

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

СУХОРУКОВ Андрей Сергеевич

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-
ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)**

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
СТОЛЯРЧУК Людмила Ивановна

Волгоград – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО– ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)	24
1.1 Сущностные характеристики коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)	24
1.2 Модель процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога	56
Выводы первой главы	72
ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО–ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)	76
2.1 Средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)	76
2.2 Динамика процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)	109
Выводы второй главы	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	137
ЛИТЕРАТУРА	142
ПРИЛОЖЕНИЯ	182

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Гендерное равенство сегодня становится одним из важных приоритетов современного гражданского общества и актуализирует в этой связи изменение содержания высшего профессионального образования (Конституция РФ, 2008, ст. 19, пп. 2, 3). В русле гуманитаризации образования у будущих педагогов, в частности учителей иностранного языка, повышается потребность в опоре на «диалог культур» (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская) – родной, иноязычной, гендерной – для формирования у обучающихся коммуникабельности и толерантности, способности к успешному межкультурному взаимодействию (Закон РФ «Об образовании», 2012; Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.). В Государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (ФГОС С(П)ОО, 2012) как социальном заказе системе высшего образования и ориентире профессиональной подготовки будущих педагогов обращается внимание на необходимость построения современного образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, что весьма затруднительно без учета гендерных особенностей, т.к. пол человека является естественной основой всей его индивидуальности (Б.Г. Ананьев). Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (2011) среди характеристик профессиональной деятельности бакалавров определяет изучение потребностей обучающихся, организацию обучения и воспитания с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся, свидетельствующих о взаимосвязи требований стандартов среднего и высшего образования. В стандарте обращается внимание на способность проявлять толерантность, ориентироваться на диалог и сотрудничество в профессиональной

деятельности, готовность к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе, толерантному восприятию социальных и культурных различий. Определяются профессиональные компетенции: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и организовывать сотрудничество обучающихся, межкультурное общение. В современном мире, однако, все более распространенными характеристиками коммуникации становятся виртуальность, прагматизм, нивелирование индивидуальных особенностей в общении, потеря способности эмоционально воспринимать, понимать друг друга (А.А. Бодалев). В этой связи повышается актуальность целенаправленного формирования в вузе коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, которая позволит ему профессионально организовывать гендерное взаимодействие с обучающимися, в котором «встреча с Другим», отношения с людьми разного пола будут признаваться «равноценными» (Н.М. Борытко, Л.И. Столярчук).

Коммуникативная компетентность представляет собой способность ориентироваться в ситуациях общения и адекватно интерпретировать поведение коммуникантов, умение достигать желаемых результатов в общении (А.В. Мудрик), способность решать коммуникативные задачи (И.А. Зимняя), владение приемами профессионального общения (А.К. Маркова). Гендерная компетентность является составляющей профессиональной подготовки современного педагога и включает учет многообразия индивидуальных особенностей обучающихся (Е.Н. Каменская), совокупность знаний, умений и опыта педагога в реализации гендерного подхода в образовании (И.А. Загайнов), характеристику личности, обеспечивающую ей эффективность в сфере гендерных отношений и адекватное реагирование в ситуациях гендерного неравенства (И.С. Клещина, О.Л. Прохорова). Однако успешному достижению взаимопонимания и сотрудничества в этом процессе препятствует недостаточность теоретического педагогического знания о *сущностных*

характеристиках коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога как профессионально-личностного качества и целостного феномена.

Принципиально важной становится такая профессиональная подготовка будущего педагога, которая позволяет ему стать активным субъектом гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза, в том числе в общеобразовательных учреждениях в периоды педагогических практик. Анализ профессиональной деятельности 273 учителей иностранного языка общеобразовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области в 2009–2010 гг. (участников Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании» (15–18 апреля 2009 г., ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»), слушателей курсов Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования) показал, что для 54% из них остается неясным, почему одни и те же коммуникативные диалоги на уроках иностранного языка обучающиеся разного пола воспринимают по-разному, проявляют в них разный интерес: девочки ориентированы на общение, а мальчики направлены на поиск смысла содержания самого диалога, его результат, и обычно остаются закрытыми для общения.

Опрос студентов 1–5-го курсов Института иностранных языков ВГСПУ (специальности 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (немецкий) язык», 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Информатика») и филологического факультета (специальность 050301 «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык») Волгоградского государственного педагогического университета (2008–2009 гг.) (всего 286 респондентов) показал, что 78% будущих учителей иностранного языка отмечают у себя недостаточность знаний о психофизиологических, социокультурных, педагогических особенностях

разнополюх обучающихся в реальном гендерном взаимодействии с ними на занятиях и во внеклассной работе. 29% из них не слышали о том, как информация о ведущем полушарии головного мозга у обучающихся разного пола может влиять на успешность их взаимодействия; у 22% вызвала затруднение организация комфортного взаимодействия, бесконфликтного общения разнополюх учащихся; 27% не смогли занять эгалитарную субъектную позицию как педагога-мужчины и педагога-женщины при наличии различных гендерных культур учащихся в классе. Преподавание дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» в Институте иностранных языков нацеливает на некоторые представления о социокультурных особенностях коммуникантов различных культур, но оно не освещает психофизиологические и педагогические особенности разнополюх обучающихся в гендерном взаимодействии. Курс по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» рассматривает перечисленные гендерные особенности разнополюх обучающихся, но не уделяет достаточного внимания целенаправленному формированию коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, что актуализирует потребность в теоретическом обосновании соответствующих моделей исследуемого процесса.

46% опрошенных в 2008–2009 гг. студентов 1–5-го курсов Института иностранных языков (специальности 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (немецкий) язык», 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Информатика») и филологического факультета (специальность 050301 «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык») Волгоградского государственного педагогического университета отметили свою гендерную неосведомленность в период педагогических практик: они не знают, каким образом можно организовать комфортное гендерное взаимодействие на уроках иностранного языка и во внеурочной работе общеобразовательных учреждений из-за недостаточной

теоретической разработанности средств процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, в частности студентов языковых специальностей в вузе.

Анализ научной литературы позволил выявить **теоретические предпосылки** исследования вопроса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога.

В первой группе работ, способствовавших выявлению сущностных характеристик формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, представлены положения *компетентностного подхода* в образовании (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков); сущность педагогической коммуникации (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик), понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативная компетентность» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), виды коммуникативной компетентности (Е.В. Клычева, А.В. Моложавенко, О.В. Пенькова).

Вторую группу исследований, послуживших основанием для разработки модели процесса коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, составили: положения целостного подхода в образовании (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев); дифференциальной психофизиологии мужчины и женщины (В.А. Геодакян, Е.П. Ильин); гендерного подхода в педагогике, гендерной компетентности педагога (И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская), гендерной социализации в образовании (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук), учета гендерных особенностей обучающихся в образовании (Т.А. Горшкова, О.А. Константинова, С.А. Коробкова, Н.И. Роговская, Н.В. Тельтевская), гендерно ориентированного образования в вузах (И.Ф. Игропуло, Т.Е. Исаева, Ю.В. Сорокопуд), гендерных особенностей педагогической культуры учителя, гендерных особенностей профессиональной деятельности учителя-мужчины и учителя-женщины (И.С. Семина, Н.Н. Уварова).

В третью группу исследований, явившихся базой для обоснования совокупности педагогических средств и условий эффективного формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, вошли выводы о целесообразности диагностирования гендерной идентичности студентов, предпочитаемых женских и мужских образов (М.А. Толстых), гендерной компетентности (И.С. Клецина), анализ ожиданий от педагога-мужчины и педагога-женщины (С.В. Рожкова); требований к проведению гендерной экспертизы занятий (М.Л. Сабунаева), гендерной ориентированности содержания образования вуза (Н.А. Сухорукова).

Авторы работ справедливо отмечают, что современное высшее образование ориентировано на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, в структуре которой важными выделяются коммуникативная и гендерная компетентности. В связи с изменившимся гендерным порядком в современном обществе будущему педагогу в ходе обучения в вузе важно развивать способность к преодолению гендерных стереотипов в общении, предотвращению проявлений сексизма (дискриминации по признаку пола), ориентироваться на равноценные взаимоотношения независимо от половой принадлежности, необходимые для плодотворного гендерного взаимодействия, что актуализирует формирование коммуникативно-гендерной компетентности как профессионально-личностного качества, целостного феномена. Однако данный процесс сегодня изучен явно недостаточно: не обоснованы сущностные характеристики и соответствующие модели, не обоснованы средства формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущих учителей иностранного языка.

Совокупность работ вышеназванных исследователей вносит значительный вклад в педагогическую науку и практику, однако анализ теории и практики позволил выявить ряд *противоречий* между:

– потребностью общества в условиях изменившегося гендерного порядка в специалистах, обладающих коммуникативно-гендерной компетентностью в

педагогической деятельности с разнополыми обучающимися, обеспечивающей создание комфортного гендерного взаимодействия в образовательном процессе, и недостаточной разработанностью в педагогической теории вопроса о сущностных характеристиках коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе;

– потребностью общеобразовательных учреждений в учителях, готовых к установлению успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе, и недостаточной разработанностью моделей профессиональной подготовки, обеспечивающих формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов, позволяющей организовать успешное взаимодействие;

– широким спектром средств коммуникации, обусловленным появлением современных информационных технологий (возможности сети Интернет, разнообразие социальных сетей), и в то же время острым дефицитом «живого», межличностного общения разнополых обучающихся, вызванным его виртуализацией, обезличиванием коммуникантов из-за неразработанности эффективных средств формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов, в частности студентов языковых специальностей, которая позволяет преодолевать возникший дефицит «живого», межличностного и профессионального общения посредством организации успешного гендерного взаимодействия обучающихся.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**, состоящую в недостаточном теоретическом обосновании процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов, в частности студентов языковых специальностей.

Это обусловило выбор **темы исследования**: «Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)».

Объектом исследования является профессиональная подготовка будущего педагога в вузе.

Предметом исследования является процесс формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей).

Цель исследования заключается в научном обосновании процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов (на материале обучения студентов языковых специальностей).

В нашем исследовании мы основывались на **гипотезе** о том, что формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога будет успешным, если:

– при проектировании образовательных результатов коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога будет пониматься как одна из важных компетентностей в профессиональной подготовке, целостное профессионально-личностное динамическое образование, характеризующееся способностью к выявлению и учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся при организации гендерного взаимодействия, умениями препятствовать обезличиванию обучающихся в общении независимо от половой принадлежности, не допускать ситуаций гендерного неравенства в образовательном процессе вуза (в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, педагогических практик);

– принципиальное отличие коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога в вузе как целостного профессионально-личностного качества от отдельно взятых компетентностей – коммуникативной (не учитывающей гендерную специфику) и гендерной (не учитывающей предметную специфику общения в контексте обучения иностранному языку) – заключается в том, что исследуемая компетентность позволяет будущему педагогу следующее: распознавать и учитывать невербальные сигналы девочек и мальчиков, демонстрирующие их готовность к коммуникации,

положительное отношение друг к другу; адаптировать обучающихся к современной социокультурной ситуации в обществе, вузе, школе через трансформацию гендерных стереотипов (на занятиях по иностранному языку в тандеме «преподаватель-мужчина и преподаватель-женщина», демонстрирующих смягчение поляризации мужского и женского в гендерном взаимодействии, акцентирующих внимание на индивидуальности коммуникантов независимо от их пола); соответствовать ожиданиям обучающихся: от содержания учебного материала, интересного для девочек и мальчиков; поведения от педагога-мужчины (сдержанность, уверенность, требовательность), от педагога-женщины (открытость, эмоциональность); отношения в коммуникации от педагога-мужчины (оценка результатов работы мальчиков, похвала за личностные качества девочек), от педагога-женщины (доброжелательное отношение независимо от пола обучающихся);

– содержание профессиональной подготовки в вузе по формированию коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога будет представлено реализацией системы педагогических средств от этапа к этапу: на организационно-деятельностном – развивающими способность выявлять и учитывать психофизиологические гендерные особенности для комфортного делового и межличностного общения; на профессионально-технологическом – трансформирующими гендерные стереотипы, смягчающими поляризацию мужского и женского в гендерном взаимодействии для адаптации к современной социокультурной ситуации в обществе, вузе, школе; на конструктивно-прогностическом – развивающими способность соответствовать ожиданиям обучающихся (содержание учебного материала, интересное для девочек и мальчиков; конструктивное поведение педагога-мужчины и педагога-женщины); на экспертно-консультативном – оценочными, корректирующими процесс формирования, способствующими дальнейшему совершенствованию будущими педагогами своей коммуникативно-гендерной компетентности.

В соответствии с поставленной целью, а также с учетом объекта и предмета сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Определить сущностные характеристики коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога как образовательного результата профессиональной подготовки.

2. Разработать модель процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога как основу для диагностики, целеполагания и определения педагогических средств достижения целей в профессиональной подготовке в вузе.

3. Обосновать педагогические средства формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей) в вузе.

Методологическую основу исследования составили:

– философские концепции в генезисе идей о взаимоотношениях мужчин и женщин о равном участии мужчин и женщин в делах общества и государства (Платон), о гармонии и взаимодополняемости полов (Н.А. Бердяев), о разной амплитуде колебаний проявлений мужского и женского у мужчин и женщин (О. Вейнингер), о взаимосвязи образования и культуры (Е.В. Бондаревская); гуманитарно-целостная парадигма в образовании (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев), компетентностный подход в образовании (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков), позволяющие исследовать целостное измерение становления личности будущего педагога через гендерное на основе принципа эгалитаризма (равноценности в общении мужчины и женщины);

– на общенаучном уровне – психологические труды, посвященные половым различиям (Б.Г. Ананьев); психофизиологическим особенностям обучающихся (В.Ф. Базарный, В.А. Геодакян, Е.П. Ильин); теории социального развития личности о доминировании социального влияния над биологической предопределенностью в развитии человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия);

– на конкретно-научном уровне – положения гендерного подхода в образовании, гендерной компетентности (И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская), исследования о сущности общения, педагогического общения (А.А. Бодалёв, В.А. Кан-Калик), роли социокультурных особенностей гендера в процессе общения, признаках педагогического взаимодействия (А.В. Мудрик);

– на технологическом уровне – средства преодоления гендерных стереотипов (Л.В. Штылева), тренинги гендерной толерантности (И.Г. Малкина-Пых), методики анализа гендерной идентичности (С. Бем, Ш. Берн), гендерных особенностей педагогической культуры учителя (Т.Е. Исаева).

Исследование проходило в несколько **этапов**.

Первый этап (2008–2010 гг.) включал изучение философской, психологической и педагогической литературы по проблемам общения, педагогического общения, гендерного взаимодействия, практике профессиональной подготовки в вузе по формированию коммуникативной и гендерной компетентностей будущих педагогов. Определялись основные подходы к исследованию формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей Института иностранных языков и филологического факультета Волгоградского государственного педагогического университета). На этом этапе были определены замысел, понятийный аппарат исследования, сущностные характеристики коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, методологические основы и эмпирическая база исследования.

На *втором этапе* (2010–2011 гг.) разработаны уровневая модель коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, модель процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей),

выявлены уровни, критерии, показатели сформированности разрабатываемой компетентности. Второй этап был посвящен диагностическому эксперименту, нацеленному на выявление исходного уровня сформированности коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов.

Третий этап (2011–2014 гг.) посвящен формированию коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей) и определению эффективности разработанных средств. На данном этапе осуществлена экспертиза сформированности исследуемого профессионально-личностного качества, проведена повторная диагностика, систематизированы и обобщены результаты работы, сформулированы выводы и оформлен текст диссертационного исследования.

Постановка цели и задач обусловила выбор следующих групп **методов исследования:**

– *на теоретико-поисковом этапе* были задействованы методы: анализа и синтеза философских взглядов, психологических теорий и педагогических концепций; изучения и обобщения массового и инновационного педагогического опыта; сопоставления, сравнения различных исследовательских и документальных данных; перевода аутентичных источников по изучаемой проблеме;

– *экспериментально-исследовательский этап:* теоретическое моделирование, педагогический (констатирующий) эксперимент, тестирование, анкетирование обследуемых в процессе констатирующего эксперимента, методы математической обработки статистических данных;

– *на завершающем этапе* применялись методы: педагогический (формирующий) эксперимент (игровые, интерактивные креативные технологии); наблюдение, тестирование; сравнение и обобщение эмпирических и теоретических данных, количественный и качественный анализ полученных в

исследовании результатов (методы математической обработки статистических данных).

Базой исследования являлся ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». Участниками опытно-экспериментальной работы (констатирующий и формирующий эксперименты) стали 243 студента (122 студента в экспериментальной группе, 121 студент – в контрольной), 8 преподавателей Института иностранных языков и филологического факультета.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога как образовательный результат профессиональной подготовки представляет собой целостное профессионально-личностное качество, характеризующееся способностью к выявлению и учету гендерных особенностей обучающихся при организации гендерного взаимодействия, умениями занимать эгалитарную позицию в общении независимо от половой принадлежности обучающихся, создавать равные условия для их самореализации в образовательном процессе вуза. Способность к выявлению и учету *психофизиологических* гендерных особенностей обучающихся проявляется в осведомленности о влиянии эмоциональных реакций разнополых коммуникантов в общении на его смысловое содержание и эмоциональную окраску, о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга и предпочитаемых видов деятельности, влияющих на комфортность общения, о вербальной и невербальной коммуникации; *социокультурных* – в ценностном отношении к опыту гендерной социализации коммуникантов, толерантном отношении к различным гендер-типам, культуросообразном отношении к представителям различных гендерных культур; *педагогических* – в умении учитывать их ожидания от педагога-мужчины/педагога-женщины в образовательном процессе и способности к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия.

2. Модель процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе описывает четыре этапа. *Первый этап, организационно-деятельностный*, основан на механизме идентификации (понимании Другого через осознанное отождествление себя с ним), ориентирован на ознакомление будущих педагогов с психофизиологическими особенностями разнополых обучающихся для организации комфортного гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза. *Второй этап, профессионально-технологический*, основан на механизме децентрации (преодоления эгоцентризма в общении через признание позиции Другого), посвящен обогащению представлений студентов о профессиональных технологиях культуросообразного гендерного взаимодействия (делового и межличностного); диалогу «мужской» и «женской» культур (смена акцента с половых различий на высокую ценность взаимоотношений; при подборе содержания диалогов к занятиям по английскому и немецкому языкам учет мужских и женских интересов студентов); опыту культуросообразного поведения в общении. *Третий этап, конструктивно-прогностический*, основан на механизме интериоризации (переход диалогического общения во внутренний план коммуниканта), посвящен развитию способности у будущих педагогов к конструированию и прогнозированию успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза: изучению гендерных стилей общения; распознаванию и учету гендерных ожиданий обучающихся от педагога-мужчины/педагога-женщины, проявлению эгалитарной субъектной позиции. *Четвертый этап, экспертно-консультативный*, включает экспертизу сформированности коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов как способности к своевременному учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся при организации успешного гендерного взаимодействия (в ходе реального общения с учащимися в образовательных учреждениях в период учебных и производственных

практик); консультирование студентов преподавателями вуза по ее результатам. От этапа к этапу последовательно происходит изменение уровневых проявлений коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога. Часть студентов, имевших на начало эксперимента более высокие уровни сформированности коммуникативно-гендерной компетентности, следовала по индивидуальной образовательной траектории.

3. Педагогические средства реализации процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога: *на первом, организационно-деятельностном этапе* – подготовка рефератов «Взаимосвязь психофизиологических гендерных особенностей и интенсивности эмоциональных реакций коммуникантов», тестирование по теме «Комплексный метод определения ведущего полушария» и др., способствующие ознакомлению будущих педагогов с психофизиологическими особенностями разнополых обучающихся (на филологическом факультете на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Практический курс иностранного языка» (английский как дополнительная специальность); в Институте иностранных языков на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык», «Практический курс первого иностранного языка», «Деловой первый иностранный язык» (английский как основная специальность), «Практический курс второго иностранного языка» (немецкий как дополнительная специальность)); *на втором, профессионально-технологическом* – фрагменты видеофильмов, отражающие опыт конструктивной гендерной социализации девушек и юношей, семинары в тандеме «преподаватель-мужчина и преподаватель-женщина» и др., адаптирующие к современной социокультурной ситуации (на занятиях по дисциплинам «Практический курс иностранного языка» (английский как дополнительная специальность) на филологическом факультете, «Культура взаимоотношений: гендерный подход» в Институте иностранных языков); *на третьем, конструктивно-прогностическом этапе* – педагогические ситуации «Общение глазами ученика и ученицы»,

«Персонализированный диалог», позволяющие будущему педагогу со стороны увидеть свои ошибки в общении и поставить себя на место представителя другого пола, методики «Создание гендерно-комфортной среды общения», «Прогнозирование успешных переговоров», упражнение «Мужские и женские ритуалы приветствия в англо- и немецкоязычной молодёжной среде», расширяющие представление о способах инициирования общения мужчинами и женщинами, обогащающие диалоговыми клише, семинар «Английский в гендерно чувствительной коммуникации», конкурс «От импровизации к интервью», ролевая игра «Обмен умениями на равных», обеспечивающие развитие у будущих педагогов способности к конструированию и прогнозированию гендерного взаимодействия с разнополами обучающимися (на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» (английский как дополнительная специальность) на филологическом факультете, «Культура взаимоотношений: гендерный подход» в рамках специального авторского курса «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога» в Институте иностранных языков); *на четвертом, экспертно-консультативном этапе* – карта «Гендерная экспертиза урока», тест «Самооценка направленности контакта», диагностика «Эффективность педагогических коммуникаций», методика «Оценка успешности в педагогической деятельности», позволяющие преподавателю осуществить экспертизу уроков, проводимых будущими педагогами в период педагогических практик в общеобразовательных учреждениях, индивидуальное консультирование по их результатам, оценка уровня сформированности коммуникативно-гендерной компетентности (на педагогических практиках).

Достоверность результатов проведенного **исследования** обеспечивается теоретическими основами исследований, признанных в педагогической науке (А.А. Бодалёв, Н.М. Борытко, И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук); личным вкладом автора в экспериментальную работу, сочетанием анализа практики и сравнения

авторских данных, полученных для определения сущности коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, с имевшимися ранее данными других авторов; поэтапностью хода опытно-экспериментальной работы по формированию исследуемого качества; повторяемостью полученных в процессе формирующего эксперимента результатов, воспроизводимых в условиях филологического факультета (дисциплины «Иностранный язык» и «Практический курс иностранного языка» (английский как дополнительная специальность)) и Института иностранных языков (дисциплины «Иностранный язык», «Практический курс первого иностранного языка», «Деловой первый иностранный язык» (английский как основная специальность), «Практический курс второго иностранного языка» (немецкий как дополнительная специальность), «Культура взаимоотношений: гендерный подход» в рамках специального авторского курса «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога»), педагогических практик в образовательных учреждениях; достаточной количественной базой эксперимента.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем: впервые представлено определение коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога как образовательного результата профессиональной подготовки в вузе, целостное профессионально-личностное динамическое образование, характеризующееся способностью к выявлению и учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся при организации успешного коммуникативно-гендерного взаимодействия; обоснованы ее уровневая (адаптивно-коммуникативный, коммуникативно-творческий, коммуникативно-инициативный уровни) и процессуальная (организационно-деятельностный, профессионально-технологический и конструктивно-прогностический этапы) модели; уточнены научные представления о гендерной компетентности (И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, Л.И. Столярчук), базирующейся на положениях гуманитарно-целостной парадигмы образования, утверждающей

право на множественность, вариативность, уникальность человеческих и гендерных проявлений, содействующей признанию эгалитарных (равноценных) гендерных взаимоотношений (партнерские, взаимоуважительные, соблюдение «равенства при различиях»), реализующейся через обучение на занятиях по иностранному языку, курсах по выбору, целенаправленную организацию гендерного взаимодействия в аудиторной, внеаудиторной работе в вузе и на педагогических практиках в образовательных учреждениях; конкретизирована разработанная совокупность средств формирования исследуемого профессионально-личностного качества в ходе профессиональной подготовки, содержание и последовательность применения которых изменяются с переходом от одного этапа к другому.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что научное представление о сущностных характеристиках коммуникативной компетентности дополнено гендерной функцией; выявлены критерии и показатели сформированности коммуникативно-гендерной компетентности; описание их состояний по уровням дает возможность для совершенствования диагностики профессиональной компетентности будущего педагога; разработанная совокупность средств формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущих педагогов, обоснование изменений при переходе от одного этапа к другому дополняют представления о потенциале гендерного подхода в профессиональном педагогическом образовании; обоснованная автором логика процесса формирования исследуемой компетентности может дополнить теоретическую базу методики преподавания педагогики в системе профессионального педагогического образования, а также способствовать гендерному взаимодействию с обучающимися в современной школе и учреждениях повышения профессиональной квалификации педагогов; результаты исследования являются вкладом в развитие теории гендерно ориентированного профессионального образования.

Практическая ценность результатов исследования заключается в возможности применения разработанного диагностического инструментария, критериев, показателей и уровневых характеристик исследуемой компетентности преподавателями вузов и учреждений повышения профессиональной квалификации для подготовки будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности и профессиональному педагогическому общению с обучающимися в образовательных учреждениях. Разработанная совокупность средств формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей) целесообразна для использования преподавателями учреждений высшего профессионального образования и учреждений профессиональной переподготовки педагогов, формирования способности к учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей обучающихся для организации успешного гендерного взаимодействия. Представленная логика процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности применима в подготовке будущего педагога к работе в соответствии с ФГОС ВПО. Результаты исследования могут быть использованы учителями в работе с обучающимися для организации комфортного, результативного и успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе.

Апробация материалов исследования проходила на международных научно-практических конференциях «Инновационные технологии в обучении и воспитании» (Елец, 2008), «Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы» (Волгоград, 2009), «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире» (Волгоград, 2010); региональной научно-практической конференции «Молодежь Волгоградской области и актуальные проблемы реализации государственной молодежной политики» (Волгоград, 2009), педагогических чтениях «Родители, дети, педагоги: любовь рождает понимание» (Волгоград–Волжский, 2010), XV региональной конференции молодых исследователей

Волгоградской области (Волгоград, 2010); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Здоровье населения – основа процветания России» (Анапа, 2012); путем публикации статей по теме исследования (опубликовано 12 работ, включая 4 публикации в изданиях, включенных в список ВАК Минобрнауки РФ).

Внедрение результатов исследования проводилось на аудиторных и внеаудиторных занятиях на филологическом факультете (дисциплины «Иностранный язык» и «Практический курс иностранного языка» (английский как дополнительная специальность)), в Институте иностранных языков (дисциплины «Иностранный язык», «Практический курс первого иностранного языка», «Деловой первый иностранный язык» (английский как основная специальность), «Практический курс второго иностранного языка» (немецкий как дополнительная специальность), «Культура взаимоотношений: гендерный подход» фрагментарно через специальный авторский курс «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога») ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», в ходе педагогических практик студентов в общеобразовательных учреждениях г. Волгограда и Волгоградской области.

Личный вклад соискателя заключается в участии в каждом этапе исследования, непосредственной опытно-экспериментальной работе при проведении диагностического и формирующего экспериментов, разработке теоретических основ процесса формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей), обработке и интерпретации экспериментальных данных; подготовке публикаций по теме исследования.

Структура и объем диссертации определены логикой выполненного научного исследования. Работа (198 с.) включает введение (23 с.), первую главу «Формирование коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога как проблема профессионального педагогического образования (на

материале обучения студентов языковых специальностей)» (53 с.), вторую главу «Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)» (57 с.), заключение (5 с.), список литературы (330 наименований) и 5 приложений. Диссертация содержит 16 таблиц, 1 схему.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО–ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

1.1. Сущностные характеристики коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование среди характеристик профессиональной деятельности бакалавров определяет следующие: «... организация обучения и воспитания ... с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся ...». Среди требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в Стандарте перечисляются: «... способность ... руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; ... готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий». Стандарт также определяет ряд профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник–бакалавр: способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и организовывать сотрудничество обучающихся [ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), 2011]. Ожидаемые профессиональные компетенции фактически выступают в качестве социального заказа высшему образованию в профессиональной подготовке будущего педагога, в частности, учителя иностранного языка, которому важно ориентироваться на стандарты ВПО.

В психолого–педагогической литературе термин *«компетентность»* получил широкое распространение в связи с выделением компетентностного

подхода в качестве приоритетного направления в обновлении содержания образования [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2011]. Содержание образования при компетентностном подходе предполагает целостный опыт решения жизненных задач, реализацию ключевых компетенций. Он обращает внимание педагога не на информированность ученика, а на его результаты в образовании, заключающиеся не в сумме усвоенной информации, а в способности обучающихся компетентно действовать в различных учебных, воспитательных, жизненных ситуациях.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что термин «компетентность» (от лат. *competentia* – соответствие требованиям) понимается как осведомленность в каком-либо вопросе [Деркач, 2004, URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/948/word/kompetentnost-profesionalnaja>], квалификация (знания, опыт), личные возможности человека, обладающего определенными знаниями, навыками, что позволяет ему решать определенные задачи [Толковый словарь русского языка, URL: <http://www.vedu.ru/expdic/12640/>], показатель высокого уровня эффективности труда [Armstrong, 1995, с. 49], узкоспециальные знания, способы мышления, позволяющие эффективно выполнять конкретные профессиональные действия [Равен, 2002, с. 34].

Рассмотрение *компетентностного подхода* позволяет уточнить смысл понятий «компетентность» и «компетенция» и их взаимосвязь. «Компетенция», по В. Хутмахеру, входит в разряд таких понятий, как умения, способность, мастерство [Hutmacher, 1997, с. 9]. Среди ключевых компетенций автор выделяет компетенцию общения [Hutmacher, 1997, с. 16]. И.А. Зимняя определяет «компетентность» как понятие, включающее личностные качества и соотносит его с гуманистическими ценностями образования [Зимняя, 2004, с. 17]. Следовательно, понятие «компетентность» первично по отношению к термину «компетенция», поскольку воплощает в себе знания, умения и навыки,

интегрированные в систему, интериоризованную в личность человека, владеющего данной компетентностью, что обуславливает вторичность понятия «компетенция» по отношению к «компетентности», так как обозначает сферу применения знаний, умений и навыков.

В настоящее время исследователи выделяют и активно исследуют следующие виды компетентностей: профессиональная компетентность (И.А. Зимняя, Т.А. Крюкова, А.К. Маркова, Г.К. Селевко и др.); профессионально–педагогическая компетентность (Н.А. Банько, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Т.Е. Исаева, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова и др.); *коммуникативная компетентность* (Е.А. Головки, И.С. Клецина, А.В. Моложавенко, А.В. Мудрик, О.В. Пенькова, Л.А. Петровская, С.А. Шатрова и др.).

Компетентностный подход в формировании *коммуникативной компетентности* будущего педагога рассматривается через призму природы компетентности как явления, а именно, основываясь на том, что компетентность является динамическим образованием личности, характеризующимся знаниями и представлениями об объекте компетентности, отношением к нему и личностным опытом взаимодействия с ним.

Исследователи в различные культурно–исторические периоды (Аристотель, И.И. Бецкой, И.И. Горбунов–Посадов, В.В. Зеньковский, Г. Кершенштейнер, Я.А. Коменский, Конфуций, П.Ф. Лесгафт, М.В. Ломоносов, М. Монтессори, Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский, И. Песталоцци, Платон, М.М. Рубинштейн и др.) уделяли внимание педагогической деятельности, направленной на формирование межличностных отношений в процессе взаимодействия педагога и обучающихся, синтез которых в XX веке выкристаллизовался в понятии коммуникативной компетентности педагога.

В различных источниках коммуникативная компетентность рассматривается современными исследователями как:

- способность устанавливать контакты, вести переговоры, выступать на публике, выслушивать и отстаивать свою точку зрения, принимая во внимание позиции других людей [Суханова, 2003, с. 51];
- умение решать коммуникативные задачи, соблюдать этикет в общении на основе знания традиций и уважения к ним, осуществлять кросскультурное иноязычное общение, навыки делового общения [Зимняя, 2004, с. 24];
- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться [Селевко, 2004, с. 138];
- способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов [Головко, 2004, с. 5];
- владение средствами профессиональной деятельности и общения на основе социальной ответственности за их результаты [Маркова, 1995, с. 55].

По утверждению А.П. Алексева, межличностное коммуникативное взаимодействие обусловлено индивидуальными экспрессивными особенностями – речевыми, мимическими, жестикуляционными, пантомимическими [Алексеев, 1991, с. 25], а в преподавании иностранного языка также профессиональным владением лингвистическими средствами, многообразием средств учебной и воспитательной работы.

Т.Г. Грушевицкая и др. под коммуникативной компетентностью подразумевают способность приходить в общении к поставленным целям, умение в нужный момент применять необходимые слова и избегать ненужных [Грушевицкая, Попков, Садохин, 2003, с. 77].

По утверждению С.А. Шатровой, коммуникативная компетентность как качество личности является одним из видов и способов педагогической деятельности, имеет свою специфику, выражающуюся в том, что она является

интегративной составляющей профессиональной компетентности [Шатрова, 2010, с. 12]. Она также характеризуется способностью и готовностью осуществлять взаимодействие с представителями социума в различных ситуациях делового и межличностного общения.

В рассмотрении **коммуникативной компетентности**, как профессионального качества личности, следует выделить ряд направлений, в которых она изучается как:

- вид социально значимого качества личности, формируемого профессионально подготовленными специалистами, направленного на обеспечение успешного взаимодействия представителей социума в различных ситуациях делового и межличностного общения, осуществляемого через информирование, педагогическую и психологическую поддержку и другие аспекты педагогического взаимодействия [Пенькова, 2001, с. 9];
- особый вид личностно значимого качества, способствующий социализации. В этом смысле коммуникативная компетентность выступает как условие социального воспроизводства общества, средство конструирования социальных контактов, что обеспечивает преемственность в развитии, что подтверждает ее значение для социума в целом и каждой личности в частности [Моложавенко, 2002, с. 7];
- условие формирования других профессионально значимых качеств педагога, поскольку в общении с обучающимися по существу осуществляется его профессиональная деятельность [Клычева, 1999, с. 8].

Вопросам педагогического общения, коммуникативной компетентности педагогов посвящен ряд многочисленных трудов исследователей, которые длительное время занимались изучением различных аспектов названной проблемы (А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, И.А. Зимняя, В.А. Кан–Калик, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и др.), направленных на выявление

сущностных характеристик исследуемого феномена, поиск эффективных условий установления и поддержания успешного педагогического взаимодействия.

