

И. Н. Евтушенко

**ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД
К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
РАЗНОГО ПОЛА**

Монография

Челябинск

2019

УДК 371
ББК 74.200.4
Е 27

Евтушенко, И.Н. Гендерный подход к проблеме воспитания детей разного пола [Текст]: монография / И.Н. Евтушенко. – Челябинск», Изд-во Библиотека А. Миллера 2019. – 197 с.

ISBN 978-5- 93162-240-8

В монографии представлен теоретический и практический материал, который поможет найти грамотный подход к развитию и воспитанию детей разного пола. Материал, представленный в монографии, поможет повысить уровень гендерной компетентности педагогов, родителей, познакомит с особенностями процесса гендерной социализации применительно к дошкольному возрасту.

Монография адресована студентам педагогических вузов, преподавателям высших и средних учебных заведений, родителям. Результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации различных уровней образования.

Рецензенты:

И.Е. Емельянова, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет);

Л.В. Коломийченко, доктор педагогических наук, профессор
(Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет)

УДК 371
ББК 74.200.4

ISBN 978-5- 93162-240-8

© Евтушенко И.Н., 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 5

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основания
способов решения гендерного воспитания детей
старшего дошкольного возраста..... 9

1.1. Генезис и современное состояние проблемы
гендерного воспитания детей дошкольного возраста 9

1.2. Теоретико-методологическая основа
гендерного воспитания детей старшего
дошкольного возраста 29

1.3. Психолого-педагогическое сопровождение
гендерного воспитания детей дошкольного
возраста..... 50

Выводы по первой главе..... 76

ГЛАВА II. Прикладной аспект гендерного
воспитания детей старшего дошкольного возраста 80

2.1 Инструментально-диагностическое обеспечение
исследования гендерного воспитания детей
старшего дошкольного возраста 80

| | |
|--|-----|
| 2.2. Особенности реализации гендерного подхода в воспитании детей дошкольного возраста..... | 103 |
| 2.3. Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов | 146 |
| <i>Выводы по второй главе</i> | 155 |
| Заключение | 157 |
| Библиографический список | 160 |
| Приложения | 179 |

Введение

Настоящий период развития общества детерминирован изменениями социокультурного фона, смещением акцентов в ценностных ориентациях людей. В центре психолого-педагогических исследований находится процесс формирования личности с ее индивидуальными особенностями, то есть формирование самости человека вне зависимости от его половой принадлежности. В этом аспекте закономерно происходят кардинальные изменения в содержании теоретико-методологических подходов в образовании: по-новому видятся цели обучения и воспитания мальчиков и девочек.

Многочисленные исследования ученых (О. А. Воронина, Д. В. Еремеева, И. С. Кон, Д. В. Колесов, Л. В. Попова, Т. А. Репина, Л. Л. Рыбцова, А. Г. Хрипкова, Т. П. Хризман, Л. В. Штылёва, L. Tittle, R. K Under) показывают, что высокая феминность у женщин и маскулинность у мужчин в современном обществе не являются гарантией социального и психического благополучия человека. Образование, как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих позиций в вопросах гендерного воспитания детей.

Очевидна необходимость включения гендерного аспекта во все области человеческой жизнедеятельности. Гендерный аспект должен учитываться в разработке политических доктрин, экономических стратегий, культурной жизни общества и развития современной системы образования. Именно последняя призвана за-

кладывать базис для гендерного воспитания детей, начиная с дошкольного возраста. К сожалению, разработки в области гендерных исследований в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции.

В настоящее время ведется разработка теории гендерного воспитания в дошкольной педагогике Л.В. Штылевой, изучение полоролевых аспектов любознательности подростков С. И. Кудиновым, особенностей присвоения социальных норм детьми разного пола Б. И. Хасаном, Ю. А. Тюменевой, содержания и динамики стереотипов маскулинности-феминности Т. А. Араканцевой и Е. М. Дубовской, возрастных особенностей психологических различий О. В. Смирновой, особенностей гендерной социализации И. С. Клециной, психофизиологии мужчины и женщины Е. П. Ильина, гендерных установок В. Е. Кагана, гендерной психологии лидерства Т. В. Бендас и др.

Анализ работ показывает, что в российской педагогической науке начался процесс научного оформления теоретико-методологических основ гендерного измерения педагогического процесса. Сейчас настало время осмыслить имеющиеся первые результаты проведенных гендерных исследований и совместно выработать целостную концепцию воспитания, выявить пути и механизмы формирования гендерной культуры в реформируемом российском обществе.

