

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Учреждение Российской академии образования
«Уральское отделение»

В.А. Чупина, Л.А. Лукинская

**Преодоление гендерных противоречий в высшем
профессиональном образовании**

Монография

Екатеринбург
РГППУ
2011

УДК 37.013

ББК Ч31

Ч19

Чупина В.А.

Ч19 Преодоление гендерных противоречий в высшем профессиональном образовании: монография / В.А.Чупина, Л.А.Лукинская; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 187 с.

Монография посвящена анализу проблемы формирования культуры гендерных отношений в учреждении высшего профессионального образования. Вопрос рассматривается в широком контексте. Специфические особенности гендерной асимметрии, проявляющиеся в учреждении высшего профессионального образования, предлагается разрешить с помощью специальных программ и тренингов.

Монография адресована студентам и преподавателям педагогических вузов, а также широкому кругу специалистов, заинтересованных в формировании культуры гендерных коммуникаций.

УДК 37.013

ББК Ч31

Рецензенты: В. П. Тимошенко, д-р ист. наук, проф. (Институт археологии и истории УрО РАН); А. С. Франц, д-р культурологии, профессор (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); Н. К. Чапаев, д-р пед. наук, проф. (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»).

- © ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2011
- © Чупина В. А., Лукинская Л. А. 2011

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования гендерных проблем	
1.1. Гендерная стратегия как элемент внутренней политики Рос сии	5
1.2. Биологическое и социокультурное в определении пола чело века	9
1.3. Гендерный подход и система гендерных понятий	14
Глава 2. Гендерный подход в образовании	
2.1. Актуальность гендерного подхода в образовании	24
2.2. Историко-генетический анализ гендерной педагогики	27
2.3. Особенности гендерной социализации	37
Глава 3. Формирование культуры гендерных отношений в учреждении высшего профессионального образования	
3.1. Формирование культуры гендерной коммуникации	54
3.2. Преодоление гендерных конфликтов	59
3.3. Формирование гендерной идентичности (маскулинность, фе- мининность, андрогинность) в межличностном взаимодействии	81
3.4. Развитие андрогинии как эффективной модели гендерного по ведения	91
Заключение	100
Приложения	102
Глоссарий	168
Список литературы	171

Введение

Современное социально-экономическое развитие России требуют от государства формирования новой социальной стратегии, которая должна дать возможность сохранения человеческого капитала и устойчивого развития общества, что в значительной мере зависит от совместного участия мужчин и женщин в развитии общества и друг друга. Усиливающаяся открытость информационного пространства, пересечение многообразных культурных дискурсов формируют открытое мышление, что является базой для саморазвития и самореализации. У человека открываются новые перспективы применения своих способностей, талантов, однако, как показывает практика, современные модели межличностного взаимодействия, адаптационные возможности у мужчин и женщин в настоящее время существенно различаются. Эта ситуация актуализирует изучение понятий гендерной асимметрии, гендерных стереотипов, гендерного дисплея, андрогинных моделей в условиях высшего профессионального образования.

Ключевой задачей высшей профессиональной школы является формирование у студентов не только требуемых профессиональных компетенций, но и формирование культуры гендерных отношений. Высшему профессиональному образованию принадлежит особая роль в гендерной социализации современного человека. Сформированная в вузе взаимосвязь профессиональной сферы, гендерной социализации и культуры гендерных межличностных отношений будет сказываться в дальнейшем на самореализации человека и в его профессии, и в жизнедеятельности в целом. Основная идея гендерной педагогики состоит в том, что гендерная идентичность не является единообразной, жесткой, одинаковой для всех мужчин и для всех женщин в рамках своего пола. Из этого вытекает важнейшая цель гендерной педагогики - смягчение гендерных стереотипов в процессе воспитания и обучения.

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования гендерных проблем

1.1. Гендерная стратегия как элемент внутренней политики России

Современное социально-экономическое развитие России, процессы глобализации и интеграции в мировое экономическое, политическое и культурное пространство требуют от страны формирования новой социальной стратегии, которая давала бы возможность сохранения и обновления человеческого капитала, возможность устойчивого развития экономической, социокультурной, правовой, экологической, образовательной и других связанных с ним сфер. Подобная социальная стратегия должна предполагать подробное рассмотрение и решение, становящихся все более проблемными отношений между мужчинами и женщинами, их социальных ролей и связей, их совместного участия в развитии общества и друг друга – того, что можно назвать гендерной составляющей социальной стратегии.

Ст. 19 Конституции Российской Федерации утверждает, что мужчина и женщина имеют равные права и свободы, а также равные возможности для их реализации. Однако настоящее равенство возникает благодаря признанию ценности личности обоих субъектов, созданию оптимальных условий для саморазвития того и другого, самореализации в профессиональной деятельности, развитию социального интеллекта, как у мужчин, так и у женщин. Только такая ситуация будет способствовать полноценному участию мужчин и женщин в развитии общества. Следует отметить, что усиливающаяся открытость информационного пространства, пересечение многообразных культурных дискурсов формируют открытое мышление, а это является базой для саморазвития и самореализации. Можно констатировать, что у человека открываются новые перспективы применения своих способностей, талантов, однако, как показывает практика, социально-культурная ориентация, нравственные устои, психологические установки, адаптационные возможности у мужчин и женщин существенно различаются.

В проекте гендерной стратегии Российской Федерации, подготовленной в 2002 году, констатируется, что в нашей стране женщины в силу ряда социокультурных особенностей и традиций оказались в более трудном положении, чем мужчины, что женщины по-прежнему остаются в ряде важнейших областей жизнедеятельности "догоняющим полом" с

недостаточным объёмом прав и особенно возможностей. Это проявляется в следующих закономерностях:

- В сфере культуры вклад женщин учитывается в значительно меньшем объёме, чем вклад мужчин; имеет место дискриминация женщин и унижение их достоинства средствами массовой культуры.

- Мужчин, занятых на работах, связанных с повышенным риском для здоровья и жизни больше, чем женщин, и женщины оказались вытесненными с высокооплачиваемых должностей во внеправовое пространство "теневой экономики". Заметим, что на неоплачиваемой работе женщин занято гораздо больше, чем мужчин.

- Наблюдается существенное преобладание мужчин на государственных должностях, где принимаются политически значимые решения; в то же время в общественных организациях, занимающихся решением наиболее острых социальных проблем, на всех уровнях преобладают женщины.

Традиционное представление о назначении женщины и ее роли в обществе во многом сформировалось в советское время, когда социокультурная миссия женщины не была осознана полностью, что привело к недооценке ее значимости в развитии института семьи. И хотя это, в некоторой степени, смягчалось государством, пытавшимся снизить бремя материальной нагрузки на воспитывающую детей семью, хотя создавались условия для дополнительного образования детей и организации их занятости в государственной системе внеучебной деятельности, к усилению статуса женщины в семье это не привело. Более того, возрастание роли государственных институтов в воспитании детей принижало роль семьи как института воспитания, происходило своего рода освобождение семьи от ребенка, что вытесняло его из семьи – а это в конечном итоге вело к деградации института семьи. Советское время катастрофически уменьшило влияние отцов на воспитание детей, чему, безусловно, кроме традиционного патриархального понимания роли мужчины в семье, способствовали войны, репрессии и иные исторические события, отрывавшие миллионы мужчин от семей и исполнения семейных обязанностей на длительное время, а то и навсегда. С этой проблемой тесно связана недооценка обществом отцовства, ответственности мужчин за социализацию детей, за воспитание подрастающего поколения, его активное саморазвитие, что в еще большей степени актуализировало проблему гендерного неравенства.

В этой связи гендерная политика государства должна быть направлена на преодоление всех форм и проявлений дискриминации по половому признаку, на

создание политических предпосылок и необходимых социальных условий для наиболее полной реализации природных способностей женщин и мужчин во всех сферах социальной жизни с целью обеспечения устойчивого развития общества.

Существуют и правовые аспекты гендерных проблем, которые видятся, в первую очередь, в процессах имеющейся дискриминации в области трудового права. В международных правовых актах, принятых в мире еще в середине двадцатого века, действует принцип запрета дискриминации, проистекающий из общепринятого принципа равенства. Он провозглашен во Всеобщей Декларации прав человека (1948), в Конвенции Международной Организации Труда (1958), в Международных пактах об экономических, социальных и культурных правах (1966). В этих документах под дискриминацией понимается всякое различие, недопущение или предпочтение, проводимое по признаку расы, цвета кожи, пола, религии, политических убеждений, иностранного или социального происхождения, приводящее к уничтожению или нарушению равенства возможностей или обращения в области труда и занятий. С позиции обеспечения равенства возможностей для мужчин и женщин в трудовых отношениях принцип равенства опирается на идею, согласно которой работники (мужчина и женщины) должны находиться в равном положении и иметь одинаковый объем прав и обязанностей не только в сфере трудового законодательства, но и в сфере социального обеспечения. Заметим, что вначале принцип равенства в трудовых отношениях рассматривался в контексте равенства в оплате за труд равной ценности независимо от половой принадлежности. Второе правило гласит, что дискриминации в трудовых отношениях можно избежать, если ввести запрет на дискриминацию, в том числе и по признаку пола, и разработать правовые регламентирующие меры, направленные на достижение фактического равенства в трудовых отношениях. В этих условиях дискриминация будет отсутствовать, за исключением видов деятельности, специфика которых определяет специальные требования к выполняемой работе.

В России подобного рода нормативные акты появились в 90-е годы. В целях решения проблем не востребованности женщин в политике, дискриминации в сфере труда, вопросах здоровья и профилактики насилия в отношении женщин Правительством Российской Федерации была утверждена Концепция улучшения положения женщин в Российской Федерации (1996). Также известны Указы Президента "О первоочередных задачах государственной политики в отношении женщин" (1993), "О повышении роли

женщин в системе федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации" (1996). В ноябре 1997 года Государственная Дума РФ приняла "Концепцию законотворческой деятельности по обеспечению равных прав и равных возможностей мужчин и женщин", в которой была определена стратегия развития российского законодательства в части недопущения дискриминации по признаку пола. Указом Президента Российской Федерации дважды утверждались Национальные планы действий по улучшению положения женщин и повышению их роли в обществе.

В 2003 году Государственная Дума Федерального Собрания Российской Федерации рассмотрела в первом чтении законопроект "О государственных гарантиях равных прав и свобод женщин и мужчин и равных гарантиях их реализации", направленный на определение основных направлений государственной политики по обеспечению равноправия женщин и мужчин, преодоление дискриминации по признаку пола. Законопроект предусматривал гарантии равных возможностей, равных прав, механизмы обеспечения равных прав и равных возможностей мужчин и женщин.

Комиссия по вопросам положения женщин в Российской Федерации при Правительстве Российской Федерации 22 января 2003 года рассмотрела вопрос "Об освещении гендерных вопросов в системе образования". В решении Комиссии содержатся рекомендации в адрес Минобразования России об организации в системе образования повышения квалификации управленческих и преподавательских кадров по гендерным проблемам в системе образования. В соответствии с распоряжением Министра образования Российской Федерации от 22.04.2003 № 480-15 Минобразование России рекомендовало установить определенный порядок обучения по указанной проблеме.

Таким образом, государственная политика хотя и нацелена на регулирование правового статуса мужчин и женщин, на снижение напряженности в области трудовых отношений, на укрепление института семьи и усиление роли женщины в обществе, гендерные противоречия остаются актуальными и требуют разрешения не только на законодательном уровне, но и на уровне социальной политики, на уровне культурно-нравственных отношений и образования. А это требует рассмотрения гендерной проблематики на широкой основе, включая изучение ее генезиса и определение содержания основных понятий.

1.2. Биологическое и социокультурное в определении пола человека

Гендерная проблематика традиционно рассматривается в контексте понятия пола человека, причем для его определения предлагаются два основания: биологическое и социокультурное. Рассмотрение этих оснований дает возможность определить, что же в конечном итоге включает понятие гендера. Огромный вклад в определение содержания гендера внесла современная социальная психология личности, предложившая три подхода к трактовке пола человека: классический, модернистский и постмодернистский.

Классический подход в анализе пола основывается на признании определяющей роли биологических факторов, согласно которой пол рассматривается как форма телесной организации, находящей специфическое отражение в социальных формах общения и взаимодействия людей. Социальные аспекты поведения, обусловленные половой принадлежностью, различия личностных структур мужчин и женщин в рамках классического подхода рассматриваются как культурообусловленное следствие анатомо-морфологической структуры и психофизиологических процессов, происходящих в мужском или женском организмах. В центре жизнедеятельности находится биологическая сущность человека, зафиксированная в анатомических, физиологических, генетических особенностях, влияющая на специфику протекания психических процессов и обуславливающая различия в поведении у мужчин и женщин. Из этого складывается особая система социальных ролей, которая функционирует по принципу взаимодополнительности. Исполнение индивидом того или иного фиксированного набора половых ролей приводит к их закреплению в виде социально обусловленных характеристик личности – маскулинности или фемининности. В социальной психологии эта концепция получила название полоролевой теории Парсонса и Бэйлза. Согласно этой теории, социальные роли, обусловленные фактом существования двух полов, закрепляются в социальных стереотипах, культурных нормах и социальных ожиданиях, и тем самым определяют социальное бытие: женщины выполняют в социальной системе преимущественно экспрессивную роль, а мужчины – инструментальную. Таким образом, социальные характеристики пола в данной концепции рассматриваются как вторичные, обусловленные биологической сущностью.

Исследования пола и социального поведения человека в рамках полоролевой теории развивались до 70-х годов XX века, и их критика связана с появлением исследований, в которых было установлено, что между

биологическим полом и социальными ролями мужчин и женщин связь минимальна и обусловлена социальным взаимодействием в рамках определенной культуры, исторической эпохи, экономической ситуации. Традиционный миф о биологической обусловленности социального поведения и европейская модель, построенная на двухмерном понимании мужского и женского, потерпели в то время критику. Схемы социального конструирования оказались гораздо разнообразнее, появились примеры формирования интерсексуального общественного статуса, а маскулинность или фемининность связывались не с анатомическим полом, а с особенностями социокультурной самореализации. Но следует отметить, что до эпохи Возрождения в Европе определяющим признаком маскулинности-фемининности являлся не биологический пол, а социокультурный статус и роль. Более того, мужской организм рассматривался как образец совершенства, женский - как производный от мужского, незавершенный и несовершенный. Половые различия считались социологическими категориями, телесность ставилась в зависимость от бытия человека, считалась временным, выполняющим вспомогательные функции в человеческой жизни.

Эпоха Возрождения изменила взгляд на роль тела в жизни человека. Оно стало считаться единственной реальной, объективно существующей характеристикой индивида. После 17 века социально-психологические различия мужчин и женщин стали связывать исключительно с анатомией и функциями мужского и женского организмов, что привело к возникновению двуполой модели человека. Эта модель объясняла социальные различия в поведении личности биологическими причинами, особенностями анатомии, а также эндокринными и психофизиологическими функциями. Так в европейском сознании утвердилось представление о том, что пол человека является биологическим феноменом.

Следующий за классическим подходом в понимании пола – модернистский. Модернистский подход учитывает и биологический, и социокультурный аспекты в трактовке пола. Согласно ему, биологический пол проявляется в восприятии людей через социальное поведение, которое трактуется ими исходя из собственных социальных установок и стереотипов, а также межличностных отношений, в основе которых лежат социальные ожидания и собственная личностная готовность к коммуникации. Этот подход выразился в социально-конструктивистской теории П. Бергера и Т. Лукмана, суть которой состояла в утверждении, что человек сам конституирует свой пол на основе анатомических, физиологических и психологических особенностей.

Двойственное понимание пола привело к его разделению на естественнонаучное и социопсихологическое понятия: изучение пола как такового представлено естественными дисциплинами, а социопсихологического – гуманитарными. Тогда же возникло понятие гендера (Р. Столлер) для обозначения социокультурной составляющей понятия.

Следующим шагом в трактовке проблематики пола стал отказ от его двойственного понимания. Анатомо-физиологические особенности стали считаться не главными в определении пола. Определяющим фактором явился выбор форм социального поведения. Эти положения были положены в основу постмодернистского подхода, согласно которому пол всегда является социальной категорией и не связан с биологическими особенностями организма человека (К. Герген). Разделение пола и гендера обусловлено нравственной культурой общества, которая имеет определенное отношение к сексуальности человека и не приветствует проявления нетрадиционной сексуальной жизни. Вместе с тем в современной европейской культуре зафиксированы несколько социальных проявлений пола: мужчина, женщина, гетеросексуал, гомосексуал, транссексуал.

Таким образом, пол как набор анатомических и физиологических признаков (хромосомный набор, гениталии, эндокринная система, оволосение тела, распределение жировой ткани, функция размножения) и гендер как набор социокультурных поведенческих норм, отвечающих социальным представлениям о мужественности и женственности, - в настоящее время закреплены как дефиниции, определяющие сексуальность человека.

В представленных подходах к пониманию социального пола личности имеются различные толкования, но в любом из них понятие гендера означает обусловленность социального взаимодействия чертами маскулинности и фемининности и их проявление в исполняемых социальных ролях, в уровнях социальной активности, в характере групповой динамики, в профессиональной и бытовой саморализации. В результате в традиционной культурной парадигме гендер – это социально-биологическая характеристика, по которой разделяют мужчин и женщин и которая лежит в основе выбора человеком конкретных поведенческих моделей в деятельности, в отношениях, в конструировании собственного образа. Утверждается, что биологический пол является данностью, а гендер как личностно-социальный статус формируется к пятилетнему возрасту и потом только укрепляется в процессе социализации.

Именно в данной парадигме возникает понятие андрогинности как промежуточной между маскулинной и фемининной модели поведения.

Исследования содержания половых ролей подтверждают отсутствие в социальном взаимодействии унифицированной мужской или женской роли, поскольку человек выполняет роли, которые подчас не совмещаются друг с другом и вступают в конфликт. Возникает новая модель поведения, вбирающая в себя в конкретной ситуации лучшее из маскулинной и фемининной моделей. Заметим, что именно андрогинность признана наиболее эффективной моделью в выстраивании гендерных отношений в современных социальных взаимодействиях.

В традиционной культурной парадигме в рамках ролевой концепции существует понятие гендерного стереотипа как нормативного социально-обусловленного различия, выполнение или отклонение от которого приветствуется или наказывается обществом. При этом подчеркивается, что следование гендерным стереотипам – это успешная социализация, отступление от них – несовершенная социализация. Однако общество всегда и сейчас в особенности представляет собой сложную структуру, которая дифференцируется по стратам, группам, этническим особенностям, видам профессиональной деятельности, возрасту и иным характеристикам, поэтому человек выполняет социально и ситуативно обусловленные роли. А это означает, что нормативность половой роли относительна, а сама она вариативна и изменчива.

Идея вариативности гендера рассматривается С.Л. Бем в рамках модернистского подхода. Она рассматривает гендер как совокупность личностных качеств и способов социального взаимодействия, с которыми соотносит себя каждый индивид определенного пола. С.Л.Бем предлагает концепцию «гендерной схемы», или «гендерной линзы», в которой представлена система культурных представлений о гендере и через призму которой мужчина или женщина самостоятельно моделируют собственное поведение, опираясь на принятые нормы или отходя от них. В основе гендерной линзы лежат социальные практики общения, выбор грамматических и стилистических форм в языке и речи, ориентация на определенные профессии, властный статус, ценности, мотивы в деятельности и т.д.

Дж. Лорбер предложила рассматривать гендер более широко: как особый социальный институт, формирующий властные отношения. Она предложила разграничить и определить следующие понятия:

- *категория пола* – принадлежность к биологическому полу с рождения в зависимости от гениталий;

- *гендерная идентичность* – личное восприятие своей половой принадлежности в связи с предписанными полу социальными функциями и статусом;

- *гендерный брачный статус* – осуществление или неосуществление предписанного типа ухаживания, репродуктивного поведения и родительских ролей;

- *сексуальная ориентация* – социально или индивидуально принимаемые образцы сексуальных желаний, чувств, практик и идентичностей;

- *гендерная структура личности* – усвоенные образцы социально приемлемых эмоций и чувств;

- *гендерные процессы* – социальные практики воспитания и обучения гендерному поведению;

- *гендерные убеждения* – принятие или сопротивление господствующей в обществе гендерной идеологии;

- *гендерный дисплей* – предъявление себя в качестве определенного типа гендерной личности посредством одежды, косметики, украшений, телесных маркеров. Суть ее концепции состоит в том, что гендер личности составляется с учетом всех перечисленных выше компонентов, но представляет собой глубоко индивидуализированный феномен, который помогает человеку занять определенный статус в обществе и влиять на распределение власти.

Г. Гарфинкель определяет гендер как систему межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка. Он выделяет понятие биологического пола как совокупности биологических критериев, которые в обществе принято использовать для разделения индивидов на мужчин и женщин, что приводит к категоризации по полу (приписывание пола) - разделение людей на две категории – мужчины и женщины. Существенные признаки при этом - гениталии или хромосомный набор, а дополнительные - социально принятый дисплей и коммуникативные особенности. Таким образом, согласно представлениям Г. Гарфинкеля, гендер определяется в межличностном взаимодействии, он ситуативен, формируется и нормируется индивидуально, это результат практик социального взаимодействия, требующих подтверждения категории по полу, и вариативности способов предъявления себя в качестве мужчины или женщины.

Дальнейшее развитие в понимании гендера осуществили постмодернисты Т. де Лауретис и Дж. Батлер, предложившие рассматривать его вне связи с

биологическими показателями, но сохраняя рамки категоризации по признаку пола и сексуальных предпочтений. Гендер в их понимании предстает как технология репрезентации себя в рамках различных социальных институтов: образования, медиапространства, семьи, права, армии и т.д. Авторами концепции выделены такие формы проявления гендера, как мужчина, женщина, гомосексуал, гетеросексуал, бисексуал, транссексуал. Авторами постмодернистского направления высказана мысль о том, что гендер – социальный феномен, порождаемый и определяемый социальными технологиями, современным ему дискурсом, научными и общественными представлениями о гендере, и идентифицированием личности содержанием данного феномена. В идентичности, регулируемой конкретным дискурсом и принятыми нормами, и проявляется гендер. Маскулинность и фемининность здесь изучаются в связи с феноменом гендерных линз – способа видения окружающего мира либо как асимметричного, либо как симметричного. Иногда феномен гендерных линз концептуализируется как гендерная схема – готовность субъекта категоризировать и интерпретировать информацию о мире на основе конструктов маскулинности и фемининности. Будучи встроенными в дискурс и практики, они участвуют в процессе социализации, задавая различные типы опыта для мужчин и женщин. Тогда социально доминирующие конструкты маскулинности и фемининности переходят в индивидуальные конструкты – гендерные идентичности, определяющие индивидуальные формы поведения, реализующиеся в них.

1.3. Гендерный подход и система гендерных понятий

В последнее время широкое распространение в системе социальных и гуманитарных наук получают гендерные исследования, основанные на радикальном переосмыслении фактора пола. По определению С.Ф. Хрисановой, гендерные исследования – это «научные междисциплинарные исследования – социологические, философские, исторические, политические, культурные, целью которых является всестороннее теоретическое изучение социальных взаимоотношений и взаимодействий мужчин и женщин на основе гендерного подхода, их исторической трансформации и перспектив развития, а также их практическое конструирование» [214].

Развитие гендерных исследований и использование гендерного подхода к анализу социума привели к формированию системы новых понятий и категорий, которые, учитывая фактор пола, позволяют наиболее полно

раскрыть суть межличностных отношений, актуализируют проблему восприятия человека человеком, формируют в рамках современных отношений новые социальные, психологические и культурные поведенческие особенности. Исходным и ключевым в этой системе выступает понятие «гендер».

Впервые термин «гендер» (от англ. gender – род, пол) был использован для описания социально приобретенных характеристик мужчин и женщин в отличие от биологических данных в 60-70-е годы XX столетия английской исследовательницей Э. Окли и ее коллегами – Р. Столлером (1968), Г. Рубин (1975) и другими. В отечественной литературе понятие «гендер» появилось гораздо позже и было связано с исследованием политических аспектов положения женщины. Введение данного термина, по мнению авторов, должно было способствовать решению ряда стратегических задач: формированию новой научной парадигмы анализа социальных отношений и социально-культурных различий в жизни мужчины и женщины; привлечению внимания к изменению социополовых отношений в условиях социальной трансформации; стимулированию проведения научных исследований, направленных на выявление гендерных асимметрий во всех сферах общественной жизни [97].

Однозначных и общепринятых определений гендера в современной науке нет. Зарубежные и отечественные авторы (Г. Рубин, Н. Ходоров, Дж. Лорбер, С. Фаррелл, Э. Гоффман, Л.Г. Шалаева, О.И. Ключко, О.А. Воронина и др.) трактуют это понятие по-разному, в зависимости от признаваемого научного направления. Одно из первых определение гендера в нашей научной литературе принадлежит Н.И. Абубиковой «Гендер – это социокультурный пол как результат опосредованности различий мужчин и женщин культурой, социальной структурой, экономикой, политикой и другими факторами» [4,с.123].

О.А.Воронина определяет гендер как «совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Социокультурные нормы определяют психологические качества, модели поведения, виды деятельности и профессии мужчин и женщин» [44, с10]. Автор рассматривает гендер как социальную конструкцию, в которой он выступает ориентированной моделью социальных отношений между мужчиной и женщиной, конструируемой социальными институтами общества

По определению О.И.Ключко, гендер – это «социальный статус, который определяет индивидуальные возможности самореализации личности в зависимости от половой принадлежности» [130, с.82].

Таким образом, в приведенных определениях акцентируется внимание на социальных, а не на биологических различиях между полами. Эта идея, имеющая важное методологическое значение, наиболее отчетливо сформулирована английским социологом Э. Гидденсом. Он отмечает, что «если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между мужчиной и женщиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между мужчиной и женщиной обуславливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным» [54, с.153]. Такое разграничение понятий не является жестким правилом, поскольку допускается пересечение категорий. Доказано, что многие половые различия возникают за счет сочетания социальных и биологических факторов. Тем не менее, это разграничение позволяет рассматривать социальные и биологические факторы отдельно и независимо друг от друга. Быть женщиной еще не значит автоматически обладать личностными женскими характеристиками, точно также принадлежность к мужскому полу не всегда тождественна мужским чертам характера.

Таким образом, гендер в контексте системы современных гуманитарных дисциплин отражает особенности взаимодействия не в биологическом, а социально-культурно-личностном аспекте, а дифференциация понятий «пол» и «гендер» означает выход на новый теоретический уровень осмысления социальных процессов.

Использование понятия «гендер» применительно к анализу социальных явлений и процессов повлекло за собой становление особой методологии – гендерного подхода. Термин «гендерный подход» возник в науке в 70-е годы XX столетия. В общественных науках он понимается как методология, связанная с изучением специфики полов в разных сферах жизнедеятельности общества и предполагающая анализ социальных отношений с позиций власти и неравенства полов. По определению Л.В.Штылевой, гендерный подход – это «совокупность представлений, предполагающих, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько их физическими особенностями, сколько

воспитанием, распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского, государственной гендерной политикой» [220,с.86]. Таким образом, гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. Как считает Н.В. Лавриненко, применение гендерного подхода к анализу социокультурной жизни общества позволило обнаружить гендерную асимметрию нашего общества. Вместо кажущейся на первый взгляд рядоположности мужской и женской реальности в нашей современной культуре можно обнаружить менее заметные, но все-таки достаточно определенно выраженные ценностные установки, согласно которым все, определяемое как мужское, помещается в центр и рассматривается как доминирующее, а определяемое как женское понимается как второстепенное и менее значительное. Поэтому считается, что только мужчина репрезентирует все «человечество» и говорит от его лица; он же выполняет и важнейшую для человечества миссию – поддержание ориентации на познавательный и созидательный тип отношений к миру. Женщине отводится только мир эмоций и интуиции [125].

Таким образом, существуют две категории, наделенные символическими функциями: категория «мужского» и категория «женского», где изначально заложено превосходство одного над другим, доминантность мужчины и подчинение женщины.

Для анализа всего спектра «мужского» и «женского» в обществе и культуре современной наукой используются понятия маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности), отражающие представления о различиях мужчин и женщин и их отличительных чертах. Воспользуемся определением, данным в психологическом словаре: «Маскулинность (*masculinus*) и фемининность (*femininus*) – это нормативные представления о соматических психологических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин, элемент полового символизма, связанный с дифференциацией половых ролей»[166,с.201]. Отсюда следует, что «маскулинность» и «фемининность», как и другие гендерные категории, по мнению Р.Г. Петровой, не имеют однозначного определения и содержат несколько значений:

1. Маскулинность и фемининность как дескриптивные, описательные категории обозначают совокупность поведенческих и психологических черт,

свойств и особенностей, объективно присущих мужчинам в отличие от женщин.

2. Маскулинность и фемининность как аскриптивные категории обозначают один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений и установок о том, чем являются мужчина и женщина, какие качества им приписываются.

3. Маскулинность и фемининность как прескриптивные категории – это система предписаний, имеющих в виду нормативный эталон мужественности и женственности [153].

Немецкий философ О. Вейнингер в работе «Пол и характер» подчеркивает, что «мужественность» и «женственность» отличают не характеристики реальных мужчин и женщин, а два принципа, выразителем которых может быть любой человек. Мужчина может обладать женскими характеристиками, так же как женщина – мужскими [39].

Понятие гендера раскрывается практически во всех подходах через категории маскулинности и фемининности, причем в биологически ориентированных подходах через маскулинность и фемининность определяют совокупность генетических, морфологических и физиологических особенностей человека и его репродуктивной функции, в социально-психологических - обсуждаются стереотипы общественного сознания в восприятии поведенческих и психологических особенностей мужчин от женщин.

Маскулинность и фемининность рассматривается в древнекитайской философии, согласно которой мир моделируется как взаимодействие биполярных начал – Инь (маскулинность) и Янь (фемининность). Эта модель определяла все сферы жизни древних китайцев: мужчины занимались политикой, войнами, искусством, женщины – домашними делами и детьми.

В основе античной версии маскулинности и фемининности – миф об андрогине - универсальном, совершенном существе, бытие которого было утрачено по воле богов, но которое может быть частично реализовано в разделенном существовании совершенного человека, избранного и отмеченного небом.

В дохристианской европейской мифологии маскулинность и фемининность представлялись конструктами добра и зла, неба и земли, жизни и смерти, счастья и несчастья. Так, например, возникла определенная гендерная структурированность славянской жизни.

Маскулинность и фемининность в 30-е годы XX в. рассматривались в психологии как врожденные, природнообусловленные характеристики личности

(З. Фрейд). Позднее возникла концепция культурной обусловленности, в которой индикаторами маскулинности/фемининности считались культурно обусловленные поведенческие стили и социальные различия мужчин и женщин. К середине 70-х годов представление о маскулинности/фемининности было пересмотрено, и под ними стало пониматься культурно предписываемое полоролевое поведение, которое можно оценивать по степени выраженности маскулинных/фемининных характеристик. В современных определениях маскулинности/фемининности утверждается, что представления о мужественности и женственности возникают и формируются в культурно-этническом и социально-психологическом пространствах, что они выступают, как формы проявления социальной идентичности и существуют в виде ценностных ориентаций, установок, коммуникативных особенностей и индивидуальных качеств личности.

В современной социальной психологии выделяются три значения понятия:

во-первых, маскулинность/фемининность обозначает совокупность поведенческих и психических характеристик мужчин и женщин; во-вторых, маскулинность/фемининность обозначает идеальный образ того, какими должны быть мужчины и женщины; в-третьих, маскулинность/фемининность обозначает совокупность стереотипов о том, какими являются мужчины и женщины в социальных ожиданиях людей. Исходя из этих определений, существуют разные подходы к изучению маскулинности/фемининности: биолого-эволюционный, психодинамический, социально-конструктивистский и постмодернистский.

Биолого-эволюционный подход рассматривает маскулинность и фемининность как генетически predetermined, устойчивые кросс-культурные поведенческие стратегии поведения мужчин и женщин. Маскулинность отождествляется с агрессивностью, доминантной стратегией поведения, стремлением к господству, изменениям, настойчивостью, с выраженной генетической адаптированностью, фемининность – с наличием инстинкта продолжения рода, заботы о других, с пассивной, подчиненной позицией, стабильностью.

В психодинамическом подходе утверждается, что врожденные характеристики маскулинности и фемининности развиваются в процессе социализации с помощью механизмов идентификации девочек с матерями, мальчиков с отцами или референтными для них носителями определенной гендерной роли.

Структурно-функционалистский подход рассматривает маскулинность и фемининность как операциональную и эмоциональную функции в сфере семейных отношений. Маскулинность означает поддержание связей между семьей и внешним миром, выполнение предметной деятельности, руководство, поддержание дисциплины, поиск ресурсов, фемининность - как ориентация на регулирование взаимоотношений в семье, воспитание детей, поддержку и заботу о других. Другой вариант структурного функционализма – это рассмотрение маскулинности и фемининности с точки зрения властных отношений, стремления личности занять лидирующий статус. Маскулинность трактуется как агрессивное, интеллектуальное, сильное, энергичное поведение, фемининность как пассивное, менее умное, покорное и добродетельное.

Социально-конструктивистский подход к интерпретации маскулинности и фемининности заключается в развитии социально компетентной личности, которая будет включена в сообщество объединенных общими нормами людей, отличающихся от сообщества тех, кто усвоил иные нормы поведения. Тогда маскулинность/фемининность становится фактором многоплановой социальной и социально-психологической дифференциации, которая предоставляет возможность создания специфических гендерных идентичностей. Так, например, директор школы-мужчина будет оцениваться как маскулинный гендерный тип (лидер, управленец, хозяин), а учитель-мужчина как фемининный тип (воспитатель, поддерживающий эмоциональные отношения с учениками).

В постмодернистском подходе маскулинность и фемининность понимаются как результат межличностного взаимодействия субъектов, достигаемый в определенных видах деятельности, подвергающихся гендерной оценке. В постмодернизме маскулинность и фемининность рассматриваются как идеологические социальные конструкты, обслуживающие определенные отношения власти. Поэтому тот конструкт фемининности, который доминирует в современном обществе, более полезен для мужчин и больше говорит о мужчинах, чем о женщинах. Он оправдывает социальную асимметрию, конструируя фемининность как нечто менее престижное, менее самодостаточное. Этот же конструкт порождает гендерное неравенство, фиксируемое обществом, в особенности, его фемининной частью, поэтому возникают феминистские движения, ставятся вопросы преодоления гендерного неравенства в политике и бизнесе.

Многочисленные современные исследования подтверждают тот факт, что мужественность и женственность не противопоставляются друг другу, а человек с характеристиками, строго соответствующими его полу, оказывается мало приспособленным к жизни. При этом однозначная ориентация на маскулинность или фемининность и невозможность их конкретной реализации в современных условиях может вызывать социально-психологическое напряжение, вызывая трудности и в межличностном общении [192,с.129]. Образцы маскулинности и фемининности в наши дни трансформируются, и иногда подросткам, например, сложно идентифицировать себя с теми или иными половыми ролями, в результате чего может возникнуть не только внутрличностный, но межличностный конфликт. Говоря о маскулинности и фемининности нельзя не сослаться на уже упомянутую ранее гендерную модель поведения человека – андрогинию. Андрогиния вносит существенные коррективы в представление о мужественности и женственности, фемининности и маскулинности. Андрогиния – модель, свойственная поведению людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества [97]. Это позволяет людям менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободно переходить от традиционно женских занятий к мужским и наоборот. Это, на наш взгляд, имеет важное значение в процессе выбора профессии, поскольку сейчас происходит стирание границ между традиционно мужской и традиционно женской сферами деятельности. Следует отметить, что психология, характеризуя андрогинию, акцентирует внимание на «балансе, гармоничном сочетании в личности и поведении маскулинных и фемининных черт» [23,с.337]. Сторонники такого подхода считают, что андрогинная личность сочетает в себе все лучшее из обеих половых ролей.

Одним из ключевых понятий гендерного подхода является гендерная социализация. Под гендерной социализацией понимается процесс приобретения и развития гендерных характеристик, а также усвоение культурных образцов гендерного поведения и взаимодействия. Это один из видов социализации, и его особенностью является то, что в основе лежит различие культурных образцов и норм поведения, социальных навыков, ценностей, личностных характеристик, связанных с разделением людей на отдельные гендерные группы. Поэтому гендерная социализация имеет прямую зависимость от гендерной идентичности личности и осуществляется

двумя путями: дифференциальное усиление и дифференциальное подражание. Дифференциальное усиление означает поощрение социально приемлемых гендерных проявлений личности и наказание социально неприемлемых. Поощрение часто выступает в форме социального одобрения, например: в мальчишеской среде – признание силы, позиции, а наказание в этой же среде – в форме социального неодобрения, например: «маменькин сынок», «девчонка». Дифференциальное подражание – это сознательный выбор личностью тех гендерных проявлений, которые соответствуют той гендерной группе, с которой человек идентифицирует себя. Несмотря на то, что дети получают информацию о способах гендерной репрезентации от разных людей, они склонны воспроизводить только те модели, которые соответствуют их гендерной идентичности. Когда у ребенка уже сформирована первичная гендерная идентичность, начинает действовать дифференциальное усиление. Сначала ребенок получает информацию о том, какие гендерные модели существуют в культуре, а потом выбирает нужную. Этот выбор побуждает детей искать социальные контакты, чтобы почерпнуть информацию о проявлениях, соответствующих своей гендерной идентичности. Эти социальные контакты могут контролироваться взрослыми, но постепенно ребенок выстраивает собственную систему стандартов, поскольку процесс гендерной социализации осуществляется разнообразными социальными институтами. С расширением социального пространства ребенка роль семейных влияний постепенно ослабевает, а количество источников информации о гендерных моделях неуклонно возрастает. Заметим, что семья – не единственный источник гендерной социализации. Ее источниками являются другие люди, сверстники, образовательные учреждения, язык общения, литература, СМИ, различные социальные организации. Более того, гендерная социализация – это процесс, продолжающийся в течение всей жизни. Поэтому необходимо разделять первичную гендерную социализацию и вторичную гендерную социализацию (гендерную ресоциализацию) личности.

Первичная гендерная социализация связана с процессом формирования первичной гендерной идентичности, т.е. в нашей культуре она связана с представлением о себе как личности определенного биологического пола. С этими нормативными образцами часто связаны гендерные стереотипы – устойчивые, повторяющиеся, общепринятые представления о месте и исполняемых ролях того или иного гендера в обществе, а также о личности людей той или иной гендерной идентичности. Как и любые другие социальные стереотипы, они определяют процесс восприятия окружающих людей и

оказывают влияние на активное конструирование социальной реальности с использованием заложенной в них информации.

Гендерные стереотипы делятся на три группы:

1. Стереотипы, предписывающие людям определенные мнения о психических и поведенческих качествах, характерных для мужчин и женщин.

2. Стереотипы семейных и профессиональных ролей, связанных с гендером.

3. Стереотипы, связанные с содержанием деятельности мужчин и женщин, в том числе, и профессиональной.

Гендерные стереотипы порождают проявления гендерной асимметрии, которая проявляется в следующем:

- в существовании предвзятого мнения о представителях того или иного гендера, их дискриминация, а также навязывание подчиненного положения;

- в тенденции уделять преувеличенное внимание телесности, выделять в изображениях мужчин и женщин лицо и тело;

- в предпочтении разных видов деятельности, в подчеркивании гендерных различий в общении, выборе друзей и социальных ролей, в формировании пристрастного отношения к своему гендеру и недооценки другого, в возникновении гендерных конфликтов.

Гендерные стереотипы в традиционном обществе часто выступают в качестве социальных норм.

Социально-психологические механизмы нормативного и информационного давления в виде институтов образования, искусства, средств массовой информации заставляют следовать этим стереотипам. В результате человек старается соответствовать гендерным стереотипам, чтобы получить социальное одобрение и избежать неодобрения, при этом часто ориентируясь на референтные группы, прислушивается к мнению окружающих, часто подменяя им свое и утрачивая идентичность. В ряде случаев он выбирает тактику примирения (не приемля нормы, но избегая наказания, повторяет принятые гендерные репрезентации), иногда тактику идентификации (повторяет нормы из желания совпадать с референтной группой), реже идет по пути интернализации (полное согласие с нормами).

