгласившей лозунг равенства в обучении; сторонники гендерной педагогики (19 %) не отрицают различий между учениками разного пола, но предпочитают индивидуальный подход к учащимся.

Несформированность гендерной компетенции педагога выражается в репродукции социальных предрассудков, гендерной дискриминации, нарушении социального взаимодействия и препятствует всесторонней реализации, как личности учащихся, так и самих педагогов. Напротив, гендерная компетентность личности включает: знания о существующих ситуациях гендерного неравенства, факторах и условиях, их вызывающих; умения замечать и адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; способность не проявлять в своем поведении гендерно дискриминационных практик; способность разрешать свои гендерные проблемы и конфликты, если они возникают.

Развитие гендерной компетентности педагогов, интеграция гендерного подхода в педагогическую практику позволит строить учебно-воспитательный процесс с учетом комплексной гендерной характеристики личности, включающей как психофизиологические особенности субъектов образовательного процесса, так и полоролевые предписания, их стиль жизни, особенности самоидентификации и самоактуализации и выступает важным условием снижения гендерной сегрегации и гендерного неравенства в образовательной профессиональной сфере.

К числу ведущих методологических подходов, определяющих закономерности и принципы конструирования образовательного процесса с учетом гендерной проблематики, нами отнесены аксиологический (К.Х. Делокаров, Е.А. Здравомыслова, Л.В. Попова, А.А. Темкина), антропологический (Б.М Бим-Бад, М.С. Каган, К.Д. Ушинский), культурологический (И.Ф. Исаев, Н.И. Костина), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Л.М. Сухорукова, Т.Ф. Белоусова, И.С. Якиманская), деятельностный (А.В. Петровский, С.Д. Смирнов) подходы, которые взаимосвязаны с реализацией гендерного подхода. Их реализация в педагогической деятельности невозможна без учета гендерных закономерностей развития личности обучаемых.

В связи с выделением в структуре гендерной компетентности мотивационно-ценностного, содержательного, рефлексивного и поведенческого компонентов достижение цели процесса ее формирования конкретизируется нами через следующие задачи: усвоение системы знаний о сущности гендера, психологии гендерных различий, закономерностей гендерной социализации, основ психологии гендерных отношений; формирование умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса, овладение приемами гендерной схематизации, прогнозирования гендерного эффекта в организации педагогического процесса, коррекция воздействий гендерных стереотипов на ребенка в пользу проявления и развития личностных склонностей; развитие позитивных гендерных установок, направленных на отказ от сексизма, гендерной сегрегации и стратификации полов, преодоление гендерных предубеждений и стереотипизированных представлений о

гендерных особенностях детей; осознание педагогом собственной гендерной роли в рамках педагогической деятельности, формирование индивидуального гендерного стиля поведения.

Среди основных педагогических причин, затрудняющих формирование гендерной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки, выделяются следующие: недостаточная ориентированность психолого-педагогической подготовки педагога на его профессиональную деятельность и профессиональное развитие личности с учетом основных положений гендерного подхода; интегративный, междисциплинарный характер конструкта «гендерная компетентность», который не позволяет соотносить его с конкретным учебным предметом, курсом, дисциплиной; методическая неразработанность гендерноориентированных технологий, используемых в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока; необходимость разработки мониторинга гендерной компетентности педагога с учетом специфики компетентностного подхода.

Анализ практики формирования гендерного компонента современного педагогического образования позволил обозначить два сложившихся на сегодняшний день основных подхода к формированию его содержания: мультидисциплинарный и междисциплинарный (или интердисциплинарный). При мультидисциплинарном подходе отдельные гендерные аспекты развития личности становятся предметом изучения в рамках каких-либо определенных дисциплин. При реализации междисциплинарного подхода в содержание традиционной подготовки педагога вводятся спецкурсы, которые носят интегрированный характер и позволяют целенаправленно формировать гендерную компетентность педагога с использованием всего арсенала гендерноориентированных педагогических технологий.

В диссертации разработан критериально-оценочный аппарат сформированности интегральной характеристики исследуемого процесса – гендерной компетентности педагога, которая в своей динамике проходит три уровня: низкий, средний и высокий. Обозначим показатели каждого уровня.

