

А.В.Ворожейкина

**ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДВУЗА**

Челябинск 2007

УДК 378

ББК 74.480

В 75

Ворожейкина А.В. Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности студента педвуза: науч.-метод. пособие / А.В. Ворожейкина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 87 с.

В данном пособии изложены теоретические аспекты гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности, рассмотрена одна из важнейших проблем профессиональной подготовки студентов педвузов - формирование гендерно-ориентированного стиля студентов. Используются теоретические и методические материалы современной зарубежной и отечественной науки по проблеме.

Научно-методическое пособие разработано в помощь студентам педагогических вузов и преподавателям.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Н.М. Тулькибаева
доктор педагогических наук, профессор З.М. Большакова

Содержание

Введение.....	4
Теоретические аспекты формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвуза.....	6
Формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов.....	26
Педагогические методики и технологии формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.....	57
Библиографический список.....	76

Введение

В современных условиях актуализируется проблема формирования индивидуального стиля деятельности будущего учителя, что обусловлено теоретическими и практическими задачами совершенствования профессиональной деятельности специалиста нового типа. От субъектной направленности современного образования зависит содержание профессиональной активности личности, особое место занимают проблемы саморазвития, самообразования, самореализации человека. В связи с этим изменяются и требования, предъявляемые к современному специалисту, а это в свою очередь требует пересмотра организации, содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов в вузе, в аспекте формирования индивидуального стиля деятельности будущих специалистов.

Ряд современных отечественных и зарубежных исследователей отмечает необходимость учета гендерных особенностей субъектов образовательного процесса, что позволяет расширить границы самоопределения личности, открывает возможности для ее самореализации и самоактуализации, что актуализирует обращение к гендерным аспектам подготовки будущих педагогов, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности, способствующего раскрытию личностного и творческого потенциала субъектов образования.

В данном пособии, основываясь на достижениях зарубежной и отечественной науки, дано теоретико-методологическое обоснование проблемы формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвуза, определено терминологическое поле этого процесса, охарактеризованы методы и приемы работы со студентами в данном направлении профессиональной подготовки.

Научно-методическое пособие предназначено для студентов педвузов, преподавателей, молодых специалистов.

Теоретические аспекты формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвуза

В современных условиях модернизации высшего профессионального образования, гуманизации всех уровней образовательной системы, актуализируется значение личностного начала в освоении профессий, что обусловило обращение к проблеме формирования индивидуального стиля педагогической деятельности, способствующего самореализации личности. Социокультурные тенденции современного профессионального образования актуализируют потребность в разработке гендерного аспекта в подготовке будущих педагогов, в том числе и в формировании индивидуального стиля педагогической деятельности.

Исследователи индивидуального стиля деятельности (Е.П.Ильин, Е.А.Климов, А.В.Либин, В.С.Мерлин, Н.С.Пряжников и др.) выделяют его основные характеристики: определенное сочетание приемов и способов деятельности; психологическая обусловленность индивидуальными особенностями субъекта; изменяемость в зависимости от условий деятельности; связь с формированием и развитием определенных индивидуально-психологических особенностей субъекта.

Следовательно, термин «индивидуальный стиль деятельности» используется для понимания взаимоотношений объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях деятельности.

В нашем пособии проблема формирования индивидуального стиля педагогической деятельности рассматривается с позиций личностно-деятельностного (В.И.Андреев, Л.П.Буева, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.И.Слободчиков, Н.Ф.Талызина и др.) и личностно ориентированного подходов (Д.А.Белухин, Е.В.Бондаревская, Н.Н.Нечаев, И.С.Якиманская и др.), с учетом гендерных различий субъектов образования.

Личностно-деятельностный подход представляет собой теорию, основным положением которой является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Актуальность данного подхода для нашего исследования определяется тем, что:

- деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее способность реализовывать отношения с окружающим миром;
- гуманизация всех сфер жизнедеятельности человека, смена парадигмы современного образования отмечают, что эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным опытом общественных отношений, а это возможно только через активную деятельность;
- существует закон единства деятельности и развития личности (С.Л.Рубинштейн), который носит всеобщий характер.

Деятельность понимается как специфический вид человеческой активности, направленный на творческое преобразование, совершенствование действительности и самой личности.

При исследовании проблем образования личности студента, в том числе и при формировании стиля педагогической деятельности, путем организации их деятельности, на наш взгляд, важно иметь в виду следующее:

- во-первых, в качестве методологического принципа должно быть взято положение психологии о наличии в каждой деятельности внешнего (практического) и внутреннего (теоретического) планов. Реализация его предполагает четкое выделение в деятельности элементов, относящихся к внешней (предметной) стороне деятельности, и выделение элементов внутренней (личностной) стороны деятельности [36];

- во-вторых, должна быть обеспечена разработка связей и отношений между всеми элементами деятельности, а также рассмотрены особенности перехода деятельности из внешнего плана во внутренний (интериоризация), из внутреннего плана во внешний (экстериоризация).

В процессе овладения деятельностью важным является вопрос об уровне, на котором эта деятельность может быть реализована. Наиболее распространенным является вариант, предложенный Д.Б.Богоявленской. По ее мнению, любая деятельность может быть реализована на репродуктивном (низкий), эвристическом (средний), креативном (высший) уровнях [24].

Кроме того, любая деятельность может носить активный или пассивный характер. Полноценное развитие личности обеспечивается только активной, эмоционально насыщенной деятельностью, которая обеспечивает удовлетворение потребностей человека.

Таким образом, через организацию внешней деятельности можно организовать деятельность внутреннюю, мыслительную.

Анализ основных положений теории деятельности дает возможность выделить следующие методологические требования к формированию стиля педагогической деятельности:

- формирование стиля педагогической деятельности будущих педагогов может быть обеспечено только путем овладения ими педагогической деятельностью;
- овладение деятельностью является условием формирования активной личности;
- формирование стиля педагогической деятельности осуществляется путем поэтапного овладения педагогической деятельностью путем перехода из внешнего (предметного) плана во внутренний (личностный) план.

Основная идея личностно-деятельностного подхода в педагогике связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности индивида. В процессе и результате использования форм, приемов и методов образовательного процесса высшего учебного заведения, рождается профессионал, способный выбирать, оценивать, программировать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, его профессии, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации. Понятие внутренней логики развития, являющееся ключевым для

гуманистической психологии, фиксирует то обстоятельство, что человек, выступая саморегулирующимся субъектом, в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не predetermined однозначно ни внешними обстоятельствами, в том числе внешней деятельностью, ни внутренними условиями, в том числе внутренней деятельностью. В соответствии с таким взглядом неперенным условием эффективности формирования специалиста в контексте личностно-деятельностного подхода является опора на собственные силы человека, на внутреннюю логику его развития [118].

Образовательный процесс в аспекте личностно-деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые образовательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность студентов, адекватную разносторонней деятельности современного специалиста. Подобные ситуации позволяют раскрыть жизнедеятельность студента во всей ее целостности, разносторонности и гармоничности и тем самым создать условия для становления его личности как субъекта профессиональной деятельности и своей жизнедеятельности в целом [118].

Специфическими принципами личностно-деятельностного подхода являются следующие: принцип субъектности воспитания; принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены; принцип учета сензитивных периодов развития; принцип сотрансформации; принцип определения зоны ближайшего развития и организации в ней совместной деятельности субъектов образования; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) личностного развития; принцип проектирования, конструирования и создания ситуации образовательной деятельности; принцип обязательной результативности каждого вида деятельности; принцип высокой мотивированности любых видов деятельности; принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности; принцип нравственного обогащения

используемых в качестве средства видов деятельности; принцип сотрудничества при организации и управлении различными формами деятельности, принцип самоактуализации, принцип индивидуальности.

Положения личностно-деятельностного подхода применимы в полной мере и к индивидуальному стилю педагогической деятельности. Так, любой существенный результат педагогической деятельности влияет на становление и развитие индивидуального стиля педагога. В процессе педагогической деятельности обновляются ценности, совершенствуются образцы культуры педагога, изменяются ее качественные и количественные характеристики. Владение системой способов и приемов, составляющих технологию педагогической деятельности, является показателем сформированности его профессионализма.

Развитие личности профессионала предполагает формирование индивидуального стиля деятельности. Однако при определении уровня его сформированности важно учитывать не только особенности личности, но и особенности развития деятельности. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что, познавая педагогическую реальность с помощью знаний, умений и навыков как индивидуально усвоенных элементов общественного опыта, педагог одновременно создает новые формы и способы деятельности. Опыт, полученный в индивидуальной деятельности, перерабатывается, обобщается в групповой деятельности и приобретает новую форму. При этом, как справедливо отмечает Л.Н.Коган, индивидуальность не нивелируется, а, наоборот, активно развивается, проявляя свои возможности [70].

Основные положения и принципы личностно-деятельностного подхода определили направления анализа индивидуального стиля деятельности будущего педагога как фактора его профессионального становления, использовались в проектировании и моделировании образовательного процесса профессиональной подготовки студентов.

Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения в деятельности и общении Б.Ф.Ломов относил к важнейшим сторонам человеческого бытия.

А.Н.Леонтьев подчеркивал, что для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями [83, с.102], поэтому чтобы подготовить специалистов к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность. Именно в деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ [83, с.81, 82], то есть в деятельности формируется стиль педагогической деятельности студентов педвузов.

В отечественной педагогике идеи личностно ориентированного подхода к решению проблем образования впервые наиболее ярко были представлены в теории К.Д.Ушинского, который выдвинул следующее требование: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [125].

Основные положения личностно ориентированного подхода совпадают с гуманистическими положениями русской философии и педагогики XIX–XX вв. (Н.А.Бердяев, К.Н.Вентцель, В.В.Зеньковский, П.Ф.Каптерев, Л. Н.Толстой, К.Д.Ушинский и др.) о том, что становление личности определяется самой личностью и сам человек является творцом собственной судьбы. С позиции гуманистического мировоззрения, основывающего данный подход, человеческая личность не формируется и не управляется фатально-внешними воздействиями или же биологическими и бессознательными силами (хотя их влияние на личностное развитие не отрицается); человек свободен в своем сознательном жизненном выборе и несет ответственность за него. Личностно ориентированный подход наиболее близок к разрабатываемым в современной педагогической науке концепциям саморазвития личности (О.А.Копопкин, Л.М.Митина, Г.Г.Прыгин, Е.Т. Соколова, Е.Н.Шиянов и др.).

Необходимость и значимость разработки личностно ориентированного подхода к решению педагогических проблем определяется следующими

факторами:

1. Инновационные процессы различных направлений требуют более полного учета потребностей, интересов и способностей личности.

2. Современные наука, культура, политика требуют кардинальной смены содержания образования. Но при любом изменении содержание образования должно обеспечивать развитие личности.

3. В современном образовании важную роль играет самообразование, познавательная активность самой личности. То есть образование должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности, ориентируясь на их способности, уровень развития. Это может быть осуществлено только при личностно ориентированном подходе к решению поставленных проблем.

Теоретические аспекты проблемы формирования личности рассматриваются в работах отечественных и зарубежных педагогов, психологов, методистов: развитие личности в деятельности (А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн и др.); развитие личности в период обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, И.С.Кон и др.); ценностные основания личностно ориентированного воспитания (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, Е.Н.Степанов); организация самостоятельной личностно ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся (А.В. Усова).

В основе личностно ориентированного подхода в образовании лежит переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в процессе обучения и воспитания.

Реализация личностно ориентированного подхода в образовании требует инновационной деятельности, что предполагает реорганизацию следующих компонентов образования: изменение позиции учителя; изменения в функции и строении знаний и в способах организации их усвоения; ориентация образования на совместную деятельность; изменение критериев оценивания процессов учения и воспитания.

Для того чтобы реализовать личностно ориентированный подход в

образовании, необходимо:

- Разработать и принять концепцию образования как процесса, обеспечивающего развитие индивидуальности, становления способностей. При этом процессы обучения и воспитания образуют целостное единство.

- Выявить характер взаимоотношений всех участников образовательного процесса. Обеспечить установление отношений по типу равноправного взаимодействия.

- Определить критерии эффективности инноваций, осуществляемых в образовательном процессе. Разработать технологию их отслеживания.

Таким образом, суть лично ориентированного подхода в образовании заключается в признании учащегося главным субъектом образования и деятельности.

Лично ориентированный подход предполагает помощь студенту в осознании себя как личности, выявлении, раскрытии собственных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении лично-значимых и общественно приемлемых функций самоопределения, самореализации своих индивидуальных особенностей, самоутверждении, самооценности. Основными принципами лично ориентированного подхода являются:

- принцип самоактуализации, предполагающий пробуждение и поддержку стремления индивида к проявлению своих природных и социально приобретенных возможностей;

- принцип индивидуальности - содействие развитию индивидуальности каждого субъекта образования;

- принцип субъектности, который заключается в помощи индивиду стать подлинным субъектом жизнедеятельности, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе образования;

- принцип выбора, предполагающий условия постоянного выбора, обладание субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, формы способов организации образовательного процесса и жизнедеятельности в целом;
- принцип творчества и успеха, благодаря чему индивид выявляет свои способности, формируется его позитивная Я-концепция, стимулируется дальнейшая работа по самосовершенствованию;
- принцип доверия и поддержки обогащает педагогическую деятельность гуманистическими личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания, поддерживает устремления личности к самореализации и самоутверждению, формирует внутреннюю мотивацию образования.

Специфика стиля педагогической деятельности обусловлена сложностью, многофакторностью, динамичностью педагогической деятельности. Г.М.Коджаспирова и А.Ю.Коджаспиров определяют педагогическую деятельность как профессиональную деятельность, направленную на создание оптимальных условий в целостном педагогическом процессе для развития саморазвития и самообразования людей [125].

Важное значение в определении структуры стиля педагогической деятельности с позиции личностно ориентированного подхода имеет и понятие субъект-субъектного взаимодействия. Включение этого понятия в определение стиля педагогической деятельности указывает на то, что стиль создается не просто в процессе деятельности, а в процессе такого специфического вида деятельности, как общение, которое и описывается как субъект-субъектное взаимодействие.