Выводы:

1. Гендерная проблематика в развитии общественных отношений имеет свою историю и генезис, является предметом научных исследований и выведена на уровень государственной политики.
2. Основаниями для выделения гендерной проблематики являются биологическая и социальная категории в определении пола.
3. К настоящему времени сложились основные понятия, раскрывающие суть гендерного подхода: гендер, гендерная социализация, гендерная асимметрия, гендерный стереотип, гендерный дисплей и др.

Глава 2. Гендерный подход в образовании

2.1. Актуальность гендерного подхода в образовании

Происходящие в России социально-экономические процессы изменяют не только общество и отношения в нем, но и накладывают определенный отпечаток на все стороны социальной жизни человека, порождают множество проблем объективного и субъективного характера, которые приводят людей к конфликтным ситуациям, психологическим срывам, снижению адаптационных возможностей и толерантности по отношению друг к другу.

Подобного рода явления происходят и в образовательной среде. Педагогический процесс на современном этапе развития общества – активно развивающаяся система, в которой проявляются различия уровня интеллекта, информированности, компетентности и личностных характеристиках его участников. Изменяются цели, задачи и содержание образования, что способствует установлению новых взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе, возникновению новых педагогических технологий. В системе происходящих изменений в российской системе образования все большее значение приобретает новая сфера знаний, получающая свое развитие в гендерных исследованиях.

Смысл понятия «гендер» в контексте современных гуманитарных дисциплин, в том числе и в образовании, отражает особенности взаимодействия полов не в биологическом, а социально-личностном аспекте. В результате внедрения гендерных технологий и гендерных исследований в профессионально-педагогическую практику изменяются ценностно-личностные ориентации участников образовательного процесса.

Особое значение это имеет для будущих педагогов, которым для повышения качества профессиональной деятельности необходимо владеть методологической и методической подготовкой, содержащей систему научных гендерных знаний, педагогическими приемами гендерного воспитания и образования, основанными на гендерных знаниях и на принципах толерантности в отношениях между людьми.

Важным является нахождение оптимальных моделей поведения участников образовательного процесса, снижающих риск возникновения напряжения в межличностном взаимодействии, связанном с гендерными особенностями. Заметим, что гендерные аспекты обучения и воспитания студенческой молодежи в рамках высшего профессионального образования остаются малоизученными, между тем как поступившие в вуз юноши и девушки, имея определенный опыт межличностного общения и сформировавшиеся стереотипы гендерного поведения, не всегда позитивно выстраивают отношения друг с другом и с преподавателями. Это становится причиной возникновения напряжения в совместной деятельности и, как следствие, приводит к возникновению конфликта.

Процесс подготовки будущих педагогов по предупреждению конфликтов гендерно-ролевого характера в его многообразных аспектах ещё не стал предметом комплексного исследования. В педагогической литературе крайне мало работ, посвящённых анализу влияния полоролевого самосознания на качество межличностных отношений. Исследования в области гендерной проблематики в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции. Целенаправленный анализ включенности российских педагогов в гендерные исследования показал, что объем педагогических исследований в общей системе гендерных изысканий составляет в России всего 7% [180]. Актуальность проблемы обусловлена также низким уровнем гендерной культуры студентов, играющей важную роль в формировании профессионально важных коммуникативных компетенций, а также отсутствием педагогических технологий по коррекции и профилактике конфликтов, имеющих гендерную направленность.

Особую актуальность, связанную с проблемой гендерного подхода в образовании, имеет подготовка специалистов в сфере профессионально-педагогического образования. Здесь очевидны противоречия между потребностью профессионально-педагогического обучения в теоретическом и методическом обеспечении процесса подготовки будущих специалистов по

предупреждению конфликтных ситуаций полоролевого характера и явным недостатком соответствующих педагогических технологий. Кроме того, необходимо повышать психологическую культуру студентов для понимания ими своих гендерно-личностных особенностей, но уровень гендерных знаний в студенческой среде чрезвычайно низок, отсутствует практический опыт предупреждения и коррекции конфликтных ситуаций гендерно-ролевого характера, а сама проблема ими подчас не осознается.

В связи с этим видится необходимым провести понятийный анализ гендерной теории и гендерного подхода в сфере образования, изучить состояние и тенденции развития гендерного образования в России и за рубежом для того, чтобы выявить наличие гендерных асимметрий в системе профессионального образования и определить педагогические условия формирования культуры гендерных коммуникативных отношений.

Методологической основой для выполнения поставленных задач выступают гендерная теория и гендерный подход, имеющие полидисциплинарный характер. В российской и зарубежной науке в последние годы теоретико-методологические основы гендерной теории активно разрабатываются представителями социологии О.А. Ворониной, Е.А. Здравомысловой, Т.А.Репиной, Н. Степановой, А.А. Темкиной, Н.А.Шведовой и др. Гендерная тематика в различных ее аспектах привлекает внимание физиологов и психологов: исследуются особенности физиологии половых различий (С. Бем, В.Н. Бабичев, П.А. Вундер и др.), половой дифференциации (В.В.Абраменкова, В.А.Геодакян, Я.Л.Коломенский, И.С.Кон и др.), половых стереотипов (В.А. Агеев, Ю.Е. Алешина, В.Е. Коган, В. Шейн, Т.И. Юферева и др.), особенностей познавательных процессов у мужчин и женщин (Т.В.Виноградова, В.В.Семенов и др.). Ведутся психологические исследования по проблемам полового самосознания личности (Д.И.Исаев, В.Е.Коган, Д.В.Колесов, А.Г.Спиркин и др.) и социально-психологических аспектов гендера в современной науке (Б.Шон, Т.В.Бендас, Э.Игли, Б.Дасонсон и др.).

Особенно важны исследования в области гендерной педагогики и гендерного образования, которые проводят Г.М. Бреслов, О.А. Воронина, Ю.В. Градскова, И.В. Костикова, М. Митрофанова, Н.В. Пулина, С.Л. Рыков, И.В. Русакова, Н.Е. Татаринцева, Т.А. Фугелова, И.Д. Фруммин, Б.И. Хасан, Л.В. Штылева, Дж.В.Скотт, В.В.Джунт, П.Бурдо, П.Уиллис и др. Активно изучаются проблемы, связанные с анализом гендерных асимметрий в педагогике и образовании (Б.Г. Ананьев Н.Л. Пушкарева, и др.), гендерной социализации

(Т.А. Гурко, И.С. Кон, И.С. Клещина, Т.А. Репина и др.), гендерных аспекты воспитательной работы (Е.В. Каткова, Б.И. Смирнов и др.).

В области профессионального образования важны исследования гендерной интерпретации и самоактуализации личности в профессии, представленные в работах Л.Н. Ожигова, Л.В. Попова, М. Арутюнян и др., влияния гендерной роли на выбор профессии (Ю.Е. Алешина, Л.В. Бабаева, И. Колобихина, К. Кац, О. Раковская, Н. Римашевская, А. Чирикова и др.). Общие вопросы профессионального педагогического развития раскрываются в трудах Л.А. Кальной, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.П. Сибирской, В.Д. Шадрикова, С.Е. Шишова и др.

Одним из ключевых аспектов гендерного подхода в образовании является педагогическое взаимодействие, межличностная коммуникация, анализируемые с позиций гендерного подхода и раскрытые в работах Р. Бэрона, А.А. Бодалева, Д. Ричардсона, И.А. Джидарьяна, И.С. Кона, М.И. Г.А. Ковалева, В.Н. Куницыной, Н.В. Казариновой, А.В. Мудрика, М.А. Чирковой, С.Ф. Хрисановой, П. Хейвен, А. Фернхем и др.

Таким образом, зарубежные и отечественные гуманитарные науки формируют теоретико-методологическую основу исследования гендерной проблемы, заключающейся в неравенстве полов в обществе и обусловленной социокультурными факторами, теорией социального конструирования гендера, концепцией андрогинии, характеризующей новый подход к анализу гендерно-психологических характеристик личности.

2.2. Историко-генетический анализ гендерной педагогики

Гендерная проблематика в современном образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в педагогике, воплощенной в идее равенства, осознания важности сохранения интеллектуального потенциала и мужчин, и женщин, понимания роли личностного фактора в развитии способностей, усиления борьбы женщин за свои права. Вместе с тем гендерная проблема имеет свой генезис и сложившуюся методологию, а историю ведет от древнекитайских мудрецов, которые моделировали мир как взаимодействие Инь и Янь. Эта модель определяла все сферы жизни древних китайцев: мужчины занимались политикой, войнами, искусством, женщины – домашними делами и детьми. Эта модель в понимании современной философии и культуры Китая до сих пор определяет начала мира и движущие силы развития.

Античный период гендерных исследований связан с именами Платона и Аристотеля. Платон утверждал, что педагогика должна быть уделом как мужчины, так и женщины, а дети должны получать воспитание от них обоих. В этом, безусловно, проявлялась его позиция гендерного равенства. Более того, он считал, что женщины могут быть философами и даже воинами. Однако противоречивость его взглядов состояла в том, что женщина объявлялась им существом более низкого порядка, чем мужчина, а любовь к женщине он объяснял животным инстинктом, связанным с необходимостью размножения и продолжения рода. Аристотель в области педагогики придерживался идеи раздельного обучения мальчиков и девочек, и уже в этом ярко проявились идеи гендерного неравенства. Аристотель утверждал, что природа мужчины и женщины различна, поэтому они не могут быть равными и должны иметь разное образование. У каждого из них должны быть свои обязанности, свои занятия: у мужчины как более высокого существа – политика и война, у женщины – рождение детей и ведение домашнего хозяйства.

Эпоха Возрождения, отдавая должное идее приоритетности личности, не смогла преодолеть уже созданного гендерного стереотипа о величии дел и стремлений мужчины и ничтожности занятий женщины. Проблематика пола постепенно сместилась из философии в сферу общественных отношений и стала предметом прикладного социокультурного обсуждения.

Наиболее замечательными в области гендерной педагогики явились идеи философов эпохи Просвещения. Жан-Жак Руссо, хотя и считал, что мальчиков и девочек нужно воспитывать по-разному, первым выступил с революционными идеями воспитания женщин. Он писал, что у мужчины и женщины разные добродетели, поэтому женщине следует быть скромной, послушной, но хитрой и кокетливой одновременно, мужчине же пристало быть откровенным, честным, добросовестным. Мужчина должен иметь собственные суждения, а женщине следует учитывать мнения других, мужчина должен быть искренним и прямым, а женщина может играть и лукавить. Вместе с тем Жан-Жак Руссо выступал против того, чтобы девочек учили только введению домашнего хозяйства и воспитанию детей. Он подчеркивал, что природа, которая дала женщине утонченный ум, требует, чтобы женщина мыслила, имела свое мнение и проявляла заботу о своем умственном развитии.

Английский философ Джон Локк выступал за элитарное воспитание. Он считал, что система воспитания должна быть ориентирована на детей знати и видел в центре общества джентльмена - делового, сообразительного мужчину, воспитание которого осуществляется в домашних условиях под руководством

специально подготовленного воспитателя. Будущего джентльмена он представлял как широко образованного человека, знающего историю, философию, латинский, английский и французский языки, а также владеющего современным естественнонаучным знанием географии, математики, механики. Леди же, по его мнению, должна обладать талантом ведения светской жизни, приемом гостей, уметь танцевать, петь и декламировать.

Ян Амос Коменский, великий дидакт и педагог-инноватор целой эпохи, все-таки остался на позиции раздельного обучения мальчиков и девочек. Разрабатывая дидактические принципы, он исходил из того, что обучаться по ним будут мальчики. Размышляя об обучении, он, однако, не видел препятствий для обучения девочек.

Одним из первых поставил вопрос о равноправии женщин и мужчин в получении образования Клод Гельвеций, заявивший, что анатомическое отличие – не повод для утверждения, что женщина имеет низкий уровень умственного развития и не способна учиться. С критикой педагогических подходов к разнополовому воспитанию детей выступил и Иоган Генрих Песталоцци. Он считал, что каждый ребенок обладает врожденными способностями к обучению и педагоги должны предоставить возможности для его развития независимо от пола.

В русской педагогике против патриархального подхода в воспитании выступал К.Д.Ушинский, считавший мужчин и женщин равноправными. В советской педагогике этих взглядов придерживались А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинский, однако некоторые аспекты традиционных гендерных асимметрий все-таки присутствовали. Выступая за гармоничные отношения между мужчинами и женщинами, педагоги видели необходимость в получении мужчинами мужского воспитания, женщин – женского.

В научную педагогическую литературу термин «гендер» был введен американской исследовательницей-педагогом Дж. В.Скотт. Его смысл заключался, прежде всего, в идее социального моделирования и репрезентации пола в различных ситуациях взаимодействия. В условиях выраженных изменений в полоролевой стратификации общества фактор пола рассматривался важнейшей составляющей всех социально-гуманитарных наук, в том числе и педагогики: женщина и мужчина – два основных человеческих типа, и отношения между ними необходимо рассматривать как базовую модель человеческих отношений. Центральное место в области гендерных исследований заняло изучение различий и сходств в их поведении, поэтому предметом гендерного анализа явились их отношения и взаимосвязи.

Современное понимание педагогики как системы взаимосвязанного влияния, воздействия и взаимодействия в рамках субъект-объектных отношений педагогического процесса и социализации личности требует пересмотра традиционного понятия полового воспитания с позиции гендерного подхода, который может использоваться для гармонизации поло-ролевого взаимодействия на основе эгалитаризма - принципа равных прав и возможностей личности независимо от полоролевой принадлежности [37].

В настоящее время назрела острая необходимость перехода от тематики "полового воспитания" в медико-биологическом смысле к проблематике гендерного воспитания, ориентированного на создание новых моделей воспитания, которые строятся и реконструируются на психолого-педагогических и социально-педагогических основах. Совокупность идей, взглядов, подходов, связанных с этим, были положены в основу новой ветви педагогической науки – гендерной педагогики.

В настоящее время в литературе нет четкого и однозначного понимания гендерной педагогики. Взяв за основу классическое определение педагогики, мы предлагаем следующее определение: *гендерная педагогика – это наука о воспитании полоролевых отношений и гендерно-личностных особенностей человека в процессе образования и обучения.* В основе гендерной педагогики лежит идея о том, что гендерная идентичность не является единообразной, жесткой, одинаковой для всех мужчин и для всех женщин в рамках своего пола. Исследователи исходят из признания множественности, индивидуальности, пластичности гендерных различий. Одной из важнейших целей гендерной педагогики является смягчение гендерных стереотипов в процессе воспитания и обучения.

Гендерная педагогика имеет определенные историко-педагогические корни, которые берут свое начало в 60-х годах XX столетия. Традиционный подход к воспитанию детей в школах был подвергнут критике некоторыми зарубежными учеными в рамках так называемой «критической педагогики». Французский философ Л. Альтюссер отмечал, что школа не адаптирует человека к обществу, а навязывает ему существующие в обществе отношения и социальные роли, в том числе и по половому признаку [231,180]. Благодаря представителям критической педагогики в научный оборот был введен термин «скрытая учебная программа», под которой подразумеваются структура и стиль обучения, основанные на навязывании социальных ролей по половому признаку [37]. Скрытая учебная программа закрепляет традиционные представления о

гендерных ролях и создает неравные условия для учащихся в зависимости от их половой принадлежности. Французский представитель «критической педагогики» П. Бордо доказал, что социальные знания, распространяемые в системе школьного образования, есть не что иное, как желательные для господствующего класса предпочтения. В связи с этим представители «критической педагогики» предлагали изменить систему подготовки учителей, направив основное внимание в их образовании не на методическую основу «предметников», а на способность комплексного образования и воспитания гармонично развитой личности [205].

В рамках критической педагогики образование рассматривается и анализируется с точки зрения таких аспектов, как разделение детей по способностям и возрастам, соревновательная и сравнивающая система оценок и отметок, использование поощрений и наказаний. С точки зрения критической педагогики, школа должна стать «источником социальных трансформаций и эмансипации. Из школ должны выходить активные граждане, рассматривающие мир как изменяемый» [205, с.57]. Критическая педагогика, как отмечает И.Д. Фрумин, стимулировала проведение гендерных исследований в образовании. Она показала, что образовательный процесс воспроизводит и закрепляет традиционные гендерные стереотипы и роли.

В дальнейшем в «критической педагогике» выделилось новое направление, получившее название «феминистской педагогики», которая делала акцент на гендерных отношениях, воспроизводимых образованием.

Основным предметом внимания представителей этого направления, как отмечают некоторые авторы, стали не классовые, а межполовые отношения. «Феминистские» педагоги считали, что школьные уроки ориентированы на закрепление традиционных половых ролей [198]. М. Макдональд отмечала в связи с этим, что «школьное образование переносит в умы обучаемых определенный гендерный код, посредством которого гендерная идентичность и гендерная роль индивида конструируется в рамках школьной системы классификации».[180,с.19].

Феминистская педагогика способствовала появлению в 80-х гг. XX века гендерных исследований в образовании, проводимых зарубежными авторами. Р. Холл и Б. Сэндлер (1982) провели исследования вербальных и невербальных коммуникативных практик в образовании, где показали, что господствующие формы образования опираются на маскулинные способы общения [25].

Исследования в сфере образования, проводившиеся зарубежными учеными в 1986 году, подтвердили наличие дифференцированного отношения преподавателей к учащимся разного пола и то, что они способствуют формированию стереотипных гендерных ролей у учащихся [130].

В конце 60-х и в 70-е годы появляются отечественные работы, посвященные проблемам пола и межполовым отношениям (И.С. Кон, Б.Г. Ананьев), благодаря которым, были определены приоритетные направления исследований в области психологии пола, изучение закономерностей дифференциации половых ролей, изучение полоролевых стереотипов, что в настоящее время широко используется при исследовании гендерных межличностных отношений в педагогической практике.

Гендерное образование как процесс усвоения гендерных знаний берет своё начало во второй половине прошлого века. Оно основывается на теоретических и методологических принципах гендерных исследований и идеях критической теории в педагогике. В качестве инструмента для анализа педагогической теории и практики критические педагоги ввели уже упоминавшееся понятие «скрытая учебная программа» (*hidden curriculum*). «Скрытая программа» – это, как отмечает Е.А. Рузанкина, «особая структура и стиль обучения, содержание учебной дисциплины, подбор заданий и примеров, которые оказывают незаметное воздействие на ученика и заставляют его принимать навязанную обществом роль» [178,с.91]. «Скрытая программа» имеет определенную гендерную составляющую, которая включает в себя социальную организацию образовательных учреждений, гендерную стратификацию учительства, содержание учебников и учебных программ, а так же стили преподавания. В результате образовательный процесс выступает как пространство воспроизводства гендера [228].

Разработка гендерных подходов в отечественном образовании, по мнению Л.В.Штылевой и ее единомышленников, является новым шагом в развитии науки человековедения и педагогической антропологии. Автор формулирует задачи теории гендерного образования и воспитания на основе интегрирования знаний, полученных другими науками о человеке:

- выявить и показать обществу педагогические аспекты процесса гендерной социализации девочек и мальчиков как субъектов школьного воспитания, влияния сложных и многонаправленных взаимодействий с родителями, сверстниками, педагогами, материалом школьных учебников и курсов на становление гендерной идентичности индивидов обоего пола;

- проанализировать роль школы как социального института в гендерной социализации девочек и мальчиков, способствовать ликвидации дискриминации по полу, преодолению наиболее жестких гендерных стереотипов в педагогической школьной практике;

- выявить закономерности и методики педагогического влияния учителя на гендерные идентичности учеников, чтобы в процессе педагогического взаимодействия, корректируя влияние среды, расширять индивидуальные возможности самореализации учеников. Ученые предполагают, что если в процессе гендерной социализации учащихся удастся создать условия для воспитания отношений между полами, свободных от жестких стереотипов, связанных с маскулинностью и фемининностью, которые традиционно установлены в обществе, то это станет залогом воспитания новой личности, с неограниченными возможностями индивидуального жизненного выбора и самореализации [218].

Гендерное образование, как и любое образование, охватывает различные аспекты работы с личностью: обучение (учение новому знанию), воспитание (привитие норм и правил поведения), развитие (расширение познавательной потребности и самореализации личности). Исследователи Кубанского государственного университета отмечают следующие особенности и проблемы развития гендерного образования в системе средней и высшей школы, которые можно наблюдать практически во всех регионах нашего государства:

- недостаточно высокий уровень гендерной компетентности педагогического состава и, как следствие, трансляция стереотипного взгляда на гендерные отношения в процессе педагогической деятельности;

- деятельность отдельных школ, вузов и специалистов в развитии гендерного образования не скоординирована и носит фрагментарный характер;

- отсутствует система подготовки и переподготовки педагогических кадров в области гендерного образования;

- слабое административное стимулирование и поддержка со стороны органов управления образованием инновационной деятельности в направлении гендерного образования [150].

Штылева Л.В. в своих работах отмечает, что школа должна давать ученикам возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношениях полов. Для этого педагогический

коллектив должен обладать гендерной чувствительностью, владеть методикой гендерного подхода к процессу гендерной социализации мальчиков и девочек. Осуществлять гендерный подход в образовании детей – это значит действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка выше традиционных рамок пола. Под «гендерной чувствительностью» понимается способность педагога воспринимать, осознавать и моделировать воздействие вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с детьми, по формированию гендерной идентичности ребенка, способность улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола [221].

Развитие гендерного образования позволит сформировать представления о том, что пол не является основанием для дискриминации, и позволит успешно формировать гендерную индивидуальность, что в итоге приведет к более полному взаимопониманию участников образовательного процесса и снижению возможных поло-ролевых конфликтов. В связи с этим ученые предложили ввести новую категорию «гендерное измерение в образовании», которое обуславливает взаимодействие педагогики и гендера [221]. Это связано с тем, что гендерное измерение становится все более важным в процессе гармоничного личностного развития человека.

Гендерное образование, будучи совершенно новым направлением, нуждается, как отмечают исследователи, в определении своей сущности, содержания и структуры, которые в настоящий момент только формируются, и необходима их адаптация к образовательному процессу [152].

Выделение гендерного аспекта в сфере российской культурной и образовательной политики означало перемещение акцента в стратегическом планировании и прогнозировании на модель гендерно ориентированного базового и непрерывного образования, которое часто определяется посредством понятий "образование через всю жизнь". Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры" (1998) специально было выделено положение о том, что в процессе выработки и осуществления гендерной стратегии в области научных исследований и высшего образования, что необходимо продолжать усилия, направленные на искоренение всех стереотипов, обусловленных признаком пола, на учет гендерных аспектов во всех дисциплинах и расширение участия женщин на всех ступенях и во всех дисциплинах, где они недопредставлены, обеспечив, в частности, их более активное участие в процессе принятия решений. Принципы и целевые

установки пожизненного обучения были зафиксированы и в Кельнской Хартии (1999), ставшей руководящим документом при разработке национальных образовательных стратегий стран Большой восьмерки. По определению, данному в этой хартии, вызов, с которым в настоящее время сталкиваются все страны, состоит в том, как стать обществом пожизненного обучения и обеспечить его гражданам возможность овладения соответствующими знаниями, профессиональными навыками и квалификацией, которые потребуются им в следующем столетии. Расширение базового и развитие непрерывного образования предполагает повышение требований к региональным аспектам проводимой политики, поскольку без учета местного уклада народной жизни, этнокультурной и конфессиональной специфики регионов невозможно обеспечить равный доступ к национальному культурному наследию. Кроме того, пожизненное обучение не должно препятствовать укреплению семейных союзов и взаимных обязательств между членами семьи. Напротив, оно само становится фактором местного или регионального возрождения, поскольку требует развития сетевых программ и стратегий, обеспечивающих максимально полный охват рассосредоточенного и изолированного населения, доступность обучения и переподготовки по месту жительства и постоянной работы. Этой цели должна способствовать и соответствующая государственная политика, выраженная в гендерной стратегии. Стратегия, ориентированная на поддержание и развитие гендерной демократии, основными направлениями культурной и образовательной политики, должна предусматривать следующее:

- Целевое увеличение инвестиций в человеческий капитал, которые по значимости не уступают инвестициям в экономическое развитие страны и, более того, должны рассматриваться как важнейшая предпосылка экономической модернизации на перспективу и условие долгосрочного стратегического планирования, осуществляемого на основе принципа гендерного равенства;

- Разработку гендерной составляющей стратегического прогноза развития России;

- Обеспечение равных возможностей и постоянного доступа к непрерывному образованию для всех граждан независимо от их возраста и пола, места проживания и социального положения;

- Разработку эффективных методов преподавания на всех уровнях системы образования и воспитания для преодоления существующих гендерных различий;

- Расширение сфер деятельности, в которых ценится не только базовое образование, но и стремление к непрерывному повышению компетенции через систему неофициального и неформального обучения;

- Содействие развитию современных информационных технологий дистанционного обучения для расширения возможностей получения качественного образования по месту жительства;

- Содействие развитию гендерных исследований, имеющих теоретическую и научно-практическую значимость для развития гендерного равенства;

- Поддержку деятельности государственных и негосударственных научно-исследовательских и экспертных центров, в функции которых входит междисциплинарное изучение гендерных отношений и осуществление мониторинга в различных этнических, конфессиональных и социальных средах, подготовка и проведение гендерных экспертиз в области политической, законотворческой, экономической, социальной и образовательной деятельности, а также перевод иноязычных текстов и популяризация результатов научных исследований по тематике гендерного равенства;

- Разработку и введение специализированных курсов и гендерных образовательных программ на всех уровнях образовательной системы - от дошкольного воспитания до среднего, высшего и последиplomного образования, а также поддержку уже существующих курсов по гендерной проблематике и распространение имеющегося опыта;

- Введение гендерной составляющей в образовательные стандарты средней школы, образовательные стандарты всех специальностей в системе высшего и профессионального образования, а также в учебные планы повышения квалификации госслужащих, специалистов органов исполнительной власти, депутатов всех уровней;

- Создание учебно-методического объединения по гендерной экспертизе учебной литературы, профессиональной переподготовке педагогических кадров, а также учебно-методической базы для преподавания основ гендерных знаний (учебников, учебных пособий для всех звеньев образовательного процесса).

Таким образом, современное состояние гендерной педагогики выражает гендерная стратегия, которая предусматривает, что мужчины и женщины не только должны адаптироваться к изменениям, но и стать главными действующими лицами в современном обществе. Это требует усилий по преодолению возникающего в постсоветский период разрыва между теми, кто

сумел адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, и теми, кто может быть исключён из активной жизни на долгое время. Стратегия направлена на совершенствование системы образования, которая должна содействовать развитию и повышению престижности неофициального и неформального образования и самообразования, а также обеспечивать право граждан независимо от их пола на совмещение обучения с работой и семейной жизнью. Одним из инструментов реализации стратегии должна стать гендерная социализация, которая в системе профессионального образования имеет свои особенности.

2.3. Особенности гендерной социализации

Представления личности о маскулинности и фемининности, как и сами качества мужественности и женственности, формируются в процессе социализации, а точнее, гендерной социализации.

Под социализацией понимается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает социальный опыт и в результате общения и деятельности приобретает определенные нормы и ценности, позволяющие ему функционировать в качестве члена общества [37].

Формами взаимодействия индивида с социальной средой в процессе социализации являются адаптация и интеграция. Под адаптацией понимается пассивное приспособление человека к социальной среде и ее требованиям, а интеграция предполагает активное взаимодействие, в которой человек сознательно делает выбор, как вести себя в той или иной ситуации, согласно необходимости и целесообразности. В процессе социализации человека может происходить разрушение ранее усвоенных норм и образцов поведения и усвоение или выработка новых норм, что характеризуется понятием ресоциализация [79]. В настоящее время процесс ресоциализации в обществе идет, на наш взгляд, достаточно интенсивно. Это касается как мужчин, так и женщин, поскольку социальные роли, которые они традиционно выполняют, претерпевают изменения. В результате изменяются нормы поведения и деятельности, изменяется и сама жизнедеятельность человека, в которой эти нормы реализуются.

Конструирование гендера в процессе социализации осуществляется основными институтами социализации через трансляцию сформировавшихся в

культуре представлений о том, как следует себя вести мальчику и девочке, юноше и девушке, какими личностными качествами они должны обладать.

Гендерно ориентированные исследования социализации детей и подростков не отрицают значения и влияния биологического фактора, но отдают предпочтение влиянию социума на становление и конструирование гендерной идентичности индивидов и их гендерных отношений. Внимание исследователей гендерной социализации переносится с анализа объективных функций и статусов полов в обществе на изучение субъективных факторов. В результате понятие гендерной социализации трансформируется.

По определению С. Хрисановой, «гендерная социализация – это усвоение культурных образов в сфере отношений женщин и мужчин как социальных общностей, стереотипов поло-ролевого поведения, присущих семье, нации, религии, эпохе. На их основе формируется представление человека о своем предназначении как личности» [214,с.25]. И.С. Кон определяет гендерную социализацию как процесс формирования мужской и женской идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами [108].

Гендерные проблемы социализации рассматриваются на трёх уровнях: макросоциальном, межличностном и индивидуальном.

На *макросоциальном* уровне акцентируется дифференциация социальных функций по половому признаку и соответствующих им культурных норм. Этот уровень предполагает раскрытие специфики социального положения мужчины и женщины, определяет их типичные виды деятельности и социальные статусы. Здесь используются результаты исследований и знания, наработанные в таких дисциплинах, как психология, педагогика, социология, демография, этнография, культурная антропология.

На *межличностном* уровне рассмотрения гендерные проблемы объясняются не только общественными нормами и практиками, но и конкретной системой совместной деятельности и социальными установками. Здесь рассмотрение гендерных отношений опирается на социально-психологические знания.

На *индивидуальном* уровне рассматриваются вопросы, связанные с особенностями поведения конкретной личности, строящей свое поведение на основе осознанных или не осознанных установок, стереотипов, жизненного опыта [97].

Анализируя гендерный аспект социализации, исследователи выделяют три группы характеристик: пол человека, который является в известном

смысле катализатором гендерной стратификации; гендерную идентичность, формируемую благодаря гендерным стереотипам, распространенным в том или ином обществе; гендерный дисплей как многообразие внешних проявлений личности, связанных с предписанными обществом нормами мужского и женского поведения [104,130]. В логике нашего исследования ключевым понятием анализа выступает понятие гендерной идентичности, являющейся важным аспектом и результатом социализации.

Понятие гендерной идентичности в исследованиях рассматривается многоаспектно. Д. Лорбер и С. Фарелл считают, что социализация является решающим элементом для формирования гендерной идентичности. По их мнению, гендерная идентичность включает в себя психосексуальное развитие, обучение социальным ролям и формирование сексуальных предпочтений [128,130]. О.А. Воронина трактует гендерную идентичность как принятие человеком определенных проявлений мужественности и женственности, существующих в рамках культуры данного общества. Автор считает, что «конструирование гендера производится самим индивидом на уровне сознания, когда человек принимает заданные обществом нормы и роли и подстраивается под них (одежда, манера поведения и т.д.)» [130,с.83]. И.С. Кон рассматривает половую идентичность, с одной стороны, в рамках соматических признаков (физическое тело), а с другой, в рамках поведенческих и характерологических свойств и степени их соответствия нормативным стереотипам маскулинности и фемининности [109]. Таким образом, гендерная идентичность – это важнейшая характеристика индивидуально-личностной сферы гендерной социализации, аспект самосознания, который описывает не просто переживание, а осознание себя как представителя определенного пола.

С возрастом, объем и содержание идентичности меняется. Двухлетний ребенок знает свой пол, но не может это обосновать. В три-четыре года дети осознанно различают пол окружающих людей, но ассоциируют его с внешними признаками. В шесть-семь лет ребенок окончательно осознает свою половую принадлежность, причем это совпадает с четкой дифференциацией в манере поведения и установках. Осознание ребенком своей гендерной идентичности предполагает и определенное отношение к ней. В подростковом возрасте гормональные сдвиги вызывают изменения в строении тела и новые переживания, связанные с гендерной идентичностью. Подросток заново осмысливает и

оценивает свою гендерную идентичность в различных ее проявлениях: соматических, психических и поведенческих [97].

Гендерная идентичность на любой стадии ее формирования проявляется на внешнем поведенческом уровне и характеризуется понятием «гендерная роль». Гендерная роль понимается как выполнение определенных социальных предписаний, соответствующих конкретному полу, как модель поведения, характерная для представителей того или иного пола в данном обществе [134,с.127].

Первым фактором, когда ребенок начинает осмысливать свое собственное Я, является половая принадлежность, когда родители и другие взрослые, определив биологический пол младенца, начинают обучать его гендерной роли мальчика или девочки. Гендерные роли нормативны и выражают определенные социальные ожидания, проявляющиеся в поведении. Гендерные роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении [111].

Освоение гендерных ролей осуществляется через основные институты социализации – семью, образование, искусство, средства массовой информации и другие.

Существует множество теорий, описывающих и объясняющих процесс усвоения гендерной роли: психоаналитическая теория, теория социального научения, теория когнитивного развития, новая психология пола и другие. В современной педагогике и психологии отсутствует однозначное мнение о формах и механизмах гендерной социализации, однако все перечисленные теории отмечают важность механизма идентификации и типизации. Идентификация предполагает подражание ребенка поведению взрослых представителей своего пола. Идентификация по полу является первой и наиболее устойчивой особенностью, которая приобретает человек. По мнению психоаналитиков, начиная с австрийского психолога З. Фрейда, который большое значение отводил биологическому фактору, идентификация половой социализации начинается в семье. Именно под влиянием родителей у детей очень рано формируются черты, типичные для того или иного пола. Появившись в дошкольном возрасте, гендерная идентичность закрепляется по мере взросления. Традиционный психоанализ признает, что мужские и женские модели поведения диаметрально противоположны по своим качествам. Для типично мужского поведения характерны активность, агрессивность, решительность, стремление к

соревнованию и достижению, способность к творческой деятельности. Типично женскому поведению свойственны пассивность, нерешительность, зависимость, значимость комфорта, отсутствие логического мышления, отсутствие устремлений к достижениям, высокая эмоциональность. З. Фрейд считал, что личность тогда развивается гармонично и полноценно, когда она следует выше описанным типичным моделям. Данная теория подверглась критике со стороны представителей других направлений в психологии [97].

С появлением неофрейдизма начался бурный процесс переосмысления всей традиционной проблематики половой социализации. Все основные положения традиционной психоаналитической теории подверглись теоретической и экспериментальной проверке. Учеными было доказано, что следование традиционным моделям поведения не является гарантией психологического благополучия ни для мужчин, ни для женщин. Е. Маккоби и К. Джеклин утверждают, что усвоение характерных для пола черт личности и интересов зависит не от врожденных инстинктов и психологической потребности индивидов быть сохраненным в своей половой идентичности, а от усвоения ребенком в раннем детстве своей половой принадлежности и от социальных ожиданий общества и ближайшего окружения. Все это заставляет ребенка объединяться с детьми одного с ним пола и избегать объединения с детьми противоположного. Это приводит к тому, что дети не умеют общаться с представителями противоположного пола и, как следствие, это вызывает трудности в дальнейшем совместном взаимодействии [25]. Особое внимание ученые обращали на роль фемининных и маскулинных качеств в исполнении гендерных ролей. Так, Е. Маккоби и К. Джеклин отмечали, что высокая фемининность у женщин часто коррелирует с повышенной тревожностью и пониженным самоуважением. Высокофемининные женщины и высокомаскулинные мужчины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами половой дифференциации. Дети, поведение которых строго соответствует требованиям их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом, меньшими творческими способностями. Критикуя фрейдистов за идеализацию традиционных половых ролей, в частности, за положение о трагичности развивающейся личности при отклонениях ее формировании от стандартов маскулинности и фемининности, Дж. Стоккард и М. Джонсон утверждали, что воспитание

девочки, основанное на традиционном понимании женственности, может сделать ее плохой матерью, беспомощной, пассивной и зависимой [97].

В целом, психоаналитические концепции абсолютизируют роль родителей в формировании половой социализации детей, не учитывая роль других взрослых и других детей, с которыми общается ребенок. Ученые предполагают возможность усвоения типичного для пола поведения через противоположную роль, т.е. не только через копирование, но и через противопоставление [171].

Сравнительные психологические исследования показали, что посторонние в большей мере, чем родители, воспринимают детей на основе общепринятых стереотипов полоролевого поведения. Родители знают индивидуальные особенности своего ребенка и принимают их во внимание, а незнакомые люди, которые не знают его, ожидают, что он должен вести себя, как мальчик или как девочка [234, 97].

Другие подходы к проблеме формирования гендерной идентичности и гендерных ролей были сформулированы в рамках теории социального научения французского психолога Ж. Пиаже. Особое значение представители данной теории придавали механизму типизации – формированию «правильных» представлений о своем поле в результате активного воздействия и участия взрослых, особенно родителей в процессах воспитания: выбор имени, различия в одежде и игрушках, поощрения и наказания.

В последнее время разрабатываются новые теории гендерной социализации, которые стремятся преодолеть недостатки более ранних теорий. Американский психолог Н. Чадорю на базе психоанализа создала свою теорию, в которой акцентировала внимание на том, что процесс гендерной социализации мальчиков проходит сложнее, чем у девочек. Она связывает это с тем, что первоначально все дети идентифицируют себя со своей матерью, и лишь в возрасте 4-6 лет мальчики оказываются вынужденными сменить идентификацию, что приводит к таким проблемам, как гиперактивность, неусидчивость, большая подверженность заболеваниям. Девочки оказываются более спокойными и стабильными, так как их первоначальная идентификация лишь укрепляется. Таким образом, теория социального научения базируется на влиянии микросреды и социальных норм, определяющих внешнее полоролевое поведение ребенка, и делает акцент на типичном для пола поведении. В данной ситуации ребенок является не субъектом, а объектом социализации [97].

Теория когнитивного развития описывает процесс усвоения половой идентичности и половой роли с точки зрения ребенка. Данная теория подчеркивает активный и творческий характер мышления ребенка. В качестве мотивационного компонента процесса полового самоопределения ребенка выделяется потребность сохранить устойчивый и позитивный Я-образ и адаптироваться к окружающей действительности. Хотя у мужчин и женщин много общего, они отличаются друг от друга по ряду психологических и физиологических характеристик. Психологи довольно хорошо изучили гендерные различия в развитии когнитивной сферы личности. Различия формируются в результате воспитания мальчиков и девочек в различных социальных контекстах. Существует целый ряд способов (как очевидных, так и неявных), с помощью которых мальчикам предоставляется больше возможностей для самостоятельного решения проблем и познания действительности, в то время как над девочками осуществляется более строгий контроль, и их опыт ограничивается. Мальчики и девочки испытывают серьезное влияние этих социальных контекстов, из-за которых они впоследствии по-разному осмысливают окружающий мир и пользуются разными стратегиями при взаимодействии с ним. Можно предположить, что на развитие личности, как мужчины, так и женщины и на их гендерную социализацию оказывает влияние то, что они вырастают в достаточно различных психологических контекстах, оказывающих решающее влияние на их дальнейшее гендерное функционирование.

На первом году жизни ребенка его взаимодействия с родителями дифференцированы по половому признаку. Родители мальчиков и родители девочек отличаются друг от друга по такому характерному показателю, как частота условных реакций на поведенческие сигналы ребенка. Многочисленные исследования, проведенные на различных возрастных уровнях, показывают, что мальчики получают от родителей больше и негативных ответных реакций, в том числе и телесных наказаний, и позитивных.