Мотивационно-ценностный критерий: *низкий уровень* – обнаруживает наличие первоначального интереса к гендерной проблематике; проявляет гендерные предубеждения и нетерпимость к различным поведенческим проявлениям представителей другого пола; представления о гендерных особенностях детей стереотипизированы; присутствуют установки на гендерную сегрегацию, сексизм и стратификацию полов; не способен к гендерной рефлексии: не осознана собственная гендерная роль в рамках педагогической деятельности, нет представления о собственном гендерном стиле; нет понимания необходимости дифференцированного педагогического воздействия на учащихся, согласно их половой принадлежности; *средний уровень* – признает важную роль гендерного подхода в организации педагогического процесса, но обнаруживает нечеткое понимание его сущности; наблюдаются преобладание позитивных гендерных установок; осознание своей гендерной роли в рамках педагогической деятельности носит условный характер; наблюдается желание углублять свои познания, продолжать знакомиться с гендерными подходами в различных областях наук; нечеткое осознание собственного гендерного стиля; в рамках педагогического целеполагания задачи гендерной дифференциации отсутствуют; *высокий уровень* – наблюдается четко сформулированное представление о

собственном гендерном стиле и своей гендерной роли в рамках педагогической деятельности; отсутствуют установки на гендерную сегрегацию, сексизм и стратификацию полов; преодолены стереотипизированные представления о гендерных особенностях детей; проявляется толерантность, осознанное и рефлектирующее отношение к гендерным различиям, стремление к реализации дифференцированного педагогического воздействия на учащихся согласно их половой принадлежности; цели образования определяются с учетом гендерного подхода; наблюдается гендерная чувствительность.

Содержательный (когнитивный) критерий: *низкий уровень* – гендерная рефлексивность не сформирована; не владеет знаниями о сущности гендера, о психологии гендерных различий и отношений, о закономерностях гендерной социализации; не владеет приемами гендерной схематизации и прогнозирования гендерного эффекта; не способен адекватно воспринимать и оценивать гендерную роль человека; не имеет знаний о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса; *средний уровень* – усвоил достаточное количество знаний о сущности гендера, психологических особенностях гендерных различий, закономерностях гендерной социализации; наличие базовых знаний и приемов гендерной схематизации и прогнозирования гендерного эффекта; нечетко сформированы представления о ролях мужчины и женщины; имеет недостаточное количество знаний о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса; пытается адекватно воспринимать и оценивать гендерную роль человека; имеет первоначальные знания о возможностях реализации гендерных исследований в педагогической деятельности; *высокий уровень* – сформирована гендерная рефлексивность; диагностируется система усвоенных знаний о сущности гендера и психологии гендерных отношений, о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса; четко сформированы представления о ролях мужчины и женщины; знания функций и технологий гендерной дифференциации и других аспектов гендерной педагогики; способен адекватно воспринимать и оценивать гендерную роль человека в процессе межличностного взаимодействия.

Рефлексивный компонент: *низкий уровень* – отсутствие способности критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; смотреть на проблему глазами конкретного ребенка с его позиций; отсутствие способности улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола (сексизма); *средний уровень* – осознание своей гендерной роли в рамках педагогической деятельности носит условный характер; недостаточно сформированы умения анализа и самооценки профессиональных суждений и педагогической деятельности в гендерном аспекте; отсутствие системы в диагностике сформированности гендерной компетентности; *высокий уровень*: личностное отношение к различным гендерным проблемам, наличие собственной позиции по этим вопросам, стремление к постоянному самосовершенствованию на основе анализа и самооценки профессиональных суждений и педагогической деятельности; осознание педагогом собственной гендерной роли в рамках педагогической деятельности, сформированность индивидуального гендерного стиля поведения; наличие умений замечать и адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства

в разных сферах жизнедеятельности; умений осуществлять качественный мониторинг сформированности гендерной компетентности.