При уточнении знания о специфике профессиональной деятельности будущего педагога, в частности учителя иностранного языка, при рассмотрении педагогического общения как вида практической деятельности, выделении базового понятия «коммуникативная компетентность», которая в общем смысле подразумевает способность педагога к эффективному общению с обучающимися, для нас важна не только его способность к передаче информации, а, прежде всего, способность к деловому (профессиональному) и межличностному общению как эффективному *взаимодействию*.

Процесс *взаимодействия* зависит от отношения людей друг к другу, характера их взаимовлияния, степени сопереживания и взаимопонимания, целей общения. А.В. Мудрик представляет взаимодействие как совместные действия индивидов, групп, организаций, позволяющие им осуществлять общую для них деятельность [Мудрик, 2000, с. 77].

В зависимости от различных подходов к определению коммуникативной компетентности по-разному определяются цели. С позиций компетентного подхода в русле нашего исследования *коммуникативную компетентность* мы рассматриваем как важную составляющую профессиональной компетентности, профессионально-личностное качество, характеризующуюся способностью к деловому (профессиональному) и межличностному общению как эффективному *взаимодействию* с обучающимися. При этом под «**коммуникацией**» понимается вид педагогической деятельности, поскольку ее объектом и субъектом являются люди, целью – общение между педагогом и обучающимися, результатом – обеспечение успешного коммуникативного взаимодействия.

Цель формирования коммуникативной компетентности как профессионально личностного качества определяется в соответствии со

спецификой научного подхода и педагогической практики конкретного вуза, образовательного учреждения. Например, в русле Волгоградской научной школы ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» разрабатываются различные научные подходы: целостный, компетентностный, гендерный и др.

В ходе исследований, проведенных научно-исследовательским Центром гендерных исследований ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» исследуются сущностные характеристики гендерной компетентности.

В исследовании сущностных характеристик **гендерной компетентности** будущего педагога одними из основополагающих являются идеи гендерного подхода. На философском уровне гендерный подход представлен концепциями о природе пола, тенденциях взаимоотношений мужчин и женщин (Аристотель – тезис о традиционной, патриархатной концепции взаимоотношений, Платон – идеи о равном участии мужчин и женщин в делах общества и государства, Н.А. Бердяев – идеи о гармонии и взаимодополнении полов, О. Вейнингер – идеи о разной амплитуде проявлений мужского и женского у мужчин и женщин). Гендерный подход во второй половине XIX века нашел широкое применение в психологии (Э. Маккоби, Ш. Берн, И.С. Клёцина, Т.В. Бендас) как принцип, направленный на исследование психологических процессов и состояний личности, обусловленных полом, которые однако не могут являться основанием для дискриминации. Гендерный подход (Е.Н. Каменская, И.С. Кон, О.А. Константинова, С.А. Коробкова, И.В. Костикова, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук, Т.А. Горшкова, С.В. Рожкова, Л.В. Штылева и др.) предполагает рассмотрение человека как субъекта и носителя женских и мужских смыслов, исходит из способности человека к саморазвитию в условиях женского, мужского и общечеловеческого измерения окружающей действительности. В определении гендерной компетентности Е.Н. Каменская акцентирует внимание на умении сопрягать психологические и педагогические аспекты гендерного

подхода в образовании, обеспечении высокого уровня гендерного самопознания для решения практических задач в обучении и воспитании [Каменская, 2009, с. 45–46]. По утверждению И.С. Семиной и Н.Н. Уваровой, гендерная компетентность предполагает владение определенным спектром гендерных ролей, обеспечивающим обособление в обществе и интеграцию с ним [Семина, Уварова, 2014, с. 56].

Гендерный подход в педагогике основывается на идее о том, что педагогическое взаимодействие подходит к действительности с точки зрения мужчины и женщины, где встреча с Другим, по утверждению Н.М. Борытко, здесь представляется еще и как встреча с человеком другого пола, обладающим другим мировосприятием, другим мироощущением, и становится со–бытием, а диалогическое взаимодействие – со–бытием, которое приобретает не только формирующий, но совместно развивающий характер, при котором каждый самореализуется, саморазвивается, самоутверждается, взаимодействуя с людьми другого пола, признавая их равноценными субъектами межличностного взаимодействия [Борытко, 2009, с. 36].

«Гендерную компетентность» определяют и как характеристику личности, позволяющую ей «адекватно распознавать и реагировать на ситуации гендерного неравенства» [Клёцина, Прохорова, 2010, с.39], благодаря чему достигается эффективность в сфере гендерных отношений.

Методологическим основанием в понимании сущности гендерной компетентности будущего педагога являются положения гуманитарно–целостной парадигмы образования, ориентация на гендерное и целостное измерение становления личности будущего педагога, а не только отдельных его проявлений; по убеждению Е.Н. Каменской, это такой способ усвоения субъектом содержания образования, при котором реализуется возможность нахождения в нем личностного смысла представителями обоего пола, реализация принципа эгалитаризма [Каменская, 2009, с. 47] как ценности (равноценности представителей мужского и женского пола в общении).

Ученые сегодня справедливо утверждают (Т.Е. Исаева, Е.Н. Каменская, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская и др.), что теория гендерного подхода рассматривается важным элементом современной модернизации образования. Зарубежное и российское научное сообщество отмечает, что сегодня педагогическое образование без изучения гендерной теории не отвечает требованиям гуманитаризации мирового образовательного пространства, которое стало профессиональной нормой в развитых странах; игнорирование гендерного подхода в педагогическом образовании вуза считается «методологически неверным» [Столярчук, 2011, с. 91].

Активно изменяющийся гендерный порядок в обществе обусловил переход от маскулинной доминанты подавления к пониманию андрогинной природы человека, равенству между женщинами и мужчинами [Конституция РФ, ст. 19, пп. 2, 3]. Многие «мужские» профессии сегодня успешно освоены женщинами, а мужчины все охотнее заботятся о детях, занимаются домашним хозяйством, хотя ранее это считалось исключительно «женским» делом.

Гуманитарная парадигма образования утверждает возможность вариативности, множественности, взаимоуважительных отношений и уникальности проявлений внутреннего мира человека, содействует поступательному его саморазвитию независимо от половой принадлежности.

Гендерная компетентность как профессионально–личностное качество с позиций гендерного подхода (С.А. Коробкова, Т.П. Машихина, Н.И. Роговская, Л.И. Столярчук и др.) предполагает способность к выявлению проявлений и препятствие гендерному неравенству и доминированию в общении, обращена к внутреннему миру будущего педагога, развитию способности к общению с разнополыми обучающимися, основанном на взаимном доверии, психологизации и интимизации «гендерных взаимоотношений с акцентом на взаимопонимание» [Гендерное образование, 2011].

Для современной теории гендерного подхода были созданы теоретические предпосылки. Исследователи в области философии, медицины,

социологии и других наук тем или иным образом обращались к данной проблеме. Значительный вклад в ее развитие внесли в XX и начале XXI столетий отечественные и зарубежные философы, социологи, физиологи, психологи, педагоги: Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.Г. Дугин, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов, Ю. Эвола и др.

Педагогический аспект пола исследовали такие отечественные учёные В.В. Абраменкова, Д.В. Колесов, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.Г. Хрипкова и др. Исторически сложившаяся традиция изучения проблем пола в отечественной психологии и педагогике создала основание для развития гендерного подхода в образовании.

По мнению Е.Н. Каменской, внедрение термина «гендер» в педагогику является принципиально значимым, поскольку система высшего образования – это мощный инструмент воспроизводства гендера [Каменская, 2006, с. 3], позитивно и негативно влияющий на процесс общения как гендерного взаимодействия.

Гендерный подход применяется во многих гуманитарных науках, но для педагогики он является достаточно новым. В Гендерной стратегии РФ (2004) подчеркивается важность внедрения гендерных программ, предоставляющих студентам обоих полов равные возможности для обучения, в том числе и на иностранном языке, способствующего успешному гендерному взаимодействию.

Сегодня в образовательном пространстве РФ имеется значительное количество теоретических разработок, имеющих целью внедрение изменений, благоприятствующих созданию гендерокомфортных условий для общения в образовательном процессе. В практическом применении гендерного подхода РФ отстает от европейских стран. Это заключается в том, что на практике в российской образовательной среде попытка применить гендерный подход нередко тиражирует и усугубляет гендерные стереотипы вместо создания успешного гендерного взаимодействия.

В отечественном образовании наблюдается устойчивый интерес ученых и педагогов–практиков к гендерному подходу в образовании, однако в литературе недостаточно представлен русскоязычный материал по применению гендерного подхода за рубежом, который важен для более полного осмысления и реализации позитивных идей и находок в теории и практике российского образования.

Гендерный подход давно имеет традиции изучения и применения в Объединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, ФРГ и Соединенных Штатах Америки и других странах, осуществляющих на практике применение различных методов, содействующих комфортному, результативному и успешному гендерному взаимодействию обучающихся. По этой причине актуальным является изучение опыта применения гендерного подхода в западных странах. Так, например, Л.В. Гузенко в своем исследовании отмечает, что в Германии решаются гендерные проблемы профессионального выбора для девушек, которые привлекаются к профессиям, считающимся традиционно «не женскими» [Гузенко, 2013].

Профессиональная ориентация девочек, которая началась в 1995 году, через ВЛК–модель проекта, в земле Шлезвиг–Гольштейн «Строительство региональной сети школ и неформального образования и учебных заведений для содействия мотивации и развития интереса девочек к науке, технологии и профессиональной ориентации» [Famulla, 2004].

В Бранденбурге реализуются проекты профессиональной ориентации для девочек и мальчиков для профессионально–ориентированного гендерного сознательного образования [Famulla, 2005].

Базой зарубежных источников нашего исследования являются аналитические работы, научные обзоры и фундаментальные монографические труды, в которых проработан историко–педагогический материал широкого диапазона (С. Dyhouse, J. McDermid, S. R. Williams) по применению гендерного подхода в образовании. М. Arnot, М. Younger и М. Warrington посвятили свои

работы вопросам гендерного равенства обучающихся. В источниках на английском языке рассматриваются вопросы формирования маскулинности и феминности (P. Gilbert, R. Gilbert, R. W. Connell). Проблема раздельного и совместного обучения девочек и мальчиков разрабатывается в трудах таких авторов, как J.S. Parsons и др.

В современных отечественных гендерных педагогических исследованиях изучаются: методологические основы (Н.Ю. Ерофеева, Е.Н. Каменская, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук, С.Л. Рыков, Л.В. Штылева и др.); условия гендерной социализации (А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук, Е.Р. Ярская–Смирнова); особенности гендерной компетентности педагога (И.А. Загайнов, Е.Н. Каменская, С.Л. Рыков, Л.В. Штылева); гендерная толерантность студентов (Л.П. Шустова); гендерные различия в обучении обучающихся (Г.М. Бреслав, М. Гариен, Н.Ю. Флотская и др.); гендерная экспертиза учебных пособий и программ (С.Д. Липатова, М.Л. Сабунаева); вопросы преподавания в вузах на основе гендерного подхода (Т.Е. Исаева, И.С. Клецина, Т.Е. Овчинникова, Л.И. Столярчук, Н.А. Сухорукова); вопросы профессиональной педагогической культуры педагога–мужчины и педагога–женщины (Т.Е. Исаева, С.В. Рожкова); применение гендерного подхода в формировании имиджа будущего педагога (И.С. Семина, Н.Н. Уварова) и др., имеющие значение для исследования сущности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

По мнению И.А. Загайнова гендерная компетентность относится к числу «базовых компетентностей», ей свойственны такие характеристики, как «многофункциональность, междисциплинарность, многомерность, и ... различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения педагога, связанные с его гендерной культурой» [Загайнов, 2007, с. 10–11]. Это послужило основанием для выделения и обоснования коммуникативно–гендерной компетентности как профессионально личностного качества, необходимого будущему педагогу в профессиональной деятельности. Проблема реализации гендерного подхода в отечественном

образовании заключается в его фрагментарности, недостаточной теоретической обоснованности применительно к процессу общения в вузе, что препятствует выявлению сущностных характеристик коммуникативно–гендерной компетентности, поскольку гендерный подход является одним из его методологических ориентиров.

В государственных образовательных стандартах уделяется важное внимание формированию способности к межкультурному общению, однако, в современном мире всё более распространенными характеристиками коммуникации становятся виртуальность, прагматизм, нивелирование индивидуальных особенностей в общении. В педагогической науке изучаются отдельно особенности коммуникативной компетентности будущих педагогов, позволяющей обучающимся достичь личностного результата: готовность и способность к самостоятельной и ответственной коммуникативной деятельности (Е.А. Головкин, С.А. Шатрова и др.); гендерной компетентности, дающей возможность успешно вести диалог с людьми разного пола, достижение в нём взаимопонимания и сотрудничества (Е.Н. Каменская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева). Однако этот процесс затрудняет недостаточность теоретического педагогического знания о *сущностных характеристиках* коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога как профессионально–личностного качества и целостного феномена. В этой связи пробуждается острая потребность для системы высшего образования в целенаправленном формировании в вузе коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, которая позволит ему профессионально организовывать успешное гендерное взаимодействие с обучающимися.

Недостаточная сформированность коммуникативно–гендерной компетентности педагогов в свою очередь препятствует реализации гендерного подхода в обучении студентов, в том числе и будущих учителей иностранного языка, перед которыми стоит задача не только обучать, но и переходить от

гендерных стереотипов, ограничивающих развитие потенциала личности к эгалитарному гендерному взаимодействию, обеспечивающему раскрытие способностей и максимальную самореализацию студентов и студенток в общении как взаимодействию, в котором, как нами было выявлено, «главным является диалогическая позиция партнеров» [Сухоруков, 2010, с. 250]. Сегодня будущие педагоги, имеющие в своей теоретической и методической подготовке ориентир на овладение предметными знаниями, не готовы к учету гендерных особенностей обучающихся в педагогической деятельности, испытывают трудности в организации образовательного процесса (содержания, методов и средств обучения с учетом психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей), что не позволяет им в полной мере раскрыть свою индивидуальность, удовлетворить потребность в самостоятельности, активности, инициативе, реализации склонностей и способностей в общении. Гендерное образование будущих педагогов, по утверждению И.Ф. Игропуло и Ю.В. Сорокопуд, призвано помочь им в профессиональной социализации, самоидентификации, принятии той или иной мужской/женской социальной роли соответственно [Игропуло, Сорокопуд, 2014, с. 45].

Целостный подход (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) важен для нашего исследования как теоретико–методологический ориентир в изучении сущностных характеристик **коммуникативно–гендерной компетентности**, поскольку, по утверждению Н.К. Сергеева, с его помощью анализируется «целостность исследуемого профессионально–личностного качества» [Сергеев, 2011, с. 172]. В данном контексте «коммуникативно–гендерная компетентность» будущего педагога с позиций целостного подхода представляется интегративным новообразованием личности будущего педагога, внимание которого приоритетно обращено к целостным свойствам исследуемого нами феномена, к свойствам, которые являются ожидаемым результатом взаимодействия его компонентов и не сводятся к их возможностям, рассматриваемым по отдельности.

В настоящее время в работах многих исследователей (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.) уделяется внимание проблеме влияния детерминирующих факторов на процесс формирования коммуникативной компетентности, определения роли индивидуально–личностных особенностей. Однако перечисленные и многие другие исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.И. Рожков и др.), акцентируя внимание на различных аспектах личностного и профессионального развития будущего педагога, не затрагивают гендерных аспектов влияния на успешность в коммуникации (межличностной и профессиональной).

Исследователи С. Бэм, И.С. Клецина, И.С. Кон, С.А. Коробкова, Л.И. Столярчук, напротив, считают значимой проблему взаимосвязи гендерной и коммуникативной компетентностей, гендерной идентичности личности и её стиля коммуникации. По мнению данных авторов, гендерные особенности личности оказывают существенное влияние на ее самореализацию в общении, коммуникативный стиль, субъектную позицию в профессии.

Противоречие между необходимостью исследования гендерных детерминант коммуникативной компетентности будущего педагога и отсутствием достаточного объема научных эмпирических данных об этом феномене явились основанием для исследования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, методологическим ориентиром которого стал целостный подход, являющийся своего рода метаподходом, необходимым для эффективной, полноценной реализации всех других подходов [Сергеев, 2011].

Выявление **сущностных характеристик** коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога целесообразно через ее структуру, систему функций и компонентов.

Ранее исследователями (А.А. Бодалев, Н.М. Борытко, А.А. Леонтьев и др.) традиционно выделялись следующие основные функции коммуникативной компетентности педагога: *когнитивная, ценностная, рефлексивная*. В

когнитивной функции акцентируется внимание на познавательном характере общения, на осмыслении информации в общении [Леонтьев, 1997]. *Ценностная* функция отражает присвоение ценностей культуры в ходе общения [Борытко, 2000]. *Рефлексивная* функция заключается в рефлексии мотивов, действиях коммуникантов и их последствиях [Бодалев, 1996].

В ходе нашего исследования нами выделена в коммуникативной компетентности будущего педагога наряду с ранее известными функциями **гендерная функция**, базируясь на гендерном подходе в русле гуманитарно–целостной парадигмы образования, которая является «ведущей, интегрирующей все другие функции» [Сухоруков, 2012, с. 23], реализуется через аудиторную работу – обучение студентов на занятиях иностранного языка («Английский язык», «Немецкий язык» и курсах по выбору («Культура взаимоотношений: гендерный подход» и др.) и в ходе внеаудиторной деятельности, нацеленной на развитие способности к педагогическому общению, в том числе, иноязычному, а также в процессе учебных и производственных практик в образовательных учреждениях с обучающимися посредством педагогического общения как гендерного взаимодействия.

Функция (от лат. *functio* — совершение) есть проявление (внешнее) свойства того или иного объекта в какой–либо системе отношений, которое обеспечивает ее сохранение, поддержание и развитие [Философский словарь, 1986].

Когнитивная функция коммуникативно–гендерной компетентности дополняется новым содержанием и заключается в формировании у будущего педагога способности к познанию, осмыслению своих гендерных особенностей, направленности личности на развитие и становление женской/мужской индивидуальности, профессиональных способностей к учету гендерных особенностей – своих и студентов – в процессе освоения учебно–профессиональной деятельности. Особое место в процессе профессиональной подготовки занимает знакомство с психофизиологическими гендерными

особенностями, представленными идеями В.А. Геодакяна, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой и др.: восприятие, внимание, память, речь, различия тембра и тона мужского и женского голосов и др. Характерным для данных исследователей является видение человека как субъекта биологической системы, отличающейся собственными закономерностями развития, поэтому важными для понимания сущностных характеристик коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, включающей учет психофизиологических особенностей обучающихся являются положения дифференциальной психофизиологии [Ильин, 2008] и эволюционная теория полов [Геодакян, 1983, 1989, 1991, 1993]. Обозначенные исследования на базе теоретического обоснования и богатых экспериментальных данных ярко доказывают, что педагоги заведомо обрекают обучающихся на одностороннее развитие, когда не используют знания о психофизиологических возможностях студентов, например, функциональной асимметрии мозга, определяющей особенности запоминания, восприятия, стратегию мышления, а также эмоциональную сферу человека. Важно обращать внимание будущего педагога на то, что у мальчиков в детстве преобладает правое полушарие, но с возрастом начинает лидировать левое полушарие по уровню своего функционального развития. Таким образом, со временем мужчины становятся «более левополушарными» по сравнению с женщинами. Следовательно, психическая асимметрия оказывает влияние на такие высшие психические функции как восприятие, мышление, память, речь [Еремеева, 2000]. В нашем исследовании мы подробнее останавливаемся на определении ведущего полушария у представителей разного пола, влияющего на предрасположенность к вербальной и невербальной коммуникации, интенсивность эмоциональных реакций, склонность к предпочитаемым видам деятельности.

Ценностная функция коммуникативно–гендерной компетентности обосновывается идеями ценностного самоопределения обучающихся в контексте ценностной картины мира, которое в научной литературе

рассматривается, как правило, качество личности [Разбегаева, 2009, с. 52]. Ценностная функция заключается в присвоении будущими педагогами ценностей культуры, их ориентации как личности в мире ценностей [Кириякова, 1996, с. 79], в котором осуществляется общение. Человек, не ориентированный в ценностях окружающего мира, социума, в котором он взаимодействует с его представителями, не может эффективно участвовать в коммуникации с ними, что справедливо и в том случае, если он не имеет собственных ценностей, не осознает, какие ценности какого сообщества он разделяет. Ценностная функция соотносится с перцептивной стороной коммуникации [Андреева, 1981, с. 30], зависящей от эмоциональности. Эмоциональное сопровождение будущими педагогами своей коммуникации, а затем в свою очередь общения с учащимися может способствовать либо препятствовать тому, чтобы коммуникация состоялась. Например, чрезмерно эмоциональная или наоборот безэмоциональная речь может помешать пониманию ее смысла [Головаха, 1989, с. 57–58]. В этом отношении следует учитывать психоэмоциональные особенности коммуникантов и требования ситуации общения.

Одними из ценностей коммуникации являются внимание, уважение, доверие, взаимопонимание. Достигать взаимопонимания сегодня гораздо труднее, поскольку мир очень изменился: общество, хотя и не повсеместно и не полностью, отказалось от прежних авторитарных способов взаимодействия. Значительным фактором для процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога является понимание его социокультурных особенностей, связанных с гендерной принадлежностью, а именно представителям мужского пола предписываются одни социальные роли, представительницам женского пола – другие. Как нами было отмечено, стереотипные представления о мужественности исключают проявление педагогом-мужчиной эмпатии, внимания и эмоциональной поддержки, ожидаемой обучающимися от него [Сухоруков, 2010, с. 203]. В данной

ситуации необходимо находить компромисс между устоявшимися в обществе стереотипами мужского поведения и условиями педагогической профессии. Обозначенные социокультурные гендерные особенности представителей мужского и женского пола являются неотъемлемой частью культуры и менталитета определенной социальной группы, этноса, цивилизации и т.п. Обобщая различные данные по обозначенному вопросу, А.В. Мудрик делает вывод о том, что менталитет, представленный Л. Леви–Брюлем, как духовный склад, укорененный в глубинах коллективного прошлого, как совокупность неосознанных коллективных представлений, присущих тому или иному этносу, сформированный в заданных природно–климатических и историко–культурных условиях, в значительной степени определяет социально приемлемые паттерны поведения представителей разных полов, в частности представления о приличных в обществе способах выражения чувств и эмоций [Мудрик, 2000].

Важное место в процессе профессиональной подготовки занимает знакомство с *социокультурными особенностями*, представленными идеями Дж. Блока [Блок, 2000, с.168–181], Е.П. Ильина [Ильин, 2003], А.В. Мудрика [Мудрик, 2003, с.15–19], И.С. Кона [Кон, 2009, с.3–11], объясняющие проявления культуросообразного гендерного поведения. Несмотря на тенденцию предоставлять детям больше самостоятельности, в современной семье и школе, родители и педагоги нередко продолжают пытаться взять на себя педагогическое руководство, а не педагогическую поддержку и тем более, не педагогическое сопровождение. Так как более самостоятельное положение детей в семье предоставляет им права индивидуума, родители в некоторых аспектах, в том числе таких, как привитие детям нравственных ценностей, пересматривают свое право власти над ними, боясь нарушить их права. Эти перемены в представлениях общества о семейной иерархии заставили сомневаться и детей, и родителей, а также педагогов, что вынуждает первых делать выбор слишком рано, поскольку взрослые устанавливают непонятные, размытые границы того, что допустимо, и, кроме того, сами бывают

непоследовательны в соблюдении ими же придуманных правил [Элиум, 2003]. Важно обращать внимание будущего педагога на сменившийся в современном обществе гендерный порядок, а точнее, пришедший ему на смену хаос. В торопливой, расписанной по часам жизни проявление детьми своих гендерных особенностей воспринимается взрослыми как какое-то неудобство. Родители и педагоги замечают, что их повзрослевшие дети в чём-то или во многом не похожи на них самих в том или ином возрасте. Какая-то часть их характера, проявления в поведении, мотивы остаются для них загадкой или раздражающим фактором. Педагоги с позиции опыта отмечают непохожесть новых поколений на предыдущие. Как смыслы, так и ценности взаимоотношений каждого нового поколения оказываются недостижимыми и для родителей, и для педагогов, чуждыми и не похожими на их собственные. И поскольку, как нами было отмечено, традиционные представления о мужественности и женственности побуждают проявлять либо доминантную, либо зависимую позицию в межличностных отношениях, что обусловлено всем предшествующим опытом гендерной социализации [Сухоруков, 2009, с. 213], важно, чтобы собственный личностный опыт взаимоотношений не экстраполировался педагогами на обучающихся и не вызывал взаимное неприятие, отторжение. Без внимания будущего педагога не должно остаться осознание сложившейся ситуации: в современном обществе происходит упразднение привычных гендерных стереотипов взаимоотношений, переход от патриархального порядка к большому арсеналу гендерных ролей. Например, когда женщина берет на себя ранее мужские социальные роли, это ведет к иному осмыслению мужчинами и женщинами, юношами и девушками своей социальной и личностной ответственности. Не оговорив распределение ответственности, и те, и другие формируют диспропорцию во взаимоотношениях, в построении социальных и межличностных отношений, что приводит к конфликтам и взаимному отчуждению. Женщина, занятая не только домашним хозяйством, воспитанием детей, но и на производстве,

испытывая при этом высокие эмоциональные и большие физические нагрузки, становится заложницей семейно–производственного круга, что формирует в ней позицию лидера, «равного» мужчине «соперника». Как нами было отмечено, профессиональная жизнь женщины отчуждает сегодня её от семьи в пользу социума, что, в общем, является не индивидуальным выбором женщины, а неизбежностью в силу как социально–экономических, так и социокультурных условий общества [Сухоруков, 2011, с. 66]. Во время проведения занятий по иностранному языку, курсу по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» и др., мы нацеливаем будущего педагога на задачу – вместо обучения определенной стратегии гендерного поведения учиться культуросообразному гендерному взаимодействию, соответствующему социокультурной реальности, способствующему самореализации, саморазвитию, продуктивной коммуникации, равноценным взаимоотношениям.

Рефлексивная функция коммуникативно–гендерной компетентности характеризуется рефлексией мотивов, действий участников коммуникации и их последствий. К механизмам рефлексии будущего педагога в пространстве коммуникации относятся: *овладение, управление, созидание*. *Овладение* коммуникативным пространством подразумевает способность контролировать информационное воздействие в процессе коммуникации. Более конкретно это выражается в умении слушать, слышать, держать паузу, осмысливать информацию, поддерживать диалог, побуждать собеседников обоего пола к поддержанию диалога и т.п. *Управление* коммуникативным пространством предполагает свободное и уверенное аргументированное изложение своей позиции, эгалитарное, а не сексистское отношение к обучающимся обоих полов, уважение мнения и тех, и других в равной степени, способность к подведению итогов, логических переходов в тезисах, заключению, выводам, стимулированию участников общения к конструктивному взаимодействию. *Созидание* коммуникативного пространства – это целенаправленное прогнозирование и конструирование условий, факторов и достижение

результатов коммуникации с учетом гендерных особенностей коммуникантов, их склонностей, способностей, обеспечивающих созидательные стимулы для саморазвития, условия для самореализации представителей обоих полов.

Рефлексивная функция ориентирует будущего педагога на конструктивный диалог, понимание того, что женщины и мужчины в равной степени ответственны за построение позитивного коммуникативного взаимодействия и возникающие в коммуникативном пространстве конфликты. Как нами было отмечено, при этом отношения двух равноправных субъектов характерны тем, что здесь каждый из них обладает собственной ценностью, но принимает во внимание цели и интересы другого, готов к взаимным уступкам и сотрудничеству [Сухоруков, 2010, с. 125]. Важно осознание, принятие и конструирование педагогической деятельности по оздоровлению взаимоотношений, дальнейшему изучению феномена «женщина», «мужчина» и поиску компромисса между ними, а не соперничества, доминирования. В современном мире ученые, занимающиеся гендерными исследованиями в образовании, начинают поддерживать друг друга. Одной из таких научно–практических инициатив является проведенная научно–исследовательским Центром гендерных исследований в Волгоградском государственном педагогическом университете в апреле 2009 года Международная научно–практическая конференция «Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании», по результатам которой вышел сборник статей (Гендерные исследования в образовании 2009) и специальный выпуск электронного журнала «Грани познания» ([http://grani.vspu.ru/jurnal/7\(3\)](http://grani.vspu.ru/jurnal/7(3)), 2010); исследователи из различных регионов (России, Украины, Белоруссии, Молдавии, Казахстана; городов: Волгограда, Москвы, Санкт–Петербурга, от Анапы до Архангельска, Южно–Сахалинска и Якутска живо откликнулись на приглашение осветить давно волнующие научное сообщество гендерные проблемы. И это неудивительно на фоне колоссальных трансформаций института семьи, в матрице которой структурируются представления о мужском и женском

[Дугин, 2011], важные для изучения проблемы формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Гендерная функция коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога проявляется при соблюдении следующих условий:

1) учет гендерного своеобразия будущего педагога при обучении на занятиях иностранного языка и курсов по выбору гендерной направленности;

2) варьирование целей, методов, приемов обучения, содержания учебного материала, темпа и индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей комфортное гендерное взаимодействие (различные варианты заданий для девушек и юношей, подбор содержания соответствующих диалогов и т.д.).

3) эмоциональное сопровождение общения будущего педагога; важную роль в общении играет структурирование времени [Берн, 2007], т.е. в определенный отрезок времени общение ограничено точками его начала и конца. При этом процесс коммуникации характеризуется сменяемостью тем, настроений коммуникантов и восприятия, акцентами их внимания и субъективными интерпретациями информационного и эмоционального содержания общения для результативного и успешного взаимодействия.

Гендерная функция является ведущей, интегрирующей все другие функции, предназначение которой – целостное личностно–профессиональное развитие будущих педагогов. Все качественно новые особенности личности, появляющиеся на определенном этапе онтогенеза, связаны не столько с формированием отдельных психических функций, сколько с кардинальными изменениями в самой структуре и содержании личности, что обеспечивается в *обучении* на занятиях иностранного языка и курса по выбору («Культура взаимоотношений: гендерный подход») и др., в педагогическом общении посредством аудиторной и внеаудиторной работы в вузе, в ходе педагогических практик студентов в образовательных учреждениях при организации гендерного взаимодействия обучающихся на основе диалога различных

гендерных культур, соблюдения, по выражению Л.В. Штылевой, «равенства при различиях» [Штылева, 2013], стремления к преодолению гендерных стереотипов, гендерной чувствительности к проявлениям сексизма в общении представителей обоих полов.

Выявленные функции реализуются через соответствующие компоненты.

Когнитивная функция реализуется через **гносеологический компонент** (знания о гендерной дифференциации, *психофизиологических* особенностях), представленных идеями В.А. Геодакяна, Т.П. Хризман, В.Д. Еремеевой и др., характеризующих доминантность полушарий головного мозга, влияющих на внимание, восприятие, память: девушки лучше воспринимают цветовую гамму; юноши более успешно воспринимают и воспроизводят визуальную и графическую информацию в черно–белом и др. Относительно интенсивности эмоциональных реакций будущих педагогов следует отметить, что опрошенные студентки более общительны (экстравертированы), эмпатичны и заботливы, а юноши проявляют большую автономность, настойчивость, интеллектуальность и даже авторитарность [Feingold, 1994; Eagly, Karau, Makhijani, 1995]. Девушки склонны раньше вступать в коммуникацию, владеют **большим** словарным запасом, строят более разнообразные и сложные фразы; они более склонны к проявлению привязанности, любви, эмоциональности. Юноши же чаще проявляют лидерские качества в предметной деятельности, от успехов в которой зависит их самооценка, более стабильная и, как правило, выше, чем у девушек [Куницына, Казаринова, Погольша, 2001].

В зарубежной и отечественной психологии и педагогике выделяют такие психофизиологические особенности как анатомические особенности строения тела, физиологические процессы и др., оказывающие влияние на интересы и достижения юношей, предпочитающих даже на учебных занятиях игры с высокой степенью организации и соперничества [Gurian, 2001], девушки выбирают более спокойные, хотя и наполненные эмоционально, виды

деятельности [Анастаси, 2001]. Нейропсихологические различия, обусловленные асимметрией полушарий мозга и гормонами [Gurian, 2001] связаны с развитием у представителей женского пола более активного правого, абстрактно–логического полушария или обоих, у представителей мужского пола – левого, рационально–логического. Поэтому и те, и другие воспринимают информацию по–разному: юноши ищут смысл и, уловив его, сразу готовы действовать, а девушкам проще вначале потренироваться на однотипных заданиях. Для юношей более приемлема образная форма изложения, наглядность, материал в действии. Им требуется понять принцип, смысл, в отличие от выстраивания его из деталей. При выполнении любого вида деятельности девушки реагируют на любую ситуацию более сложно, проводя более сложные операции в обоих полушариях, в то время как юноши сосредотачиваются на одной задаче и действуют более четко и быстро [Gurian, 2001]. Девушкам больше подходят задания, требующие аккуратного проделывания всех операций при обучении иностранному языку, больше типовых ситуаций, однако наполненных эмоционально, элементами творчества (придумывание, конструирование, сортировка, творческое описание, творческий пересказ). Задания для юношей непременно должны заменять схемами, иллюстрациями и другими видами визуализации, отражающими диалоги на основе жизненных ситуаций.

По эмоциональным различиям девушки направлены на построение отношений, общение [Берн, 2004; Ильин, 2002], поэтому для них целесообразно использовать эмоциональную похвалу и одобрение после правильного ответа. В исследованиях ученых отмечается, что девушки гораздо охотнее занимаются даже той учебной деятельностью, которая их не очень интересует, но отмечается похвалой от преподавателя. Для юношей важен сам результат выполнения задания и объективная оценка. Им необходима более частая смена видов деятельности, а девушкам важно оказывать больше внимания и поддержки.

Что касается различий в поведении и стилях общения, девушкам чаще важен личный контакт с педагогом, одобрение и признание их старания которое поддерживается через мимику, жестикуляцию, интонацию. Для юношей важна объективная оценка их результата, при этом каждое новое достижение позволяет им гордиться собой и стремиться к новым достижениям [Gurian, 2001]. Им требуются ситуации соревновательности в выполнении тех или иных заданий и процессе общения, а для девушек – ситуации сотрудничества, поскольку в них они чувствуют себя комфортнее [Берн, 2004; Gurian, 2001]. Для создания более комфортной обстановки в коллективе целесообразен гендерный баланс, что на сегодняшний день осуществить весьма затруднительно, поэтому эквивалентом может служить смена мест, передвижение во время занятий, смена участников общения в диалогах и состава мини-групп при выполнении заданий в условиях одной студенческой группы.