К различиям опыта в межличностном общении добавляются различия в возможностях, которые предоставляют игрушки, предлагаемые мальчикам и девочкам родителями. Ученые лишь недавно начали изучать вопрос о том, как различия в видах игрушек, которым мальчики и девочки оказывают предпочтение и которые им доступны, влияют на их развитие. Дифференцированный доступ к игрушкам, имеющим различные характеристики, предрасполагает к тому, что мальчики и девочки получают различный опыт в области игр и решения проблем, а подобный опыт связан в

дальнейшем с когнитивным развитием. Исследования поведения родителей в процессе социализации детей в рамках этой теории показывают, что оно дифференцировано по половому признаку: мальчикам предоставляют больше свободы для исследования мира, чем девочкам. Различия между социальными контекстами, в которых происходит детство мальчиков и девочек, являются причиной многих психологических половых различий.

Таким образом, теория когнитивного развития внесла существенный вклад в разработку проблемы гендерной идентичности и гендерного сознания. Ее сторонники, определяя решающую роль когнитивных процессов в половой социализации, утверждают, что при формировании психического пола большую роль играют положительные и отрицательные подкрепления, которые идут от взрослых. Главным в когнитивном развитии является познавательная информация, которую получает ребенок от взрослых. По мнению американского психолога - когнитивиста Л. Колберга, подкрепление и идентификация начинают оказывать существенное влияние на формирование психического пола только после того, как половая типизация уже произошла. Большинство социальных бихевиористов считают, что подкрепления, поддерживающие полороловое поведение детей, социальны, хотя и разделяют взгляд психоаналитиков на значение опыта раннего детства и идентификации ребенка с родителями того же пола в формировании полоролового поведения [171].

В 70-е годы на западе появляется новая психология пола. Основная ее идея заключается в том, что в формировании психологического пола и половой роли большую роль играют социальные ожидания общества. Дж. Стоккард и М.Джонсон опираясь на данную теорию, выдвинули положение о том, что врожденный биологический пол может лишь помочь определить потенциальное поведение человека. Главными здесь, выступают психологический и социальный факторы, которые формирует среда. Одной из причин возникновения «новой психологии пола» являются исследования, которые провели Е. Маккоби и К. Джеклин. Они проанализировали более полутора тысячи исследований, которые были посвящены изучению психологических половых различий. В результате был сделан вывод об отсутствии фундаментальных врожденных различий в психологических особенностях мужчин и женщин там, где раньше эти различия признавались [97, 171]. Это относится, прежде всего, к традиционно жесткой дифференциации «мужских» (активность, соревновательность, способность к

творческой деятельности) и женских (пассивность, эмоциональность, зависимость) черт и качеств.

Таким образом, мнения западных ученых в отношении гендерной социализации весьма противоречивы. Одни склонны считать, что биологические особенности имеют доминирующее значение, другие делают акцент на социальном окружении и влиянии среды.

Каждая из рассмотренных теорий акцентирует внимание на определенном психологическом механизме: процессе идентификации, социальном подкреплении, осознании половой социальной роли и социальных ожиданиях. Каждый из этих механизмов в отдельности не может полностью раскрыть и повлиять на качество гендерной социализации, но если интегрировать положения каждой теории, то может сформироваться оптимальная модель подготовки и формирования гармоничного человека.

В отечественной науке позиция наших ученых в большинстве случаев сводится к признанию доминирования социального окружения. Социальные ожидания и социальные нормы поведения мужчин и женщин в обществе играют важную роль в процессе социализации. Вместе с тем немалое значение имеют и сама активность индивида, и его личные мотивы, цели, наклонности. Принятие индивидом социальных ценностей – процесс активный, и индивид может варьировать роли, уклоняясь от стандартов. Кроме того, социальные ожидания окружающих человека людей могут существенно отличаться по своему содержанию, а это, безусловно, отражается на его полоролевом поведении [97,171].

Другие авторы, в частности Р.Г. Петрова, считают, что «невозможно разделять биологическое и социальное в гендерной социализации: влияние среды является необходимым условием для реализации врожденных и приобретенных программ» [153,с.63]. Данная позиция представляется достаточно интересной, но требует более серьезной аргументации.

В целом, по мнению И.С. Клециной, большинство работ отечественных психологов в области полоролевой социализации при всей их плодотворности все же остается в плену ортодоксальных представлений о феномене пола как детерминанте социальной роли и психологических характеристик поведения [97].

Изучая проблемы социализации в практическом аспекте ученые отмечают тот факт, что она заметно дифференцирована по половому признаку. В социализации мальчиков поощряется любознательность, самостоятельность, проверка себя в достижениях и других ситуациях соперничества. Такая модель

социализации способствует расширению опыта мальчиков. В процессе социализации девочек исследования не поощряются, сферы активности ограничиваются, акцент ставится на правильности поведения, и осуществляется строгий контроль, что ограничивает опыт девочек. Многие исследователи показали, что наличие возможности получить опыт и активно взаимодействовать с миром влияет на когнитивное развитие. Поэтому следует ожидать, что практика социализации, дифференцированная по половому признаку, оказывает свое влияние на когнитивное и личностное развитие мужчин и женщин.

Если подходить к наблюдаемым гендерным различиям с точки зрения их влияния на развитие, то следует предположить, что дифференцированная по половому признаку социализация и «формирующее» поведение родителей воздействуют на мальчиков и девочек, оказывая важное влияние на глубинные структуры их когнитивного развития. Исследователи выделяют три основополагающих начала, которые закладываются в раннем возрасте и влияют на дальнейшее когнитивное развитие, способствующее формированию у мальчиков и девочек различных психологических характеристик, а именно: представления ребенка о том, как окружающий мир реагирует на его действия; имеющиеся у ребенка возможности «экспериментировать с природой»; стратегии, которыми ребенок пользуется, реагируя на противоречивый и не подтверждающийся опыт.[134].

Ученые, занимающиеся проблемами дифференцированной социализации по половому признаку, отмечают, что по сравнению с девочками, мальчики вызывают дополнительное реагирование со стороны родителей и учителей: им уделяют больше внимания, относятся к ним отзывчивее и чаще поощряют, в то же время меньше делают критических замечаний в ответ на их действия. Мальчики получают игрушки, обладающие большим потенциалом обратной связи, и участвуют в играх, требующих применения вероятностных стратегий. Можно ожидать, что этот ранний и более богатый опыт возможных взаимоотношений, приобретаемый мальчиками, положительно влияет на мотивацию их действий и способствует развитию у них целеустремленности. Кроме того, этот опыт позволяет мальчикам осознать, что они своими действиями могут вызвать изменения во внешней среде. Такое раннее осознание эффективности своих действий способствует формированию черт личности и когнитивных основ, от которых впоследствии зависит инструментальная компетентность. [23]. Приведенные данные говорят о том, что девочки по сравнению с мальчиками растут в более структурированном и

директивном мире. Сравнение способов социализации мальчиков и девочек в ходе исследований показало, что при социализации девочек в большей степени поощряется использование ассимиляционных стратегий обработки новой информации, в то время как при социализации мальчиков в большей степени поощряется использование аккомодационных стратегий обработки входной информации, расходящейся с прежними представлениями. Мальчики, сталкивающиеся с более непредсказуемым миром, где часто возникает необходимость в стратегиях *ad hoc* (лат. – «на данный случай»), вынуждены чаще пересматривать свои когнитивные структуры и даже отказываться от тех из них, которые оказались неэффективными. [97].

В настоящее время огромная роль в гендерной социализации отводится средствам массовой информации. Дети в значительной мере усваивают роли и правила поведения в обществе и межличностных отношениях из телевизионных передач и других информационных источников. Символическое содержание, которое представляется в СМИ, оказывает глубокое воздействие на процесс социализации вообще, и гендерной социализации в частности. Именно такой информативный источник способствует формированию определенных ценностей и образцов поведения человека. [189].

Рассмотрев основные теоретические параметры гендерной социализации и ее важнейших составляющих – гендерной идентичности и гендерных ролей, обратимся к анализу механизмов их формирования, интерес среди которых, прежде всего, вызывают гендерные стереотипы, изучение которых является неотъемлемым элементом гендерных исследований.

Гендерный стереотип – «это шаблонные житейские представления о различиях между мужчинами и женщинами, предписание мужчинам и женщинам вести себя в соответствии с выбранными обществом правилами для представителей определенного пола» [23,с.339]. Гендерные стереотипы обеспечивают закрепление и трансляцию гендерных ролей из поколения в поколение. Как и любые социальные стереотипы, гендерные стереотипы выполняют двоякую роль. С одной стороны, они выполняют позитивную роль, поскольку позволяют человеку ориентироваться в социальном пространстве в тех обстоятельствах, которые не требуют глубоких размышлений и индивидуальных решений, с другой – негативную, поскольку жесткое следование им лишает человека свободы и индивидуальной вариативности поведения в соответствии с личностными склонностями и потребностями.

В процессе жизнедеятельности у каждого человека вырабатывается определенный стиль поведения, который в той или иной степени соответствует гендерным стереотипам для данного пола. Гендерные стереотипы функционируют как на уровне индивида, так и на уровне общества. Они формируются, как считают исследователи, начиная с детского возраста в процессе социализации через усвоение доминирующих в данной культуре представлений о правильном поведении того или иного пола.[37]. Многочисленные современные исследования мальчиков и девочек подтверждают большую роль семьи в гендерной идентификации. Именно здесь закладываются основные группы гендерных стереотипов. К таким стереотипам относится, прежде всего, приписывание ребенку качеств в зависимости от биологического пола: мужчины агрессивны, независимы, самоуверенны; женщины – эмоциональны, покорны, нежны.

Гендерные стереотипы, как показывает практика, демонстрируют чрезвычайную стабильность и воспроизводятся из поколения в поколение. Они, как было отмечено ранее, усваиваются благодаря основным институтам социализации, в результате чего к 17 – 18 годам формируется индивид, который уверен в том, как он должен себя вести в зависимости от пола в различных ситуациях, так как он приобрел определенный набор гендерных ролей и стереотипов. Вместе с тем, по мнению современных социологов, социализация, в том числе и гендерная, может корректироваться в течение всей жизни [37].

Л.Н. Ожигова отмечает, что «исследования психологических особенностей детей и подростков выявили высокую ориентацию подростков на активную творческую жизнь и самореализацию в различных областях и не выявили существенных различий в этом между мальчиками и девочками» [145,с.122]. То есть современные подростки, осознают ролевые особенности мужчин и женщин, готовы к расширению гендерных стереотипов в поведении.

И.С. Кон утверждает, что общество сверстников как своего, так и противоположного пола является универсальным фактором гендерной социализации. В среде сверстников ребенок адаптирует полученные в семье полоролевые стереотипы и старается корректировать их самостоятельно без помощи взрослых. Фемининные мальчики отвергаются мальчиками, зато их охотно принимают девочки, а маскулинных девочек легче принимают мальчики, чем девочки. В среде сверстников ребенок «обкатывает» полоролевые стереотипы, полученные в семье, и самостоятельно

корректирует их в нерегламентированном взрослыми общении [110]. Таким образом, мальчики и девочки стремятся быть принятыми не только родителями, но и другими, значимыми для них группами, а это принятие непосредственно связано с усвоением распространенных в той или иной группе гендерных норм и стереотипов.

Ориентация на мнение сверстников в определенном возрасте становится решающей для выбора профессионального пути и стиля жизни, а потребность в самоутверждении в кругу сверстников, может провоцировать на отказ от своих способностей, на изменение жизненных целей и планов [97]. Социальные изменения в обществе вызывают перемены в культурных стереотипах маскулинности и фемининности, которые становятся менее отчетливыми и полярными. Это вызывает у людей некоторый психологический дискомфорт. Одни говорят об опасности феминизации мужчин, другие об опасности маскулинизации женщин. Фактически, как отмечает И.С. Кон, «происходит ломка традиционной системы половых ролей и соответствующих ей культурных стереотипов» [109, с.54]. Важным моментом в данном случае является то, чтобы эта ломка не коснулась тех стереотипов, которые касаются главного предназначения мужчин и женщин: мужчине – быть отцом, а женщине – быть матерью.

Особенности освоения гендерных ролей и стереотипов как результат гендерной социализации проявляются, прежде всего, в процессе межличностного взаимодействия, в том числе и педагогического. Успешность коммуникации зависит во многом от четкой, однозначной идентификации человека как мужчины или женщины. Приписывание пола является неизбежной базовой практикой повседневного взаимодействия и происходит согласно правилам создания гендера, принятым в данном обществе [79,134]. Сама возможность категоризации индивида по полу является залогом коммуникативного доверия. Быть мужчиной или женщиной и проявлять это – значит быть социально компетентным человеком, вызывающим доверие и вписывающимся в практики общения, принятые в данной культуре [188]. Таким образом, имя, внешний облик, тембр голоса, стиль выражения чувств – все эти внешние, крайне важные для успешной коммуникации проявления, характеризуются понятием гендерный дисплей, который и позволяет идентифицировать собеседника как мужчину или женщину. Это понятие введено Э. Гоффманом, который рассматривает гендерный дисплей как

«конвенциональное изображение культурно установленных коррелятов пола, как установленные модели поведения». [130,с.82].

По мнению О.И. Ключко, гендерный дисплей – это многообразие проявлений, связанных с предписанными обществом нормами мужского и женского поведения, при усвоении которых и происходит процесс гендерной социализации [105]. Гендерный дисплей как многообразие представлений и проявлений мужского и женского в межличностном взаимодействии не универсален, он детерминирован культурой и отношениями власти к нему. Разные общества, социальные группы и даже разные социальные ситуации предполагают различные конвенциональные формы гендерного дисплея. Различие гендерных дисплеев заставляет обратить внимание на властные отношения между полами, проявляющиеся, в том числе, и в межличностном взаимодействии.

Другой важной проблемой социализации выступает гендерная асимметрия.

Гендерная асимметрия, как уже говорилось, это неравенство в социальном положении мужчин и женщин и возможностях их самореализации. Данное неравенство может выражаться в доступе к различным сферам деятельности, которое обусловлено традиционными представлениями о предназначении полов. Гендерная асимметрия находит выражение в количественных и качественных аспектах.

Доступ мужчин в образовательную сферу никто и никогда не ограничивал, но социально-экономические условия и установка, что воспитание - это прерогатива женщины, закрепились в сознании общества, что привело к гендерной асимметрии в учебных заведениях, где подавляющее число педагогов женщины, но руководящие должности при этом занимают преимущественно мужчины. Постепенное снижение количества педагогов-мужчин привело к дальнейшим изменениям школы. Как отмечают Г.М. Бреслов и Б.И. Хасан, изменилась стратегия и реализация специфических организационно-управленческих функций в образовании. Психологическая особенность мужчин – это стратегический подход и предметная ориентация, женский психологический склад предполагает ориентирование на конкретную ситуацию и межличностные отношения. Преобладание женщин-педагогов привело к изменениям требований к учащимся, они стали более феминизированными, а формы организации учебно-воспитательного процесса требуют прилежания, сосредоточенного внимания, дисциплины и усидчивости. Это по психофизиологическим

параметрам больше свойственно женщинам. Поэтому любые отступления от этих качеств учащихся мужского пола, рассматриваются как нарушения дисциплины. В итоге это может стать предпосылкой возникновения противоречий и создания конфликтогенной обстановки на всех этапах образовательного процесса [30].

Признаки гендерной асимметрии, по мнению С.С. Лузан и Е.А. Рузанкиной, идентифицируются как «скрытый учебный план». Этот термин используется для выявления существующих в образовательных учреждениях гендерных стереотипов и гендерной асимметрии. Многие исследователи (Л. Волынская, Т. Барчунова, Е. Ярская-Смирнова, Ф. Шереги, В. Харчева, В. Сериков, М.Дженкинс, Р.Холл и Б. Сэндлер и др.) отмечают проявления скрытого учебного плана в таких ситуациях, как отождествление учащимися некоторых предметов и дисциплин с полом преподавателя, наличие сексизма и примеров стереотипного изображения мужчин и женщин в учебниках и материалах занятий, преобладание «маскулинных» форм преподавания, варьирование стиля преподавания в зависимости от пола студентов, гендерно ориентированные формы коммуникации в учебной аудитории. Помимо воспроизводства гендерных стереотипов посредством преподаваемого учебного материала, по мнению некоторых исследователей, осуществление гендерной асимметрии происходит благодаря выбираемым самим преподавателем механизмов передачи материала.[130].

Исследователи отмечают факт, что занятия не являются гендерно-нейтральными, поскольку на них используются сексистские материалы, преобладают примеры, связанные с доминированием мужского пола и воспроизводящие традиционные гендерные стереотипы. Требования сидеть тихо, внимательно слушать, беспрекословно выполнять все задания соответствуют поведению, которое обществом оценивается как типично «женское», что является дезориентирующим фактором для студентов при выборе модели поведения. На наш взгляд, такие выводы нельзя однозначно считать проявлением гендерной асимметрии со стороны преподавателя. Существуют определенные требования поведения на учебном занятии. Их нарушения приведут скорее к дезорганизации, чем к дезориентирующим моментам в выборе манеры поведения.

Гендерную асимметрию в поведении современной молодежи можно обнаружить в том, как юноши и девушки реагируют на замечания, которые касаются манеры их поведения в межличностном общении.

Юноши чаще относятся к замечаниям мягко, с долей юмора, а девушки, чаще всего, очень бурно и в достаточно агрессивной форме.

Некоторые зарубежные ученые (Р.Бэрон и Д. Ричардсон) определяют человеческую агрессивность, как черту, характеризующую, прежде всего, мужское поведение. Данные авторы утверждают, что именно биологические или генетические факторы обуславливают большую склонность мужчин прибегать к многочисленным формам агрессии. Возможно, наиболее убедительным свидетельством в этом отношении для них является «демонстрация наличия связи между уровнем тестостерона и проявлением агрессивного характера» [72,с.36].

Ученые отмечают, что тестостерон или другие гормоны и вообще все биологические факторы не могут влиять непосредственно на поведение человека. На фоне феминизации образования, как отмечают исследователи и показывает педагогическая практика, усиливается феминизация мальчиков, но вместе с этим возрастает маскулинизация девочек. Это подтверждается тем, что в настоящее время, проявления агрессивности в поведении чаще наблюдается со стороны женщин.

На наш взгляд, это происходит потому, что образование на всех его этапах в большинстве случаев игнорирует психологические особенности мужского и женского пола и не прилагает никаких специальных усилий к тому, чтобы формировать не просто личность вообще, а личность мужчины и личность женщины, и предъявляет бесполое требования в вопросах воспитания. В результате этого многие юноши и девушки, вступая во взрослую жизнь, смутно представляют, как должен себя вести настоящий мужчина и настоящая женщина.

Осознавая с возрастом и воспитанием свое поведение, человек сам определяет, как ему себя вести в той или иной ситуации, и это не зависит от половой принадлежности. Проявление агрессии и не всегда уважительное отношение к противоположному полу зависят от уровня внутренней культуры и тех стереотипов поведения, которые сформируются у индивида в процессе его жизнедеятельности.

Очевидно, что гендерная асимметрия часто является лишь аспектом культурной асимметрии, возникающей в результате межличностных отношений на фоне объективных обстоятельств. Следовательно, важнейшей задачей гендерной педагогики выступает разработка и применение в реальной педагогической практике гендерных технологий, позволяющих

минимизировать проявления гендерных асимметрий в образовательном процессе.

Способом реализации этих технологий выступает гендерное образование, которое позволяет в процессе обучения получить не только систематизированные знания и навыки в определенной сфере деятельности, но, прежде всего, знания в области гендерных коммуникативных отношений.

Традиционное образование не акцентирует свое внимание на том, что участники образовательного процесса, как педагоги, так и учащиеся, являются представителями разного пола, имеющие несхожие психологические характеристики, различные особенности восприятия и усвоения информации.

Подкреплению гендерных различий и традиционных видов поведения, соответствующих половой роли, способствует не только специфическое поведение учителей, но и более широкий образовательный контекст. Наиболее престижные должности в школьной системе занимают мужчины; для учителей женского пола характерна меньшая профессиональная идентификация; школьные двory, как правило, способствуют половой сегрегации, поскольку мальчики и девочки отдают предпочтение разным видам активности; и обязанности в классе, как правило, распределяются дифференцировано по половому признаку. Кроме того, игры, в которые предпочитают играть мальчики и девочки на игровой площадке, дифференцированы по половому признаку и имеют различные формальные характеристики. Игры девочек имеют четкую структуру, действия в них производятся по очереди, все процедуры регулируются неизменными правилами, участвуют меньше игроков и реже требуется использование непредусмотренных стратегий. Хотя игры мальчиков тоже регламентируются правилами, в них вознаграждается инициатива, импровизация, умение справиться с непредусмотренной ситуацией, участвуют команды, состоящие из большего числа сверстников, и поощряется как сотрудничество внутри одной команды, так и соперничество между разными командами. [25,97]. Можно ожидать, что этот дифференцированный по половому признаку опыт игровой деятельности также оказывает значительное влияние, как на социальное развитие, так и на подходы к решению проблем.

Выводы:

1. Различия в поведении учителей, деятельности сверстников и порядках, установленных в различных общественных институтах, подчеркивают

существование различий между мужчинами и женщинами и закрепляют результаты дифференцированной по половому признаку социализации.

2. Традиционная поло-ролевая социализация человека, в которой активно участвует школа, продолжает и сегодня воспроизводить патриархальные стереотипы взаимодействия полов. Эти стереотипы все чаще вступают в противоречие с реальными изменениями, которые происходят в современном обществе, становятся препятствием для раскрытия индивидуальных особенностей, обостряют межличностные отношения, тем самым, вызывая и провоцируя возникновение конфликтных ситуаций.

3. Гендерные асимметрии, заложенные в системе традиционного образования, необходимо и возможно разрешать, используя современные педагогические технологии гендерной направленности.

Глава 3. Формирование культуры гендерных отношений в учреждении высшего профессионального образования

3.1. Формирование культуры гендерной коммуникации

Наиболее важными факторами формирования коммуникативной культуры являются состояние культуры межличностного общения, которое закладывается в процессе образования и опосредуется состоянием духовно-нравственной культуры общества и воздействием средств массовой информации. Большое значение имеет микрогруппа, в которой человек живет, учится, работает, отдыхает, поскольку именно с ней связана идентификация человека, в ней он находит подтверждение или опровержение своих взглядов, мыслей и чувств, именно здесь формируются стереотипы поведения и соответствующая культура общения. Культура педагогического общения испытывает на себе влияние культуры общества и законов, функционирующих в нем. Все эти факторы до недавнего времени рассматривались вне связи с гендерным воспитанием. Поэтому в современном образовании необходимо обозначить важный аспект культуры гендерных коммуникативных отношений, которая позволяет снизить возможность появления противоречий в педагогическом взаимодействии. Гендерная культура, по определению С.Ф. Хрисановой, это «взгляд на все стороны жизни через призму гендерных ценностей и соответствующих этим ценностям потребностей, интересов и форм деятельности». Эта культура «предполагает гармонизацию отношений мужчин и женщин в обществе» [214, с.21] С точки зрения выработанной

людьми системы взаимодействия и оценочных критериев в сфере соприкосновения мужского и женского, следует «интерпретировать культуру как систему правил поведения и критериев оценки действий индивида, характерную для общества в конкретный исторический период» [19, с.58]. Опираясь на такое понимание культуры С.В. Бацанова предлагает следующее определение гендерной культуры. «Под гендерной культурой мы понимаем выработанную людьми систему взаимодействия и оценочных критериев, посредством которых активно создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального порядка» [19, с.58]. Таким образом, взаимодействие мужчин и женщин – это один из аспектов социальной жизни, которые регламентируются культурой. Культура, в данном случае, имеет достаточно определенный набор программируемых реакций и регулирует поведение человека в ряде стереотипных ситуаций.

Гендерная культура до недавнего времени считалась стабильной, поэтому ее резкое изменение зачастую негативно воспринимается обществом. Патриархальная гендерная культура, которая доминировала на протяжении нескольких тысячелетий, начинает коренным образом меняться вследствие радикальных экономических, политических и социокультурных изменений. Это, в свою очередь, влечет за собой изменение моделей поведения мужчин и женщин.

Любая трансформация, особенно в отношении незыблемых и неизменных устоев общества, к которым традиционно относятся отношения мужчин и женщин, неизбежно порождает негативные проявления. Здесь можно упомянуть пренебрежение нормами морали, эгоцентризм, доминирование нигилистических установок в отношениях к миру, обществу, другим людям. На фоне снижения культуры человеческих отношений происходит снижение и культуры общения, которое проявляется в равнодушии, неуважении людей друг другу, и, как следствие, повышается агрессивность, нестабильность, тревожность, особенно среди молодежи. Эти обстоятельства могут служить причиной для возникновения напряжения в межличностном общении и в системе педагогического общения.

Культура педагогического общения, являясь сама по себе достаточно сложной системой, испытывает огромное влияние культуры общения в обществе и законов, которые в нем существуют. В педагогической практике существуют определенные закономерности, тенденции и принципы педагогического общения. Исследования, проведенные в области

теоретических основ педагогической культуры, выявили ее основные компоненты: когнитивный, аффективный и регулятивный [202]. Воспитание и формирование культуры гендерных коммуникативных отношений в процессе подготовки педагогов высшего профессионального образования ставит задачу выявления механизмов влияния социальной среды на субъекта и качество межличностного общения. Поэтому, мы рассматриваем названные выше компоненты педагогической культуры с точки зрения гендерных особенностей участников образовательного процесса, имея в виду обе стороны – и педагога, и учащегося.

Когнитивный компонент включает познание и оценивание самого себя и другого с точки зрения гендера. Качество и успешность педагогического общения может быть обеспечено не только знанием индивидуальных свойств студента, но и знанием его гендерно-личностных особенностей. Так как основная цель образования – развитие гармоничной личности, то гендерный фактор, исходя из обобщения теоретических положений, представленных в предыдущих разделах, на современном этапе, играет немаловажную роль. Процесс формирования гендерной культуры педагогического общения так же начинается с познания и оценивания. М.С. Каган отмечает познавательную и ценностную сущность оценки. Ценностная оценка в межличностном отношении имеет большое значение, так как осуществляется человеком как субъектом, присущими только ему субъективными качествами и выработанными в процессе жизнедеятельности стереотипами мышления и поведения [202, 90].

Аффективный компонент подразумевает формирование и развитие эмоциональных состояний в процессе педагогического общения. Отсутствие у учащихся необходимого эмоционального состояния в учебной деятельности может вызывать и коммуникативные трудности в межличностном общении между педагогом и учащимися. Известный психолог Р. Бернс отмечал: «Во все времена, подлинные педагоги подчеркивали значение эмоциональных аспектов в воспитании и общении. Однако если раньше внимание обращали прежде всего на отрицательные эмоции, такие, как страх перед наказанием или неудачей, то нас больше интересуют возможности положительного воздействия эмоциональных переживаний в воспитательно-образовательном процессе» [26, с.28].

Любой эмоциональный компонент сопровождается переживанием. Переживание является субъективным качеством. В переживаниях проявляется уровень развития человека, его психологические

характеристики. Переживания могут, как укреплять, так и разрушать отношения. Исследования О.А. Прохорова (1991) показали, что частые отрицательно окрашенные состояния педагога снижают эффективность обучения и воспитания, повышают конфликтность во взаимоотношениях с учащимися. [164].

Исследования эмоциональности, начиная с работ Г. Гейманса и заканчивая новейшими публикациями, как отмечает Т.В. Бендас, демонстрируют преимущество женщин [23]. О большей эмоциональности женщин свидетельствуют следующие эмпирические факты: женщины обладают большей тревожностью по сравнению с мужчинами; для женщин связь эмоций с межличностными отношениями является более значимой, чем для мужчин; женщины чувствительнее, чем мужчины относятся к негативным жизненным событиям, которые переживают другие; положительные эмоции женщины переживают более ярко и не стесняются демонстрировать свои эмоциональные реакции; мужчины не стремятся показывать свои эмоции, особенно негативные; они эмоционально более сдержанны; мужчины подвергаются более жесткой регламентации со стороны общества по поводу демонстрации своих переживаний.

Однако единого мнения по поводу эмоциональности мужчин и женщин нет. Исследования в этой области продолжаются, так как они имеют большое теоретическое и прикладное значение. Для повышения уровня педагогической культуры, коррекции эмоциональных переживаний и эмоционального поведения, необходимы знания о представителях другого пола. Это будет способствовать улучшению взаимоотношений между мужчинами и женщинами, снизит риск возникновения конфликтов гендерно-ролевого характера в учебно-воспитательном процессе.

Наконец, *регулятивный* компонент педагогического общения заключается в формировании и развитии межличностных отношений. Отношение регулирует поведение, которое побуждает к действию и зависит от коммуникативных особенностей личности. Важнейшим регулятивным фактором в педагогической культуре является коммуникативная компетенция педагога, которая определяет его поведение в процессе педагогического общения.

Психологи отмечают, что общение мужчин и женщин, в межличностном взаимодействии, отличается по ряду характеристик, и выделяют мужской и женский стиль общения. У мужчин стиль общения более сдержанный, предметный, подчеркивающий независимость. Общение

мужчин менее эмоционально и в общении от них реже ждут поддержки, т.к. «они реагируют на раскрытие перед ним чувств другого человека настолько логично и безэмоционально, что это можно принять за отвержение» [89,с.185].

Женский стиль общения отличается тем, что они более вежливы и более внимательны в общении, тактичны, дружелюбны и менее самоуверенны. Женщины более субъективны в своих суждениях и самооценке, в большей степени ориентированны на мнение окружающих и их признание. Для мужчин признать значимость оценки окружающих, значит показать свою несамостоятельность, слабость, неуверенность [41].

Вопрос о различиях в коммуникативной компетенции учителей мужчин и женщин пока мало изучен в отечественной педагогической науке, в основном используются данные зарубежных авторов. Например, исследование, проведенное группой учёных в Гарвардском университете, показало, что гендер учителя играет существенную роль в межличностном общении и влияет на коммуникативное поведение учащихся в процессе обучения и воспитания. В ходе исследования мужчины разговаривали больше там, где дискуссию проводил учитель-мужчина и большинство студентов тоже были юноши. Присутствие женщин-преподавателей, наоборот, благотворней действовало на студенток, они были в три раза активнее, чем тогда, когда занятие проводил преподаватель-мужчина. [233].

Отечественные исследователи отмечают следующие особенности в поведении преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин: женщины гораздо выше оценивают свою коммуникативную компетенцию, в частности, умение объективно и всесторонне воспринимать партнера по диалогу. По результатам исследований, средний балл преподавателя-женщины по этому показателю составил 8,1, преподавателя-мужчины – 7,4. По другим параметрам средний балл женщин-преподавателей также оказался чуть выше: умение предвидеть и ликвидировать конфликт при общении (7,7 и 6,8 соответственно); умение воспринимать и учитывать критику, умение справедливо и тактично критиковать партнера по общению (7,4 и 6,6 соответственно). Отмечается разница и в речевом аспекте. Речь мужчин более содержательная и лаконичная, при повествовании они меньше отвлекаются от темы (мужчины – 8,2, женщины – 6,9) [174].

Однако необходимо отметить, что вербальное общение и речевое поведение его участников во многом зависит от индивидуальных особенностей, гендерных установок и стереотипов, которые человек

получил в процессе гендерной социализации, а так же особенностей мужской и женской психологии.

Таким образом, при формировании гендерной культуры коммуникативных отношений в процессе подготовки педагогов профессионального обучения необходимо учитывать три основных ее компонента: когнитивный, аффективный, регулятивный.

Когнитивный – умение познать, осознать и оценить свои гендерно-личностные особенности; умение предвидеть, своевременно корректировать, анализировать и адекватно реагировать на поведение учащихся противоположного пола.

Аффективный – умение правильно понимать и оценивать эмоциональное состояние собеседника, исходя из его гендерно-личностных особенностей, в целях профилактики гендерных педагогических конфликтов уметь встать на позицию другого человека.

Регулятивный компонент – умение устанавливать гендерно-нейтральные межличностные отношения со всеми участниками учебно-воспитательного пространства, что позволит снизить уровень гендерных конфликтов не только в системе «педагог-учащийся», но и в различных жизненных ситуациях.

3.2. Преодоление гендерных конфликтов

Образовательное пространство, как было отмечено ранее, является частью социальной сферы человека. Конфликты, возникающие в социуме, имеют достаточно широкий диапазон причин возникновения, специфические черты, способы разрешения и приводят к различным последствиям. Конфликт, произошедший на гендерной основе, имеет свою специфику и требует особого педагогического внимания.

Анализ литературы по проблемам педагогического конфликта в системе «педагог-учащийся» позволяет сделать вывод о возросшем профессиональном интересе отечественных учёных (А.С.Белкин, В.И.Журавлева, О.В.Лишина, Н.Н.Юрьева и др.) к поиску концептуальных механизмов и эффективных средств управления конфликтными ситуациями. Авторами выделяются различные виды управляющих воздействий в конфликте: диагностика, прогнозирование, профилактика, предупреждение, ослабление, урегулирование, разрешение, завершение конфликта. Управление конфликтами может осуществляться на всех этапах его возникновения и развития. Прогнозирование, профилактика и коррекция –

это те виды управляющих воздействий, которые целесообразны на ранних этапах возникновения противоречий. Чем раньше обнаружена проблемная ситуация межличностного взаимодействия, тем меньше усилий надо приложить для её эффективного разрешения.

Конфликт обычно определяют как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-то поводу, либо противоположные цели и средства их достижения в данных условиях, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов, и пр. [187].

Обращение к общей теории конфликта позволяет выделить характерные черты любых межличностных конфликтов. К ним обычно относят:

- наличие, как минимум, двух конфликтующих сторон;
- наличие зоны разногласий между ними;
- мотивы, имеющиеся у каждой из сторон (стремления, побуждения к действиям), которые направлены на реализацию установок, потребностей каждой из сторон;
- действия, которые конфликтующие стороны направляют друг против друга.

Поскольку конфликт – это процесс, в котором выделяют несколько стадий: предконфликтная, инцидент, эскалация, кульминация, завершение, постконфликтная. Отметим, что умение определить, на каком этапе находится конфликтная ситуация, является важным инструментом профилактики и регулирования конфликта. При этом следует учитывать и то, что некоторые, особенно начальные стадии конфликта, могут иметь латентный характер и явные проявления могут обнаружиться уже на стадии кульминации или даже завершения конфликта. Эти особенности протекания конфликта педагог должен учитывать в своей профессиональной деятельности.

Названные выше особенности характеризуют и *гендерный (полоролевой) конфликт*, в основе которого лежит противоречивое восприятие гендерных ценностей, отношений, ролей, приводящее к столкновению интересов и целей. По мнению И.С. Клециной, гендерный конфликт вызван противоречием между нормативными представлениями о чертах личности и особенностях поведения мужчин и женщин и невозможностью или нежеланием личности соответствовать этим представлениям-требованиям. Любой гендерный конфликт базируется на явлениях полоролевой дифференциации и

иерархичности статусов мужчин и женщин, существующих в современных обществах [114, 134].

Однако процесс подготовки будущих педагогов к предупреждению конфликтов гендерно-ролевого характера и его многообразных аспектов еще не стал предметом комплексного исследования.

Ученые, занимающиеся проблемами межличностных конфликтов, выделяют две взаимосвязанные стороны: содержательную, то есть наличие предмета спора или несогласия, и психологическую сторону, которая связана с личностными особенностями участников конфликтного взаимодействия, с их эмоциональными реакциями. Присутствие психологической стороны как раз и является специфической чертой межличностного конфликта в системе «педагог-учащийся». Участники подобного конфликта могут проявлять в нем черты своего характера, гендерно-индивидуальные качества, гендерно-личные особенности. Сталкиваются потребности, цели, входят в противоречие их мотивы и мнения. Каждая из сторон может трактовать ситуацию по-разному, иметь свое собственное мнение о причинах, породивших конфликт. Необходимо отметить, что иногда возникают мнимые противоречия, которые провоцируются искаженной информацией либо неверной интерпретацией фактов. Это может быть связано, как отмечалось ранее, с особенностями мужской и женской психологии.

Большую роль в возникновении межличностного гендерного конфликта может играть конфликт *внутриличностный*. На внутриличностном уровне объектом анализа человека становится отношение личности как субъекта определенного пола к себе, а его гендерная идентичность, которая является составляющей социальной идентичности, выступает как детерминанта. [134]. Интерес представляет классификация внутриличностных конфликтов на основе ценностно-мотивационной сферы личности. Внутренний мир человека, как отмечает И.Г.Малкина-Пых, включает мотивы («хочу» – потребности, интересы, желания), ценности («надо», «я должен») и самооценку («могу», «я есть») [134]. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов выделяют следующие внутриличностные конфликты, которые формируются, исходя из особенностей внутреннего мира человека, и могут являться причиной возникновения гендерных межличностных конфликтов.

- мотивационный конфликт – столкновение мотивов и бессознательных стремлений (З.Фрейд, К.Хорни, К.Левин); конфликт между «хочу» и «хочу»;

- нравственный конфликт – столкновение долга и желания, моральных принципов и личностной привязанности (В.Франкл); конфликт между «хочу» и «надо»;

- конфликт нереализованного желания – между желаниями и действительностью, которая блокирует их удовлетворение; конфликт между «хочу» и «могу»;

- ролевой конфликт – различное понимание себя и своей роли: (Я и роль). Интенсивность ролевого конфликта определяют степень несовместимости различных ожиданий, уровень жесткости соответствующих требований, личностные характеристики субъекта, а также его ролевые ожидания; конфликт между «надо» и «надо»;

- конфликт неадекватной самооценки, когда происходит расхождение между самооценкой и реальными возможностями человека; конфликт между «могу» и «могу» [12].

В сложноорганизованной образовательной среде перечисленные внутренние конфликты могут перерасти в межличностный конфликт. Это обусловлено тем, что противоречия внутри отдельной личности, будь то педагог или учащийся, неумение решить возникшую собственную проблему морального выбора или преодолеть разнонаправленные стремления и негативные стереотипы своего мышления, приводят к тому, что неразрешимый внутриличностный конфликт выходит наружу, человек ищет виноватых в своих неприятностях, предъявляет им несправедливые и неоправданные требования, становится агрессивным по отношению к окружающим [117].

Как уже отмечалось, мужчины и женщины в силу своих гендерных особенностей, сформировавшихся в процессе воспитания, приобретенных стереотипов и манеры поведения, по-разному ведут себя в межличностном взаимодействии. К поведенческим факторам, вызывающим различные формы межличностных конфликтов, обычно относят лживость, грубость, стремление к превосходству и др. В процессе социального взаимодействия у человека формируется определенный диапазон вариантов ожидаемого поведения и общения. Варианты ожидаемого поведения могут быть желательными, допустимыми, нежелательными и недопустимыми [78].

Характер поведения каждого человека, безусловно, зависит от его индивидуально-психологических особенностей, от психического состояния, от отношения к конкретному партнеру по взаимодействию, от самой ситуации взаимодействия. Нежелательное поведение может привести к

возникновению предконфликтной ситуации, реакции на недопустимое поведение, что может спровоцировать конфликт. Причины возникновения межличностных конфликтов весьма разнообразны. Н.В. Гришина выделяет три основные группы причин, которые наиболее часто можно встретить в учебно-воспитательном процессе:

- само содержание взаимодействия;
- особенности межличностных отношений;
- личностные особенности участников [61].

Наиболее распространенным фактором, который может привести к возникновению конфликта в учебном заведении, является поведенческий. Это отдельные характеристики человеческого поведения, которые отвергаются одной из сторон взаимодействия, например: грубость, непредсказуемость, неуместность, которые в настоящее время достаточно распространены среди студентов [124].

Так как в основе межличностного конфликта лежит целый комплекс взаимосвязанных противоречий, то при поиске способов разрешения полоролевого конфликта, необходимо учитывать всю совокупность причин, которые могут лежать в его основе.

Причинами возникновения гендерного межличностного напряжения и возникновения конфликтной ситуации между преподавателем и студентом, которые влияют на процесс протекания самого конфликта и модель поведения обеих сторон, могут служить половые различия, возрастные различия, характерологические особенности.