Деятельностный (поведенческий) компонент: *низкий уровень* – в процессе педагогического взаимодействия проявляет жестко маскулинное (фемининное) поведение; отсутствует индивидуальный гендерный стиль поведения; стратегия гендерного взаимодействия в педагогической деятельности чаще выстраивается интуитивно или с ориентацией на гендерные стереотипы; отсутствует продуктивная стратегия и тактика поведения в преодолении гендерных стереотипов и предубеждений, что приводит к гендерным конфликтам; не умеет реализовывать гендерно-комфортные дидактические приемы организации педагогического процесса с учетом пола ребенка; не владеет методикой гендерных исследований; *средний уровень*: в большинстве случаев при осуществлении педагогического взаимодействия доминирует маскулинное (или фемининное) поведение, но в некоторых ситуациях проявляет андрогинное поведение; стратегия гендерного взаимодействия в педагогической деятельности чаще выстраивается интуитивно; индивидуальный гендерный стиль поведения сформирован условно; гендерный подход в профессиональной деятельности осуществляет неуверенно и бессистемно; владеет ограниченным числом гендеро-ориентированных технологий воспитания и обучения, пытается осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса; пытается выработать продуктивную стратегию и тактику поведения в преодолении гендерных стереотипов; демонстрирует недостаточные умения создавать организационно-педагогические условия, обеспечивающие раскрытие потенциала каждого ученика, независимо от его пола; слабо владеет методикой гендерных исследований; *высокий уровень* – педагогическая деятельность строится на принципах гендерной конгруэнтности и андрогинности; сформирован индивидуальный гендерный стиль поведения; умеет осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса, управлять процессом гендерной социализации и организовывать учебный процесс на основе идей гендерного равенства и гендерной конгруэнтности со всеми участниками педагогического процесса; владеет многообразием гендеро-ориентированных технологий воспитания и обучения; владеет методами гендерной диагностики; овладел приемами гендерной схематизации и прогнозирования гендерного эффекта; демонстрирует 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.

В процессе формирования и развития гендерной компетентности личности можно выделить три основных этапа деятельности: этап формирования системы гендерных знаний; этап формирования умений анализа явлений и ситуаций гендерного неравенства; этап отработки навыков гендерно-компетентного поведения.

Несмотря на сравнительно непродолжительную, всего лишь двадцатилетнюю историю российских гендерных исследований, можно говорить о четырех этапах становления и развития этого научного направления: первый этап может быть охарактеризован как период внедрения новой научной парадигмы, когда энтузиазма первооткрывателей отечественных гендерных исследований было больше, чем теоретических знаний и практического опыта. Этот этап продолжался с конца 80-х до 1992 года, и его основные задачи имели, скорее, организацион-

ный и просветительский, чем исследовательский характер; второй этап может быть охарактеризован как период институализации российских гендерных исследований, который наиболее активно начался в 1993-1995 годах. Это было время роста числа гендерных центров и официальной регистрации как новых, так и ранее созданных научных коллективов и организаций; третий этап – консолидация ученых и преподавателей российских гендерных исследований – приходится на 1996-1998 годы. С него начинается развитие собственно «российских» гендерных исследований; четвертый этап развития российских гендерных исследований начался в последние два года двадцатого столетия и все еще продолжается. Характерной особенностью этого этапа является активизация работы, направленной на легитимацию и более широкое распространение гендерного образования в российских университетах;

В ходе исследования выявлены основные тенденции и перспективы отечественного гендерного образования в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества, основными из которых являются следующие: за двадцать лет гендерных исследований они смогли институализироваться как новое направление российской гуманитаристики, которое получило определенное признание в академической и образовательной сферах; гендерное образование постепенно становится уважаемой частью учебного процесса и предполагает изучение как «женских», так и «мужских» аспектов различных форм дифференциации полов в обществе; качественным признаком признания гендерного образования можно считать закрепление новых дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования; однако гендерные исследования в России все еще остаются достаточно «экзотическим» сегментом научных исследований, а этап их внедрения в учебные программы учреждений профессионального образования, несомненно, затянулся; еще сложнее обстоит дело с внедрением результатов гендерных исследований в практику общеобразовательной школы, в которой гендерный аспект воспитания учитывается, в основном, стихийно и бессистемно.

Несмотря на значительные трудности и проблемы, которых особенно много было на первых шагах развития гендерных исследований, все же можно утверждать, что за двадцать лет они смогли институализироваться как новое направление российской гуманитаристики, которое получило определенное признание в академической и образовательной сферах.