Анализ теоретических исследований (Д.А.Белухин, Е.А.Климов, В.С.Мерлин, О.Н.Носкова и др.) и опыта педагогической деятельности (Н.Б.Гафизова, Н.К.Радина, И.С.Клецина, И.С.Кон, Г.А.Наследова, Е.Н.Тихомирова и др.) показывает необходимость учета гендерных различий в исследовании понятия стиль педагогической деятельности, а также его

формирования у студентов педвузов. Такие социальные и психологические явления как феминизация системы образования, тенденции маскулинизации женщин, рост числа неполных семей, затруднения мужчин в проявлении личностного потенциала в педагогической профессии, ролевой конфликт между гендерной и социальной ролью, актуализировали потребность в анализе полоролевых различий в стилях педагогической деятельности. Так И.С.Клецина отмечает: «Образование – важнейший институт социализации вообще и гендерной социализации в частности. В образовательных учреждениях учащиеся получают разнообразные уроки гендерных отношений, определяются их возможности личностного, гражданского и профессионального выбора, определяются женские и мужские статусные позиции» [65]. Данное положение детерминировало обращение в нашем исследовании к рассмотрению проблемы формирования стиля педагогической деятельности с гендерных позиций.

Данный подход разрабатывается такими исследователями как Т.В.Бендас, И.С.Клецина, В.Е.Каган, Л.В.Штылева и др.

Гендерная проблематика в образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в педагогике, осознания важности сохранения интеллектуального потенциала общества и понимания роли личностных аспектов в развитии способностей. Более углубленное вовлечение в процесс освоения гендерного знания студентами педвузов побуждает к активному переосмыслению имеющихся представлений, поскольку новая информация часто вступает в противоречие с привычной системой суждений относительно мужчины и женщины в обществе, их семейных и профессиональных ролей, сформированных в процессе гендерной социализации.

И.С.Клецина указывает, что реализация принципа сотрудничества в гендерном образовании, при котором учитель и ученик выступают как два равноправных субъекта познания, побуждает к совместному осмыслению проблем гендерных отношений и активизирует деятельность по

преодолению стереотипных установок по отношению к полу. Внедрение категории гендер в педагогический процесс дает возможность свободного выбора путей и форм самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности [65].

Гендерная педагогика, гендерный подход в образовании — эти вопросы относятся к наименее разработанным в отечественных гендерных исследованиях. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. По мнению Ю.Е.Гусевой, М.Л.Сабунаевой, данное положение предполагает изживание негативных гендерных стереотипов, обусловленных уровнем развития общества. Таким образом, практически каждая научная дисциплина может учитывать гендерные аспекты. Основная идея гендерного подхода в образовании, согласно Л.В.Штылевой заключается в учете специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение, набор предметов и др.) [106].

Благодаря учету гендерных аспектов в школьном учебно-воспитательном процессе, становятся видимыми механизмы конструирования личности средствами учебно-воспитательного процесса, факторы, влияющие на формирование жизненных ценностей и стиля поведения мальчиков и девочек в будущем. Критерием эффективности педагогической деятельности выступает способность выпускников к самоопределению и самореализации, управлению своей профессиональной деятельностью.

Определяя цель учета гендерных аспектов в воспитании и образовании — эгалитарное мировоззрение личности, Л.В.Штылева характеризует его гендерной компетентностью, гендерной сенситивностью, гендерной лояльностью.

Под гендерной компетентностью имеются ввиду представления индивида о социальной сконструированности гендерных отношений, знания об историческом и культурном разнообразии гендерных систем и гендерных идеалов «мужского и женского» у разных народов в разные эпохи. К критериям сформированности гендерной компетентности относится способность личности актуализировать, выстраивать альтернативные доминирующей патриархатной культуре жизненные стратегии и схемы поведения, сопротивляться попыткам навязать гендерные стереотипы, то есть сформированность критического мышления.

Гендерная сензитивность понимается как способность человека реагировать на тончайшие оттенки дискриминации по признаку пола в речевой практике, литературе, СМИ, поведении окружающих. Вместе с тем, основной критерий развитости гендерной сензитивности личности – способность воспринимать и понимать гендерные послания и гендерную идентичность другого человека.

Гендерная лояльность – это готовность человека к межполовому и внутриполовому сотрудничеству на основе эгалитарных ценностей, уважения прав личности на индивидуальность гендерной идентичности и индивидуальность самовыражения. Критерием сформированности гендерной лояльности индивида могут выступать: способность устанавливать партнерские отношения и конструктивно сотрудничать с людьми, не теряя своей гендерной идентичности, и не нарушая автономности гендерной идентичности других [106].

Исходя из вышесказанного, задачи образования, использующего гендерный подход, заключаются в обеспечении осознанного и свободного личностного выбора жизненных стратегий, включая выбор профессии, семейного статуса и времени его обретения; в подготовке выпускника к осознанному планированию личностного и профессионального развития на основе рефлексии собственных интересов, задатков и способностей.

В конечном итоге это означает - заложить основы эффективной самореализации личности, всестороннего раскрытия ее потенциала. Социально-ролевая теория гендерных различий лидеров Э.Игли утверждает: чтобы быть принятым обществом, мужчины и женщины-лидеры должны вести себя конгруэнтно их гендерной роли и в своем поведении и мотивации соответствовать гендерному стереотипу. С другой стороны, профессия учителя также предъявляет требования к индивиду. И, поскольку, согласно стереотипам, эта роль является феминной, мужчины – учителя будут испытывать конфликт между гендерной и профессиональной ролями [140].

Решение проблемы гендерной специфики заключается в поощрении развития личности в сторону индивидуального самовыражения [16].

В результате образования на основе личностно-ориентированного подхода с учетом гендерных различий у будущих учителей могут выработаться гендерно дифференцированные навыки и представления о себе, которые способствуют выработке индивидуального стиля педагогической деятельности на этой основе. Когнитивное разграничение гендеров начинается в детстве, когда ребенок видит мужчин и женщин, исполняющих различные роли, и обнаруживает, что их отношения влияют на его поведение. В результате формируется набор специально сконструированных ожиданий по поводу поведения, видов деятельности и ценностных ориентаций, что может стать препятствием для развития личности ребенка. Изменение общественного развития, модернизация общества меняют гендерные отношения, социальные взаимоотношения, взаимодействия и поведение, что, в свою очередь, требует от нового поколения адаптации к изменившейся гендерной системе. Это позволит обоим полам расширять границы своего самоопределения, откроет возможности для наибольшей самореализации и самоактуализации личности в профессиональной деятельности. Гуманизация педагогического образования требует поиска таких технологий обучения с учетом гендерных различий, овладев которыми будущий педагог сумел бы занять позицию субъекта обучения. Это способствует становлению личности, самостоятельному

определению своего образовательного пути и выбору сферы профессионально-педагогической деятельности, что невозможно без персонализации профессиональной подготовки.

Гендерный подход, как научная методология анализа различных аспектов внутри – и межличностных отношений, позволяет исследовать механизмы формирования и воспроизводства гендерной культуры в различных сферах жизнедеятельности, но т.к. данный подход в педагогической науке не достаточно разработан, в нашем исследовании мы будем рассматривать только как аспект в рамках личностно ориентированного подхода.

Рассмотрим проблему формирования индивидуального стиля педагогической деятельности в отечественной науке.

Разработка проблемы формирования индивидуального стиля деятельности велась с самых первых этапов работы в области стиля деятельности. Значительный вклад в данную область внесли Г.А.Берулава, З.Н.Вяткина и др.[20, 37].

Так, Г.Н.Неустроев, рассматривая проблему формирования индивидуального стиля деятельности у студентов технического вуза, определяет ее актуальность обусловленную повышением нервной напряженности работника в рыночных условиях, резким повышением требований к работнику, к его нервно-психической организации, к качеству продукции, но типологические свойства нервной системы человека мало изменчивы и не зависят от скорости изменения видов профессий. В определении Г.Н.Неустроева, индивидуальный стиль деятельности есть обусловленная индивидуально-своеобразными особенностями динамически развивающаяся система способов, которая складывается у человека в результате выполнения определенной деятельности. Таким образом, система формирования индивидуального стиля деятельности у студентов технического вуза базируется на взаимосвязи и взаимозависимости индивидуальных особенностей личности и внутренних закономерностей

профессиональной деятельности специалиста, а также осознании наличия природных задатков, доминирующих способностей .

Г.А.Берулава работая над проблемой формирования «стиля индивидуальности», пришла к выводу, что индивидуальный стиль деятельности соотносится с эффективностью деятельности, критерии которой всегда субъективны. На основании этого можно заключить, что индивидуальный стиль деятельности должен быть направлен на эффективность выполняемой деятельности конкретной личностью, однако реальный стиль деятельности выбирается в значительной степени интуитивно и бессознательно, что актуализирует исследование проблемы его формирования.

Если стиль деятельности опосредован категорией деятельности, под которой понимается взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно изменяет внешний мир и себя, то стиль индивидуальности апеллирует к категории поведения, опосредованного психической активностью субъекта. По мнению Г.А.Берулава, стиль актуализируется бессознательно и в его основе - стремление к максимальной гармонии с внутренним и внешним миром [20].

В.А.Толочек, изучая проблему стиля деятельности, выделяет два момента: 1) индивидуальный стиль деятельности складывается из индивидуально-своеобразных способов деятельности, формирующихся в значительной степени с учетом индивидуальных особенностей субъектов; 2) из всего многообразия индивидуальных стилей деятельности можно выделить и типовые стили как объективные подструктуры, которых немного в каждом виде деятельности и которые могут иметь некоторые универсальные черты, общие для разных видов деятельности [122].

Одним из первичных факторов формирования индивидуального стиля деятельности автор определяет субъективно удобные условия деятельности, как отражение осознанного и неосознаваемого субъекта, его эмоциональных оценок, способствующих адаптации к требованиям деятельности и

направляющих эту адаптацию на определенную часть пространства деятельности. Следующим фактором автор определяет структуру, включающую практические компоненты, конкретные предметные действия опосредующие взаимодействия между субъектами и субъекта с объектом. Это уже не только осознанные, но формируемые и постоянно совершенствованные компоненты стиля. Третий фактор - тип организации деятельности - высший уровень адаптации субъекта к ее требованиям. К нему можно отнести когнитивные (мыслительные) аспекты деятельности: тактику, планирование, оценку ситуации, прогнозы. В целом индивидуальный стиль деятельности понимается как гибкая, вариативно-изменяющаяся функциональная система, имеющая границы субъективно удобных и неудобных способов, режимов работы, эффективных и неэффективных приемов деятельности [122].

Индивидуальный стиль деятельности является одним из основных факторов профессионального становления личности педагога. Он представляет собой динамичную и постоянно обновляющуюся систему способов педагогической деятельности, обеспечивающих оптимальное взаимодействие педагога и учащегося в учебно-воспитательном процессе. Стиль деятельности педагога следует рассматривать в совокупности содержательных, динамических и результативных характеристик, которые определяют успешность педагогической деятельности в соответствии с внешними социальными требованиями, уровнем профессионального становления и личной программой развития.

Вопрос о роли индивидуальных типологических особенностей в трудовой деятельности учителя изучается многими авторами. Н.Д.Левитов отмечал, что для успешной работы учителя желательно сочетание трех, основных свойств нервной системы: силы процессов возбуждения и торможения, уравновешенности и подвижности, но среди педагогов встречаются представители различных типов нервной системы и разнообразных темпераментов, поэтому Н.Д.Левитов предлагает учителю

работать над преобразованием своего типа высшей нервной деятельности в соответствии с потребностями своей профессии [82].

По мнению З.Н.Вяткиной, индивидуальный стиль деятельности учителя, представляет собой устойчивую систему способов действий, обусловленных свойствами общего типа нервной системы, характеризуется определенным соотношением, динамикой ориентировочной и исполнительной деятельности, при этом стиль имеет обобщающий характер. В зависимости от ведущей роли конструктивного, организаторского или коммуникативного компонентов деятельности, а также от соотношения ориентировочной и исполнительной деятельности, обусловленных четкими свойствами нервной системы З.Н.Вяткина выделяет три стиля: организаторско-коммуникативный (присущ учителям сильного подвижного типа нервной системы), конструктивно-организаторский (присущ учителям сильного инертного типа нервной системы), конструктивно-коммуникативный (присущ учителям слабого типа нервной системы) [38].

Определяя основные отличительные признаки каждого из стилей, З.Н.Вяткина отмечает, что индивидуальный стиль деятельности педагога вырабатывается постепенно, а процесс его формирования требует объективной оценки индивидуальных особенностей педагога. Выработать индивидуальный стиль - значит найти удобные, рациональные способы действия, приводящие к успешному выполнению деятельности, наиболее полно раскрыть творческую индивидуальность, сделать шаг вверх по лестнице мастерства. Автором была разработана программа для студентов по формированию индивидуального стиля деятельности в соответствии со свойствами нервной системы [38].

Ориентация на личность содержится в исследованиях В.М.Моросановой, использующей для акцентуации этого момента понятие «личностный стиль». В определении стилевых характеристик автор строит свою концепцию на изучении индивидуально-психологических форм проявления психической активности, которые могут выражаться в

особенностях памяти, внимания, мышления и т. д., тем самым, являясь предпосылками тех особенностей, которые обуславливают тип реагирования и реализуются в системе способов организации субъектом своей поведенческой деятельности [93].

По мнению А.К.Марковой использование понятия индивидуальный стиль педагогической деятельности необходимо для понимания взаимоотношений индивидуальности педагога и необходимых требований педагогической деятельности: с одной стороны особенности индивидуальности оказывают существенное влияние на процесс и результат педагогической деятельности, с другой - само формирование индивидуальности преподавателя в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием [87].

Из всего многообразия наблюдаемых в практике школы стилей А.К.Маркова и Л.Я.Никонова выделили четыре наиболее характерных стиля, два из которых являются полярными (эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методический), и два промежуточными (эмоционально-методический и рассуждающе-импровизационный) [87].

Д.А.Белухин, рассматривая личность учителя с позиций личностно ориентированного подхода, подчеркивает необходимость владения собственным телом, его позами, жестами и мимикой, иначе говоря, культурой общения. На основе вербального и невербального взаимодействия он выделяет следующие стили профессионального поведения, основой для которых является соотношение между требовательностью и доверием: авторитарный, либеральный, демократический. На наш взгляд, общение, как деятельность, непосредственно влияет на индивидуальный стиль деятельности педагога [15].

Б.Б.Айсмонтас предлагает характеристику индивидуального стиля учителя с учетом трех взаимосвязанных блоков.

1. Содержательный. Он включает в себя такие компоненты как преимущественная ориентация учителя на процесс и результаты обучения,

адекватность - неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса, оперативность - консервативность в использовании средств и способов педагогического воздействия, рефлексивность - интуитивность.