Половые различия могут являться причиной возникновения конфликта, влиять на выбор стратегии поведения в ситуации конфликтного взаимодействия и выбор способов его разрешения. Это касается и отношений между полами, и отношений между представителями одного пола [12]. Причинами, приводящими к конфликту между женщиной и женщиной, многие исследователи считают коммуникативные барьеры, возникающие при взаимодействии разных полов. Один из них – это разное субъективное прочтение межличностных обращений. Для женщин важными являются детали информации, нюансы, малейшие оттенки, что мужчины часто воспринимают как мелочность и подозрительность. Это может создать почву для конфликта. Существуют также отличия в моделях конфликтного поведения мужчин и женщин. В ситуации конфликта женщины чаще используют наступательную тактику, а мужчины – оборонительную. До недавнего времени считалось, что мужчины в

конflikте ведут себя более агрессивно, жестко и конфликтуют чаще. Согласно мнению американского психолога Д. Таннен, мужчины «живут в мире статусов», поэтому борются за свою независимость, демонстрируют свое превосходство. Женщины «живут в мире близостей», поэтому борются за сохранение эмоциональной близости, опасаясь оппозиции, и изоляции, ориентируясь на кооперацию, на равенство во взаимоотношениях сторон [25].

Другая группа факторов возможных межличностных напряжений в образовательном пространстве – *возрастные различия*, или «конфликт поколений» [117]. Причиной такого конфликта может являться негативная оценка поведения и манеры общения современной молодежи с людьми старшего поколения, которые росли, воспитывались и формировались как личности в других социальных условиях.

Для анализа *характерологических особенностей* большое значение имеет *тип личности* участников взаимодействия. Существует огромное количество классификаций типов личности по самым различным основаниям. Учитывая специфику нашего исследования, мы выделили типологию личности, предложенную западными учеными К. Бриггс и И. Майерс. Данные авторы выделяют четыре основных типа личности:

- интуитивно-мыслительный тип,
- интуитивно-эмоциональный тип,
- сенсорно-рассудочный тип,
- сенсорно-воспринимающий тип [117].

Каждый из представителей данных типов, будь то мужчина или женщина, ориентирован на определенные модели поведения, способы подачи и восприятия информации, способы реагирования на возникшую проблему и ситуацию. Представители разных психологических типов, по мнению ученых, с трудом понимают способы мышления и поведения друг друга, что приводит к возникновению напряженности в отношениях между ними и, как следствие, к конфликту.

У представителей *интуитивно-мыслительного* типа вызывают раздражение люди, которым необходимо повторять сказанное, им не нравится рутинная работа, но они вызывают раздражение у других представителей тем, что любят все усложнять, любят теоретизировать, игнорируют значимость межличностных отношений в общении.

Представители *интуитивно-эмоционального* типа часто не довольны, если их не замечают, им не нравится нейтралитет кого бы то ни было в

конфликте. Но этот тип раздражает других тем, что обладает повышенной потребностью в похвале и признательности, обидчивостью, подчеркиванием важности личностных отношений.

Личности *сенсорно-рассудочного типа* не любят быстрых перемен, не переносят, когда их прерывают, их раздражают слишком эмоциональные люди и ситуации, они болезненно воспринимают принижение своей значимости, не любят опозданий и необязательности. Других это раздражает тем, что они всегда следует «букве закона».

Сенсорно-воспринимающий тип не любит тщательного предварительного планирования и приготовления, следования инструкциям, правил и ограничений во времени. Других он раздражает тем, что может мгновенно менять планы, а также склонностью действовать без учета возможных последствий [116].

Все эти типологические особенности встречаются как у мужчин, так и у женщин, а также у учащихся того и другого пола и не являются абсолютными. При благоприятном развитии взаимодействия различные психологические типы, как правило, дополняют друг друга, но в межличностном общении эти особенности могут вызывать непонимание, раздражение, а значит, служить предпосылкой возникновения проблемной ситуации между педагогом и учащимся. Педагог в своей практической деятельности должен учитывать этот факт, а главное знать, как вести себя в проблемной ситуации, прежде всего в целях профилактики эскалации педагогического конфликта [117].

Дж. Г. Скотт указывает, что когда человек сталкивается с трудными в общении людьми необходимо использовать такой подход, который бы соответствовал конкретному характеру поведения. Она предлагает несколько универсальных принципов, которые, на наш взгляд, должен учитывать в своей работе каждый педагог:

- определить, к какому типу людей относится учащийся;
- сохранять спокойствие и нейтралитет;
- корректно выяснить причины его трудностей;
- постараться найти способ удовлетворения его нужд и интересов;
- постараться совместно подойти к разрешению конфликта, нейтрализовать его или взять под контроль [115].

К предложенным Дж. Г. Скотт принципам следует дополнить еще один, связанный с немаловажным фактом, который тоже должен быть учтен при профилактике педагогического конфликта - это гендер, который мо-

жет быть одной из причин педагогического конфликта или предпосылкой возникновения и развития конфликтной ситуации гендерно-ролевого характера.

Социальное взаимодействие, по мнению А.Я.Анцупова и А.И.Шипилова, не является источником противоречий, когда оно сбалансировано. Ими выделено пять основных балансов, сознательное или несознательное нарушение которых может привести к конфликтам. Среди них – баланс ролей или ролевого взаимодействия. Баланс ролей или ролевого взаимодействия, как условие профилактики конфликтов в учебно-воспитательном пространстве, где взаимодействуют учащиеся и педагоги, может быть рассмотрен, как один из возможных условий профилактики конфликтов гендерно-ролевого характера. Данный баланс сохраняется в том случае, когда ролевые ожидания в поведении сторон соответствуют реальному распределению ролей: педагог и учащийся, которые ведут себя по отношению друг к другу лояльно и корректно. Если же баланс нарушается, возникает межличностное напряжение или конфликт.

Существуют три позиции ролевого взаимодействия. В какой бы терминологии они ни были представлены (родитель – взрослый – ребенок, начальник – коллега – подчиненный, преподаватель – личность – студент), две ролевые позиции, по мнению ученых, в любой триаде всегда отражают неравенство (подчинение или управление) и только одна – равенство. Для предупреждения ролевого конфликта наиболее оптимальным является взаимодействие с партнером на равных [12].

В образовательном процессе происходит формирование не только граждан, но и формирование мужчины и женщины, утверждаются их взгляды и убеждения. Поэтому при воспитании и обучении, в целях профилактики конфликтов гендерно-ролевого характера, педагогам необходимо актуализировать жизненный опыт студентов независимо от того, является ли он типичным для его гендерной принадлежности или нет. Этого можно добиться при воспитании у учащихся терпимого отношения к проявлению черт, характерных противоположному полу, что позволит расширить диапазон действий человека, независимо от его гендерной направленности. Поэтому наиболее оптимальным является формирование и закрепление у учащихся андрогинных личностных качеств.

Не менее важным для педагога является знание традиционных технологий предупреждения и разрешения конфликта. Оно состоит в следующем: опре-

деляется предмет спора, фиксируется граница взаимных претензий; выявляется позиция сторон, по возможности проводится совместный поиск вариантов разрешения конфликта. Это достигается при следующих условиях: определение реальных причин конфликтного взаимодействия, сосредоточенность внимания на проблеме, а не на эмоциях, решение проблемы, которая стала причиной конфликта, создание условий, равных для обеих сторон в поисках возможных вариантов урегулирования отношений, создание условий взаимного доверия и сотрудничества [115]. Данную технологию, как базовую, можно применять для разрешения и предупреждения конфликтов гендерно-ролевого характера.

Одной из возможных причин возникновения гендерного педагогического конфликта, как отмечают исследователи, может служить проявление противостояния студентов в отношении доминирующей позиции преподавателя и желанием «сломать» навязываемые им властные отношения. Вероятность возникновения проблемных, конфликтных ситуаций между преподавателем и студентами чаще возникает, когда авторитарная позиция устанавливается преподавателями женского пола по отношению к студентам мужского пола. В этой связи выявление наличия или отсутствия конфликтных ситуаций между преподавателями и студентами, а также решение вопроса, с кем чаще у студентов возникает межличностное напряжение: с преподавателем-мужчиной или преподавателем-женщиной, являются важными для построения оптимального педагогического взаимодействия (прил. 3).

Для решения поставленных задач нами был проведен опрос 57 студентов 3 и 4 курсов, из них 40,3 % юношей и 59,7 % девушек. Из числа тех студентов, у кого возникали конфликтные ситуации и напряжение межличностных отношений с преподавателями (50,8%), 69,5 % составили юноши и 38,2% девушки. Это свидетельствует о том, что юноши конфликтуют с преподавателями чаще, чем девушки. При этом следует помнить, что преподаватели – преимущественно женщины. Отвечая на вопрос о том, с кем (преподавателем-мужчиной или преподавателем-женщиной) чаще возникала конфликтная ситуация, 58,8 % студентов-юношей ответили, что чаще возникают разногласия с преподавателем-женщиной, 41,2 % – с преподавателем-мужчиной. У 66,6 % ответивших девушек конфликты возникали с преподавателем-женщиной, у остальных (33,4 %) – с преподавателем-мужчиной (рис. 1).

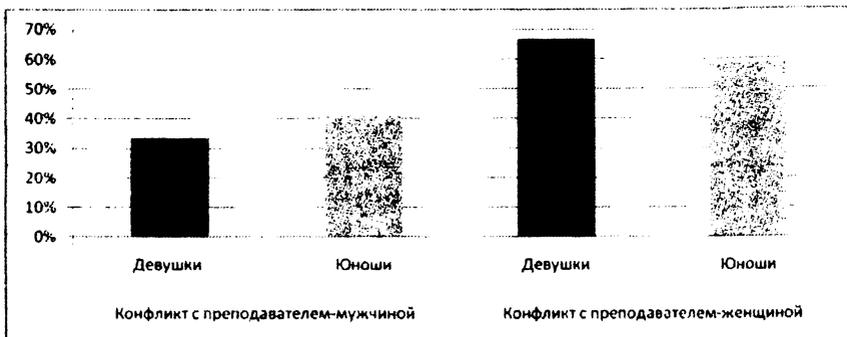


Рис.1. Частота возникновения конфликтных ситуаций у студентов с преподавателями разного пола (% к опрошенным.)

Таким образом, результаты опроса показывают, что конфликтные ситуации у студентов возникают с преподавателями обоего пола, но с преподавателем-женщиной гораздо чаще. На первый взгляд, это может быть обусловлено тем, что преподавателей-женщин в вузе больше, чем преподавателей-мужчин. Однако дело не только в гендерной асимметрии преподавательского состава. Существует ряд причин, которые вызывают межличностное напряжение. Одна из них, на наш взгляд, заключается в том, что преподаватель-женщина более требовательна к вопросам культуры поведения и дисциплины на учебных занятиях, что может способствовать возникновению межличностного напряжения и, как следствие, стать причиной возникновения конфликта.

По утверждению С.С. Лузан и Е.А. Рузанкиной, напряжение может возникать и из-за властного отношения со стороны преподавателя женщины, и того, что у студентов разного пола существует разница в представлениях о качествах личности преподавателя-женщины. Исследователи выявили следующее: для студентов мужского пола преподаватель представляется более усидчивым, конформным, самоуверенным; студенты женского пола хотят видеть в преподавателе больше целеустремленности, коммуникативности и активности. Авторы пришли к выводу, что поскольку студенты мужского пола хотят видеть в преподавателе качества, традиционно закрепленные обществом за женщиной, где её положение зависимо и вторично, то проявление преподавателем-женщиной качеств, не соответствующих их представлениям, считается ими противоестественными и вызывает желание восстановить «правильное», общепринятое положение. Студентам женского пола больше импонируют качества, присущие успешной женщине и женщине-специалисту,

поэтому проявление таких качеств преподавателем-женщиной не вызывает у них реакции протеста, и в силу принадлежности к одному полу к доминирующей позиции женщины они относятся более адекватно. [130].

Преподаватели, в свою очередь, отмечая у студентов мужского пола самоуверенность, самостоятельность, амбициозность и активность, используя властные функции, оказывают давление и стремятся подчинить студентов мужского пола. Студенты женского пола, будучи более исполнительными, по мнению преподавателей, не проявляют необходимой самостоятельности, инициативности, целеустремлённости, самоуверенности и амбициозности, поэтому не соответствуют представлению преподавателей об успешном студенте, и испытывают давление со стороны преподавателя, который начинает побуждать их к проявлению «успешных» качеств.

Таким образом, преподаватели в силу своего возраста и опыта коммуникативных отношений, с достаточно прочными стереотипами собственного поведения и восприятия окружающих, воспринимают поведение студентов, исходя из соответствующих социальным нормам представлений о принадлежности студента к определенному полу. Но в то же время с помощью определенных требований стараются изменить их поведение с позиции властных отношений в соответствии с социальными ролями «преподавателя» и «студента». Возникает конфликт отношения, который обусловлен наложением друг на друга двух типов социальных ролей (гендерных и учебно-профессиональных) четырех участников педагогического взаимодействия (преподавателей-женщин, преподавателей-мужчин, студентов и студенток).

Вместе с тем, следует принимать во внимание полоролевое самосознание женщин, которое корректируется стремительно развивающимися процессами в обществе. Анализ литературы позволяет констатировать, что девушки-студентки становятся более прагматичными, проявляют больше независимости в своих суждениях, меняется манера и стиль их поведения, они становятся более раскованными. У них чаще проявляются такие качества, как твердость, уверенность в себе, властность, жесткость. Это те качества, которые традиционно считаются мужскими и характеризуют мужской стиль поведения. Названные особенности также могут служить причиной разногласий между студентками и преподавателями (особенно старшего возраста), для которых наиболее приемлемыми являются традиционно женские черты поведения: мягкость, женственность, уступчивость.

В этой связи возникает проблема самоконтроля учащихся в общении, т.е. их коммуникативные умения. Понятие «коммуникативные умения» включают в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умения установить дружескую атмосферу, умения понять проблемы собеседника, а значит снизить риск возникновения межличностного напряжения.

Американский психолог М. Снайдер выделяет два уровня коммуникативного контроля. Люди с высоким коммуникативным контролем постоянно следят за своим поведением, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

При помощи адаптированного теста, разработанного М. Снайдером, мы попытались определить уровень самоконтроля учащихся в общении по гендерному признаку. Было опрошено 68 студентов, из них 61,7% девушек и 38,3% юношей. Результаты распределились следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Самооценка уровня коммуникативного контроля студентов в межличностном взаимодействии (% к опрошенным)

Как показали результаты, юноши и девушки достаточно высоко оценивают свой уровень коммуникативного контроля. Средний уровень коммуникативного контроля, по самооценкам, характерен для 54,7% девушек и 50% юношей. Уровень высокого коммуникативного контроля чуть больше

выражен у юношей, чем у девушек (50% и 45,3% соответственно). Это, отчасти, может быть объяснено тем, что юноши в межличностном взаимодействии больше руководствуются логикой здравого смысла, а девушки в большей степени акцентируют внимание на эмоциональной стороне возникшей проблемы, что мешает им контролировать процесс взаимодействия.

По характеру ответов на вопросы мы установили, что студенты, имеющие высокий уровень коммуникативного контроля, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо чувствует собеседника и в состоянии предвидеть впечатление, которое они производят на окружающих. Однако их ответы на вопрос, всегда ли они такие, какими их хотят видеть окружающие, оказались неоднозначным (рис. 3).

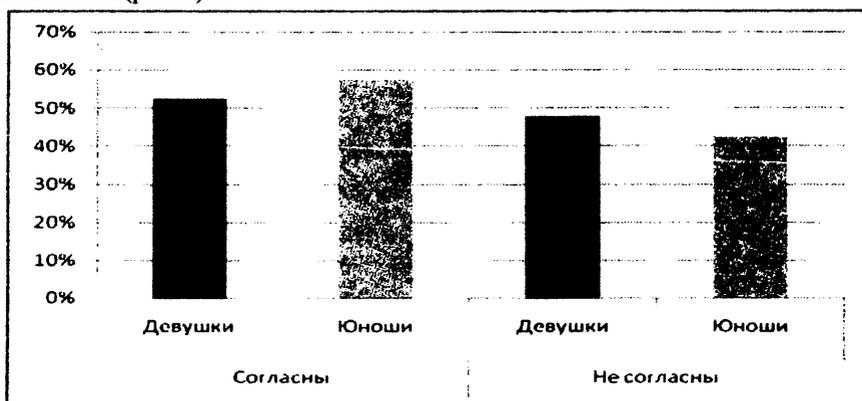


Рис. 3. Степень согласия студентов с утверждением, что они всегда такие, какими их хотят видеть окружающие (% к опрошенным)

С данным утверждением согласны более половины студентов – 52,3 % девушек и 57,6 % юношей. Данная категория студентов, чтобы преуспеть в делах и отношениях с людьми ведут себя достаточно открыто, стараются быть такими, какими их ожидают видеть. Тем не менее, 47,7 % девушек и 42,4% юношей с таким утверждением не согласны. Они ведут себя и поступают так, как считают нужным, не считаясь с мнением окружающих. В результате бесед с данной категорией учащихся, мы пришли к выводу, что их категоричность в суждениях и вызывающая манера поведения связаны, чаще всего, с весьма завышенной самооценкой и амбициозностью, что является результатом их воспитания. Следует обратить внимание, что юноши данной коммуникативной группы чаще, чем девушки ведут себя не так, как ожидают окружающие.

На наш взгляд, у такой категории студентов чаще может возникать напряжение в межличностном общении. Такое поведение накладывает определенный отпечаток на характер коммуникативных отношений, выстраиваемых преподавателем. Преподаватель, вовлекая студентов в образовательный процесс, не только воспроизводит собственные гендерные стереотипы, но включает студентов в реализацию гендерных отношений, по-разному реагируя на поведение студентов, что является причиной возникновения межличностного напряжения и, как следствие, конфликта [130].

На возникновение, характер и особенности протекания межличностного конфликта большое влияние оказывают коммуникативные особенности его участников. В этой связи важно выявить гендерно-коммуникативные особенности студентов в межличностном общении в учебно-воспитательном пространстве. Большое значение для будущего преподавателя имеет степень коммуникабельности. Она может быть недостаточной, нормальной и сверх меры. Люди с недостаточной степенью коммуникабельности замкнуты и неразговорчивы, что обычно вызывает трудности в общении, а общительность сверх меры может стать причиной межличностного напряжения.

Для решения данной задачи был использован тест «Ваша коммуникабельность» (прил. 5). В тестировании принимали участие 61 человек, из них 36 % девушек и 63,9 % юношей. Результаты отражены на рис. 4.



Рис. 4. Степень коммуникабельности студентов в общении (% к опрошенным)

Оценивая полученные результаты, отметим, что у значительной части студентов (47,8 % девушек и 39,0 % юношей) выявлена нормальная степень коммуникабельности. По характеру ответов на вопросы можно констатировать, что данная группа студентов достаточно терпима в общении, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости, хорошо сходится с людьми. Отметим, что в этой группе девушек чуть больше, чем юношей. Другая, примерно такая же по количеству группа – тоже коммуникабельные студенты, но в процессе общения они могут быть вспыльчивыми, неуравновешенными, что может вызвать раздражение окружающих и спровоцировать конфликт. В этой группе преобладают юноши (48,0 % против 39,2 %). Незначительная часть студентов (по 13 % юношей и девушек) общительны сверх меры. Как правило, именно такая категория студентов чаще всего вызывает трудности в общении, провоцируя нарушения дисциплины на учебных занятиях.

Не менее важным для нормальной коммуникации является уровень открытости ее участников. Используя этот же тест, мы получили следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Уровень открытости студентов в общении (% к опрошенным)

Уровень открытости	Девушки	Юноши
Высокий	40,9	30,7
Средний	36,4	35,8
Низкий	22,7	33,5

Полученные результаты подтверждают положение о том, что девушки более открыты в общении: для них в большей степени, чем для юношей характерен высокий уровень открытости и в меньшей степени – низкий. Это свидетельствует о соответствии гендера и поведенческих характеристик студентов, что очень важно знать педагогу для осуществления эффективного воспитательного процесса.

Анализ гендерно-психологических характеристик студентов и особенностей их гендерного поведения в межличностном общении дает представление о качестве межличностного общения. Тестирование по

опроснику С.Бем (прил. 6) позволило оценить степень выраженности гендерного фактора и особенностей межличностного взаимодействия, степень выраженности гендерной асимметрии в учебно-воспитательном процессе и поведения студентов по гендерно-дифференцированному признаку среди студентов – будущих педагогов профессионального обучения. Было опрошено 106 студентов, из них 68,8 % девушек и 31,2% юношей.

Таблица 2

Самооценки гендерных психологических характеристик студентов
(% к опрошенным)

Психологические характеристики	Девушки	Юноши
Ярко выраженная маскулинность	9,4	33,8
Маскулинность	6,9	27,2
Андрогинность	35,1	27,2
Фемининность	21,6	9,0
Ярко выраженная фемининность	27,0	2,8

Как мы видим из результатов опроса, оценка собственной гендерной направленности у юношей и девушек весьма различна. Андрогинность, т.е. сочетание в себе мужских и женских качеств, больше выражена у девушек, чем у юношей (35,1% и 27,2% соответственно). Девушки чаще, чем юноши сочетают в своём характере черты как мужского, так и женского гендера. Девушек, которые находят в себе маскулинные качества и ярко выраженные маскулинные черты, больше чем юношей, у которых преобладают фемининные качества и ярко выраженные фемининные свойства (16,3 % против 11,8 %). Таким образом, гендерные психологические свойства мужчин в большей степени соответствуют их физическому полу, чем у девушек (61,0 % против 48,6 %). Следовательно, у девушек изменение гендерной идентичности происходит более интенсивно. Это, на наш взгляд, обусловлено тем, что изменения, связанные с положением женщины в обществе, являются более радикальными, что естественно, меняет социальный статус женщины и оказывает влияние на все другие аспекты жизнедеятельности. В современном обществе женщине приходится решать проблемы, которые требуют четкого

логического мышления, силы воли и твердости характера, что традиционно приписывалось мужскому гендеру.

Исходя из данного утверждения, мы попытались определить, насколько степень выраженности психологических характеристик юношей и девушек влияет на стиль поведения в конфликтном взаимодействии и степень проявления их гендерных качеств. Тестирование выявило следующее соотношение маскулинности, фемининности и андрогинности у студентов в процессе конфликтного взаимодействия (рис. 5)



Рис 5. Степень проявления гендерных психологических характеристик студентов в ситуации конфликта (% к опрошенным)

Результаты тестирования показали, что меньше половины студентов (42,4 % юношей и 32,0 % девушек) в конфликтной ситуации проявляют психологические качества, характерные для их пола, т.е. чисто маскулинные или фемининные. Эти данные несколько отличаются от самооценок гендерных психологических характеристик, приведенных выше (табл.2). Следовательно, ситуация конфликта снижает уровень «верности» своему полу и здесь студенты начинают проявлять характеристики другого гендера.

Девушки в межличностном взаимодействии больше использует андрогинный стиль поведения (16,4 %), у юношей этот показатель составляет 12,0 %. Проявление в конфликте мужских черт характера свойственны 15,0 % девушек, что может являться косвенной причиной возникновения межличностного напряжения.

Необходимо отметить, что 12,3% юношей, при возникновении межличностного напряжения, проявляют фемининный стиль поведения. Это, на наш взгляд, говорит о том, что данная категория молодых людей при возникновении межличностного напряжения старается нивелировать возникающее напряжение и разрешать проблему неконфликтным путем. Число студентов и студенток с низким уровнем андрогинии в ситуации конфликта примерно одинаково (36,6 % девушек и 33,3 % юношей). По мнению ученых, у людей этого типа чаще всего в поведении проявляются фемининные свойства, что, при определенных обстоятельствах, может играть как позитивную, так и негативную роль.

Большую роль в профилактике педагогических конфликтов играет знание способов взаимодействия, лежащие в основе стратегий поведения его участников. Для определения стратегии поведения студентов в конфликте был использован тест К. Томаса, который дает возможность диагностировать гендерно-личностные особенности в использовании определенной стратегии. Нами было опрошено 98 студентов в возрасте от 17 до 22 лет, из них 53 % юношей и 46,9 % девушек. Результаты опроса позволили выявить различные способы взаимодействия студентов с окружающими в конфликтной ситуации. При определении гендерно-личностных особенностей поведенческих реакций в конфликте была обнаружена гендерная асимметрия в стратегиях поведения студентов (табл. 3).

Таблица 3

Стратегии поведения студентов в межличностном конфликтной взаимодействии (% к опрошенным)

Стратегия поведения	Девушки	Юноши
Соперничество	15,2	17,3
Сотрудничество	15,2	7,5
Компромисс	21,7	28,1
Избегание	13,0	13,2
Приспособление	15,2	9,4
Сочетание различных способов взаимодействия	19,7	24,5

Как видно из приведенных данных, в ситуации конфликта студенты используют разные стратегии. Однако наиболее приемлемой стратегией выступает компромисс, причем к нему чаще прибегают юноши, чем девушки.

Девушки более юношей склонны к сотрудничеству и приспособлению, тогда как последние чуть больше используют соперничество. Почти каждая четвертая девушка и каждый пятый юноша в ситуации конфликта прибегают к сочетанию различных способов взаимодействия. В целом можно сказать, что в ситуации конфликта большинство студентов стремятся к его погашению, однако девушки используют при этом более «мягкие» стратегии, чем юноши. Это один из показателей, подтверждающий, что юноши чаще конфликтуют с преподавателями.

Приведенные результаты могут служить подтверждением и того, что девушки в большей степени, чем юноши полагаются на ассимиляционные стратегии в межличностном общении, в то время как юноши склонны прибегать к аккомодационным стратегиям.

Для более углубленного выявления гендерных особенностей поведения студентов в конфликтной или напряженной ситуации, мы использовали адаптированный тест Н.В. Гришиной, который дает возможность диагностировать гендерно-личностные особенности поведенческих реакций и уровень агрессивности в конфликте. Результаты представлены на рисунке 6.



Рис. 6. Особенности поведенческих реакций студентов в напряженной или конфликтной ситуации (% к опрошенным)

Результаты тестирования показали, что большинство студентов (73 % девушек и 81 % юношей) предпочитают предупредить конфликт. Эти данные вполне согласуются с использованием большинства студентов «мягких» стратегий поведения в напряженной ситуации. Незначительная часть студентов (16 % юношей и 8 % девушек) в ситуации конфликта готовы считаться с

мнением другой стороны, что позволяет конструктивно разрешить конфликт. Следует обратить внимание, что девушек в данной группе в два раза меньше, чем юношей, что можно интерпретировать как отказ некоторой части представительниц прекрасного пола от традиционных женских качеств, таких как терпимость, покорность, готовность подчиниться и т.д. Данный вывод подтверждается и результатами о степени агрессивности в конфликте: девушек, ведущих себя агрессивно в конфликтной ситуации, оказалось в 6 раз больше, чем юношей (19 % против 3 %). Таким образом, агрессивное поведение девушек в конфликте говорит о маскулинизации в конфликтной ситуации, что не способствует принятию ими адекватных решений и усугубляет межличностное напряжение. Поведение юношей, несмотря на традиционное приписывание мужчинам агрессивности, оказывается более спокойным, взвешенным и менее эмоциональным. Приведенные данные свидетельствуют о заметных изменениях гендерного поведения мужчин и женщин, их поляризацию, усиливаемую ситуацией конфликта.

При рассмотрении конфликтов неизбежно возникает проблема их предупреждения. Разнообразие форм деятельности по предупреждению и разрешению конфликтов детерминировано многообразием причин самих конфликтов. Наиболее эффективной формой предупреждения конфликтов считается предотвращение их причин. В образовательном процессе наиболее важным является предотвращение конфликта на психологическом уровне, который предполагает воздействие на факторы субъективного характера, в том числе гендерно-личностные особенности поведения в конфликтной ситуации. Основной предпосылкой предконфликтной ситуации гендерно-ролевого характера может являться нарушение равенства позиций сторон. В системе «педагог-учащийся» это может проявляться в такой поведенческой характеристике как закрытость позиций обоих или одного из участников по общению. Закрытость позиции проявляется в сокрытии субъектом своих мотивов, интересов, чувств, информации, касающихся возникшей проблемной ситуации, что порождает ложную ориентацию конфликтующих сторон относительно друг друга, неверное предположение и, соответственно, неадекватное реальной ситуации поведение. Дж. Скотт разработала схему анализа конфликтной ситуации при межличностном общении, которую можно использовать в гендерном аспекте:

1. Необходимо попытаться принять точку зрения противоположной стороны и взглянуть на ситуацию ее (его) глазами. Что может думать о сложившейся ситуации представитель другого пола?

2. Следует взглянуть на свое поведение с точки зрения противоположной стороны. Не сделали ли Вы чего-либо такого, что не было им (ею) понято?

3. Необходимо понять, не испытывает ли представитель противоположного пола в настоящий момент давление каких-либо обстоятельств, которые могли бы вызвать такую реакцию?

4. Необходимо подумать над тем, каким способом предложить ему (ей) обсуждение реальных причин конфликта.

5. Продемонстрировать сочувствие к переживаниям и нуждам другой стороны, проявить заботу, отметить свою готовность затратить время на то, чтобы понять его (ее).

Такое поведение является демонстрацией стремления подойти к решению возникшего противоречия с позиции равенства.

Одним из эффективных способов предотвращения конфликтных ситуаций является, предложенная Дж. Скотт превентивная стратегия поведения, которую также можно использовать в конкретной гендерно-конфликтной ситуации в образовательной среде. Она будет заключаться в определенной последовательности действий педагога и играть воспитывающую роль.

1. При неясности и неопределенности, сложившейся в процессе общения двух сторон, педагогу необходимо оценить, в какой мере его предложения, замечания или требования, основываются на фактах, а в какой - на собственных чувствах и убеждениях гендерной стереотипной реакции.

2. Необходимо рассмотреть возможность альтернативных мнений и ответить на вопрос, адекватно ли такое поведение учащегося в данный момент. При появлении малейших сомнений в отношении справедливости собственного исходного предположения, необходимо его скорректировать.

3. По возможности, важно поделиться своими спорными предположениями с представителями противоположной стороны, которая является объектом противоречия.

4. Необходимо установление обратной связи со студентом, для того, чтобы диалог был достаточно открытым, понятным и позволил разрядить обстановку. Обсуждение дает возможность при необходимости принести извинения и изменить положение к лучшему.

Данная стратегия поведения преподавателя для предупреждения гендерного конфликта может быть эффективной только в том случае, если

преподаватель владеет знаниями гендерных особенностей человека, а также знанием гендерных интрагенных отношений. В психологии разработаны технологии, позволяющие организовать процесс общения, создавая ситуации равенства субъектов взаимодействия. Речь идет о технологиях рефлексивного слушания и о технологиях выражения собственных чувств собеседника [115]. Однако необходимо отметить, что данные технологии были бы более эффективны при учете гендерных особенностей человека.

Таким образом, предупреждение конфликтных ситуаций полоролевого характера – это деятельность, направленная на устранение объективных и субъективных причин назревающего столкновения, результатом которой является гармонизация отношений его участников. По нашему мнению, подготовка будущих педагогов профессионального образования должна быть направлена не только на профилактику полоролевых конфликтов, а, прежде всего, на нейтрализацию конфликтногенных проявлений, имеющих полоролевой характер.

Юноши и девушки, поступающие в высшее профессиональное учебное заведение, уже имеют достаточно сформированные стереотипы своего поведения и опыт коммуникативных отношений, который не всегда носит позитивный характер. Совместное обучение нивелирует различия в нормах поведения и психологии мужчины и женщины. Изменяются культурные стереотипы мужественности и женственности, они становятся менее жесткими и полярными.

Принимая во внимание эти процессы, необходимо, на наш взгляд, в педагогической практике использовать идеи теории андрогинии с целью профилактики конфликтных ситуаций гендерно-ролевого характера. В процессе учебно-воспитательной деятельности необходимо развивать у студентов как маскулинные, так и фемининные качества, т.е. андрогинность, что позволит расширить набор полоролевого поведения и проявлять большую гибкость при общении.

Таким образом, одной из возможных причин возникновения педагогического конфликта в системе «педагог-учащийся», является незнание особенностей гендерных отношений, которое приводит, с одной стороны, к неготовности педагога правильно оценивать и строить отношения с обучающимися, с другой стороны, не всегда адекватной реакции обучаемых, связанной не только с возрастными особенностями, но и гендерным воспитанием и образованием. От того, какие умения и навыки по разрешению

конфликтов приобретает выпускник вуза, зависит состояние психосоциальной сферы его будущей практической деятельности.

3.3. Формирование гендерной идентичности (маскулинность, фемининность, андрогинность) в межличностном взаимодействии

В образовательном процессе большую роль играет гендерная идентичность, в большой степени влияющая на коммуникативные особенности его субъектов. То, как выстраивается межличностное взаимодействие между ними, во многом обуславливает успешность обучения и воспитания.

Как было отмечено ранее, мужчины и женщины различаются по эмоциональности проявлений. По мнению ученых, эмоциональность у мужчин свидетельствует о психологическом неблагополучии, эмоциональной нестабильности, тревожно-депрессивных состояниях, а у женщин – об адаптированности, открытости, раскрепощенности в общении. И наоборот неэмоциональность, невыразительность у женщины говорит о неуверенности, внутреннем неблагополучии, скованности [155]. Эмоциональность у женщин естественная характеристика общения. Для мужчин – это «показатель слома защитных нормативных рамок сдержанности и самоконтроля»[41,с.96]. Доминирование женщин в системе образования накладывает отпечаток на процесс и результат образовательной деятельности [194]. Сложно определить, какие качества женского характера имеют положительные, а какие отрицательный оттенок в разных ситуациях этого вида деятельности, ведь черты женского характера могут выступать не только в качестве стимулирующего фактора, но и наоборот. Женский стиль общения отличается косвенными способами воздействия на собеседника: женщины реже перебивают, более вежливы, внимательны к собеседнику, тактичны, менее самоуверенны, более дружелюбны, спокойны в жестикуляции. Они чаще выражают сомнение или отрицание по поводу своих собственных высказываний, чтобы их мнение не звучало слишком категорично и поддерживало собеседника. Женщины более субъективны в своих суждениях и самооценке, они больше ориентированы на мнение окружающих, на их признание. У мужчин признать значимость оценки окружающих – значит показать свою несамостоятельность, слабость, неуверенность [41].

Следует отметить, что социально-психологические изменения в обществе и меняющаяся в нем роль современной женщины отразилась и на

формировании гендерной идентичности женщины-преподавателя. У нее так же, как у большинства ее современниц, проявляется стремление отойти от традиционной женской роли и ориентироваться на самореализацию в социуме. Поэтому женские, фемининные черты многим уже кажутся не соответствующими современному стилю поведения женщины. Для социально активной женщины все чаще характерен отказ от материнства, роли хозяйки, и в большей степени присуща ориентация на роль гражданки, профессионала. Расширение спектра социальных ролей, в свою очередь, изменяет ее мировоззрение, систему представлений и ценностей. Анализ гендерной идентичности современных женщин показывает, что около 10% - это женщины с маскулинной идентичностью, отдающие предпочтение таким качествам, как целеустремленность, ответственность, жизнерадостность, трудоголизм, интеллектуальность, творчество, профессионализм, сдержанность, гордость, самодостаточность, доброта; подавляющее большинство - 75% — с андрогинной, ориентирующиеся на следующие качества: целеустремленность, самоуверенность, надежность, чувство юмора, энергичность, доброта, заботливость, ум, уравновешенность, терпимость, рассудительность, самостоятельность, общительность, покладистость, отзывчивость, нежность, искренность; и, наконец, около 15% — женщины с традиционной фемининной ориентацией, для которых ценностными ориентирами являются доброта, заботливость, простота, порядочность, общительность, покладистость, сострадание, мягкость, искренность, решительность, надежность, жизнерадостность, трудолюбие, мудрость, спокойствие (Е. В. Ярославкина, 2009).

Таким образом, у женщин с маскулинной идентичностью преобладают рациональные конструкты, относящихся к сфере познавательной деятельности и деловым качествам личности, а с фемининной — эмоциональные, детерминирующие социальную деятельность и сферу общения. (по Гендерной идеентичности было на с.50)

Гендерная идентичность задает различия и в системе ценностей. Женщины с маскулинной идентичностью предпочитают традиционные общечеловеческие ценности и мужскую позицию в обществе, а женщины с андрогинной и фемининной идентичностью — общечеловеческие ценности и женскую позицию: у маскулинных — здоровье, жизнь, свобода, работа, творчество, ребенок, развитие; у андрогинных — ребенок, жизнь, семья, здоровье, дом, счастье, работа; у фемининных — здоровье, ребенок, жизнь, семья, счастье, любовь, дом.

Понимание смысла ценностей имеют свою специфику у женщин разных гендерных типов. Так, например, работа для маскулинных женщин — это деньги, самореализация, карьера, профессионализм, творческий потенциал, тщеславие, деятельность; для андрогинных — деньги, коллектив, общение, удовлетворение, труд, ответственность, самореализация; для фемининных — деньги, общение, труд. Для маскулинных и андрогинных женщин, в отличие от фемининных, работа — это самореализация. Только у женщин маскулинной группы встречаются понятия «карьера», «профессионализм», «творческий потенциал» и «тщеславие» - это в большей мере свойственно мужчинам. Для андрогинной и фемининной групп работа — это коллектив, труд, ответственность, успех, что, на наш взгляд, более характерно для традиционно закрепившейся женской позиции. Кроме этого, прослеживается закономерность, состоящая в том, что ориентация женщин с разной гендерной идентичностью имеет большее сходство в сфере общечеловеческих ценностей и в сфере, традиционно соотносящейся с женскими ролями. Женщины с маскулинной идентичностью ориентированы преимущественно на саморазвитие, высшие духовные смыслы, экзистенциальные ценности, женщины с фемининной идентичностью - на личную жизнь и семью. Фемининные женщины обладают ярко выраженными эмпатийными качествами по сравнению с маскулинными и андрогинными, существует прямая зависимость между фемининностью и направленностью на общение. Для маскулинных женщин качества, описывающие внешность человека, не являются определяющими в восприятии людей, в отличие от андрогинных и фемининных женщин. Наиболее высокая значимость мужчины в жизни и его разносторонний образ на глубинном уровне понимания выявлены у фемининных женщин, у женщин маскулинной группы встречаются негативно окрашенные ассоциации с понятием «мужчина».

Таким образом, гендерная идентичность оказывает существенное влияние на смысловое образование личности и характер и качество профессиональной деятельности. Отличия в смысловой сфере личности определяют соответствующую модель поведения и самосознания, свойственные женщинам с разным типом гендерной идентичности, и привносятся в педагогическую деятельность.

Исследование проблемы самосознания в отечественной психологии (И.С. Кон, А.И. Крылов, Е.В. Чеснокова и др.) дает основание рассматривать гендерное самосознание, как частный аспект целостного самосознания личности. Закономерности становления самосознания личности педагога

определяют развитие одного из его аспектов – гендерной идентичности, которая накладывает отпечаток на все стороны профессиональной жизни, в том числе, и на качество межличностного общения.

В современной России до сих пор сохраняется профессиональное неравенство по признаку пола, что оказывает влияние на выбор молодежи своей будущей профессии. В одних случаях оно имеет скрытый характер, в других – более явный, в третьих – постепенно теряет жёсткость и нормативность.

Однако образование продолжает оставаться сферой преимущественно женской занятости наряду с торговлей, легкой промышленностью, культурой. По данным Федеральной службы государственной статистики по Свердловской области, например, численность основного персонала всех форм обучения составляет 24000 тыс. Из них 61,4 % женщин и 38,6 % мужчин. В высшей школе мужчины составляют 46,5 %, женщины – 53,5 %. Среди мастеров производственного обучения женщины также преобладают – 58,8 % против 41,2 % мужчин [50].

Такая ситуация характерна и для России в целом, что подтверждается статистическими данными. По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат), в 2007-2008 учебном году среди преподавателей вузов России женщины составляли 54 %, мужчины – 46 % [75]. Эти данные свидетельствуют о количественной гендерной асимметрии современного российского образования.