Обобщив результаты проведенного исследования, есть основания для заключения следующих **выводов**:

- в современном мире гендерная идентификация претерпевает существенные изменения. В традиционных обществах, лишенных социальной динамики, гендерная идентификация отличается относительно жесткой определенностью, что связано с четкой социальной фиксацией маскулинности (социальный эталон мужественности) и фемининности (социальный эталон женственности); чем патриархальнее страна, тем в большей степени можно наблюдать жесткое деление деятельности на традиционно мужскую и традиционно женскую;

- гендерная идентичность как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, является одной из

базовых характеристик личности и формируется в результате интериоризации мужских или женских черт в процессе взаимодействия «Я» и других, в ходе социализации личности;

- в существующих социально-экономических и политических условиях центральным предметом отечественной гендерной педагогики должна стать гендерная специфичность картины мира, системы отношений и форм самоактуализации представителей разных полов, а гуманитарные науки должны участвовать не только в рефлексии, но и в формировании гендерных структур и отношений, адекватных существующей культурно-исторической ситуации;

- существует гендерная асимметрия в отечественном образовании и науке, которая отражает явное или неявное неравенство в этой сфере по признаку пола, скрытые (наличие гендерных стереотипов в школьных учебниках и других материалах, используемых в учебном процессе) и открытые (наличие разных учебных программ для мальчиков и для девочек) элементы половой дискриминации, фактическую диспропорцию удельного веса мужчин и женщин в образовательных учреждениях (особенно в школах), в подготовке специалистов различного профиля;

- школа сознательно не протезирует ни тому, ни другому полу, но воспроизводит противоречия, характерные для современной гендерной системы в целом: школьные требования нацелены на тщательность выполнения заданий, проработку деталей, в заданиях велика доля исполнительства и мало творчества – все это ставит в более выгодное положение девочек и заставляет мальчиков искать самоутверждения за стенами школы;

- при изучении влияния школы на развитие гендерной компетентности, отмечается сохранение и поддержание в процессе обучения устоявшихся в обществе гендерных стереотипов, поэтому необходимо в практике образования целенаправленно осуществлять процесс формирования гендерной идентичности, который позволит расширить социальное пространство для всестороннего развития личности каждого учащегося;

- демократическое общество несовместимо с жесткой гендерной стратификацией: дифференцировать по половому признаку содержание образования, не изменив существующей системы общественного разделения труда, невозможно, а методы обучения тесно связаны с его содержанием, поэтому совместное и равное обучение представляется социально более функциональным, чем отдельное, поэтому гендерная педагогика ориентирована не на увековечение и возрождение традиционных нормативов, а на их изменение;

- на современном этапе развития российского образования и науки необходимы позитивные меры, составляющие основу для разработки единой концепции гендерной педагогики, способствующей более конструктивному взаимодействию двух полов, снижению гендерной асимметрии, развитию общечеловеческих ценностей, адаптации человека в современном обществе, развитию его индивидуальных качеств и талантов, не навязывающей ему существующих в обществе социальных ролей, стереотипов и искусственных отношений;

- эффективным средством социального становления личности в образовательных системах может стать формирование гендерной идентичности, способствующей овладению разнообразным полоролевым репертуаром, культурой обще-

ния полов, утверждению гуманистической парадигмы личностно ориентированного образования;

- в ходе гносеологического обоснования развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики получены следующие **результаты**:

- на основе анализа динамики гендерной проблематики в трудах отечественных и зарубежных ученых в процессе культурно-исторического развития раскрыта феноменологическая характеристика гендерной идентификации как механизма социализации личности в современных образовательных системах, выделены педагогические аспекты формирования гендерной идентичности как нового направления современной педагогической науки и практики;

- обоснована совокупность положений, составляющих методологическую основу развития гендерной идентичности как условия формирования толерантности в образовании; теоретически разработан категориально-терминологический аппарат феномена гендерной идентичности в педагогике;

- введено понятие «гендерная толерантность личности», которая рассматривается в исследовании как готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме, выступает в качестве активной жизненной позиции, проявляющейся в различных процессах: познании и признании своего «я» и позиций «другого», определении тактики поведения и диалога с другими, взаимодействии с другими, анализе результатов взаимодействия, и предполагает заинтересованное отношение к «другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое не похоже на собственное восприятие действительности;

- доказано, что гендерные отношения, рассматриваемые в исследовании на макро-, мезо- и микро-уровнях социальной реальности, а также на внутриличностном уровне, могут быть деконструированы, перестроены, изменены; предлагается деконструкция гендерных отношений в соответствии с партнерской моделью взаимодействия, представляющей систему отношений, в которой две взаимодействующие стороны выступают как равноправные субъекты, обладающие одинаковой ценностью и значимостью друг для друга;

- выявлены основные гендерные педагогические мифологемы, установки и стереотипы в педагогической деятельности, препятствующие развитию гендерной идентичности в современных образовательных системах;