2. Динамический. В него входят такие особенности как гибкость - традиционность, импульсивность – осторожность, устойчивость - неустойчивость к изменяющейся ситуации, стабильное эмоциональное отношение - нестабильное, личностная тревожность, рефлексия.

3. Результативный. Под ним подразумевается однородность - неоднородность уровня знаний учащегося, стабильность - неустойчивость у учащихся навыков учения, уровень интереса к изучаемому предмету [2].

По нашему мнению, Б.Б.Айсмонтас в предлагаемой позиции не уделяет должного внимания личностному аспекту индивидуального стиля деятельности.

Из данного анализа следует, что для педагогики характерным является, изучение стиля с учетом его двойственной природы, как социальной, так и психологической. Стиль нельзя рассматривать лишь как феномен психической жизни индивида, но в то же время неверно описывать его и как исключительно проявление внешних по отношению к индивиду факторов, в том числе воздействия профессиональной деятельности. Он является проявлением работы психики по согласованию ее собственных импульсов с индивидуальным и профессиональным опытом.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя представляет собой результат взаимодействия всей совокупности неповторимых свойств личности (как иерархической саморегулируемой системы) с объективными требованиями педагогической деятельности в границах субъективного удобства, результативности и удовлетворенности. Как объективная реальность, он находит выражение в опыте и в имеющихся научных знаниях о нем. Как действительность, стиль профессиональной деятельности учителя представляет собой личностно значимый и переживаемый субъектами контекст педагогического взаимодействия. Как

бытие, индивидуальный стиль деятельности учителя выражает себя в различных формах, предстает в статических (наличие определенных свойств и структуры) и динамических (развитие и функционирование) связях, может рассматриваться как состояние и как процесс [122].

Анализ теоретических исследований (Д.А.Белухин, Е.А.Климов, В.С.Мерлин и др.) и опыта педагогической деятельности (Н.Б.Гафизова, Н.К.Радица, И.С.Клецина, И.С.Кон, Г.А.Наследова, Е.Н.Тихомирова и др.) показывает необходимость учета гендерных различий в исследовании понятия стиль педагогической деятельности, а также его формирования у студентов педвузов. Такие социальные и психологические явления как феминизация системы образования, тенденции маскулинизации женщин, рост числа неполных семей, затруднения мужчин в проявлении личностного потенциала в педагогической профессии, ролевой конфликт между гендерной и социальной ролью, актуализировали потребность в анализе полоролевых различий в стилях педагогической деятельности. Гендерная проблематика в образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в педагогике, осознания важности сохранения интеллектуального потенциала общества и понимания роли личностных аспектов в развитии способностей.

Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности мы определяем как интегративную характеристику личности педагога, отражающую его активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное поведение, в соответствии с гендерной идентичностью субъектов взаимодействия, обеспечивающую высокий уровень их самореализации и результативности профессионально-педагогической деятельности.

Соответственно, гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности мы рассматриваем как результат взаимовлияния личности и педагогической деятельности с позиций личностно-деятельностного,

лично ориентированных подходов с учетом гендерных особенностей субъектов образования.

При формировании стиля мы учитывали: психологические и педагогические детерминанты стиля; ориентацию на групповой и личный успех в педагогической деятельности; индивидуальные и гендерные особенности будущих педагогов; сущность педагогической деятельности в зависимости от объекта, предмета, субъектов деятельности и др.

Проведенный анализ показал, что в исследованиях стиль выступает как многогранное явление, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и креативно-деятельностный компоненты, которые формируются с позиций лично-деятельностного, лично ориентированного подхода, с акцентом на гендерных различиях субъектов педагогической деятельности.

Таким образом, гендерно-ориентированный стиль профессиональной деятельности формируется в процессе деятельности извне, организуемой профессиональным образовательным учреждением, и систематической целенаправленностью работы самой личности в соответствии с ее гендером по овладению профессией, следовательно, он может быть предметом формирования и самоформирования.

2. Формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов

Формированию гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов, на наш взгляд способствует реализация следующих педагогических условий:

- насыщение образовательной среды педвуза гендерной спецификой педагогической деятельности;
- формирование у студентов установки на саморазвитие гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности путем стимулирования их рефлексивной позиции;

- погружение будущего учителя в процесс непрерывного мониторинга уровней сформированности гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

Для организации процесса формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов необходимо:

- рассмотреть учебный план подготовки педагога, с целью определения его направленности на формирование гендерно-ориентированного стиля деятельности специалиста;
- рассмотреть программы профессиональной подготовки студентов и их потенциальные возможности в формировании гендерно-ориентированного стиля в опытно-экспериментальной работе;
- Разработать и апробировать спецкурс по формированию гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов.

Подготовка будущих педагогов включает в себя общеобразовательную подготовку, психолого-педагогическую, специальную и практическую подготовку. Процесс формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов проходит в три этапа: подготовительный, основной и итоговый.

Первый этап – подготовительный (первый – третий курсы). На данном этапе укрепляется мотивация профессионального роста, происходит самоопределение студентов в выборе путей профессиональной самореализации, адаптация к обучению в вузе. Большое значение в становлении и укреплении профессиональной мотивации принадлежит созданию эмоционально благоприятной обстановки обучения и ситуации успеха. Студенты осваивают учебные дисциплины психолого-педагогического цикла: «Психология», «Педагогика», где закладываются базовые основы знаний, умений, навыков, необходимых для формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов. Студенты выполняют различные виды самостоятельных работ, у многих из них определяются научные интересы. На этом этапе им предоставляется

возможность попробовать свои силы, проверить свои возможности в самостоятельной практической деятельности: во время ознакомительной и летней практики. Элементы формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов просматриваются уже на подготовительном этапе.

Итак, на подготовительном данном этапе студенты решают ряд профессионально-педагогических задач: изучают и описывают основные требования к педагогической профессии с позиций гендерного подхода; формулируют и обосновывают цели и задачи педагогической деятельности; изучают и анализируют опыт педагогов-новаторов (Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванова, В.А.Каракоровского и др.); разрабатывают авторские модели программ работы с детьми разного пола; анализируют основные этапы процесса деятельности педагога; определяют ближние и дальние перспективы личностного и профессионального роста; разрабатывают программу самообразования и самовоспитания на основе первичных представлений о психодиагностике, полученных в процессе изучения психологических дисциплин.

Второй этап – основной (четвертый – пятый курсы). На данном этапе начинается изучение специальных дисциплин и спецкурсов, проводится педагогическая практика в общеобразовательных учреждениях.

Главное отличие основного этапа от подготовительного заключается в том, что обучение на этом этапе направлено на «погружение» студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности с позиций гендерного подхода. Студенты изучают блок дисциплин, где приобретают специальные знания, связанные с деятельностью педагога, самостоятельно разрабатывают проекты, программы, включаются в активную практическую деятельность в различных типах образовательных учреждений, проводят научно-практические исследования в рамках курсовых работ и выпускных квалификационных проектов. Учебная деятельность носит проблемный и развивающий характер, преобладают проблемные и творческие семинары,

практикумы, деловые и организационно-деятельностные игры и т.п. На данном этапе происходит коррекция и закрепление формируемых качеств и умений, приобретает устойчивость профессиональная направленность личности, развиваются профессионально значимые качества и профессиональная компетентность, совершенствуются профессионально-рефлексивные качества студентов.

На данном этапе подготовки студентами решаются задачи формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности, особенно его когнитивного и креативно-деятельностного компонентов: овладевают теоретическими основами гендерной педагогики; знакомятся с ее потенциалом реализации в современных условиях; познают возможности гендерных теорий в формировании и развитии духовно-нравственной культуры личности, в социализации, социальной адаптации и психолого-педагогической коррекции личности; овладевают методикой гендерно-ориентированного педагогического руководства ученическим коллективом; узнают основы организации опытно-поисковой и исследовательской работы в профессиональной сфере и используют их в разработке, анализе и коррекции собственной профессиональной и педагогической деятельности с гендерных позиций; изучают приемлемые и результативные гендерно-ориентированные технологии руководства межличностным общением участников детского коллектива; учатся оценивать эффективность своей деятельности, прогнозировать ее результаты; формируют способности к рефлексии и идентификации.

Третий этап подготовки – итоговый (десятый учебный семестр). На данном этапе определяется уровень сформированности гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов, намечаются перспективы его дальнейшего профессионального развития. Для итогового этапа подготовки определены следующие задачи: оценить рефлексивные умения, необходимые для самоанализа, развития своих творческих способностей и повышения квалификации; оценить умения

находить, принимать и сознательно реализовывать управленческие решения в своей профессиональной деятельности; оценить прогностические способности студентов; определить сформированность ценностно-мотивационного, когнитивного, и креативно-деятельностного компонентов гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов.

Как показал констатирующий этап нашего исследования, у студентов в процессе психолого-педагогической подготовки на первом этапе не достаточный уровень сформированности гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности. Учитывая, что целью диссертационной работы выступает разработка и апробирование модели формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов и определение педагогических условий ее функционирования, проанализируем с этой позиции Государственный образовательный стандарт по специальности «Информатика», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.01.2005 г. № 661.

В содержательном плане вся опытно-поисковая работа опиралась на квалификационную характеристику выпускников, согласно которой специалист должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны

труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе.

В процессе формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студент готовится осуществлять профессиональную деятельность с позиций собственной гендерной идентичности и гендерной идентичности учащихся.

В квалификационной характеристике выпускника педвуза лишь косвенно определяются требования к формированию гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов, это потребовало коррекции, расширения требований за счет введения характерных для гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности элементов.

Вся содержательная часть работы должна опираться на учебный план специальности включающий в себя: Цикл ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; Цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины; Цикл СД – специальные дисциплины; Цикл ДС – дисциплины специализации; ФТД – факультативы, практики.

Каждая из дисциплин общепрофессиональной подготовки может оказать влияние на формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности будущих педагогов, однако с позиции теоретического обоснования решения проблемы наибольший интерес для нас представляют следующие дисциплины: «Психология» «Педагогика», «Основы специальной педагогики и психологии», «Возрастная анатомия и физиология», «Теория и методика обучения информатики». Значительная роль принадлежит производственно-педагогической практике.

Для решения проблемы была проведена выборка дидактических единиц данных дисциплин косвенно или непосредственно влияющих на формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности, что представлено в таблице 1.

Дидактические единицы, направленные на формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвуза

№	Дисциплины	Дидактические единицы	
		Косвенно влияющие на формирование гендерно-ориентированного стиля	Направленные на формирование гендерно-ориентированного стиля
1.	Общая психология	<p>Деятельность</p> <p>Индивид, личность, субъект, индивидуальность;</p> <p>Познавательные процессы;</p> <p>Эмоционально-волевая сфера личности;</p> <p>Психологическая характеристика общения.</p>	<p>Гендерная специфика регуляции поведения и деятельности;</p> <p>Гендерная идентификация;</p> <p>Особенности сенсорно-перцептивного познания мужчин и женщин;</p> <p>Гендерные различия эмоционально-волевой сферы;</p> <p>Гендерные особенности коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения</p>
2.	Возрастная психология	<p>Биогенетические и социогенетические концепции развития;</p> <p>Психологическая характеристика разного возраста</p>	<p>Проблема пола в различных концепциях;</p> <p>Гендерные различия людей разного возраста</p>
3.	Социальная психология	<p>Общение и деятельность;</p> <p>Лидерство и руководство;</p> <p>Социальные роли;</p> <p>Социализация, социальные установки</p>	<p>Гендерная специфика общения;</p> <p>Стиль лидерства;</p> <p>Гендерные роли</p> <p>Гендерная социализация;</p> <p>Гендерные установки</p>
4.	Педагогическая психология	<p>Актуальные вопросы и трудности развивающего обучения;</p> <p>Мотивация учения;</p> <p>Понятие о стилях педагогической деятельности</p>	<p>Гендерная обусловленность развивающего обучения;</p> <p>Гендерная специфика мотивации учения;</p> <p>Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности</p>
5.	Введение педагогическую деятельность	<p>Педагогическая деятельность и личность педагога;</p> <p>Профессиональная компетентность педагога</p>	<p>Учитель как субъект педагогической деятельности;</p> <p>Профессиональная позиция педагога;</p> <p>Рефлексивные умения;</p> <p>Креативность;</p> <p>Профессиональное</p>

			самовоспитание учителя
6.	Теория обучения	Личностно-ориентированный подход к обучению; Гуманизация образования; Методы и средства обучения	Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся; Возрастные, гендерные и индивидуальные особенности детей; Гендерный подход к индивидуализации обучения
7.	Коррекционная педагогика	Норма и отклонение в физическом, психическом, интеллектуальном развитии; Особенности коррекционно-воспитательного процесса детей с ЗПР	Особенности аномального развития детей разного пола; Причины отклонений психосексуального развития подростков
8.	Теория и методика воспитания	Базовые теории воспитания и развития личности; Коллектив учащихся как объект и субъект воспитательного процесса; Методы и средства воспитания	Воспитание, перевоспитание и самовоспитание с гендерных позиций; Учет индивидуальных и половозрастных особенностей и возможностей учащихся; Виды отношений в детском коллективе
9.	Социальная педагогика	Основные теории и технологии семейного воспитания; Педагогическая технология разрешения конфликтов	Механизмы гендерной социализации; Влияние семьи на формирование гендерной идентичности ребенка; Способы предупреждения и гуманного разрешения межличностных и внутриличностных конфликтов
10.	Психолого-педагогический практикум	Прогнозирование и проектирование педагогических ситуаций; Развитие интеллектуально-творческого коммуникационного потенциала учителя	Гендерные особенности взаимодействия педагогов и учащихся; Методы прогнозирования пед. ситуаций с позиций гендерного подхода
11.	Возрастная анатомия, физиология и гигиена	Анатомия, физиология и гигиена нервной системы;	Гендерные особенности ЦНС; Возрастные и половые особенности первой и второй сигнальной систем;

		Анатомия, физиология и гигиена эндокринных желез	Роль желез внутренней секреции в формировании поведенческих реакций; Особенности функционирования эндокринной системы в период полового созревания
--	--	--	--

Исходя из результатов анализа Государственного образовательного стандарта, учебного плана, УМК и рабочих программ специальности показали, что содержание изучаемых дисциплин может быть использовано для формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности будущего педагога, но, как показывает практика, их потенциал не всегда используется для решения данной задачи. Таким образом, решение проблемы формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов требует коррекции профессиональной подготовки в вузе, которая может осуществляться в двух направлениях:

- внесение изменений в содержание дисциплин наиболее близких к формированию гендерно-ориентированного стиля;
- выделение такой работы в отдельный спецкурс (курс по выбору, факультатив).