Насущность проблемы исследования обусловлена необходимостью внедрения в практику дошкольного образования научно-обоснованного сопровождения процесса реализации гендерного подхода. Дошкольное образовательное учреждение как социальный институт продолжает воспроизводить жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, способствовать формированию стереотипов

самовосприятия и самооценки личности дошкольника по половому признаку, что, в свою очередь, нивелирует проявления индивидуальности воспитанников в выборе дальнейшего жизненного самоопределения. Это связано с отсутствием пособий, дидактического материала, методических рекомендаций как для гендерного воспитания детей дошкольного возраста, так и для совершенствования профессиональной деятельности педагогов в вопросах гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Предпринятое исследование базируется на следующих идеях, положениях, теориях и подходах: теоретические положения философии о роли мужчины и женщины в развитии общества (В. Г. Белинский, Н. А. Бердяев, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Т. Мор, Платон, В. Розанов, Ж.-Ж. Руссо, В. Соловьёв, М. Уолстонкрафт, Ф. Фурье, Н. Г. Чернышевский и др.); психолого-педагогические идеи полового воспитания в семье (Т. С. Агарова, Т. М. Афанасьева, Р. Борман, И. В. Гребенников, Г. Шиле, Ю. Г. Орлова, Л. В. Коломийченко, Л. А. Коротеева, Б. Р. Псанко, П. Я. Сторжицкий и др.); концепции андрогинии (С. Бем, Г. Аммон, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.); теории гендерной социализации личности (К. Гиллиган, К. Гэри, К. Джеклин, Ф. Л. Джес, Е. Маккоби, Дж. Мани, Л. В. Попова, М. Черноушек, Г. Хофстед, Н. Ходоров, К. Эрхард и др.); педагогические идеи нравственных аспектов гендерного воспитания (О. С. Богданов, Е. В. Бондаревская, Л. В. Градусова, А. В. Мудрик, Л. Н. Тимощенко, С. В. Черенков и др.); педагогические идеи подготовки педагога к работе с мальчиками и девочками (В. Е. Каган, В. А. Караковский, Д. В. Колесов, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. М. Чернов и др.); личностно-деятельностный подход (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Трубайчук, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин,

И. С. Якинманская и др.); аксиологический подход (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, М. Е. Дуранов, А. В. Кирьякова, Г. Б. Корнетов, О. В. Лешер, Б. Т. Лихачев, З. И. Равкин, А. З. Рахимов, Р. Ф. Чумичева, Н. Л. Худякова и др.); гендерный подход (О. А. Воронина, М. Гариен, В. Д. Еремеева, И. С. Кон, Д. В. Колесов, Л. В. Попова, Т. А. Репина, Л. Л. Рыбцова, А. Г. Хрипкова, Т. П. Хризман, Л. В. Штылёва, L. Tittle, R. K Under и др.).

На современном этапе необходима такая разработка системы гендерного воспитания, которая была бы направлена на помощь ребенку в усвоении им гендерных ролей, способов гендерного поведения и взаимоотношений. Тем более не существует целостной модели гендерного воспитания дошкольников, а также универсальных рекомендаций по вопросам организации гендерного воспитания. Недостаточная разработанность обозначенной проблемы и необходимость решения проблем, очерченных в нормативных документах, указывают на значимость поиска новых подходов к решению проблем психолого-педагогического сопровождения гендерного воспитания детей.

Сложность и многогранность рассматриваемой проблемы обусловили научный интерес. Основные идеи послужили основанием для осмысления вопроса исследования и необходимости обоснованности сопровождения гендерного подхода в воспитании детей дошкольного возраста.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основания способов решения гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

1.1. Генезис и современное состояние проблемы гендерного воспитания детей дошкольного возраста

Усиленное внимание к гендерному воспитанию обусловлено изменениями социально-политических и социально-экономических условий жизни. Считаем необходимым более подробно проанализировать данный термин. Обратимся к ретроспективному анализу понятия «гендер», которое вошло в научных обиход благодаря американскому психологу и сексологу, занимавшемуся проблемами сексуальной идентичности, Джону Уильяму Мани. Им были введены в науку такие понятия, как «гендерная роль», «гендерная идентичность» и др. [57].