- показано, что проблему совместного и отдельного обучения часто пытаются замкнуть на предполагаемые врожденные половые различия психических процессов и умственных способностей, однако научные данные на этот счет неоднозначны: гендерные различия – это такие различия, которые трудно зафиксировать объективно, а разница между индивидами всегда больше, чем между полами, кроме того, они, как и прочие когнитивные способности, во многом являются результатом процесса научения, с изменением характера деятельности размеры и формы их проявления могут изменяться;

- теория гендерного подхода в педагогике дополнена моделью гендерного воспитания и педагогического управления развитием гендерных отношений, способствующей формированию у подрастающего поколения установки на

гендерную толерантность в условиях лично ориентированного образования;

- исходя из определений понятий «компетентность» и «гендер», раскрыта сущностная характеристика гендерной компетентности, которая позволяет личности не быть субъектом и объектом ситуаций гендерного неравенства, способствует критическому анализу своей деятельности как представителя определённого гендера, противостоянию сексистским, дискриминационным воздействиям и влияниям и предполагает сформированность понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статусе, функциях и взаимоотношениях, а также знаний о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса и других аспектов гендерной педагогики;

- в исследовании показано, что гендерная компетентность относится к числу ключевых (базовых) компетентностей, поскольку она обладает многофункциональностью, обеспечивающей применение этой компетентности в решении проблемных ситуаций в повседневной, профессиональной и социальной сферах; надпредметностью и междисциплинарностью, так как формируется при изучении как инвариантных, так и вариативных учебных дисциплин; многомерностью, поскольку включает в себя различные личностные качества;

- к основным компонентам гендерной компетентности в исследовании отнесены: мотивационно-ценностный, содержательный, рефлексивный и поведенческий компоненты; разработаны критерии, уровни и показатели их сформированности, необходимые для качественного мониторинга их динамики; выделены основные этапы и предложены методологические подходы к развитию гендерной компетентности обучаемых и педагогов;

- раскрыты основные направления и этапы гендерных исследований в отечественной педагогической теории и практике, определена роль институализации гендерных исследований как механизма реализации на практике принципа эгалитаризма о отечественном образовании;

- раскрыты основные тенденции и перспективы формирования гендерной идентичности детей и молодежи в условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации российского общества.

Выявление гносеологических основ развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики позволит определить стратегическое направление гендерных исследований в этой области и разработать тактическую программу достижения гендерного равенства в образовании. Целесообразно продолжение и дополнение гендерных исследований по следующим направлениям: изучение педагогического влияния педагога на гендерные идентичности обучаемых; изучение гендерных особенностей педагогических коллективов образовательных учреждений различного типа; изучение наиболее жестких, устойчивых и распространенных гендерных стереотипов, установок и предубеждений в педагогической школьной практике и разработка методов их смягчения и преодоления в педагогическом процессе; детальное изучение педагогических факторов, обеспечивающих развитие гендерной идентичности обучаемых; разработка образовательных программ и учебных пособий, способствующих максимальной самореализации и раскрытия способностей представителей обоего пола в процессе педагогического взаимодействия.

Материалы исследования опубликованы в 95 научных работах, основные результаты отражены в следующих **публикациях**:

В ведущих научных журналах

1. Талина, И.В. Предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогике / И.В. Талина // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2009. – № 7. – Часть 2. – С. 81-85. – ISSN 2071-5323.

2. Талина, И.В. Гендерная проблематика в истории западной и российской философской мысли (от античных времен до конца XIX в.) / И.В.Талина // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2009. – № 7. – Часть 2. – С. 86-90. – ISSN 2071-5323.

3. Талина, И.В. Гендерный подход в педагогике / И.В.Талина // Вестник Казанского технологического университета, 2009. – №4. – С. 332-337. – ISSN 1998-7072; ISBN 978-5-7882-0744-5.

4. Талина, И.В. Гендерная проблематика в педагогическом аспекте в античности / И.В.Талина // Вестник Казанского технологического университета, 2009. – №4. – С. 343-348. – ISSN 1998-7072; ISBN 978-5-7882-0744-5.

5. Талина, И.В. Экспериментальные исследования гендерной проблематики в отечественной и зарубежной науке / И.В. Талина // Ученые записки Российского государственного социального университета, 2010. – № 8. – С. 75-81. – ISSN 2071-5323.

6. Талина, И.В. Гендерный дискурс о раздельном и совместном обучении как научная и практическая проблема / И.В. Талина, М.В. Карнаухова // Человеческий капитал, 2010. – № 6 (18). – С. 37- 40. – ISSN 2074-2029.