Ценностная функция реализуется через **аксиологический компонент** (культуросообразные установки на субъектно–ценностные отношения с разнополами обучающимися), учитывающий *социокультурные* гендерные особенности (Е.Н. Каменская, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др.), характеризующие их различные стратегии гендерного взаимодействия. Аксиологический компонент обосновывается идеями ценностного подхода, рассматривающего самоопределение обучающихся в контексте ценностной картины мира [Разбегаева, 2009, с. 52]. Аксиологический компонент подразумевает ориентированность личности в ценностях культуры [Кирьякова, 1996, с. 79], в которой осуществляется общение, в том числе гендерной культуры (маскулинной/фемининной). Будущий педагог, не ориентированный в ценностях окружающего мира, социума, с которым он взаимодействует, не может эффективно участвовать в коммуникации с представителями различных гендерных культур. Это справедливо также в том случае, если будущий педагог

не осознает ценности своей гендерной культуры и те ценности, которые он разделяет с представителями своего социума.

Согласно классификации механизмов социализации А.В. Мудрика [Мудрик, 2000], под воздействием экзистенциального нажима в процессе взаимодействия со значимыми лицами юноши и девушки овладевают языком и неосознанно усваивают нормы социального поведения, что даёт основание для выделения социокультурных гендерных особенностей, которые включают официальные и неофициальные требования общества к представителям того и другого пола (дресс–код, нормы общения, интересы и т.п.). Мужской стиль общения является более предметно–направленным, соревновательным, ориентированным на содержание в отличие от женского, характеризующегося направленностью на индивидуальные симпатии к участникам коммуникации, т.е. на межличностные отношения. Как нами было отмечено, в гендерном измерении межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми разного пола, проявляющиеся в их взаимовлиянии [Сухоруков, 2010, с. 19]. Одна из основных отличительных особенностей мужского общения – *большая эмоциональная сдержанность*. Женщины испытывают потребность делиться с кем–то своими переживаниями, а также обнаруживают способность к сопереживанию (эмпатии) [Куницына, Казаринова, Погольша, 2001]. Указанные различия в гораздо большей степени являются проявлением социальных норм, усвоенных в процессе воспитания и гендерной социализации, нежели врожденных психофизиологических особенностей [Eagly, 1987].

Рефлексивная функция реализуется через **регулятивный компонент**. Учет в гендерном взаимодействии только психофизиологических и социокультурных гендерных особенностей является недостаточным, так как оставляет без внимания индивидуальные психологические особенности и условия гендерной социализации студентов и студенток, которые в совокупности с психофизиологическими и социокультурными гендерными

особенностями определяют их ожидания от коммуниканта (в нашем случае – от педагога) проявления тех или иных психологических свойств, определенного типа отношения в коммуникации. Учет не только психофизиологических и социокультурных, но и *педагогических* гендерных особенностей соответствует идеям целостного подхода. Учет педагогических гендерных особенностей (Т.Е. Исаева, О.А. Константинова, Д.А. Мишутин, Н.И. Роговская, С.В. Рожкова, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская, Н.Ю. Флотская и др.) отражает целостное развитие в общении, ожидания от педагогов–женщин и педагогов–мужчин в педагогическом взаимодействии: более внимательного отношения девушки ожидают от педагогов–мужчин; юноши – от педагогов–женщин, а требовательного отношения – наоборот – девушки от педагогов–женщин; юноши – от педагогов–мужчин, не отягощенных дискриминационной практикой обучения с представителями обоих полов. Коммуникативно–гендерная компетентность позволяет осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями родного и иностранного языка благодаря соответствию *ожиданиям студентов обоего пола* [Мишутин, 1992].

Будущим педагогам в свою очередь важно учитывать выделенные группы гендерных особенностей во взаимодействии с обучающимися. Иллюстрациями к ним служат данные исследований Е.А. Шумилина, выявившего, что юноши положительными чертами личности называют верность в дружбе, надежность, взаимовыручку. Девушки в первую очередь отмечают чуткость к людям, правдивость, честность, общительность. В своих проблемах с учебой девушки чаще склонны обвинять себя, в то время как юноши объясняют отсутствие успехов по тому или иному предмету его ненужностью. В своем поведении человек часто руководствуется ценностями, сформированными в процессе его жизни и воспитания. Однако со временем нравы и ценности меняются. По данным, полученным Е.Ф. Рыбалко и Н.Г. Крогиус, девушки 10–х классов на первое место ставят безопасность семьи и близких. Главными ценностями и у юношей, и у девушек являются здоровье, дружба и семейная жизнь, которая

имеет большее значение для девушек. Кроме того, юноши ведущей ценностью называют свободу действий и поведения, а девушки — уверенность в себе.

Анализ трудов исследователей (Н.Г. Крогиус, Е.Ф. Рыбалко, Е.А. Шумилин и др.) позволил нам составить для студентов Института иностранных языков и филологического факультета Волгоградского государственного педагогического университета с целью более детального уточнения сущности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога анкету следующего содержания: «Дополните высказывания и/или выберите один или несколько из нижеуказанных вариантов согласно Вашему мнению. «На мой взгляд, педагог–мужчина должен быть ... мужественным / сдержанным / строгим / требовательным / внимательным / понимающим / отзывчивым / открытым / с чувством юмора». «На мой взгляд, педагог–женщина должна быть ... женственной / сдержанной / строгой / требовательной / внимательной / понимающей / отзывчивой / открытой / с чувством юмора». Как нами было выявлено, из 200 респондентов (128 девушек и 72 юноши) 65% отметили, что педагог–мужчина должен быть строгим и требовательным; 15% одним из важных качеств педагога–мужчины считают чувство юмора; 23% (37 девушек и 9 юношей) необходимыми качествами педагога–мужчины называют открытость и отзывчивость; 79% придерживаются мнения, что педагогу–женщине нужно быть отзывчивой и внимательной; 32% (38 девушек и 26 юношей) считают готовность к пониманию обучающихся важным качеством педагога–женщины; 28% (35 девушек и 21 юноша) отмечают женственность необходимым качеством педагога–женщины; 7% (5 девушек и 9 юношей) считают, что педагогу–женщине нужно иметь чувство юмора [Сухоруков, 2012, с. 24]. Аналогичное анкетирование было проведено среди учащихся десятых и одиннадцатых классов: «Какие качества необходимы мужчине–педагогу?», «Какие качества необходимы женщине–педагогу?». Были предложены варианты ответов из анкеты для студентов. Ответы девушек и юношей в сравнении совпали по таким показателям, как внимательность,

отзывчивость, готовность к пониманию. Эти данные сравнивались с ответами будущих педагогов, готовых проявлять в педагогическом общении качества, отмеченные ими, и таким образом транслировать ценностное отношение к ним *для комфортного, результативного и успешного гендерного взаимодействия с обучающимися* [Сухоруков, Столярчук, 2013, с. 364].

Гендерная функция реализуется через ***синтезирующий компонент***. Выделив в нашем исследовании гендерную функцию, мы рассматриваем три вышеуказанные функции через её призму. Поэтому содержание этих функций приобретает свой специфический характер, проявляющийся в акценте на гендерно обусловленную коммуникацию и имеет синтезирующий характер. *Синтезирующий* компонент включает анализ и синтез знаний о психофизиологических, социокультурных и педагогических гендерных особенностях, обогащение личностного опыта в организации комфортного, результативного и успешного гендерного взаимодействия обучающихся, характеризующийся сформированностью коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, *когнитивная функция* реализуется через *гносеологический* компонент; *ценностная функция* – через *аксиологический* компонент; *рефлексивная функция* – через *регулятивный компонент*, *гендерная функция* – через *синтезирующий компонент*, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Структура коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога

Функции	Компоненты
---------	------------

Когнитивная (представления будущего педагога о проявлении гендерных особенностей разнополых коммуникантов в деловом (профессиональном) и межличностном общении)	Гносеологический (знания о гендерной дифференциации, способах преодоления гендерных стереотипов в общении, гендерных ожиданиях обучающихся в поведении педагога–мужчины и педагога–женщины)
Ценностная (эгалитарное (равноценное) отношение педагога к гендерным особенностям разнополых коммуникантов в деловом (профессиональном) и межличностном общении)	Аксиологический (культуросообразные установки на субъектно–ценностные отношения с разнополыми обучающимся)
Рефлексивная (способность и умение педагога распознавать и учитывать гендерные особенности разнополых коммуникантов в деловом (профессиональном) и межличностном общении, проявлять гендерную чувствительность к сексистскому (дискриминационному по признаку пола) поведению в отношении представителей обоих полов)	Регулятивный (субъектная эгалитарная позиция как педагога–мужчины/педагога–женщины)
Гендерная (признание эгалитарных (равноценных) гендерных взаимоотношений: партнерских, взаимоуважительн., соблюдение «равенства при различиях»)	Синтезирующий (распознавание и синтез психофизиологических, социокультурных и педагогических гендерных особенностей, учет которых обеспечивает успешное гендерное взаимодействие обучающихся)

Как видно из таблицы, каждой функции соответствует определенный компонент, через который она реализуется.

Опираясь на результаты психологических и педагогических исследований, выделяем следующие *сущностные характеристики коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога*:

- 1) способность распознавать и учитывать психофизиологические гендерные особенности в организации результативного коммуникативно–гендерного взаимодействия с обучающимися (в профессиональном и межличностном общении);
- 2) культуросообразные установки, субъектно–ценностное отношение к социокультурным особенностям разнополых обучающимся в создании

комфортного коммуникативно–гендерного взаимодействия (в профессиональном и межличностном общении);

3) субъектная эгалитарная позиция педагога–мужчины, педагога–женщины, учитывающая педагогические особенности, ожидания обучающихся в создании успешного гендерного взаимодействия (в профессиональном и межличностном общении);

4) способность к распознаванию и синтезу психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей обучающихся в прогнозировании и конструировании гендерного взаимодействия (в профессиональном и межличностном общении).

Анализ литературы и данные, полученные в результате анкетирования студентов, позволили нам сформулировать собственное определение коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога. *Коммуникативно–гендерная компетентность будущего педагога – одна из важных компетентностей в общей профессиональной компетентности, профессионально–личностное динамическое образование, характеризующееся способностью к выявлению и учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся при организации успешного гендерного взаимодействия, умениями препятствовать обезличиванию обучающихся в общении независимо от половой принадлежности, не допускать ситуации гендерного неравенства (сексизма) в образовательном процессе вуза (в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, педагогических практик); гендерное взаимодействие будет рассматриваться как взаимные действия коммуникантов, соблюдение гендерного равенства при различиях, равноценное общение на основе диалога гендерных культур, как взаимодополняющие действия сотрудничества, характеризующихся взаимопознанием, взаимопониманием, равноценными доверительными*

взаимоотношениями, взаимовлиянием активных субъектов образовательного процесса вуза.

1.2. Модель процесса формирования коммуниктивно–гендерной компетентности будущего педагога

При построении модели процесса формирования коммуниктивно–гендерной компетентности будущего педагога, мы исходили из определения модели В.А. Штоффа, утверждающего, что модель – это визуализируемая либо материально реализуемая система, которая при отражении или воспроизведении объекта исследования способна показать его столь многогранно, что изучая данный объект, мы получаем новую информацию о нём [Штофф, 1966]. Модель в нашем исследовании представляет собой единство содержательной и процессуальной сторон, а для будущего педагога является определенной задачей (проектом, проблемой, требующей решения) и имеет характерные атрибуты деятельности, предполагающей учет будущими учителями иностранного языка гендерных особенностей представителей обоих полов в ходе обучения и педагогического общения, представляет собой систему действий будущего педагога, обеспечивающих успешное гендерное взаимодействие педагогов и обучающихся.

Моделирование позволяет придать представляемому нами процессу характер «сконструированности», тем самым увидеть план его будущего образа, последовательность и причинно–следственную связь его событий, сколь угодно удаленных в пространственном, временном и содержательном отношении. Это дает возможность абстрагироваться от приспособленности к реальным ситуациям и овладевать все более широкой действительностью. По замечанию П.Я. Гальперина, на основе именно такого примеривания образа будущего действия к его возможному воплощению происходит его

приспособление к определенным ситуативным условиям поведения [Гальперин, 1976].

Целостный подход (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) важен для нашего исследования как теоретико–методологический ориентир при моделировании целостного процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности как образовательного результата профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, поскольку с его помощью обосновывается педагогический процесс путем обеспечения повышения его целостности. Главной особенностью «целостного подхода, отличающей его от всех других методологических подходов к исследованию ... заключается в том, что если последние акцентируют внимание на каком–либо аспекте исследуемого феномена, целостный подход прежде всего предполагает анализ целостности исследуемого ... феномена...» [Сергеев, 2011, с.172], в нашем случае коммуникативно–гендерной компетентности.

Целостный характер какого–либо системного образования, в том числе и исследуемого процесса, обуславливает взаимосвязи его элементов, а также организованность, упорядоченность. Такое понимание целостности предлагает в своих работах Л.И. Анциферова, где важнейшими характеристиками системы являются ее структура, как совокупность устойчивых связей между компонентами объекта, обеспечивающими его целостность и тождество самому себе [Анциферова, 1974]. Под процессом формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, базируясь на положениях целостного подхода исследователей Волгоградской научной школы (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.), мы понимаем функциональное единство элементов профессиональной подготовки как переход от одного этапа к последующему (от организационно–деятельностного к профессионально–технологическому, к конструктивно–прогностическому и экспертно–консультативному) в ходе аудиторной и внеаудиторной

деятельности в вузе и педагогических практик в образовательных учреждениях, обеспечивающей формирование коммуникативно–гендерной компетентности как образовательного результата целостного динамического профессионально–личностного качества будущего педагога.

При разработке модели процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога мы также базировались на идеях гендерного подхода, в русле которого в педагогике Е.Н. Каменская выделяет условия, обеспечивающие наиболее полную самореализацию будущих педагогов обоего пола в образовательном процессе вуза, среди них – развитие индивидуальных склонностей и способностей [Каменская, 2006, с. 8]. И.А. Загайнов, в свою очередь, к таковым относит интересы коммуникантов [Загайнов, 2009, http://grani.vspu.ru/files/publics/72_st.pdf], способность к учету которых является одной из характеристик коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога. Это способствует созданию условий для самореализации в учебной и воспитательной деятельности, благодаря которым происходят изменения в мотивации студентов к обучению и общению в целом. Именно в ходе специальной профессиональной подготовки, организованной с учетом гендерных особенностей, происходит развитие интересов представителей обоих полов, осуществляется направленность на саморазвитие, самоопределение и самореализацию, в ходе которой будущие педагоги стремятся реализовать себя; в ходе педагогических практик организуют профессиональное диалогическое взаимодействие с обучающимися и ориентируют их, в свою очередь, на самореализацию в коммуникации. Это достигается благодаря преодолению гендерных стереотипов, с которыми студенты и студентки сталкиваются в различных сферах жизни, в том числе, в профессиональной среде, и соответствующей гендерно ориентированной подготовке педагогических кадров, которая, по мнению И.Ф. Игропуло и Ю.В. Сорокопуд, требует внедрения новых организационных форм и эффективных технологий обучения, создания дополнительных учебных курсов гендерной

направленности и включения их в учебные планы [Игропуло, Сорокопуд, 2014, с. 211].

В ходе нашего исследования, основанного в ряду других подходов на целостном подходе, изучались педагогические явления и факты, послужившие основанием для выделения уровней модели. Мы закономерно обратились к процедуре выделения уровней, обоснованных В.С. Ильиным [Ильин, 1984], что позволило выделить четыре гипотетических уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога. Разработка четырехуровневой модели основывается на том, что каждый из уровней отличается от других своей качественной определенностью, своеобразием, наличием определенных новообразований.

Коммуникативно–неадаптивный (стартовый) уровень.

Отсутствие знаний о психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностях коммуникантов и представлений о важности их учета в гендерном взаимодействии.

Адаптивно–коммуникативный (низкий) уровень.

Элементарные знания о психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию.

Коммуникативно–творческий (средний) уровень.

Творческое отношение к учету социокультурных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии.

Коммуникативно–инициативный (высокий) уровень.

Рефлексия психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей на основе личностного опыта организации гендерного взаимодействия.

В таблице 2 представлена уровневая модель коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Уровневая модель коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога

Уровни	Критерии	Показатели
Коммуникативно–неадаптивный	Отсутствие знаний о психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностях коммуникантов и представлений о важности их учета в гендерном взаимодействии.	1) Отсутствие знаний о межполушарной асимметрии головного мозга у мужчин и женщин и ее влиянии на успешность гендерного взаимодействия. 2) Представления об особенностях общения мужчин и женщин, основанные на гендерных стереотипах. 3) Отсутствие представлений об ожиданиях разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в общении.
Адаптивно–коммуникативный	Элементарные знания о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию.	1) Знания об интенсивности эмоциональных реакций разнополых коммуникантов в общении (акцент на смысловое содержание или эмоциональную окраску). 2) Знания о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими видов деятельности, влияющих на комфортность общения. 3) Знания о предрасположенности к вербальной и невербальной коммуникации.
Коммуникативно–творческий	Творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии.	1) Ценностное отношение к предыдущему опыту гендерной социализации коммуникантов. 2) Толерантное отношение к различным гендер–типам коммуникантов (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный). 3) Культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур.
Коммуникативно–инициативный	Рефлексия педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта учета гендерных особенностей в организации гендерного взаимодействия.	1) Умение учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии. 2) Развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур . 3) Субъектно–целостная эгалитарная

		позиция педагога, учитывающая стили общения (межличностное и деловое) и ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, обеспечивающая успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза.
--	--	---

Как видно из таблицы, каждый уровень сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога характеризуется определенными критериями и показателями.

Уровневая модель стала основой для проведения констатирующего эксперимента с целью выявления исходного уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Опытно–экспериментальная работа осуществлялась с 2008 по 2014 гг., в которой приняли участие 243 студента с 1–го по 5–й курсы ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет»: 122 студента 1–5 курсов Института иностранных языков (ИИЯ) специальностей «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (немецкий) язык», «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Информатика», 121 студент 1–5 курсов филологического факультета специальности «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык».

Предварительно отбирались диагностические методики, разрабатывались оригинальные анкеты, материалы для тестирования с учетом специфики формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога. Диагностирующие методики были разделены на 3 группы по числу основных уровней сформированности (адаптивно–коммуникативный, коммуникативно–творческий, коммуникативно–инициативный) коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога. Важно отметить, что мы выделили также коммуникативно–неадаптивный уровень, являющийся стартовым, исходным,

не формируемым, а лишь диагностируемым. Данные, полученные по итогам констатирующего эксперимента, показывают начальное состояние коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Современные исследователи уделяют значительное внимание диагностике (И.Ю. Гутник, В.Н. Дружинин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и др.), тем не менее проблема диагностики и эффективности применяемых средств является одной из наиболее значимых и недостаточно разработанных проблем в образовании. Педагогическая диагностика большинством исследователей понимается как процесс, в ходе которого при соблюдении необходимых научно обоснованных критериев, преподаватель не только оценивает какие–либо признаки или фиксирует отдельные показатели и проявления, а рассматривает диагностируемый объект в его динамике, развитии во времени и определенной среде.

С учетом вышеизложенного, диагностический инструментарий был подобран в соответствии с критериями и показателями уровневой модели коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (знания о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию; творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии; способность к рефлексии педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия), способствующие обоснованию наиболее эффективных средств формирования исследуемого качества.

Диагностика с применением выбранных методик проводилась в условиях аудиторных занятий практического курса английского языка, немецкого языка и курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход».

В рамках констатирующего эксперимента были задействованы контрольная и экспериментальная группы – студенты первых курсов Института иностранных языков и филологического факультета ВГСПУ.

Методики диагностики сформированности коммуникативно–гендерной компетентности по её уровням, критериям и показателям отображены в таблице 3.

Таблица 3

Методики диагностики сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога

Уровни	Критерии	Показатели	Диагностирующие методики
Адаптивно–коммуникативный	Элементарные знания о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию	<p>1. Знания об интенсивности эмоциональных реакций разнополюх коммуникантов в общении (акцент на смысловое содержание или эмоциональную окраску).</p> <p>2. Знания о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими видов деятельности, влияющих на комфортность общения.</p> <p>3. Знания о проявлениях вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин.- способность к выражению мыслей и чувств</p>	<p>Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдер</p> <p>Тест Дж. Голланда, комплексный метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко</p> <p>Тест «Что говорят вам мимика и жесты» (С.С. Степанов)</p>
Коммуникативно–творческий	Творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии	<p>1.Ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов</p> <p>2. Толерантное отношение к различным гендер-типам коммуникантов (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный).</p> <p>3. Культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур.</p>	<p>Диагностика межличностных отношений Т. Лири</p> <p>Диагностика коммуникативной толерантности (В.В.Бойко)</p> <p>Тест «Нормы поведения мужчины и женщины»</p>
Коммуникативно–инициативный	Рефлексия педагогических гендерных особенностей на основе личностного опыта учета гендерных особенностей в организации гендерного взаимодействия.	<p>1. Умение учитывать ожидания разнополюх обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии.</p> <p>2. Развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур</p> <p>3. Субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога, учитывающая стили общения (межличностное и деловое) и ожидания обучающихся от педагога-мужчины/педагога-женщины,</p>	<p>Тест «Самооценка направленности контакта» (О.П. Елисеев)</p> <p>Шкала «Техника общения» Н. Д. Творогова</p> <p>Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (А.А.Леонтьев)</p>

		обеспечивающая успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза.	Методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов) Методика оценки успешности в педагогической деятельности (И.В. Макаровская)
--	--	--	---

Таким образом, как показано в таблице, диагностирующие методики подбирались в соответствии с показателями уровней сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Первая группа методик была нацелена на выявление полученных и усвоенных студентами знаний в ходе курса анатомии и физиологии человека и того, как они соотносят их с гендерными особенностями, а именно знают ли будущие педагоги об интенсивности эмоциональных реакций разнополых коммуникантов в общении (диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдер), о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими видов деятельности, влияющих на комфортность общения (тест Дж. Голланда, комплексный метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко), о проявлениях вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин, влияющей на способность к выражению мыслей и чувств (тест «Что говорят вам мимика и жесты» С.С. Степанова).

Вторая группа методик была отобрана с целью определить сформированность творческого отношения студентов к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии, а именно ценностного отношения к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов (диагностика межличностных отношений Т. Лири), толерантного отношения к различным гендер–типам коммуникантов (диагностика коммуникативной толерантности В.В.Бойко),

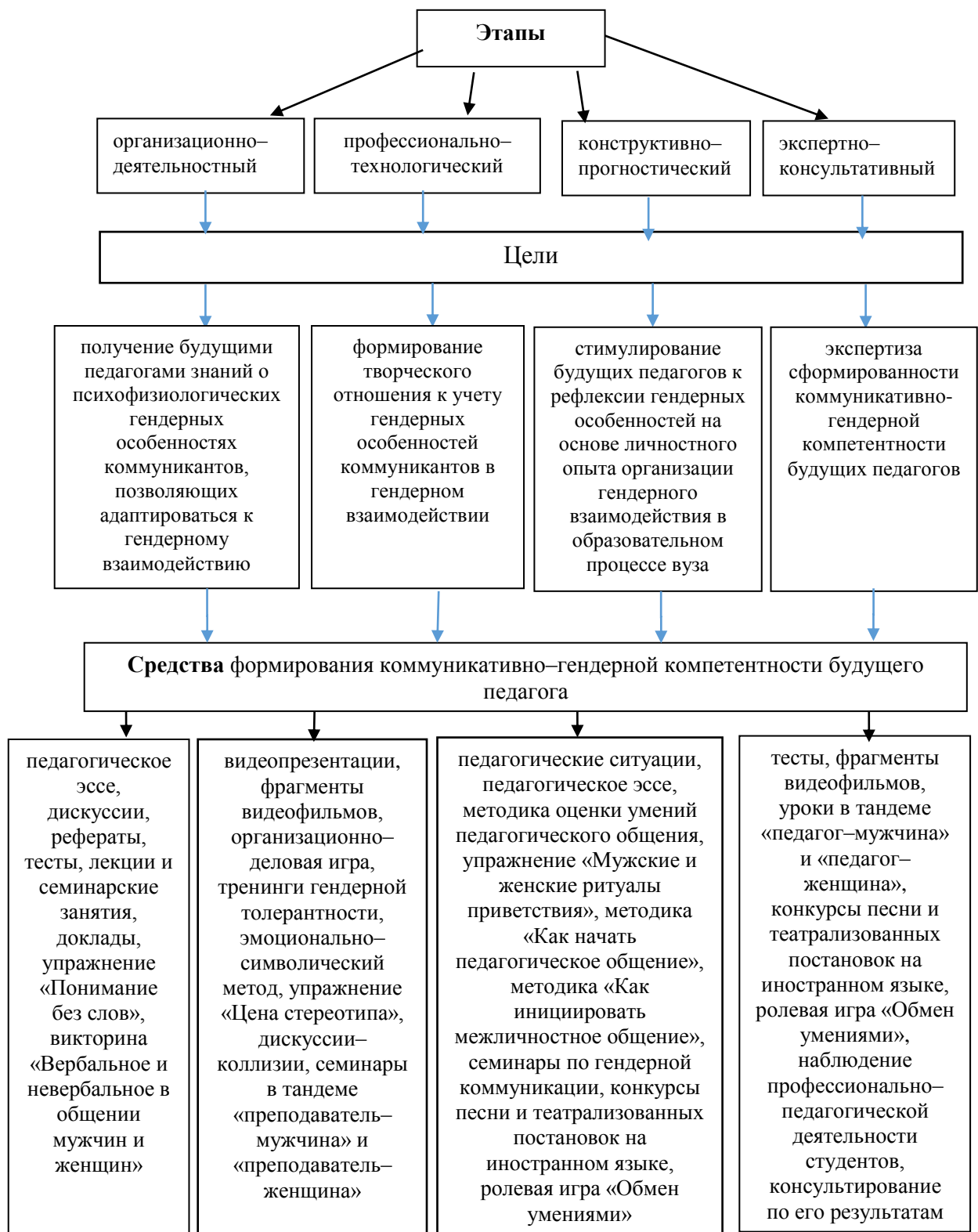
культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур (тест «Нормы поведения мужчины и женщины» Г. Крайг).

Третья группа методик была отобрана для выявления у студентов способности к рефлексии педагогических гендерных особенностей на основе личностного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия. Так, для выявления умения учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии был выбран тест «Самооценка направленности контакта» (О.П. Елисеев). Для определения способности будущих педагогов к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур была выбрана шкала «Техника общения» Н.Д. Творогова. Чтобы выявить субъектно–целостную эгалитарную позицию педагога, обеспечивающую успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза, мы выбрали диагностику эффективности педагогических коммуникаций А.А. Леонтьева, методику «Педагогические ситуации» Р.С. Немова, методику оценки успешности в педагогической деятельности И.В. Макаровской.

Результаты диагностического эксперимента явились основанием для разработки модели процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, включающей знания о *психофизиологических* гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию, отношение к учету *социокультурных* гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии, рефлексия *педагогических* гендерных особенностей на основе личностного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия. Модель понимается нами как последовательность этапов, обусловленная их взаимной преемственностью, основой которых является единство личностного и профессионального аспектов педагогического общения как гендерного

взаимодействия. Модель процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога отражена в схеме 1.

Модель процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога



Следовательно, как показывает схема, средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога отбирались в соответствии с целями этапов процесса.

Так, целью **первого этапа – организационно–деятельностного** – является получение будущими педагогами элементарных знаний о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к общению для создания комфортного гендерного взаимодействия. Для достижения данной цели требуется выполнить ряд задач.

Первая задача состоит в получении студентами знаний об интенсивности эмоциональных реакций разнополюх коммуникантов в общении. Для этого целесообразно изучение специфики межполушарной асимметрии мозга у мужчин и женщин и ее влияния на комфортность гендерного взаимодействия. На основе анализа работ психологов (А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев), нейропсихологов (В.М. Бехтерев, А.Р. Лурия), психофизиологов (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев), в частности эволюционной теории пола В.А. Геодакяна, изучающей различия в развитии мужского и женского пола, делается вывод о том, что в основе особенностей общения представителей каждого пола лежит доминирование левого либо правого полушария, что влияет на интенсивность эмоциональных реакций в общении. Вслед за А.Н. Леонтьевым [Леонтьев, 1972] интенсивность эмоциональных реакций в общении мы рассматриваем как способ выражения переживания личностного смысла общения, выражающегося в стремлении к межличностному общению (эмоционально окрашенное общение) либо в стремлении к смысловому содержанию (обмен информацией).

Преподаватель определяет интенсивность эмоциональных реакций по смысловому содержанию или эмоциональной окраске общения будущих

педагогов. Студенты, характеризующиеся эмоционально окрашенным общением, стараются быстро говорить на английском языке, делая при этом больше ошибок. Преимущество этих студентов в том, что несмотря на ошибки они быстрее обучаются общению на иностранном языке. Студенты, акцентирующие внимание на смысловом содержании медленнее входят в процесс общения, тем не менее их речь на иностранном языке более грамотно структурирована и в большей степени отвечает требованиям делового (профессионального) общения. С учетом данных особенностей студенты и студентки группируются для решения коммуникативных задач по предпочтению деловому (смысловому содержанию) и межличностному (эмоционально окрашенному) общению, что обеспечивает создание комфортного гендерного взаимодействия.

Вторая задача заключается в обогащении студентами своих знаний о предпочитаемых видах деятельности коммуникантов, влияющих на комфортность общения. Например, студенты чаще выбирают активные задания с элементами соперничества, студентки предпочитают более спокойные и в то же время эмоционально наполненные виды деятельности [Анастаси, 2001]. Важно организовывать взаимодействие будущих педагогов с учетом данных факторов, что является для преподавателя основанием подбора соответствующих коммуникативных задач в образовательном процессе (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя).

Третья задача заключается в получении будущими педагогами знаний о проявлениях разнополюх коммуникантов к вербальной и невербальной коммуникации [Вругт, Керкстра, 1984].

Средства, задействуемые на данном этапе, включают педагогическое эссе, дискуссии, рефераты, тесты, лекции и семинарские занятия, доклады, упражнение «Понимание без слов», викторина «Вербальное и невербальное в общении мужчин и женщин», которые подробно описаны в параграфе 2.1 о ходе формирующего эксперимента.

Ожидаемый результат на данном этапе заключается в сформированности у будущего педагога на основе полученных знаний о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов способности к созданию комфортного гендерного взаимодействия, обеспечивающего возможность адаптации к общению.

Цель второго этапа – профессионально–технологического – сформировать творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии. Современные исследователи рассматривают профессиональную деятельность как «целостную и развивающуюся психическую реальность», в силу чего ее содержание постепенно изменяется (К.А. Альбуханова–Славская, А.А. Вербицкий, Л.М. Митина и др.). Эти изменения определяются личностным характером применения профессиональных знаний, рефлексией, личностной оценкой, проявлением творческой позиции субъекта деятельности, что, по утверждению И.А. Загайнова, осуществляется через освоение студентами профессиональных технологий культуросообразного гендерного взаимодействия [Загайнов, 2007, с. 248]. К таковым относятся: ритуалы, обычаи, традиции в общении мужчин и женщин (Э. Берн, А. Пиз). Это обеспечивает результативность гендерного взаимодействия, понимаемую как культуросообразное поведение в общении, позволяющее решать поставленные коммуникативные задачи (И.А. Зимняя). Реализация данной цели требует решения следующих задач.

Первая задача – сформировать у студентов ценностное отношение к предыдущему опыту гендерной социализации коммуникантов. А.В. Мудрик в книге «Социализация и воспитание» проводит идею о том, что в процессе социализации имеется внутренний конфликт, который не может быть полностью разрешен. Он заключается в степени самоидентификации личности с социумом и степени её обособления в нём. Следовательно,

эффективная социализация требует определенного соотношения между идентификацией с обществом и обособлением в нем.

Вторая задача – сформировать у будущих педагогов толерантное отношение к различным гендер–типам коммуникантов (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный) [Вет, 1981], поскольку без толерантности, понимаемой, прежде всего, как уважение Другого, его позиции (не обязательно их приятие) [Борытко, Соловцова, Байбаков, 2006] невозможно результативное взаимодействие участников общения.

Третья задача – сформировать у студентов культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур. Под культуросообразным отношением понимается реализация социально значимых в поведении и деятельности личностно–нормативных, индивидуально–смысловых и субъектно–ценностных отношений в диалогическом взаимодействии с представителями различных культур как со «значимыми Другими» (Л.П. Макарова).

Средства, применяемые на втором этапе, включают видеопрезентации, фрагменты видеофильмов, организационно–деловая игра, тренинги гендерной толерантности, эмоционально–символический метод, упражнение «Цена стереотипа», дискуссии–коллизии, семинары в тандеме «преподаватель–мужчина» и «преподаватель–женщина».

Ожидаемый результат на втором этапе заключается в сформированности у будущих педагогов умений проявлять творческое отношение к учету гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии.

Цель третьего этапа – конструктивно–прогностического – стимулировать будущих педагогов к рефлексии педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия.

Первая задача – сформировать у будущих педагогов умение учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии.

Вторая задача – сформировать у студентов способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур (Г. Хофстеде).

Третья задача – сформировать у студентов субъектно–целостную эгалитарную позицию педагога, учитывающую стили общения (деловой и неформальный) и ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, обеспечивающую успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза.

Средства, применяемые на третьем этапе, включают педагогические ситуации, педагогическое эссе, методика оценки умений педагогического общения, упражнение «Мужские и женские ритуалы приветствия», методика «Как начать педагогическое общение», методика «Как инициировать межличностное общение», семинары по гендерной коммуникации, конкурсы песни и театрализованных постановок на иностранном языке, ролевая игра «Обмен умениями».

Ожидаемый результат на третьем этапе у будущих педагогов заключается в развитой рефлексии педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта их учета в организации успешного гендерного взаимодействия.