На наш взгляд более целесообразно использовать оба варианта. Для реализации первого варианта была разработана программа по формированию профессионального гендерно-ориентированного стиля будущих педагогов (табл. 2).

Таблица 2

Программа формирования профессионального гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов

Цель	Учебная дисциплина	Содержание занятий	Ожидаемый результат
Формирование мотивационно-ценностного компонента	Введение в профессиональную деятельность	Особенности педагогических творческих профессий.	Направленность на самореализацию в профессиональной деятельности

	Психология Педагогика	Проблемы самореализации в профессиональной деятельности. Методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом	
Формирование когнитивного компонента	Психология Педагогика Анатомия, физиология и гигиена	Психология личности. Межличностные отношения. Основные категории педагогики: педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие. Особенности строения и функционирования организма	Профессиональная информированность
Формирование креативно-творческого компонента	Психология Педагогика Педагогическая практика	Мотивация, самореализация. Индивидуальный стиль деятельности педагога. Специальные гендерно-ориентированные задания	Профессионально-творческая активность

Реализация программы формирования гендерно-ориентированного стиля в опытно-поисковой работе осуществлялась в реальном процессе профессиональной подготовки студентов.

Анализ результатов апробирования нашей программы показал, что изучение предметов психолого-педагогического и блока специальных дисциплин обеспечивает определенный уровень формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности, хотя этим проблемам педагогами уделяется недостаточно внимания.

Необходимо такое представление о гендерно-ориентированном стиле будущего учителя, которое, объединяя представления о гендерных

особенностях индивидуального стиля деятельности учителя, синтезировало их в одном многостороннем и конкретном теоретическом знании. Поэтому генерализующую роль в организации гендерно-ориентированной подготовки студентов мы представили спецкурсу «Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности студентов», в рамках которого можно решить данную проблему.

Цель спецкурса – формирование у будущих учителей гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности; развитие у них качеств (уверенность в себе, умение устанавливать эмоциональный контакт с учениками и коллегами, эмпатия и др.), способствующих профессиональному успеху и психическому здоровью.

Основные задачи спецкурса: 1) рассмотреть теоретические основы гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности; 2) сформировать у студентов умения, установку и потребность в саморазвитии гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности; 3) приобщить студентов к гендерно-ориентированному взаимодействию с учащимися.

На основе контент-анализа научно-педагогической литературы были выделены основные положения разработки содержательного, методического и организационного аспектов данного спецкурса: 1) содержательный, методический и организационный аспекты спецкурса реализуются как целостное единство задач, содержания, форм и методов, подчиненное цели и выделенным принципам; 2) в основе содержания предлагаемого спецкурса лежат современные исследования в области гендерного подхода и в области индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя; 3) теоретические занятия носят комплексный характер, а узконаправленными являются только те темы, которые слабо представлены в интегрируемых дисциплинах; 4) практические занятия носят контекстный характер, опираются на личностный опыт студентов и базируются на методах эмоционального стимулирования.

Содержательный аспект спецкурса «Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности» представлен в форме учебно-тематического плана (табл. 3).

Таблица 3

Учебно-тематический план спецкурса

«Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности».

	Содержание занятий	Лекции	Семина- -ры	Практи- ческие	Самост. работа
1.	Значение формирования профессионального гендерно-ориентированного стиля для самореализации педагогов	2			
2.	Психолого-педагогические проблемы самореализации будущих педагогов			2	2
3.	Подходы к определению понятия «гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности», его структура	2			2
4.	Когнитивный компонент гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.	2	2		2
5.	Психологические аспекты формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.	2		2	2
6.	Принципы и приемы формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности	2	2		2
7.	Соотношение внешнего и внутреннего в гендерно-ориентированном стиле педагогической деятельности	2		2	2
8.	Стили педагогического управления детским коллективом	2		2	2
9.	Гендерные особенности педагогического общения как основа работы с детьми	2		2	2
10.	Проблема самореализации в педагогической деятельности. Разработка программ саморазвития гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности		4		4
11.	Защита авторских проектов саморазвития гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности (зачет)	4			2
	Всего	18	8	10	22

По окончании изучения спецкурса студент должен овладеть базовыми понятиями теории (узнавать термины, понимать сущность понятий, воспроизводить объем каждой категории, устанавливать межпонятийные

связи, интерпретировать термины), уметь применять теоретические знания на практике.

Условиями успешной реализации данной программы являются:

- а) активное участие студентов в семинарах и практических занятиях;
- б) усвоение содержания спецкурса;
- в) оформление и защита авторского проекта саморазвития гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

Поскольку студент не имеет большого опыта в оформлении проектов, то его выполнение курировалось руководителем творческой группы, в которую входят студенты в зависимости от выбранной темы. Руководитель группы, получив до этого консультацию преподавателя, осуществлял необходимую помощь товарищам в подготовке индивидуального и в итоге группового проекта. Преподаватель консультировал в том случае, если руководитель группы был не в состоянии оказать помощь.

Эксперимент показал, что работа в творческих группах развивала у студентов такие качества, как самостоятельность, коммуникативность, толерантность, эмпатия, умение принять точку зрения другого, умение сотрудничать.

Выделенные педагогические условия определили методы и формы изучения содержания спецкурса. На основе анализа научной литературы используемые методы мы подразделили на три группы: когнитивные методы, методы эмоционального стимулирования, диагностические методы.

Практическая реализация данных методов осуществляется в следующих приемах: рефлексивных, эмпатии, тренинговых, голографических. Тренинговые приемы объединяют в себе игровые, дискуссионные, диалогические приемы обратной связи. Рефлексивные приемы представлены приемами самоанализа, самооценки, самоконтроля, самопроектирования, самовыбора, самокоррекции, самопрогнозирования. Приемы эмпатии содержат в себе приемы эмпатийного слушания и выражения эмпатии. Приемы голографии объединяют в себе приемы ретроспективного анализа

жизненного опыта, прием стартовой актуализации жизненного опыта, прием опережающей проекции преподавания, прием творческого моделирования идеальных ситуаций.

Наиболее приемлемыми формами изучения теоретического раздела программы, как показал эксперимент, были традиционные и проблемные лекции, семинары, консультации, собеседования по наиболее сложным и требующим углубленного изучения темам программы, игры, тренинги. На самостоятельную работу студентов было вынесено изучение отдельных тем спецкурса, подготовка к семинарам и практическим занятиям, творческие задания, оформление проектов по выбранной студентом теме.

Все средства, используемые в процессе формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов, нами разделены на средства прямого реагирования и средства диагностического контроля. Первая группа представлена следующими средствами: задачи и задания, вербальные (голос, диалог, монолог) и невербальные средства (поза, жесты, мимика, ольфакторные средства, движения и др.). Кроме этого, мы использовали зарисовки, сценарии и сюжеты из фильмов, художественной и педагогической литературы, комментарии, фрагменты биографий. Вторая группа представлена диагностическими методиками: анкеты, тесты, вопросники и др. Они служили и для оценки полученных результатов на различных этапах процесса формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов.

В процессе формирования гендерно-ориентированного стиля учитывались гендерные особенности когнитивной, коммуникативной, личностно-деятельностной сферы студентов, гендерные особенности их самореализации.

Опытно-экспериментальная работа показала, что успешность гендерно-ориентированного стиля определяется единством стратегии и тактики общения, выбором удачной модели поведения в различных педагогических ситуациях.

В качестве психологического механизма формирования гендерно-ориентированного стиля выступает психологическая установка, готовность действовать определенным образом в отношении определенных объектов.

Студенты обучались использованию прямой стилеформирующей информации (информация о внешности, гендерной роли, коммуникативных особенностях, результативности педагогической деятельности); косвенной стилеформирующей информации (априорно, через поступки, ощущения и т.п.).

Формирование гендерно-ориентированного стиля деятельности педагога всегда адекватно уровню информированности студентов в гендерной педагогике и сформированностью умений и моделей поведения адекватных профессиональной деятельности педагога и гендерным особенностям ее субъектов, поэтому мы рассматривали управленческие и процессуальные особенности их формирования.

Формирование умений осуществляет с позиции теории учения (И.И.Ильясов, Т.В. Габай). На макроуровне в структуре процесса учения выделяются две фазы. Первая фаза была связана с необходимостью уяснения содержания гендерных знаний, на которых базируются умения связанные со стилем деятельности педагога. Необходимость этой фазы связана с тем, что отработка и освоение умений предполагает отработку гендерных знаний, которые лежат в основе соответствующего умения, знаний которые ориентируют усваиваемое умение. Второй компонент связан с их отработкой (освоение, закрепление). Отработка и освоение умений трактуется как процесс, происходящий при осуществлении самих отрабатываемых умений.

Основным фактором формирования когнитивного компонента у нас выступала учебно-познавательная деятельность студентов.

В процессе изучения спецкурса студенты знакомятся с проблемой взаимоотношения полов с культурно-исторической точки зрения (А.Адлер, С.Айвазова, И.В.Бестужев-Лада, О.В.Захарова, И.С.Кон) и особенностями гендерных отношений в странах, находящихся на разных ступенях развития (А.Адлер, К.Хорни), изучают взаимосвязь типа семьи и положения женщины в

обществе и ее полоролевой идентичностью (А.Адлер, С.И.Голод, Э.Г.Эйдемиллер). Изучаются проблемы взаимоотношения полов и полоролевой идентичности в России (О.М.Здравомыслова, В.И.Каган, О.В.Митина), связанные с особенностями культурно - исторического развития России; проблемы, связанные с полоролевой идентичностью, усугубляющиеся демографической ситуацией и проблемами физического и психического здоровья [1; 51; 65; 87].

В теме «Проблемы гендерной идентичности личности, гендерная социализация» дан краткий обзор представлений об идентичности в западной и современной психологии (Е.П.Белинская, С.Московичи, О.А.Тихомандрицкая, Э.Фромм, Э.Эриксон, В.А.Ядов и др.). Анализ исследований, связанных с идентичностью пола, показывает всю сложность и неоднозначность этой проблемы и множественность подходов к ее решению как с точки зрения медицины, психиатрии, сексологии и клинической психологии, так и с точки зрения социализации личности.

Анализ теорий полоролевой идентичности показывает, что понятие «пол» рассматривается как результат не столько биологического, сколько психосоциального развития. Различные психологические теории полоролевой идентификации фактически дополняют друг друга и расходятся только во времени и объекте идентификации (С.Н.Ениколопов, Д.Зиглер, Я.Л.Коломинский, О.А.Кравцова, Л.Хьелл, К.Юнг).

В полоролевой идентичности личности большое значение имеет ее аффективная составляющая, т.е. эмоциональное отношение личности к своей гендерной принадлежности. Адекватное развитие аффективной составляющей полоролевой идентичности характеризует принятие личностью своей гендерной принадлежности, неадекватное выражается в ее отвержении или смешении гендерной идентичности.

В данной теме описаны задачи формирования полоролевой идентичности в детстве, юности, молодости и зрелом возрасте с учетом нормативных задач развития, принятием новых гендерных ролей и пересмотра

их содержания. Показана связь неблагоприятного состояния реализации гендерных ролей в России с проблемами демографического характера, здоровья, семьи и брака.

Опираясь на подход Э.Эриксона, стадии развития аффективной составляющей полоролевой идентичности для различных возрастных групп, представлены в виде соотношения нормативной и ненормативной линий развития. В юности адекватное развитие предполагает психосексуальную поляризацию как эмоциональное принятие своей гендерной принадлежности. В молодости реализация принятой гендерной принадлежности как достижение близости в человеческих отношениях, создание своей семьи и принятие гендерных ролей, связанных с родительством. В зрелости переход к андрогинии в контексте расширения полоролевой идентичности до общечеловеческой, пересмотр содержания гендерных ролей и принятие своей гендерной принадлежности нового качества [137].

Изучение полоролевой идентичности у взрослых показало, что формирование недифференцированного когнитивно-аффективного стиля личности обусловлено спутанно-недифференцированной системой «насыщенных аффектом межличностных отношений», которые, «будучи интериоризованными, становились генерализованным способом познания, отношения к себе и Другому» [114, с.14].

Таким образом, полоролевая идентичность, как специфические психологические установки и способы межличностного поведения, связана с одной стороны, с половым диморфизмом, а с другой - социокультурными условиями, которые отражаются в социальных нормах маскулинности как ориентации на достижения и фемининности - как ориентации на коммуникативность.

По данным А.Адлера, К.Хорни, А.Лоуэна, известно, что проблемы взаимоотношений между полами зачастую связаны с неприятием своих гендерных ролей, затрагивающих не столько когнитивную, сколько

эмоциональную сферу личности и зачастую приводящих к невротизации и соматизации личности [1].

Таким образом, реализация гендерных ролей и характер межгендерных отношений в большой степени связаны с эмоциональной составляющей полоролевой идентичности, которая, несмотря на ее значимость, является мало изученной.

Опираясь на Я - концепцию Р.Бернса, можно предположить, что у каждой личности есть образ Я как представителя определенного гендера, то есть самооценка, аффективное самоотношение и потенциальная поведенческая реакция, которая определяется этим образом Я и отношением к этому образу. Следовательно, полоролевая идентичность как совокупность установок на себя имеет три составляющих: когнитивную, аффективную и поведенческую [19].

Основной вопрос, на котором необходимо акцентировать внимание студентов - это вопрос о психологических механизмах и способах гендерной социализации.

Психологическими механизмами гендерной социализации являются: процесс идентификации (психоаналитическая теория); социальные подкрепления (теория социального научения и половой типизации); осознание, понимание половой социальной роли (теория когнитивного развития); социальные ожидания (новая психология пола), гендерные схемы (теория гендерной схемы). В отдельности каждый из этих механизмов вряд ли может объяснить гендерную социализацию.

Содержание данного занятия, прежде всего, направлено на актуализацию собственного опыта студентов на этапе ранней гендерной социализации. В процессе этой работы студенты попытаются понять способ и механизмы конструирования собственной гендерной идентичности.

Становление гендерной идентичности индивида не обусловлено прямо и непосредственно наличием гендерной роли и включенных в нее социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Они должны стать средствами

осознания собственной половой принадлежности и гендерной идентичности, то есть из внешнего, «заданного» социумом и культурой плана перейти в область внутреннего, личностно-осмысленного принятия гендерной роли и соответствующих ей установок.