7. Талина, И.В. Исследование гендерной асимметрии как индикатор реального состояния образовательного и научного социума / И.В.Талина // Человеческий капитал, 2010. – № 6 (18). – С. 40-43. – ISSN 2074-2029.

8. Талина, И.В. Образование как стратегия ментальной толерантности: генезис проблемы раздельного обучения в отечественной педагогической практике / И.В. Талина // Вестник Казанского технологического университета, 2010. – №3. – С. 46-52. – ISSN 1998-7072; ISBN 978-5-7882-0844-2.

9. Талина, И.В. Трансформации раздельного и совместного обучения в отечественной школе / И.В. Талина, Е.В. Потехина // Человеческий капитал, 2010. – №7 (19). – С. 147-150. – ISSN 2074-2029.

В монографиях

10. Талина, И.В. Гендерная идентификация как механизм социализации личности в современных образовательных системах / И.В.Талина. – Монография. – Москва – Чебоксары, 2006. – 300 с.

11. Талина, И.В. Социализация и гендер: проблемы формирования гендерной идентичности в условиях гендерной асимметрии современного образования / И.В. Талина. – Монография. – Москва – Ульяновск, 2008. – 300 с.

12. Талина, И.В. Гендерная педагогика как новая отрасль педагогических знаний / И.В. Талина, М.В. Карнаухова. – Монография. – Москва – Ульяновск, 2008. – 128 с.

13. Талина, И.В. Готовность к социальному взаимодействию как цель и результат социализации личности / И.В. Талина, М.В. Карнаухова. – Монография. – Ульяновск, 2009. – 300 с.

14. Талина, И.В. Развитие гендерной идентичности как условие формирования толерантности в образовании / И.В.Талина. – Монография. – Москва – Чебоксары: ЧГУ, 2010. – 200 с. – ISBN 978-5-418-000-51-4.

15. Талина, И.В. Гендерная интерпретация профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации педагога / И.В. Талина. – Монография. – Москва – Чебоксары: ЧГУ, 2010. – 208 с. – ISBN 978-5-418-000-52-1.

16. Талина, И.В. Теоретико-методологические основы развития гендерной идентичности как нового направления современной педагогической теории и практики / О.И. Донина, И.В. Талина. – Монография. – Москва – Чебоксары: ЧГУ, 2010. – 516 с.

В материалах всероссийских и международных конференций

17. Талина, И.В. Семантика и природа толерантности в контексте проблемы междисциплинарной интеграции гуманитарного знания / И.В. Талина, Ф.Б. Алимбекова // Проблемы комплексного прогнозирования в образовании и науке: Материалы всероссийской заочной науч.-практ. конференции. – Москва – Ульяновск: Изд-во Вектор, 2008. – С. 60-70.

18. Талина, И.В. Диверсификация мировой системы оценивания качества усвоения знаний в образовании / И.В. Талина // Проблемы комплексного прогнозирования в образовании и науке: Материалы всероссийской заочной науч.-практ. конференции. – Москва-Ульяновск: Изд-во Вектор, 2008. – С. 228-237.

19. Талина, И.В. Толерантная культура как общенаучная категория и интегративное качество личности / И.В. Талина, Ф.Б. Алимбекова // Формирование социокультурной идентичности личности в условиях полиэтнического региона: Сб. трудов участников III Всероссийской науч.-практ. конференции «Человек, культура, образование». – Ульяновск, 2008. – С. 48-52.

20. Талина, И.В. Психолого-педагогические основы формирования толерантности в молодежной среде / И.В. Талина, Ф.Б. Алимбекова // Формирование социокультурной идентичности личности в условиях полиэтнического региона: Сб. трудов участников III Всероссийской научно-практической конференции «Человек, культура, образование». – Ульяновск, 2008. – С. 52-55.

21. Талина, И.В. Особенности мужского и женского вербального поведения / И.В. Талина // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур: Сб. материалов I Всероссийской (с международным участием) науч.-практ. конференции. – М., 2009. – С. 409-412.

22. Талина, И.В. Проблемы управления образованием на Западе / И.В. Талина, Е.Е.Соколова // Формирование профессиональной коммуникативной компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования: Материалы международной науч.-практ. конференции / под общ. ред. проф. Москаленко О.В. – Чебоксары, 2010. – С. 116-120. – ISBN 978-5-904249-15-1.