В нашем исследовании социально-демографические показатели одного из педагогических вузов (РГППУ) подтвердили данные статистики по России. Среди преподавателей РГППУ женщины составляют почти две трети (64,5 %), что подтверждает общую российскую тенденцию феминизации высшего образования. Данная цифра даже несколько выше общероссийской в силу того, что РГППУ – педагогический вуз, что конечно же, усиливает численное преобладание женщин среди профессорско-преподавательского состава.

Среди студентов российских вузов, по данным Росстата, девушки составляют 57 %, мужчины – 43 % [75]. Таким образом, в высших учебных заведениях России сегодня преобладают девушки. Однако анализ контингента студентов по специальностям свидетельствует об их очевидной дифференциации на «мужские» и «женские», что затем воспроизводится в сфере занятости. Различия по некоторым специальностям приведены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение студентов российских вузов по полу и специальностям (в %)

Специальности	Девушки	Юноши
Физико-математические	38	62
Гуманитарные науки	62	38
Социальные науки	82	18
Образование и педагогика	75	25
Информационная безопасность	18	82
В целом	57	43

Источник: Женщины и мужчины России [Электронный ресурс]: <http://www.gks.ru>

В РГППУ картина принципиально не отличается от общероссийской. Всего в вузе на очной форме обучается 4588 чел. Из них 63,4% девушек и 36,6% юношей. Таким образом, студенток почти в 2 раза больше, чем студентов. Такое соотношение сохраняется на протяжении нескольких последних лет. Так, среди студентов очной формы обучения, особенно на специальностях гуманитарного направления, доля девушек составляет более 60%. Неравномерное распределение студентов по полу обнаруживается и по различным специальностям. О сохранении «мужских» и «женских» профессий можно судить по количеству студентов первого курса различных институтов РГППУ, представленное в таблице 5.

Таблица 5

Распределение контингента студентов первого курса различных институтов РГППУ по полу

Институты	2006 год			2008 год		
	Всего чел.	Жен. %	Муж. %	Всего чел.	Жен. %	Муж. %
Инженерно-педагогический (ИПИ)	320	23,4	76,6	216	20,8	79,2

Институт психологии (ИПС)	94	86,2	13,8	76	93,4	6,6
Институт информатики (ИНИ)	90	40,0	60,0	81	30,8	69,2
Институт социологии (ИСЦ)	54	75,9	24,1	68	85,3	14,7
Институт педагогической юриспруденции (ИПЮ)	87	64,3	35,7	85	67,1	32,9
Социальный институт (СоИн)	165	62,0	38,0	136	61,0	39,0
Институт лингвистики (ИнЛин)	52	90,4	9,6	41	90,3	9,7
Художественно-педагогический институт (ХПИ)	143	88,2	11,8	136	90,3	9,7
Институт экономики и управления (ИнЭУ)	119	78,0	22,0	151	67,5	32,5

Как видно из приведенных данных, гендерные асимметрии воспроизводятся и здесь: студентов-юношей больше в институтах с традиционно мужскими специальностями и специализациями (ИПИ, ИНИ), во всех остальных преобладают девушки.

Проблема гендерной асимметрии затрагивает не только образовательное пространство России. Статистические данные убедительно показывают, как гендерные противоречия проявляются в образовании подавляющего большинства стран мира (рис. 7).

Число выпускников университетов, имеющих докторскую степень (PhD). По горизонтали – процент от количества населения, распределение по полу (данные 2001 года):

Число ученых, имеющих ученую степень в области естественнонаучных и технических дисциплин (данные 2001 года)

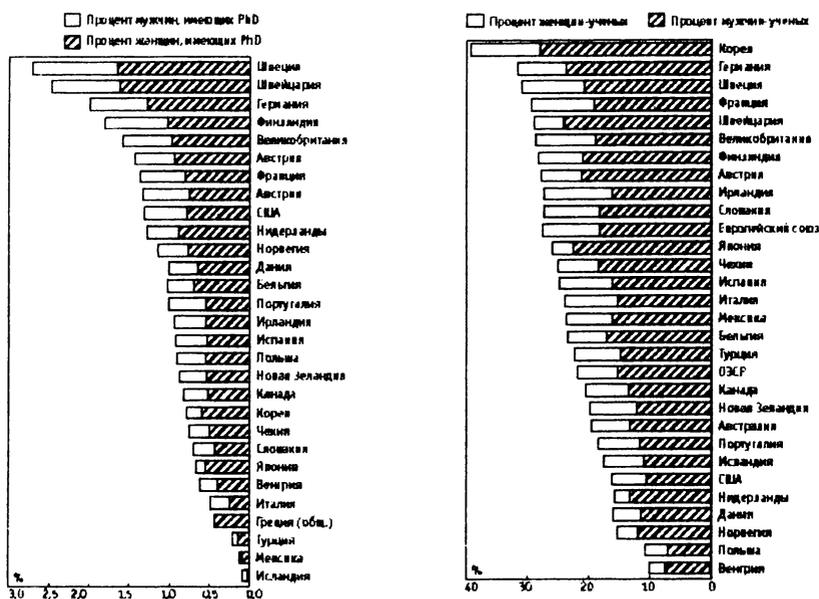


Рис.7. Число выпускников университетов, имеющих докторскую степень (PhD), ученую степень в области естественнонаучных и технических дисциплин

Источник: Science and Technology Statistical Compendium, 2004, p. 23
<http://www.oecd.org/dataoecd/17/34/23652608.pdf>

Таким образом, феминизация высшего образования очевидна, что позволяет утверждать, что вопросы, связанные с возникновением межличностного напряжения полоролевого характера, будут оставаться актуальными еще долго.

Следующей важной характеристикой являются возрастные различия, которые также могут выступать факторами межличностного напряжения и конфликтов в системе «педагог – учащийся».

У людей разных возрастных групп в силу различных обстоятельств достаточно часто возникают трудности в общении. Это, как правило, приводит к непониманию, которое может являться причиной возникновения межличностного напряжения или стать причиной конфликта. В высшем учебном заведении, в силу его специфики, встречаются люди разных поколений, взглядов, убеждений, особенностей воспитания и стереотипов поведения.

Что касается студентов, то их возраст варьируется от 17 до 24 лет на дневном отделении и в более широком возрастном диапазоне на заочном отделении. Распределение преподавателей РГППУ по возрасту и полу представлено в таблице 6.

Таблица 6

Распределение преподавателей РГППУ по возрасту и полу (в %)

Пол	Возрастные группы					
	До 30 лет	31 – 40	41 – 50	51 – 60	Старше 60	Итого
Мужчины	18,9	11,8	14,5	32,5	22,3	100
Женщины	25,3	21,0	26,0	20,0	7,7	100

Таким образом, молодые и средние (до 50 лет) возрастные группы преподавателей, наиболее гибкие и терпимые во взаимодействии с молодежью, представлены преимущественно женщинами, тогда как в старших, менее гибких по определению, преобладают мужчины (54,8 % против 27,7 %). Это свидетельствует о том, что гендерная асимметрия преподавательского состава дополняется возрастной, что опять-таки может стать причиной гендерного межличностного напряжения и конфликтов, учитывая, что студенты вуза – это преимущественно молодые девушки.

О том, что проблема «отцов и детей» не исчезла и возрастные различия могут стать причиной напряжения и конфликтов во взаимодействии преподавателей и студентов, свидетельствуют следующие результаты. При помощи адаптированного теста, связанного с вопросами коммуникабельности, мы опросили группу студентов (61 человек, из которых 36 % девушек и 64 % юношей) на предмет проблемы «отцов и детей». Отвечая на вопрос, трудно ли людям разных поколений понимать друг друга, подавляющее большинство студентов (77,4 % девушек и 64,1 % юношей) дали утвердительный ответ. Иногда такого рода проблемы возникают у каждой десятой девушки и каждого пятого юноши (9 и 20,6 % соответственно). 13,6% девушек и 15,3% юношей с такими проблемами не сталкивались. Таким образом, не только феминизация, но и старение кадров профессорско-преподавательского состава является серьезной и актуальной проблемой российского высшего образования.

Рассматривая вопрос межличностного взаимодействия с точки зрения возрастных различий, можно отметить тот факт, что молодых

преподавателей (до 30 лет) в университете не так уж мало: каждая четвертая женщина и почти каждый пятый мужчина. Возрастной разрыв со студентами невелик, это же касается стереотипов поведения, гендерной идентичности, которые формируются и закладываются с детства, а также личностных качеств. Незначительные возрастные различия преподавателей и студентов имеют как преимущества, так и недостатки. С одной стороны, молодым преподавателям более близки и понятны интересы и потребности студентов, что должно способствовать их позитивному взаимодействию. С другой стороны, молодому преподавателю не всегда хватает опыта и профессиональной компетенции для завоевания авторитета у близких по возрасту студентов, что может стать причиной напряженности во взаимодействии. Различия по полу могут усугубить эту ситуацию, если молодой преподаватель не будет принимать во внимание личностные гендерные особенности студентов.

Один из факторов повышения качества межличностного общения и снижения уровня конфликтности принадлежит культуре общения. Исходя из особенностей гендерной идентичности студентов, стратегии поведения и поведенческих реакций в межличностном взаимодействии, мы попытались определить уровень культуры общения студентов по гендерному признаку. Методом анкетирования было опрошено 102 человека, из них 67,6 % девушек и 32,3 % юношей. Результаты проведенного опроса представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровень культуры общения студентов (% к опрошенным)

Уровень общения	Девушки	Юноши
Высокий	18,8	18,0
Средний	72,4	79,0
Низкий	8,8	3,0

Результаты показывает, что в основном учащиеся имеют средний уровень культуры общения, причем юношей в этой группе чуть больше, чем девушек (79 % и 72,4 % соответственно). Студентов с высоким уровнем культуры общения, как юношей, так и девушек, оказалось немного – менее 20 %. Еще меньше студентов с низким уровнем. При этом настораживает тот

факт, что девушек с низким уровнем культуры общения почти в 3 раза больше, чем юношей (8,8 % и 3 % соответственно).

Таким образом, сравнение полученных результатов позволяет констатировать следующее: девушки в межличностном взаимодействии чаще прибегают к использованию маскулинных схем поведения, что приводит к повышению уровня агрессивности и, как следствие, снижает уровень культуры общения. В этой связи интересно соотношение уровня маскулинности и степени агрессивности в конфликтной ситуации. При проведении сравнительного анализа на предмет взаимосвязи между гендерной идентичностью и проявлением уровня агрессивности у студентов в конфликтном взаимодействии, мы обнаружили, что маскулинность как психологическая гендерная характеристика свойственна в той или иной степени 16,3 % девушек. При этом уровень агрессивности в конфликтной ситуации проявляется у 19 % девушек. Это говорит о том, что не только маскулинные, но и фемининные девушки прибегают к агрессивности в напряженной ситуации. Маскулинность юношей, естественно, выше (61 %), однако агрессивность в поведении наблюдается только у 3 % опрошенных студентов-юношей (см. рис. 6, табл.2).

Таким образом, можно предположить, что девушки с выраженным мужским гендером, имеют повышенный уровень проявления агрессивности в поведении и, как следствие, низкий уровень культуры общения.

Установлено, что у студентов, как юношей, так и девушек, имеющих андрогинный стиль поведения, уровень агрессивности минимизирован и риск возникновения конфликта гораздо меньше. По мнению ученых, андрогинность ассоциируется с большей приспособляемостью и более выраженной гибкостью в общении. Из этого следует, что в учебно-воспитательном процессе необходимо развивать у учащихся андрогинные качества поведения, которые аккумулируют в себе положительные черты того и другого гендера и снижают риск возникновения конфликтных ситуаций гендерно-ролевого характера.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

Факторами возникновения гендерного коммуникативного напряжения в учебно-воспитательной деятельности в вузе могут стать:

- Половые и возрастные различия преподавателей и студентов;
- Феминизация высшего образования, одним из последствий которой, как показали результаты проведенного исследования, является большая частота конфликтов с преподавателями-женщинами;

- Более быстрые темпы изменения социального статуса и гендерных ролей женщин по сравнению с мужчинами, о чем свидетельствуют обнаруженные в исследовании большая агрессивность в поведении студенток, использование ими маскулинных схем поведения в конфликтной ситуации, более низкий, по сравнению с юношами, уровень коммуникативного контроля;
- Коммуникативные особенности студентов, в частности, сверхкоммуникабельность и пограничный тип общительности, которые в большей степени характерны для девушек.

Факторами предупреждения полоролевых конфликтов в межличностном общении выступают наличие у студентов знаний физиологических и психологических особенностей противоположного пола, наличие андрогинных качеств, ориентация на предупреждение конфликта и использование мягких (компромиссных) стратегий поведения в ситуации конфликта.

Способом и условиями снижения и предупреждения гендерных конфликтов может стать использование гендерного подхода и образовательных программ гендерной направленности в учебно-воспитательном процессе, а также предложенные программы и методики подготовки будущих педагогов по предупреждению конфликтных ситуаций гендерного характера.

3.4. Развитие андрогинии как эффективной модели гендерного поведения

Всемирная декларация о высшем образовании, принятая ЮНЕСКО 05-09.10 1998г., отмечает, что « в качестве источника профессиональной подготовки, обновления знаний и переподготовки на протяжении всей жизни вуза должна систематически учитывать тенденции, возникающие в мире труда, а также в сферах науки, техники и экономики». Специфика любого ВУЗа, имеющего большое количество профессионально-педагогических направлений, наряду с профессиональными знаниями и практическими навыками должна знакомить студентов с теориями и концепциями полоролевого самосознания, гендерной социализации и гендерным подходом в образовании, что позволит повысить общую культуру, углубить знания в области гендерных коммуникативных отношений, с целью снижения риска возникновения межличностного напряжения в учебно-воспитательном процессе. Как уже было отмечено ранее, необходимо рассматривать вопросы гендерной социализации в процессе профессионального обучения студенчества. Изучать влияние гендерных стереотипов и полоролевого самосознания на выбор жизненной

стратегии и профессионального самоопределения личности, приобретать навыки управления конфликтными ситуациями гендерно-ролевого характера, корректировать возникающие гендерные проблемы эмоциональных состояний среди молодежи. Реализация гуманистических целей в вузе, по мнению Л.И.Холиной [130], ориентированном на развитие личности студента, позволит получить и качественные изменения в подготовке будущих специалистов. Большое значение имеет развитие и формирование андрогинных качеств личности.

И.С.Кон отмечает, что «один и тот же мозг содержит в себе потенциальные возможности программирования поведения как по мужскому, так и по женскому типу, которые актуализируются в процессе индивидуального развития, в зависимости от ряда условий» [109,с.54].

Отсюда следует, что каждый мужчина содержит в себе фемининное, а женщина маскулинное начало. Поэтому в поведении, в зависимости от обстоятельств и воспитания, могут проявляться у каждого из них как мужские, так и женские качества. Однако до недавнего времени существовали и продолжают существовать определенные стереотипы, которые выражались в том, что сильный, грубый, энергичный – это мужчина, слабая, нежная, пассивная – женщина. И.С. Кон отмечает, наиболее оптимальной может быть модель, когда в одном лице сочетаются сильный, но одновременно мягкий мужчина и нежная и одновременно самостоятельная женщина, то, что называется, как уже говорилось, андрогинной личностью. Поэтому педагогический процесс должен быть направлен на формирование андрогинной личности и таких моделей поведения, которые не акцентируют крайние проявления фемининности и маскулинности. Это, конечно, не означает воспитания полной гендерной и половой индифферентности учащихся, поскольку роли, которые им придется выполнять в дальнейшей жизни, всегда будут иметь гендерную окраску.

Гендерное направление в педагогике имеет принципиальное значение, поскольку именно в годы учебы формируются представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, о том, что есть «мужское» и «женское» в данном обществе. Гендерная теория является методологической основой гендерных исследований в педагогике, а гендерный подход позволяет снизить поляризацию «мужского» и «женского» в выборе профессии, позволяет уйти от закрепления связи между биологическим полом и социальными достижениями, что способствует признанию равноценности мужчин и женщин в этой области. Вместе с

тем, гендерный подход в педагогике дает возможность гармонизировать гендерные отношения, оказать педагогическую поддержку в самосовершенствовании мужской и женской индивидуальности в межличностном общении.

Система развития андрогинного полоролевого самосознания будущих педагогов должна включать в себя:

- теоретическую подготовку, обеспечивающую знания психологии гендерного поведения мужчины и женщины, а также возможные стереотипы их поведения;

- практическое освоение .способов гендерного воспитания учащихся через тренинговые формы занятий;

- побуждение студентов к нацеленной работе над собой по овладению андрогинным стереотипом поведения [206].

В целях повышения качества профессионального обучения, предлагается модель подготовка будущего педагога к предупреждению конфликтных ситуаций гендерно-ролевого характера. Она предполагает формирование у будущего педагога знаний, опыта, и гендерно-личностных профессионально значимых качеств Организация дидактического процесса состоит из трех традиционных блоков: содержание методы и педагогические условия.

Содержательная часть включает в себя знания по теории и истории гендерного образования в России и за рубежом, истоков гендерной педагогики, причин ее появления, знания по технологии предупреждения гендерно-ролевых конфликтов, структурный анализ конфликтных ситуаций с позиции гендерного подхода. По мере развития гендерной теории происходит формирование ее понятийно-категориального аппарата, необходимого для институционализации нового научного направления. Педагогическая среда имеет свои особенности и преимущества, так как основная ее цель – воспитание и обучение, которые на современном этапе развития общества носят интегративный характер. Данный блок рассматривает личностные характеристики студентов и направлен на оценку индивидуальных возможностей, ценностных ориентаций, гендерных установок и стереотипных форм поведения, которые могут привести к напряжению в межличностном общении и конфликтным ситуациям полоролевого характера. Знания технологий предупреждения такого рода напряжений, позволят слушателям приобрести навыки межличностного общения с учетом гендерных особенностей, что позволит снизить уровень конфликтности в их будущей профессиональной деятельности.

Второй блок рассматривает методы, при помощи которых должны формироваться навыки и умения студентов в преодолении трудностей в общении, связанных с гендерными особенностями личности. К данному блоку относятся проблемные лекции, дидактические игры, беседы о влиянии полоролевого самосознания и гендерных стереотипов на поведение. В рамках практических занятий должны анализироваться конкретные ситуации, решаться проблемные задачи.

Третий блок – педагогические условия – рассматривает акмеологический подход, позволяющий определить компоненты гендерно-личностной зрелости; выделить основные направления гендерной подготовки, ориентировать студентов на формирование и закрепление не только позитивных фемининных и маскулинных качеств, но и формирование андрогинных качеств личности.

Данная модель предполагает подготовку специалиста обладающего высоким уровнем общей культуры и знанием культуры гендерных коммуникативных отношений, которые позволяют ему учитывать гендерную индивидуальность учащихся, что способствует снижению риска возникновения педагогического конфликта гендерно-ролевого характера и повышает качество учебно-воспитательного процесса.

Успешная реализация модели предполагает наличие следующих педагогических условий:

- наполнение содержания программ дисциплин психолого-педагогического цикла любой специализации, гендерной тематикой;
- формирование у студентов мотивации в самореализации гендерно-коммуникативных качеств.

Внедрение в образовательный процесс модели на основе гендерных технологий, позволит скорректировать учебные программы вузовской подготовки, наполнив их гендерным содержанием, что даст возможность расширить знания студентов в области гендерных коммуникативных отношений, и тем самым снизить риск возникновения полоролевых конфликтов в учебно-воспитательной среде.

Для повышения качества коммуникативного общения будущих педагогов наиболее эффективным является проведение тренинговых мероприятий.

Основной организационной формой является социально-психологический тренинг. Он включает в себя три основных направления:

1) анализ личностной сферы подразумевает выявление гендерно-личностных качеств студентов, а также выявление у них стереотипных форм поведения и их проявление в конфликтной ситуации гендерно-ролевого характера;

2) межличностное общение в системе «педагог-учащийся», при котором проявляются гендерно-индивидуальные особенности студентов и их эффективность для профилактики конфликтных ситуаций полоролевого характера;

3) практическая деятельность, которая позволяет овладеть приемами корректирования педагогических конфликтов.

Все три направления интегрируются в систему формирования знаний, умений, навыков, позволяющих повышать уровень гендерного самосознания, предупреждать конфликты гендерного характера, снижать уровень напряженности в межличностном общении.

Тренинг развития гендерного самосознания – это «образовательно-просветительное коммуникационное мероприятие, в основе которого лежит специальная тренинговая методика по выявлению и переосмыслению ролей и гендерных стереотипов, выработка и распространение гендерного мировосприятия, содействие в конструировании отношений между мужчинами и женщинами как социальными общностями на основе гендерной идеологии» [214, с.45]. Форму социально-психологического тренинга можно использовать при формировании гендерного самосознания, знаний и умений гендерно-личностного характера в вопросах межличностного общения. Основными методиками СПТ считают групповую дискуссию и ролевые игры, которые создают возможность взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, осознать и принять их разнообразие. Основой данной методики является организация эффективной обратной связи и рефлексия (групповая и индивидуальная), позволяющая осознавать различные аспекты конфликтного взаимодействия. Приобретенные новые знания и умения выступают основой для изменения устоявшихся мнений, стереотипов восприятия и поведения на гендерном уровне. Задачи тренинговой работы определяются в зависимости от цели, которую преследует данная практика. Опираясь на мнение известных специалистов в области тренинговой работы (А.А. Александров, К. Рудестам и др.), выделим две основные цели, которые можно использовать при проведении тренинговых занятий, ориентированных на гендерно-ролевое взаимодействие:

- изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения людей противоположного пола;

- развитие самосознания и рефлексии участников для коррекции или предупреждения эмоционального напряжения, уменьшения личностной и реактивной тревожности на основе внутренних и поведенческих изменений [36].

Учитывая гендерную направленность социально-психологического тренинга, необходимо включить элементы перцептивных техник, направленных на развитие способности адекватного и полного познания себя, людей противоположного пола и отношений, складывающихся в ходе общения. Это позволит получить новые сведения, которые будут побуждать человека к переосмыслению собственных сложившихся представлений и стереотипов своего поведения и поведения других людей. В ходе такого тренинга участники будут получать информацию о том, как они выглядят в глазах других людей и как их действия и поступки воспринимаются партнером противоположного пола [187]. При формировании тренинговых групп необходимо учитывать такой важный фактор как состав группы. В научной литературе можно встретить противоречивые данные о том, какая группа действует оптимально: гомогенная, в которой участники сходны между собой по ряду параметров, или гетерогенная, в которой участники сильно различаются. Здесь имеются в виду следующие параметры: пол, возраст, образование, уровень интеллекта, социальный статус, тип личности и стиль поведения, цели участия в группе [36].

По мнению специалистов, гетерогенность выступает условием продуктивности функционирования группы, особенно если она связана с разрешением личностных конфликтов, способов их преодоления. Кроме того, гетерогенность группы можно рассматривать как ситуацию, моделирующую реальные системы межличностных отношений участников тренинга. В группах, имеющих разный состав по половому признаку и примерно один по возрасту, эффективны тренинговые методики, связанные с полоролевыми играми. Игра становится инструментом диагностики и самодиагностики, позволяющем мягко и тактично обнаружить наличие трудностей в общении. Она тренирует и закрепляет новые поведенческие навыки, формирует новые способы взаимодействия с

другими людьми, закрепляет вербальные и невербальные коммуникативные умения.

Тренинг развития гендерного самосознания позволяет изменить жизненные установки участников, учит терпимости по отношению к мнениям и ценностным ориентациям людей с иной гендерной идентичностью, моделирует сложные формы поведения, что положительно сказывается на качестве межличностного общения в конкретных педагогических ситуациях. Тренинг способствует корректировке важных проблем, возникающих в системе человеческих отношений, неизбежных в связи с различными гендерными ориентациями людей и восприятием действительности. Результаты тренинга позволяют наиболее эффективно и целенаправленно сопровождать социально-психологическое развитие личности студента.

Один из видов тренинга развития гендерного самосознания - тренинг гендерной толерантности (прил. 9). Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе взаимного принятия и согласия. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции и зрелости личности, имеющей свои ценности и интересы, и одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей. Одна из важных задач тренинга гендерной толерантности – осуществить переход к доброжелательным отношениям, основанным на принципах кооперации, взаимного уважения, понимания и терпимости. Программа тренинга направлена на развитие умения управлять своим поведением, эмоциями, общением и включает когнитивный (осведомленность в вопросах гендерной толерантности, повышение психологической культуры, развитие способностей к самоанализу и самопознанию), эмоционально-волевой (совершенствование коммуникативных навыков толерантного взаимодействия при различной гендерной идентичности, овладение эмоциональной саморегуляцией в процессе общения и деятельности, развитие эмоциональной устойчивости и гибкости, развитие социальной восприимчивости) и поведенческий компоненты (владение навыками толерантного взаимодействия, развитие чувств собственного достоинства и умения уважать достоинство других людей независимо от индивидуальных (гендерных) особенностей).

Важной задачей достижения гармонии гендерных взаимоотношений в профессиональной школе является нахождение оптимальных моделей поведения, снижающих уровень полоролевых конфликтов, формирующих мужское и женское поведение. Для ее реализации предлагается программа «Основы полоролевого самосознания студентов»

Программа «Основы полоролевого самосознания студентов» (прил. 1,2) подготовлена и составлена для студентов различных специальностей высшего профессионального образования, получающих профессионально-педагогическую подготовку. Выпускники вуза после его окончания вливаются практически во все сферы социальной жизни. Поэтому наряду с профессиональными знаниями и практическими навыками, будущие педагоги должны ознакомиться с теориями гендерной социализации и гендерным подходом в образовании, что повысит их общую культуру, углубит знания в области гендерных коммуникативных отношений, позволит снизить риск возникновения конфликтов гендерно-ролевого характера. В итоге это окажет позитивное влияние на их будущее профессиональное и личностное самоопределение.

Программа содержит два раздела. Первый раздел «Формирование гендерной культуры межличностных отношений в процессе подготовки педагогов профессионального образования» включает: характеристику понятия «гендер» и гендерного подхода в современных общественных науках и современном образовании; вопросы гендерной социализации в процессе профессионального обучения студенчества; анализ влияния гендерных стереотипов и полоролевого самосознания на выбор жизненной стратегии и профессионального самоопределения личности; управление конфликтными ситуациями гендерно-ролевого характера; вопросы гендерной культуры эмоциональных состояний детей и подростков. Второй раздел «Формирование гендерной культуры семейных отношений» рассматривает вопросы, связанные с современным подходом к воспитанию будущего семьянина. Здесь рассматриваются проблемы совмещения профессиональной деятельности, семейных ролей и личностной самореализации для мужчины и женщины; типология семейных конфликтов, связанных с аддиктивным поведением человека; гендерные аспекты семейных конфликтов и способы их разрешения; влияние гендерных стереотипов на воспитание детей в семье. Программа построена с учётом профессионально-педагогической направленности и тех сфер социальной жизни человека, в которой гендерные стереотипы проявляются наиболее ярко.

При разработке содержательного аспекта программы учитывались следующие значимые для ее реализации параметры:

- возрастные особенности юношей и девушек 17-20 лет;
- наличие достаточного уровня общей культуры;

- владение элементарными навыками межличностного взаимодействия;
- учет особенностей гендерных интертипных отношений;
- учет особенностей поведения студентов по гендерно-дифференцированному признаку и по степени влияния гендерного фактора на стиль поведения в конфликтном взаимодействии.

Выводы:

Большую роль в профилактике конфликтов гендерно-ролевого характера играет гендерная культура как совокупность норм и ценностей, регулирующих взаимоотношения и взаимодействия полов. Важнейшими элементами гендерной культуры выступают когнитивный, аффективный и регулятивный аспекты, которые необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Наиболее распространенным фактором, который может привести к возникновению гендерного конфликта в учебном заведении является поведенческий. Доминирование женщин в системе образования накладывает определенный отпечаток на процесс воспитательной деятельности. Женский стиль поведения отличается от стиля поведения мужчин, как с точки зрения восприятия, так и с точки зрения особенностей эмоциональных реакций. Гендерные поведенческие стереотипы преподавателей и студентов разного пола и возраста могут служить косвенной причиной возникновения межличностного напряжения и являться причиной возникновения гендерного конфликта. При подготовке будущих педагогов данное обстоятельство должно быть учтено. Основная задача заключается в необходимости актуализации позитивного жизненного опыта студентов межличностном общении как с точки зрения фемининных и маскулинных качеств, так и формирования у них андрогинных свойств личности, что будет способствовать гармонизации полоролевого взаимодействия в образовательной среде.

Заключение

На современном этапе развития общества гендерные отношения занимают особое место. Их изучение является предметом гендерных исследований, позволяющих интегрировать современные общественно-научные направления, связанные с развитием человека во всех сферах его жизнедеятельности, с изучением статуса и взаимоотношений мужчин и женщин в обществе, сходств и различий в их поведении. Исходным и ключевым понятием является «гендер», характеризующий социокультурную обусловленность положения и особенностей взаимоотношений полов. Использование гендерного подхода применительно к определенной сфере требует формирования соответствующей системы понятий и категорий: фемининность и маскулинность как социально-психологические образцы и характеристики личности, формирующиеся в условиях конкретного общества и культуры; гендерная социализация как процесс освоения гендерных норм, ценностей, образцов поведения; гендерная идентичность как результат гендерной социализации, характеризующий осознание личностью своей принадлежности к определенному полу; гендерная роль как образец мужского или женского поведения на основе принятых в обществе и усвоенных в ходе гендерной социализации норм; гендерные стереотипы как механизмы формирования гендерной идентичности и гендерных ролей; гендерный дисплей как визуальное многообразие проявлений мужского и женского поведения в реальной повседневной практике.

Использование гендерного подхода к анализу образования привело к формированию новой отрасли педагогической науки – гендерной педагогики, в основе которой лежит идея индивидуальности и пластичности гендерных различий, а цель ее – смягчение гендерных стереотипов в ходе учебно-воспитательной деятельности. Благодаря этому педагогическая наука расширяет границы изучения личностных особенностей человека, исходя из особенностей гендерной социализации индивида.

Концептуальными основами анализа гендерной социализации являются психоаналитическая теория, теория социального научения, теория когнитивного развития и новая психология пола. Данные теории позволяют ориентировать практическую деятельность педагогов на выявление и формирование у учащихся не только высокой творческой активности и стремление к самореализации в различных областях их будущей

профессиональной деятельности, но и на формирование культуры гендерных коммуникативных отношений.

Одной из ключевых проблем гендерной педагогики выступает анализ гендерных асимметрий в образовании, имеющих количественные и качественные проявления. Практической реализацией идей гендерной педагогики выступает гендерное образование, направленное на формирование знаний и навыков в области гендерных отношений. Такое образование может и должно осуществляться на разных уровнях образования, в т.ч. и в вузе. Использование гендерного подхода и гендерных технологий в процессе обучения будет способствовать нивелированию гендерных асимметрий в учебно-воспитательном процессе, повышению культуры гендерных коммуникативных отношений, снижению возникновения риска конфликтов гендерно-ролевого характера в образовательной среде.

Гендерный фактор в российской системе высшего образования становится все более значимым, и внедрение гендерного подхода в профессионально-педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку профессиональная подготовка – одна из важнейших областей жизнедеятельности человека, где он может проявить себя и как личность и как индивидуальность.

Получение в процессе обучения систематизированных знаний в области гендерной проблематики позволит учащимся приобрести определенные навыки гендерных коммуникативных отношений, закрепить позитивные гендерные стереотипы поведения, изменить негативные гендерные установки. Это позволит корректировать и моделировать свое поведение с целью профилактики межличностных конфликтов в их будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на то, что современная педагогическая наука достаточно широко применяет такие понятия как: «гендер», «гендерная социализация», «гендерная культура», «полоролевое самосознание», «маскулинность», «фемининность», «андрогиния», «гендерные стереотипы поведения», в практике образовательного процесса в системе высшего профессионального обучения они практически не применяются. Для повышения качества межличностных отношений, снижению уровня конфликтных ситуаций полоролевого характера в системе «педагог-учащийся», необходимо создание оптимальных условий, способствующих повышению как общей, так и гендерной культуры студентов, что позволит минимизировать гендерные противоречия в образовательной среде.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Учебно-методический комплекс дисциплины « Основы полоролевого самосознания студентов»

1. Цели освоения учебной дисциплины

1.1. Организационно-методические указания (учебные и воспитательные цели изучения дисциплины; задачи дисциплины и требования к знаниям, умениям и владениям студентов).

2. Место учебной дисциплины в структуре ООП ВПО

3. Компетенции студента, формируемые в результате освоения учебной дисциплины

4. Структура дисциплины

4.1. Объем дисциплины и виды учебной работы:

4.2. Содержание и тематическое планирование дисциплины

4.3. Содержание дисциплины

5. Образовательные технологии

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

6.1. Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов для подготовки к практическим занятиям

6.2. Рейтинговая шкала

6.3. Памятка студенту

6.4. Темы рефератов, докладов и эссе по дисциплине «Основы полоролевого самосознания студентов».

6.5. Список основной и дополнительной литературы для подготовки докладов и рефератов

6.6. Вопросы для подготовки к зачету по дисциплине «Основы полоролевого самосознания студентов».

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины:

а) основная литература

б) дополнительная литература

**Рабочая программа по специальности
050400 – Психолого-педагогическое образование.
Профиль – Психология и социальная педагогика.
Квалификация (степень) выпускника – бакалавр
психолого-педагогического образования**

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Целями освоения учебной дисциплины «Основы полоролевого самосознания студентов» являются: формирование у студентов базиса знаний по вопросам гендерной социализации и культуры гендерно-коммуникативных качеств межличностных отношений в современном образовании.

Задачи дисциплины:

1. Сформировать у студентов базовые знания о гендерном направлении в профессиональном образовании для полноценного усвоения курсов: гендерной педагогики, гендерной психологии, социальной педагогики, социальной психологии и других дисциплин.

2. Рассмотреть вопросы, связанные с особенностями формирования и развития сходств и различий психической деятельности мужчин и женщин, вопросы профилактики и коррекции гендерного аддиктивного поведения детей и подростков.

3. Опираясь на современные достижения в области, гендерной педагогики и гендерной психологии вооружить студентов знаниями по вопросам обеспечения гендерно-психологического благополучия детей и подростков, повышения ответственности юношей и девушек при создании семьи, увеличение социальной престижности отцовства и материнства

2. МЕСТО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП ВПО

Данная учебная дисциплина входит в федеральный компонент « Математика и естественнонаучный цикл» (Вариативная часть).

Для изучения данной учебной дисциплины необходимы следующие знания, умения и навыки, формируемые предшествующими дисциплинами:

2.1. Из курса «Конфликтологии»:

Знания: развитие конфликтологии как науки; вопросы выработки стратегии поведения в конфликте; разновидности конфликтов; особенности возникновения межличностных и социальных конфликтов; особенности и условия прогнозирования межличностных конфликтов; технологии предупреждения межличностных конфликтов; методы диагностики межличностных конфликтов.

Умения: исследовать прикладные аспекты пространственно-временного обоснования психологических исследований свойств личности, решать задачи построения личностного профиля психологической активности на основании результатов системного обследования. В процессе работы с учебником учащиеся должны научиться делать конспекты и рефераты, готовить и делать сообщения, а также уметь анализировать результаты и возможности современной конфликтологии.

Владения: применять полученные знания для коррекции собственного поведения, профилактики возникновения межличностных конфликтов, а также для оценки негативного влияния аддиктивного поведения человека

2.2. Социальная психология

Знания: основ философии, культурологи, общей социологии, социологии культуры, социологии семьи и других отраслей социальной сферы

Исследования в области социальной психологии и этики; социальное познание: социальные роли, социальный контроль и искажения в процессах социального восприятия; влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин.

Умения: самостоятельно работать с научной, научно-методической и справочной литературой; формулировать положения о возрастных особенностях протекания психофизиологических процессов; использовать знания для организации учебно-воспитательного процесса

Владения: методиками изучения социально-личностных качеств человека; методиками оценки психологических характеристик личности.

Знания и умения, усвоенные студентами в процессе изучения дисциплины «Основы полоролевого самосознания студентов» имеют практическую направленность и необходимы для дальнейшего изучения таких

учебных дисциплин как «Гендерология и феминология», «Гендерная социология», «Семьеведение».

Основное значение дисциплины «Основы полоролевого самосознания студентов» в образовании бакалавра, заключается в приобретении знаний и умений, необходимых для работы с детьми и подростками в школе и средних специальных учебных заведениях. Процесс подготовки будущего бакалавра должен быть направлен на освоение системы знаний, предназначенных для пропаганды культуры межличностных отношений среди учащихся и осуществляться планомерно, непрерывно и постепенно, с учетом психофизиологических особенностей студентов.

3. КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА, ФОРМИРУЕМЫЕ В РЕЗУЛЬТАТЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

По окончании изучения курса студент должен:

1) **Знать:** основные понятия гендерной педагогики и гендерной психологии; вопросы общей и частной психологии в половозрастном аспекте; вопросы становления и развития высшей нервной деятельности детей и подростков по гендерно-дифференцированному признаку; механизмы гендерно-психологических процессов;

2) **Уметь:** самостоятельно работать с научной, научно-методической и справочной литературой; формировать положения о половозрастных особенностях протекания психологических функций и гендерно-личностных особенностях человека; использовать полученные знания для рациональной организации учебно-воспитательного процесса;

3) **Владеть:** методами исследования в области изучения психологического состояния детей и подростков по половому признаку и методам исследования в области гендерной педагогики и гендерной психологии.

Дисциплина «Основы полоролевого самосознания студентов» способствует формированию следующих компетенций, предусмотренных ФГОС-3 по направлению подготовки ВПО « Психолого –педагогическое образование».

общекультурные компетенции (ОК):

способен использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды (ОК-1);

владеет историческим методом и умеет его применять к оценке социокультурных явлений (ОК-2);

владеет моральными нормами и основами нравственного поведения (ОК-3);

готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4);

способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами (ОК-5);

готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов (ОК-6);

владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией; осознаёт сущность и значение информации в развитии современного общества, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-7);

способен учитывать этнокультурные и профессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий (ОК-8);

способен понять принципы организации научного исследования, способы достижения и построения научного знания (ОК-9);

владеет средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готов к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-10);

выполняет требования гигиены, охраны труда, способен формировать навыки здорового образа жизни и безопасной образовательной среды с учетом требования гигиены и охраны труда, владеет основными методами защиты работников, обучающихся и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11).

профессиональные компетенции (ПК)

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушения) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на разных возрастных ступенях (ОПК-1);

- готов применять качественные и количественные методы в педагогических и психологических исследованиях (ОПК-2);

- готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3);

- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);

- способен организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды (ОПК-6)

- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)

- способен использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывая риски социальной среды и образовательного пространства (ОПК-12).

4. СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Общая трудоемкость дисциплины составляет 1 зачетную единицу: 36 часов, из них 28 аудиторных часа, 8 часов самостоятельной работы студентов.

4.1 Объем дисциплины и виды учебной работы:

Таблица 1

Вид учебной нагрузки	Всего кред. ед.	Всего часов
Общая трудоемкость дисциплины	1	36
Аудиторные занятия		28
Лекции		14
Практические занятия		14
Самостоятельная работа	Рефераты, доклады	8
Вид итогового контроля	зачет	

4.2. Содержание и тематическое планирование дисциплины

Таблица 2

п/п	Разделы учебной дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной деятельности и трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекция	Практические занятия	СРС	Консультации	
	Понятие «гендер» и гендерный подход в современных общественных науках		1,2	2	2	1	Еженед	Собесед- 1, участие в практическом занятии, входной контроль.
	Гендерная социализация в современном образовании		3,4	2	2	1	Еженед	Собесед. – 3; Участие в практ. занятии – 4.
	Влияние гендерных стереотипов и полороле-вого самосознания на выбор жизненной стратегии и профессиональное самоопределение личности		5,6	2	2	1	Еженед	Собесед. – 5; Участие в практ. занятии – 6.
	Гендерная культура эмоциональных состояний		7,8	2	2	1	Еженед	Собесед. – 7; Участие в практ. занятии – 8.
	Гендерная культура эмоциональных состояний и		9,10,11	2	2	1	Еженед	Собесед. – 9,11; Участие в практ. занятии – 10.