В настоящее время исследования в области стилевых характеристик познавательной сферы личности (когнитивных стилей) занимают важное место в системе психологического знания. Одним из существенных факторов, способствующих исследованию стилей, является интерес к человеческой индивидуальности и убежденности в существовании индивидуально-своеобразных форм понимания реальности людьми. Развитие когнитивной психологии способствовало формированию понятия когнитивных стилей, которое обособилось как самостоятельный психологический феномен, отражающий различные познавательные стратегии. Когнитивный стиль стал предметом исследования в зарубежной психологии с 50-х годов XX века. Предпосылками для его изучения явились труды К.Брунера и Ж.Пиаже. Наиболее полное определение дается в энциклопедическом словаре, где говорится, что когнитивные стили – это устойчивые структурно-динамические особенности познавательной деятельности, отражающие индивидуальные различия во внутренней организации процессов переработки информации человеком. Студенты знакомятся с гендерными особенностями когнитивных стилей.

А.М.Митина, изучая работы зарубежных ученых по исследованию когнитивных стилей обучения, пришла к выводу, что имеет место связь познавательного учебного поведения человека с его природным темпераментом. На основе этого она приводит типологию когнитивных стилей: активный - пассивный, ассимилятор - аккомодатор, конкретный - абстрактный, конвергеры - дайвергеры, зависимость - независимость от общего информационного поля, фокусирование - сканирование, целостный - сериальный, размышление - импульсивность, косность - гибкость. В последнее время большинство психологических исследований проводится в

русле личностно-ориентированной парадигмы развития личности, при этом стилевые характеристики индивидуальности все больше соотносятся не с деятельностью, а с конкретным человеком, придавая ему личностную ориентацию и присущий личностный смысл. Соответственно в последнее время получило развитие новое личностно-ориентированное направление, на первый план в котором выходит исследование личности, где стилевые процессы рассматриваются в контексте процессуальной составляющей поведения личности [87].

Студенты знакомятся с различными теориями стилей педагогической деятельности. А.К.Маркова и Л.Я.Никонова выделили четыре наиболее характерных стиля, два из которых являются полярными (эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методичный), и два промежуточными (эмоционально-методичный и рассуждающе-импровизационный). Эмоционально-импровизационный стиль отличается преимущественной ориентацией на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Для учителя данного стиля свойственно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал, менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с эмоционально-импровизационным стилем недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с эмоционально-импровизационным стилем характеризует высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Такой учитель не склонен к анализу особенностей и результативности своей деятельности на уроке.

Учитель с рассуждающе-методичным стилем, ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, проявляет консервативность в использовании

средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений, в процессе опроса учитель обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с рассуждающе-методичным стилем характерна в целом рефлексивность.

Для учителя с эмоционально-методичный стилем характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, он использует богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью учебной деятельности, а заинтересовать особенностями самого предмета.

Для учителя с рассуждающе-импровизационным стилем характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель этого стиля проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем на уроках у учителей с эмоциональным стилем [83].

Изучая стили педагогического общения, направленные на создание благоприятного психологического климата, а так же на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива, студенты изучают концепции И.А.Зимней, В.А. Кан-Калика, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова и знакомятся со стилями педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения, предполагающего увлеченность общим делом.

3. Общение - дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании, со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение - утраченное - негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение - заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции при доминировании одного из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Галеном.

Модель 1 - «Сократ». В этом случае учитель намеренно провоцирует споры и дискуссии на занятиях, что активизирует защиту учащимися собственных позиций, но нарушает систематичность в учебном процессе.

Модель 2 - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе учитель считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель 3 - «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель 4 - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, считает, что всегда и во всем прав, ученик должен подчиняться его приказам. По данным автора типологии этот стиль наиболее распространен в образовательных учреждениях.

Модель 5 - «Менеджер». Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель 6 - «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель 7. - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [59].

М.Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

На практических занятиях студенты «примеряют» наиболее приемлемый для них стиль педагогической деятельности, что способствует формированию собственного стиля профессиональной деятельности.

Изучение спецкурса направлено на изменения в таких сферах личностного развития студентов, как: познавательная, эмоциональная и поведенческая.

Познавательная сфера. Первоначальный интерес студентов к гендерной проблематике обусловлен, во-первых, необычностью и новизной информации (в этой ситуации студент ощущает себя первооткрывателем в новой научной области знания), во-вторых, интерес вызван содержательной стороной предлагаемой информации, так как проблемы взаимоотношений полов значимы для каждого человека. Более углубленное вовлечение в процесс освоения гендерного знания побуждает к активному переосмыслению имеющихся представлений, поскольку новая информация часто вступает в противоречие с привычной системой суждений относительно положения мужчин и женщин в обществе, их семейных и профессиональных ролей, сформированных в процессе гендерной социализации. Осознание роли патриархатных институтов общества в развитии социальной сферы жизнедеятельности людей, осмысление ситуации воспроизводства гендерного неравенства в семье, производстве, политике, духовной жизни и культуре способствует поиску путей его преодоления.

Маскулинный характер обучения блокирует переход сознания на более высокий уровень критического и творческого мышления, так как традиционный подход в педагогике заключается в воспроизведении имеющейся в обществе структуры всех видов социального неравенства, в том числе и гендерного. Реализация принципа сотрудничества в гендерном образовании, при котором учитель и ученик выступают как два равноправных субъекта познания, побуждает к совместному осмыслению проблем гендерных отношений, это ведет к пониманию причин существующего неравенства и несправедливости в системе гендерных отношений и активизирует деятельность по преодолению этого типа неравенства. Формы работы, нарушающие привычные конвенциональные нормы академического стиля вузовского обучения, расшатывают традиционные представления и стереотипы относительно образцов «настоящих мужчин» и «настоящих женщин» и стилей их взаимодействия. Понимание истоков, причин и неочевидной природы половых различий дает возможность прояснить

содержание тех гендерных стереотипов, которые создают барьеры на пути личностной самореализации.

В *эмоциональной сфере* личностного развития происходят изменения, связанные с эмоциональным самочувствием студентов и коррекцией содержательных характеристик Я-концепции. Наиболее значительные изменения в этой сфере личности происходят у девушек-студенток. Пробужденное сознание относительно гендерных проблем стимулирует и изменения в осознании студентками своего «Я». Новое гендерное знание в сочетании с методикой активного использования жизненного индивидуального опыта студенток стимулирует у девушек развитие чувства самоценности, способствует повышению самооценки, самоуважения, а также росту уровня притязаний. Свобода проявления чувственных устремлений и переживаний помогает возникновению новых самоощущений. Это ведет к снижению тревожности и неуверенности в своих силах, появлению состояния удовлетворенности собой и чувства эмоционального комфорта.

Поведенческая сфера. Соединение знаний с легитимированным чувственным опытом позволяет скорректировать свои поведенческие установки, касающиеся и сферы межполового взаимодействия, и своих жизненных стратегий и тактик. Доминантно-зависимая модель гендерных отношений, как наиболее распространенная, может быть преобразована в партнерскую модель отношений. Главным в таких отношениях является согласование позиций и устремлений между партнерами. Общение отличается уважительностью и корректностью, умением поставить себя на место своего партнера, вникнуть в его проблемы и ситуацию. При этом такая готовность исходит со стороны не только одного партнера, а каждого из них.

Принятие позиции, что пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я - образ и жизненные сценарии, навязанные системой полоролевых представлений, дает возможность переоценить свои возможности и притязания, определить перспективы жизнотворчества и

самоосуществления, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации.

Итак, гендерное образование, нацеленное на обсуждение гуманитарных вопросов, касающихся каждого человека (отношения с социумом, права и обязанности, границы свободы и ответственности, взаимоотношения в профессиональной и семейной сферах и др.) активно способствует развитию и формированию новой личности, комфортно и адекватно вписывающейся в концепцию гуманизации образования.

Студенты в беседах отмечают такие изменения, как расширение кругозора, появление толерантности к инакомыслию, владение более широким спектром подходов при восприятии и разрешении сложных профессиональных и жизненных ситуаций, желание углублять свои познания, продолжать знакомиться с гендерными аспектами в различных областях субъект-субъектного взаимодействия.

Таким образом, осмысление проблем, специфических для ситуации интеграции гендерной проблематики в систему высшего образования, побуждает студентов к осознанному выбору наиболее адекватных путей, стратегических подходов и тактических приемов, которые помогут в формировании гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

При реализации процесса формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности необходимо сделать акцент делался на организации самостоятельной познавательной деятельности, самодиагностики и самокоррекции выявленных проблем будущих педагогов при помощи механизмов стимулирования выхода студентов в рефлексивную позицию и их стремления к личностным достижениям. Л. П. Жуйкова показала, что переход достижений в личностно значимые обеспечивается:

- 1) желанием самой личности новых достижений;
- 2) переживанием ею положительных эмоций в процессе реализации достижений;

- 3) осознанным планированием и прогнозированием достижений;
- 4) использованием прошлого опыта как источника развития;
- 5) уверенностью личности в собственных силах, принятие на себя ответственности за собственные действия и решения;
- 6) операциональной вооруженностью личности [52].

Учитывая данные направления, была определена техника формирования установки на саморазвитие педагогического стиля студентов путем развития профессионально значимых, прежде всего рефлексивных качеств.

Студенты выполняли творческие задания («Анализ таблиц Г.Гейманса», «Фрейдизм и феминизм: конфронтация и сотрудничество», «Гендерные стереотипы труда учителя», «Гендерные особенности игровой деятельности детей», «Вербальное и невербальное поведение учителей мужчин и женщин на уроках» и др.), проводили гендерный анализ урока (приложение 1), участвовали в диспутах и дискуссиях («Кто формирует и поддерживает гендерные стереотипы», «Раздельное обучение: за и против», «Причины половой сегрегации в детстве», «Учитель-мужская или женская профессия?»), обсуждениях фильмов гендерной тематики.

Необходимо, чтобы каждый студент самостоятельно или с помощью преподавателя прошел, пережил, осмыслил все этапы познания в специально организованных условиях, сам получил знания и сформировал необходимые навыки. Наиболее интересным для студентов, результативным и популярным методом является социально-психологический тренинг (СПТ), направленный на развитие различных профессиональных умений, личностных качеств, повышения социально-психологической стрессоустойчивости, разрешение межличностных и групповых конфликтов, принятия решения в условиях мотивационного конфликта. При реализации второго педагогического условия, акцент делался на самокоррекцию выявленных проблем будущих педагогов. Учитывая данные направления, мы определили технику инициирования личностных достижений (табл. 4).

Техника инициирования личностных достижений студентов

Что обеспечивает переход достижений в лично-значимые	Педагогические		
	задачи	механизмы	функции
Желание самого студента новых достижений	Формирование мотивации достижения Создание ситуации успеха	– диагностика своего уровня гендерно-ориентированного стиля; – «погружение» в атмосферу своих школьных лет; – проектирование эталонного облика учителя, его эмоциональное принятие; – оптимистическая перспектива в работе; – опора на положительное; – использование приемов эмоционального доверия (авансирования, персональной исключительности и др.); – творческая атмосфера	Мотивационно-побуждающая
Осознанное планирование и прогнозирование достижений	Обеспечение сдвига мотива на цель	– осуществление самодиагностики гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности; – разработка программы саморазвития	Информационно-стимулирующая
Использование прошлого опыта как источника развития	Актуализация личностного эмоционального опыта	– «погружение» в атмосферу своих детско-школьных лет; – ретроспективный анализ своего эмоционального опыта в квазипрофессиональной и профессиональной деятельности	Поддерживающе-стимулирующая
Уверенность студента в собственных силах, принятие на себя ответственности за собственные действия и решения	Формирование рефлексивных умений	– рефлексивная среда; – установка на сотрудничество и самореализацию; – право на ошибку и право выбора; – принятие и поддержка; – использование тренингов	Регулятивно-коррекционная

Исследование показало, что реализация выделенных механизмов инициирует потребность и желание студентов достижения более высоких результатов в формировании гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности. Работая в малых группах или командах над педагогической ситуацией (творческим заданием, проектом), они получали возможность реализовать в том, что является их сильной стороной, и получить помощь в том, в чем они слабее.

Мы наблюдали, что, сотрудничая в ходе работы, студенты всей группой стремились к единой цели, при этом проявился интерес, активность, творческая самостоятельность, способность адекватно оценивать свои и чужие возможности.

Студенты получали удовлетворение от проделанной работы, что, несомненно, способствовало потребности достижения успеха и формированию установки на саморазвитие. Помощь друг другу, сотрудничество в решении проблем, сопереживание успеха и неудачи создавали благоприятный психологический микроклимат в группе. В свою очередь, это способствовало оптимальной реализации индивидуальных возможностей каждого студента, увеличению объема усваиваемого материала и скорости его усвоения, у студентов снимался психологический барьер «страха» и их эмоциональное самовыражение становилось открытым и свободным, а реакции на ситуацию - более корректными.

Были отмечены положительные изменения и в развитии рефлексивных умений студентов: их самооценка становилась более адекватной, а уровень притязаний – более соответствующим способностям и возможностям. Но для того чтобы сформировать основные механизмы функциональных блоков процесса саморазвития, мы проводили специальную работу по развитию у студентов рефлексивных умений.

В ходе опытно-поисковой работы использовались приемы рефлексивной диагностики: 1) выявление ожиданий (все сформулированные студентами ожидания были условно отнесены к четырем сферам: учебной, профессиональной, личностной, социальной); 2) диагностика мотивов и ценностных ориентаций (выявление предпочтений, позиции студентов); 3) выявление проблемных направлений в реализации своего профессионального стиля; 4) диагностика личных достижений в овладении знаниями и умениями, профессиональным опытом, техниками эмоциональной саморегуляции и самовыражения.

Определяя методические механизмы формирования рефлексивных умений у будущих учителей, мы опирались на исследования В.Г.Богина, В.А.Метаевой, Н.Я.Сайгушева и др. В частности мы использовали алгоритм выхода студентов в рефлексивную позицию, предложенный В.Г.Богинным [26, с.159-175]. Эксперимент показал, что обучение студентов выводу в рефлексивную позицию делает учение более комфортным: они перестают бояться негативной оценки, приобретают уверенность в себе, растет их познавательная активность и самостоятельность; студенты получают большее удовольствие от занятий, меняется характер взаимоотношений между ними, возрастает сплоченность, при этом само- и взаимоуважение растет одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности; студенты приобретают важнейшие профессиональные умения - самоуправление своим эмоциональным состоянием, эмоциональный самонастрой на другого. В свою очередь, позиция студента в качестве активного субъекта деятельности вырабатывала потребность в самоактуализации, достигнутый успех стимулировал активность и самостоятельность студента, а самостоятельность, приводящая к успеху, стимулировала потребность в саморазвитии.