23. Талина, И.В. Проблема концепции гендера / И.В. Талина // Социально-психологические особенности адаптации человека к условиям современного общества: Материалы международной науч.-практ. конфер. / под общ. ред. проф. Москаленко О.В. – Чебоксары, 2010. – С.146-152. – ISBN 978-5-904249-15-1.

24. Талина, И.В. Гендер как инструмент для исследования общества и культуры / И.В.Талина, М.В.Карнаухова // Социально-психологические особенности

адаптации человека к условиям современного общества: Материалы международной науч.-практ. конференции / под общ. ред. проф. Москаленко О.В. – Чебоксары, 2010. – С. 152-156. – ISBN 978-5-904249-15-1.

25. Талина, И.В. Истоки возникновения феминизма как научного направления / И.В. Талина // Социально-психологические особенности адаптации человека к условиям современного общества: Материалы международной науч.-практ. конференции / под общ. ред. проф. Москаленко О.В. – Чебоксары, 2010. – С.149-152. – ISBN 978-5-904249-15-1.

В материалах межрегиональных и межвузовских научно-практических конференций

26. Талина, И.В. Гендерные исследования и феминистская лингвистика / И.В. Талина. – Материалы III открытой лингвистической конференции. – М., 2004. – С. 69-73.

27. Талина, И.В. Гендерная нейтральность дискурса / И.В. Талина. – Материалы III открытой лингвистической конференции. – М., 2004. – С. 76-80.

28. Талина, И.В. Эволюция гендерных лингвистических исследований / И.В. Талина. – Материалы III открытой лингвистической конференции. – М., 2004. – С. 80-83.

29. Талина, И.В. Гендерная нейтральность дискурса / И.В. Талина // Материалы III открытой лингвистической конференции. – М., 2004. – С. 76-80.

30. Талина, И.В. Мониторинг качества образования как основа для прогнозирования и принятия стратегических решений в развитых государствах / И.В. Талина // Современные модели в преподавании иностранных языков в контексте менеджмента качества образования: Сб. материалов II уч.-метод. Интернет-конференции. Том 1 / Под общ. ред. проф. Г.П. Бакулева. – М.: РГСУ, 2008. – С. 40-45.

31. Талина, И.В. Обеспечение качества образования в рамках болонского процесса / И.В. Талина // Современные модели в преподавании иностранных языков в контексте менеджмента качества образования: Сб. материалов II уч.-метод. Интернет-конференции. Том 1 / Под общ. ред. проф. Г.П. Бакулева. – М.: РГСУ, 2008. – С. 157-162.

32. Талина, И.В. Психология педагогической оценки / И.В. Талина // Современные модели в преподавании иностранных языков в контексте менеджмента качества образования. Сб. материалов II уч.-метод. Интернет-конференции. Том 2 / Под общ. ред. проф. Г.П. Бакулева. – М.: РГСУ, 2008. – С. 177-182.

33. Талина, И.В. Актуальные проблемы образования на Западе/ И.В. Талина // Современные модели в преподавании иностранных языков в контексте менеджмента качества образования. Сб. материалов II уч.-метод. Интернет-конференции. Том 2 / Под общ. ред. проф. Г.П. Бакулева. – М.: РГСУ, 2008. – С. 297-301.

34. Талина, И.В. Единое мировое образовательное пространство / И.В. Талина, С.Ю. Швецова // Современные модели в преподавании иностранных языков в контексте менеджмента качества образования: Сб. материалов II учеб.-метод. Интернет-конференции. Том 2 / Под общ. ред. проф. Г.П. Бакулева. – М.: РГСУ, 2008. – С. 54-61.

35. Талина, И.В. Гендерная стратегия в России / И.В.Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе: Сб. материалов науч.-метод. Интернет-конференции. – М., 2009. – С. 59-61.