Гендер употребляется в зарубежной психологии в четырех значениях: а) как противопоставление биологическому полу; б) как синоним пола; в) как расширительный термин для обозначения биологических, социальных проявлений пола; г) как символ неравенства полов, их иерархической организации; доминантный мужской и подчиненный женский. Иногда эти понятия рассматриваются как взаимодополняемые: «пол» и «гендер» как синонимы»; «гендерные особенности – это особенности, связанные с признаками половой принадлежности». Во из-

бежание разночтений при определении социальных и культурных характеристик человека рекомендуется использовать слово «гендер». Термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми. Полагаясь на вышеизложенное, можно уточнить, что термин «пол» акцентирует биологические основания психологических различий, а «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение психологических различий. И «пол», и «гендер» являются системами условных обозначений, которые формируют определенный порядок отношений между людьми, а также представляют формы представления себя другим людям в разнообразных практиках социального взаимодействия.

Еще в древней философии, судя по дошедшим до нас фрагментам философских и литературных произведений, можно предположить, что для античности было характерно иерархическое представление мира. Верх иерархии – боги, затем люди, потом животные и растения. Независимо от реального положения женщины в обществе, для всего периода античности характерно признание неравной ценности мужчины и женщины, что мотивировалось их «различной природой» [32]. Таким образом, уже в древнем мире система воспитания детей разного пола строилась на основе дифференцированного подхода: разделение социальных ролей мужчин и женщин (мальчик – воин, охотник, девочка – помощница) [32].

Историография проблемы пола

| | |
|---|--|
| <i>Платон Афинский</i> | Стоял на позициях общего обучения. Он считал, что общественное воспитание детей может быть положено как на мужчин, так и на женщин. Хотя природа женщины другая, чем мужчины, не влияет на ее способность исполнять любые обязанности. Женщины, в зависимости от их способностей, могут быть философами и даже воинами. Платон подошел к идее равноправия статей. Противоречие заключается в том, что он считал женщину низшим существом, а любовь к ней – животным чувством, обусловленным необходимостью размножаться [137]. |
| <i>Аристотель</i> | Придерживался идеи отдельного обучения мальчиков и девочек. Аристотель считал, что мужчина и женщина имеют разную природу, не могут быть равными, поэтому должны иметь разные знания и умения. Каждый с них выполняет свои «естественные» обязанности, не вмешиваясь в дела друг друга. Назначение женщины – воссоздавать потомство (первично) и вести домохозяйство (вторичное) [11]. |
| <p>При разработке воспитательных концепций отношения мыслителей к проблематике пола постепенно переместилось со сферы философии в сферу общественного отношения. По мнению большинства философов-воспитателей и обществоведов XVIII – XIX вв., смысл существования двух разных полов заключается в продолжении человеческого рода [32].</p> | |
| <i>Ж.-Ж. Руссо</i> | Выступил с революционными идеями воспитания женщин, хотя не считал, что мальчиков и девочек нужно воспитывать в одинаковых условиях. Жан-Жак Руссо утверждал, что у мужчин и женщин разные добродетели: женщине следует быть стеснительной, хитрой, кокетливой, |

| | |
|------------------------|---|
| | <p>мужчине – откровенным, прямым, добросовестным. Мужчина должен опираться только на собственные суждения, женщина – учитывать мысли других людей, мужчина не должен врать, а женщина обязана прикидываться. Он выступил против того, чтобы девочек учили только введению домашнего хозяйства и воспитанию детей. Французский философ подчеркивал, что природа, которая дарит женщине утонченный ум, требует, чтобы женщина мыслила, имела свое суждение и проявляла заботу о своем умственном развитии [32].</p> |
| <i>Дж. Локк</i> | <p>Английский философ считал, что система воспитания должна быть сориентирована на детей знати, а именно, на джентльмена – делового, сообразительного мужчины, воспитание которого осуществляется в домашних условиях под надзором специально подготовленного воспитателя. Будущим джентльменам он советовал учить латинский, английский, французский языки, географию, математику, философию. В воспитании леди он делал акцент на овладение светскими талантами – танцами, пением, искусством [164].</p> |
| <i>К. Гельвеций</i> | <p>Делал акцент на равноправии женщин и мужчин в получении образования. Анатомическое отличие – не повод для вывода, что женщина имеет низкий уровень умственного развития и не способна научиться [32].</p> |
| <i>Я. А. Коменский</i> | <p>Стоял на позиции раздельного обучения, однако не находил «оснований», чтобы целиком отстранить слабую статью от научных занятий. При разработке педагогических принципов обучения Ян Коменский не закладывал принципа равных возможностей. Обучение в академии рассчитывалось только на юношей [164].</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| <i>И. Г. Песталоцци</i> | Выступал с критикой педагогических подходов к воспитанию детей разного пола. Стоял на позициях общего обучения. Песталоцци считал, что сущность воспитания – в постепенном развитии естественных способностей соответственно естественным законам развития ребенка [172]. |
| <i>К. Д. Ушинский</i> | Протестовал против патриархального подхода в воспитании, стоял на позициях общего воспитания девушек и молодых людей, выступал за равноправие мужчин и женщин [32]. |
| <i>А. С. Макаренко</i> | Основная цель полового воспитания – формирование гармоничных отношений между женщинами и мужчинами в семье (у юношей – глубокого уважения к женщине, почета женской добродетели; у девушек – уважения к себе и своего женского достоинства) [32]. |
| <i>В. А. Сухомлинский</i> | Подчеркивал необходимость полового воспитания юношей и девушек на основе гармонии и взаимоуважения. Юноши должны получать мужское, девушки – женское воспитание. Придерживался позиции патриархального распределения половых ролей [160,161]. |