Как нами было показано, изменение уровневых проявлений коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога происходит последовательно от этапа к этапу: от стартового, *коммуникативно–неадаптивного* (отсутствие знаний о психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностях коммуникантов и представлений о важности их учета в гендерном взаимодействии) к (низкому): *адаптивно–коммуникативному* (элементарные знания о

психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию), к среднему: *коммуникативно–творческому* (творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей разнополых обучающихся в организации гендерного взаимодействия) и высокому: *коммуникативно–инициативному* (рефлексия педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия), свидетельствующих о динамике исследуемого процесса [Сухоруков, Столярчук, 2013, с. 363–365].

Характеризуя уровневую природу модели процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, мы выделили четыре уровня ее динамических проявлений: коммуникативно–неадаптивный, адаптивно–коммуникативный, коммуникативно–творческий, коммуникативно–инициативный (см. Таблицу 2). Нами оценивались параметры, которые характеризовали проявление у будущих педагогов сформированности исследуемого профессионально–личностного качества, определяемого по критериям и показателям в соответствии с выявленными уровнями.

ВЫВОДЫ ПЕРВОЙ ГЛАВЫ

1. Коммуникативно–гендерная компетентность является одной из базовых компетентностей педагога в ряду таких, как коммуникативная, гендерная компетентность, включающей коммуникативные умения, связанные с гендерной культурой, а также имидж педагога в соответствии с его гендерными особенностями. Коммуникативно–гендерная компетентность позволяет организовать обучение и педагогическое общение таким образом, что представители обоих полов признаются равноценными активными субъектами всего образовательного процесса. Коммуникативно–гендерная компетентность является результатом профессиональной

социализации будущих педагогов, в ходе которой осуществляется самоидентификация и принятие той или иной профессиональной мужской/женской роли, самопознание, самоосуществление студентов и студенток в роли учителя, воспитателя, развитие способности к активной педагогической поддержке обучающихся обоих полов в равной степени, учету их психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей для организации комфортного, результативного, успешного гендерного взаимодействия, развитие как у самих будущих педагогов, так и у обучающихся обоего пола коммуникабельности и толерантности, а также способности к успешному межкультурному взаимодействию, диалогу культур в русле гуманитаризации образования.

2. Модель процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога обосновывается положениями целостного, гендерного и компетентностного подходов и включает три *этапа*: *организационно–деятельностный*, на котором решаются задачи познания психофизиологических особенностей; *профессионально–технологический*, на котором происходит накопление личного опыта культуросообразного поведения посредством освоения профессиональных технологий гендерного взаимодействия; *конструктивно–прогностический*, характеризующийся развитием способности соответствовать гендерным ожиданиям, не нарушая целостности своей личности, но свободной от сексизма; *экспертно–консультативный*, нацеленный на отслеживание сформированности коммуникативно–гендерной компетентности и консультирование будущих педагогов по его результатам. Изменение уровневых проявлений коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога происходит последовательно на каждом этапе, что свидетельствует о динамике исследуемого процесса.

Коммуникативно–неадаптивный (стартовый) уровень. Студенты данного уровня характеризуются отсутствием знаний о

психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностях коммуникантов и представлений о важности их учета в гендерном взаимодействии. У них отсутствуют знания о межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и ее влиянии на успешность гендерного взаимодействия. Их представления об особенностях общения мужчин и женщин основаны на гендерных стереотипах. Они не имеют представлений об ожиданиях разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в общении.

Адаптивно–коммуникативный (низкий) уровень. Студенты данной группы уже овладели элементарными знаниями о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов (об интенсивности эмоциональных реакций разнополых коммуникантов, характеризующейся акцентом на смысловом содержании в деловом общении и эмоциональной окрашенностью межличностного общения; о предпочитаемых видах деятельности коммуникантов, что необходимо для тематического наполнения содержания общения, влияющего на его комфортность; о предрасположенности к вербальной и невербальной коммуникации, влияющей на способность к выражению мыслей и чувств), позволяющими адаптироваться к гендерному взаимодействию.

Коммуникативно–творческий (средний) уровень. Студенты данного уровня характеризуются творческим отношением к учету социокультурных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии. Они проявляют ценностное отношение к предыдущему опыту гендерной социализации коммуникантов, толерантное отношение к различным гендер–типам коммуникантов (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный), культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур.

Коммуникативно–инициативный (высокий) уровень. Студенты данной группы характеризуются рефлексией педагогических гендерных

особенностей на основе личного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия. Они умеют учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии, способны инициировать культуросообразное гендерное взаимодействие с представителями различных гендерных культур, обладают субъектно–целостной эгалитарной позицией педагога, учитывающей стили общения (межличностное и деловое) и ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, обеспечивающей успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза.

Формирование коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога включает развитие его способности к учету индивидуальных особенностей коммуникантов и созданию условий для их самореализации благодаря изменениям в мотивации к обучению и общению в целом. Это достигается посредством преодоления гендерных стереотипов в среде студентов и студенток, разработки и задействия новых учебных курсов, организационных форм и эффективных технологий обучения.

Переход от одного этапа процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога к другому связан с достижением определенного уровня: адаптивно–коммуникативного (знания о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию), коммуникативно–творческого (творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии), коммуникативно–инициативного (рефлексия педагогических гендерных особенностей на основе личного опыта их учета в организации гендерного взаимодействия), создает новые возможности для организации успешного гендерного взаимодействия будущих педагогов, наиболее полной их самореализации в общении в ходе профессиональной подготовки.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО–ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

2.1. Средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)

В настоящем параграфе для реализации и уточнения модели формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, описанной в параграфе 1.2, представлен формирующий эксперимент, заключающийся в обосновании педагогических средств формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на примере обучения студентов языковых специальностей).

Базируясь на теории целостного подхода (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), под педагогическим экспериментом мы понимаем более совершенный образовательный процесс, организованный на научной основе, в котором посредством эффективного подбора педагогических средств создаются благоприятные условия для качественной профессиональной подготовки будущего педагога в вузе, обеспечивающей сформированность коммуникативно–гендерной компетентности как целостного профессионально–личностного качества. Для этого мы обосновывали средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога в образовательном процессе вуза, отбирая в ходе формирующего эксперимента наиболее эффективные из них. Экспериментальная работа осуществлялась в Институте иностранных языков ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально–педагогический университет». Формирующим экспериментом было охвачено 243 студента 1–5 курсов (122 студента в экспериментальной и 121

студент в контрольной группах) и 8 преподавателей ИИЯ и филологического факультета.

Использовались учебные программы Института иностранных языков: по специальностям 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (немецкий) язык», 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Информатика», по направлению Педагогическое образование 44.03.05 (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки: иностранный язык (английский язык), иностранный язык (немецкий язык); филологического факультета: по специальности 050301 «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык», по направлению Педагогическое образование 44.03.05 (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки: русский язык, иностранный язык (английский язык). Перечисленные учебные дисциплины, а также курс по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» и авторский курс «Коммуникативно–гендерная компетентность будущего педагога» были направлены на обогащение знаний студентов о психофизиологических, социокультурных и педагогических гендерных особенностях коммуникантов. Кроме того, в ходе профессиональной подготовки по формированию у студентов коммуникативно–гендерной компетентности они следовали по индивидуальной образовательной траектории. Посредством обретения личностного опыта общения в ходе профессиональной подготовки у будущих педагогов формировалось ценностное, уважительное, толерантное отношение к коммуникантам независимо от пола, через саморефлексию развивалась способность к гендерному взаимодействию.

На первом этапе, организационно–деятельностном, применялись **средства:** педагогическое эссе, дискуссии, рефераты, тесты, лекции и семинарские занятия, доклады, упражнение «Понимание без слов»,

викторина «Вербальное и невербальное в общении мужчин и женщин», с помощью которых будущие педагоги получали элементарные знания о психофизиологических гендерных особенностях, позволяющие им адаптироваться к общению как комфортному гендерному взаимодействию.

На занятиях курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» будущие педагоги получали задание написать *педагогическое эссе «Общение и эмоции»* для ознакомления с особенностями *интенсивности эмоциональных реакций* разнополюх коммуникантов в общении. В педагогическом эссе будущие педагоги отмечали, что женщины быстрее вовлекаются в эмоциональное общение благодаря их физиологической особенности – большей эмоциональной экспрессии; мужчины же активнее вовлекаются в общение, когда от них требуется принятие решения, оказание помощи, при этом оставаясь эмоционально сдержанными [Н. Реброва в кн. Клециной, 2009].

Во время проведения *дискуссий* (в деловом и межличностном общении) будущие педагоги, входящие в группу «арбитров», отмечали, что темп речи у девушек значительно повышался в силу большей скорости мобилизации физиологических процессов, однако юноши, несмотря на сохраняемое спокойствие и неспешность высказываний, более аргументированно отстаивали свои позиции, больше проявляли интереса к деловому общению, а девушки более интенсивно реагировали в дискуссии на эмоциональные стимулы.

При написании *рефератов* по теме «Психофизиологические гендерные особенности коммуникантов» студенты обращали внимание на то, что интенсивность эмоциональных реакций юношей связана со смысловым содержанием общения, мотивацией изучения иностранного языка для применения его, прежде всего, в деле, будущей профессии, а у девушек – прежде всего, со стремлением к межличностному общению на родном и иностранном языках.

Мы применяли *тест* Дж. Голланда и комплексный метод определения ведущего полушария (Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко), выполняющие роль формирующих средств, для акцентирования внимания студентов на *взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими видов деятельности*. Исследователи (В.А. Геодакян, Е.П. Ильин, В.П. Симонов и др.), подчеркивая данную взаимосвязь, проводят идею полового диморфизма, из которой следует, что у мужчин в большей степени выражена межполушарная асимметрия при доминировании левого полушария. Это определяет их склонности и способности к точным наукам, аналитическому мышлению, стремление упорядочивать и структурировать информацию и предметы окружающей действительности. У женщин, как правило, асимметрия выражена в меньшей степени при доминировании правого полушария. В нашем исследовании полученные результаты тестирования будущих педагогов по Дж. Голланду и Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко подтвердили корреляцию доминирующего полушария головного мозга и предпочитаемых видов деятельности, однако вопреки половому диморфизму. Так, у 5 % девушек и 18 % юношей было выявлено доминирование левого полушария головного мозга и склонность к техническим дисциплинам, а 95 % студенток и 82 % студентов ИИЯ и филологического факультета ВГСПУ оказались «правополушарными» и демонстрировали склонность к профессиям гуманитарной направленности (в силу специфики гуманитарного профиля факультетов).

В таблице 4 приводятся результаты исследования корреляции доминирующего полушария головного мозга и предпочитаемых видов деятельности студентов и студенток в экспериментальной группе.

Таблица 4

**Корреляция доминирующего полушария головного мозга
и предпочитаемых видов деятельности студентов и студенток**

	% студенток	% студентов
с левым доминирующим полушарием	5	18
склонных к техническим дисциплинам	5	18
с правым доминирующим полушарием	95	82
склонных к гуманитарным дисциплинам	95	82

Таким образом, как следует из таблицы, в силу специфики гуманитарного профиля факультетов разница между данными студентов и студенток по корреляции доминирующего полушария головного мозга и предпочитаемых ими видов деятельности незначительна.

Гендерная специфика заключается в отказе от следования гендерным стереотипам и их тиражирования. В современном мире в силу изменения традиционной системы разделения общественного труда и социальных функций, и женщины, и мужчины осваивают новые профессии и виды деятельности, ранее считавшиеся прерогативой только мужчин или только женщин. В ходе нашего исследования создавались педагогические условия для наиболее полной самореализации девушек и юношей посредством выявления и учета их индивидуальных психофизиологических особенностей и поддержки предпочитаемых видов деятельности, не зависящих от традиционно принятых «мужских» или «женских». Учет именно индивидуальных психофизиологических гендерных особенностей (вопреки данным о половом диморфизме, полученным в других экономических и социокультурных условиях) дает возможность будущим педагогам наиболее полно проявить имеющиеся на данный момент способности и более комфортно чувствовать себя в гендерном взаимодействии. В ходе исследования было выявлено, что не только студенткам, но и студентам нравится музыка, рисование, фотография, поэзия, что подтверждает полученные нами выводы.

После лекций и семинарских занятий в ходе курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход», на которых студенты получали представления о проявлениях *вербальной и невербальной коммуникации*

мужчин и женщин, будущим педагогам давались задания найти в сети Интернет материал и подготовить *доклады* по данной проблематике.

В *упражнении* «Понимание без слов» девушки и юноши определяли мотивы, намерения, эмоциональное состояние друг друга по жестам, мимике и другим невербальным проявлениям. Например, будущие педагоги уже знали и могли учитывать то, что комфортность общения разнополюх коммуникантов проявляется в свободных движениях рук, спокойной интонации и т.п. Однако некомфортность общения мужчины и женщины создается в тех случаях, когда они недостаточно знакомы друг с другом или значительно различаются по уровню владения иностранным языком. Студенты и студентки старались интерпретировать данные проявления не как скованность или робость, а как закономерную психофизиологическую гендерную особенность.

В *викторине* «Вербальное и невербальное в общении мужчин и женщин» будущие педагоги демонстрировали полученные в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий знания о проявлениях вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин. Например, в ходе викторины студентка Светлана Д. (4-й курс, ИИЯ), называла такие мужские жесты «сосредоточенности», как «морщить лоб», «сосредоточивать взгляд в одной точке», понимание которых подсказывает, когда, как и какой задать вопрос собеседнику–мужчине, чтобы не сбить его с мысли и дать ему время подумать. Студент филологического факультета Николай Т (4-й курс) называл такие женские «поисковые жесты», как «крутить волосы», «опускать или уводить в сторону глаза», проявляющиеся в моменты поиска ответа. Подводя итоги викторины, и студентки, и студенты делали вывод: знание этих нюансов позволяет учитывать состояние собеседника, помогает понять, испытывает ли коммуникант комфорт или дискомфорт в определенный момент общения, что в целом способствует созданию комфортного гендерного взаимодействия.

На втором этапе, *профессионально–технологическом*, применялись *средства*: видеопрезентация «Различные общества и их гендерные ценности»,

фрагменты видеофильмов, организационно–деловая игра «Знакомство с гендер–типами», тренинги гендерной толерантности, эмоционально–символический метод (направленного рисования), упражнение «Цена стереотипа», дискуссии–коллизии, семинары в тандеме «преподаватель–мужчина» и «преподаватель–женщина», с помощью которых формировалось творческое отношение будущих педагогов к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии (ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов, толерантное отношение к различным гендер–типам коммуникантов: маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному (С. Бэм), культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур: мужской и женской (Г. Хофстеде)), позволяющее им достигать результативного гендерного взаимодействия.

Для формирования *ценностного отношения к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов* на занятиях курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» студенты готовили ***видеопрезентации*** на тему «*Различные общества и их гендерные ценности*», в которых были представлены факты о том, как в современных (западных и евроцентричных) обществах в силу экономических и социокультурных условий изменяется гендерный порядок. Социализация девушек в новых условиях характеризуется требованием большей самостоятельности, автономности в различных видах деятельности, которые ранее считались только мужскими, обретения нового социального статуса за счёт получения образования, построения карьеры, повышения профессионализма, обеспечивающих *большие, чем прежде возможности для самореализации*. Социализация юношей в новых условиях отличается совмещением их трудовой деятельности и участия в делах по дому, занятостью в секторах экономики, которые ранее относились к женским (гуманитарное образование, социальные службы, сфера услуг и т.п.). Женщины, занятые не только домашним хозяйством, воспитанием детей, но и

профессиональной деятельностью, испытывают при этом высокие эмоциональные и большие физические нагрузки, всё чаще занимают позицию лидера [Сухоруков, 2011, с. 66–70]. Профессиональная жизнь женщины отчуждает сегодня её от семьи в пользу социума, что, в общем, является не её индивидуальным выбором, а неизбежностью, делающей её «равным» мужчине «соперником». Будущие педагоги обращали внимание на приверженность значительной части мужчин и женщин устоям прошлого и воспринимающих новый гендерный порядок как хаос. После обсуждения видеопрезентаций будущие педагоги приходили к следующим выводам: несмотря на то, что в каждом обществе имеются свои гендерные ценности, изменения гендерных отношений затронули все общества. Но, несмотря на это, каждый юноша и каждая девушка обладают личностным опытом гендерной социализации, и только педагоги, которые относятся к этому опыту как к ценности, уважительно, могут стать компетентными в гендерном взаимодействии.

На занятиях английского языка мы применяли **фрагменты видеофильмов** («Привет, Джули!»/«*Flipped*», «Кит»/«*Keith*», «Спеши любить»/«*A walk to remember*»), отражающие различные ситуации гендерной социализации девушек и юношей. Так, например, эпизоды из *фильма* на английском языке «*Домашняя работа*» («*The art of getting by*») вызвали живой интерес, сопереживание главным героям картины, собственные воспоминания студенток и студентов о детстве, доме, семье, друзьях, общении с разнополыми сверстниками и сверстницами. После просмотра будущим педагогам был предложен раздаточный материал, в котором они соотносили имена главных героев с их характеристиками и затем озвучивали на английском языке своё видение ими данных персонажей. Например, «Джордж – ищущий романтик» («*George is a romantic seeker*»), «Салли – влюбчивая реалистка» («*Sally is an amative realist*»). Некоторым студентам главный герой показался «унылым неудачником» («*a sad loser*»), а главная героиня – «легкомысленной и инфантильной» («*light-headed and childish*»). Это служило основанием, считать,

что не всем студентам и студенткам были близки переживания главных персонажей фильма, и, возможно, в силу своего личного опыта гендерной социализации они не узнали себя в них. Далее на фоне музыкального сопровождения из данной кинокартины мы предлагали студентам и студенткам обсудить поступки главных героев и их мотивы в разных жизненных ситуациях (забавных, курьезных, веселых, неудачных), подумать, что их обусловило. Далее при работе в парах студентам предлагалось вспомнить и поделиться друг с другом аналогичным личностным опытом гендерной социализации, происходившим в соответствии с традициями различных культур, религий, разных стилей семейного воспитания. В ходе данной работы педагог подсказывал студентам и студенткам иностранную лексику, необходимую для выражения своих мыслей и переживаний; будущими педагогами проводилась «ревизия» собственных гендерных установок, признавалась ценность опыта гендерной социализации других. Вышеописанные средства формирования ценностного отношения к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов помогли студентам и студенткам наметить перспективу дальнейшего развития своей коммуникативно–гендерной компетентности в образовательном процессе вуза.

Для формирования *толерантного отношения к разным гендер–типам коммуникантов* (маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному) на занятиях курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход» применялась ***организационно–деловая игра*** «*Знакомство с гендер–типами*». После приветственного слова педагог в роли ведущего высказывал мысль о том, что гендерные стереотипы (в частности, канон гегемонной маскулинности (И.С. Кон) и др.,) основаны на субъективном отношении к разным гендер–типам коммуникантов. Для их преодоления важно лучше узнать характеристики собственного и других гендер–типов, найти общее между ними, чтобы добиться взаимопонимания. Преподаватель распределил студентов на четыре мини–группы по гендер–

типам (маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному) на основе результатов проведенного ранее диагностирования для того, чтобы их гендерное взаимодействие было более комфортным. В данных мини-группах они проводили анализ собственного гендер-типа, что помогло им не только лучше понять себя, но и способствовало их сплочению в группе, чувству принадлежности, солидарности. Далее каждому участнику в мини-группах были предложены листы бумаги с незаконченными высказываниями: «Я думаю, что представители маскулинного гендер-типа по сравнению с представителями других гендер-типов...», «Мне кажется, что представители моего гендер-типа по сравнению с представителями других гендер-типов...» и т.п. Студентам и студенткам отводилось три минуты для завершения высказываний. При выполнении данного задания предлагалось отмечать как позитивные, так и негативные характеристики различных гендер-типов: те, которые являются наиболее значимыми для общения и которые вызывают наибольшие трудности в общении. По завершении студентами данных высказываний педагог просил участников игры вернуться к ведущим признакам своего гендер-типа в каждой группе и зачитать их. Будущие педагоги отмечали в своих картах и затем называли совпадающие свойства разных гендер-типов, а ведущий выносил их на доску. Например, такие качества, как «стремление к независимости» и «уверенность» оказались общими для представителей и представительниц маскулинного и андрогинного гендер-типов, а «способность к сопереживанию» и «гибкость мышления» характеризовали представителей и представительниц андрогинного и фемининного гендер-типов. Отзывы студентов и студенток подтвердили, что данный информационный обмен помог найти характеристики, объединяющие разные гендер-типы, наметить пути оптимального взаимодействия в гендерно обусловленном социуме, создать благоприятный психологический климат в коллективе.

Для формирования *толерантного отношения к разным гендер–типам коммуникантов* (маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному) мы также проводили тренинги *гендерной толерантности* на занятиях курса по выбору «Культура взаимоотношений: гендерный подход». Тренинги проводились в три этапа.

На *первом этапе* ведущий, основываясь на результатах проведенного диагностирования, делил студентов и студенток на мини–группы по гендер–типу для их более комфортного взаимодействия. Ведущий предлагал участникам тренинга назваться так, как они хотели бы, чтобы их называла группа (были допустимы псевдонимы). Участники размещались по кругу, каждый участник и участница имели карточку со своим именем (или псевдонимом). Ведущий называл себя первым. Последующий участник повторял имена тех, кто представился до него. Участник, замыкавший круг, называл имена всех предыдущих участников группы. Далее ведущий предлагал будущим педагогам презентовать свои гендерно обусловленные психологические характеристики и назвать те важные для них, которые они хотели бы развить для более результативного общения. Так, например, студентка филологического факультета Яна В. (представительница андрогинного гендер–типа), была ориентирована на партнерство во взаимодействии, но ее гендерные стереотипы, приобретенные в семье и школе, мешали ей чувствовать себя свободно, быть открытой в общении с представителями разных гендер–типов. Она назвала себя «внимательным слушателем в общении», добавив при этом, что ей всё же не хватает определенных умений общения с людьми независимо от их гендер–типа. Студент ИИЯ Яков М. (представитель маскулинного гендер–типа) демонстрировал стремление доминировать, обращал на себя внимание других тем, что «не слышал» собеседников в общении, поэтому воспринимался в коллективе с неодобрением. Он называл себя «общительным», не имеющим проблем в коммуникации. Одногоруппницы Якова не согласились с ним, указав

на его чрезмерную амбициозность и гипертрофированное стремление к лидерству. Они высказали пожелание, чтобы он научился «в разговоре встать на место другого человека», так как его проблемы в общении чаще всего были связаны с неумением понять собеседника, признать точку зрения другого как правомерную. Ведущий благодарил участников за высказывания, после чего им предлагалось перейти к следующему этапу работы.

На *втором этапе* ведущий выдвигал важные для коммуникации вопросы: каким поведением коммуниканты препятствуют свободному общению, а что в их поведении, наоборот, ему способствует? Зависит ли это от пола коммуникантов? Если это так, в чём это проявляется? Девушки отмечали, что общение представителей маскулинного гендер-типа характеризуется напористостью, доминированием, ориентацией на контроль и успех, косвенно намекая при этом на их вышеупомянутого одnogруппника. При этом его положительными чертами, по их мнению, являются рациональность и взвешенность решений. Среди преимуществ общения представителей фемининного гендер-типа юноши выделяли уступчивость, покладистость, принятие другого и проявление сочувствия к его проблемам. Общение представителей андрогинного гендер-типа, по высказываниям и тех, и других, характеризуется стремлением к равноправию, стратегией переговоров. В результате обсуждения участники и участницы тренинга приходили к выводу, что в тренинге определенно нужны правила, которые важно соблюдать в общении. Так, студенты и студентки высказывались за: взаимное уважение мнений и чувств других участников, когда никто не обижается на высказывания друг друга; подчёркивание сильных сторон личности, положительных качеств коммуникантов; активное участие в работе группы, а именно стремление взаимодействовать со всеми участниками тренинга независимо от симпатий, не замыкаясь в себе; уважение к говорящему: во время высказывания кого-либо все внимательно слушают, не перебивая; доброжелательное отношение друг к другу. Далее участникам из разных групп

предлагалось объединиться в пары для выполнения следующего задания: придумать или вспомнить ситуации, где они проявляли стереотипное поведение по отношению к представителям другого гендер-типа. После обсуждения в группах данные ситуации разыгрывались. Остальные участники давали обратную связь: было ли наблюдаемое общение конструктивным, по их мнению? Если нет, все участники искали выход совместно, затем ситуация вновь разыгрывалась с последующей обратной связью. Обратная связь позволяла выработать альтернативное поведение, узнать мнения остальных участников о «плюсах» и «минусах» своего отношения и поведения; уточнить, одинаково, похоже ли восприятие участников себя с восприятием их другими. При выполнении упражнений тренинга коммуниканты не ожидали изменений в поведении друг друга, воздерживались от высказывания своих мнений. Только по завершении упражнений последующая обратная связь предоставляла будущим педагогам новую информацию о них самих, которую они могли принять к сведению и в дальнейшем действовать в соответствии с ней либо остаться при своем мнении. Заранее с участниками было оговорено, чтобы они: давали обратную связь только тогда, когда это являлось частью задания; не давали советов и не оценивали, и говорили так, чтобы никого не обидеть.

На *третьем* этапе тренинга осуществлялась дальнейшая ротация участников и участниц из одной мини-группы в другую. После того, как каждый участник и каждая участница побывали в каждой мини-группе, в отзывах студентов звучали мнения о том, что, несмотря на принадлежность своих коллег (студентов и студенток) к различным гендер-типам, были найдены общие способы взаимодействия, отношения, взгляды и мнения. Девушки андрогинного гендер-типа признали, что работа в мини-группах: пробудила в них желание лучше узнать сверстников, понять их и себя; способствовала избавлению от гендерных предубеждений, страхов, неуверенности в общении с представителями разных гендер-типов; помогла научиться проявлять больше доверия во взаимодействии, признавать другую

точку зрения людей как реально существующую и потому правомерную независимо от их гендер–типа. Юноши маскулинного гендер–типа указали на то, что благодаря совместной деятельности без стереотипов, они стали больше думать о том, как их «воспринимают в общении», «как настроиться на собеседника», «внимательнее относиться к окружающим».

В группах тренинга, как правило, встречается 1% студентов недифференцированного гендер–типа, к которым сначала относятся настороженно, не принимают в коллективе. Так, в ходе нашей работы студентка ИИЯ Эльвира Д., отличалась поведением без конкретных гендерных маркеров. Это проявлялось в её грубоватом обращении к сверстникам и сверстницам, во внешнем виде, не характерном ни для мужского, ни для женского дресс–кода. Такая гендерная неопределенность на первый взгляд вызывала у остальных неприятие и у некоторых даже протест. Однако от этапа к этапу в процессе тренинга отношение окружающих изменялось к лучшему. Сначала это проявлялось в меньшей эмоциональной напряженности студентов и студенток в те моменты, когда им приходилось видеть Эльвиру или взаимодействовать с ней в паре. В дальнейшем, поняв причины её нетипичной самопрезентации (комплексы, неразрешенные конфликты), юноши и девушки относились с пониманием, принимали такой, какая она есть. Выводы будущих педагогов подтверждали, что данные тренинги способствовали им в избавлении от предрассудков, изменению их отношения к представителям разных гендер–типов. Сформированность коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов на данном этапе экспериментальной работы проявлялась в их толерантном отношении к различным гендер–типам коммуникантов, которое, в свою очередь, характеризовалось: фразами, жестами, мимикой и интонациями, выражающими поддержку, принятие, внимание, участие, сопереживание, интерес, открытость и безусловную готовность к диалогу, доверительность и уважение.

Для формирования *толерантного отношения к разным гендер–типам коммуникантов* (маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному) также применялся *эмоционально символический метод (направленного рисования)*. Каждому студенту и студентке были предложены изображения людей различных гендер–типов, напротив каждого из которых будущие педагоги рисовали «себя по отношению к ним» (свое выражение лица и т.п.). Обнаружилось, что большинство студентов и студенток (78 %) выразили равноценное отношение ко всем гендер–типам, и лишь 22 % будущих педагогов показали положительное отношение к представителям только своего гендер–типа. По сравнению с результатами предварительного тестирования (45 % – равноценное отношение ко всем гендер–типам, 55 % – положительное отношение к представителям только своего гендер–типа) данные, полученные с помощью метода направленного рисования в ходе формирующего эксперимента, показали, что принадлежность к гендер–типу уже не имела значения для общения большинства разнополых коммуникантов. Рисунки студентов и студенток характеризовались позитивными жестами – «собеседники» пожимал руки друг другу; мимикой радостного сопереживания – «коммуниканты» улыбались, по их выражению лица было видно расположение к общению, признание значимости личности друг друга, взаимоуважение независимо от их принадлежности к тому или иному гендер–типу. Сами будущие педагоги, комментируя рисунки, подчеркивали равноценность и личностную эмоциональную значимость своего отношения к разным гендер–типам. Так, например, Анна С., студентка филологического факультета дополнила свои иллюстрации словами: «То, что видится нами в человеке как неприятное, может быть просто его гендерными особенностями». Роман К., студент филологического факультета резюмировал свой рисунок так: «Главное – видеть в человеке человека». Студентка ИИЯ Ирина И. добавила следующий комментарий: «В моем рисунке я хотела показать, что важно принимать человека таким, какой он есть, независимо от гендерных

особенностей». Количественные и качественные характеристики иллюстраций и высказывания будущих педагогов свидетельствовали о сформированности толерантного отношения к различным гендер–типам коммуникантов, которое, в свою очередь, является одним из проявлений их коммуникативно–гендерной компетентности.

Для формирования *культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур* (мужской и женской) мы применяли **упражнение «Цена стереотипа»** Л.В. Штылевой на встречах гендерного клуба. В ходе выполнения данного упражнения будущие педагоги познакомились с понятиями «мужская (маскулинная) и женская (фемининная) культуры» [Г. Хофстеде], признавая, что противопоставление мужественности и женственности является одним из фундаментальных вопросов общества, так как затрагивает распределение ролей между мужчинами и женщинами и определяет диапазон применяемых ими методов решения проблем. Студенты и студентки соглашались с фактами, свидетельствующими о том, что в одних обществах культурные нормы мужчин и женщин меньше отличаются друг от друга, а в других являются полярными. Так, по словам студентки филологического факультета, Юлии Н., в одной и той же культуре могут уживаться чрезмерная самоуверенность и настроенность на соперничество у мужчин и скромность, заботливость у женщин. Дарья Л., студентка ИИЯ, отмечала, что важно учитывать социокультурный контекст коммуниканта: если в его культуре (маскулинной) преобладает тенденция к самоутверждению личности, то он скорее будет прибегать к маскулинной стратегии в общении. Вспоминая свой опыт общения с носителями австрийской, английской, немецкой, шотландской культур и основываясь на выводах из собственных наблюдений, Елена В., Ольга Ч., Кирилл С., Пётр К., студенты и студентки ИИЯ, утверждали, что представители фемининных культур в большей степени расположены к партнерской стратегии коммуникации, что проявляется во внимании и уважении к мнению собеседника, тактичности, предупредительности. Делясь

впечатлениями от опыта проживания в европейских семьях в периоды летней работы, они подчёркивали, что в фемининных культурах для коммуникации мужчин и женщин не характерна полярность мужского и женского, их различия в общении компенсируются стратегией переговоров, стремлением к достижению договорённости. В противовес этому, в маскулинной культуре США, по их словам, женщины, как и мужчины, но в меньшей степени, проявляют тенденцию к самоуверенности, некоторому эгоцентризму в общении. После данных высказываний будущие педагоги анализировали стереотипы «мужчина — добытчик», «женщина — хранительница очага», укоренённые в традиционных (маскулинных) обществах и закрепляющие ожидание шаблонного гендерного поведения коммуникантов. Так, например, в ходе обсуждения студентка филологического факультета Ирина Я. акцентировала внимание на том, что в современных обществах происходит отказ от этих стереотипов как неэффективных в настоящих условиях, когда жизнь стремительно меняется и убеждения и взгляды, принесённые из прошлого, вступают в конфликт с новыми требованиями, предъявляемыми к участникам общения. Идеи, высказываемые девушками и юношами, заносились в таблицу (5) с указанием «выгод» и «потерь» для мужчин и женщин вследствие данных стереотипов.

Таблица 5

**«Выгоды» и «потери» для мужчин и женщин
вследствие гендерных стереотипов**

Для мужчины		Для женщины	
Выгоды	Потери	Выгоды	Потери
– самоутверждение в роли «добытчика»	– конфликты в общении	– самоутверждение в роли «хранительницы очага»	– ограничение самореализации и жизненного пространства
– право главенства в семье и коллективе	– обеднение общения	– семья как поле самореализации и гарант психологической и	– ухудшение качества жизни
– семья как маркер социального статуса и гарант бытового комфорта	– сокращение продолжительности жизни	– высокий уровень стресса	– проблемы взаимопонимания в

– профессиональная деятельность как поле самореализации	– проблемы взаимопонимания в семье	социальной защищенности	семье – материальная и психологическая зависимость
---	------------------------------------	-------------------------	--

Таблица резюмирует, что гендерные стереотипы имеют больше негативных последствий, чем «выгод» как для женщин, так и для мужчин.

Как нами было показано, большинство будущих педагогов (79% студентов и 84% студенток в сравнении с результатами ранее проведённого тестирования — 48% и 53% соответственно), подводя итоги, соглашались с тезисом о мнимости «мужских преимуществ», высокой «цене» за гендерные мифы для жизни мужчин и женщин; приходили к выводу, что неосознанное следование традиционным гендерным стереотипам, игнорирование современных социокультурных гендерных особенностей коммуникантов обедняет общение, препятствует самореализации и видению как женщинами, так и мужчинами своего жизненного пространства, что ведёт к ухудшению качества жизни и даже сокращению её продолжительности [Сухоруков, 2014, URL:<http://www.science-education.ru/119-14567>]. Количественные и качественные показатели тестирования в рамках данного упражнения, а также высказывания студентов и студенток свидетельствовали о наличии у них культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур (мужской и женской), являющегося одним из проявлений их коммуникативно–гендерной компетентности.