	психического здоровья.						
	Педагогическая этика как основа профилактики межличностных конфликтов и стрессовых состояний в системе «педагог-учащийся»		12,13	2	2	1	Еженед Собесед. – 12; Участие в практ. занятии – 13.
	Условия для создания полноценной семьи. Гендерная культура межличностных внутрисемейных отношений. Основы формирования в семье гендерной культуры детей и подростков		14,15	2	2	2	Еженед Собесед. – 14; Участие в практ. занятии – 15.
Итого за 1 семестр					4	4	8 Зачет, реферативная работа

4.3.СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

1. Формирование полоролевого самосознания и культуры гендерных отношений в процессе подготовки педагогов профессионального образования

1.1.Понятие «гендер» и гендерный подход в современных общественных науках

Понятие «гендер» и «пол». Проблематика гендерных исследований. Гендерные отношения в обществе. Биологический и социальный пол (гендер). Гендер как культурная конструкция. Медико-биологические данные о сходстве и различиях мужского и женского организмов.

1.2. Гендерная социализация в современном образовании

Гендерная социализация в процессе обучения. Воспроизводство гендерных стереотипов в процессе профессионального обучения. Гендерная социализация в процессе профессионального обучения студенчества. Гендерные различия при выборе профессии. Гендерные аспекты профессиональной ориентации юношей и девушек. Гендерные диспропорции в образовании.

1.3. Влияние полоролевого самосознания и гендерных стереотипов на выбор жизненной стратегии и профессиональное самоопределение личности

Гендерная идентичность, гендерные стереотипы и нормы. Половая и гендерная дифференциация. Гендерные идеалы и гендерные роли. Сходства и различия в высшей психической деятельности, интеллекте, физической силе и выносливости.

1.4. Гендер в учебном процессе

Гендерные стереотипы в поведении педагога. Гендерно-коммуникативные отношения в педагогической системе «педагог-учащийся» Управление конфликтными ситуациями гендерно-ролевого характера. Гендерные характерологические особенности поведения.

1.5. Гендерная культура эмоциональных состояний

Психофизиология эмоций. Компоненты эмоциональных состояний. Гендерные особенности эмоциональных состояний детей и подростков. Гендерный аспект профилактики и коррекции отрицательных нервно-эмоциональных состояний в системе «педагог-учащийся».

1.6. Педагогическая этика как основа профилактики межличностных конфликтов в системе «педагог-учащийся»

Психофизиология стрессовых состояний организма. Особенности течения и проявления стрессовых состояний по гендерно-дифференцированному признаку. Принципы и методы повышения адаптивных возможностей и стрессоустойчивости. Гендерная реабилитация постстрессовых состояний.

2. Формирование гендерной культуры семейных отношений

2.1. Условия для создания полноценной семьи

Повышение ответственности юношей и девушек перед брачной семейной жизнью. Пути увеличения социальной престижности отцовства и материнства.

2.2. Гендерная культура межличностных внутрисемейных отношений

Основы брачно-семейных отношений. Морально-нравственная готовность юношей и девушек к браку. Гендерные проблемы репродуктивного здоровья.

Значение психологических аспектов сексуальной жизни. Гендерная культура межличностных интимных отношений. Причины и профилактика сексуальных расстройств.

2.3. Гендерные проблемы семейных отношений

Влияние гендерных стереотипов закрепления семейных ролей в соответствии с полом на личностную самореализацию и психологическое самочувствие мужчин и женщин. Объективные и субъективные факторы возникновения внутрисемейного ролевого конфликта. Модели типов современной семьи в зависимости от распределения внутрисемейных ролей.

2.4. Основы формирования гендерной культуры детей и подростков

Детско-родительские отношения в семье. Асимметрия гендерной социализации в детском возрасте. Подросток и родители. Семейные конфликты и психотехника семейных отношений. Концепции дифференциации гендерных ролей

5. Образовательные технологии

В преподавании курса «Основы полоролевого самосознания студентов» используются следующие формы:

- лекции; практические занятия, в рамках которых обсуждаются вопросы лекций и практических занятий;
- проводится тестирование по отдельным темам дисциплины;
- самостоятельная работа студентов, включает усвоение теоретического материала, подготовку реферативного материала и подготовку к зачету
- консультирование студентов по вопросам учебного материала.

6. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

6.1. Контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов для подготовки к практическим занятиям

1. Понятие «гендер» и гендерный подход в современных общественных науках
2. Гендерная социализация в современном образовании
3. Влияние гендерных стереотипов и полоролевого самосознания на выбор жизненной стратегии и профессиональное самоопределение личности

4. Гендерная культура эмоциональных состояний
5. Педагогическая этика как основа профилактики межличностных конфликтов и стрессовых состояний в системе «педагог-учащийся»
6. Условия для создания полноценной семьи.
7. Гендерная культура межличностных внутрисемейных отношений.
8. Основы формирования гендерной культуры детей и подростков.

6.2. Рейтинговая шкала по дисциплине

Наименование учебной дисциплины: «Основы полоролевого самосознания студентов»

Группа _____

Преподаватель:

п/п	Измерители обученности текущего и промежуточного контроля (<i>домашняя работа, контрольная работа, лабораторная работа, расчетно-графическая работа, тест, реферат, коллоквиум, семинар, устный опрос, посещаемость, работа на лекции и др.</i>)	Стоимость измерителя обученности в баллах	
		min	max
1	Работа на практических занятиях (7 практических работ)	20	20
2	Работа на лекциях (7 лекций)	10	20
3	Активная работа на практическом занятии	5	10
4	Письменная контрольная работа	5	10
5	Промежуточный контроль (тест)	5	10
Общая сумма баллов		45	70

п/п	Виды деятельности, за которые начисляются поощрительные баллы (<i>подготовка докладов, выступление на научном семинаре, опубликование научной работы, призовые места на предметных олимпиадах, кружковая работа и др.</i>)	Стоимость вида деятельности в баллах
	Подготовка доклада и выступления на учебном занятии, научном семинаре	10
	Изготовление учебных ТСО (плакатов, макетов)	7
	Поиск информации по теме, предложенной преподавателем	7
Общая сумма баллов		24

Оценка за экзамен, зачет, курсовое проектирование	Стоимость в баллах	
	min	max
зачет	10	30

Итоговая оценка (выставляется на основании результатов текущего, промежуточного и аттестационного контроля):

86–100 баллов – «отлично»;	Доп. баллы за пр. занятия
71–85 баллов – «хорошо»;	удовл. 5 баллов
55–70 баллов – «удовлетворительно»;	хорошо 8 баллов
1–54 балла – «неудовлетворительно».	отл. 10 баллов

Итоговая сумма рейтинговых баллов студента по дисциплине с зачетом складывается из баллов за работу в семестре. Шкала рейтинговых баллов предусматривает возможность приобретения студентом в течение семестра до 100 баллов. Дисциплина считается сданной, если сумма рейтинговых баллов не ниже 55 баллов.

6.3. Памятка для студента

Наименование учебной дисциплины «Основы полоролевого самосознания студентов»

Группа _____ Преподаватель _____. Семестр _____ Учебный год _____ -

Рейтинг – это индивидуальный суммарный индекс студента, устанавливаемый на каждом этапе текущего, промежуточного и итогового контроля.

В течение семестра, выполняя различные виды работ в соответствии с текущим и промежуточным контролем, Вы зарабатываете рейтинговые баллы. Ваша задача – набрать в течение семестра количество баллов, необходимое для допуска к экзамену/зачету: min – 45, max – 70 баллов.

В табл. 1 представлен перечень видов работ на предстоящий семестр по указанной учебной дисциплине и их балльное выражение.

Таблица 1

п/п	Виды работ	Количество баллов	
		min	max
	Работа на лекциях (7)	15	20
	Активная работа на практических занятиях (7) занятий	15	20

	Промежуточный контроль (тест)	5	10
	Устный опрос	5	10
	Письменная контрольная работа	5	10
	Общая сумма баллов	45	70

При получении балла за любой вид работы ниже минимального Вам необходимо после дополнительной подготовки пройти *повторный контроль*.

Вы можете повысить свой рейтинг за счет выполнения дополнительных самостоятельных творческих видов деятельности, за которые предусмотрены *поощрительные баллы* (max – 20) – см. табл. 2.

Таблица 2

п/п	Виды деятельности	Количество баллов
	Подготовка доклада и выступления на учебном занятии, научном семинаре	10
	Изготовление учебных ТСО (плакатов, макетов)	10
	Поиск информации по теме, предложенной преподавателем	10
	Общая сумма баллов	30

Вы *допускаетесь к зачету*, если:

- по каждому виду работ текущего и промежуточного контроля начисленный балл не ниже минимального (см. табл 1);
- общая сумма начисленных баллов за текущий и промежуточный контроль ≥ 45 .

Ответ на зачете оценивается от 0 до 30 баллов. При этом минимальный положительный балл равняется 10.

Сумма рейтинговых баллов студента по дисциплине складывается из баллов, начисленных за текущую работу, зачет и поощрительных баллов. На основании специальной шкалы переводится в традиционную оценку.

Шкала перевода рейтинговой суммы баллов в традиционную систему оценок: от 86 до 100 баллов – «отлично»; от 71 до 85 баллов – «хорошо»; от 55 до 70 баллов – «удовлетворительно»; от 1 до 54 баллов – «неудовлетворительно»

6.4. Рекомендуемые темы докладов и рефератов:

1. Понятие «гендер» и «пол». Проблематика гендерных исследований. Гендерные отношения в обществе. (Варианты тем)

1. Биологический и социальный пол (гендер). Гендер как культурная конструкция. Медико-биологические данные о сходстве и различиях мужского и женского организмов.

2. Гендерная социализация в современном образовании

3. Гендерная социализация в процессе обучения.

4. Воспроизводство гендерных стереотипов в процессе обучения.

5. Гендерная социализация в процессе профессионального обучения студенчества. Гендерные различия при выборе профессии.

6. Гендерные аспекты профессиональной ориентации юношей и девушек. Гендерные диспропорции в образовании.

7. Влияние полоролевого самосознания и гендерных стереотипов на выбор жизненной стратегии и профессиональное самоопределение личности

8. Гендерная идентичность, гендерные стереотипы и нормы. Половая и гендерная дифференциация. Гендерные идеалы и гендерные роли.

9. Сходства и различия в высшей психической деятельности, интеллекте, физической силе и выносливости.

2. Гендер в учебном процессе:

1. Гендерные стереотипы в поведении педагога. Гендерно-коммуникативные отношения в педагогической системе «педагог-учащийся»

2. Управление конфликтными ситуациями гендерно-ролевого характера. Гендерные характерологические особенности поведения.

3. Гендерная культура эмоциональных состояний

1. Психофизиология эмоций. Компоненты эмоциональных состояний. Гендерные особенности эмоциональных состояний детей и подростков.

2. Гендерный аспект профилактики и коррекции отрицательных нервно-эмоциональных состояний в системе «педагог-учащийся».

3. Педагогическая этика как основа профилактики межличностных конфликтов в системе «педагог-учащийся»

4. Психофизиология стрессовых состояний организма. Особенности течения и проявления стрессовых состояний по гендерно-дифференцированному признаку. Принципы и методы повышения адаптивных возможностей и стрессоустойчивости. Гендерная реабилитация постстрессовых состояний.

4. Формирование гендерной культуры семейных отношений

1. Условия для создания полноценной семьи. Повышение ответственности юношей и девушек перед брачной семейной жизнью. Пути увеличения социальной престижности отцовства и материнства.

2. Гендерная культура межличностных внутрисемейных отношений.

Основы брачно-семейных отношений. Морально-нравственная готовность юношей и девушек к браку.

3. Гендерные проблемы репродуктивного здоровья. Значение психологических аспектов сексуальной жизни. Гендерные проблемы семейных отношений

4. Влияние гендерных стереотипов закрепления семейных ролей в соответствии с полом на личностную самореализацию и психологическое самочувствие мужчин и женщин.

5. Модели типов современной семьи в зависимости от распределения внутрисемейных ролей. Объективные и субъективные факторы возникновения внутрисемейного ролевого конфликта.

6. Основы формирования гендерной культуры детей и подростков

7. Детско-родительские отношения в семье. Асимметрия гендерной социализации в детском возрасте.

8. Подросток и родители. Семейные конфликты и психотехника семейных отношений. Концепции дифференциации гендерных ролей.

6.5. ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

по темам докладов и рефератов: Дисциплина «Основы полоролевого самосознания студентов».

1. Костикова И.В. Практические аспекты гендерной педагогики. Введение в гендерные исследования. Учеб. пособие. – М., 2000.

2. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия /И.Г. Малкина –Пых. – М: Эксмо, 2006. – 928с.- (Справочник практического психолога).

3. Рыбаков М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

4. Шон Берн Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕвРОЗНАК, 2001. – 320 с.

5. Клещина И.С. Гендерная социализация. Учеб. пособие. – СПб., Изд-во РГПУ

6. Бендас Т.В. Гендерная психология. Учеб. пособие. – СПб., Питер, 2005. – 431 с.

7. Клецина И.С. Самореализация и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2. СПб., Изд-во СПбГУ, 1998 г. С. 188-202.

8. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетей, 2004. (Серия «Гендерные исследования»).

9. Кон И.С. Отцовство как социокультурный институт // Педагогика. 2005. №9.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА по темам докладов и рефератов:

1. Антонюк Е.В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1993. № 4. С. 25-34.

2. Багунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека. Л., 1981.

3. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001

4. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59-68.

5. Бызова В.М. Влияние особенностей личности на половые взаимоотношения в юношеском возрасте. Л., 1985.

6. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998.

7. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: Роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 63-71.

8. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сборник материалов международной летней школы. Иваново, 2002.

9. Геодакян В.А. Два пола: Зачем и почему? СПб., 1992.

10. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.

11. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

12. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Хаптанова Т.Г. Половое воспитание подростков: Ценностное отношение к здоровью // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 33-40.

13. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000.

14. Ивченкова Н.П., Ефимова А.В., Аккузина О.П. Установи подростков по отношению к началу половой жизни //Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 49-57.
15. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.
16. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.
17. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. С. 61-78.
18. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни».: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
19. Кон И.С. Психология половых различий. Журнал «Вопросы психологии» № 2. 1981. С. 47-57.
20. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2001. С. 438-450.
21. Личко А.Е. Подростковая наркология: Руководство. – Л.: Медицина, 1991.- 304 с.
22. Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
23. Митина О.В., Петренко В.Ф. Кросс-культурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) //Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 68-86.
24. Нечаев А. Характер человека. М.; Л., 1929. С. 91-94.
25. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии. Краснодар, 2000.
26. Практикум по гендерной психологии /Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003.
27. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике. Журнал «Педагогика» № 7. 2000.
28. Семенов В.С. Культура и развитие человека //Вопр. философии. 1982. № 4. С. 15-29.
29. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. – 161 с.
30. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста //Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23-31.
31. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. М., 1929.

32. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., Лэонтиу Ф. Связь феномена диффузной гендерной идентичности с когнитивным стилем личности //Вопросы психологии. 2002. № 3. С.41-51.
- 33.Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., 2001.

6.6. Вопросы для подготовки к зачету по дисциплине «Основы полоролевого самосознания студентов».

1. Понятие «гендер» и гендерный подход в современных общественных науках
Понятие «гендер» и «пол». Биологический и социальный пол (гендер).
Гендер как культурная конструкция.
- 2.Медико-биологические данные о сходстве и различиях мужского и женского организмов.
- 3.Проблематика гендерных исследований. Гендерные отношения в обществе.
- 4.Гендерная социализация в процессе обучения. Воспроизводство гендерных стереотипов в процессе профессионального обучения.
- 5.Гендерная социализация в процессе профессионального обучения студенчества. Гендерные различия при выборе профессии.
6. Гендерные аспекты профессиональной ориентации юношей и девушек.
Гендерные диспропорции в образовании.
7. Влияние полоролевого самосознания и гендерных стереотипов на выбор жизненной стратегии и профессиональное самоопределение личности
- 8.Гендерная идентичность, гендерные стереотипы и нормы. Половая и гендерная дифференциация. Гендерные идеалы и гендерные роли.
- 9.Сходства и различия в высшей психической деятельности, интеллекте, физической силе и выносливости.
10. Гендер в учебном процессе.
- 11.Гендерные стереотипы в поведении педагога. Гендерно-коммуникативные отношения в педагогической системе «педагог-учащийся».
12. Управление конфликтными ситуациями гендерно-ролевого характера
- 13.Гендерные характерологические особенности поведения.
14. Гендерная культура эмоциональных состояний
- 15.Психофизиология эмоций. Компоненты эмоциональных состояний.
- 16.Педагогическая этика как основа профилактики межличностных конфликтов в системе «педагог-учащийся»

17. Психофизиология стрессовых состояний организма. Особенности течения и проявления стрессовых состояний по гендерно-дифференцированному признаку.

18. Гендерные стереотипы, создание условий для развития индивидуальных особенностей ребенка.

19. Роль гендерных семейных отношений в воспитании детей.

20. Понятие гендерной культуры здоровья. Концептуальные основы гендерной культуры межличностных отношений..

21. Конфликты и здоровье. Профилактика и способы разрешения конфликтов гендерно-ролевого характера.

22. Основные принципы формирования гендерной культуры здоровья и коммуникативных отношений в системе «педагог-учащийся».

23. Половозрастные особенности функциональных систем организма.

24. Условия для создания полноценной семьи. Повышение ответственности юношей и девушек перед брачными семейными отношениями

25. Здоровый образ жизни. Составляющие здорового образа жизни. ЗОЖ-показатель общей культуры человека.

26. Психологическая готовность юношей и девушек к браку. Отношение к репродуктивному здоровью.

27. Гендерный аспект аддиктивного поведения. Вредные привычки (алкоголь, курение, наркотики) Возможные причины пагубных пристрастий и их последствия.

28. Профилактика и коррекция гендерного аддиктивного поведения детей и подростков

29. Гендерный аспект семейных конфликтов..

30. Половозрастной аспект профилактики и коррекции отрицательных нервно-эмоциональных состояний в функциональной системе «педагог-учащийся».

31. Гендерно-ролевые особенности течения и профилактики стрессовых состояний. Принципы и методы повышения адаптационных возможностей и стрессоустойчивости.

32. Педагогическая этика как основа профилактики «школьного стресса».

33. Условия создания полноценной семьи. Увеличение социальной престижности отцовства и материнства.

34. Средства обеспечения гендерного психического благополучия детей и подростков.

35. Факторы, определяющие физическое и психическое здоровье современного человека по половозрастному и гендерно дифференцированному признаку.

36. Гендерная культура межличностных отношений.

37. Гендерные особенности эмоциональных состояний детей и подростков.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины:

а) основная литература:

1 Бендас Т.В. Гендерная психология. Учеб. пособие. – СПб., Питер, 2005. – 431с.

2.Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М., 1996. 318с.

3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2003.

4. Костикова И.В. Практические аспекты гендерной педагогики. Введение в гендерные исследования. Учеб. пособие. – М., 2000.

5. Конфликтология. Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.-320с.

6. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М.: Эксмо, 2006. С.184.

7. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: Учебное пособие. -2-е изд. – М Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 232с . с 63.

8. Рыбаков М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 2001..

9. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. - С.-Пет-г.,2007-416с.

10. Хрисанова С.Ф. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех. Х.: «САБО-ЛТД»,2002.- 100с. С. 21.

11.Шон Берн Гендерная психология. – СПб.:Прайм-ЕвРОЗНАК, 2001. 320 с.

б) ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н.А., Торшин В.И. Экология человека. – М., 1994. С. 183-201.

2.Альперович В. Социальная геронтология. – Р-на /Д.: Феникс, 1997.

3.Амонашвили Ш.А., Алексин А.Г. и др. Педагогика здоровья. – М.: Педагогика, 1990. С. 220-232.

4.Антонюк Е.В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами //Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1993. № 4. С. 25-34.

5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., ЮНИТИ, 1999. 551с.
6. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – Киев: Здоровье, 1985. – 79 с.
7. Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека. Л., 1981.
8. Барзилович Е.Ю. Энциклопедия образа жизни. ЗАО «ЭНТЭЕ». – М.: МЭИ, 1997.
9. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2001.
10. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание. - М., 1986 - 422с. С.28.
11. Биков С.Л. Гендерные исследования в педагогике. Журнал «Педагогика» № 7. 2000.
12. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С.59-68.
13. Бызова В.М. Влияние особенностей личности на половые взаимоотношения в юношеском возрасте. Л., 1985.
14. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1998.
15. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.
16. Визгина А.В. Проявление личностных особенностей в самоописании мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. №3. С.96
17. Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: Роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 63-71.
18. Геодакян В.А. Два пола: Зачем и почему? СПб., 1992.
19. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
20. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. Л., 1990. 172с.
21. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464
22. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г., Хаптанова Т.Г. Половое воспитание подростков: Ценностное отношение к здоровью // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 33-40.
23. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000.
24. Ивченкова Н.П., Ефимова А.В., Аккузина О.П. Установи подростков по отношению к началу половой жизни // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 49-57.

25. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.
26. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.
27. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. С. 61-78.
28. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. 208 с.
29. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. 208 с.
30. Кон И.С. Психология половых различий. Журнал «Вопросы психологии» № 2. 1981. С. 47-57.
31. Конструирование маскулинности на Западе и в России. Межвузовский сборник научно-методических материалов. Иваново 2006. 291с.
32. Конфликтология. Под ред. Кармина А.С. СПб., Лань, 1999. 448с.
33. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2001. 450с.
34. Курс ведения переговоров с установкой на сотрудничество. Под ред. Ивановой Е.Н. Рига- СПб., 1995 с.
35. Логинов А.А. Мужчина и женщина. – Минск, 1989.
36. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. – М.: Наука, 1981.- 278 с.
37. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
38. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. -192с.
39. Нечаев А. Характер человека. М.; Л., 1929. С. 91-94.
40. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии. Краснодар, 2000. .
41. Полис А.Ф. Эмоциональное и норма поведения личности // Вопр. философии. 1984. № 5. – С.108-115.
42. Правдина Л.Р. Психологический подход в проблеме полового просвещения / Валеология. № 2. – Р.-на / Д., 1998.
43. Практикум по гендерной психологии /Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003.

44. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. 125 с.
45. Семенов В.С. Культура и развитие человека // Вопр. философии. 1982. № 4. С. 15-29.
46. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23-31.
47. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984. 161 с.
48. Скотт Джини Грехем. Конфликты. Пути их преодоления. Киев. Внешторгиздат, 1991. 189с.
49. Словарь практического психолога. /Сост. С.Ю.Головин.- Минск: Харвест, 1998. - 800с. с.234.
50. Смирнов В.Е. Психология юношеского возраста. М., 1929.
51. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С., Лэонтиу Ф. Связь феномена диффузной гендерной идентичности с когнитивным стилем личности // Вопросы психологии. 2002. № 3. С.41-51.
52. Толстых Н.Н. Возрастные и половые различия в представлениях подростков о своей будущей семейной жизни Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. – М., 1980. – С. 68-79.
53. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., 2001.
54. Хвостов А.А. Гендерные особенности организационного поведения // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 29-37.
55. Якутина О.И. Конфликтология. Серия « Учебники и учебные пособия». – Ростов-на Дону: «Феникс», 2000. 320с.

Приложение 3

Тест на определение уровня конфликтности с преподавателями.

1. За время обучения в ВУЗе у Вас возникали конфликтные ситуации с преподавателями?
 - а) Да
 - б) Нет

2. Если «Да» - то как часто это случалось?
 - а) Крайне редко
 - б) Часто
 - в) Достаточно часто

3. С кем чаще возникала конфликтная ситуация?

- а) С преподавателем женщиной
- б) С преподавателем мужчиной

Приложение 4

ТЕСТ НА ОЦЕНКУ САМОКОНТРОЛЯ В ОБЩЕНИИ

(разработан Марио Снайдером)

Внимательно прочитайте десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или не верное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным – букву «Н».

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, смог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубокое, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я не могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Самоконтроль в общении

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть»

в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Подсчет результатов: по одному баллу начисляется за ответ «Н» на 1, 5, и 7 вопросы за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по – видимому, можно сказать следующее.

0 – 3 балла – у вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным измениться в зависимости от ситуации. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине вашей прямолинейности.

4 – 6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль, Вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7 – 10 баллов – у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы произведете на окружающих.

Понятие «коммуникативные умения» включают в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умения понять проблемы собеседника и т.д.

Приложение 5

Тест: «Ваша коммуникабельность»

Предлагается 16 вопросов, на каждый из которых надо ответить однозначно: «да», «иногда», «нет».

1. Вам предстоит ординарная деловая встреча. Выбивает ли Вас из колеи ее ожидание?

2. Не откладываете ли Вы визит к врачу до тех пор, пока не станет уже невмоготу?

3. Вызывает ли у Вас смятение или неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город или село, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?

6. Раздражаетесь ли вы, когда незнакомый человек на улице обращается к вам с просьбой показать ему дорогу, назвать время, ответить на какой-либо еще вопрос?

7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл отдать вам 10 рублей, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане или в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо - промолчите ли вы лишь рассержено отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она не была – в магазине, кассе, кинотеатр. Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения, нежели встать в хвост и томиться в ожидании?

12. Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. Есть ли у вас сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений вы не примите?

14. Услышав где-нибудь в кулуарах высказывание, явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба разобраться в том или ином служебном или учебной теме?

16. Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение) в письменном виде, чем в устной форме?

Ключ к тесту «Ваша коммуникабельность»

А теперь подсчитайте очки: за каждое «да»-2, «иногда»-1, «нет»-0 очков.

30-32 очка. Вы явно некоммуникабельны и это ваша беда, так как страдаете от этого всего больше вы сами. Но и близким вам людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительнее, контролируйте себя.

25-29 очков. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у вас, наверное, мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов, если и не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность вашего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только недовольством, в вашей власти переломить эти особенности вашего характера. Разве не бывает, что при какой-нибудь сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19-24 очка. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас не пугают. И все же с новыми людьми вы сходитесь с оглядкой, в споры и дискуссии вступаете неохотно. В ваших высказываниях порой много сарказма без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

18-14 очков. У вас нормальная коммуникабельность, вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпимы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9-13 очков. Вы весьма общительны порой даже сверх меры. Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих, охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнять. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам не достает так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете заставить себя не отступить.

4-8 очков. Вы, должно быть, « рубаха-парень». Общительность бьет из вас ключом, вы всегда в курсе всех дел. Любите принимать участия в дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3-0 очков. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам

никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разных конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям – и на работе, и дома, и повсюду трудно с вами. Вам бы поработать над собой и своим характером. Прежде всего воспитайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительное отношение к людям, наконец, подумайте и о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Приложение 6

Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности и фемининности
Испытуемому дается следующая инструкция: « Отметьте в нижеследующем списке те качества, которые, по вашему мнению, есть у вас».

Перечень качеств:

- 1) вера в себя;
- 2) умение уступать;
- 3) способность помочь;
- 4) склонность защищать свои взгляды;
- 5) жизнерадостность;
- 6) угрюмость;
- 7) независимость;
- 8) застенчивость;
- 9) совестливость
- 10) атлетичность
- 11) нежность
- 12) театральность
- 13) напористость
- 14) падкость на лесть
- 15) удачливость
- 16) сильная личность
- 17) преданность
- 18) непредсказуемость
- 19) сила
- 20) женственность
- 21) надежность

- 22) аналитические способности
- 23) умение сочувствовать
- 24) ревнивость
- 25) способность к лидерству
- 26) забота о людях
- 27) прямота, правдивость
- 28) склонность к риску
- 29) понимание других
- 30) скрытность
- 31) быстрота в принятии решений
- 32) сострадание
- 33) искренность
- 34) самодостаточность (полагаться только на себя)
- 35) способность утешить
- 36) тщеславие
- 37) властность
- 38) тихий голос
- 39) привлекательность
- 40) мужественность
- 41) теплота, сердечность
- 42) торжественность, важность
- 43) собственная позиция
- 44) мягкость
- 45) умение дружить
- 46) агрессивность
- 47) доверчивость
- 48) малорезультативность
- 49) склонность вести за собой
- 50) инфальтивность
- 51) адаптивность, приспособляемость
- 52) индивидуализм
- 53) нелюбовь к употреблению ругательств
- 54) несистематичность
- 55) дух соревнования
- 56) любовь к детям
- 57) тактичность
- 58) амбициозность, чистолюбие

59) спокойствие

60) традиционность, подверженность условностям

Результаты испытуемого (отмеченные им характеристики) сравниваются с ключом, и за каждое совпадение начисляется 1 балл.

Ключь:

Маскулинность (номера вопросов) 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55 и 58.

Фемининность (номера вопросов) 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56 и 59.

Показатели маскулинности (М) и фемининности (F) вычисляются следующим образом: сумма баллов по маскулинности делится на 20 – это М, и сумма баллов по фемининности делится на 20 – это F. Вычисляется также IS (основной индекс) по формуле: $IS = (F - M)$ умножить на величину 2,322. Интерпретация - испытуемого относят к одной из 5 категорий:

1. IS меньше – 2,025 – ярко выраженная маскулинность;
2. IS меньше -1 – маскулинность;
3. IS – от -1 до +1 – андрогинность;
4. IS больше +1 – фемининность;
5. IS больше +2,025 – ярко выраженная фемининность;

(Практикум по гендерной психологии /Под ред. И С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С.277-280.

Приложение 7

Анкета половых ролей (по С.Бем) (инструкция)

Укажите, насколько правильно каждая из следующих характеристик описывает Вас, пользуясь следующей шкалой:

- | | |
|------------------------------------|-------------------|
| 1-всегда или почти всегда неверно, | 2-обычно неверно, |
| 3-верно очень редко, | 4-иногда верно, |
| 6-обычно верно, | 5-часто верно, |
| 7-всегда или почти всегда верно. | |

1. Надеюсь только на себя
2. Покладистый (ая)
3. Готов (а) оказать помощь
4. Защищаю свои убеждения
5. Веселый (ая)
6. Легко поддаюсь переменам настроения
7. Независимый (ая)
8. Застенчивый (ая)
9. Добросовестный (ая)
10. Спортивный (ая)
11. Ласковый (ая)
12. Театральный (ая)
13. Напористый (ая)
14. Люблю лести
15. Счастливый (ая)
16. Сильная личность
17. Верный (ая)
18. Непредсказуемый (ая)
19. Сильный (ая)
20. Женственный (ая)
21. Надежный (ая)
22. Аналитический ум
23. Сочувствующий (ая)
24. Ревнивый (ая)
25. Имею способности лидера
26. Внимательный (ая) к потребностям других
27. Правдивый (ая)
28. Люблю риск
29. Понимающий (ая)
30. Скрытный (ая)
31. Легко принимаю решения
32. Сострадательный (ая)
33. Искренний (ая)
34. Самодостаточный (ая)
35. Готов (а) утешить других
36. Тщеславный (ая)
37. Доминантный (ая)
38. Вкрадчивый (ая)
39. Приятный (ая)
40. Мужественный (ая)
41. Сердечный (ая)
42. Серьезный (ая)
43. Желающий иметь определенную позицию
44. Нежный (ая)
45. Дружелюбный (ая)
46. Агрессивный (ая)
47. Доверчивый (ая)
48. Неумелый (ая)
49. Действующий как лидер
50. Похож (а) на ребенка
51. Умею приспосабливаться
52. индивидуалистический
53. Не пользуюсь грубыми словами
54. Неорганизованный (ая)
55. Люблю соревноваться
56. Люблю детей
57. Тактичный (ая)
58. Честолюбивый (ая)
59. Добрый (ая)
60. Вежливый (ая)

**Определение стиля поведения в ситуации конфликта
по методу Томаса-Килмана
ИНСТРУКЦИЯ**

Подумайте о ситуациях, в которых Ваши желания отличаются от желаний другого человека. Как обычно Вы ведете себя в таких ситуациях?

Ниже приведены 30 пар высказываний, описывающих варианты возможного поведения в конфликтных ситуациях. В каждой из пар обведите кружком вариант А или В, более характерный для Вашего поведения.

Во многих случаях оба предложенных варианта могут оказаться для Вас нетипичными; если это так, обведите тот из них, которым Вы бы воспользовались с большей вероятностью.

ОПРОСНИК

- | | |
|----|--|
| 1. | <p align="center">Иногда я предоставляю право решать проблему другим.</p> <hr/> <p>А.</p> <hr/> <p align="center">Я стараюсь подчеркнуть общее в наших позициях, а не</p> <p>В. обсуждать спорные вопросы.</p> |
| 2. | <p align="center">Я пытаюсь найти компромиссное решение.</p> <hr/> <p>А.</p> <hr/> <p align="center">Я пытаюсь учесть все интересы: как свои, так и</p> <p>В. оппонента.</p> |
| 3. | <p align="center">Обычно я твердо стою на своем</p> <hr/> <p>А.</p> <hr/> <p align="center">Иногда я могу утешать других и пытаюсь сохранить с</p> <p>В. ними отношения.</p> |
| 4. | <p align="center">Я пытаюсь найти компромиссное решение.</p> <hr/> <p>А.</p> <hr/> <p align="center">Иногда я жертвую собственными интересами ради</p> <p>В. интересов противоположной стороны.</p> |

5. При выработке решения ищу помощи со стороны других.
А.
Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать
В. ненужного обострения в отношениях.
6. Я пытаюсь не создавать себе репутацию неприятного
А. человека.
Я пытаюсь навязать другим свою позицию.
В.
7. Я пытаюсь отложить решение вопроса, чтобы иметь время
А. тщательно его обдумать.
Я жертвую одними выгодами, чтобы получить взамен
В. другие.
8. Обычно я твердо настаиваю на своем.
А.
Я пытаюсь сразу же открыто обсудить все интересы и
В. спорные вопросы.
9. Я чувствую, что различия в позициях не всегда стоят того,
А. чтобы о них беспокоиться.
Я прилагаю некоторые усилия, чтобы повернуть дело на
В. свой лад.
10. Я твердо настаиваю на своем.
А.
Я пытаюсь найти компромиссное решение.
В.

11. Я пытаюсь сразу же открыто обсудить все интересы и спорные вопросы.
- А. спорные вопросы.
- Иногда я могу утешать других и пытаться сохранить с ними отношения.
- В. ними отношения.

12. Иногда я избегаю занимать позицию, ведущую к конфронтации.
- А. конфронтации.
- Я готов кое в чем уступить оппоненту, если он мне тоже уступит.
- В. уступит.

13. Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».
- А.
- Я настаиваю на принятии моих условий.
- В.

14. Я излагаю оппоненту мои соображения и интересуюсь его идеями.
- А. идеями.
- Я пытаюсь продемонстрировать оппоненту свою логичность и выгоду принятия моих условий.
- В. логичность и выгоду принятия моих условий.

15. Иногда я могу утешать других и пытаться сохранить с ними отношения.
- А. ними отношения.
- Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать ненужного обострения в отношениях.
- В. ненужного обострения в отношениях.

16. Я стараюсь щадить чувства других.
- А.
- Я пытаюсь убедить оппонента в выгодности принятия моих условий.
- В. моих условий.

17. Обычно я твердо настаиваю на своем
А.
Я пытаюсь сделать все возможное, чтобы избежать
В. ненужного обострения в отношениях.

18. Я позволяю оппоненту придерживаться своего мнения,
А. если ему от этого лучше.
Я согласен кое в чем уступить оппоненту, если он тоже
В. кое в чем мне уступит.

19. Я пытаюсь сразу же, открыто, обсудить все интересы и
А. спорные вопросы.
Я пытаюсь отложить принятие решения, чтобы иметь
В. время все тщательно обдумать.

20. Я пытаюсь сразу же обсудить противоречия.
А.
Я пытаюсь найти справедливое сочетание из выгод и
В. уступок для каждого из нас.

21. При подготовке к переговорам я стараюсь учитывать
А. интересы оппонента.
Я больше склонен к непосредственному и открытому
В. обсуждению проблем.

22. Я стараюсь найти позицию, находящуюся между
А. позицией оппонента и моей.
Я настаиваю на своих интересах.
В.

23. **Очень часто я стараюсь удовлетворить все интересы,**
А. оппонента и свои.
Иногда я предоставляю право решать проблему другим.
В.
24. **Я стараюсь пойти на встречу оппоненту, если его условия**
А. слишком много для него значат.
Я пытаюсь склонить оппонента к компромиссу.
В.
25. **Я пытаюсь продемонстрировать логичность и выгоду**
А. принятия моих условий
При подготовке к переговорам я пытаюсь учитывать
В. интересы оппонента
26. **Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».**
А.
Я почти всегда пытаюсь удовлетворить все пожелания,
В. как свои так и оппонента.
27. **Иногда я избегаю занимать позицию, ведущую к**
А. конфронтации
Я позволяю оппоненту придерживаться своего мнения,
В. если ему от этого лучше.
28. **Обычно я твердо стою на своем.**
А.
При выработке решений я постоянно ищу помощи со
В. стороны других.

29. А. Я предлагаю вариант «ни вам, ни нам».
- В. Я чувствую, что различия в позициях не всегда стоят того, чтобы о них беспокоиться.

30. А. Я стараюсь щадить чувства других.
- В. Я всегда стараюсь найти решение проблемы совместно с оппонентом.

ПОДСЧЕТ БАЛЛОВ

для определения стиля поведения в ситуации конфликта по методу Томаса – Килмана.

Таблица 1. Обведите буквы, выбранные Вами при ответе на соответствующие вопросы.

1.			А	В	
2.		В	А		
3.	А			В	
4.			А	В	
5.		А		В	
6.	В			А	
7.			В	А	
8.	А	В			
9.	В			А	
10.	А		В		
11.		А		В	
12.			В	А	
13.	В		А		
14.	В	А			
15.				В	А
16.	В				А
17.	А			В	
18.				В	А
19.		А		В	
20.		А	В		
21.		В			А
22.	В		А		

23.		A		B	
24.				B	A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

Таблица 2. Посчитайте количество букв, обведенных в каждой колонке:

Конку рентный	Партн ерский	Комп ромиссный	Избег ающий	Прими рительный

ПОСТРОЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СВОЕГО СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ

Графический профиль отражает тот репертуар средств совладания с конфликтом, который Вы обычно используете в различных конфликтных ситуациях. Вы можете построить его с помощью приведенной ниже таблицы. Пять колонок соответствуют пяти стилям поведения: «конкурентному», «партнерскому», прочь., и представляет собой шкалы от 0 (стиль почти не используется) до 12 (стиль используется очень часто). Обведите в каждой колонке те баллы, которые ВЫ набрали, проработав опросник. (См. Таб.2)

Ваши баллы указывают ваше место в ряду лиц, прошедших тест Томаса – Килмана. Горизонтальные линии соответствуют процентным показателям. Так, например, если полученный вами балл по конкурентности расположен выше 80% по горизонтали, это говорит о том, что вы используете такой стиль поведения чаще, чем 80% людей, прошедших тест Томаса – Килманна

Двойные горизонталы (25%и 75%) отделяют средние 50%-ые показатели от верхних и нижних 25%. Если ваши показатели оказываются в пределах 25% - 75%, значит вы используете данный стиль поведения примерно столько же, сколько большинство опрошенных. Если показатели выходят за эти пределы, значит вы используете данный стиль поведения чаще или реже большинства

опрошенных. Из этого не следует. Впрочем, что крайние показатели непременно отрицательны, поскольку конкретная жизненная ситуация может требовать именно такого использования данного стиля поведения.