36. Талина, И.В. Компоненты гендерной компетенции / И.В. Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе: Сб. материалов науч.-метод. Интернет-конференции. – М., 2009. – С. 72-74.
37. Талина, И.В. Античный период гендерных исследований: Аристотель и Платон / И.В. Талина // Инновационные технологии в теории и практике высшей школы: Сб. материалов науч.-метод. конференции. – М., 2009. – С. 55-58.
38. Талина, И.В. Гендерная проблематика в истории западной философской мысли / И.В. Талина // Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: Сб. матер. межрегиональной Интернет-конференции. – Ч. 1. – М., 2009. – С. 89-92.
39. Талина, И.В. Гендерный дискурс о раздельном обучении / И.В. Талина // Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: Сб. матер. межрегиональной Интернет-конференции. – Ч. 1. – М., 2009. – С. 106-108.
40. Талина, И.В. Генезис проблемы раздельного обучения в отечественной педагогической теории и практике / И.В. Талина // Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: Сб. матер. межрегиональной Интернет-конференции. – Ч. 2. – М.: ЗАО «МЦД», 2009. – С. 89-92.
41. Талина, И.В. Развитие теории гендерного подхода в педагогике / И.В. Талина // Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: Сб. матер. межрегиональной интернет-конференции. – Ч. 2. – М.: ЗАО «МЦД», 2009. – С. 99-103.
42. Талина, И.В. Лингвистическая гендерология / И.В. Талина // Актуальные проблемы высшего образования. – Межвузовский сборник научных статей. – М., 2009. – С. 72-75.
43. Талина, И.В. К вопросу о гендерной идентичности / И.В. Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе. Сб. материалов науч.-метод. Интернет-конференции. – М.: ЗАО «МЦД», 2009. – С. 66-68.
44. Талина, И.В. Гендерный аспект в трудах отечественных педагогов // И.В. Талина // Инновационные технологии в теории и практике высшей школы: Сб. материалов науч.-метод. конференции. – М.: МЦД, 2009. – С. 58-61.
45. Талина, И.В. Первый период изучения гендерного фактора в языке / И.В. Талина // Инновационные технологии в теории и практике высшей школы: Сб. материалов науч.-метод. конференции. – М.: МЦД, 2009. – С.73-76.
46. Талина, И.В. Научные представления о маскулинности и феминности / И.В. Талина // Инновационные технологии в теории и практике высшей школы: Сб. материалов науч.-метод. конференции. – М., 2009. – С.65-68.
47. Талина, И.В. Категория гендера / И.В.Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе: Сб. материалов науч.-метод. Интернет-конференции. – М.: ЗАО «МЦД», 2009. – С. 84-86.
48. Талина, И.В. Зарождение гендерного подхода в педагогике (с 1950 по 1980 гг.) / И.В.Талина // Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: Сб. материалов межрегиональной Интернет-конференции. – М., 2009. – С. 92-96.
49. Талина, И.В. Гендерное образование / И.В. Талина // Сб. материалов Интернет-конференции: «Язык, образование, культура». – М., 2010. – С. 13-17.
50. Талина, И.В. Структура гендерной толерантности / И.В. Талина // Сб. материалов Интернет-конференции: «Язык, образование, культура». – М., 2010. – С. 18-24.

51. Талина, И.В. Гендерные исследования / И.В. Талина // Ученые записки Ульяновского государственного университета: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Вып. 1 (6). – Ульяновск: УлГУ, 2001. – С. 44-46.

52. Талина, И.В. Лексико-грамматическая специфика в лингвистической гендерологии / И.В. Талина // Ученые записки Ульяновского государственного университета: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Вып. 1 (6). – Ульяновск: УлГУ, 2002. – С. 52-54.

53. Талина, И.В. Гендерные исследования в России / И.В. Талина // Ученые записки Ульяновского государственного университета: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Вып. 1 (8). – Ульяновск: УлГУ, 2003. – С. 85-87.

54. Талина, И.В. Гендерный подход в исследовании реализаций стратегий / И.В. Талина // Педагогика как наука и искусство. – Москва – Чебоксары, 2003. – С. 47-49.

55. Талина, И.В. Гендерная идентичность как базовая структура социальной идентичности / И.В. Талина // Инновационные технологии в гуманитарных науках: язык, образование и культура» Ч. 2. – Москва, 2008. – С. 21-28.

55. Талина, И.В. Формирование гендерной толерантности как цель современного образования / И.В. Талина // Инновационные технологии в гуманитарных науках: язык, образование и культура» Ч. 2. – Москва, 2008. – С. 36-40.

56. Талина, И.В. Образование как стратегия ментальной толерантности: генезис проблемы раздельного обучения в отечественной теории и практике / И.В.Талина // Математические методы и приложения: Труды XVIII математических чтений. – РГСУ, 2009. – С. 197-205.

57. Талина, И.В. Гендерный дискурс о плюсах и минусах раздельного и совместного обучения / И.В. Талина. Математические методы и приложения: Труды XVIII математических чтений. – РГСУ, 2009. – С. 205-211.