Для формирования *культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур* (мужской и женской) мы также проводили **дискуссии–коллизии**. Например, при обсуждении значимости образования для девушек и юношей, студентка (Альбина К., ИИЯ) заметила, что в её случае высшее образование не имеет личностного смысла для будущей профессиональной деятельности, а лишь обеспечит ей преимущество перед другими девушками для замужества, поскольку в её этнической культуре женщины с высшим образованием имеют более высокий социальный статус. Её

одногоруппницы (Олеся О., Кристина С., Ольга Р.) выразили удивление и спросили, понимает ли она, что это гендерный стереотип и согласна ли она с ним, или это давление семьи, родственников, её этнической культуры, обратив внимание Альбины на то, что в силу случая она не всегда сможет рассчитывать на поддержку супруга и, возможно, однажды по той или иной причине ей придётся самостоятельно решать материальные вопросы семьи, после чего она признала, что ранее не задумывалась об этом. В рамках данной дискуссии–коллизии произошло «столкновение» жизненных взглядов, ценностей, установок представителей различных гендерных культур, что послужило предпосылкой для пересмотра гендерных стереотипов, неэффективных в условиях современного социума, как первого шага на пути к их преодолению. Кроме того, юноши высказали мнение о том, что в современных социально–экономических условиях среднестатистическая семья, как правило, не может рассчитывать на материальную поддержку только одного из супругов. Альбина, уважающая мнение своих родителей, своей этнической культуры, всё же задумалась над тем, что полученное образование может сыграть важную роль в ее жизни, и его не следует сбрасывать со счетов, и не оказываться в зависимости от гендерных стереотипов.

Для формирования *культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур* (мужской и женской) мы также задействовали **семинары в тандеме «преподаватель–мужчина и преподаватель–женщина»**, проводимые носителями языка в рамках культурных обменов между ВГСПУ и образовательными учреждениями Австрии, Великобритании, США и ФРГ. Студентам предоставлялась возможность делового и межличностного неформального общения с разнополыми носителями иностранного языка как носителями различных гендерных культур. В диалогах учитывались темы, приемлемые в той или иной ситуации общения с представителями мужского и женского пола, их социокультурные гендерные особенности. Так, например, на семинаре, посвященном взаимоотношениям,

будущие педагоги имели возможность не только анализировать тексты газетных и журнальных статей и услышать мужской и женский взгляд носителей иностранного языка по данной теме, но и делиться собственным мнением на иностранном языке с коллегами и преподавателями, признавая различия между культурами (мужской и женской) как ценность, что в итоге способствовало формированию у будущих педагогов культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур. В ходе данных семинаров роль педагога–организатора заключалась в своевременной помощи с подбором тем для обсуждения («Nations and cultures» («Национальности и культуры»), «People`s lifestyles around the world» («Разные образы жизни людей в мире»), переводом отдельных слов с иностранного языка на русский и наоборот, благодаря чему максимально снимался языковой барьер и достигалась результативность гендерного взаимодействия. Подводя итоги после проведенной работы, будущие педагоги делали вывод: учет личностного опыта гендерной социализации коммуникантов, их принадлежности к гендер–типу и гендерной культуре помогает добиваться взаимопонимания и взаимного принятия в общении, что в целом позволяет достичь результативного гендерного взаимодействия. Под результативным гендерным взаимодействием понимается способность решать коммуникативные задачи [Зимняя, 2004, с.24] в общении с представителями мужского и женского пола на основе творческого отношения к учету их социокультурных гендерных особенностей как одного из проявлений коммуникативно–гендерной компетентности.

На третьем, *конструктивно–прогностическом*, этапе формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога применялись *средства: педагогические ситуации гендерного взаимодействия, педагогическое эссе, методика оценки умений педагогического общения, упражнение «Мужские и женские ритуалы приветствия», методика «Как начать педагогическое общение», методика «Как инициировать межличностное общение», семинары по гендерной коммуникации, конкурсы*

песни и театрализованных постановок на иностранном языке, ролевая игра «Обмен умениями», способствующие развитию у студентов и студенток способности к рефлексии педагогических гендерных особенностей обучающихся в организации гендерного взаимодействия (умение учитывать ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии; развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур; субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога) для конструирования и прогнозирования успешного гендерного взаимодействия с обучающимися обоего пола в образовательном процессе вуза.

Для формирования умения *учитывать ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины* мы разрабатывали и задействовали **педагогические ситуации** гендерного взаимодействия. В данных ситуациях между студентами распределялись роли «педагогов» и «обучающихся». Тем, кто исполнял роли обучающихся, предлагалось открыто и свободно высказываться о своих затруднениях на занятиях в ходе обучения английскому языку, например: «Мне не понятна новая тема занятия». «Педагоги» распознавали ожидания своих «обучающихся», реагируя на них разными фразами и интонацией в зависимости от пола коммуниканта. Так, например, на высказывание «обучающегося» Михаила К.: «Мне не понятна новая тема занятия» «педагог» отвечал: «Я понял, что тема у Вас вызывает затруднение. Хорошо. Постараюсь объяснить по–другому». В результате того, что «педагог» демонстрировал понимание переживаний коммуниканта, напряженность в общении снижалась, устанавливался положительный эмоциональный контакт. В ответ на аналогичную реплику «обучающейся» Ольги В. «педагог» задействовал интонации, демонстрирующие внимание и уважение к ней как личности, участие, поддержку и соответствующие фразы, как например «Оля, мне очень понравилось, как творчески и оригинально Вы подошли к выполнению прошлого домашнего задания именно потому, что Вы хорошо

разобрались в прошлом материале, и я уверен, что мы вместе сможем ответить на Ваши вопросы сейчас». Ольга, улыбаясь, отвечала: «Спасибо. Вы не могли бы уточнить ...» и т.п. В её спокойных, уверенных интонациях и фразах звучали доверительность и положительный эмоциональный отклик на расположение «педагога». Будущие педагоги, успешно справляясь с полученными заданиями, развивали свои умения учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, которые они проявляли в педагогических ситуациях гендерного взаимодействия. Для того, чтобы педагоги в дальнейшем не просто угадывали настроения обучающихся, а научились более глубоко понимать и чувствовать их, вышеописанные педагогические ситуации организовывались в течение учебного года.

Для формирования у будущих педагогов *умения учитывать ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии* и закрепления их субъектной педагогической позиции давались задания написания *эссе «Способы совершенствования эгалитарной позиции будущего педагога», «Перспективы субъектной личностной позиции в организации успешного гендерного взаимодействия»*. Анализ студентами деятельности преподавателей ИИЯ и филологического факультета показал, что преподаватели–женщины, нацеленные больше на свой предмет, а не на личность студентов, проявляют чрезмерную строгость к девушкам, недостаточное уважение к юношам, вызывают их неприятие, что не отвечает ожиданиям студентов от педагога–женщины. Анализируя эти ситуации, сами студенты и студентки делали выводы, что важно соответствовать гендерным ожиданиям обучающихся от преподавателей в общении в образовательном процессе вуза, проявляя внимательность, уважение к их личности независимо от гендерной принадлежности студентов и их знания предмета. Так, например, студентка филологического факультета Татьяна В. отмечала, что строгость педагога–мужчины не воспринимается так болезненно, как со стороны

педагога–женщины, а мягкость педагога–мужчины больше вызывает снисхождение, а не неприязнь. Выводы студентов и студенток указывали на то, что учет данных нюансов позволяет создать комфортность общения, достичь более высоких результатов и в итоге сделать успешным общение как гендерное взаимодействие в образовательном процессе вуза.

Для формирования умения учитывать ожидания обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии и дальнейшего развития способности к рефлексии своих коммуникативных навыков применялась **методика оценки умений педагогического общения** И.В. Макаровской. В ходе работы по данной методике будущим педагогам предлагалось оценить умения педагогического общения, свои и друг друга: те студенты, которые были в роли обучающихся, замечали, что их коллеги в роли педагогов не в равной степени проявляли доброжелательность в общении с «учениками» и «ученицами». Это свидетельствовало о том, что не все будущие педагоги могли поставить себя на место ученика/ученицы, взглянуть на процесс общения его/её глазами. По отзывам тех, кто играл роль обучающихся, наиболее желательным для них было равное признание педагогом достижений каждого ученика и каждой ученицы, чего недоставало в наибольшей степени. Данный вид работы развивал у будущих педагогов способность к рефлексии умений педагогического общения, помогал корректировать свои действия с учетом ожиданий разнополых обучающихся от педагога–мужчина/педагога–женщины, позволял наметить перспективу совершенствования коммуникативно–гендерной компетентности.

Для формирования у будущих педагогов способности к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур также применялась **методика «Как начать педагогическое общение»** [Пиз, 2000, с.17–20]. На встречах «Гендерного клуба» для студентов ИИЯ и филологического факультета осуществлялась работа в группах. Разыгрывались ситуации, в которых студенты и студентки

получали роли педагогов и еще незнакомых им обучающихся. «Педагогам» необходимо было успешно начать разговор с «обучающимися» как с представителями различных гендерных культур. В ходе работы «обучающиеся» демонстрировали принадлежность к различным гендерным культурам. Так, например, представители фемининной культуры отличались контактностью и заинтересованностью в общении. Таковыми оказывались, как правило, девушки, которые, улыбаясь и поглядывая на «нового преподавателя», были рады возможности поговорить с ним/ней. Представители маскулинной культуры в основном оставались закрытыми для общения. Это проявлялось у большинства юношей в том, что их руки были скрещены в направлении «педагога», взгляд был направлен на окружающих сверстников, с которыми параллельно «незаметно для преподавателя» велась беседа. Задача «педагога» заключалась в умении установить положительный контакт со всеми «обучающимися» независимо от их принадлежности к той или иной гендерной культуре. Это осуществлялось при соблюдении следующих правил: лучше сказать что-нибудь каждому из «обучающихся», чем промолчать; говорить о ситуации, в которой происходит разговор, или о собеседнике, т.е. об «обучающемся» (например, задавать ему/ей вопросы), или о себе (представиться, рассказать о своих интересах и т.п.). Студенты и студентки имели возможность заранее подготовить вопросы о любимом предмете «обучающихся», о них самих, например: «Когда и как Вы впервые заинтересовались иностранным языком?», «Если бы Вы могли выбрать другой иностранный язык (другую специальность) для изучения, какой (какую) Вы выбрали бы и почему?», «Если бы Вы могли провести неделю в стране изучаемого языка, куда бы Вы предпочли отправиться, что для Вас было бы там интересно?». Это помогало им легче инициировать общение, избегая потенциально неуспешной импровизации по ходу беседы. Соблюдение данных правил позволяло в общении с «обучающимися» вызвать у них интерес и положительное отношение к своей личности, стимулировать диалог. Задавая

вопросы, «педагоги» в первую очередь обращались к «обучающимся», открытых для общения, постепенно вовлекая остальных. При этом в начале разговора «педагоги» старались избегать слишком «умных» или полных глубокого смысла выражений, как например: «Мне думается, пришло время, когда нам следовало бы познакомиться ...» и т.п. У них не возникало затруднений при выборе подходящих фраз, поскольку они знали, что первые слова играют практически решающую роль и должны быть максимально простыми и располагающими к общению.

Для формирования у будущих педагогов *способности к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур* проводились **упражнения «Мужские и женские ритуалы приветствия»** [Берн, 2007, с. 4]. При участии в «Фестивале английского языка» и семинарах по страноведению студенты и студентки в сотрудничестве с иностранными ассистентами (Katharina N., Denis S., Jessica W., Roman E., Ana R., Clemens T.) объединялись по группам и получали задание разделить фразы приветствия на английском и немецком языках на два списка – «мужские» и «женские» (см. табл.6).

Таблица 6

**«Мужские» и «женские» фразы приветствия
на английском и немецком языках**

Male phrases / Männerphrasen / Мужские фразы	Female phrases / Frauenphrasen / Женские фразы
Hi! How are you? You look super! Hi! Wie geht's? Du siehst ja geil aus! Привет! Как дела? Классно выглядишь!	Hi, What's the news? Hi, Was gibt's Neues? Привет, Что новенького?
I think we've met before. Ich habe das Gefühl, wir haben uns schon früher einmal gesehen. По-моему, мы встречались раньше.	Hi! How are you? You look great! Hi! Wie geht's? Du siehst super aus! Привет! Как дела? Отлично выглядишь!
Hello! I've already seen you a few times, and I think it's time we met.	Hi! How are you? You look nice! Hi! Wie geht's? Du siehst so nett aus! Привет! Как дела? Хорошо выглядишь!

<p>Hallo! Schon mehrmals habe ich euch (Sie) gesehen und dachte mir, es ist die Zeit, einander kennenzulernen!</p> <p>Привет! Несколько раз вас (Вас) видел уже и подумал, нам пора познакомиться.</p> <p>Hi, ... , I haven't seen you for ages!</p> <p>Hallo, ..., ich habe dich seit ewig schon nicht mehr gesehen!</p> <p>Привет, ... , сто лет тебя не видел!</p>	<p>You know what, yesterday I ...</p> <p>Weißt du was, ich habe gestern ...</p> <p>Представляешь, я вчера ...</p> <p>I haven't seen you for a long time.</p> <p>Ich habe Sie schon lange nicht gesehen.</p> <p>Что-то вас давно не было видно.</p> <p>Good morning, ... , good to see you!</p> <p>Guten morgen, ... freue mich, Sie zu sehen!</p> <p>Доброе утро, ... , рада видеть вас!</p>
---	--

Как видно из таблицы, несмотря на то, что данные фразы приветствия были разделены студентами и студентками на «мужские» и «женские», часть «мужских» и «женских» эквивалентов имеет определенное сходство. Следовательно, гендерная дифференциация таких фраз в некотором отношении может считаться условной.

Далее в парах разыгрывались мини-диалоги, в которых будущие педагоги учились задействовать гендерно маркированные фразы приветствия, наиболее часто используемые мужчинами и женщинами в общении с разнополыми коммуникантами в англо- и немецкоязычных странах в ситуациях неформального межличностного общения. В завершение работы девушки и юноши делились мнениями, выводами, впечатлениями. Студентка Марина Д. (ИИЯ): «В этом упражнении я осознала, что каждый человек видит мир, как правило, в своих культурных рамках: не только в рамках национальной, но и в рамках мужской или женской культуры». Студент филологического факультета Дмитрий Л.: «Осознать нормы поведения и менталитет собственной культуры возможно только тогда, когда происходят контакты с носителями других культурных норм, в том числе мужских и женских, что, в общем, нам удалось сейчас добиться в этих условных ситуациях». Студентка Александра Т. (ИИЯ): «Эти диалоги помогают расширить границы своего культурного горизонта. Общаясь с иностранцами,

слышишь не только аутентичный язык, но и разницу в речи мужчин и женщин».

Для формирования у будущих педагогов *способности к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур* мы также задействовали **методику «Как инициировать межличностное общение»** [Пиз, 2000, с.30–35]. В ходе работы по данной методике задача студентов и студенток заключалась в выборе человека для общения, установлении с ним коммуникативного контакта и развертывании диалога с учетом его/её принадлежности к той или иной гендерной культуре. Девушки и юноши имели бейджи с обозначениями «Маскулинная культура» и «Фемининная культура». По сценарию особенностью поведения представителей маскулинной культуры была закрытость, неконтактность, отсутствие визуального контакта. Представители фемининной культуры отличались открытостью, инициативой в общении и постоянным визуальным контактом в ходе разговора. Также будущие педагоги придерживались следующего правила: фразы с негативным содержанием не способствуют продолжению беседы со стороны собеседника. Если она тем не менее продолжается, то её тон кажется малоинтересным или скучным. Во многих случаях для инициирования общения вполне достаточно было простого замечания. Так, студентка филологического факультета Надежда Д. (представительница фемининной культуры) поделилась своим опытом: «Я сумела найти то, что, по-моему, наверняка заинтересовало бы потенциального собеседника и о чём он с удовольствием поговорил бы: мы оба ходим на занятия в одну и ту же группу. Однако до сего времени мы не проявляли интереса к общению друг с другом. Оказалось, что за внешней стеной его непроницаемости живёт очень интересная личность! Мы обменялись мнениями о темах, изучаемых на занятиях, узнали об интересах друг друга. Это нас действительно сблизило.» Студент ИИЯ Максим Ф. высказался о своих впечатлениях: «В ходе этого упражнения я осознал, что важно использовать все

возможности установления контакта и поддержания беседы. Моя собеседница заинтересовалась разговором, когда я произнёс комплимент. Я сказал, что мне нравится её причёска, потому что она подчёркивает её глаза. Это помогло продолжить нашу беседу на более личном уровне.»

Для формирования у студентов *субъектно–целостной эгалитарной позиции педагога* организовывались **семинары по гендерной коммуникации** в рамках образовательного проекта «Character Development» («Формирование характера»), реализуемого в сотрудничестве преподавателей из США и Института иностранных языков Волгоградского государственного социально–педагогического университета. Консультируясь с преподавателями, студенты разрабатывали планы семинаров, посвященных общению с учетом гендерных особенностей коммуникантов, и проводили их для своих коллег – одноклассников и однокурсников. При составлении содержания материала будущие педагоги также основывались на знаниях и опыте, полученных в ходе предыдущих этапов нашей экспериментальной работы по формированию коммуникативно–гендерной компетентности. Так, на семинарах на тему «English in gender sensitive communication» («Английский в гендерно чувствительной коммуникации») студенты и студентки обращали внимание на изменения в употреблении обращений к мужчинам и женщинам и названий мужских и женских профессий в современном английском языке в связи с пересмотром гендерных отношений в обществе. Также акцентировалось использование гендерно нейтральных слов, обозначающих профессию, вместо их прежних эквивалентов, имевших гендерный маркер, например, «firefighter» (пожарный, без указания пола) вместо «fireman» (пожарный, в смысле мужчина). Студенты и студентки отмечали, что данная тенденция делает язык более инклюзивным, т.е. позволяет в коммуникации подразумевать представителей обоего пола, избегая гендерной дискриминации. Они также выражали согласие с использованием в современном английском языке вместо местоимений в единственном числе «he» (он) и «his» (его) местоимений во

множественном числе «they» (они) и «their» (их), когда речь идёт о ком–либо в общем. Студентка ИИЯ Алина К. поделилась своим выводом на эту тему: «Подобная практика способствует тому, что люди в общении меньше полагаются на устаревшие взгляды о традиционных ролях мужчин и женщин. Общение при этом становится менее стереотипным и более уважительным ко всем.»

В ходе подготовки к *конкурсам песни и театрализованных постановок на иностранном языке* студентам и студенткам предлагалось самостоятельно группироваться, предоставлялась возможность проявить себя в сочинении стихов, подготовке декораций и т.п. Мы акцентировали внимание студентов на том, что для достижения успеха в общении необходимо его персонализировать, сделать его межличностным. С учетом наших рекомендаций будущие педагоги задействовали уважительные обращения по имени (в отличие от чатов с безличной перепиской) не только в аудиторной и внеаудиторной работе, но и на переменах, в разговорах по телефону и скайпу, в переписке по электронной почте при обсуждении организационных моментов по подготовке мероприятий. Студентка филологического факультета Варвара Н. делилась своими впечатлениями: «Моё общение с однокурсниками и однокурсницами стало заметно более успешным, когда я начала акцентировать внимание на положительной оценке их личностных качеств. Меня это очень радует. Я поняла, что именно этого не доставало в моих отношениях с людьми.» Студент Павел Т. (ИИЯ) о своих выводах: «Раньше, когда я делал акцент на деловое общение, разговор быстро заходил в тупик. Я не учитывал интерес собеседника к другим стилям общения. В результате нового опыта мне легче подбирать для своих собеседников темы, более соответствующие их интересам и ожиданиям.» Субъектно–целостная эгалитарная позиция будущих педагогов проявлялась в переносе сформированного ценностного, толерантного, культуросообразного отношения к разнополым коммуникантам на межличностное неформальное общение друг с другом за пределы аудиторной и внеаудиторной работы, что

свидетельствовало о высоком уровне их коммуникативно–гендерной компетентности.

В ходе *ролевой игры* на английском языке «Обмен умениями/Skills exchange» (аналог клубов, проводимых в Великобритании, США и других западных странах) будущие педагоги получали возможность общения в контексте развития способностей в тех видах деятельности, в которых они изначально не имели достаточного опыта. В ходе игры участники «знакомились» и в диалогическом общении делились личностным опытом имеющихся умений и выражали потребность в новых видах деятельности, ранее не имевшихся:

– Hello. My name is Natalia.

– Nice to meet you, Natalia. My name`s Nikolai.

– Nice to meet you, too, Nikolai. What do you need?

– A teacher – my French is very bad!

– What can you do?

– I can cook good food.

– Рад знакомству, Наталья. Меня зовут Николай.

– Тоже рада знакомству, Николай. В чём ты нуждаешься?

– В учителе. У меня очень плохо с французским.

– Что ты умеешь?

– Я умею хорошо готовить.

– Привет! Меня зовут Наталья.

Мы содействовали будущим педагогам в получении ими личностного опыта в новых видах деятельности, способствующих развитию у них недоминантного полушария, подбирая для них наиболее подходящие формы работы. При этом студенткам и студентам в роли обучаемых предоставлялась свобода быть собой, возможность проявить самостоятельность, выразить конструктивную критику, озвучивать свои предложения. В ходе игры будущие педагоги лучше узнавали способности и учились признавать различные стороны личности друг друга независимо от пола. Это помогало им избежать неуверенности и неверных интерпретаций поведения коммуникантов,

взаимного непонимания и отчуждения. Получая новый опыт общения, будущие педагоги также делали выводы о том, какие умения им самим ещё нужно развивать. Следуя мысли В.М. Бехтерева о том, что «...наилучшие результаты получаются в том случае, если индивидуальная творческая работа подвергается обсуждению в коллективе ...» [Бехтерев, 1994, с. 175], мы предлагали студентам и студенткам поделиться своими достижениями на последующих занятиях. Так, студентка Валерия О. (ИИЯ), после ролевой игры увлекшаяся фотографией, в дальнейшем представила свои работы в группе. Одногоруппники и одногоруппницы положительно оценили её старания и пожелали ей творческих успехов.

Вышеописанные средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога в соответствии с целями и задачами этапов процесса приведены в таблице 7.

Таблица 7

Средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога

Этап формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога	Цель (задачи) этапа	Средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога
1. Организационно–деятельностный	<p>Ознакомление будущих педагогов с <i>психофизиологическими гендерными особенностями коммуникантов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ интенсивность эмоциональных реакций в общении мужчин и женщин ▪ взаимосвязь межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ педагогическое эссе «Общение и эмоции» ▪ дискуссии ▪ рефераты ▪ тест Дж. Голланда, метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко

	<p>видов деятельности</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ проявления вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ лекции ▪ семинары ▪ доклады ▪ упражнение «Понимание без слов» ▪ викторина «Вербальное и невербальное в общении мужчин и женщин»
<p>2. Профессионально–технологический</p>	<p>Формирование у будущих педагогов <i>творческого отношения к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов ▪ толерантное отношение к различным гендер–типам коммуникантов: маскулинному, фемининному, андрогинному, недифференцированному ▪ культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур: маскулинной и 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ видеопрезентация «Различные общества и их гендерные ценности» ▪ фрагменты видеофильмов ▪ организационно–деловая игра «Знакомство с гендер–типами» ▪ тренинги гендерной толерантности ▪ эмоционально–символический метод (направленного рисования) ▪ упражнение «Цена стереотипа» (Л.В. Штылева) ▪ дискуссии–коллизии ▪ семинары в тандеме «преподаватель–мужчина и преподаватель–женщина»

	фемининной	
3. Конструктивно–прогностический	<p>Развитие у будущих педагогов <i>способности к рефлексии педагогических гендерных особенностей обучающихся в организации гендерного взаимодействия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ умение учитывать ожидания обучающихся от педагога–мужчины / педагога–женщины в гендерном взаимодействии 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ педагогические ситуации гендерного взаимодействия ▪ педагогическое эссе ▪ методика оценки умений педагогического общения (И.В. Макаровская)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур ▪ субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ методика «Как начать педагогическое общение» ▪ упражнение «Мужские и женские ритуалы приветствия» ▪ методика «Как инициировать межличностное общение» ▪ семинары по гендерной коммуникации ▪ конкурсы песни и театрализованных постановок на иностранном языке ▪ ролевая игра «Обмен умениями»
--	--	---

Как видно из таблицы, средства формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога отбирались в соответствии с задачами этапов процесса.

Таким образом, как нами было показано, вышеописанные средства (см. Таблицу 7) подтвердили свою эффективность при формировании коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, динамика которой будет подробно описана в параграфе 2.2.

2.2. Динамика процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на примере обучения студентов языковых специальностей)

Целью данного параграфа является описание четвёртого, экспертно–консультативного, этапа реализации модели, суть которого заключалась в экспертизе сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов в период педагогических практик, а также описание

динамики процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога на третьем, завершающем, этапе экспериментальной работы, посвящённом повторному диагностированию (см. табл. 8).

Таблица 8

Этапы экспериментальной работы по формированию коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога (на материале обучения студентов языковых специальностей)

№ этапа	Этапы экспериментальной работы	Содержание этапов
I	Констатирующий	Диагностирование исходного уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов
II	Формирующий	1-й этап реализации модели: <i>организационно–деятельностный</i> 2-й этап реализации модели: <i>профессионально–технологический</i> 3-й этап реализации модели: <i>конструктивно–прогностический</i> 4-й этап реализации модели: экспертно-консультативный
III	Завершающий	Повторное диагностирование уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов

Будущие педагоги в течение двух месяцев самостоятельно вели уроки в общеобразовательных учреждениях, находясь под наблюдением преподавателя в роли эксперта, который отслеживал сформированность их коммуникативно–гендерной компетентности по критериям и показателям её уровней. В ходе педагогической практики будущими педагогами применялись следующие средства: тест Дж. Голланда, метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко, фрагменты видеофильмов на иностранном языке, уроки в тандеме «педагог–мужчина и педагог–женщина», конкурсы песни и театрализованных постановок на иностранном языке, ролевая игра «Обмен умениями».

В работе с обучающимися будущие педагоги применяли тест Дж. Голланда и метод определения ведущего полушария (Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко) для выявления у них взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга и предпочитаемых ими видов деятельности. Полученные данные подтверждали корреляцию ведущего полушария и предпочитаемых видов деятельности обучающихся. Однако результаты противоречили идеям полового диморфизма, поскольку у 25 % учениц и только у 68 % учеников было выявлено доминирование левого полушария головного мозга и склонность к техническим дисциплинам, а 75 % учениц и 32 % учеников оказались «правополушарными» и демонстрировали склонность к профессиям гуманитарной направленности (см. табл. 9).

В таблице 9 отражены результаты исследования корреляции ведущего полушария головного мозга и предпочитаемых видов деятельности разнополых обучающихся.

Таблица 9

Корреляции ведущего полушария головного мозга и предпочитаемых видов деятельности разнополых обучающихся

	% учениц	% учеников
с левым доминирующим полушарием	25	68
склонных к техническим дисциплинам	25	68
с правым доминирующим полушарием	75	32
склонных к гуманитарным дисциплинам	75	32

Как следует из таблицы, результаты исследования корреляции ведущего полушария головного мозга и предпочитаемых видов деятельности разнополых обучающихся опровергают идеи полового диморфизма.

Далее студенты и студентки подбирали соответствующее содержание учебного материала для уроков иностранного языка, дифференцируя задания для девушек и юношей. Гендерная специфика заключалась в отказе от

следования гендерным стереотипам и их тиражирования. В ходе педагогической практики студенты и студентки под руководством преподавателя создавали педагогические условия для наиболее полной самореализации обучающихся обоего пола посредством выявления и учета их индивидуальных психофизиологических особенностей и поддержки предпочитаемых видов деятельности, не зависящих от традиционно принятых «мужских» или «женских». Учет именно индивидуальных психофизиологических гендерных особенностей (вопреки данным о половом диморфизме, полученным в других экономических и социокультурных условиях) давал возможность школьникам и школьницам наиболее полно проявить имеющиеся на данный момент способности и более комфортно чувствовать себя в гендерном взаимодействии. В ходе исследования было выявлено, что не только девушкам, но и юношам нравится музыка, рисование, фотография, поэзия, что подтверждает полученные нами выводы. При этом комфортная психологическая атмосфера на уроках свидетельствовала о знаниях будущих педагогов психофизиологических гендерных особенностей обучающихся и умении их учитывать в организации гендерного взаимодействия, которые являются одним из проявлений их коммуникативно-гендерной компетентности.

Также будущие педагоги применяли на уроках английского языка фрагменты видеофильмов («Привет, Джули!»/«Flipped», «Кит»/«Keith», «Спеши любить»/«A walk to remember»), отражающие различные ситуации гендерной социализации девушек и юношей. Так, например, эпизоды из фильма на английском языке «Домашняя работа» («The art of getting by») вызвали живой интерес, сопереживание главным героям картины, собственные воспоминания обучающихся о детстве, доме, семье, друзьях, общении с разнополыми сверстниками и сверстницами. После просмотра ученикам и ученицам был предложен раздаточный материал, в котором они соотносили имена главных героев с их характеристиками и затем озвучивали на английском

языке своё видение ими данных персонажей. Например, «Джордж – ищущий романтик» («George is a romantic seeker»), «Салли – влюбчивая реалистка» («Sally is an amative realist»). Некоторым обучающимся главный герой виделся «унылым неудачником» («a sad loser»), а главная героиня – «легкомысленной и инфантильной» («light-headed and childish»). Это служило основанием считать, что не всем обучающимся были близки переживания главных персонажей фильма, и, возможно, в силу своего личного опыта гендерной социализации они не узнали себя в них. Далее на фоне музыкального сопровождения из данной кинокартины будущие педагоги предлагали обучающимся обсудить поступки главных героев и их мотивы в разных жизненных ситуациях (забавных, курьезных, веселых, неудачных), подумать, что их обусловило. В ходе данной работы будущие педагоги подсказывали ученикам и ученицам иностранную лексику, необходимую для выражения своих мыслей и переживаний. Успешное применение студентами и студентками вышеописанных средств демонстрировало сформированность у них ценностного отношения к личностному опыту гендерной социализации обучающихся, которое является одним из проявлений их коммуникативно-гендерной компетентности.

В ходе педагогической практики студенты и студентки совместно разрабатывали и реализовали планы уроков иностранного языка в тандеме «педагог–мужчина и педагог–женщина». На уроках в диалогах учитывались темы, приемлемые в той или иной ситуации общения с представителями мужского и женского пола, их социокультурные гендерные особенности. Так, например, на уроке, посвященном взаимоотношениям, ученики и ученицы имели возможность не только делиться собственным мнением на иностранном языке со сверстниками и сверстницами, но и услышать мужской и женский взгляд на иностранном языке по данной теме. В ходе организации данных уроков роль преподавателя–эксперта заключалась в своевременной помощи с подбором тем для обсуждения («Nations and cultures» («Национальности и

культуры)), «Holidays and traditions around the world» («Праздники и традиции по всему миру»), планированием, выбором наиболее активных учеников и учениц для вовлечения их в дискуссию по ходу урока, интерактивных форм работы и т.п., благодаря чему достигалась результативность гендерного взаимодействия. Подводя итоги после проведенных уроков, будущие педагоги делали вывод: учет личностного опыта гендерной социализации, гендер–типа и гендерной культуры обучающихся в организации их взаимодействия на уроке помогает добиваться взаимопонимания, признания и уважения мнения Другого в общении, что в целом позволяет достигать образовательных результатов – решать коммуникативные задачи [Зимняя, 2004, с. 24] в общении с представителями того и другого пола. Результативность уроков в тандеме «педагог–мужчина и педагог–женщина» свидетельствовала о сформированности у студентов и студенток творческого отношения к учету социокультурных гендерных особенностей обучающихся как одного из проявлений их коммуникативно–гендерной компетентности.

В ходе педагогических практик будущие педагоги помогали школьникам в организации конкурсов песни и театрализованных постановок на иностранном языке, создавали условия для комфортного общения, самореализации в предпочитаемых видах деятельности, творчества: «гуманитариям» в музыкальном оформлении, игре на гитаре, скрипке, флейте, сочинении стихов, подготовке декораций и т.п.; интересующимся техническими предметами – в техническом обеспечении мероприятий. В ходе подготовки к данным мероприятиям студенты и студентки предлагали школьникам и школьницам самостоятельно группироваться по предпочитаемым видам деятельности. «Гуманитарии» занимались музыкальным оформлением (игрой на гитаре, и др.). Им предоставлялась возможность проявить себя в Ученики и ученицы, проявившие большую склонность к техническим видам деятельности, отвечали за техническое и компьютерное обеспечение мероприятий. С учетом рекомендаций будущих

педагогов обучающиеся старались задействовать уважительные обращения друг к другу по имени (в отличие от чатов с безличной перепиской) на переменах, в разговорах по телефону и скайпу, в переписке по электронной почте при обсуждении организационных моментов по подготовке мероприятий. При этом сами студенты применяли в общении с обучающимися фразы, выражающие поддержку и признание коммуникантов обоего пола; студентки тактично и к месту использовали средства невербальной коммуникации (одобрительная улыбка, жесты радостного сопереживания и др.), свидетельствующие о значимости межличностного общения с учениками и ученицами независимо от их гендер–типа и принадлежности к той или иной гендерной культуре. Студентка филологического факультета Надежда Г. в период отчета по педагогической практике обратила внимание на тот факт, что обучающиеся не остаются равнодушными, если им уделяешь внимание, проявляешь искренность в общении: «Как только я стала проявлять к обучающимся доброжелательность, доверительность, интерес к общению с ними, они «открылись». Это меня порадовало, так как позволило осуществить интересные педагогические задумки.» Студент Максим Т. (ИИЯ) о своих выводах: «Опыт педпрактики помог мне научиться учитывать интерес обучающихся к разным стилям общения. Кто-то более сдержан и настроен в основном на деловое общение, кто-то более открыт и готов подолгу разговаривать на совершенно разные темы. Соответственно, у разных учащихся разные ожидания от общения.»

Одним из мероприятий внеклассной работы, проводимой будущими педагогами, была *ролевая игра* на английском языке «Обмен умениями» («Skills exchange»), аналог клубов, проводимых в Великобритании, США и других западных странах для развития способностей в тех видах деятельности, в которых участники изначально не имели достаточного личностного опыта. В ходе игры ученики и ученицы «знакомились» и в диалогическом общении

делились личностным опытом имеющих умений и выражали потребность в новых видах деятельности, ранее не имевшихся:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Hello. My name is Sofia. – Nice to meet you, Sofia. My name`s Pavel. – Nice to meet you, too, Pavel. What do you need? – IT skills. I`m not very good at computers! – What can you do? – I can draw and paint. – Привет! Меня зовут София. | <ul style="list-style-type: none"> – Рад знакомству, София. Меня зовут Павел. – Тоже рада знакомству, Павел. В чём ты нуждаешься? – В компьютерных навыках. Я не очень хорошо разбираюсь в компьютерах. – Что ты умеешь? – Я умею рисовать карандашами и красками. |
|--|---|

Как нами было показано, консультируясь с преподавателем, студенты и студентки содействовали обучающимся в получении ими личностного опыта в новых видах деятельности, способствующих развитию у них недоминантного полушария, подбирая для них не только наиболее подходящие формы работы, но и способы межличностного взаимодействия: для поддержания активности учащихся будущие педагоги использовали различные способы поощрения – в течение урока учащиеся зарабатывали баллы за удачный ответ или вопрос, использование активной лексики, употребление коммуникативных клише, в конце урока баллы подсчитывались, и по этим результатам выставлялись оценки, отмечались наиболее активные участники [Сухоруков, 2008, с. 485]. При этом ученикам и ученицам предоставлялась свобода быть собой, возможность проявить самостоятельность, выражать конструктивную критику, озвучивать свои предложения. В ходе игры учащиеся лучше узнавали способности и учились признавать различные стороны личности друг друга независимо от пола. Это помогало им избежать неуверенности и неверных интерпретаций поведения одноклассников и одноклассниц, взаимного непонимания и отчуждения.