00 %	12	12	12	12	12
	11	11	11	11	11
	10	10	10	10	10
5%	9	9	9	9	9
	8	8	8	8	8
	7	7	7	7	7
0%	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5
	4	4	4	4	4
5%	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2
	1	1	1	1	1
%	0	0	0	0	0
	Конк урентный	Парт нерский	Комп ромиссный	Избег ающий	Прими рительный

Пример

00 %	12	12	12	12	12
	11	11	11	11	11
	10	10	10	10	10
5%	9	9	9	9	9
	8	8	8	8	8
	7	7	7	7	7
0%	6	6	6	6	6
	5	5	5	5	5
	4	4	4	4	4
5%	3	3	3	3	3
	2	2	2	2	2

	1	1	1	1	1
%	0	0	0	0	0
	Конк	Парт	Комп	Избег	Прими
	урентный	нерский	ромиссный	ающий	рительный

↙
 Σ =Результат
 26

↘
 Σ =Отношения
 13

Приложение 9

Тренинг гендерной толерантности

Программа тренинга гендерной толерантности направлена на развитие умения управлять своим поведением, эмоциями, общением и включает когнитивный (осведомленность касательно вопросов тендерной толерантности, повышение психологической культуры), эмоционально-волевой (усовершенствование коммуникативных навыков толерантного взаимодействия, овладение эмоциональной саморегуляцией в процессе общения и деятельности) и поведенческий компоненты. Упражнения для данного тренинга взяты из работы Щеколдиной (2004).

Цель программы — формирование тендерной толерантности личности.

Программа направлена на решение следующих задач:

- формирование навыков ведения позитивного диалога;
- развитие способности к самоанализу, самопознанию;
- развитие эмоциональной устойчивости и гибкости;
- развитие социальной восприимчивости (способности к эмпатии и сопереживанию);
 - развитие способности к рефлексии;
 - осознание многообразия мира и проявлений личности в этом мире;
 - обучение культуре толерантного поведения в тендерных отношениях;
 - развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других людей независимо от индивидуальных (гендерных) особенностей;

- повышение социально–психологической компетентности.

Программа содержит 12 занятий, которые проводятся один раз в неделю и длятся 1,5 ч. На каждом занятии организуется работа участников тренинга в парах, тройках и в микрогруппах по 4—6 человек, в командах по 8—10 человек.

Если группа больше 15 человек, то имеет смысл давать возможность каждому высказываться в кругу не больше двух раз за занятие, а для работы делиться на команды, микрогруппы. На тройки удобно делиться в том случае, когда два человека разыгрывают ситуацию, а третий выступает в роли наблюдателя; на команды группа делится для выработки совместного решения, получения обратной связи.

Занятие 1. Толерантность и интолерантность

Цель: ознакомить с понятиями «толерантность» и «интолерантность».

Введение (знакомство)

Ведущий предлагает участникам назвать себя так, как бы им хотелось, чтобы их называли в группе (можно использовать псевдоним). Участники сидят в кругу, у каждого - бейдж (карточка с именем). Первым представляется ведущий. Каждый следующий участник называет по очереди имена всех, представлявшихся до него. Участнику, замыкающему круг, предстоит назвать имена всех членов группы.

Принятие норм работы группы

Ведущий предлагает обсудить следующие вопросы: Какое поведение других людей мешает, а какое способствует свободному высказыванию? Зависит ли это от пола другого человека? Если да, то каким образом? В результате обсуждения участники группы приходят к выводу, что необходимы определенные правила, которых следует придерживаться в группе.

Можно рассмотреть следующие правила работы группы:

- искренность в общении - открытое выражение чувств по отношению к действиям других участников и к самому себе, когда никто не обижается на высказывания других членов группы;
- определение сильных сторон личности: во время занятий каждый участник тренинга стремится подчеркнуть положительные качества другого участника, с которым вместе работает;
- активное участие в работе группы: стремление общаться со всеми членами группы независимо от симпатий, не замыкаться в себе, даже когда приходится узнавать о себе что-то неприятное;

- уважение к говорящему: когда высказывается кто-либо из членов группы, все его внимательно слушают, дают возможность сказать то, что он хочет, не перебивают до тех пор, пока он не закончит говорить, и лишь после этого задают вопросы, благодарят его или спорят с ним.

Пример предложенных ведущим правил:

- у всех участников группы есть карточка с именем, мы обращаемся друг к другу по именам;
- конфиденциальность: не говорить о личном опыте других участников вне группы;
- относиться друг к другу, открыто и доброжелательно.

Психотехнические упражнения, задания, направленные на развитие гендерной толерантности

Ведущий тренинга рассказывает участникам о том, что такое толерантность и интолерантность.

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразия человеческих культур, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единению или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность является важным компонентом жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы, готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей.

Интолерантность — это неприятие другого человека, неготовность к сосуществованию с другими (непохожими на нас) людьми; интолерантность проявляется через деструктивное, конфликтное, агрессивное поведение..

Ведущий тренинга делит участников на микрогруппы по 3—4 человека в каждой. Им предстоит выработать свое определение гендерной толерантности, включая в него то, что, по их мнению, является сущностью данного понятия. Определение должно быть кратким. После обсуждения представитель каждой группы знакомит с определением всех участников тренинга. Ведущий знакомит участников с существующими определениями, после того как группы представляют свои формулировки. В процессе обсуждения участники имеют возможность высказать свое отношение к различным формулировкам.

Упражнение 1

Участники тренинга разбиваются на микрогруппы по 3—4 человека. Каждая подгруппа получает одно из определений толерантности и пытается изобразить его с помощью пантомимы таким образом, чтобы остальные участники догадались, о каком определении идет речь. Участники тренинга обсуждают, какая пантомима не вызвала затруднений при угадывании.

Упражнение 2

Каждый участник группы рисует эмблему толерантности. После ознакомления с результатами творчества всех членов группы участники разбиваются на подгруппы на основе сходства между рисунками, объясняя, что общего в этих рисунках, и выдвигая лозунг, который отражал бы сущность эмблем.

В процессе дискуссии следует обратить внимание на многогранность понятия «толерантность» и актуальность данной темы:

- Какое определение наиболее удачно для гендерной толерантности?
- Можно ли дать одно определение понятию «гендерная толерантность»?
- Что отличает и объединяет предложенные определения толерантности?

Для продуктивности работы необходимо, чтобы участники группы поделились своими впечатлениями, мыслями, которые появились в ходе занятия или после него. Какие вопросы существуют к членам группы и ведущему? Все ли понятно в правилах, которые приняла группа? Может быть, есть предложения по их изменению и добавлению новых?

Занятие 2. Толерантная и интолерантная личность

Цели: знакомство с понятиями толерантной и интолерантной личности; развитие толерантности к «Другому», к инаковости; осознание социальных и психологических особенностей «Другого».

Ведущий может опираться на следующие теоретические положения, касающиеся отличия толерантной личности от интолерантной. Г. Оллпорт (Оллпорт, 2003) отмечает, что толерантные люди лучше знают самих себя, причем не только свои достоинства, но и недостатки, поэтому менее удовлетворены собой. В связи с этим у них выше потенциал саморазвития. Интолерантный человек замечает у себя больше достоинств, чем недостатков, поэтому во всех проблемах чаще склонен обвинять окружающих. Интолерантному человеку трудно жить в согласии как с самим собой, так и с

другими людьми. Он опасается своего социального окружения и даже себя, своих инстинктов, живет в ощущении постоянной угрозы. Толерантный человек обычно чувствует себя в безопасности. Отсутствие угрозы или убежденность, что с ней можно справиться, — важное условие формирования толерантной личности. Толерантные люди, в отличие от интолерантных, не перекалывают ответственность на других и не стремятся во всем обвинять окружающих. Интолерантные люди делают акцент на различиях между «своей» и «чужой» группами. Они не могут относиться к чему-то нейтрально. Толерантный человек, наоборот, признает мир в его многообразии и готов выслушать любую точку зрения. Толерантная личность больше ориентирована на себя в работе, творческом процессе, теоретических размышлениях. В проблемных ситуациях толерантные люди склонны винить себя, они стремятся к личной независимости. Потребность принадлежать к общественным институтам у интолерантных людей выражено значительно сильнее, чем у толерантных. Таким образом, выделяются два пути развития личности: толерантный и интолерантный.

Г. Оллпорт дает обобщенную характеристику толерантной личности по ряду параметров:

- ориентация на себя (толерантный человек больше ориентирован на личностную независимость, меньше — на институты и внешний авторитет);
- нежесткая потребность в определенности (признает многообразие, готов выслушать любую точку зрения и меньший дискомфорт в состоянии неопределенности-
 - меньшая приверженность к порядку (толерантный человек в меньшей мере ориентирован на социальный порядок, менее педантичен);
 - способность к эмпатии (склонность выносить более адекватные суждения о людях);
 - предпочтение свободы, демократии (для него не имеет большого значения иерархия в обществе);
 - знание самого себя (толерантный человек хорошо осведомлен о своих достоинствах и недостатках и не склонен во всех бедах обвинять окружающих);
- ответственность (развито чувство ответственности, не перекалывает ответственность на других);
- защищенность (ощущение безопасности и убежденность в том, что с угрозой можно справиться).

Основными психологическими критериями и показателями толерантности являются:

- социальная активность — готовность к взаимодействию в различных социальных ситуациях ради достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе;
- дивергентность поведения — способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи (поиск нескольких вариантов решения);
- мобильность поведения — способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств;
- эмпатия — адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире другого человека;
- устойчивость — постоянство социально-нравственных мотивов поведения в процессе взаимодействия с другими людьми.

Упражнение 1

Каждый человек — уникальная личность. В чем-то он совершенно неподражаем и вне всякой конкуренции. И верить в свою исключительность необходимо каждому. Ведущий предлагает участникам группы подумать над тем, что каждый из них действительно является «подарком» для человечества. Каждый из участников аргументирует это утверждение, например, таким образом: «Я подарок для человечества, так как я...»

Ведущий обобщает высказывания участников, говорит, что у всех много возможностей, много того, что делает каждого уникальным, и того, что всех объединяет. Поэтому мы нужны друг другу и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить.

Упражнение 2

Ведущий предлагает участникам группы определить, что их объединяет, несмотря на множество различий. Каждый из участников, представившись каждому новому собеседнику, задает вопросы, касающиеся психологических характеристик и интересов, которые могут объединять участников группы, и записывает результат на листе бумаги. Например: мы оба добрые, тактичные, приятные в общении, выросли в религиозной семье, любим слушать классическую музыку, не менее одного раза в месяц бываем на концерте, в театре и т.д.

После того как участники закончат перечислять сходства, группа может прийти к выводу, что, несмотря на физиологические, биографические и тендерные различия, люди принимают и понимают других на основе сходства психологических характеристик или интересов, что позволяет им быть толерантными по отношению друг к другу.

Задание

Каждый участник группы письменно перечисляет 15 характеристик, свойственных толерантной личности, далее он ставит знак «+» напротив тех качеств, которые, по его мнению, у него сильнее выражены. Каждый участник знакомит группу с характеристиками толерантной личности, которые записываются на доске. Подсчитывается число ответов по каждому качеству; те качества, что набрали наибольшее количество баллов, являются характеристикой толерантной личности с точки зрения данной группы. Участники получают возможно! и, сравнить представление о себе (качества, отмеченные знаком «+») с портретом толерантной личности, созданным группой. В процессе обсуждения участники определяют качество толерантной и интолерантной личности и выясняют, каких качеств им не хватает для того, чтобы считаться толерантными людьми. Пример характеристик толерантной личности, полученных в результате работы всей группы:

- терпение;
- доверие;
- умение владеть собой;
- доброжелательность;
- умение не осуждать других;
- терпимость к различиям;
- способность к сопереживанию;
- умение слушать.

Следует отметить, что толерантность является более сложной категорией для понимания и исследования, чем интолерантность. Действительно, всякое толерантное отношение необходимо обязывает примириться с некоторым отличием, при этом человек не может морально соглашаться со значимым для него отклонением. Если удастся примириться с отличием, то необходимо, с одной стороны, с чем-то расстаться (например, с желанием оскорбить, подавить или вытеснить человека), с другой — сохранить приверженность своим собственным убеждениям. Именно эта борьба между приверженностью собственным взглядам и признанием позиции и убеждений других определяет

толерантность как внутренне напряженную категорию, более сложную для понимания, чем интолерантность.

Интолерантность — это неприятие другого человека, неготовность к сосуществованию с другими (не похожими на нас) людьми; она проявляется через деструктивное, конфликтное, агрессивное поведение.

Занятие 3. Толерантное общение.

Цель: знакомство со способами толерантного общения. В условиях современной цивилизации оптимальная форма толерантности — это расширение собственного опыта и

критический диалог. Человек может увидеть в иной позиции, в другой системе ценностей не то, что угрожает его собственной позиции, а то, что может помочь ему в решении проблем, насущных не только для него, но и для многих людей. Такая форма толерантности способствует развитию личности, так как критический диалог дает возможность посмотреть на собственную позицию с иной точки зрения. В какой бы форме ни выражалась толерантность, она всегда препятствует любому виду насилия, уменьшает нетерпимость и выступает необходимым условием и надежным гарантом сохранения современной цивилизации во всей ее полифонии.

Упражнение 1

Ведущий предлагает участникам объединиться в пары: один человек выступает в роли обиженного, а другой в роли обидчика. Участники вспоминают и разыгрывают ситуации гендерного конфликта (например, на тему распределения ролей в семье) Используя предложенную ниже схему, обиженный пытается достойно выйти из положения.

Схема разрешения проблемной ситуации:

1. Начать разговор с описания ситуации, которая не устраивает обиженного.
2. Выразить чувства, возникшие в связи с этой ситуацией и поведением обидчика по отношению к обиженному: «Я почувствовал себя неуютно...»
3. Предложить обидчику другой вариант поведения, устраивающий обиженного.
4. В случае если обидчик изменит свое поведение, обиженный поступит так-то: «Тогда я буду прислушиваться к твоим замечаниям».

В процессе обсуждения участники группы высказывают свое мнение о том, чей вариант решения проблемы оказался наиболее удачным. Группа

приходит к выводу о том, что культура поведения в споре заставляет внимательно выслушивать другую сторону, с уважением относиться к иной точке зрения.

Занятие 4. Взаимопонимание и согласованность действий в группе

Цель: повышение уровня сплоченности, взаимопонимания и согласованности действий в группе.

Важно подчеркнуть, что толерантность представляет собой определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом, а именно — готовность субъекта принимать ген-дерные отличия объекта, включая внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д. Это взаимодействие имеет свою историческую, социоэкономическую и социокультурную специфику и во многом ею определяется.

Толерантность — это способность различать и признавать нравственные, правовые и психологические границы, умение конструктивно действовать в пограничных ситуациях, разрешать противоречия, согласовывать позиции, сотрудничать.

Упражнение 1

Всем участникам предлагают выполнить два рисунка: «Я такой, какой я есть» и «Я такой, каким хочу быть». После выполнения задания ведущий собирает неподписанные рисунки и по очереди показывает их участникам с просьбой рассказать, что они тут видят. Участники говорят о своих ощущениях от рисунка: как, по их мнению, автор видит себя, что хотел бы изменить в себе. После того как все участники выскажут свое мнение, они пытаются определить, кто автор рисунка. Автор рассказывает, что он хотел выразить своим рисунком, отмечает наиболее понравившиеся ему высказывания. Таким образом обсуждаются все рисунки.

Упражнение 2

Ведущий предлагает участникам группы вспомнить и описать жизненные трудности, связанные с принадлежностью к определенному полу, которые пришлось преодолевать за последнее время. В процессе обсуждения участники находят то общее, что помогло им преодолевать трудности, составляют общий список методов преодоления. Группа приходит к выводу, что лучше жить в мире и согласии с собой и окружающими, однако жизнь часто ставит перед нами серьезные проблемы, создает препятствия, которые нужно преодолевать.

Теперь каждый участник в трудную минуту сможет помнить о том, как можно успешно преодолевать трудности.

Задание

Ведущий предлагает участникам группы заполнить следующую анкету:

I Что означает толерантность как принцип жизнедеятельности?

- а) проявление уважения к любому человеку вне зависимости от отношения к его взглядам;
- б) готовность пойти на компромисс;
- в) сознательное подавление в себе чувства неприятия другого;
- г) признание за тем, кто не нравится, права быть таким, какой он есть;
- д) умение вести равноправный диалог и готовность к нему.

2. Чем, по вашему мнению, в большей степени является толерантность?

- а) личностной характеристикой;
- б) принципом жизнедеятельности;
- в) ценностью;
- г) психологической установкой.

3. Проранжируйте ценности, которые вы считаете общечеловеческими:

- а) запрет на убийство;
- б) свобода выбора;
- в) почитание родителей;
- г) любовь к ближнему;
- д) запрет на кражу;
- е) способность к диалогу;
- ж) запрет на лжесвидетельство.

4. Проранжируйте приемлемые для вас ценности:

- а) запрет на ненависть в общении;
- б) бережное отношение к природе;
- в) патриотизм;
- г) запрет на насилие как способ разрешения споров;
- д) терпимость.

5. Чем, по вашему мнению, чаще всего является конфликт?

- а) средством донести до других свое мнение;
- б) одним из способов самоутвердиться;
- в) средством к достижению цели.

6. Если конфликты бывают в вашей группе, то какие вопросы оказываются в их центре?

- а) национально-этнические;
- б) гендерные;
- в) социальные;
- г) межличностные;
- д) политические;
- е) религиозные.

7. Вам предстоит наладить контакт с совершенно незнакомым человеком противоположного пола. Как изначально вы настроены к нему?

- а) безразлично;
- б) доброжелательно;
- в) с любопытством;
- г) настороженно;
- д) с подозрением.

8. Какое отношение к толерантности преобладает в вашей группе?

- а) толерантность поддерживает интересы личности;
- б) в группе преобладает мнение, что против враждебности по отношению к другому надо бороться;
- в) отрицательное отношение к толерантности;
- г) толерантность чрезвычайно важна для общения, является значимым моральным качеством.

9. Что является противоположностью толерантности?

- а) дискриминация по отношению к другим;
- б) насилие;
- в) отсутствие уважения к другим;
- г) склонность идти на конфликт;
- д) авторитарное отношение к другим;
- е) неспособность понять позицию другого;
- ж) подозрительность, недоверчивость по отношению к другим.

10. Как вы считаете, что является причиной интолерантности в отношениях людей из разных гендерных групп?

- а) разный образ жизни;
- б) существование идейных различий;
- в) психологическая несовместимость.

Ответы обсуждаются участниками группы по каждому пункту.

Упражнение 3

Цель: показать, что существующие в обществе гендерные стереотипы, не отвечают реальному положению вещей.

Группа разбивается на подгруппы, каждая из которых должна за 5 минут выполнить задание— письменно ответить на свой вопрос:

- 1 группа – как или какими общество представляет женщин,
- 2 группа - как или какими общество представляет мужчин,
- 3 группа — какие качества проявляют женщины в реальной жизни;
- 4 группа — какие качества проявляют мужчины в реальной жизни.

Когда каждая группа представит свои результаты, их сравнивают и обсуждают: насколько стереотипны представления о характере и поведении женщин и мужчин и насколько это отвечает действительности.

Обсудите, как стереотипное восприятие личности другими людьми может сдерживать ее развитие.

Занятие 5. Толерантность к другим через отношение к себе

Цель: показать, как отношение к себе связано с толерантностью к другим.

Упражнение 1

Умение легко войти в контакт, поддержать разговор и также непринужденно расстаться со своим собеседником показывает высокий уровень толерантности. Ведущий предлагает участникам провести серию встреч друг с другом, объединившись в пары. Для этого нужно начать разговор, сказать что-то приятное своему собеседнику и также на приятной ноте расстаться с ним. Время на установление контакта, взаимные приветствия, проведение самой беседы, завершение начатого разговора и прощание занимает 10 минут.

Примеры ситуаций:•

- перед вами человек, которого вы совершенно не знаете, видите его впервые, но вам необходимо узнать, как проехать до нужного места в городе, где вы находитесь впервые;

- вас окликнули на улице, оглянувшись, вы увидели незнакомого человека, который также понял, что ошибся; вы начинаете разговор;

- перед вами человек, который чем-то расстроен и никак не может успокоиться; подойдите к нему, начните разговор, успокойте его.

Основной вопрос для обсуждения: как повлиял на Ваше поведения факт принадлежности собеседника к вашему или другому полу?

Упражнение 2

Участники садятся в круг. Каждый по очереди выходит в центр круга, а все остальные обращаются к нему со словами: «Мне в тебе не нравится...», затем: «Мне в тебе нравится...». Используется только фактическая информация, полученная в процессе групповой работы. Следует избегать определений «хорошо», «плохо». После того как все выскажутся, участник группы, стоявший в центре круга, рассказывает о том, что он извлек из этих суждений, что принял, что отверг.

Ведущий обращает внимание участников на то, что человек, решивший выйти в центр круга, тем самым говорит о своей готовности спокойно, без обид принять все услышанное. Высказывания должны делаться в доброжелательной форме.

Занятие 6. Насколько вы толерантная личность?

Цель: исследовать вопрос, каких качеств человеку не хватает для того, чтобы считаться толерантным.

Упражнение 1

Сначала участники группы стараются лучше запомнить друг друга. Каждый получает от ведущего лист бумаги с именем участника группы противоположного пола, в которого первый должен будет превратиться. От лица этого человека нужно будет отвечать на вопросы, которые будет задавать ведущий. Необязательно отвечать на вопросы по существу, можно прореагировать на них словесным комментарием.

В процессе выполнения упражнения становится очевидным, что человек может приписывать другим людям собственные качества. Во время работы или при дальнейшем обсуждении все участники начинают понимать, что они описыва-ли различные аспекты собственной личности, а не другого шика и которого они должны были превратиться.

Упражнение 2

Человек часто задается вопросом: «Разделяют ли другие мою точку зрения? Для ответа на этот вопрос ведущий предлагает каждому участнику написать свое имя, затем разделить лист бумаги на три графы по вертикали. В первой графе надо ответить на вопрос: «Каким человеком я себя вижу?» Для этого следует

написать десять слов-эпитетов. Во второй графе написать, как на этот же вопрос ответил бы знакомый противоположного пола. В третьей графе на тот же вопрос отвечает кто-нибудь из группы, то есть все отдают подписанные листы бумаги ведущему, который их перемешивает и раздает каждому участнику группы, который и заполняет третью графу. После завершения работы листки возвращаются к хозяевам. При обсуждении результатов можно обратить внимание на следующие аспекты:

- повторяется ли какое-либо качество во всех трех графах;
- отношение к самому себе (соотношение позитивных и негативных эпитетов);
- совпадает ли Я-концепция человека с представлениями о нем других.

Участники обсуждают вопрос ответственности за презентацию себя другим людям. Установка толерантности влияет на внешние формы поведения, предотвращая аффективное взаимодействие с другими, что изменяет характер конфликтных ситуаций в различных сферах жизни, формирует позитивное отношение к жизни, предотвращает стрессы и нейтрализует их воздействие.

Межличностная толерантность — это соответствующая ориентация человека на поведение в семье, коллективе, в деловом и управленческом общении. Межличностная толерантность есть основа любой формы терпимости в обществе, она в наибольшей степени поддается целенаправленному формированию при обучении и социальном воспитании.

Занятие 7. Степень толерантности

Цель: дать возможность участникам группы оценить степень своей толерантности.

Упражнение 1

Все участники садятся в круг. Один из участников пересаживает всех, учитывая цвет глаз: от светлоглазых к темноглазым. После того, как задание выполнено, другой участник корректирует полученную комбинацию по-своему. Затем то же самое выполняют остальные участники. В процессе обсуждения группа приходит к выводу, что у каждого человека свое видение, то есть каждый воспринимает реальность по-своему. Несмотря на особенности восприятия, людям удается решать проблемы общения благодаря принципу толерантности: каждый имеет право чувствовать, видеть, слышать, думать по-своему, и каждый обязан признавать это право за окружающими.

Упражнение 2

Каждому участнику фуппы предлагается представить человека, неприятного в каком-либо отношении, врага, но обязательно противоположного пола. Участники тренинга стараются составить словесный портрет данного человека (в письменной форме), при этом необходимо фиксировать прежде всего симпатичные детали его внешности. Каждый участник описывает ситуацию взаимодействия с этим человеком, опираясь на позитивные моменты в его поведении. Затем участникам предлагается проанализировать свое поведение и выстроить стратегию и тактику позитивных взаимоотношений с этим человеком.

Модель развития толерантности включает четыре уровня. Критерием выделения уровней является степень самостоятельности проявления толерантности. Процесс формирования толерантности позволяет выделить ее уровни по ряду показателей: наличие адекватной самооценки, непосредственная моциональная оценка, осознанность мотивации толерантности, характер совместной деятельности, ситуативное эмоциональных отношение, степень рефлексии, зависимость от внешних условий, ситуативная обусловленность.

Нейтрально-конфликтный уровень (нулевой) зависит от психических качеств (силы, уравновешенности, подвижности процессов возбуждения и торможения), от индивидуального опыта человека: чему его учила семья и школа, от экономических и кулыурно - бытовых условий жизни, от конкретной ситуации или заинтересованности в общении. Человек проявляет голерантнооть избирательно в отдельных ситуациях, когда он готов осуществить эмоциональный и деловой контакт. Голерантность проявляется в виде диалога без отрицательных эмоций, резких, грубых выражений, но при некоторых условиях (расхождение взглядов, резкое слово собеседника, низкая результативность диалога) положительные эмоции, сменяются отрицательными. Может возникнуть ситуативный или даже затяжной конфликт; гибкость практически отсутствует.

Притязательный уровень (низкий), или уровень первичной социализации. Показателем данного уровня является адекватная самооценка личности. Человек признает терпимые отношения, но построить их может не всегда; непосредственная отрицательная эмоциональная оценка по отношению к членам своей фуппы встречается крайне редко, конструктивность в диалоге не наблюдается, степень рефлексии низкая. Фактором, стимулирующим развитие

толерантности, является признание возможных отношений в совместной групповой деятельности.

Статусный уровень (средний). Показателем этого уровня является наличие мотивации для проявления толерантности. Человек самостоятельно проявляет толерантность в стандартных условиях к членам своей и других групп. В отношении присутствует ситуативно-эмоциональная оценка. Конструктивность диалога проявляется в результативности работы. Фактором, стимулирующим толерантность, является осознанность толерантности, стремление к успеху работы при ее проявлении. Фактором, сдерживающим развитие толерантности, является отсутствие позитивного результата взаимодействия.

Рефлексивный уровень (высокий) характеризуется эмоционально устойчивым отношением к членам других групп, высокой степенью рефлексии. Мотивы отношений, не связанных с совместной деятельностью людей, сочетаются с принятием права на существование других точек зрения, в диалоге наблюдается конструктивность и желание продолжать разговор. Человек владеет оптимальными способами достижения результата, среди которых высокая степень самостоятельности в прогнозировании возможностей решения проблем в нестандартных условиях, самоанализ поведения и речи, что позволяет осуществлять коррекцию с позиции самого субъекта. Фактором, стимулирующим толерантность, является принятие ценностей, предъявляемых обществом.

Можно отметить, что на развитие толерантности влияют как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы, которые сдерживают развитие толерантности (нервозность, несдержанность, особенности темперамента, негативные формы самоутверждения), преодолеваются самим человеком. К факторам, способствующим саморазвитию толерантности, можно отнести рост самосознания, расширение кругозора, формирование мировоззрения.

Занятие 8. Управление эмоциями

Цель: создание навыков управления эмоциями, понимание эмоционального состояния других.

Упражнение 1

Каждому участнику группы предлагают вспомнить ситуацию, вызвавшую какое-то чувство, и рассказать о ней группе; группа пытается понять, какое чувство испытывал человек в той ситуации. Если некоторые участники молчат, необходимо объяснить, что для всей группы очень важно услышать их мнение.

Не следует затрагивать лично значимые ситуации. Чтобы избежать напряжения, выбираются не слишком болезненные ситуации из повседневной жизни участников.

Другой вариант упражнения: каждый участник по очереди изображает позой, мимикой или интонацией свое состояние, которое он в данный момент ощущает, предоставив возможность другим понять это состояние.

Упражнение 2

Каждый участник получает карточку с названием эмоционального состояния (радость, восхищение, агрессия, доброжелательность, безразличие, недовольство, пренебрежение) и с соответствующей интонацией произносит любое высказывание в адрес группы или отдельных участников, которые пытаются понять, какие чувства он передает. В завершении проводится обсуждение в общем кругу: «Что я делаю, чтобы справиться со своими эмоциями?»

Толерантности соответствуют три типа взаимодействия: сотрудничество и опека.

В структуре диалогового взаимодействия преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, для которых характерны высокий уровень эмпатии, «чувство партнера», уметь принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипов неприятия, гибкость мышления, а также видеть свою индигность, адекватно принимать и оценивать себя. Именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении.

Второй тип толерантного взаимодействия — сотрудничество — подразумевает совместное определение целей деятельности, совместное планирование, распределение сил и средств на основе возможностей каждого. Для него характерны следующие признаки: доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и агрессии, направленной на себя), контактность, доверие, мобильность действий, социальная активность.

Опека также связана с понятием толерантности, она подразумевает заботу, которая при этом не унижает достоинства опекаемого. Данный вид взаимодействия возможен только тогда, когда обе стороны принимают друг друга и терпимо друг к другу относятся. Данный уровень толерантных отношений характеризуется следующими признаками: эмоциональная стабильность, социальная активность, экстравертность, высокий уровень эмпатии.

Занятие 9. Способы поддержки

Цель: обучение разным способам поддержки.

Ведущий знакомит участников группы с разными видами поддержки, записывая соответствующие формулировки на доске:

- постараться понять, что чувствует другой человек;
- рассказать о своих чувствах по поводу ситуации;
- указать на сложность ситуации;
- обратить внимание на возможности собеседника;
- предложить помощь;
- рассказать, что вы были в похожей ситуации;
- предложить просто побыть вместе: «Я с тобой!»

Очень важно, чтобы участники группы сами подумали о том, как можно поддержать человека. Задача ведущего — помочь участникам понять, является ли предложенный способ поддержкой на самом деле.

После этого можно обсудить следующие вопросы:

• Отличаются ли между собой способы поддержки, предлагаемые представителями разных полов?

• Если — «да», то в чем?

• Чьи способы поддержки (мужские или женские) эффективнее в каждой из ситуаций?

Упражнение 1

Участники делятся на разнополые пары и выбирают тему для обсуждения, по которой их мнения не совпадают. Ведущий предлагает группе поддерживать первого участника и критиковать второго, а по условной фразе: «Продолжим дискуссию» — наоборот, поддерживать второго и критиковать первого.

Если участники не могут самостоятельно выбрать тему, ведущий может предложить обсудить вопрос, касающийся толерантности в межнациональных отношениях (например, утверждение: представители коренной национальности должны иметь определенные преимущества, так как они живут на своей территории).

В общем кругу проводится обсуждение всеми участниками. Можно поговорить о пользе поддержки и о том, как сложно отстаивать свое мнение, когда тебя критикуют.

В процессе обсуждения участники записывают схему и приемы поддержки: «Я вижу (чувствую, слышу, понимаю) твое беспокойство (тревогу, сомнение)».

Для оказания поддержки:

не советуйте, не критикуйте;

не говорите о себе;

не игнорируйте и не отрицайте чувства других людей;

покажите, что понимаете человека, сказав: «У меня такое ощущение, что вы чем-то...»; - «Если я вас правильно понял...»

Для Выражения поддержки:

—не пользоваться предвзятыми оценками;

—полностью сосредоточьте внимание на говорящем;

—откажитесь от любых предубеждений в отношении говорящего;

—покажите, что вы понимаете и слышите смысл сказанного.

Упражнение 2

Участники делятся на тройки: каждый по очереди рассказывает историю из жизни, когда он оказался в неприятной ситуации, совершил ошибку, проявил слабость и т.д. Второй участник оказывает поддержку, а третий наблюдает и дает обратную связь: как была оказана поддержка, допущенные ошибки, что получилось лучше всего. Затем участники меняются ролями.

Уровень толерантного и интолерантного сознания, безусловно, зависит от совокупности ряда базисных характеристик личности (позитивное или негативное мышление, наличие или отсутствие культуры современного тендерного сознания, уровень удовлетворенности жизнью и т.д.). В связи с этим можно выделить пять уровней толерантности-интолерантности:

- *протекционистская* толерантность состоит в том, что субъект толерантности непредвзято относится к объекту и делает все возможное, чтобы помогать тому, кто, по его мнению, стал объектом интолерантного отношения со стороны общества и отдельных людей;

- *ценностная* толерантность включает систему ценностей и образцов поведения, связанных с принципами толерантности. Ценностная толерантность состоит в том, что субъект не подвергает сомнению принципы толерантности ни во внутреннем диалоге, ни в коммуникации, носящей непубличный, частный характер;

- *скрытая* интолерантность: субъект понимает важность принципов толерантности и опасность или моральную неадекватность действий и

декларации идей интолерантности, но в силу внутренних симпатий и антипатий, собственных установок и взглядов относится предвзято к представителям разных социально-демографических групп, может думать о нетерпимом отношении или даже действии по отношению к этим группам;

•*вербальная* интолерантность: субъект считает возможным (иногда даже необходимым) публичные высказывания по отношению к представителям тех или иных социально-демографических групп, не считает необходимым скрывать свои взгляды;

•*агрессивная* поведенческая интолерантность: субъект считает оправданным подготовку и совершение определенных действий, направленных на запрет, ограничение деятельности или насилие по отношению к объекту интолерантности. Эти действия объясняются его пониманием социальной справедливости, сильной степенью отчуждения от объекта, низким уровнем правовой культуры.

Упражнение 3

Участники группы получают листы бумаги, на которых написано имя кого-то из участников и рассказ о какой-то ситуации прошедшей недели, где тот ошибся, был неправ. Каж-Н.Ии должен написать ему в ответ небольшое поддерживаю-иисьмо.

Занятие 10. Собственное «Я» глазами окружающих людей

Цель: развитие умения видеть себя глазами других и понимать окружающих.

Упражнение 1

Один из участников группы (адресат) уходит за дверь с листком бумаги и ручкой, пытаясь представить себе, что о нем думает группа, каким она его видит. В это время группа думает над тем же вопросом: каким мы видим этого человека? В обсуждения вся группа называет не менее 10 положительных и отрицательных характеристик, которые ведущий записывает на листе бумаги. Затем приглашают адресата, стоящего за дверью, которому нужно угадать, что о нем думает группа. Когда совпадают хотя бы 3 характеристики из списка, сделанного группой, остальные характеристики зачитываются и отдаются адресату, В роли адресата выступает по очереди каждый участник группы. Затем можно обсудить различие собственных представлений о себе и представлений других людей.

Для роста личности необходимы углубление самосознания, понимания своих индивидуальных качеств. Это вызывает интерес к себе и собственной жизни, к качествам своей личности, потребность сравнивать себя с другими. Толерантность способствует формированию реального представления о себе и окружающих.

Упражнение 2

Ведущий предлагает группе ответить на вопрос: «Если бы вы были предметом, то каким?» Каждый участник группы записывает на листе бумаги этот предмет и его качества, которые должны отражать его собственное Я, при этом не указывая своего имени. После выполнения задания карточки с ответами собирает ведущий и зачитывает их группе. Все участники группы описывают характер человека, закодировавшего себя таким образом. Можно просто поделиться впечатлениями, по желанию участники сами зачитывают свои описания.

Упражнение 3

Каждый участник, не указывая на карточке своего имени, записывает 5 качеств, которые больше всего ценит в себе и за которые его уважают другие люди. Перевернув лист бумаги, участник записывает 5 качеств, которые ему не нравятся в себе и неприятны. Затем карточки сдают ведущему, который, предварительно перемешав их, раздает участникам группы. Каждый участник, получив карточку и прочитав положительные и отрицательные качества, пытается представить себе этого человека и составляет рассказ о нем и его жизни. В конце важно обсудить упражнение в общем кругу и спросить участников группы, что они чувствовали, когда слушали рассказ о себе, много ли там было совпадений с их представлениями о своей жизни.

Занятие 11. Бесконфликтное взаимодействие

Цель: формирование навыков бесконфликтного взаимодействия и позитивного отношения к проблемной ситуации.

При изучении гендерных конфликтов не менее важным, чем анализ их причин, является определение поведенческих стратегий, способствующих конструктивному разрешению возникших противоречий. Известны три основные стратегии поведения в ситуации межличностного конфликта (Психология, 1998). Первая относится к силовым поведенческим стратегиям,

она направлена на достижение собственных интересов без учёта интересов партнера. Она описывается как доминирование, конкуренция, соперничество. Такое поведение характеризуется напористостью, использованием жестких аргументов, выставлением ультимативных требований, эмоциональным давлением на партнера. Другую стратегию взаимодействия образуют формы поведения, представляющие собой стремление уйти от конфликта. Это игнорирование проблемы, непризнание существования конфликта, нежелание решать проблему; есть и другая форма ухода от конфликта: уступчивость, готовность пренебречь, поступиться своими интересами и целями. В тех случаях, когда уступчивость ничем не оправдана, она представляет собой неспособность отстаивать свои интересы, неконструктивный подход к разрешению конфликта. Третья стратегия — переговорная — это наиболее эффективный путь к разрешению межличностных конфликтов. Суть переговоров заключается в выработке решений, в большей или меньшей степени удовлетворяющих интересам обеих сторон.

Поведение в рамках традиционной мужской роли характеризуется напористостью, доминированием, ориентацией на контроль и успех. Считается, что поведение мужчин характеризуется большей рациональностью и взвешенностью решений, чем поведение женщин. Традиционное женское ролевое поведение, напротив, должно отличаться уступчивостью, пористостью, принятием другого и проявлением сочувствия к его проблемам. Если сопоставить содержательные характеристики поведения в рамках гендерных ролей со стратегиями поведения в межличностных конфликтах, приведенных выше, то легко заметить, что гендерные стереотипы традиционного ролевого поведения в ситуации конфликтного взаимодействия деструктивны. Для мужского поведения, реализующего традиционную гендерную роль, в большей мере характерна первая стратегия, а для женского — вторая, в то время как продуктивной является третья стратегия — стратегия переговоров.

Гендерный подход ориентирует людей независимо от пола партнерскую модель отношений. Это отношения двух равноправных субъектов, каждый из которых обладает собственной ценностью и готов к взаимным уступкам, общение строим на равных, партнера выслушивают, не прерывая, его суждения и поступки не оценивают преждевременно, ему не нанизывают советов. В ситуации разногласий и конфликтов партнерская модель отношений предполагает стратегию переговоров (Клецина, 2001).

Упражнение 1

Каждый член группы получает чистый лист бумаги и ручку. Ведущий предлагает участникам подумать о личной проблемной ситуации, связанной с гендерными стереотипами, в которой каждый находится в данный период. В левой части листа записывают 10 аспектов жизненной проблемы, которые имеют негативные последствия для участника, а в правой — 10 положительных сторон ситуации.

После этого участники группы обсуждают, каким образом патриархальные представления влияют на жизнь мужчин и женщин — их трудоустройство, взаимоотношения в семье, в личной жизни.

Упражнение 2

Участники группы объединяются в пары и разыгрывают любую конфликтную ситуацию, которую можно определить как гендерный конфликт. Двое участников разыгрывают разногласие, применяя во взаимодействии следующие принципы управления конфликтом:

- полный контроль за собственными эмоциями, которые, как правило, мешают оценивать происходящее;
- анализ подлинных причин конфликта, которые оппонент может скрывать за мнимыми причинами;
- локализация конфликта, то есть установление его четких рамок и стремление к сужению области разногласий;
- отказ от установки самозащиты, поскольку забота о собственной защите обычно мешает людям вовремя заметить изменения в ситуации и в поведении конфликтующей стороны;
- переформулирование аргументов оппонента, которые не стоит просто отвергать в том порядке и в тех пропорциях, в которых они изложены; лучше попытаться перевести их на понятный язык, выделяя опорные смысловые моменты;
- достаточная активность, поскольку, даже отступая, можно сохранить спокойный эмоциональный тон отношений.