В процессе мониторинга сформированности гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студенты соотносят уровень собственных возможностей с достигнутыми результатами, совершенствуют себя в процессе «внутренней соревновательности с самим собой», анализируют и исследуют собственную деятельность, продвигаются по пути самовоспитания и самообразования, разрабатывая авторские проекты саморазвития гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

Большая роль в процессе формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов принадлежит педагогической практике, где студенты учатся соотносить цели, задачи педагогической деятельности с собственными индивидуальными особенностями и возможностями, и индивидуальными особенностями и возможностями детей

разного пола и возраста; анализировать соотношение составляющих педагогической деятельности; осознавать свои эмоциональные состояния, возникающие в процессе деятельности; оценивать уровни сформированности некоторых профессионально значимых качеств, актуализировавшихся в процессе практической деятельности и выполнения комплекса заданий в русле гендерного подхода.

Итак, рассмотрев методические основы формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов, мы пришли к следующим выводам:

1. Формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов осуществлялось в соответствии с разработанной нами моделью и педагогическими условиями ее реализации.

2. Создаваемые педагогические условия реализуются в процессе изучения студентами как инвариантной, так и вариативной составляющих учебного плана, в процессе внедрения активных методов изучения дисциплин психолого-педагогического блока и развития профессионально-рефлексивных качеств студентов, предполагающих как самостоятельную аудиторную, так и внеаудиторную деятельность, прохождения студентами педагогической практики в учреждениях образования.

3. Углубленное вовлечение студентов в процесс освоения гендерного знания побуждает к активному переосмыслению имеющихся представлений и способствует поиску путей преодоления негативных аспектов образования, побуждает к совместному осмыслению проблем гендерных отношений, преодолению тех гендерных стереотипов, которые создают барьеры на пути личностной самореализации.

4. В эмоциональной сфере личностного развития происходят изменения, связанные с эмоциональным самочувствием студентов и коррекцией содержательных характеристик Я-концепции. Новое гендерное знание в сочетании с методикой активного использования жизненного индивидуального опыта студентов стимулирует развитие чувства

самоценности, способствует повышению самооценки, самоуважения, а также росту уровня притязаний. Свобода проявления чувственных устремлений и переживаний помогает возникновению новых самоощущений. Это ведет к снижению тревожности и неуверенности в своих силах, появлению состояния удовлетворенности собой и чувства эмоционального комфорта.

5. Соединение знаний с легитимированным чувственным опытом позволяет скорректировать свои поведенческие установки, касающиеся и сферы межполового взаимодействия, и своих жизненных стратегий и тактик.

Принятие позиции, что пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я - образ и жизненные сценарии, навязанные системой полоролевых представлений, дает возможность переоценить свои возможности и притязания, определить перспективы жизнотворчества и самоосуществления, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации в профессии.

3. Педагогические методики и технологии формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности

К числу сущностных характеристик профессионально-ориентированных технологий обучения в вузе относятся использование новейших достижений дидактики, психологии, информатики и др. наук; методическое сопровождение, обеспечившее развитие активной познавательной деятельности обучающихся и др.

Наиболее продуктивными и перспективными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом развития профессиональной направленности, с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности. Реализация таких технологий возможна при условии преобладания в учебном процессе творческой, поисковой деятельности; ухода от единообразия целей, содержания, методов, средств и

форм обучения; индивидуализации самой учебно-познавательной деятельности.

Большую роль, согласно результатам исследования, в формировании гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности играют проблемные, развивающие и другие активные технологии обучения.

Активные технологии обучения (ролевые игры, дискуссии, решение профессиональных задач и т. д.), реализуя в качестве одной из целей воздействие на мотивационную сферу студентов, способствуют проявлению положительного отношения обучаемых к профессиональной деятельности. В дальнейшем при планировании образовательного процесса необходимо учитывать уровни личностного развития студентов, на этом основании строился технологический процесс формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов.

Профессионально-ориентированные технологии обучения мы рассматриваем как систему психологических, общепедагогических, дидактических процедур взаимодействия студентов и педагогов с учетом их способностей. Профессиональная подготовка предполагает, с одной стороны оптимизацию обучения, которая позволяет наиболее целесообразно построить образовательный процесс, правильно отобрать и организовать учебный материал, а с другой – активизацию, где основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для обучения.

Наиболее приемлемыми формами изучения теоретического раздела программы спецкурса «Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности», как показал эксперимент, были традиционные и проблемные лекции, семинары, консультации, собеседования по наиболее сложным и требующим углубленного изучения темам программы, игры, тренинги, дискуссии. На самостоятельную работу студентов было вынесено изучение отдельных тем спецкурса, подготовка к семинарам и практическим занятиям, творческие задания, оформление проектов по выбранной студентом теме. Используя информационные ресурсы сети Интернет, интегрируя их в учебный

процесс, можно расширить информационное пространство, совершенствовать навыки самостоятельной работы на основе проблемного обсуждения представленных материалов сети.

Как показало исследование, профессиональное образование студентов на основе разработанной технологии не только увеличивает успешность усвоения знаний, но и дает общеразвивающий эффект, повышая обобщенность и аналитичность мышления студентов, осознанность их мыслительных операций. Главную цель применения технологии решения профессиональных задач мы видели в том, чтобы помочь студентам «привязать» теоретические знания к требованиям конкретной профессии.

В свою очередь, позиция студента в качестве активного субъекта деятельности вырабатывала потребность в самоактуализации, достигнутый успех стимулировал активность и самостоятельность студента, а самостоятельность, приводящая к успеху, стимулировала потребность в саморазвитии.

Активизация самостоятельной работы студентов немислима без использования новых информационных технологий, без владения медиасистемами.

Новые информационные технологии в образовательном процессе - это совокупность методов, приемов и способов сбора, хранения, обработки, анализа, синтеза и предъявления учебной информации, основанные на широком использовании информационной и вычислительной техники с целью повышения эффективности обучения, познавательной деятельности студентов и курсантов, их самостоятельности, а также управления образовательным процессом вуза.

Особенно важен для развития профессиональной активности студентов переход от методов воздействия к методам сотрудничества и методам саморазвития, побуждающим их самообразовательную активность, включающих студентов в самовоспитание.

В педагогике и психологии различают две группы методов

коллективного обучения: традиционные и активные методы обучения.

Методы традиционного обучения - методы информационно-рецептивного обучения, носящие репродуктивный характер и направленные на передачу определенной суммы знаний, формирование навыков и умения практической деятельности. К ним относятся методы устного изложения материала (лекция, рассказ и др.): обсуждения учебного материала (семинар, беседа и т.д.) самостоятельной работы, показа, упражнений и др. В целом традиционные методы предполагают предоставление обучаемым готовых решений в качестве образца. Эта активность по своей направленности и содержанию носит репродуктивный характер. Именно это определяет при обучении традиционными методами приоритетную роль памяти и недостаточное внимание к управляемому развитию творческого мышления, которое осуществляется лишь опосредованно.

Методы активного обучения — методы обучения, направленные на развитие у обучаемых самостоятельного творческого мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Цель обучения — не только вооружить знаниями, навыками и умениями решать профессиональные задачи, но и развить умение мыслить, культуру мыслительной творческой деятельности. Этим методам присущи активность познавательной деятельности обучаемых, тесная связь теории с практикой, направленность на овладение диалектическим методом анализа и решения сложных проблем, развитая рефлексия, атмосфера сотрудничества и сотворчества, содействие овладению продуктивным стилем мышления и деятельности.

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности — семинары, лабораторные работы, практикум, НИРС, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач. В то же время лекция, семинар,

практическое занятие, самостоятельная работа выступают как организационные формы обучения, т. к. являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Процесс обучения сопровождается и завершается различными формами контроля.

На протяжении всей истории высшей школы с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний цикла обучения. Ее цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Лекция необходима для объективного освещения разноречивых концепций. Лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями.

Развитие отечественной образовательной системы, ее гуманизация, тенденция к ориентации на отдельного человека, на реализацию его творческих способностей обусловили разработку и появление новых лекционных форм, таких как проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция - пресс-конференция.

Охарактеризуем новые варианты подачи лекционного материала, используемые преподавателями ЧГПУ, направленные как на интенсификацию учебного процесса, так и на развитие личностных качеств обучаемых.

В отличие от информационной лекции, на которой студентам вводится и объясняется готовая информация, подлежащая запоминанию, на **проблемной лекции** новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть». Задача преподавателя — создав проблемную ситуацию, побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой

цели. Для этого новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые необходимо обнаружить и разрешить.

Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие — реализовать принцип проблемности при отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения.

Например, на лекции «Гендерная социализация и половая идентификация ребенка» перед студентами ставится вопрос: «Что лежит в основе различных подходов в теориях половой идентификации?»

Лекция-визуализация возникла как результат поиска новых возможностей реализации принципа наглядности. Чтение такой лекции сводится к сводному, развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, в современных условиях к данному типу относятся медиалекции с использованием мультимедийных систем.

Разработаны медиалекции: «Индивидуальные, речевые и эмоциональные характеристики мужчин и женщин»; «Гендерные особенности педагогического общения как основа работы с детьми» и др.

Лекция вдвоем — эта разновидность лекции является продолжением и развитием проблемного изложения материала в диалоге двух преподавателей. Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов двумя специалистами. Например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного педагогического решения и т. д. Необходимо, чтобы диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместное решение проблемы; активизировал мышление при обсуждении студентами изучаемого материала; побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее.

Так, в рамках спецкурса, прочитана лекция совместно с преподавателем курса «Психология семейных отношений» по теме «Супружеские и родительские роли — основа самореализации личности».

Лекция — пресс-конференция. Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по данной теме. В течении двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию. Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы.

Наиболее эффективны диалоговые системы в сфере обучения, где они позволяют отказаться от традиционного подхода с ориентацией на средние способности, сделать процесс более индивидуальным.

Процесс обучения в вузе предусматривает **практические занятия**. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Они призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции и обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

В качестве примера приведем тематику практических занятий в процессе изучения спецкурса «Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности»: «Гендерные особенности педагогического общения как основа работы с детьми», «Стили педагогического управления детским коллективом», «Гендерные установки в ситуации педагогического конфликта», «Стили педагогического управления детским коллективом» и др.

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности школы.

В современной высшей школе семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий — обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями

использования теоретического знания применительно к стилевым особенностям педагогической деятельности.

На семинаре как форме обучения могут использоваться как традиционные методы обсуждения учебного материала, так и нетрадиционные, активные (дискуссия, «круглый стол» и др.).

Применение методов активного обучения на семинаре конкретизируется в следующих задачах:

- 1) овладение психолого-педагогическими и специальными знаниями;
- 2) формирование личностных и профессиональных умений и навыков, особенно в сфере общения;
- 3) коррекция и развитие установок, необходимых для успешной деятельности и общения;
- 4) развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;
- 5) коррекция и развитие системы отношений личности.

Руководящие, основополагающие установки при организации занятий с применением методов активного обучения включают четыре основных принципа.

1. *Принцип активности участников*: в ходе занятий студенты постоянно вовлекаются в различные действия — выполнение устных и письменных упражнений, обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций, наблюдение по заданным критериям за поведением участников ролевых игр и т.д. Особенно эффективны в достижении учебных и воспитательно-развивающих целей те упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

2. *Принцип исследовательской (творческой) позиции*: в процессе занятий создаются такие ситуации, когда обучаемым необходимо самим найти решение проблемы, самостоятельно сформулировать закономерности и принципы общения, взаимодействия и т.п. Исходя из этого принципа, руководитель занятия конструирует и организует такие ситуации, которые

дают членам учебной группы возможность осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения и деятельности.

В учебной группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность и неопределенность.

3. *Принцип объективации поведения*: особым образом организованная обратная связь, в том числе с использованием видеозаписей.

4. *Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения*: предполагает признание ценности личности другого человека, его мнений, а также принятие решения с максимально возможным учетом интересов участников общения [29].

Среди методов активного обучения остановим свое внимание на дискуссии, методе анализа конкретных ситуаций, методе «круглого стола».

Дискуссионные методы – это вид активного обучения, основанный на организационной коммуникации в процессе решения учебно-профессиональных задач. Это методы дают возможность в процессе публичного спора воздействовать на мнения, позиции и установки участников дискуссии. Метод групповой дискуссии улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умение спорить, доказывать, защищать и отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других.

В качестве объекта дискуссионного обсуждения могут выступать не только специально сформулированные проблемы, но и случаи из профессиональной практики.

Предметом дискуссии могут быть межличностные отношения самих участников группы. В этом случае сеть групповых взаимоотношений выступает как реальная учебная модель, с помощью которой обучаемые на личном опыте усваивают особенности процессов групповой динамики, расширяя свои возможности самоопределения и понимания других, проявляют свою компетентность и тем самым удовлетворяют потребность в признании и уважении.

Методика подготовки и проведения групповой дискуссии включает в

себя несколько этапов.

1. Выбор темы. Тема должна быть актуальной для участников дискуссии, социально значимой, связанной с реальной практикой. Она должна содержать проблемные моменты, вызывать интерес у присутствующих, быть для них достаточно знакомой, чтобы они могли компетентно вести ее обсуждение. Формулировка темы должна быть четкой и ясной, по возможности краткой, привлекающей внимание участников, заставляющей задуматься над поставленной проблемой.

К примеру, для студентов могут быть предложены следующие темы: «Как стать профессионалом?», «Всегда ли понимают друг друга учителя и ученики?» и др.

2. Разработка вопросов для обсуждения. Формулировка вопросов должна включать в себя возможность предъявления различных точек зрения, быть поводом для размышления. В формулировках могут содержаться мнения, которые не являются бесспорными, могут приводиться положения, противоречащие фактам действительности, отличные от общепринятой трактовки.

Приведем примерные перечни вопросов к дискуссии «Раздельное по полу обучение: «за» и «против».

1. Как вы думаете, почему в последнее время в нашей стране стали появляться средние учебные заведения, в которых мальчики и девочки обучаются раздельно? Поясните вашу точку зрения.

2. В какие годы XX века в России было узаконено раздельное по полу обучение?

3. Какая государственная политика определяла принцип раздельного по полу обучения в этот период?