Получая новый опыт общения, обучающиеся также делали выводы о том, какие умения им ещё нужно развить. Следуя мысли В.М. Бехтерева о том, что «...наилучшие результаты получаются в том случае, если индивидуальная творческая работа подвергается обсуждению в коллективе ...» [Бехтерев, 1994, с.175], студенты и студентки предлагали учащимся поделиться друг с другом своими достижениями. Так, ученица 10 «А» класса Марина Д., после ролевой игры увлекшаяся игрой на гитаре, продемонстрировала одноклассникам и одноклассницам на классном часе свои новые музыкальные умения. Одноклассники и одноклассницы положительно оценили её старания и пожелали ей творческих успехов.

Субъектно–целостная эгалитарная позиция студентов и студенток проявлялась в переносе сформированного ценностного, толерантного, культуросообразного отношения к разнополым коммуникантам на межличностное неформальное общение с обучающимися обоего пола за пределы классной работы, что свидетельствовало о высоком уровне их коммуникативно–гендерной компетентности.

В ходе наблюдения за будущими педагогами в период педагогических практик студенты и студентки демонстрировали различные уровни сформированности коммуникативно–гендерной компетентности. По завершении педагогической практики, на завершающем этапе экспериментальной работы мы проводили среди будущих педагогов повторное диагностирование их уровня коммуникативно–гендерной компетентности.

Так, диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), тест Дж. Голланда, комплексный метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко и тест «Что говорят вам мимика и жесты» (С.С. Степанов) позволили выявить студентов *адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня* сформированности коммуникативно–гендерной компетентности. Представители данного уровня характеризовались *знаниями*

о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов (см. табл. 10). Они учитывали интенсивность эмоциональных реакций при проведении уроков иностранного языка и внеклассных мероприятий, а также в межличностном общении с обучающимися. Также будущие педагоги выявляли у учеников и учениц доминирующее полушарие головного мозга и учитывали его взаимосвязь с предпочитаемыми ими видами деятельности, подбирая соответствующее содержание учебного материала, дифференцируя задания. Кроме этого, студенты и студентки учитывали проявления вербальной и невербальной коммуникации в общении с обучающимися обоего пола, что позволяло и тем, и другим адаптироваться к гендерному взаимодействию.

В таблице 10 приводятся характеристики будущих педагогов адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня, выраженные через критерии и показатели сформированности коммуникативно–гендерной компетентности.

Таблица 10

Методики диагностирования адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности

Уровень	Критерий	Показатели	Диагностирующие методики
Адаптивно–коммуникативный (низкий) уровень	Знания о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к гендерному взаимодействию	Знания об интенсивности эмоциональных реакций разнополюх коммуникантов в общении	Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)
		Знания о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых видах деятельности	Тест Дж. Голланда, комплексный метод определения ведущего полушария Л.В. Яссман, В.Н. Даниленко
		Знания о проявлениях вербальной и невербальной коммуникации мужчин и	Тест «Что говорят вам мимика и жесты» (С.С. Степанов)

		женщин	
--	--	--------	--

Результаты повторного диагностирования в экспериментальной группе показали, что количество студентов и студенток адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня сократилось с 53,3 % до 27,9 % (см. Таблицу 11).

Таблица 11

Количество студентов и студенток адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня в экспериментальной группе по результатам повторного диагностирования

Уровень	Экспериментальная группа (122 чел.), %			
	начало		окончание	
	кол–во чел.	%	кол–во чел.	%
Адаптивно–коммуникативный (низкий) уровень	65	53,3	34	27,9

Таким образом, как следует из таблицы, на конец эксперимента в экспериментальной группе из 65 студентов и студенток адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня 34 остались на том же уровне.

Так, например, студент филологического факультета Виктор К. (экспериментальная группа) как в начале, так и в конце эксперимента был ярким представителем адаптивно–коммуникативного (низкого) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности.

Виктор не отличался ценностным отношением к личностному опыту гендерной социализации школьников и школьниц, не проявлял толерантного отношения к различным гендер–типам обучающихся, демонстрировал

предвзятое отношение к девушкам и юношам, принадлежащим к различным гендерным культурам, однако его высказывания свидетельствовали об элементарных знаниях о психофизиологических гендерных особенностях обучающихся: «Я и раньше знал, что в обучении всё не так просто – парни думают левым полушарием, девушки – правым. Мы что-то изучали связанное с биологическими особенностями разных полов, но как-то особо на этом акцента не было. Теперь, когда мы рассмотрели данные вопросы более подробно, я стараюсь учитывать в работе с учениками и с ученицами их психофизиологические особенности».

Ирина В., студентка ИИЯ, одна из представительниц адаптивно-коммуникативного (низкого) уровня, часто делилась личным мнением о ходе педагогической практики. Ей нелегко давались занятия, на которых она сталкивалась с определенными трудностями во взаимодействии с обучающимися. При этом в её высказываниях звучало стремление научиться справляться со стрессом, находить оптимальный подход к ученикам и ученицам: «Они долго включались в работу, отвлекались постоянно, их внимание привлечь и удержать было трудно. Честно, я старалась никого не обидеть, считала важным обращать внимание, устал ли ученик на уроке. Понятно, что они пришли сюда учиться, но дело не в этом. Педагогу нужно знать, в каких видах деятельности какое полушарие мозга может работать лучше. Я могу подтвердить личным примером: когда ребятам давались задания, соответствующие их половозрастным интересам, мы наблюдали максимум работоспособности. Когда это не учитывалось, ребята недолго были активны, потом они уже ждали, когда урок закончится».

Диагностика межличностных отношений Т. Лири, диагностика коммуникативной толерантности В. Бойко и тест «Нормы поведения мужчины и женщины» позволили выявить студентов и студенток **коммуникативно-творческого (среднего) уровня** сформированности коммуникативно-гендерной компетентности. Представители данного уровня

характеризовались *творческим отношением к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии*. Они проявляли ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации обучающихся обоих полов, толерантное отношение к ученикам и ученицам различных гендер-типов (маскулинного, фемининного, андрогинного, недифференцированного), культуросообразное отношение к обучающимся различных гендерных культур, что позволяло достигать результативного гендерного взаимодействия (см. табл. 12).

В таблице 12 приводятся характеристики будущих педагогов коммуникативно–творческого (среднего) уровня, выраженные через критерии и показатели сформированности коммуникативно–гендерной компетентности.

Таблица 12

Методики диагностирования коммуникативно–творческого (среднего) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности

Уровень	Критерий	Показатели	Диагностирующие методики
Коммуникативно–творческий (средний) уровень	Творческое отношение к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии	Ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов	Диагностика межличностных отношений Т. Лири
		Толерантное отношение к различным гендер-типам коммуникантов (маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный).	Диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко
		Культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур.	Тест «Нормы поведения мужчины и женщины» (Г. Крайг)

Повторное диагностирование показало, что количество студентов и студенток коммуникативно–творческого (среднего) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности в экспериментальной группе повысилось с 51 (41,8 %) до 59 (48,4 %) (см. табл. 13).

Таблица 13

Количество студентов и студенток коммуникативно–творческого (среднего) уровня в экспериментальной группе по результатам повторного диагностирования

Уровень	Экспериментальная группа (122 чел.), %			
	начало		окончание	
	кол–во чел.	%	кол–во чел.	%
Коммуникативно–творческий (средний) уровень	51	41,8	59	48,4

Так, студент ИИЯ Денис И. и студентка филологического факультета Полина К. в начале эксперимента являлись типичными представителями адаптивно–коммуникативного уровня. Имея знания о психофизиологических гендерных особенностях обучающихся, они не отличались ценностным отношением к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов, не проявляли толерантное отношение к различным гендер–типам участников общения, демонстрировали предвзятое отношение к девушкам и юношам, принадлежащим к различным гендерным культурам. Это заключалось в том, что Денис и Полина в ходе экспериментальной работы обращались в основном к коммуникантам одного с ними гендер–типа (маскулинного и фемининного соответственно), избегали поощрительных высказываний в адрес участников общения, чьё поведение или речь не соответствовали их

представлениям о мужественности и женственности, не проявляли интерес к жизненным интересам и условиям гендерной социализации коммуникантов.

В период педагогической практики (на четвёртом этапе реализации модели) Денис проявлял характеристики представителя коммуникативно–творческого (среднего) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности. Это заключалось в его ценностном отношении к личностному опыту гендерной социализации школьников и школьниц. Денис самостоятельно разрабатывал планы классных часов, посвященных обсуждению интересов и деятельности обучающихся в свободное время. В ходе данных классных часов осуществлялось реальное общение будущего педагога со школьниками и школьницами, они лучше узнавали друг друга, что способствовало установлению более доверительных отношений педагога и обучающихся. В результате, Денис обнаружил, что обучающимся нравится такая организация общения не только на классных часах, внеклассных мероприятиях, но и на уроках и в личной беседе, когда они могут выразить свой эмоциональный и нравственный отклик на ту или иную проблему, самостоятельно размышлять вместе с учителем, когда их мнение может быть принятым [Сухоруков, 2012, с. 17]. Толерантное отношение Дениса к различным гендер–типам обучающихся проявлялось в его речи и поведении на уроках. Будущий педагог старался быть в равной степени внимательным и уважительным к юношам и девушкам независимо от их гендер–типа. По высказываниям Дениса, он научился видеть в каждом ученике и каждой ученице в первую очередь человека, формирующуюся личность. Культуросообразное отношение будущего педагога к девушкам и юношам, принадлежащим к различным гендерным культурам, проявлялось в учёте их особенностей общения. Денис обращал внимание на немногословность и сдержанность отдельных школьников и школьниц, пытаясь найти подход и к ним в общении. Их закрытость он интерпретировал не как нежелание общаться, а как особенность их гендерной культуры, признавая её

правомерность, принимая обучающихся такими, какие они есть. Будущий педагог подходил к планированию и организации гендерного взаимодействия обучающихся на уроках иностранного языка с точки зрения их мотивации в общении: девочкам предлагалось в диалоге расположить собеседника и вызвать его доверие, и с этой задачей они успешно справлялись, у юношей была другая задача – в диалоге последовательно аргументировать свою цель и убедить собеседника. И, как ожидалось, это было им по силам. Кроме того, когда обучающиеся работали в тандеме «мальчик – девочка», они независимо от поставленной задачи работали хорошо и с большим интересом. Сам Денис признавался: «Я согласен с утверждением, что девушкам более свойственна общительность, эмпатия и заботливость, для юношей более характерна автономность и настойчивость. Девушкам, как правило, легче проявить склонность к привязанности в общении. Они более эмоциональны. Юноши более инструментально подходят к общению. Это, скорее всего, как-то связано с самооценкой. Также влияют два фактора: психофизиологические особенности и социальные стереотипы. Для меня более очевидным стало то, что влияние стереотипов всё же сильнее. Психофизиологические особенности обычно дополняются какими-то личностными качествами. Установки, возникшие под влиянием окружения, труднее поддаются изменению.»

Полина К. в период педагогической практики (на четвёртом этапе реализации модели) проявляла характеристики представительницы коммуникативно-творческого (среднего) уровня сформированности коммуникативно-гендерной компетентности. Она делилась своим опытом учёта социокультурных особенностей обучающихся в организации их общения: «При планировании и проведении уроков и внеклассных мероприятий я учитывала следующие факторы: юноши считают, что проявить инициативу в чьей-то жизненной ситуации, не будучи об этом спрошенными, – это плохо, потому что автономность и независимость –

типично мужские ценности. Девушки, наоборот, не могут не вмешаться, если кому-то нужна помощь. На основе моих наблюдений можно констатировать, что юноши в диалогах на иностранном языке имели тенденцию к независимости, а девушки стремились к взаимозависимости, поскольку они в большей степени социально ориентированы и это делает их общение более доверительным. В противовес этому, юноши старались поскорее свернуть общение, добиваясь независимости. В одних ситуациях это оказывалось преимуществом: диалог был деловым и лаконичным. В других – препятствием, так как некоторые ситуации общения требовали сочетания каких-то условно мужских и каких-то условно женских качеств. Например, в ситуации сотрудничества наряду с самообладанием и уверенным стилем общения было бы вполне уместно некоторое проявление эмпатии. Я считаю, что девушкам и юношам нужно учиться друг у друга эффективным качествам, которые зарекомендовали себя в общении как позитивные и конструктивные.»

Тест «Самооценка направленности контакта» (О.П. Елисеев), шкала «Техника общения» Н.Д. Творогова, диагностика эффективности педагогических коммуникаций А.А. Леонтьева, методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов) и методика оценки успешности в педагогической деятельности (И.В. Макаровская) позволили выявить студентов и студенток **коммуникативно-инициативного (высокого) уровня** сформированности коммуникативно-гендерной компетентности. Для представителей данного уровня была характерна *способность к рефлексии учета педагогических гендерных особенностей обучающихся в организации гендерного взаимодействия* (умение учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога-мужчины/педагога-женщины в гендерном взаимодействии, развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур, субъектно-целостная эгалитарная позиция педагога), обеспечивающая

успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе (см. табл. 14).

Таблица 14

**Методики диагностирования коммуникативно–инициативного
(высокого) уровня сформированности коммуникативно–гендерной
компетентности**

Уровень	Критерий	Показатели	Диагностирующие методики
Коммуникативно–инициативный (высокий) уровень	Способность к рефлексии учета педагогических гендерных особенностей обучающихся организации гендерного взаимодействия	Умение учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии	Тест «Самооценка направленности контакта» (О.П. Елисеев)
		Развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур	Шкала «Техника общения» Н. Д. Творогова
		Субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога	Диагностика эффективности педагогических коммуникаций (А.А. Леонтьев), Методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов), Методика оценки успешности педагогической деятельности (И.В. Макаровская)

Повторное диагностирование показало, что количество студентов и студенток коммуникативно–инициативного (высокого) уровня в экспериментальной группе возросло с 6 (4,9 %) до 29 (23,7 %) (см. табл. 15).

Таблица 15

**Количество студентов и студенток коммуникативно–
инициативного (высокого) уровня в экспериментальной группе
по результатам повторного диагностирования**

Уровень	Экспериментальная группа (122 чел.), %			
	начало		окончание	
	кол–во чел.	%	кол–во чел.	%
Коммуникативно– инициативный (высокий) уровень	6	4,9	29	23,7

Так, студент Михаил С. (ИИЯ) и студентка филологического факультета Кристина Л. в начале эксперимента демонстрировали коммуникативно–творческий уровень сформированности коммуникативно–гендерной компетентности. Проявляя ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов, Михаил и Кристина не учитывали при этом ожидания разнополых участников в общении. Будучи толерантными к различным гендер–типам коммуникантов, они не умели инициировать культуросообразное гендерное взаимодействие с представителями различных гендерных культур. Проявляя культуросообразное отношение к ним, они еще не обладали субъектно–целостной эгалитарной позицией.

В период педагогической практики (на четвёртом этапе реализации модели) Михаил демонстрировал коммуникативно–инициативный (высокий) уровень сформированности коммуникативно–гендерной компетентности. Его умение учитывать ожидания разнополых обучающихся в педагогическом общении проявлялось в оценке работы девушек и юношей. Ученицы получали оценку не только работы, но и их положительных личностных качеств. Юношам давалась объективная оценка их работы в целом.

Способность будущего педагога к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур проявлялась в нахождении нужных слов, интонаций, тем для обращения и начала диалога. Для взаимопонимания с одними учащимися Михаилу было достаточно сказать несколько слов. В общении с другими ему приходилось задавать детализирующие вопросы, подбирать интонации, наиболее активизирующие процесс общения. Субъектно–целостная эгалитарная позиция будущего педагога проявлялась в том, что в ходе урочной и внеурочной работы обучающимся предоставлялись равные возможности для взаимодействия и самореализации в общении независимо от пола, принадлежности к тому или иному гендер–типу, той или иной гендерной культуре. Михаил делился своими впечатлениями: «Мы предлагали и мальчикам, и девочкам задания, в которых нужно было проявлять лидерские качества, сообразительность в выборе стратегии и тактики ведения переговоров, умение слушать собеседника и понимать его намерения, способность сопереживать ему. В выполнении заданий и ученики, и ученицы проявляли активность, интерес, и качества, которые традиционно считаются мужскими или женскими.»

Кристина С., студентка 5-го курса Института иностранных языков, в ходе нашего наблюдения проявляла характеристики представительницы коммуникативно–инициативного (высокого) уровня. В период отчетности о педагогической практике она сообщала сокурсникам о своем успешном педагогическом опыте в школе, иллюстрируя его проведением урока на тему «Фильмы» в 10–м классе. Педагогическая цель урока заключалась в побуждении студентов к размышлению об особенностях поведения девушек и юношей во взаимоотношениях на примере обсуждения историй влюбленности главных героев в их любимых фильмах.

Ход урока: Teacher: Dear girls and boys, today we are going to talk about films. Generally films, and your favourite ones. (Учитель: Девочки и мальчики, сегодня мы поговорим о фильмах. О фильмах вообще и о Ваших любимых фильмах.)

Старшеклассники и старшеклассницы оживляются, услышав интересную для них тему, которую они охотно, с интересом были готовы обсуждать. Мы даем возможность обучающимся послушать музыку из их любимых фильмов, используем на уроках и во внеклассной работе современные визуальные средства, информационные технологии (Интернет, мультимедиа и др.), обеспечивающие удобное и быстрое восприятие информации через видеоряд, художественное изображение и фотографию в учебниках.

Будущие педагоги в период педагогической практики старались учитывать визуальную ориентированность современных обучающихся в познании окружающей действительности, что позволяло им лучше понимать их, иметь больше возможностей для конструктивных способов взаимодействия в гендерных взаимоотношениях. Как нами было выявлено из отчётов студентов, в различных ситуациях педагогической практики осуществлялось реальное общение будущих педагогов с обучающимися, поддерживаемое через невербальные и вербальные средства коммуникации; с девочками – через интонацию и выбор одобрительных фраз, поскольку для них важно признание их старания; мальчикам давалась объективная оценка их результата; для комфортной обстановки тех и других целенаправленно организовалась парная и групповая работа [Сухоруков, Столярчук, 2013, с. 363–364]. Как нами было показано, вовлечение обучающихся в процесс общения посредством интерактивных видов деятельности, а также создание на уроках атмосферы творческого сотрудничества способствовало их успешному гендерному взаимодействию, характеризующемуся наиболее полной самореализацией в обучении и общении [Сухоруков, 2012, с. 18].

Качественный анализ хода и результата эксперимента показал положительную динамику сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов, полученную рядом условий, обеспечивающих эффективность применения разработанных в исследовании

средств формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога:

- научное представление о сущности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов положено в основу целеполагания при проектировании образовательного процесса в вузе;
- непрерывное поэтапное формирование компонентов исследуемой компетентности будущих педагогов, которое обеспечивается единой логикой и преемственностью используемых средств, закрепляющих и развивающих достигнутые ранее результаты и активизирующих к достижению новых;
- комплексность в применении средств формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога при проведении аудиторных и внеаудиторных занятий в вузе и психолого–педагогических практик в образовательных учреждениях (в частности, на занятиях иностранного языка и курсов по выбору у студентов языковых специальностей);
- применение методов интерактивного обучения (организационно–деловые, ролевые игры, дискуссионные методы, тренинги гендерной направленности) в формировании коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, т.к. интерактивность представляет собой взаимодействие;
- систематическая диагностика сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога и коррекция процесса формирования (диагностики эффективности педагогических коммуникаций с разнополыми обучающимися, диагностики коммуникативного контроля, методики оценки успешности в педагогической деятельности);
- обретение личностного опыта распознавания и учета психофизиологических, социокультурных, педагогических гендерных особенностей, применения их при организации гендерного взаимодействия;
- интерпретация взаимодействия как взаимодополняющих действий сотрудничества, характеризующихся взаимопознанием, взаимопониманием,

Адаптивно–коммуникативный (низкий) уровень	65	53,3	34	27,9	57	47,1	55	45,5
Коммуникативно–творческий (средний) уровень	51	41,8	59	48,4	59	48,8	60	49,6
Коммуникативно–инициативный (высокий) уровень	6	4,9	29	23,7	5	4,1	6	4,9

Таблица показывает количество студентов низкого уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности в экспериментальной группе, уменьшившееся с 53,3% до 27,9%, т.е. на 25,4%, в то же время в контрольной группе изменений практически не наблюдалось (с 47,1% до 45,5%, т.е. разница составила 1,6%). Следовательно, положительная динамика на адаптивно–коммуникативном (низком) уровне сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога в экспериментальной группе превосходит в 15,9 раз аналогичную в контрольной группе. Сравнение изменений на коммуникативно–творческом (среднем) уровне сформированности коммуникативно–гендерной компетентности в экспериментальной группе (с 41,8% до 48,4%) показывает разницу на 6,6%, в то время как в контрольной группе она не существенна (с 48,8% до 49,6%, т.е. разница составила 0,8%). Количество будущих педагогов коммуникативно–творческого уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности в экспериментальной группе увеличилось в 1,16 раза, в то время как в контрольной группе их стало в 1,02 раза больше. Количество студентов коммуникативно–инициативного (высокого) уровня сформированности коммуникативно–гендерной компетентности в экспериментальной группе повысилось с 4,9% до 23,7%, на 18,8%, в отличие от контрольной (с 4,1% до 4,9%), где разница составляет 0,8%. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике коммуникативно–инициативного (высокого) уровня в экспериментальной группе, значительно

превосходящие результаты, обнаруженные в аналогичной, контрольной группе – в 23,5 раза. Полученные статистические данные позволяют сделать вывод о значительной разнице положительной динамики в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой, что подтверждает эффективность методик формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога.

Качественный анализ хода и результата эксперимента показал положительную динамику сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов, полученную вследствие ряда педагогических обстоятельств: научное представление о сущности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов положено в основу целеполагания при проектировании образовательного процесса в вузе; этот процесс обеспечивается системой условий: непрерывное поэтапное формирование компонентов исследуемой компетентности, комплексность в применении средств формирования исследуемой компетентности (аудиторные и внеаудиторные занятия в вузе, педагогические практики студентов в общеобразовательных учреждениях, акцентирующие гендерное взаимодействие участников образовательного процесса), применение методов интерактивного обучения (организационно–деловая игра «Знакомство с гендер–типами», тренинги гендерного взаимодействия), создание ситуаций успеха в гендерном взаимодействии на занятиях курсов по выбору и во внеаудиторной работе, соблюдение гендерного равенства при различиях, равноценное деловое (профессиональное) и межличностное общение, эгалитарная субъектная позиция педагога.

Выводы второй главы

1. Формирование коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога является процессом, в котором происходит

последовательный переход от адаптивно–коммуникативного уровня к коммуникативно–творческому, от коммуникативно–творческого к коммуникативно–инициативному. Проведение повторного диагностирования подтвердило характерные особенности студентов и студенток, находящихся на различных уровнях сформированности коммуникативно–гендерной компетентности, которые представлены в монографических характеристиках.

2. Динамику формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога определяют определенные условия, среди которых можно выделить следующие: научное представление о сущности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов положено в основу целеполагания при проектировании образовательного процесса в вузе; непрерывное поэтапное формирование компонентов исследуемой компетентности будущих педагогов, которое обеспечивается единой логикой и преемственностью используемых средств, закрепляющих и развивающих достигнутые ранее результаты и активизирующих к достижению новых; комплексность в применении средств формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога при проведении аудиторных и внеаудиторных занятий в вузе и педагогических практик в образовательных учреждениях (в частности, на занятиях иностранного языка и курсов по выбору у студентов языковых специальностей); применение методов интерактивного обучения (организационно–деловые, ролевые игры, дискуссионные методы, тренинги гендерной направленности) в формировании коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, т.к. интерактивность представляет собой взаимодействие; систематическая диагностика сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога и коррекция процесса формирования (диагностики эффективности педагогических коммуникаций с разнополыми обучающимися и т.п.); обретение личностного опыта учета психофизиологических, социокультурных, педагогических

гендерных особенностей при организации гендерного взаимодействия; интерпретация взаимодействия как взаимодополняющих действий сотрудничества, характеризующихся взаимопознанием, взаимопониманием, равноценными доверительными взаимоотношениями, взаимовлиянием активных субъектов образовательного процесса вуза; создание ситуаций успеха в гендерном взаимодействии студентов на основе диалога культур (признания и принятия Других независимо от половой принадлежности); соблюдение гендерного равенства при различиях, равноценное деловое (профессиональное) и межличностное общение, не допускающее доминирования и подчинения (учет стилей общения и ожиданий обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, эгалитарная субъектная позиция педагога).

3. Выделенные условия реализуются в процессе формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, включающем следующие этапы: организационно–деятельностный (получение будущими педагогами элементарных знаний о психофизиологических гендерных особенностях коммуникантов, позволяющие адаптироваться к общению для создания комфортного гендерного взаимодействия); профессионально–технологический (формирование творческого отношения к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии); конструктивно–прогностический (развитие у будущих педагогов способности к рефлексии учета педагогических гендерных особенностей обучающихся в организации гендерного взаимодействия); экспертно–консультативный (наблюдение профессионально–педагогической деятельности студентов, оценка её динамики и консультирование по её результатам).

4. Экспериментальная работа, проведённая на базе ФГБОУ ВПО «ВГСПУ» и общеобразовательных учреждений г. Волгограда и Волгоградской области, показала положительную динамику в формировании

коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов в экспериментальной группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования, посвященного проблеме формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов (на примере обучения студентов языковых специальностей), решены поставленные задачи, получены теоретические и эмпирические данные, которые подтверждают выдвинутую в начале исследования гипотезу, что служит основанием для обобщающих выводов.

Коммуникативно–гендерная компетентность будущего педагога является одной из важных компетентностей в профессиональной подготовке как её образовательный результат; целостное профессионально–личностное динамическое образование, характеризующееся способностью к выявлению и учету психофизиологических (интенсивность эмоциональных реакций, доминантность полушарий головного мозга, проявления вербальной и невербальной коммуникации, влияющих на комфортность общения), социокультурных (личностный опыт гендерной социализации, гендер–тип, гендерная культура, влияющих на результативность общения) и педагогических (ожидания от педагога–мужчины/педагога–женщины проявления тех или иных личностных качеств, влияющих на успешность общения) особенностей разнополюх обучающихся при организации гендерного взаимодействия, умениями препятствовать обезличиванию обучающихся в общении независимо от половой принадлежности, не допускать ситуации гендерного неравенства в образовательном процессе вуза (в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, педагогических практик); гендерное взаимодействие будет рассматриваться как взаимные действия коммуникантов, соблюдение гендерного равенства при различиях, равноценное общение на основе диалога гендерных культур, доверительные взаимоотношения между участниками общения. Сущностные характеристики коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога рассматриваются через проявление функций: когнитивную,

ценностную, рефлексивную и гендерную (интегрирующую), реализуемые через компоненты: *гносеологический* (знания о гендерной дифференциации); *аксиологический* (культуросообразные установки на субъектно–ценностные отношения с разнополыми обучающимися, преодоление гендерных стереотипов в общении); *регулятивный* (субъектная эгалитарная позиция педагога–мужчины/педагога–женщины, учитывающая гендерные ожидания обучающихся); *синтезирующий* (способность к учету психофизиологических, социокультурных и педагогических гендерных особенностей обучающихся для создания успешного гендерного взаимодействия).

Модель процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе ориентирована на учет психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся в гендерном взаимодействии как взаимодополняющих действиях сотрудничества, характеризующихся взаимопознанием, взаимопониманием, равноценными доверительными взаимоотношениями, взаимовлиянием активных субъектов образовательного процесса вуза и включает четыре *этапа*: организационно–деятельностный, профессионально–технологический, конструктивно–прогностический, экспертно–консультативный. *Первый этап* – организационно–деятельностный ориентирован на ознакомление будущих педагогов с психофизиологическими особенностями разнополых обучающихся младшего, среднего, старшего школьного возраста и периода студенческой юности (определение ведущего полушария головного мозга у представителей разного пола: проявления вербальной и невербальной коммуникации; интенсивность эмоциональных реакций; склонность к предпочитаемым видам деятельности) для организации успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза. *Второй этап* – профессионально–технологический – обогащение представлений студентов о

профессиональных технологиях культуросообразного гендерного взаимодействия (делового и межличностного; диалог «мужской» и «женской» культур; сотрудничество с различными гендер-типами коммуникантов (маскулинным, фемининным, андрогинным, недифференцированным)). *Третий этап – конструктивно–прогностический* – развитие способности у будущих педагогов к конструированию и прогнозированию успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза: изучение гендерных стилей общения; распознавание и учет гендерных ожиданий обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины, проявление эгалитарной субъектной позиции. *Четвёртый этап – экспертно–консультативный* – экспертиза сформированности коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов как способности к своевременному учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся в организации успешного гендерного взаимодействия (в ходе реального общения с учащимися в образовательных учреждениях в период учебных и производственных практик); консультирование студентов преподавателями вуза по ее результатам. На каждом этапе происходят последовательные изменения уровневых проявлений коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога от стартового: *коммуникативно–неадаптивного* (неосведомленность студентов о наличии гендерной проблематики и возможностях гендерного взаимодействия) к (низкому): *адаптивно–коммуникативному* (способность к выявлению и учету психофизиологических особенностей разнополых обучающихся), к среднему: *коммуникативно–творческому* (творческое отношение к учету социокультурных особенностей разнополых обучающихся в организации их гендерного взаимодействия) и высокому: *коммуникативно–инициативному* (развитая способность к инициированию общения в соответствии с гендерными ожиданиями обучающихся в образовательном процессе;

субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога), свидетельствующих о динамике исследуемого процесса.

Педагогические средства реализации процесса формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога *на первом, организационно–деятельностном этапе*, нацеленном на ознакомление будущих педагогов с психофизиологическими особенностями разнополых обучающихся младшего, среднего, старшего школьного возраста и периода студенческой юности: педагогическое эссе, дискуссии, рефераты, тесты, лекции, семинары, доклады, упражнения, викторины; *на втором, профессионально–технологическом*, ориентированном на накопление будущими педагогами культуросообразного личностного опыта в профессионально–педагогическом общении с разнополыми обучающимися: видеопрезентации, фрагменты видеофильмов, организационно–деловые игры, тренинги гендерной толерантности, эмоционально–символические методы, дискуссии–коллизии, семинары в тандеме «преподаватель–мужчина и преподаватель–женщина»; *на третьем, конструктивно–прогностическом этапе*, нацеленном на развитие способности у будущих педагогов к конструированию и прогнозированию коммуникативно–гендерного взаимодействия с разнополыми обучающимися: педагогические ситуации гендерного взаимодействия, методики оценки умений педагогического общения, методики инициирования гендерного взаимодействия, семинары по гендерной коммуникации, конкурсы песни и театрализованных постановок на иностранном языке, ролевые игры; *на четвертом, экспертно–консультативном этапе*, посвященном экспертизе способности будущих педагогов к своевременному учету психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностей разнополых обучающихся, организации успешного гендерного взаимодействия в ходе реального общения с ними в образовательных учреждениях в период учебных и производственных практик: тесты, фрагменты видеофильмов, уроки в тандеме «педагог–

мужчина» и «педагог–женщина», конкурсы песни и театрализованных постановок на иностранном языке, ролевые игры, наблюдение профессионально–педагогической деятельности студентов, консультирование по его результатам.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствует о том, что реализация разработанной нами модели и обоснованных педагогических средств обеспечивают формирование коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов, подтверждают выдвинутую гипотезу исследования.

Данное исследование не является исчерпывающим в рассмотрении всех аспектов формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущих педагогов, однако доказывает, что в современных социальных и педагогических условиях обозначенная проблема актуальна и востребована жизнью, в том числе педагогическим сообществом. Перспективным направлением дальнейшего научного поиска может служить исследование данной проблемы за пределами языкового профиля, в изучении вопросов подготовки будущих педагогов других специальностей.

Полагаем, что последующий научно–педагогический поиск приведет к разработке других моделей формирования коммуникативно–гендерной компетентности будущего педагога, способствующих решению проблемы применения гендерного подхода в системе профессионального, общего образования и системе повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства, в контексте развития отношений ребенка в мире [Текст] // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3-16.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
3. Адольф, В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
4. Алексеев, А. П. Аргументация. Познание. Общение [Текст] / А. П. Алексеев. – Москва : Изд-во МГУ, 1991. – 150 с.
5. Александрова, А. Г. Полоориентированное воспитание учащихся в общеобразовательной школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Александрова. – Оренбург, 2002. – 18 с.
6. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
7. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении [Текст] / А. Анастаси. – Москва : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
8. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно–прогностический курс : учебное пособие [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
9. Андреева, Г. М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания / Г. М. Андреева. – Социальная психология. Хрестоматия : учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Г. М. Андреева ; сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – Москва : Изд-во Московского университета, 1981. – 432 с.