В процессе обсуждения участники решают, какие пары нашли выход из конфликтной ситуации наиболее конструктивным образом и сохраняя толерантность.

Упражнение 3

Участники группы разбиваются на две команды. Выбрав тему для обсуждения и совместно выдвинув критерии оценки деятельности руководителя (умение вовлекать пассивных участников и приостанавливать затянувшиеся монологи, быть тактичным к выступающим, доказательность, логика, четкость формулировок, соответствие теме) и систему оценки (в баллах), группа избирает руководителя дискуссии. После завершения обсуждения выбранной темы ведущий объявляет и комментирует результаты. В заключение — коллективное обсуждение хода дискуссии.

Примером темы обсуждения может быть вопрос о толерантности в тендерных отношениях: встречается ли дискриминация мужчин по признаку пола или существует только дискриминация женщин? Другим примером темы может быть вопрос о том, какие образы мужчин и женщин преобладают в современных СМИ.

Занятие 12. Толерантность, интолерантность и неуверенность

Цель: сравнение понятий толерантности, неуверенности и интолерантности (агрессивности).

Ведущий рассказывает участникам группы о признаках неуверенного, интолерантного (агрессивного) и толерантного поведения, используя следующие тезисы:

Признаки неуверенного поведения («Я — плохой, ты — хороший»)

- человек неспособен отстаивать свою позицию;
- не может отказать;
- держится на большой дистанции от собеседника;
- не может просить;
- человеку трудно убеждать собеседника, приводя свои аргументы;
- в случае отказа человек не предпринимает попыток добиться своего

Признаки интолерантного (агрессивного) поведения («Я — хороший, ты плохой»):

- человек не подкрепляет свою позицию аргументами;
- оказывает давление на собеседника («Вы должны...»; «Мне очень нужно...»; «Только вы мне сможете помочь...»);
- после отказа упорно пытается добиться своего;
- может просить и отказывать;
- любит восхвалять себя;
- во время общения сокращает дистанцию между собой и собеседником.

Признаки толерантного поведения («Я — хороший, ты — хороший»):

- человек использует Я-высказывания;
- говорит прямо и открыто;
- умеет просить и отказывать;
- умеет принимать отказ;
- склонен к компромиссам, предлагает их сам;
- применяет эмпатическое слушание.

Упражнение I

Участники объединяются в микрогруппы по три человека. Каждая тройка придумывает или вспоминает ситуации, где участники ведут себя толерантно или интолерантно. После обсуждения в группах ситуации разыгрываются. Остальные участники дают обратную связь: конструктивен ли, по их мнению, выход из создавшейся ситуации? Если ситуация не разрешена, выход ищут совместно, затем ситуацию вновь разыгрывают и группа дает обратную связь ее действующим лицам.

Обратная связь — это адресованное другому человеку сообщение о том, что мы о нем думаем, какие чувства вызывают его слова, действия, поступки. Это не только критика. Обратная связь позволяет адресату:

- изучать альтернативные способы поведения;
- услышать мнения других о сильных сторонах своей личности и о своих недостатках и слабостях;
- проверить, совпадает ли восприятие человеком себя с восприятием его окружающими.

Следует отметить, что участники группы не должны требовать от других измениться, навязывать свои мнения, установки или убеждения. Грамотная, конструктивная обратная связь предоставляет людям новую информацию о них самих. Если они захотят, могут принять ее к сведению и в дальнейшем действовать в соответствии с ней. Необходимо:

- давать обратную связь только тогда, когда вас об этом просят;
- не давать советов и не оценивать;
- говорить так, чтобы не обидеть и не оскорбить человека.

Участники группы должны понимать, что другому человеку необходимо оставить свободу выбора: каждый имеет право принять или отвергнуть обратную связь, самому оценивать свое поведение и защищать свои ценности.

Упражнение 2

Ведущий напоминает участникам группы, что толерантное поведение определяется знанием следующих личных прав каждого человека:

- самостоятельно судить о своем поведении, мыслях, эмоциях и брать на себя ответственность за их последствия;
- делать ошибки и отвечать за них;
- не зависеть от того, как к нему относятся другие люди;
- не обращать внимания на советы окружающих и следовать своим собственным убеждениям;
- побыть одному, даже если другим хочется быть в его обществе;
- менять свои решения или избирать другой образ действий

Зная о своих личных правах, надо помнить: они есть и у всех остальных людей. Нужно учиться уважать личные права их так же, как вы хотите, чтобы уважали ваши.

Существуют три способа отстаивать свои права.

Первый способ позволяет отстаивать права в процессе общения с незнакомыми людьми, когда эти права нарушены и другая сторона не слышит возражений. Необходимо снова повторить свое требование, не повышая голоса, без гнева и раздражения.

Второй способ предполагает демонстрацию согласия с той информацией, которая содержится в словах нападающего человека, поскольку его мнение может быть справедливым в определенной ситуации или для какой-то группы людей. Ключевое выражение тут: «Возможно это так...». Иногда, если человек не готов обсуждать данный вопрос, лучше сказать: «Сейчас я не готов об этом говорить, давайте обсудим это позже».

Третий способ: если человек действительно совершил ошибку и его критикуют, можно использовать такое ключевое выражение: «Да, я действительно поступил плохо».

Участники объединяются в микрогруппы по три человека: один будет критиком, другой отстаивает свои права, а третий наблюдает и дает обратную связь. Каждый должен побывать во всех трёх ролях. Предлагается вспомнить или придумать ситуацию:

- 1) когда были нарушены ваши права;
- 2) когда вас критиковали и часть критики была обоснованной, а часть – нет;
- 3) когда вы действительно были неправы.

Упражнение 3

Ведущий сообщает участникам группы: «Наверное, за время наших занятий у вас появились вопросы, которые вам хотелось бы задать друг другу. Вы можете сформулировать и записать вопросы на листе бумаги, адресовав их конкретно ведущему, всем или другому участнику». Ведущий зачитывает каждый из вопросов, те, кому они адресованы, на них отвечают.

Глоссарий

Андрогиния – баланс, гармоничное сочетание в личности и поведении маскулинных и фемининных черт.

Гендер - социальный пол, пол, как продукт культуры; употребляется в зарубежной психологии в четырех значениях: а) как противопоставление биологическому полу; б) как синоним пола; в) как расширительный термин для обозначения и биологических и социальных проявлений пола; г) как символ неравенства полов, их иерархической организации: доминантный мужской и подчиненный - женский (последнее - в основном в феминистской литературе).

Гендерная идентичность- отождествление себя с определенным полом, освоение правил и норм, характерных для этого пола, и демонстрация их в своем поведении.

Гендерная ситуация – характеристика среды, в которой действует индивид. по признакам, связанным с полом.

Гендерно-атипичное поведение – проявление в поступках, словах и жестах признаков, характерных для противоположного пола.

Гендерно-типичное поведение – проявление в поступках, словах и жестах признаков ; характерных для данного пола.

Гендерно-типичные эмоции – эмоциональные реакции и состояния, проявляющиеся преимущественно у представителей определенного пола.

Гендерные предубеждения – негативная установка (не всегда осознаваемая) по отношению к представителям своего или противоположного пола; проявляется в эмоциональном неприятии, отрицательных высказываниях, ограничении контактов.

Гендерные установки – позитивный или негативный настрой, отношение к своему и противоположному полу: желание быть представителем определенного пола; предпочтение соответствующих половых ролей, занятий; позитивная или негативная оценка пола.

Гендерный стереотип – шаблонные житейские представления о различиях между мужчинами и женщинами, предписание вести себя в соответствии с выбранными в обществе правилами для представителей определенного пола.

Гендерный стиль – стиль поведения индивида, соответствующий гендерным стереотипам для данного пола.

Гендерная сегрегация – преимущественное общение с партнерами своего пола и ограничение контактов с представителями противоположного пола.

Гендерная индивидуальность – совокупность гендерных черт, которая закладывается с детства, развивается и совершенствуется на протяжении всей жизни.

Гендерная культура – взгляд на все стороны жизни через призму гендерных ценностей и соответствующих этим ценностям потребностей, интересов и форм деятельности. Она предполагает гармонизацию отношений мужчин и женщин в обществе, отражение стремления общества к выравниванию статусов двух составляющих его половин.

Гендерные исследования – научные междисциплинарные исследования – социологические, философские, исторические, политические, культурные, целью которых является всестороннее теоретическое изучение социальных взаимоотношений и взаимодействия мужчин и женщин на основе гендерного подхода, их исторической трансформации и перспектив развития, а также их практическое конструирование.

Гендерные отношения – взаимодействие мужчин и женщин как социальных общностей в интересах общества на основе реализации принципа равных прав и равных возможностей.

Гендерная гибкость – способность пойти на компромисс во избежание причинения вреда себе и окружающим в решении конфликтных ситуаций между мужчинами и женщинами в обществе.

Гендерные инициативы – инициативы, направленные на гармонизацию отношений мужчин и женщин в обществе и продвижение гендерного подхода во все сферы деятельности людей.

Гендерно-ориентированные программы – программы развития общества (в т.ч. образовательные), построенные на гендерных принципах и рассматривающие развитие общества с гендерных позиций.

Гендерные роли – социальные роли мужчин и женщин, выполняемые ими с учетом равноправия и равных возможностей для реализации личностного потенциала.

Гендерный тренинг – образовательно-просветительное коммуникационное мероприятие, в основе которого лежит специальная тренинговая методика по выявлению и переосмыслению ролей мужчин и женщин в современном обществе, гендерных стереотипов и мифов, по выработке и распространению гендерного мировосприятия, содействия и

конструирования отношений между мужчинами и женщинами как социальными общностями на основе гендерной идеологии.

Изменение гендерных ролей – процесс трансформации гендерной роли на основе изменений социально-экономических, политических и культурных условий в современном обществе, а также – представление юношей и девушек, мужчин и женщин об их современных ролях.

Конвергенция полов – явление противоположное сегрегации, стремление двух противоположных полов к общению и совместной деятельности.

Маскулинность – набор личностных и поведенческих черт, соответствующих стереотипу «мужчины»: мужественность, уверенность в себе, властность, ответственность и т.п.

Сексизм – позитивное отношение к одному и негативное – к другому полу на основе гендерных стереотипов.

Скрытая гендерная программа – набор установок, взглядов, ценностей и предубеждений, связанных с отношением к своему и противоположному полу, которые проявляются в поведении и не всегда осознаются их носителям.

Стратификация полов – неравное положение полов в обществе, проявляющееся в преимуществах одного пола перед другим в виде привилегий, возможностей для развития

Фемининность – совокупность личностных характеристик, соответствующих стереотипу женственности: заботливость, нежность, слабость, беззащитность и т.п.

Список литературы

1. *Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь / Пер. с англ. Под ред. С.А. Ерофеева. Казань, 1997.*
2. *Абраменкова В. В. О методическом принципе смены позиции личности ребенка в социальной психологии детства // индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988. С. 69-77.*
3. *Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 70-78.*
4. *Абубикирова Н.И. Что такое «гендер»? // Обществ. науки и современность. 1996. № 6. С. 123.*
5. *Агеев В. С. Влияние факторов культуры на воспитание и оценку человека человеком // Вопросы психологии. 1985. № 3. С.135-140.*
6. *Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. 1986. № 1. С.95-101.*
7. *Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4 С. 74-82.*
8. *Алешина Ю. Е., Гозман А.Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: Изд – во Мос. Ун-та, 1987.*
9. *Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для высших учебных заведений. М.: Аспект-Пресс, 1997.*
10. *Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. А. Гаповой и А. Р. Усмановой. Минск: Прополис, 2000.*
11. *Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности и интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131-143.*
12. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М., ЮНИТИ, 1999. 551с. Копанева Т.Г. Влияние гендерного фактора на коммуникативные процессы: Социально-философский анализ: Дис. Канд. Филос. Наук. Ростов-наДону, 2004. с. 89.*
13. *Араканцева Т. А., Дубовская Е. М. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки // Мир психологии. Научно-методический журнал. 1999. № 3. С. 147-155.*
14. *Арутюнян М. Ю. Распределение обязанностей в семье и отношения между супругами // Семья и социальная структура / Отв. Ред. М. С. Мацковский. М.: ИСИ АН СССР, 1987. С 53-70.*

15. *Арутюнян М. Ю.* « Кто я?» Проблема самоопределения юношей и девушек подростков // Женщины и социальная политика (гендерный аспект). М., 1992.
16. *Бадинтэ Э.* О мужской идентичности // Философско-культурологический журнал: Моск. гос. ун –т, филос. ф – т. М., 2000. № 1-2. С.19-25.
17. *Байкова Л.А.* Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике // Педагогика 1998. № 8. С.56-62.
18. *Батлер Д.* Гендерное беспокойство // Антология гендерной теории. Под. ред. Е. Гаповой, А. Усмановой. Минск: Пропилей, 2000.
19. *Бацанова С.В.* К определению понятия «Гендерная культура». Человек: философская рефлексия: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Вып.1 /отв. Ред. О.Л.Сытых, Л.М. Управителева. Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2006.-230с. С.58.
20. *Безрукова В.С.* Педагогика. Екатеринбург, 1993. 315с. С.22
21. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001.
22. *Беляева Ю. В.* К вопросу о необходимости исследования проблем маскулинности // Социальная феминология. Межвузовский сб. научн. статей. Самара: Самарский университет, 1997.
23. *Бендас Т.В.* Гендерная психология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 431с С.339.
24. *Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб.: Еврознак - Нева; М.: Олма-Пресс, 2001.
25. *Берн Ш.* Гендерная психология. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.- 320с.
26. *Бернс Р.* Развитие Я- концепции и воспитание. - М., 1986 - 422с. С.28.
27. *Бовуар С.* де. Второй пол. Т. 1 и 2. Пер. с франц. /Общ. ред. и вступ. ст. С. Г. Айвазовой, коммент. М. В. Аристовой. М., Прогресс; СПб.: Алетейя, 1997.
28. *Большой* толковый психологический словарь. Т. 1 (А-О). /Пер. с англ. А. Ребера М.: АСТ-Вече, 2001.
29. *Борисов И. Ю.* Полоролевая дифференциация во взаимоотношениях супругов на разных стадиях жизненного цикла семьи // Вестник МГУ Серия 14. Психология. 1987. № 1. С. 24- 34.

30. *Бреслав Г. М., Хасан Б. И.* Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 23-34.
31. *Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психолог. журн. 2000. Т. 21. №2. С. 79-87.
32. *Буравцева Л. В.* Проявление полового диморфизма в экстремальных условиях деятельности. Л., 1975. 22с.
33. *Буракова М.* Маскулинность и феминность: конструирование «настоящих» мужчин и женщин // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. Март 2000.- Минск. 2000а. С. 18-21.
34. *Вазина К.Я.* Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореферат дис. Д-ра пед.наук Екатеринбург,1998.
35. *Варга А. Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь,2001.
36. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. –М.: Изда-тельство «Ось-89», 2000. -224с. С.34-35.
37. *Введение* в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов вузов / Костикова И.В. и др.; Под общ. ред. И.В.Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 255 с.
38. *Введение* в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001.
39. *Вейнингер О.* Пол и характер. Мужчина и женщина в мире страстей и эротики. Пер. с нем. - М.: Форум XIX-XX-XXI, 1991.- 192с С.9.
40. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М., 1991.
41. *Визгина А.В.* Проявление личностных особенностей в само-описаниях мужчин и женщин. //Вопросы психологии. 2001. №3. С. 98-99.
42. *Виноградова Т.В., Семенов В.В.* Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 63-71.
43. *Воронина О.А.* Философия пола // Философия: Учебник /Под ред. В.Д. Губина, Т.Ю.Сидориной, В.П.Филатова. М.: Изд-во «Русское слово», 1996. 438с

44. *Воронина О. А.* Социокультурные детерминанты развития гендер-ной теории в России и на Западе // *Общественные науки и современность.* 2000. № 4. С. 9-20.

45. *Воронина О. А.* Введение в гендерные исследования // *Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям, «Владай-96».* М.: МЦГИ, 1997. С. 29-34.

46. *Воронина О. А.* Основы гендерной теории и методологии // *Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций / Под. общ. ред. О. А. Ворониной.* М.: МЦГИ – МВШСЭН, 2000. С. 101.

47. *Воронина О. А., Клименкова Т. А.* Гендер и культура// *Женщины и социальная политика. Women and social policy: (гендерный аспект): Сб./ Отв. ред. З.А. Хоткина.* М.: Ин- т соц.- экон. пробл. народонаселения РАН, 1992. С. 10-22.

48. *Воронина О.А.* Теоретико - методологические основы гендерных исследований /*Теория и методология гендерных исследований. Курс лек-ций / Под. общ. ред. О. А. Ворониной.* М.: МЦГИ- МВШСЭН- МФФ. 2001. С. 13-106.

49. *Воронцов Д. В.* Современные подходы к определению понятия «гендер» в социальной психологии // *Вестник ОГУ.* 2002. № 8. С. 97-101.

50. *Высшие государственные и негосударственные учебные заведения Свердловской области на начало 2007-2008 учебный год.* Федеральная служба государственной статистики по Свердловской области Екатеринбург, 2007 г.

51. *Гендерный калейдоскоп: Курс лекций / Под ред. М.М. Малышевой.* М.: Academia, 2002.

52. *Геодакян В.А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека // *Человек в системе наук.* М.: Эдиториал УРСС, 1999.

53. *Геодакян В. А.* Асинхронная асимметрия (половая и латеральная дифференциация—следствие асинхронной эволюции) // *Журнал высшей нервной деятельности.* 1993. Т. 43. Вып. 3. С. 543-550.

54. *Гидденс Э.* Социология. М., 1999. С.153

55. *Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В.Я.* Психология индивидуальных различий. М., 1997.

56. *Горностап П. П.* Личностные характеристики ролевого поведения // *Вісник Харківського держ. Університету.* 1999а. № 439. С. 18-22.

57. *Горностап П. П.* Изменение локуса ролевого конфликта // *Психологическая диагностика.* 2004. № 3. С. 88-95.

58. *Горноста́й П.П.* Диагностика и коррекция ролевых конфликтов // Журнал практического психолога. 1999. № 1 С. 44-51.
59. *Горноста́й П.П.* Ресурсы женственности и мужественности // Журнал практического психолога. 2003. № 6. С. 51-55.
60. *Горноста́й П.П.* Ролевой конфликт и проблема выбора // Психологія на перетині тисячоліть. Киев: Гнозис, 1998, Т. 1. С.319-326.
61. *Гришина Н.В.* Я и другие: общение в трудовом коллективе. Л., 1990. 172с.
62. *Гройсман А. Л.* Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. С. 175-203.
63. *Гурко Т. А.* Социология пола и гендерных отношений // Социология в России. Под. ред. Ядова В. М. ИС РАН, 1998. С. 173-195.
64. *Гурко Т. А., Босс П.* Отношения мужчин и женщин в браке // Семья на пороге третьего тысячелетия. М., 1995 С. 35-66.
65. *Джеймс У.* Психология / Пер. с англ. М.: Педагогика, 1991.
66. *Джеймс Ф. Л.* Самоисполняющиеся пророчества: гендер с соци-ально-психологической точки зрения // Сексология. СПб.: Питер. 2001. С. 144-161.
67. *Добряков И. В.* Перинатальная семейная психотерапия // Системная семейная психотерапия / Под. ред. Э. Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2001. С. 265-285.
68. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. СПб.: Петербург- XXI век, 1997.
69. *Донцов А. И., Стефаненко Т. Г.* Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2002. С. 76-95.
70. *Дуранов М.Е., Третьякова Т.Н., Дуранов И.М.* Теоретические и методические предпосылки формирования направленности личности. Челябинск, 2000. С. 6-109.
71. *Евсеев Ю.В., Портнова А.Г.* Отцовство как структурно- динамический феномен на рубеже веков / Философия образования. 2004. Вып. 3. № 11. С. 56-64.
72. *Елисеева О.П.* Практикум по психологии личности. СПб.:Питер, 2001.-560 с. С.36).
73. *Емельянова Е. В.* Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб.: Речь, 2004.
74. *Женщина.* Гендер. Культура /Под ред. З. Хоткиной, Н. Пуш-каревой, Е. Трофимовой М.: МЦИ, 1999.
75. *Женщины и мужчины России* [Электронный ресурс]: <http://www.gks.ru>

76. *Жеребкина И.* Феминистская теория 90-х годов: проблематизация женской субъективности // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетей, 2001.
77. *Залкид А.* Половой вопрос в условиях советской общественности. Л., 1926.
78. *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. М., 1996. 318с.
79. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 15-20.
80. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 177-185.
81. *Здравомыслова Е. А., Темкина А. А.* Социальное конструирование гендера // Социологический журнал. 1998. № 3-4. С. 171-182.
82. *Здравомыслова О. М.* Российская семья в 90-е годы: жизненные стратегии мужчин и женщин // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / под общей редакцией М. М. Малышевой. М.: Academia, 2002. С. 473-489.
83. *Здравомыслова О. М., Арутюнян М.* Российская семья на евро-пейском фоне (по материалам международного социологического исследования). М.: Эдиториал УРСС, 1998.
84. *Здравомыслова О.М.* Семья и общество: гендерное изменение российской трансформации. М.: Эдиториал УРСС, 2003.
85. *Зингер Т.Э.* Психологические особенности феминизированных мужчин. М.: Изд-во МААН, 2001.
86. *Зингер Т.Э.* Феминизированный мужчина и особенности психокоррекционной работы с ним. М.: Изд- во МААН, 2001.
87. *Иванова Е.* Гендерная проблематика в психологии // Введение в гендерные исследования. Часть I: Учебное пособие /Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетей, 2001. С. 312-345.
88. *Изменение положения женщины и семья / Отв. ред. А. Г. Харчев.* М.: Наука, 1977.
89. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2003. 544с. Стр.185-186.
90. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. –Л.: Изд –во Ленингр. Унив-та, 1991.,
91. *Каган В. Е.* Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65-69.

92. *Каган В. Е.* Половая идентичность и развитие личности // *Обзор психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева.* 1991. № 4. С. 25-33.
93. *Каган В. Е.* Семейные и полоролевые установки у подростков // *Вопросы психологии.* 1987. № 2. С. 45-54.
94. *Каган В. Е.* Стереотипы мужественности – женственности и образ «Я» у подростков // *Вопросы психологии.* 1989. № 3. С. 32-38.
95. *Калабихина И.* Социальный пол и проблемы населения. М.: Менеджер, 1995.
96. *Кириллина В. Н.* Социокультурные аспекты гендерного конфликта (по материалам западной социологии) // *Женщина и мужчина на пути к устойчивому развитию / Под ред. Е. Н. Никоноровой.* М.: Изд-во РЭФИА, 1997, С. 66-79.
97. *Клецина И.С.* Гендерная социализация. Учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 1998.- 92с. С.6.
98. *Клецина И. С.* От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // *Вопросы психологии.* 2003. № 1. С.61-78
99. *Клецина И. С.* Гендерная проблематика в работах российских психологов // *Гендерные проблемы в общественных науках / Семашко И. М. (ред.).* М.: ИЭА РАН, 2001. С. 72-87.
100. *Клецина И. С.* Самореализация и гендерные стереотипы // *Психологические проблемы самореализации личности.* Вып. 2. СПб.: Изд – во СПбГУ, 1998. С. 188-202.
101. *Клецина И.С.* Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации // *Практикум по гендерной психологии/ Под ред. И.С. Клециной.- СПб., 2003.- С. 131-142.*
102. *Клецина И.С.* Вместо послесловия: гендерная психология и направления ее развития // *практикум по гендерной психологии/ Под ред. И.С. Клециной.* СПб.: Питер, 2003. С. 444-470.
103. *Клецина И.С.* Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. (Серия « Гендерные исследования»).
104. *Ключко И.О.* Гендерная асимметрия социализации: Автореф. дис. Канд.филос. наук /Мордов. Гос. Пед. ин-т им. Евсеева.- Саранск, 1999. -17с. С. 8-9.
105. *Ключко О.И.* Гендерная асимметрия социализации. М., 1990. С.3.
106. *Коваленко Н.П.* Перинатальная психология. СПб.: Ювента, 2000.
107. *Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х.* Ролевая дифференциация пола у дошкольников // *Вопросы психологии .* 1985. № 3. С. 165-171.

108. *Кон И.С.* Введение в сексологию: Учеб. пособие. М.: Олимп, ИНФРА, 1999. 288с.
109. *Кон И.С.* Психология половых различий // *Вопр. психологии.* № 2. 1981. С. 54.
110. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.:Наука, 1988.
111. *Кон И.С.,* Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму. М., 1975. С.763-776.
112. *Кон И. С.* Отцовство как компонент мужской идентичности. 2006. Персональный сайт И. С. Кона – <http://sexology.narod.ru/>
113. *Кон И.С.* Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введения в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001.С. 562-606.
114. Конструирование маскулинности на Западе и в России. Межвузовский сборник научно-методических материалов. Иваново 2006. 291с. С.84
115. *Скотт Дж. Г.* Конфликты и пути их преодоления. Киев, 1991. 189с.
116. *Конфликтология.* Под ред. Кармина А.С. СПб., Лань, 1999. 448с.
117. *Конфликтология.* Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.-320с.
118. *Котлова Т. Б.,* Рябова Т.Б. Библиографический обзор исследований по проблемам гендерных стереотипов // *Женщина в Российском обществе.* 2002. № 1. С. 25-33.
119. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер,2003.
120. *Крюкова Т.Л.,* Сапоровская М. В., Кауфтык Е. В. Психология семьи: Жизненные трудности и совладение с ними. СПб.: Речь, 2005.
121. *Кудинова С. И.* Полорольевые аспекты любознательности подростков // *Психологический журнал.* Т. 19. № 1. С. 26-36.
122. *Культура и развитие человека.* Очерк философско-методологических проблем. Киев: Наукова Думка, 1989.
123. *Куницына В. Н.,* Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002.
124. *Курс* ведения переговоров с установкой на сотрудничество. Под ред. Ивановой Е.Н. Рига - СПб., 1995.

125. *Лавриненко Н.В.* Женщина: самореализация в семье и обществе (Гендерный аспект). Киев, 1999. С. 19.
126. *Либина А.* Психология современной женщины. И умная, и красивая, и счастливая... М.: PerSe, 2001.
127. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
128. *Лорбер Дж., Фарелл С.* Принципы гендерного конструирования // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Из-во «Дмитрий Буланин», 2000. С.187-192
129. *Лорбер Дж.* Пол как социальная категория // THESIS. 1994. Вып. 6. С. 127-136.
130. *Лузан С.С., Рузанкина Е.А.* Гендерная социализация и высшее профессиональное образование. Монография. Новосибирск: НГИ, 2006. – 236с С.82.
131. *Луковицкая Е. Г.* Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. Ярослава Мудрого, 2002.
132. *Лунин И. И.* Культурно-исторические аспекты психологии пола // Психика и пол детей и подростков в норме патологии. Л., 1986.
133. *Лунин И. И., Старовойтова Г. В.* Исследование родительских полоролевых установок в разных этнокультурных средах // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. СПб., 1997.
134. *Малкина-Пых И.Г.* Гендерная терапия / И.Г. Малкина-Пых. –М.: Эксмо, 2006. – 928с. – (Справочник практического психолога).
135. *Мезенцева Е. Б.* Гендерная проблематика в экономической теории / Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. С. 238-276.
136. *Меновщиков В. Ю.* Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. М.: Смысл, 2002.
137. *Мид М.* Культура и мир детства / Пер с англ. и коммент. Ю. А. Ассеева. Сост. и послесловие И. С. Кона. М.: Наука, 1988.
138. *Миллер Дж.* Женские теории // Р. Фрейдджер, Д. Фрейдимен. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2001. С. 294-310.
139. *Милюска Й.* Идентичность женщин и мужчин в жизненном цикле // Социология. Серия 11. 1999. № 4. С. 102-114.

140. *Митина Л.М.*, Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. - 192с.

141. *Митина Л.М.*, Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. -192с.

142. *Митина О. В.* Женское гендерное поведение в социальном и кросс-культурном аспектах // Общественные науки и современность. 1999. № 3. С. 179-191.

143. *Нечаева Н. А.* Идеал женщины в структуре гендерных картин мира. Гендерные тетради. Вып. 2. СПб.: СПб. Филиал Института социологии РАН, 1999.

144. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2003.

145. *Ожигова Л.Н.* Гендерное образование в подготовке учителя: материалы Всероссийской конференции (с международным участием) 5-8 июня 2006 г. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 184 с. С.122

146. *Ожигова Л. Н.* Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: Автореф. дис. канд. психол. наук. Краснодар, 2000.

147. *Ожигова Л. Н.* Исследование гендерное идентичности и гендерных стереотипов личности // Практикум по гендерной психологии. И. К. Клецина (ред.) СПб.: Питер, 2003.

148. *Ожигова Л. Н.* Исследование гендерных установок в ситуации конфликта // Практикум по гендерной психологии. И. К. Клецина (ред.). СПб.: Питер, 2003.

149. *Ожигова Л. Н.* Профессиональное самоопределение женщин в контексте проблем гендерных отношений // Психологические проблемы самореализации личности: Сб. науч. тр. Вып. 3. Краснодар, 1998. С. 208-215.

150. *Ожигова Л.Н.*. Проблемы гендерного образования в Краснодарском крае. Гендерное образование в подготовке учителя: материалы Всероссийской конференции (с международным участием) 5-8 июня 2006 г. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. 184 с. С. 124.

151. *Пайнс Э., Маслач К.* Практикум по социальной психологии / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2000.

152. *Пермякова Т.В.* К вопросу о содержании гендерного образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом

образовании: Тез. докл. 13-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 20.

153. *Петрова Р.Г.* Гендерология и феминология: Учебное пособие. - 2-е изд. -М Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. - 232с . с 63.

154. *Петушкова О.Г.* Подготовка будущего учителя к предупреждению конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях. Автореф.

155. *Пикулева О.А.* // Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации Дис. Канд. психол. Наук. СПб., 2004. С 65.

156. *Пол женщины*: Сб. статей по гендерным исследованиям / Под. ред. С. Шакировой и М. Сеитовой. Алматы: Мальвина, 2000.

157. *Попова Л. В.* Гендерные аспекты самореализации личности: Учебное пособие к спецсеминару. М.: Прометей, 1996.

158. *Попова Л. В.* Отношение к социальным ролям женщин: кросс-культурное исследование // Гендерные аспекты социальной трансформации. М.: 1996. Вып. 15. С. 161-173.

159. *Попова Л.* Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. М.: МЦГИ, 1999. С. 119-130.

160. *Посадская А. И.* Женские исследования в России // Гендерные аспекты социальной трансформации. М., 1996. Вып. 15. С. 180-183.

161. *Практикум по гендерной психологии* / Под ред. И.С. Клее-циной. СПб.: Питер, 2003. 480с.

162. *Предчувствие портрета*: Сб. тестов /Сост. Е.Владимирова, - Екатеринбург: Изд-во «Ладъ», 1992.-160с.

163. *Профессиональная педагогика*: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. -512с. С.326.

164. *Прохоров О.А.* Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 156-161.

165. *Психология личности*. Словарь-справочник / Под. ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. Киев: Рута, 2001.

166. *Психология*: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. С. 201.

167. *Пушкарева Н.Л.* Материнство в новейших социологических, философских и психологических концепциях // Этнографическое обозрение. 1990. № 5. С. 48-59.

168. *Радина Н.К.* К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 22-28.

169. *Реброва Н.П.* Гендерный аспект взаимосвязи биологических и психологических характеристик личности // Практикум по гендерной психологии. И.К. Клещина (ред.). СПб.: Питер, 2003.

170. *Рековская И.Ф.* Женщина перед лицом перемен // Социологические исследования в России. Вып. 2. 1991-1992. М.: 1993. С. 75-112.

171. *Репина Т.А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. 1987. №4. С. 34-49.

172. *Репина Т.А.* Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 62-70.

173. *Ритцер Дж.* Современные социологические теории. 5-е изд. СПб.: Питер, 2002.

174. *Рожкова С.В.* Гендерные особенности коммуникативной компетенции учителя. / Гендерное образование в подготовке учителя. Материалы всероссийской конференции (с международным участием) 5-6 июня 2006г. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. 184с

175. *Ромек В.Г.,* Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2004.

176. *Росс Л.,* Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. В.В. Румынского. Под ред. Е. Н. Емельянова, В.С. Магуна. М.: Аспект- Пресс, 1999.

177. *Роцин С.К.* Социальная установка личности // Социальная психология: Учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 84-94.

178. *Рузанкина Е.А.* «Создание гендера» в вузе: методологические проблемы анализа гендерной социализации в высшей школе. /Гендерная социализация и высшее профессиональное образование: Материалы научно-практической конференции (г. Новосибирск) 24-25 мая 2006года.- Новосибирск: НГИ, 2006. -186с. С. 91.

179. *Румянцева П.В.* Гендерная идентичность // Практикум по гендерной психологии. И.К. Клещина (ред.). СПб.: Питер, 2003.

180. *Рыков С.Л.* Гендерные исследования в педагогике. // Педагогика №7. С.19.
181. *Сафонова М.В.* Гендерные стереотипы и их влияние на поведение человека // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003. С. 178-184.
182. *Семенова Л.Э.* Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста. Автореф. Дис. канд. психол. наук. Н.Новгород, 1999.
183. *Семья на пороге третьего тысячелетия.* М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1995.
184. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетенции в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002.208с.
185. *Симонов В.П.* Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. 2005. №4. С. 40-44.
186. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000.
187. *Словарь* практического психолога /Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800с. С. 708.
188. *Словарь* гендерный терминов /Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские инноваци-онные Проекты». М.: Информация- XXI век, 2002. 256с.
189. *Смелзер Н.* Социология. М.:Феникс, 1994.688 с
190. *Смирнова Е.О.* Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 34-47.
191. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2003.
192. *Соловьева Н.И.* Влияние гендерных различий на психологическое содержание жизненного познавательного опыта студентов. Человек: философская рефлексия: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Вып.1 Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2006. 230с.
193. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983.
194. *Сторожева О.И.* Проявление гендерных особенностей в образовательном учреждении. Гендерное образование в подготовке учителя: материалы Всероссийской конференции (с международным участием) 5-8 июня

2006г. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. 184с.С.146.

195. *Тартаковская И.Н.* Социология пола и семьи. Самара: Международный институт «Открытое общество», Самарский филиал, 1997.

196. *Теория и методология гендерных исследований: Курс лекций /* Под общ. ред. О.А.Ворониной. М.: МЦГИ-МВШСЭН-ММФ, 2001.

197. *Тупицына И.А.* Гендерные стереотипы и жизненный путь человека // Практикум по гендерной психологии. И.К. Клецина (ред.). СПб.: Питер, 2003.

198. *Ушакин С.В.* Пол как идеологический продукт // Человек. 1997. № 2. С. 62-75.

199. *Ушакова М.В.* Образование в трансформирующемся обществе // Вестник МГУ. Сер. 18. 2002. № 4. С.151.

200. *Уэнст К., Зиммерман Д.* Создание гендера // Гендерные тетради. Вып. 1-й. СПб.: филиал Ин-та социологии РАН, 1997. С. 94-124.

201. *Файерстоун С.* Диагностика пола // Пол женщины. Сб. С. Шакирова, М. Сеитова. Алматы: Мальвина, 2000. С. 123-133.

202. *Фатыхова Р.М.* Теоретические основы формирования культуры педагогического общения. Дисс. На соиск. Уч. степени д.п.н. 383с.

203. *Фрейдджер Р., Фрейдимен Д.* Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001.

204. *Фридан Б.* Загадка женственности. СПб.: «Питер», 1993.

205. *Фрумин И.Д.* Вызов критической педагогики // Вопр. философии. 1998. № 12. С.57.

206. *Фугелова Т.А.* «Полороловое самосознание учителя и условия успешности его воспитательной деятельности». Автореф. 1998. Тюмень. 22с

207. *Хасан Б.И., Тюменова Ю.А.* Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. 1997. № 3. С.32-39.

208. *Хвостов А.А.* Гендерные особенности организационного поведения // Вопросы психологии. 2004. № 3. С. 29-37.

209. *Ходырева Н.В.* Гендер в психологии: история, подходы, проблемы // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6.1998. Вып. 2. № 13. С. 74-82.

210. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности / Пер. с англ. М.: «КСП+», 1997.

211. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М.: Юрист, 1995.

212. *Хоткина З.* Гендерным исследованиям – десять лет // *Общественные науки и современность.* 2000. № 4. С. 21-26.
213. *Хрестоматия* к курсу «Основы гендерных исследований» / Отв. ред. О.А. Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Луныкова. М.: МЦГИ-МВШСЭН, 2000.
214. *Хрисанова С.Ф.* Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех. Х.: «САБО-ЛТД», 2002.- 100с. С. 21.
215. *Шведчикова Т.А.* Роль отца и матери в воспитании ребенка // *Практикум по гендерной психологии* И.К. Клецина (ред.). СПб.: Питер, 2003.
216. *Шерман Р., Фрейдман Н.* Структурирование техники семейной и супружеской терапии. Руководство. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
217. *Шнейдер Л.Б.* Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: ЭКСМО Пресс, 2000.
218. *Штылева Л.В.* Почему учителю XXI века необходимо знать про «гендер» и обладать гендерным измерением в работе с детьми? // *Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования: Методическое пособие.* Иваново, 2000.
219. *Штылева Л.В.* Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании.
220. *Штылева Л.В.* Теоретические подходы к разработке методики гендерного анализа в образовании // *Гендерная социализация и высшее профессиональное образование: Материалы научно-практической конференции.* Новосибирск: НГИ, 2006. С. 86-87.
221. *Штылева Л.В.* [http:// www.Ivanovo. ac. ru win1251/ jornal/jornal3/fram3.shtml](http://www.Ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/fram3.shtml)
222. *Щеколдина С.Д.* Тренинг толерантности. М.: Ось-89, 2004.
223. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: Ленато АСТ, 1996а.
224. *Юркова Е.В., Клецина И.С.* Социально-психологический анализ гендерных ролей // *Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной.* СПб.: Питер. 2003. С. 207-228.
225. *Юферева Т.И.* Образы мужчин и женщин в сознании подростков // *Вопросы психологии.* 1985. № 3. С. 45-57.
226. *Якутина О.И.* Конфликтология. Серия «Учебники и учебные пособия». – Ростов-на Дону: «Феникс», 2000. -320с.
227. *Ярская-Смирнова Е.* Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // *Введение в гендерные исследования.* Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ; Спб.: Алтейя, 2001. С. 17-48.

228. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2000. С. 295-301.

229. *Ярская-Смирнова Е.Р.* Неравенство или мульти культурализм? // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 102.

230. *Ясная Л.В.* К вопросу о совмещении семейных и профессиональных ролей женщин // Социальный потенциал семьи / Отв. ред. А. И. Антонов. М.: ИСИ АН СССР, 1988.

231. *Althusser L.* Ideologie et appareils ideologiques d'Etat // Althusser L. Position.-P., 1976. См.: Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике / Педагогика, №7, 2001. С.19.

232. [http:// www.ivanovo. ac. ru/ win 1251/ jornal / jornal3 fram3 / shtil. Htm](http://www.ivanovo.ac.ru/win/1251/jornal/jornal3fram3/shtil.Htm)

233. *Krupnick Catherine G.* Women and Men in the Classroom. Inequality and Its Remedies / Catherine G. Krupnick. Harvard University // dokcenter.fas.harvard.edu/docs/krupnick.html.

234. *Maccoby E.E., Jacklin C.N.* The Psychology of Sex Differences. Stanford Univ. Press, 1974.

235. *Stockard J., Johnson M.,* 1980

Научное издание

Чупина Валентина Александровна
Лукинская Людмила Александровна

ГЕНДЕРНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Компьютерная верстка Л. А. Лукинской

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Текст печатается в авторской редакции

Подписано в печать 02.12.1011. Формат 60x 84/16. Бумага для множ. Аппаратов.
Печать плоская. Усл.печ.л. 12,9. Уч.-изд.л. 13,2. Тираж 100 экз. Заказ № 97
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано ООО "ТРИКС"
Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Феофанова, 4
www.printvp.ru