4. Какая модель поведения для мальчиков и девочек обычно реализуется в раздельных по признаку пола учебных заведениях?

5. Чем вызвано появление в последние годы в нашей стране учебных заведений, в которых реализуется принцип раздельного по полу обучения?

6. При каком типе обучения уделяется больше внимания интересам и потребностям самих детей?

7. Какой тип обучения более гуманистичен?

3. Разработка сценария дискуссии. Сценарий, как правило, включает: вводное слово руководителя (обоснование выбора данной темы, указание на

ее актуальность, задачи, стоящие перед участниками дискуссии); вопросы, вынесенные на обсуждение, условия ведения дискуссии; приемы активизации обучаемых (наглядные пособия, технические средства, медиапрезентации и др.); список литературы, необходимой для изучения.

Основные контуры замысла дискуссии доводятся до ее участников заранее. Обучаемые должны за несколько дней до проведения дискуссии знать тему спора, предложенные для обсуждения вопросы, чтобы изучить проблему, прочитать необходимую литературу, проконсультироваться со специалистами, проанализировать различные точки зрения, сопоставить их, определить собственную позицию.

Занятие можно начать с высказывания преподавателя о том, что в последнее время стало появляться немало средних учебных заведений, где мальчики и девочки учатся отдельно (привести примеры таких школ, лицеев, гимназий, существующих в своем городе). Студентам также наверняка известны такие примеры, и они могут дополнить перечень учебных заведений такого типа, предложенный преподавателем. Можно студентам прочитать статьи, приведенные в приложении. Далее преподаватель предлагает студентам высказать и обсудить свое мнение по поводу такого типа учебных заведений.

После ряда высказываний студентов, отражающих противоположные точки зрения, преподаватель предлагает студентам разделить на две группы и подготовить обоснования своей позиции. От каждой группы выступает один или два студента. Выступление должно быть четким и кратким, не более 4-5 минут. Для подготовки более обоснованного сообщения студентам предлагается следующий план.

1. Четко обозначить свою позицию: вы — «за» отдельное обучение, «против» или у вас какая-то другая позиция.
2. Обосновать свою позицию в качестве аргументов для обоснования заявленной позиции можно использовать: ссылки на авторитетные публикации в научной и популярной литературе; результаты эмпирических исследований; личный опыт; опосредованный опыт (оценки и мнения других людей).
3. Высказать согласие или не согласие с аргументами, приводимыми другими выступающими, обосновать несогласие.

4. Непосредственное проведение групповой дискуссии на учебном занятии. Ведущий во вступительном слове напоминает тему, цели и задачи

дискуссии, предлагаемые вопросы для обсуждения.

После вводного слова ведущий начинает дискуссию постановкой вопроса или комментариями по проблеме, приглашает присутствующих высказать собственное мнение по первому вопросу. Он предоставляет слово желающим выступить, активно содействует естественному развитию обсуждения, втягивает в активный обмен мнениями всех участников.

Руководитель может задавать вопросы участникам разговора, ограничивать их, если они выходят за рамки обсуждаемой темы. Он может применять специальные приемы для повышения активности аудитории: подбадривать «противников»; заострять противоположные точки зрения; использовать противоречия, разногласия в суждениях выступающих, обращать доводы спорящего против него самого; предупреждать возможные возражения со стороны спорящих; создавать затруднительные ситуации, когда выдвигаются примеры, содержащие противоречивые моменты, сложные решения, делающие возможным появление различных точек зрения.

Ведущий должен помогать выступающим в четкой формулировке мыслей, подборе нужных слов. Не нужно уходить от неожиданных вопросов, отказываться от обсуждения частных проблем, ссылаясь на их несоответствие плану дискуссии. Но результатам обсуждения проблемы ведущему необходимо сделать вывод и переходить к следующему вопросу.

5. Разбор, подведение итогов дискуссии. Ведущий подводит итоги дискуссии, анализирует выводы, к которым пришли участники спора, подчеркивает основные моменты правильного понимания проблемы, показывает ложность, ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных позиций по конкретным вопросам темы спора. Он обращает внимание на содержание речей, точность мыслей, глубину и научность аргументов, правильность употребления понятий, оценивает умение отвечать на вопросы, применять различные средства полемики, отмечает наиболее активных участников, дает рекомендации по дальнейшему изучению проблемы, совершенствованию полемических навыков и умений.

Итоги дискуссии «Раздельное по полу обучение: «за» и «против»

За раздельное обучение	Против раздельного обучения
Удобно работать учителю	Закрепляется на уровне сознания половая дифференциация
Выполнение заказа родителей	Закрепляются гендерные стереотипы
Позволяет учитывать неравномерность развития мальчиков и девочек	Закрепляются представления о различиях в поведении представителей мужского и женского пола
Выше успеваемость	Возрастает роль установок учителя
Снижается подростковая депрессия	Остро ощущается недостаток опыта общения с противоположным полом
Более адекватная оценка своего пола	Идеализация противоположного пола
Более адекватная позитивная самооценка	Ориентация девочек на самореализацию в области материнства
Снижается страх оценки со стороны противоположного пола	В гетерохронной группе более творческая атмосфера
Усреднение развития	Недостаточная подготовленность учителей (перенос своих гендерных проблем и гендерных стереотипов)
Снижается роль оценочных стереотипов со стороны учителей	Акцентируется неравенство возможностей в обучении
В смешанных классах напряженнее отношения между полами	Раздельное обучение противоречит общемировым тенденциям к совмещению мужских и женских ролей и свидетельствует о недостаточном уровне демократизации общества

Дискуссия считается эффективным способом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу.

Метод анализа конкретных ситуаций занимает промежуточное место между дискуссионными и игровыми методами. Метод анализа конкретных ситуаций заключается в том, что на занятии студенты в рабочих группах анализируют и решают конкретные проблемные ситуации, взятые в основном из педагогической практики. Достоинство метода состоит в том, что студенты не только получают нужные теоретические знания, но и учатся применять их на практике.

Метод анализа конкретных ситуаций позволяет решать следующие

задачи:

а) обучать студентов анализу и алгоритмам решения реальных педагогических ситуаций, формировать навыки отделения важного от второстепенного, формулировать проблемы;

б) прививать умение взаимодействовать друг с другом;

в) моделировать особо сложные ситуации, когда самый способный специалист не в состоянии единолично охватить все аспекты проблемы, когда именно коллектив принимает групповое решение;

г) демонстрировать характерную для большинства проблем многозначность возможных решений.

В настоящее время конкретная ситуация — это, как правило, четкое, отредактированное изложение случая из профессиональной практики, используемое в качестве учебной модели в обучении, или сформулированная в форме ситуации профессиональная задача, имеющая большое значение для подготовки специалистов. Она практически всегда включает в себя противоречие (конфликт) с окружающей средой.

В зависимости от дидактических целей и особенностей содержания изучаемого материала метод анализа конкретных ситуаций может применяться в следующих вариантах:

1) анализ конкретной ситуации как ее оценка. Обучаемым дается описание конкретного события и принятых мер. Их задача: оценить источники, механизмы, следствия ситуации и принятых мер или действий отдельных лиц. Чаще всего для анализа обучаемым предлагается описание конкретного случая (неожиданные для педагога поступки ученика, конфликтная ситуация во время урока) и соответствующие меры со стороны действующих лиц. Обучаемые должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) их действий, предложить свой вариант квалифицированной деятельности учителя;

2) анализ конкретной ситуации как выработка алгоритма решения профессиональной задачи. Конкретная ситуация представляется обучаемым в

виде проблемной ситуации-задачи, которая возникла или стоит перед профессиональной практикой.

В учебном процессе важно использовать реальные ситуации и задачи, с которыми студентам придется встретиться в своей профессиональной деятельности.

Могут быть применены следующие приемы и способы предъявления ситуации: видеозапись определенного реального события с последующим заданием; киноэпизоды художественных и документальных фильмов; магнитофонная запись интервью, беседы и т.д.; фотодокументы, схемы, отражающие состояние какого-либо факта, из исторических или современных событий; «досье ситуации» — различные документы, отчеты, докладные записки, инструкции, проекты и т.п.; выступление на занятии авторитетного учителя, участника определенного события.

При рассмотрении новой ситуации студентами могут быть предложены несколько вариантов ее разрешения, и все они могут оказаться правильными, так как к достижению цели можно прийти разными путями, но в этом случае необходимо отметить тот путь, который наиболее оптимален и эффективен. Здесь проявляется творческий подход к выбору разумных решений.

При анализе наиболее сложных ситуаций следует обратить внимание, что основная задача – не выявление подобных ситуаций, не отработка готовых рецептов, а выработка оптимальных и новых подходов по их решению.

При использовании метода анализа конкретных ситуаций рекомендуется применять следующий алгоритм работы:

- анализ ситуации начинать с выявления признака проблемы, ее четкой формулировки;
- выработка альтернатив действия в данной ситуации;
- разработка критериев решения проблемы, требований к содержанию альтернатив и их обоснованию;
- при выборе лучшего решения опираться как на анализ положительных и отрицательных последствий.

Цель использования метода «круглого стола» — всестороннее глубокое рассмотрение актуальной проблемы путем ее свободного группового обсуждения. Отличие метода «круглого стола» от метода групповой дискуссии в том, что на обсуждение первым методом выносят, как правило, проблемы междисциплинарного характера с участием приглашенных специалистов. Вопросы приглашенным для подготовки к выступлению и ответам передаются заранее.

Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, целесообразно к подготовке занятия привлечь максимальное количество студентов, вызвать их инициативу, настроить на свободное общение. Чаще всего между студентами распределяются задания подготовить сообщения по одному из вопросов «круглого стола». Обучаемые должны быть активны в выяснении неясных для них моментов.

Метод получил свое название от используемых атрибутов при его проведении. Он предполагает: круговое размещение столов в помещении; принцип свободного микрофона, когда выступают все желающие, нет резкой критики и одергиваний; предварительную подготовку вопросов, на которые должен ответить «круглый стол», передачу вопросов приглашенным специалистам; применение технических средств для быстрой обработки поступающей информации.

Вопросы для обсуждения темы «Гендерные стереотипы»

1. Каковы ваши собственные представления о женственности и мужественности, о присущих мужчинам и женщинам чертах характера и особенностях поведения?
2. Каковы, как вам кажется, истоки ваших гендерных представлений и идеалов? Какое отношение имеют к ним родители и другие родственники, игрушки и игры вашего детства, одобряемое и запрещаемое в детстве поведение?
3. Как ваши личные гендерные стереотипы проявляются в отношениях с вашими близкими, детьми, с коллегами по работе?
4. Как вам кажется, кто сыграл (или что сыграло) решающую роль в становлении вашей гендерной идентичности?
5. Если можете, определите вашу гендерную идентичность (дайте ей название, опишите модель).

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке будущих социальных педагогов, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

В процессе формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов значительная часть лабораторных занятий посвящалась самопознанию студентами своих гендерных особенностей и анализу гендерных проблем в педагогической практике, студенты проводят гендерную экспертизу урока, самодиагностику своего стиля педагогической деятельности, разрабатывают проекты саморазвития.

Изучение уровней сформированности гендерно-ориентированного стиля проводится в соответствии с программой (табл. 5).

Ожидаемые результаты: определение уровней сформированности компонентов гендерно-ориентированного стиля и разработка проектов его самокоррекции.

Использование разнообразных форм и методов воздействует на эмоционально-волевую сферу, способствует развитию проективных умений студентов, развивает их познавательные потребности, способствует накоплению социокультурного опыта, создает установку на самореализацию студентов.

Программа диагностики уровней сформированности гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов

Цель	Задачи	Методы и методики
<p>Диагностика уровня осознания студентами гендерной направленности педагогической деятельности</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика оптимальности выбора профессии. 2. Определение уровня осознания ценности профессии, ее эмоционального принятия. 3. Определение адекватности самооценки достижений. 4. Диагностика осмысления гендерных особенностей педагогической деятельности 5. Определение ориентированности студентов на самореализацию в профессии 	<p>Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова [121]; Методика диагностики социально-психологических установок личности в потребностно-мотивационной сфере О.Ф.Потемкиной [20]; Ценностные ориентации М.Рокича [20]; Диагностика направленности личности Б.Басса [20]; Методика «Определение уровня профессиональной направленности» Э.Ф.Зеера [193]; Методика определения уровней притязаний личности [20]; Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т.Элерса [20]; Анкетирование (авторская разработка); Экспертная оценка (авторская разработка)</p>
<p>Диагностика уровня профессиональной гендерной компетенции</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение уровня точности и прочности знаний гендерных особенностей детей. 2. Определение уровня коммуникативных и организаторских умений и навыков. 3. Определение сформированности навыков диагностики самодиагностики 	<p>Диагностика коммуникативной социальной компетентности личности [20]; Самооценка творческого потенциала личности [193]; Диагностика коммуникативной социальной компетентности личности [193]; Модель компетентности Дж.Равена [199]; Дидактические тесты; Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей [188]; Экспертная оценка</p>
<p>Диагностика гендерно-обусловленной профессионально-творческой активности</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика уровня креативности. 2. Диагностика эмоционально-волевой сферы личности. 3. Определение уровня развития рефлексии. 4. Диагностика гендерной толерантности, эмпатии. 5. Определение индивидуального стиля деятельности. 6. Определение навыков саморегуляции 	<p>Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г.Маклакова и С.В. Чермянина [20]; Определение социальной креативности личности [193]; Трехкомпонентная структура поведения личности (Н.Н.Обозов) [20]; Самооценка психических состояний [20]; Личностный опросник Р.Кеттелла [193]; Методика определения локализации контроля [193]; Экспресс-диагностика эмпатии [20]; Опросник «ССС» В.Моросановой [167]; Экспертная оценка.</p>

Какие бы методы обучения - активные, интенсивные или проблемные - ни применялись, важно для повышения эффективности обучения создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы, образующие иерархию. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности.

Профессионально-ориентированные технологии обучения создают ситуацию успеха, естественные предпосылки для развития профессиональной направленности студентов, социально значимых ценностных ориентаций, для индивидуальной работы с целью дальнейшего развития индивидуального стиля деятельности будущего учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. - М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. - 214 с.
2. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б.Айсмонтас. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 208 с.
3. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопр. психологии. - 1991. - № 4. - С.74-82.
4. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации. Человек и общество / Б.Г. Ананьев // Проблемы социализации: ученые зап. Ленингр. ун-та. - М., 1971. - Вып. 9. - С.27-34.
5. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. - 577 с.
6. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творч. самообразования: учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновац. технологий, 2000. - 608 с.
7. Антология гендерной теории. сб. пер. /сост. и коммент. Е.И. Гаповой и А.Р. Усмановой. – Минск: Пропилеи, 2000. - 384с.
8. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. - М., 1989. - С.426-434.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 376 с.
10. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
11. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В.Батаршев. - М.: ВЛАДОС, 1999. - 176 с.
12. Бездухов В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента - будущего учителя / В.П. Бездухов. - Самара: Изд-во Самар. пед. ун-та, 2000. - 185 с.

13. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельност. аспект: моногр. / В.А. Беликов. - М.: ВЛАДОС, 2004. - 357 с.
14. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С.Белкин. - Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. - 176 с.
15. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций. Часть 1 / Д.А. Белухин. - М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1996. - 318с.
16. Беляева А.П. Интегративная методология и политеория профессиональной подготовки / А.П. Беляева // MAGISTER. - 2000. - № 5. - С.15-21.
17. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства: моногр. / Т.В. Бендас. - Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. - 373 с.
18. Бем С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. - М.: РОССПЭН, 2004. - 336с.
19. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. - 318 с.
20. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика / Г.А.Берулава; науч. ред. Л.П. Кураков. - Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. - 288 с.
21. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. - 336 с.
22. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. - 1996. - № 1. - С.3-8.
23. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория - практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М., 1993. - С.153–176.
24. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. - М.: Академия, 2002. - 320 с.
25. Бодалев А.А. Личность и общение: избр. психол. тр. / А.А. Бодалев. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 328 с.

26. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В.Бойко. - М.: Филинь, 1996. - 470 с.
27. Большакова З.М. Теоретические основы становления профессионально-педагогической деятельности: моногр. /З.М. Большакова. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. - 292 с.
28. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
29. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения / А.К.Быков: Учеб. пособие. – М.: ТЦ Сфера,2005. – 160с.
30. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И.Жеребкиной. - Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. - 238 с.
31. Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования: метод. пособие. - Иваново, 2000. - 74с.
32. Виткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности / Б.А. Виткин //Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. - Пермь, 1992. - С.36-55.
33. Ворожейкина А.В. К проблеме формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя / А.В.Ворожейкина // Теория и практика формирования культуры детей и подростков: Вестн. Ин-та культуры детства / ЧГАКИ. - Челябинск, 2005. - Вып.4. - С. 25-28.
34. Воронина Т.А. Управление инновациями в сфере образования / Т.Воронина, О. Молчанова, А. Абрамешин // Высш. образование в России. - 2001. - № 6. - С.3-12.
35. Всеобщая декларация прав человека. Конвенция о правах ребенка. - М.: Права человека, 2002. - 39 с.
36. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Смысл: ЭКСМО, 2003. - 1136 с.
37. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности / Б.А. Вяткин // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. - Пермь, 1992. - С.36-55.

38. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя физического воспитания на уроке и его формирование у студентов: дис. ... канд. пед. наук / З.Н.Вяткина. - Л., 1976. - 150 с.
39. Габай Т.В. Педагогическая психология / Т.В. Габай. - М.: Изд-во МГУ, 1995. - 160 с.
40. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века / О.С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. - М., 1996. - С.10-38.
41. Гальперин П.Я. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения: сб ст. / П.Я. Гальперин. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 208 с.
42. Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: материалы междунар. науч. конф. - Иваново, 2002. - 236с.
43. Гендер: общественный словарь-справочник / сост. М.П.Белоусова, Л.Г. Гуслякова, М.А. Костенко, С.Г. Чудова. - Барнаул: Пегас, 2001. - 98с.
44. Гершунский Б.С. Образовательная педагогическая прогностика: теория, методология и практика: учеб. пособие /Б.С. Гершунский. - М.: Наука, 2003. - 768 с.
45. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. - М.: Логос, 2005. - 82 с.
46. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога /Н.С.Глуханюк. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - 219 с.
47. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметр. методы / М.И. Грабарь, К.А.Краснянская. - М.: Педагогика, 1977. - 135 с.
48. Дахин Л.Н. Педагогическое моделирование: моногр. / Л.Н. Дахин; Калинингр. ун-т. - Калининград, 1999. - 309 с.
49. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль / Л.Я.Дорфман // Вопр. психологии. - 1989. - №5. - С.37-49.

50. Дуранов М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект) / М.Е. Дуранов. - Челябинск: ЧГАКИ, 2006. - 337 с.
51. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки - два разных мира: нейропсихологи - учителям, воспитателям, родителям, шк. психологам / В.Д.Еремеева, Т.П.Хризман. - СПб.: Тускарора, 2000. - 180 с.
52. Жуйкова Л.П. Актуализация образовательно-профессиональных достижений студентов в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Жуйкова. - СПб., 1998. - 18 с.
53. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований: учеб. пособие / В.И. Загвязинский; отв. ред. В.В. Марков. - Тюмень: ТГУ, 1976. - 85 с.
54. Закон Российской Федерации «Об образовании» (с изменениями и дополнениями от 5.01.96) // Бюл. Гос. ком. Рос.Федерации по высш. образованию. - 1996. - № 2. - С.2-60.
55. Здравомыслова О.М. Общество сквозь призму гендерных представлений / О.М. Здравомыслова // Женщина. Гендер. Культура. - М., 1999. - С.184-192.
56. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. - 480 с.
57. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для пед. вузов / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 1999. - 384 с.
58. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2003. - 544с.
59. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П.Ильин // Вопр. психологии. - 1998. - №6. - С.85-93.
60. Исаев И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учеб. пособие / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. - М.; Белгород: Изд-во БГУ, 1999. - 244 с.
61. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. - 231 с.

62. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. - М.: Просвещение, 1987. - 190с.
63. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике / М.В. Кларин // Педагогика. - 1994. - № 5. - С.104-109.
64. Кирикова З.З. Педагогическая технология: теоретические аспекты / З.З.Кирикова. - Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. - 284 с.
65. Клецина И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы / И.С. Клецина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Реана, Л.А. Коростылевой. - СПб., 1998. - Вып. 2. - С. 46-57.
66. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С. Клецина. - СПб.: Алетейя, 2001. - 386 с.
67. Клецина И.С. Самореализация и гендерные стереотипы / И.С.Клецина // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб., 1998. - Вып. 2. - С.188-202.
68. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. - 278 с.
69. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. - М.: Просвещение, 1969. - 391 с.
70. Коган И.Л. Гендерная культурология: культура пола и пол культуры / И.Л.Коган. - Минск: Ковчег, 2003. - 336 с.
71. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2000. - 176 с.
72. Кон И.С. Плюсы и минусы отдельного и совместного обучения /И.С.Кон // Педагогика. - 2006. - №9. - С.16–22.
73. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. -24 с.
74. Конопкин О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Конопкин, Г.Г. Прыгин // Вопр. психологии. - 1994. - №3. - С.42-52.

75. Кретьова Н.В. Личностный аспект формирования ИСД / Н.В.Кретьова // Проблемы философии. - М., 1998. - Вып. 85. - С 93-99.
76. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: содерж. гуманист. образования / О.С.Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. - М., 1995. - Вып. 2. - С.67-103.
77. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В.Кузьмина. - Л.: Знание, 1985. - 32 с.
78. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. - Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. - 172 с.
79. Кустов Ю.А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе: моногр. / Ю.А. Кустов. - Самара: Самар. ун-т, 1993. - 112 с.
80. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. (Опыт, критерии измерения, прогнозирование). В 3ч. Ч.2 / Н.В.Кухарев, В.С. Решетько. - Минск: Адукацыя і выхаживанне, 1996. - 96с.
81. Кыверьялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверьялг. - Таллин: Валгус, 1980. - 334 с.
82. Левитов Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. - М.: Учпедгиз, 1963. - 340 с.
83. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
84. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. - М.: Просвещение, 1975. - 231 с.
85. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. - М.: Смысл, 1999. - 533с.
86. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И.Марасанов. - М.: Совершенство, 1998. - 208с.
87. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопр. психологии. - 1987. - №3. - С.40-48.
88. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности /

- В.С. Мерлин. - М.: Педагогика, 1986. - 254 с.
89. Метаева В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: автореф. дис... канд. пед. наук / В.А. Метаева - Екатеринбург, 1996. - 21с.
90. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. - М.: ФЛИНТА, 1998. - 200 с.
91. Митина О.В. Исследования женского гендерного поведения в социальном и кросскультурном аспектах / О.В. Митина // Обществ. науки и современность. - 1999. - №1. - С.179-191.
92. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С.Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. - М.: Наука, 1980. - 304 с.
93. Моросанова В.М. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.М.Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопр. психологии. - 1994. - №5. - С.134-140.
94. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын; отв. ред. В.М. Русалов. - М.: Наука, 1976. - 336 с.
95. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования /Р.С.Немов. - М.: Просвещение: Владос, 1994. - 496 с.
96. Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В.В.Нестеров, А.С. Белкин. - Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. - 188 с.
97. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - 285 с.
98. Никитина Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: моногр. / Е.Ю.Никитина, О.Ю. Афанасьева. - М.: МАНПО, 2006. - 154 с.
99. Оспенникова С.В. Информационно-образовательная среда и методы обучения / С.В. Оспенникова // Шк. технологии. - 2002. - №2. - С.31-43.
100. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В.Н.Павленко

// Вопр. психологии. - 2000. - № 1. - С. 135-141.

101. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / ред. С.И. Самыгин. - Ростов н/Д.: Феникс, 1998. - 544 с.
102. Песоцкий Ю.С. Высокотехнологическая образовательная среда учебных заведений: теоретическая модель / Ю.С. Песоцкий. - М.: Педагогика, 2002. - 95 с.
103. Петровский А.В. Личность в психологии / А.В. Петровский. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 509 с.
104. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
105. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности: учеб. пособие к спецсеминару / Л.В. Попова. - М.: Прометей, 1996. - 184 с.
106. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. - СПб.: Питер, 2003. - 480 с.
107. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие /ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара: Бахрах, 2006. - 672 с.
108. Проблема психологии индивидуальных различий. - Казань: Изд-во КГУ, 1974. - 241 с.
109. Проблемы способностей / под ред. В.Н.Мясищева. - М.: Наука, 1972. - 312 с.
110. Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-педагогических тренингов. - М.: Рос. пед. агенство, 1995. - 140 с.
111. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. - 256 с.
112. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 506 с.
113. Рогожкина С.М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М.Рогожкина. - Курск, 2002. - 17 с.

114. Рокина Г.В. Гендерные исследования в гуманитарных науках: Материалы IV межвуз. науч.-практ. конф. / Г.В. Рокина. - Йошкар-Ола: Марийский гос. пед. ин-т, 2005. - 222 с.
115. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2 / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика,1989. - 488 с.
116. Самоукина Н.А. Психология профессиональной деятельности: учеб. пособие / Н.А. Самоукина. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 224 с.
117. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. - М.: Педагогика, 1965. - 150 с.
118. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
119. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. - М.: Сфера, 2003. - 160 с.
120. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: избр. работы / Б.М.Теплов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 536 с.
121. Ткаченко Е.В. Основные тенденции модернизации профессионального образования / Е.В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / отв. ред. Г.Д. Бухарова. - Екатеринбург, 2006. - Вып.4. - С.12-21.
122. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. - М.: Смысл, 2000. - 199 с.
123. Торхова А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / А.В. Торхова // Педагогика. - 2006. - № 8. - С.63-71.
124. Тулькибаева Н.Н. Теоретико-методологическая концепция образования на основе стандартизации / Н.Н. Тулькибаева, Н.М. Яковлева, З.М. Большакова. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. - 161 с.
125. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1 / К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1988. - 414 с.
126. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - 366 с.

127. Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопр. психологии. - 1993. - № 1. - С.24-39.
128. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М.Мастеров. - М.: Интерфакс, 1995. - 288 с.
129. Шамсутдинова М.О. Гендерная парадигма в контексте культурологического анализа процессов социокультурной самореализации современной российской женщины: дис. ... канд. культурологии / М.О.Шамсутдинова. - Челябинск, 2005. - 170 с.
130. Шаршов И.А. Проблема саморазвития и культура личности // Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: моногр. / под ред. И.Ф. Исаева. - Белгород, 1999. - С.21–29.
131. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие / Е.Н.Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Academia, 1999. - 294 с.
132. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. - М., 1991. - 43 с.
133. Штинова Г.Н. Образование в контексте понятийно-терминологических проблем педагогики: моногр./Г.Н. Штинова. - Екатеринбург: УрГПУ, 1999. - 156 с.
134. Штылёва Л.В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод. рек. к курсу / Л.В. Штылева. - Мурманск, 2004. - 78с.
135. Щукин М.Р. Проблемы индивидуального стиля в современной психологии / М.Р. Щукин //Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. - Пермь, 1991. - С.3-17.
136. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 2000. - 175 с. - (Библиотека журнала «Директор школы»; вып. 7).
137. Allport G.W. Becoming: Basic considerations for a psychology of personality/ G.W. Allport. - New Haven, CT: Yale University Press, 1950.
138. Allport G.W. Personality. A psychological Interpretation / G.W. Allport. - N.Y., 1937. - 588 p.

139. Argyris C. Personality and organization; the conflict between system and individual / C. Argyris. - N.Y.: Harpers, 1957. - 251 p.
140. Ealgy A.H. Sex difference in social behavior: A social-role interpretation/ A.H. Ealgy. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
141. Erikson E.H. The life cycle completed / E.N. Erikson. - N. Y.: Norton, 1982.
142. Maslow A.H. Motivation and personality. (3rd ed.) / A.H. Maslow. - N. Y.: Harper and Row, 1987.
143. Rogers C.R. Toward a science of the person / C.R. Rogers // In T. Wann (E.d). Behaviorism and phenomenology: Contrast bases for modern psychology. - Chicago, 1964. - P.109-140.
144. Stadner R. Individual style / R. Stadner. - N.Y., 1962.
145. ThomasA. Temperament and development /A.Thomas., S.Cytss. - N.Y.,1982. - 193 p.
146. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and origins fild dependence and fild independence / H.A. Witkin, D.K. Goodcnough. - Psychol. Iss. - 1982. mon. 5. - P. 141.

Учебное издание

А.В.Ворожейкина

**Гендерно-ориентированный стиль педагогической деятельности студента
педвуза**

Редактор

Издательство

Сдано в печать
Формат 60x84 /16
Заказ №

Подписано в печать
Объем в п.л.
Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии
Челябинск,