10. Анциферова, Л. И. Материалистические идеи в зарубежной психологии [Текст] / Л. И. Анциферова. – Москва : Наука, 1974. – 359 с.
11. Аристотель. Политика. Сочинения. В 4 т. Т. 4 [Текст] / Аристотель. – Москва : Мысль, 1983. – 830 с.
12. Асмус, Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Н. Г. Асмус. – Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
13. Багрунов, В. П. Пол и общение человека [Текст] / В. П. Багрунов // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга : тезисы докладов – Краснодар, 1975. – С. 162–163.
14. Базарный, В. Ф. Бесполоя система воспитания–образования мальчиков и девочек в основе скрытого гермафродитизма [Текст] / В. Ф. Базарный // Педагогическое сопровождение гендерного самоопределения личности: проблемы, опыт и перспективы социальных институтов : материалы Международной научно-практической конференции, г. Киров, ВятГГУ, 19-20 октября 2010 / под ред. Т. В. Маловой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 13–18.
15. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся [Текст] : монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 336 с.
16. Байбородова, Л. В., Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст] : учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС. 2004. – 382 с.
17. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] : методическое пособие / В. И. Байденко. – Москва :

- Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
18. Бем, С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Л. Бем. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
 19. Бендас, Т. В. Гендерная психология [Текст] : учебное пособие / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 431 с.
 20. Банько, Н. А. Формирование профессионально–педагогической компетентности у будущих инженеров [Текст] : дис.... кан. пед. наук / Н. А. Банько. – Волгоград, 2002. – 218 с.
 21. Бердяев, Н. А. Метафизика пола и любви [Текст] / Н. А. Бердяев // Русский эрос, или Философия любви в России / сост. В. П. Шестаков. – Москва : Прогресс, 1991. – 448 с.
 22. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 318 с.
 23. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. – Москва : Эксмо-Пресс, 2010. – 566 с.
 24. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий [Текст] / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
 25. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии [Текст] / В. М. Бехтерев. Москва : Наука, 1994. – 400 с.
 26. Бецкой, И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества [Электронный ресурс] / И. И. Бецкой. – Санкт-Петербург, 1764 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://www.ruscadet.ru/history/doc/ek_1.htm, свободный. Загл. с тит. экрана (дата обращения: 19.07.2011).
 27. Библер, В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии, 1989. – № 6. – С. 33-37.

28. Битинас, Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии [Текст] / Б. П. Битинас. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
29. Блонский, П. П. Очерки детской сексуальности [Текст] / П. П. Блонский. Ленинград ; Москва, 1935. – 124 с.
30. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
31. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
32. Божович, Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание [Текст] / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – Москва : Просвещение, 1979. – 180 с.
33. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
34. Бондаревская, Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. – 288 с.
35. Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: зоны толерантного и нетолерантного общения [Текст] / И. Н. Борисова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности : коллективная монография / отв. ред. Н. А. Купина, М. Б. Хомяков. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 542 с.
36. Борытко, Н. М. Субъектное становление человека в телекоммуникационном пространстве [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004 – Режим доступа: –

- <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-01.htm>, свободный. Загл. с тит. экрана (дата обращения: 18.07.2013).
37. Борытко, Н. М. Гуманитарная парадигма образования в контексте гендерных исследований [Текст] / Н. М. Борытко // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции Волгоград, 15-18 апреля 2009 г. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 36.
38. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия [Текст] : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
39. Борытко, Н. М. Введение в педагогику толерантности [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
40. Бреслав, Г. М. Половые различия и современное школьное образование [Текст] / Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 64-69.
41. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – Москва : Институт психологии РАН, 1994. – 108 с.
42. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
43. Васильева, З. И. Единство воспитания и обучения школьников [Текст] / З. И. Васильева. – Ленинград : Знание, 1980. – 36 с.
44. Введение в гендерные педагогические исследования [Текст] : коллективная монография / под общ. ред. Л. И. Столярчук. – Волгоград : ООО «Царицынская полиграфическая компания», 2009. – 356 с.

45. Вдовюк, В. Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы) [Текст] / В. Вдовюк, С. Рыков // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 110-117.
46. Вейнингер, О. Пол и характер [Текст] / О. Вейнингер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 605 с.
47. Великанова, Л. П. Гендерная конфликтология в педагогическом процессе технического вуза [Текст] : монография / Л. П. Великанова. – Калининград : Изд-во КГТУ, 2006. – 164 с.
48. Вербицкий, А. А. Совершенствование педагогического процесса в вузе [Текст] / А. А. Вербицкий // Педагогика. – 1986. – № 6. – С. 75–78.
49. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко–культурном процессе [Текст] : автореф. дис.... докт. пед.наук / И. Е. Видт. – Тюмень, 2003. – 43 с.
50. Волович, А. С. Особенности процесса социализации выпускников средней школы [Текст] : автореф. дис.... канд. наук / А. С. Волович – Москва, 1990. – 28 с.
51. Вольф, Н. В. Половой диморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации / Н. В. Вольф // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия [Текст] / Н. В. Вольф, О. М. Разумникова ; под ред. Н. Н. Боголепова, В. Ф. Фокина. – Москва : Научный мир, 2004. – 728 с.
52. Воронина, О. А. Теория и методология гендерных исследований: курс лекций [Текст] / О. А. Воронина ; под общ. ред. О. А. Ворониной. – Москва : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – 416 с.
53. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти т. Т. 4 Детская психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

54. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти т. Т. 3
Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – Москва :
Педагогика, 1983. – 365 с.
55. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва :
Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
56. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. –
Москва, 1976. – 118 с.
57. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному! = Boys and girls
learn differently!: Руководство для педагогов и родителей [Текст] / М.
Гариен ; пер. с англ. – Москва : Астрель, 2004. – 301 с.
58. Гендерное образование [Текст] : учебное пособие / под ред. Л. И.
Столярчук. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2011. – 387 с.
59. Гендерная психология: Практикум. [Текст] / под. ред. И. С. Клециной.
– 2-е изд.– Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 496 с.
60. Гендерная педагогика [Текст] : учебное пособие / Н. Ю. Ерофеева.
Ижевск : TRGO, 2010. – 312 с.
61. Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы
[Текст] : сборник научных статей по итогам Международной научно-
практической конференции – Волгоград, 15-18 апреля 2009 г. –
Волгоград : Перемена, 2009. – 341 с.
62. Гендерная стратегия РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm>, свободный. – Загл.
с экрана (дата обращения: 02.07.2010).
63. Геодакян, В. А. Асинхронная асимметрия (половая и латеральная
дифференциация – следствие асинхронной эволюции) [Текст] / В. А.
Геодакян // Журнал высшей нервной деятельности. – 1993. – Т. 43, вып.
3. – С. 27-40.

64. Геодакян, В. А. Теория дифференциации полов в проблемах развития человека [Текст] / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. – Москва : Наука, 1989. – С. 171-189.
65. Геодакян, В. А. Эволюционная логика дифференциации полов [Текст] / В. А. Геодакян // Природа. – 1983. – № 1. – С. 70-80.
66. Геодакян, В. А. Эволюционная теория пола [Текст] / В. А. Геодакян // Природа. – 1991. – № 8. – С. 60-76.
67. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, Астрель, Харвест. – 2008. – 304 с.
68. Гоголина, В. М. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе по формированию правильных взаимоотношений между мальчиками и девочками [Текст] / В. М. Гоголина // Вопросы вузовской педагогики. – Кемерово : КПИ, 1972. – С. 66-77.
69. Головаха, Е. И. Психология человеческого взаимопонимания [Текст] / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – Киев : Издательство политической литературы. – 1989. – 190 с.
70. Головей, Л. А. Дифференциально-психологические факторы профессионального самоопределения [Текст] / Л. А. Головей // Психологические проблемы самореализации личности. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1999. – Вып. 3. – С. 76-83.
71. Головкин, Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Головкин. – Ставрополь, 2004. – 29 с.
72. Горбунов-Посадов, И. И. Толстой и судьбы человечества [Электронный ресурс] / И. И. Горбунов-Посадов. – 1928 // За книгу! [официальный сайт]. – Режим доступа: – http://zaknigu.ru/russian_classic/gorbunov-

- posadov_ii/tolstoy_i_sudbyi_chelovechestva.pdf.4522, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 14.01.2011).
73. Горошко, Е. И. Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области [Текст] / Е. И. Горошко // Жанры речи : сборник научных статей. Вып. 4. – Саратов, 2007. – С. 221-235.
74. Горшкова, Т. А. Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Горшкова. – Ульяновск, 2010. – 209 с.
75. Гришанова, Н. А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика. Кн. 6 [Текст] / Н. А. Гришанова ; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – Москва, 2002. – 120 с.
76. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
77. Гузенко, Л. В. Профессиональная ориентация в системе общего среднего образования Германии: современное состояние и тенденции развития [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / Л. В. Гузенко. – Волгоград, 2013. – 181 с.
78. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
79. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
80. Данильчук, В. И. Современный мужской педагогический лицей. Теория и практика воспитания и обучения [Текст] / В. И. Данильчук, А. М. Саранов, В. В. Сериков. – Москва : Владос, 2000. – 204 с.

81. Деркач, А. А. Акмеологический словарь [Электронный ресурс] / А. А. Деркач ; под общ. ред. А. А. Деркача. – Москва : Изд-во РАГС, 2004. – 106 с. // Национальная энциклопедическая служба [официальный сайт]. – Режим доступа: – <http://vocabulary.ru/dictionary/948/word/kompetentnost-profesionalnaja>, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 14.11.2011).
82. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 368 с.
83. Дружинин, В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Интеллект и творчество: сб. науч. тр. / РАН, ин-т психологии; отв. ред. А. Н. Воронин. – М : 1999. – С. 5–29.
84. Дубровина, И. В. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И. В. Дубровина. – Москва : Просвещение, 1991. – 302 с.
85. Дугин, А. Г. Социология воображения [Текст] / А. Г. Дугин. – Москва : Академический проект, 2010. – 564 с.
86. Дугин, А. Г. Социология русского общества. Россия между Хаосом и Логосом [Текст] / А. Г. Дугин. – Москва : Академический Проект; Гаудеамус, 2011. – 583 с.
87. Дудукалов, В. В. Педагогические условия полоролевого воспитания студентов младших курсов вузов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Дудукалов. – Волгоград, 2002. – 156 с.
88. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных пола. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – Санкт-Петербург : Тускарора, 2000. – 184 с.
89. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки: учить по-разному, любить по-разному: нейропедагоги – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева. – Самара : Изд. Дом Федоров, 2008. – 159 с.

90. Ерофеева, Н. Ю. Гендерная педагогика [Текст] : учебное пособие. Ижевск : Изд-во ERGO, 2010. – 312 с.
91. Загайнов, И. А. Основы гендерной педагогики и психологии [Текст] : учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов / И. А. Загайнов, Е. В. Кондратенко. – Йошкар-Ола : МГПИ им. Н. К. Крупской, Лаборатория гендерных исследований, 2006. – 190 с.
92. Загайнов, И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 196 с.
93. Загайнов, И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с.
94. Загайнов, И. А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя [Электронный ресурс] / И. А. Загайнов // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания»: «Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании» (спецвыпуск). – № 3 (4). – Октябрь 2009. – Режим доступа: http://grani.vspu.ru/files/publics/72_st.pdf, свободный. – Загл. экрана (дата обращения: 15.06.2013).
95. Загайнов, И. А. Технологии формирования гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст] / И. А. Загайнов // Вестник Марийского государственного педагогического института им. Н. К. Крупской : научно-практический ежегодник. – 2007. – №4. – С. 247-252.
96. Загайнов, И. А. Формирование гендерной компетентности педагога: от проблемы к результату [Текст] / И. А. Загайнов // Вестник Марийского государственного университета: научный журнал. – 2009. – № 4. – С. 92-96.

97. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.
98. Зайцев, В. В. Использование ситуаций свободного выбора [Текст] / В. В. Зайцев // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 22-24.
99. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>, свободный – Загл. с экрана (дата обращения: 04.02.2013).
100. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке [Электронный ресурс] / В. В. Зеньковский. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 222 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <http://www.odinblago.ru/pedagogika/4>, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 17.05.2011).
101. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
102. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
103. Зритнева, Е. И. Реализация педагогических условий формирования коммуникативно-речевой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка [Текст] / Е. И. Зритнева // Вестник СевКавГТУ, 2012. – № 4 (33). – С. 113-116.
104. Игропуло, И. Ф. Подготовка студентов магистратуры направления «Педагогическое образование» к реализации гендерного подхода в процессе профессиональной педагогической деятельности [Текст] / И. Ф. Игропуло, Ю. В. Сорокопуд // Вестник университета (ГУУ). – 2014. – № 11. – С. 210 - 212.

- 105.Игропуло, И. Ф. Реализация гендерного подхода в процессе подготовки будущих преподавателей в условиях аспирантуры [Текст] / И. Ф. Игропуло, Ю. В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №4 (47). – С. 44-46.
- 106.Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В. С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
- 107.Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – – 690 с.
- 108.Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 544 с.
- 109.Иорданский, Н. Н. Организация детской среды [Текст] / Н. Н. Иорданский. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 104 с.
- 110.Исаев, И. Ф. Культурологический подход к проблеме самоопределения старшеклассников в сфере высокотехнологичных рабочих профессий [Текст] / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. – Тамбов, 2012. – № 9. – С. 190-195.
- 111.Исаева, Т. Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания [Текст] : монография / Т. Е. Исаева. – Ростов-на-Дону : Ростовский государственный университет путей сообщения, 2010. – 152 с.
- 112.Исаева, Т. Е. Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания компетенций в информационном образовательном пространстве [Текст] / Т. Е. Исаева // Palmarium Academic Publishing, Deutschland, 2013. – С. 56.

113. Каменская Е. Н. Гендерная компетентность педагога [Текст] / Е. Н. Каменская // Известия Южного федерального университета. Сер. Педагогические науки. – 2009. – № 2. – С. 106-111.
114. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 385 с.
115. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 62 с.
116. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст] / Е. Н. Каменская // Известия ТИУиЭ. – 2007. – № 1. – С. 216-220.
117. Каменская, Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные задачи, методологическая основа и модель образования [Текст] / Е. Н. Каменская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 3-12.
118. Каменская, Е. Н. Гендерная коммуникативная компетентность [Текст] / Е. Н. Каменская // Международный, Федеральный и региональный рынок образовательных услуг: состояние и перспективы развития: сб. науч. статей по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Изд-во «Приволжский дом знаний». – Пенза, 2007. – С. 37-38.
119. Каменская, Е. Н. Влияние гендерных стереотипов на качество межличностных коммуникаций и личностный рост [Текст] / Е. Н. Каменская // Интегрированные маркетинговые коммуникации: от теоретических знаний к практическим навыкам : материалы ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. – Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2007. – С. 58-61.
120. Каменская, Е. Н. Гендерная компетентность педагога: понятие, структура и уровни [Текст] / Е. Н. Каменская // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам Международной научно-практической

- конференции – Изд-во ВГПУ «Перемена». – Волгоград, 2009. – С. 44-49.
121. Каменская, Е. Н. Гендерная компетентность педагога как необходимое условие педагогического сопровождения гендерного самоопределения личности обучаемого [Текст] / Е. Н. Каменская // Педагогическое сопровождение гендерного самоопределения личности: проблемы, опыт и перспективы социальных институтов : материалы международной научно-практической конференции г. Киров, ВятГГУ, 19-20 октября 2010 года / под ред. Т. В. Маловой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 42-45.
122. Каменская, Е. Н. Критерии, уровни и средства развития гендерной компетентности педагога [Текст] / Е. Н. Каменская // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее : материалы международной научно-практической конференции 14–15 ноября 2013 года: в 2 т. / науч. ред. Е. В. Бондаревская. – Т. 2. – Издательство Южного федерального университета. – Ростов-на-Дону, 2013. – С. 101-106.
123. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
124. Каташев, В. Г. Методика определения мотивации учения [Текст] / В. Г. Каташев // Профессиональное самосознание личности и профилизация обучения / сост. В. Г. Каташев, Л. Н. Нугуманова. – Казань : Новое Знание, 1998. – 240 с.
125. Кершенштейнер, Г. Сборник [Текст] / Г. Кершенштейнер // Основные вопросы школьной организации. Вопросы воспитания. – Санкт-Петербург : Изд. газеты «Школа и Жизнь», 1911. – С. 56-58.
126. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.

- 127.Клецина, И. С. Гендерная психология. Практикум [Текст] / И. С. Клецина. – 2-е изд.– Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 496 с.
- 128.Клецина, И. С. «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе [Текст] / И. С. Клецина // Актуальные вопросы современного университетского образования : материалы X Российско-Американской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2007. – С. 44-47.
- 129.Клецина, И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии [Текст] / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61-78.
- 130.Клецина, И. С. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях [Текст] / И. С. Клецина, О. Л. Прохорова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Научный журнал. Сер. Психология. – № 2 (Том 5). – 2010. – С. 38-50.
- 131.Клецина, И. С. Развитие гендерных исследований в психологии [Текст] / И. С. Клецина // Общественные науки и современность. – 2002. – № 3. – С. 181-192.
- 132.Климов, Е. А. Дифференциально-диагностический опросник [Текст] / Е. А. Климов // Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
- 133.Клычева, Е. В. Формирование у будущих учителей направленности на личность ученика в педагогическом общении [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Клычева. – Волгоград, 1999. – 22 с.
- 134.Колесов, Д. В. Учителю о психологии и физиологии подростка. [Текст] / Д. В. Колесов. – Москва, 1986. – 80 с.
- 135.Коменский, Я. А. Великая дидактика [Электронный ресурс] / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1989. – 416 с. – Электрон. версия

- печ. публ. – Режим доступа: – http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 15.04.2011).
136. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов [Текст] / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
137. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины [Текст] / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 704 с.
138. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире [Текст] / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 496 с.
139. Кон, И. С. Проблемы исследования юношеской дружбы [Текст] / И. С. Кон, В. А. Лосенков // Советская педагогика. – 1974. – № 10. – С. 35-45.
140. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Константинова. – Саратов, 2005. – 22 с.
141. Конституция РФ. Глава 2: Права и свободы человека и гражданина [Электронный ресурс]. – Доступ из информ.-правовой системы «Гарант». – Режим доступа: – <http://constitution.ru/10003000/10003000-4.htm>, свободный. – Загл с экрана (дата обращения: 24.06.2012).
142. Конфуций. Уроки мудрости: сочинения [Текст] / Конфуций. – Москва : ЭКСМО–Пресс ; Харьков : Фолио, 1998. – 958 с.
143. О концепции национальной образовательной политики в Российской Федерации [Электронный ресурс] : приказ от 3 августа 2006 г. № 201. – Режим доступа: <http://elementy.ru/Library9/pr201.htm>, свободный. – Загл с экрана (дата обращения: 24.06.2012).
144. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –

- <http://elementy.ru/Library9/r163r.htm?context=28809>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 15.03.2012).
- 145.Коробкова, С. А. Формирование взаимоотношений учителя и подростков с учётом половых особенностей (на предметах естественнонаучного цикла) [Текст] : дисс. ... канд. пед.наук / С. А. Коробкова. – Волгоград, 2005. – 174 с.
- 146.Костикова, И. В., Митрофанова, А.В, Пулина, Н.В., Градскова, Ю.В. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога [Текст] / И. В. Костикова, А. В. Митрофанова, Н. В. Пулина, Ю. В. Градскова // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 68-75.
- 147.Костина, О. В. Онтология коммуникации [Текст] / О. В. Костина ; под ред. проф. Б. И. Мокина. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2004. – 156 с.
- 148.Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст] : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
- 149.Крюкова, Е. А. Личностно развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация [Текст] / Е. А. Крюкова. – Волгоград, 1999. – 195 с.
- 150.Крюкова, Е. А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств [Текст] : автореф. дис. докт. пед. наук. / Е. А. Крюкова. – Волгоград, 2000. – 41 с.
- 151.Крюкова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Крюкова. – Волгоград, 2004. – 200 с.
- 152.Куинджи, Н. Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или ...? [Текст] / Н. Н. Куинджи // Биология в школе. – 1998. – № 2. – С. 17-20.

153. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] : учебное пособие. / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.
154. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. Межличностное общение [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.
155. Кунц, О. Р. Научно-педагогические основы воспитания нравственных отношений между юношами и девушками в школе и семье [Текст] : автореф. ... д-ра пед. наук / О. Р. Кунц. – Москва – Стерлитамак, 1994. – 56 с.
156. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Москва : Народное образование, 2002. – 207 с.
157. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с.
158. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 508 с.
159. Лернер, И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики [Текст] / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10-17.
160. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Ф. Лесгафт ; сост. И. Н. Решетень. – Москва : Педагогика, 1988. – 400 с.
161. Ломоносов, М. В. О воспитании и образовании [Текст] : сборник / М. В. Ломоносов ; сост. Т. С. Буторина ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1991. – 339 с.
162. Липатова, С. Д. Использование гендерного подхода в разработке содержания учебной литературы по педагогике [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Д. Липатова. – Екатеринбург, 2007. – 20 с.

- 163.Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Москва : Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
- 164.Мадди, С. Экзистенциальный невроз [Текст] / С. Мадди. – Чикаго : Университет Чикаго, 1991. – 32 с.
- 165.Макаренко, А. С. Воспитание в семье и школе [Текст] / А. С. Макаренко // Хрестоматия по педагогике: учебное пособие / ред. З. И. Равкин ; сост. М. Г. Бушканец, Б. Д. Леухин. – Москва : Просвещение, 1976. – 432 с.
- 166.Макарова, Л. П. Профессиональное достоинство педагога как условие становления у старшеклассников социокультурной компетентности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Макарова. – Волгоград, 2012. – 155 с.
- 167.Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 36. – С. 55.
- 168.Малкина-Пых, И. Г. Гендерная терапия: справочник практического психолога [Текст] / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2006. – 927 с.
- 169.Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Г. Маслоу – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 352 с.
- 170.Машихина, Т. П. Межкультурный диалог: толерантное гендерное поведение молодежи [Электронный ресурс] / Т. П. Машихина, Л. Ковардакава // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 г. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/197/2842>, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 05.06.2013).
- 171.Мелибурда Е. Л. Ты – мы: Психологические возможности улучшения общения [Текст] / Е. Л. Мелибурда. – Москва : Прогресс, 1986. – 265 с.

172. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.
173. Мишутин, Д. А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры [Текст] : автореф. дис.... канд. наук. / Д. А. Мишутин. – Санкт-Петербург, 1992. – 18 с.
174. Моложавенко, А. В. Коммуникативная подготовка педагога к работе по профилактике аддиктивного поведения подростка (последипломный период непрерывного педагогического образования) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Моложавенко. – Волгоград, 2002. – 24 с.
175. Монтессори, М. Метод научной педагогики. Дом ребенка [Текст] / М. Монтессори. – Москва : АСТ, 2010. – 272 с.
176. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] / А. В. Мудрик. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
177. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / А. В. Мудрик. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
178. Мудрик, А. В. Социализация и воспитание [Текст] / А. В. Мудрик. – Москва : Сентябрь, 1997. – 85 с.
179. Мужья и жены: распределение семейных обязанностей. Опрос населения 01.03.2007 [Электронный ресурс] // ФОМ [официальный сайт]. – Режим доступа: http://bd.fom.ru/report/cat/humdrum/home_family/lady_man/d070922, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 25.10.2012).
180. Муравьева, Н. В. Язык конфликта [Электронный ресурс] / Н. В. Муравьева. – Москва : Термика, 2004. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
181. Мутовкина, О. М. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков [Электронный ресурс] / О. М. Мутовкина. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа:

- <http://www.elib.vstu.ru/Open/3/R37.html>, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 27.02.2012).
182. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель [Текст] / Г. Мюнстерберг. – Москва : ЛКИ, 2007. – 282 с.
183. Навольская, Д. В. Гендерные особенности профессионального самоопределения [Текст] / Д. В. Навольская // Ананьевские чтения – 2002. Тезисы научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 252.
184. Надолинская, Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование [Текст] / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30–35.
185. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Москва : Академия, 2004. – 224 с.
186. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя [Текст] : монография / Н. Н. Никитина. – Москва : Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.
187. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 07.03.2009).
188. Новиков, Н. И. О воспитании и наставлении детей [Электронный ресурс] / Н. И. Новиков // Н. И. Новиков Избранные произведения. – Москва – Ленинград, 1951 г. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://www.rvb.ru/18vek/novikov/01text/03hist_philos/29.htm, свободный (дата обращения: 08.05.2011).
189. Овчинникова, Т. Е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Овчинникова. – Оренбург, 2007. – 209 с.

- 190.Одоевский, В. Ф. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей [Текст] / В. Ф. Одоевский // В. Ф. Одоевский. Избранные педагогические сочинения / сост., ред., вступ. ст. и примеч. В. Я. Струминский. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 367 с.
- 191.Павлов, В. А. Педагогическая ситуация как средство воспитания [Текст] / В. А. Павлов // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования [Текст] : сборник научных трудов. Ч. 2. Волгоград : Перемена, 1992. – С. 25-29.
- 192.Панфилова, А. П. Теория и практика общения [Текст] : учебное пособие для студентов средних учебных заведений / А. П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
- 193.Пахальян, В. Э. Потребность в общении со взрослыми [Текст] / В. Э. Пахальян // Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
- 194.Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 1. [Текст] / И. Г. Песталоцци. – Москва : Педагогика, 1981. – 336 с.
- 195.Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учебник для студентов педагогических вузов. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
- 196.Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
- 197.Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. : ил.

198. Пенькова, О. В. Формирование умений делового общения у студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка (общепедагогический аспект) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Пенькова. – Волгоград, 2001. – 19 с.
199. Перлз, Ф. Внутри и вне помойного ведра. Практикум по гештальт-терапии [Текст] / Ф. Перлз. – Санкт-Петербург : Изд-во «Петербург – XXI век», 1995. – 448 с.
200. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 216 с.
201. Хрестоматия по психологии [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических институтов / сост. В. В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1987. – 447 с.
202. Пиз, А. Говорите точно... Как соединить радость общения и пользу убеждения [Текст] / А. Пиз, А. Гарнер. – Москва : Эксмо, 2006. – 224 с.
203. Пиз, А. Язык разговора [Текст] / А. Пиз, А. Гарнер. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 224 с.
204. Платон. Государство [Текст] / Платон. – Санкт-Петербург : Наука, 2005. – 570 с.
205. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации [Текст] / Г. Г. Почепцов. – Киев : РЕФЛ-бук, 2006. – 352 с.
206. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников. – Москва : АНО «Центр «Развивающее образование», Московский городской психолого-педагогический институт, 1999. – 108 с.
207. Пузько, В. И. Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект) [Текст] : дис. ... канд. филос. наук. / В. И. Пузько. – Владивосток : ДГТУ, 1998. – 212 с.

- 208.Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Д. Равен ; пер. с англ. В. Белопольского / М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
- 209.Радищев, А. Н. Афоризмы. Золотой фонд мудрости [Текст] / А. Н. Радищев ; сост. О. Ермишин. – Москва : Просвещение, 2006. – 169 с.
- 210.Разбегаева, Л. П. Гуманитарное образование как среда формирования ценностно-коммуникативной культуры личности [Текст] : монография / Л. П. Разбегаева, Т. В. Самоходкина. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 132 с.
- 211.Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
- 212.Роговская, Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Роговская. – Волгоград, 2007. – 219 с.
- 213.Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – Москва : Издат. группа «Прогресс–Универс», 1994. – 480 с.
- 214.Рожкова, С. В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С. В. Рожкова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.
- 215.Рубинштейн, М. М. Проблема учителя [Текст] / М. М. Рубинштейн. – Москва – Ленинград : Московское акционерное издательское общество, 1927. – 173 с.
- 216.Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.
- 217.Румянцев, Н. Е. О половом воспитании [Текст] / Н. Е. Румянцев. – Семейное воспитание. Хрестоматия : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. А. П. Лебедев. – Москва : Академия, 2001. – 408 с.

- 218.Рыбалко, Е. Ф. Ценностные ориентации и временные перспективы самореализации личности [Текст] / Е. Ф. Рыбалко, Н. Г. Крогиус // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1998. – С. 154–162.
- 219.Рыков, С. Л. Гендерные исследования в педагогике. (О половом воспитании и половой социализации школьников) [Текст] / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-22.
- 220.Сабунаева, М. Л. Гендерная экспертиза урока [Текст] / М. Л. Сабунаева // Гендерная психология / под ред. И. С. Клециной. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 496 с.
- 221.Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 (1337). – С. 138.
- 222.Семина, И. С. Применение гендерного подхода в процессе формирования имиджа будущего педагога [Текст] / И. С. Семина, Н. Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №4 (47). – С. 55-57.
- 223.Сергеев, Н. К. Целостный подход в системе методологических регулятивов педагогического исследования [Текст] / Н. К. Сергеев // Известия Волгоградского педагогического университета. Сер. Педагогические науки, 2004. – № 1. – С.12-14.
- 224.Сергеев, Н. К. Избранные труды по педагогике [Текст] / Н. К. Сергеев. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2011. – 284 с.
- 225.Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст]: монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
- 226.Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе [Текст] : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 447 с.
- 227.Сеченов, И. М. Элементы мысли [Текст] / И. М. Сеченов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 95 с.

- 228.Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей [Текст] / А. Л. Сиротюк. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
- 229.Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики [Текст] / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1984. – 95 с.
- 230.Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
- 231.Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст] / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
- 232.Словарь по социальной педагогике [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / авт.-сост. Л. В.Мардахаев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
- 233.Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
- 234.Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. В. В. Пчелкиной. – 15-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1988. – 608 с.
- 235.Смирнова, А. Учимся жить в обществе. Гендерный анализ учебников [Текст] / А. Смирнова. – Москва, 2005. – 27 с.
- 236.Снегирева, Т. В. Рабочая книга школьного психолога [Электронный ресурс] / Т. В. Снегирева ; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 1991. – Электрон. верс. печ. публ. – Режим доступа: – <http://www.persev.ru/book/starshij-shkolnyj-vozrast>, свободный. – Загл. с тит. экрана (дата обращения: 23.10.2012).
- 237.Соколова, С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя (на примере подготовки преподавателя

- педагогических дисциплин) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / С. В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 226 с.
- 238.Столярченко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столярченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
- 239.Столярченко, Л. Д. Психология делового общения и управления : учебник [Текст] / Л. Д. Столярченко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 416 с.
- 240.Столярчук, Л. И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования [Текст] / Л. И. Столярчук // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Сер. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (68). – С. 33-37.
- 241.Столярчук, Л. И. Гендерный подход к педагогическому образованию в вузе [Текст] // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Сер. Педагогические науки. – 2011. – № 4 (68). – С. 91-94.
- 242.Столярчук, Л. И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания [Текст] / Л. И. Столярчук // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 38-43.
- 243.Столярчук, Л. И. Полоролевая социализация школьников: Теория и практика воспитания [Текст] : монография / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.
- 244.Столярчук, Л. И. Теоретические аспекты гендерного образования [Текст] / Л. И. Столярчук // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы Третьей Международной научной конференции, 3–9 мая 2005 г., Калининград – Варшава. – Москва : МАНПО, 2005. – С. 125-128.
- 245.Столярчук, Л. И. Подготовка учителей к коммуникативному взаимодействию со старшеклассниками в современной школе [Текст] /

- Л. И. Столярчук, А. С. Сухоруков // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 15-18.
246. Суханова, К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации [Текст] / К. Ю. Суханова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 1. – С. 51.
247. Сухомлинский, В. А. Письма к сыну [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1987. – 120 с.
248. Сухоруков, А. С. Проектная технология как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / А. С. Сухоруков // Инновационные технологии в обучении и воспитании : материалы Международной научно-практической конференции. Т. I. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2008. – С. 481-486.
249. Сухоруков, А. С. Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов (гендерный аспект) [Текст] / А. С. Сухоруков // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции, Волгоград, 15-18 апреля 2009 г. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 212-215.
250. Сухоруков, А. С. Специфика формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом гендерных особенностей обучающихся [Текст] / А. С. Сухоруков // Молодежь Волгоградской области и актуальные проблемы реализации государственной молодежной политики : сборник научных статей и докладов научно-практической конференции (16 декабря 2009 г.). Часть II / Комитет по делам молодежи Администрации Волгоградской области, ГОУ ДПО «Волгоградский институт молодежной политики и социальной работы». – Волгоград : ПринТерра-Дизайн, 2010. – С. 246-250.
251. Сухоруков, А. С. Гендерный аспект формирования коммуникативной компетентности будущего педагога [Текст] / А. С. Сухоруков // Роль

- науки и образования в современном информационном обществе : сборник научных трудов по материалам межвузовской научно-практической конференции, 29 апреля 2010 г. Часть 3. Информационное общество: вопросы образования / под ред. Ш. Н. Гатиятулина ; Московский гуманитарно-экономический институт, Волгоградский филиал. – Волгоград : ВГЭТК, 2010. – С. 125-130.
252. Сухоруков, А. С. Гендерные особенности коммуникативной компетентности будущих педагогов [Текст] / А. С. Сухоруков // XV региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 9-12 нояб. 2010 г. : сборник научных материалов. – Направление 12 «Педагогика и психология» / отв. ред. С. А. Комисарова, О. З. Набиуллина ; сост. П. В. Алымов. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 18-21.
253. Сухоруков, А. С. Гендерные особенности коммуникативной компетентности современного педагога [Текст] / А. С. Сухоруков // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире – 5 : сборник статей V Международной научно-практической конференции (Волгоград, 2010) / А. С. Сухоруков ; отв. ред. Г. Г. Слышкин, И. С. Бессарабова ; ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы», 2010. – С. 203-204.
254. Сухоруков, А. С. Гендерный аспект формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом семейного взаимодействия обучающихся [Текст] / А. С. Сухоруков // Родители, дети, педагоги: любовь рождает понимание : материалы II-х региональных педагогических чтений 6-8 октября 2010, Волгоград – Волжский / Волгоградское региональное отделение Общероссийской Общественной Организации «Центр Гуманной педагогики», Комитет по образованию и науке Администрации Волгоградской области,

- Научно-исследовательская лаборатория проблем образования родителей, Волгоградский государственный педагогический университет ; [редкол. : Е. С. Евдокимова, Н. Г. Зотова, Н. В. Додокина]. – Волгоград : Волгоградское научное издательство, 2011. – С. 66-70.
255. Сухоруков, А. С. Роль коммуникативной компетентности педагога в формировании у обучающихся культуры здоровых гендерных взаимоотношений [Текст] / А. С. Сухоруков // VI Всероссийская научно–практическая конференция с международным участием «Здоровье населения – основа процветания России», 25–26 апр. 2012 г. – Анапа : Изд-е филиала РГСУ в г. Анапе, 2012. – С. 294-296.
256. Сухоруков, А. С. Сущность коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом гендерных особенностей обучающихся [Текст] / А. С. Сухоруков // Известия ВГПУ. – 2012. – № 7 (71). – С. 21-25.
257. Сухоруков, А. С. Процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов с учетом гендерных особенностей обучающихся [Текст] / А. С. Сухоруков, Л. И. Столярчук // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 361-365.
258. Сухоруков, А. С. Средства формирования коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога (на примере обучения студентов языковых специальностей) [Электронный ресурс] / А. С. Сухоруков // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/119-14567>, свободный (дата обращения: 19.09.2014).
259. Сухорукова, Н. А. Педагогические условия организации гендерно ориентированного образовательного процесса в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Сухорукова. – Ростов-на-Дону, 2013. – 24 с.