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет представить исторические тенденции и подходы к воспитанию мальчиков и девочек в разные исторические периоды. Идея дифференцированного подхода к обучению и воспитанию детей разного пола, взаимоотношения мужчин и женщин, определение их роли и места в обществе – проблема, существовавшая в большинстве образовательных систем прошлого [175].

Переломным моментом в вопросах пола можно считать возникновение феминистского движения. С преобразованием социальной стратификации общества произошли существенные изменения в социально-правовом статусе индивида в зависимо-

сти от его пола. Впервые термин «феминизм» (образован от лат. слова *femina* – женщина) использован Эллис Росси в 1895 году. В феминизме рассматривается не опыт пола, а опыт рода (анг.-gender) – не биолого-анатомические, а культурно-психологические характеристики, поскольку практическое проявление пола и биологическая сексуальность существуют только как продукт «очеловеченных взаимодействий». Анализ исторической литературы показал, что еще в XIV веке Кристина де Пизан в сочинении «Книга о граде женском» высказалась за идею всеобщего образования женщин, ее идеи внесли большой вклад в развитие феминистического движения последующего времени [47]. Результатом борьбы было открытие возможности получения образования женщинами. Женское движение рубежа веков в культурно-социальной среде обозначило гендерный подход к решению проблем полоролевого воспитания [47, 175].

Как отмечалось выше, каждый исторический период времени, а также социально-политические условия имеют свои стереотипы, модели поведения, регулируемые культурными нормами конкретного исторического периода. Современные юноши и девушки XXI века становятся все более одинаковыми и похожими как во внешнем виде, так и поведением, характером. Стремясь стать сильной и равной мужчине, женщина стала терять свое главное качество – женственность, а ведь оно не означает слабость, а наоборот – право на отличие, право на свое женское мироощущение и миропонимание. Таким образом, представления о типично мужском и типично женском меняются даже в истории одного и того же общества. Как подчеркивает И. С. Кон, «гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культуры, а затем и наукой множественности индивидуальных различий» [94, С. 27-33].

Анализируя использование новой гендерной терминологии и полоролевого подхода к определению понятий «пол» и «гендер» можно выделить две тенденции противопоставления и разведения понятий в одних работах «гендерный» и «полоролевой» как неравнозначных (Е. Н. Каменская, 2006; И. С. Клецина, 2003) и использование их как понятий-синонимов в других работах (Большой толковый словарь, 2003; И. К. Каширская, 2003; И. И. Таран, 2002). Принимая во внимание точку зрения И. С. Кона [99, С 56-58], который считает, что в узком смысле «гендер» – это социальный пол, социально детерминированные роли, идентичности и сферы деятельности мужчины и женщины, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества, мы будем придерживаться мнения, что под «гендером» понимается социальный пол человека, формируемый в процессе воспитания личности и включающий в себя психологические, социальные и культурные отличия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками), а соответствующие свойства и отношения будем называть гендерными [99].

При анализе современного состояния проблемы гендерной социализации существуют различные точки зрения на решение данной проблемы.