260. Тельтевская, Н. В. Гендерный аспект личностно ориентированного обучения. Вып. 3: Дефектология [Текст] / Н. В. Тельтевская, О. А. Константинова // Труды Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов : Изд-во Саратовского государственного университета, 2003. – С. 122-127.
261. Тельтевская, Н. В. Гендерный подход к обучению школьников. / Н. В. Тельтевская, О. А. Константинова // Монография. – Саратов : ИЦ «Наука», 2009. – 122 с.
262. Терпугова, О. В., Шех Е. И. Гендерные особенности представлений о деловых и личностных качествах лидеров [Текст] / О. В. Терпугова, Е. И. Шех // Сибирская психология сегодня. – Кемерово, 2002. – С. 214-221
263. Термины и понятия: Словарь-справочник по специальности «Социальная педагогика» [Текст] / авт.-сост. А. В. Иванов, Е. Л. Геращенко, А. В. Дмитриева и др. ; под ред. А. В. Иванова. – Москва : 2007. – 196 с.
264. Тимощенко, Л. Н. Воспитание старшеклассниц : книга для учителя [Текст] / Л. Н. Тимощенко. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с.
265. Тимощенко, Л. Н. О воспитании девочки [Текст] / Л. Н. Тимощенко // Воспитание школьников. – 1980. – № 6. – С. 37-39.
266. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vedu.ru/exrdic/12640/>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 18.06.2011).
267. Толстых, М. А. Становление гендерной идентичности студентов младших курсов вузов [Текст] : дис. ... канд. пед наук / М. А. Толстых. – Волгоград, 2005. – 221 с.
268. Уварова, Н. Н. Формирование профессионально-значимых качеств студентов в процессе обучения в вузе [Текст] / Н. Н. Уварова // Вестник

- университета (Государственный университет управления). Социология и управление персоналом. – 2011. – № 22. – С. 66-67.
269. Уест, К. Создание гендера [Текст] / К. Уест, Д. Зиммерман ; пер. с англ. Е. Здравомысловой // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – Москва : МЦГИ : МВШСЭН, 2000. – 125 с.
270. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение по отраслям (квалификация (степень) «бакалавр») [Текст]. – Москва, 2011. – 15 с. – Режим доступа: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ystu.ru%2Fdownload%2FFGOS%2Fbach%2F051000b.rtf&ei=jkSSVLytPKj4ywPb-4DIDg&usg=AFQjCNHWgY7rR609E85DGWijyhLCBwNDwA&bvm=bv.82001339,d.bGQ&cad=rjt>, свободный. - (дата обращения: 07.08.2011).
271. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Текст]. – Москва, 2011. – 16 с. – Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.osu.ru%2Fdocs%2Fbachelor%2Ffgos%2F050100b.doc&ei=c0WSVOXSAAe6ygOwzIKABQ&usg=AFQjCNE_L5qNjt5bwVMoXw25DeoDZbuP6w&bvm=bv.82001339,d.bGQ&cad=rjt, свободный. - (дата обращения: 03.07.2011).
272. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Текст]. – Москва, 2012. – 46 с. – Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/736/12.05.17-%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7_413.pdf, свободный. - (дата обращения: 03.08.2012).

- 273.Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 339 с.
- 274.Флотская, Н. Ю. Учёт психологической специфики пола в управлении познавательной деятельностью школьников [Текст] / Н. Ю. Флотская // Стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников : материалы межвузовской научно-практической конференции. – Москва : МГПУ, 2002. – С. 63-65.
- 275.Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст]. – Москва : Прогресс, 1990. – 356 с.
- 276.Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. – Москва : Просвещение, 1989. – 447 с.
- 277.Хасбулатова, О. А. Женщины и образование в России: исторический обзор [Текст] / О. А. Хасбулатова // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства : сборник материалов международной летней школы. – Иваново : ИГУ, 2002. – С. 50-65.
- 278.Хорни, К. Собрание сочинений. В 3-х т. Т. 1: Психология женщины. Невротическая личность нашего времени [Текст] / К. Хорни – Москва : Смысл, 1997. – 496 с.
- 279.Хрипкова, А. Г. Возрастная физиология и школьная гигиена [Текст] / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер. – Москва : Просвещение, 1990. – 318 с.
- 280.Хрипкова, А. Г. Мальчик – подросток – юноша [Текст] : пособие для учителей [Текст] / А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов. – Москва : Просвещение, 1982. – 207 с.
- 281.Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

- 282.Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении [Текст] / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
- 283.Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики. [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1993. – 181 с.
- 284.Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Наука, 1982. – 185 с.
- 285.Шамова, Т. И. Компетентностно–ориентированное повышение квалификации профессорско–преподавательского состава вуза [Текст] / Т. И. Шамова, Г. Н. Подчалимова // Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения : сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г.). – Москва : НО «Фонд поддержки и развития образования, творчества, культуры», ООО «Центр комплексного развития и социальной адаптации детей и подростков», 2010. – С. 42-47.
- 286.Шарков, Ф. И. Основы теории коммуникации [Текст] : учебник. – Москва : Издательский Дом «Социальные отношения», Изд-во «Перспектива», 2002. – 266 с.
- 287.Шаров, А. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / А. С. Шаров. – М., 1986. – 22 с.
- 288.Шатрова, С. А. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов (на примере работы с дошкольниками группы риска) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Шатрова. – Волгоград, 2010. – 26 с.

- 289.Шемшурина, А. И. Дифференцированный подход к подросткам в процессе нравственного воспитания [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Шемшурина. – Москва, 1973. – 31 с.
- 290.Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 71-75.
- 291.Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – Ленинград : Наука, 1966. – 240 с.
- 292.Штылева, Л. В. Институционализация гендерного подхода [Текст] / Л. В. Штылева // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 143-146.
- 293.Штылева, Л. В. Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми?: / Л. В. Штылева // Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования [Текст] / Л. В. Штылева, Н. Б. гафизова. – Иваново, 2000. – 74 с.
- 294.Шумилин, Е. А. Психологическая характеристика личности старшеклассника [Текст] / Е. А. Шумилин // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 72-79.
- 295.Шумилин, Е. А. Психологические закономерности развития личности в старшем школьном возрасте [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Е. А. Шумилин. – Москва, 1983. – 280 с.
- 296.Шустова, Л. П. Формирование гендерной толерантности старшеклассников в специально созданных педагогических условиях [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. П. Шустова. – Ульяновск, 2006. – 215 с.
- 297.Эвола, Ю. Метафизика пола [Текст] / Ю. Эвола. – Москва : Беловодье, 1996. – 448 с.

- 298.Элиум, Д. Воспитание сына [Текст] / Д. Элиум, Дж. Элиум. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.
- 299.Ярская-Смирнова, Е. Р. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана [Текст] / Е. Р. Ярская-Смирнова // Гендерные исследования. – 2001. – № 5. – С. 295-301.
- 300.Armstrong, M. Demystifying Competence [Текст] / M. Armstrong // Human Resources. –1995. – November/December. – P. 49.
- 301.Arnot, M. Promoting substantive gender equality in education: youth citizenship. Research Consortium on Educational Outcomes & Poverty, – 2010. – № 17. – Режим доступа: http://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/gender-youth_citizenship.pdf, свободный. – Загл. с эрана (дата обращения: 09.10.2013)
- 302.Ashwin, S. Introduction [Текст] / S. Ashwin // Gender, State and Society in Soviet and Post-Soviet Russia / S. Ashwin (Ed.). New York : Routledge, 2000. – P.1–29.
- 303.Bem, S. L. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing [Текст] / S. L. Bem // Psychological Review. – 1981. – № 88. – P. 354-364.
- 304.Baron-Cohen, S. The Essential Difference: Men, Women, and the Extreme Male Brain [Текст] / S. Baron-Cohen. – New York : Penguin, 2003.
- 305.Brophy, J. Interactions of male and female students with male and female teachers [Текст] / J. Brophy // L. C. Wilkenson, C. B. Marrett (Eds.), Gender influences in classroom interaction. – Hillsdale : Erlbaum, 1985.
- 306.Connell, R. W. Gender and Power [Текст] / R. W. Connell. – Sydney : Allen and Unwin, 1987.
- 307.Dyhouse, C. Women students and the London medical schools 1914-39: The anatomy of a masculine culture [Текст] / C. Dyhouse // Gender and history. – 1998. – 10 (1). April. – P. 110-132.

308. Gurian, M. Boys and girls learn differently: A Guide for Teachers and Parents [Текст] / M. Gurian, P. Henley, T. Trueman. – San Francisco : A Wiley Company, 2001. – P. 25.
309. Eagly, A. H. Sex differences in social behavior: A social-role interpretation [Текст] / A. H. Eagly. – Hillsdale : Erlbaum, 1987.
310. Eagly, A. H., Karau, S.J., Makhijani, M. G. Gender and effectiveness of leaders: A meta-analysis [Текст] / A. H. Eagly, S. J. Karau, M. G. Makhijani // Psychological bulletin. – 1995. – V. 117. – P. 125-145.
311. Eccles (Parsons), J. S. Gender-role socialization [Текст] / J. S. Eccles (Parsons) // R. M. Baron, W. G. Graziano (Eds.) Social psychology. – Fort Worth : Holt Rinehart and Winston, 1990. – P. 160-191.
312. Eccles (Parsons), J. S., Blumenfeld, P. Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? [Текст] / J. S. Eccles (Parsons), P. Blumenfeld // L. C. Wilkenson, C. B. Marrett (Eds.) Gender influences in classroom interaction. – Hillsdale : Erlbaum, 1985.
313. Famulla, G.-E. Berufsorientierung als Bildungsstandard? Vortrag auf der 5. Fachtagung des SWA-Programms am 29./30.09.2004 in Potsdam – Bielefeld, Flensburg, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://www.swa-programm.de/tagungen>, свободный. – Загл. с экрана. – (дата обращения: 10.11.2010).
314. Famulla, G.-E. Berufsorientierung. Stichwort im Glossar. Bielefeld, Flensburg, 2005 [Электронный ресурс] / G.-E. Famulla, B. Butz. – Режим доступа: http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar, свободный – Загл. с экрана (дата обращения: 15.12.2010).
315. Feingold, A. Gender differences in personality: A meta-analysis [Текст] / A. Feingold // Psychological bulletin. – 1994. – V. 116. – P. 429-456.
316. Friedl, E. Women and Men: An Anthropologist`s View Friedl / E. Friedl. – New York : Holt, 1975.

317. Gilbert, P. Masculinity goes to school [Текст] / P. Gilbert, R. Gilbert. – London : Allen & Unwin, 1998. – P. 293.
318. Goldstein J. War and Gender [Текст] / J. Goldstein. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
319. Gray J. Men are from Mars, Women are from Venus: A Practical Guide for Improving Communication and Getting What You Want in Your Relationships [Текст] / J. Gray. – New York : HarperCollins, 1992.
320. Gurian, M. Boys and girls learn differently: A Guide for Teachers and Parents [Текст] / M. Gurian, P. Henley, T. Trueman. – San Francisco : A Wiley Company, 2001. – P. 54.
321. Hofstede: Cultures And Organizations - Software of the Mind [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <https://westwood.wikispaces.com/file/view/Hofstede.pdf>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 11.08.2013).
322. Hutmacher, W. Key competencies for Europe [Текст] / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) [Электронный ресурс] // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – 73 pp. – P. 4 (9), 11 (16). – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения 07.06.2011).
323. Maccoby, E. E. The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together [Текст] / E. E. Maccoby. – Cambridge : Harvard University Press, 1998.
324. Maccoby, E. E. The Psychology of Sex Differences [Текст] / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin. – Stanford, 1974. – P. 634.
325. McDermid, J. The schooling of working-class girls in Victorian Scotland: gender, education and identity [Текст] / J. McDermid. – Abingdon : Routledge, 2005. – P. 14-15.
326. Rogers, C. R. Empatic: an unappreciated way of being [Текст] / C. R. Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – V. 5. – N 2. – P. 4–9.

327. Rosen, B. C. *Women, work and achievement: The endless revolution* [Текст] / B. C. Rosen. – Basingstoke, 1989.
328. Vrugt, A. *Sex differences in nonverbal communication* [Текст] / A. Vrugt, A. Kerkstra // *Semiótica*. – 1984. – № 1. – P. 1–41.
329. Williams, S. R. *Women teachers and gender issues in teaching in Wales, c. 1870-1950* [Текст] / S. R. Williams. – *The Welsh Journal of Education*. – 2005. – № 13.2. – P. 68-83.
330. Younger, M. *Closing the gender gap? Issues of gender equity in English secondary schools* [Текст] / M. Younger, M. Warrington. – *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. – 2007. – № 28 (2), – P. 219-242.

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ:

1. Что Вы понимаете под определением «гендер»?
2. Назовите учебные дисциплины в вузе, в ходе изучения которых вы познакомились с понятием «гендер».
3. В чем, на Ваш взгляд, существуют различия между разнополыми обучающимися?
4. Как Вы считаете, почему мальчики/юноши бывают более закрытыми, а девочки/девушки более открытыми для общения на уроках иностранного языка?
5. Как Вы думаете, почему мальчики/юноши и девочки/девушки по-разному воспринимают один и тот же материал и, как следствие, по-разному проявляют себя на занятии иностранного языка?
6. Как Вы думаете, следует ли педагогу учитывать гендерные особенности обучающихся в образовательном процессе?
7. Как Вы представляете себе реализацию гендерного подхода в школе в обучении иностранному языку?
8. Считаете ли Вы, что Вам достаточно знаний о психофизиологических, социокультурных и педагогических особенностях разнополых обучающихся для учета их на занятиях и во внеурочной работе?
9. Желаете ли Вы продолжить изучение гендерной проблематики, в частности, гендерного подхода в обучении иностранному языку в школе и вузе?
10. Знаете ли Вы, как информация о ведущем полушарии головного мозга у обучающихся разного пола может влиять на успешность их взаимодействия?
11. Вызывает ли у Вас затруднение организация комфортного взаимодействия и бесконфликтного общения разнополых обучающихся?
12. Удастся ли Вам как педагогу–мужчине/педагогу–женщине относиться равноценно к обучающимся различных гендерных культур?

13. Знаете ли Вы, каким образом можно организовать комфортное гендерное взаимодействие обучающихся на уроках иностранного языка и во внеклассной работе?

Приложение 2

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

1. Образовательное учреждение _____
2. Пол, возраст _____
3. Педагогический стаж _____
4. Предмет, преподаваемый Вами _____
5. На Ваш взгляд, кто больше интереса проявляет в коммуникативных диалогах на уроках иностранного языка – девочки/девушки или мальчики/юноши? Как Вы считаете, почему? 6. Учитываете ли Вы фактор пола в своей педагогической деятельности? В чем это проявляется?

5. Знаком ли Вам термин «гендерный подход в образовании»? _____
6. Применяете ли Вы гендерный подход в своей работе? Если да, в чем это проявляется?

7. Как Вы считаете, были ли бы Вам полезны курсы повышения квалификации для изучения гендерного подхода в образовании? _____

Спасибо за сотрудничество!

Приложение 3**Программа учебного курса «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога»*****Пояснительная записка***

Гендерное равенство сегодня становится одним из важных приоритетов современного гражданского общества и актуализирует в этой связи изменение содержания высшего профессионального образования. Данное обстоятельство требует, в частности, от будущего учителя иностранного языка способности к диалогу в рамках родной, иноязычной, а также гендерной культуры.

В этой связи пробуждается острая потребность для системы высшего образования в целенаправленном формировании в вузе коммуникативно-гендерной компетентности будущего педагога, которая позволит ему профессионально организовывать гендерное взаимодействие с обучающимися.

Целью дисциплины является формирование у будущих педагогов системы знаний о психофизиологических гендерных особенностях обучающихся, творческого отношения к учету социокультурных гендерных особенностей коммуникантов в гендерном взаимодействии, способности к рефлексии педагогических гендерных особенностей обучающихся в образовательном процессе.

Программа учебного курса «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога» разработана для студентов 1-5 курсов Института иностранных языков: специальности 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Иностранный (немецкий) язык», 050303 «Иностранный (английский) язык» с дополнительной специальностью «Информатика», Направление Педагогическое образование 44.03.05 (с двумя профилями подготовки),

профиль подготовки: иностранный язык (английский язык), иностранный язык (немецкий язык); филологического факультета: специальность 050301 «Русский язык и литература» с дополнительной специальностью «Иностранный (английский) язык», Направление Педагогическое образование 44.03.05 (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки: русский язык, иностранный язык (английский язык).

Обучение в рамках курса проводит преподаватель английского (немецкого как второго иностранного) языка.

Поэтапность курса, тематическое содержание, методическое обеспечение и учебная нагрузка могут изменяться в зависимости от уровней сформированности коммуникативно-гендерной компетентности студентов.

Задачи дисциплины:

– формирование у студентов системы знаний об интенсивности эмоциональных реакций разнополюх коммуникантов в общении (акцент на смысловое содержание в деловом или эмоциональную окраску в межличностном общении);

– формирование у студентов системы знаний о взаимосвязи межполушарной асимметрии головного мозга мужчин и женщин и предпочитаемых ими видов деятельности, влияющих на комфортность общения;

– формирование у студентов системы знаний о проявлениях вербальной и невербальной коммуникации мужчин и женщин;

– формирование у студентов ценностного отношения к опыту гендерной социализации коммуникантов;

– формирование у студентов толерантного отношения к различным гендер-типам коммуникантов;

– формирование у студентов культуросообразного отношения к представителям различных гендерных культур;

– развитие у студентов умения учитывать ожидания разнополых обучающихся от педагога–мужчины/педагога–женщины в гендерном взаимодействии;

– развитие у студентов способности к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур;

– развитие у студентов субъектно–целостной эгалитарной позиции педагога.

Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела дисциплины
1	Истоки гендерного образования	Патриархат, матриархат. Дифференцированные образовательные учреждения: женские и мужские монастыри. Идеи о гендерном образовании женщин наравне с мужчинами: сторонники и противники. Идеи дуализма, феминизма, андрогинии.
2	Современные тенденции гендерной культуры: маскулинная, фемининная, андрогинная	Тенденции гендерной культуры в современном обществе.
3	Гендерные взаимоотношения в деловой сфере	Гендерные аспекты лидерства. «Мужские» и «женские» профессии, «стеклянный потолок». Маскулинный, фемининный и синтезирующий стили управления.
4	Гендерные взаимоотношения в	Современные виды семьи. Трансформация гендерных ролей в семье. Вариативность брачных

	семье	отношений: рост ценности женской/мужской индивидуальности, «внутренних партнеров».
5	Формирование гендерной культуры молодежи в межличностных взаимоотношениях	Понятие о «маскулинности», «фемининности», «гипермаскулинности», «гиперфемининности», «унисексе», эгалитарных гендерных взаимоотношениях. Биологический, социальный, индивидуальный уровни гендерной культуры.
6	Технологии гендерного обучения и воспитания	Гендерное измерение в обучении и воспитании. Конструирование гендера. Учет гендерных особенностей обучающихся в воспитании и обучении.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература:

1. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ–Медиа, 2008. – 134 с.
2. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении/Пер.с англ./А.Анастаси.-М.:Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
3. Бем, С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
4. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
5. Гендерная педагогика: Учебное пособие/ Н.Ю.Ерофеева.– Ижевск: ERGO,2010–312с.

6. Гендерная психология: Практикум. 2-е изд. / Под. Ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
7. Гендерные исследования в гуманитарных науках: коллективная научная монография; [под ред. А.Г. Бердниковой]. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2012. – 154 с.
8. Костикова, И. В. Частное и общественное: гендерный аспект // Материалы 4-й международной научной конференции Российской ассоциации исследователей женской истории Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. — Т. 1. — Москва, 2011.
9. Латина, С. В. Феминизм и гендерные исследования. Запад и Россия [Текст] / С. В. Латина // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 527-531.

б) дополнительная литература:

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: Эксмо-Пресс, 2007. – 576 с.
2. Бодалев, А.А. Психология общения. [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256
3. Введение в гендерные педагогические исследования: коллективная монография / под общ. ред. Л. И. Столярчук. – Волгоград: ООО «Царицынская полиграфическая компания», 2009. – 356 с.
4. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному! = Boys and girls learn differently!: Руководство для педагогов и родителей. – М.: Астрель, 2004. – 301 с.
5. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб: Питер, 2008. – 432 с.

6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины.– СПб: Питер, 2003. – 544 с.
7. Лежнина, Ю.П. Трансформация гендерных ролей в современной России // Обществ. науки и современность. – 2013. – N 4. – С.165–176.
8. Пиз, А., Гарнер, А. Язык разговора. М.: ЭКСМО–Пресс, 2000. – 223 с.
9. Серова, А. Феминизация образования в контексте проблемы гендерного неравенства // Власть. – 2011. – N 12. – С. 95–98.
10. Чернова, Ж. Гендерные исследования в России: миссия (не)выполнима? // Laboratorium. – 2012. – №1. – С. 160–163.
11. Элиум, Д., Элиум, Дж. Воспитание сына. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

В рамках освоения студентами курса преподавателем используются:

№ раздела дисциплины	Наименование раздела дисциплины	Формы, методы и технологии обучения
1.	Истоки гендерного образования	<p><i>Лекция с элементами проблемного изложения.</i></p> <p><i>Лекция с элементами дискуссии.</i></p> <p><i>Практические занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Исследовательский групповой проект «Возникновение дифференцированных учебных заведений по половому признаку и их актуальность сегодня». – Педагогическое эссе «Причины возникновения женского образования в России». – Информационно-исследовательский проект «Развитие гендерных исследований за рубежом: США, Германия, Франция, Скандинавские страны».

2.	Современные тенденции гендерной культуры: маскулинная, фемининная, андрогинная	<p><i>Лекция с элементами проблемного изложения.</i></p> <p><i>Лекция–практикум</i></p> <p><i>Практические занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Практико–ориентированные педагогические ситуации «Современные тенденции гендерной культуры: маскулинная, фемининная, андрогинная». – Ролевая игра «Встреча партнеров с различными гендерными культурами и пути устранения гендерных конфликтов».
3.	Гендерные взаимоотношения в деловой сфере	<p><i>Лекция с элементами дискуссии.</i></p> <p><i>Практические занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Дискуссия: «Образ деловой женщины: взгляд мужчины, взгляд женщины». – Ролевая игра «Прием на работу: начальник–женщина; начальник–мужчина».
4.	Гендерные взаимоотношения в семье	<p><i>Лекция с элементами дискуссии.</i></p> <p><i>Практические занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Творческое задание «Гендерная автобиография», «Семейная история»; – Тренинг «Гендерная толерантность в семье».
5.	Формирование гендерной культуры молодежи в межличностных	<p><i>Практические занятия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Групповая дискуссия: «Дружба как предпочтение, бескорыстие и верность»; «Любовь как ценностное отношение к

	взаимоотношениях	мужчине / женщине».
6.	Технологии гендерного обучения и воспитания	<p><i>Практические занятия:</i></p> <p>– Индивидуальные мини–проекты несексистских взаимоотношений педагога с девочками и мальчиками;</p> <p>– Учебные мини–проекты «Педагогическое сопровождение построения конструктивных гендерных взаимоотношений, саморефлексии гендерных ролей, самокоррекции гендерных установок».</p>

Самостоятельная работа студентов планируется исходя из трех основных задач:

1) подготовка к практическим занятиям: подготовка к групповому обсуждению вопросов, выполнение групповых и индивидуальных проектов и подготовка к их защите, сбор материалов для подготовки реферата и его видеопрезентации;

2) выполнение дополнительных учебных заданий, связанных с текущим контролем: анализ периодических изданий по гендерной проблематике, написание педагогического эссе.

3) подготовка к контрольной работе в периоды рубежных срезов по дисциплине.

Проблематика педагогического эссе в форме вопросов

(формулирование темы эссе осуществляется студентом самостоятельно и является одним из критериев оценки качества работы):

1. В чем отличие гендерного подхода к образованию от традиционного «бесполого» обучения и воспитания?
2. Какой вид гендерной культуры: маскулинной, фемининной или андрогинной, на Ваш взгляд, наиболее эффективен в современном

- обществе и образовательной практике? Обоснуйте свой выбор, выделив его преимущества по отношению к остальным видам гендерной культуры.
3. Какими преимуществами обладает гендерный подход в образовании?
 4. Какие должны быть созданы условия в системе образования для реализации гендерного подхода, включающего формирование гендерной культуры студентов, способствующего повышению качества образовательного процесса?
 5. Как сформировать партнерские взаимоотношения в начальной школе, но не сделать из мальчиков и девочек «унисекс»?
 6. Какими достоинствами и недостатками обладает традиционный патриархальный тип взаимоотношений мужчины и женщины и образовательная практика, основанная на гендерных стереотипах?
 7. Какие задачи решает гендерное образование? Оцените свое отношение к нему.
 8. Каковы перспективы гендерного образования в России и мировом образовательном пространстве?
 9. С какого возраста целесообразно гендерное образование и почему? Какие изменения, на Ваш взгляд, должны произойти в содержании и технологиях школьного и вузовского образования в результате введения гендерного подхода?
 10. В чем принципиальное отличие гендерных взаимоотношений: манипуляционных от эгалитарных?

**Виды педагогических ситуаций проявления
коммуникативно-гендерной
компетентности будущего педагога**

Виды ситуаций	Характеристика	Примеры результатов деятельности педагога
<p align="center">«Комфортное гендерное взаимодействие» (психологически комфортная атмосфера общения в образовательном процессе вуза):</p> <p>1. На аудиторных занятиях.</p> <p>2. Во внеаудиторной работе.</p> <p>3. В межличностном</p>	<p>Учет знаний об интенсивности эмоциональных реакций разнополюх коммуникантов в общении</p> <p>Учет влияния межполушарной асимметрии на предпочитаемые виды деятельности</p> <p>Учет</p>	<p>Входя в аудиторию, студенты пожимают руки друг другу, студентки улыбаются, по их выражению лица видно расположение к общению; наблюдается признание значимости личности друг друга, взаимоуважение; такая психологическая атмосфера важна для коммуникантов обоего пола, несмотря на то, что общение юношей более предметноориентировано (на смысловое содержание делового общения и изучение иностранного языка для применения его в деле, будущей профессии), а девушки стремятся к эмоционально насыщенному межличностному общению на родном и иностранном языках. Исходя из этого подбирались диалоги для студентов и студенток: «English in professional communication worldwide» («Английский в профессиональной коммуникации в мире»), «Cultural peculiarities of gender relationships in different countries» («Культурные особенности гендерных отношений в разных странах»).</p> <p>В организации конкурсов песни, театрализованных постановок на иностранном языке преподаватель группирует студентов по предпочитаемым видам деятельности. Части студентов поручено музыкальное оформление (игра на гитаре и др.); другим предоставилась возможность проявить себя в сочинении стихов. Студентам и студенткам, которым нравится рисовать, была поручена подготовка декораций. Студенты и студентки, склонные к техническим видам деятельности, отвечали за техническое и компьютерное обеспечение мероприятия. Такое объединение по группам при подготовке мероприятий дает возможность будущим педагогам проявить и комфортно себя чувствовать в гендерном взаимодействии.</p> <p>Полученные в ходе аудиторных и</p>

<p>неформальном общении.</p>	<p>предрасположенности к вербальной и невербальной коммуникации для персонализированного (необезличенного) общения</p>	<p>внеаудиторных занятий знания об организации комфортного гендерного взаимодействия студенты и студентки экстраполируют на межличностное неформальное общение: на переменах, в разговорах по телефону и скайпу, в переписке по электронной почте. Благодаря преподавателю были включены: обращения по имени, уважительные обращения (например, в отличие от чатов с безличной перепиской). Студенты активно задействовали в общении одобрительные фразы, выражающие поддержку и признание; студентки тактично и к месту использовали жесты, мимику, интонации радостного сопереживания, подчеркивающие личностную эмоциональную значимость общения.</p>
<p>«Результативное гендерное взаимодействие» (нацеленность на достижение воспитательного и учебного результатов общения в образовательном процессе вуза):</p> <p>1. На аудиторных занятиях.</p> <p>2. Во внеаудиторной работе.</p>	<p>Ценностное отношение к личностному опыту гендерной социализации коммуникантов</p> <p>Толерантное общение, свободное от гендерных стереотипов</p>	<p>Студентки, характеризующиеся более высокой эмоциональностью в общении, стараются быстро говорить на английском языке, делая при этом больше ошибок. Преимущество этих студенток в том, что несмотря на ошибки, они быстрее обучаются общению на иностранном языке. Студенты, нацеленные на предметноориентированное общение (А.А. Леонтьев) медленнее вырабатывают коммуникативные навыки (контролируют себя во избежание ошибок), но благодаря этому их речь на иностранном языке более грамотно структурирована и в большей степени отвечает требованиям делового результативного взаимодействия. Соответственно, педагог учитывает позитивный ранее накопленный личностный опыт студентов и студенток, являющийся неотъемлемой частью их предыдущего опыта гендерной социализации, что позволяет девушкам достичь больших образовательных результатов в межличностном, юношам - в деловом гендерном взаимодействии на родном и иностранном языках.</p> <p>Гендерные стереотипы (канон гегемонной маскулинности и др., И.С. Кон) препятствуют результативному гендерному взаимодействию. Для их преодоления в ходе встреч «Гендерного клуба» для студентов ИИЯ и филологического факультета ВГСПУ преподаватель объединяет студентов и студенток в группы по гендер-типам, в которых они анализируют ведущие</p>

<p>3. В межличностном неформальном общении.</p>	<p>Культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур</p>	<p>признаки определенного гендер-типа, затем проводят самоанализ для того, чтобы наметить пути самосовершенствования (перспективу саморазвития в гендерно обусловленном социуме). В отсутствие языкового барьера это позволяет им достичь образовательного результата - сформировать толерантное отношение к коммуникантам разных гендер-типов в гендерном взаимодействии.</p> <p>В периоды культурных обменов студентам предоставляется возможность межличностного неформального общения с носителями иностранного языка. Так, семинары, проводимые в тандеме «преподаватель-мужчина и преподаватель-женщина» дают будущим педагогам, с одной стороны, возможность изучения языка, с другой стороны - сформировать культуросообразное отношение к представителям различных гендерных культур. Результативность гендерного взаимодействия на иностранном языке достигается благодаря снятию языкового барьера через неформальное межличностное общение с носителями языка обоего пола и их уважительному отношению к студентам как представителям различных гендерных культур (диалоги по темам «Nations and cultures» («Национальности и культуры»), «People`s lifestyles around the world» («Разные образы жизни людей в мире»)).</p>
<p>«Успешное гендерное взаимодействие»</p> <p>(успешность гендерного взаимодействия как синтез комфортности и результативности общения в образовательном процессе вуза):</p> <p>1. На аудиторных занятиях.</p>	<p>Учет гендерных ожиданий обучающихся от преподавателей общения в образовательном процессе вуза</p>	<p>Авторский курс «Коммуникативно-гендерная компетентность будущего педагога» был нацелен на закрепление полученных знаний и совершенствование коммуникативных умений; давались задания написания эссе «Способы совершенствования личностной эгалитарной позиции будущего педагога», «Перспективы субъектной позиции будущего педагога в организации успешного коммуникативно-гендерного взаимодействия». Анализ студентами деятельности преподавателей ИИЯ и филологического факультета показал, что преподаватели-женщины, нацеленные больше на свой предмет, а не на личность студентов, проявляют чрезмерную строгость, неуважение к</p>

<p>2. Во внеаудиторной работе.</p>	<p>Развитая способность к инициированию культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур</p>	<p>ним, вызывают их ответное неприятие, что не отвечает ожиданиям студентов от педагога-женщины. Анализируя эти ситуации, сами студенты делали выводы, что важно соответствовать гендерным ожиданиям обучающихся от преподавателей в общении в образовательном процессе вуза, проявляя внимательность, уважение к их личности независимо от их знания предмета, в свою очередь, строгость педагога-мужчины не воспринимается так болезненно, как со стороны педагога-женщины, а мягкость педагога-мужчины больше вызывает снисхождение, а не неприязнь, что позволяет создать комфортность общения, достичь более высоких результатов и в итоге сделать успешным общение как гендерное взаимодействие в образовательном процессе вуза.</p> <p>При участии в «Фестивале английского языка» преподаватели в рамках нашего эксперимента ориентируют студентов на инициирование культуросообразного гендерного взаимодействия с представителями различных гендерных культур (мужской и женской), учитывая особенности маскулинных и фемининных обществ различных стран. Будущие педагоги инициировали общение со студентками более успешно, акцентируя внимание на положительной оценке их личностных качеств, со студентами – перенося акцент на деловое общение. Это располагает к общению, делает его более комфортным, позволяет более эффективно достигать поставленных целей общения, обеспечивает его успешность в целом.</p>
<p>3. В межличностном неформальном общении.</p>	<p>Субъектно–целостная эгалитарная позиция педагога, обеспечивающая успешность гендерного взаимодействия в образовательном процессе вуза</p>	<p>Под руководством преподавателей студенты участвуют в семинарах «Character Development» («Формирование характера»), проводимых преподавателями из США на базе Центра Формирования характера. Педагоги проявляют субъектно-целостную эгалитарную позицию, заключающуюся в переносе сформированного ценностного, толерантного, культуросообразного отношения к разнополым коммуникантам на межличностное неформальное общение за пределы аудиторной и внеаудиторной работы.</p>

Приложение 5

«Экспертная карта для проведения гендерной экспертизы занятия»

(по материалам М.Л. Сабунаевой, адаптированная А.С. Сухоруковым)

Дисциплина _____

Группа _____

Количество студентов в группе (ю/д) _____

Тема занятия _____

<i>Преподаватель чаще...</i>	<i>Юноши</i>	<i>Девушки</i>
Обращается по имени		
Обращается по фамилии		
Хвалит словом		
Ругает (не одобряет) словом		
Делает замечания		
Выражает положительные эмоции и поддерживает (улыбается, кивает)		
Выражает отрицательные эмоции (хмурится, качает головой)		
Привлекает к демонстрации материала		
Привлекает к оформлению занятия		
Реагирует на поднятую руку		
Не реагирует на поднятую руку		
Отмечает активность		
Отмечает заинтересованность		
Оценивает ответ		
Выражает положительную личностную оценку		
Выражает положительную объективную оценку		
Выставляет оценки/баллы		