Таблица 2

Состояние проблемы гендерной социализации
на современном этапе

| Автор | Позиции автора |
|---------------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Н. Ходоров | Концепция добилась наибольших успехов в синтезе психоаналитической и социологической теорий с феминизмом. В 1978 г. она опубликовала свою работу о материнстве. Считала, что мать призвана подготовить мальчиков и девочек к их гендерным ролям в обществе и экономике. Мать ведет себя по-разному по отношению к дочери и к сыну, и в итоге девочка готовится к миру материнства и семьи (материнство репродуцирует самое себя), а мальчик становится мужчиной, который обесценивает женщину и ориентирует себя на внешний мир. Н. Ходоров призвала отцов принимать равное участие в воспитании детей, для того чтобы разорвать этот цикл у мальчиков. |
| И. С. Кон | Считает, что гендерные роли связаны всегда с определенной нормативной системой, усваиваемой и преломляемой личностью в своем сознании и поведении. |
| И. С. Клеци-на | Считает, что половая принадлежность – это первая категория, в которой ребенок осмысливает свое собственное «Я». От разнополых детей в любом обществе ожидают разного поведения и по-разному обращаются с ними, в связи с этим мальчики и девочки ведут себя по-разному. |
| Л. В. Тру-байчук, И. Н. Евту-шенко | Перед дошкольными образовательными учреждениями и родителями стоит задача отнестись к образованию детей дошкольного возраста по-новому: перейти от «бесполый педагогики» к воспитанию таких качеств в формирующейся женщине и формирующемся мужчине, которые направлены на освоение ими многообразия гендерных ролей. По |

| 1 | 2 |
|---------------|--|
| | <p>их мнению, в рамках гендерного подхода основной задачей дошкольного образования становится не только изучение закономерностей формирования и развития характеристик личности ребенка как представителя определенного пола, но и конкретизация путей и способов достижения гендерного равенства детей, исполнения ими гендерных ролей, тех моделей социального поведения, которые им предстоит выполнять в будущем.</p> |
| Л. Бунина | <p>Работа с родителями – это одно из наиболее сложных направлений деятельности. Без поддержки родителей воспитательно – образовательная работа в ДООУ осуществляться не может.</p> |
| Л. В. Климина | <p>Процесс формирования гендерной принадлежности дошкольника предполагает внедрение в образовательный процесс ДООУ технологии гендерного подхода. Она говорит о том, что в современных условиях это зависит от профессиональной компетенции педагогов конкретного дошкольного образовательного учреждения. Только методичная и целенаправленная работа по применению гендерного подхода ко всем видам детской деятельности (игровая, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, продуктивная, двигательная, музыкально-художественная, чтение) будет способствовать формированию гендерной принадлежности каждого ребенка во всем ее разнообразии. В данной статье приводятся рекомендации для педагогов по организации предметно-игровой среды в группе ДООУ на основе гендерного подхода.</p> |

| 1 | 2 |
|--------------------|---|
| Т. А. Репина | Выделяет 3 этапа гендерного развития в дошкольном возрасте: 1 этап – осуществление гендерной идентификации (ребенок учится различать мужчину и женщину, девочку и мальчика и знать, какого рода поведение характеризует каждого из них, причисляет себя к мужскому или женскому полу, к мальчикам или девочкам); 2 этап – формирование гендерных предпочтений в различных сферах деятельности и жизни (этот этап связан с первым, так как для того, чтобы возникли первые гендерные предпочтения, ребенок должен знать, в чем заключаются различия в поведении людей разного пола; 3 этап – овладение поведением в соответствии с полоролевыми стандартами и формирование некоторых психических половых способностей (второй и третий этапы могут сосуществовать вместе). |
| Л. В. Коломийченко | В программе определены задачи полового воспитания в соответствии с основными сферами личностного развития: когнитивной, эмоционально-чувственной, поведенческой. Определила этапы полоролевого воспитания детей дошкольного возраста. 1 этап – формирование представлений через восприятие и запоминание; 2 этап – осознание и переживание воспринятого, выработка положительной или отрицательной его оценки; 3 этап – возникновение чувства личностной причастности, личностной значимости и ценности; 4 этап – формирование потребности действовать в соответствии с личностной значимостью и невозможность поступать иначе. |
| Т. Н. Доронина | В пособии представлен теоретический и практический материал по воспитанию мальчиков и девочек 3-4 лет в семье и детском саду |

Корреспондируясь с вышеобозначенными точками зрения, мы считаем, что проблема гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста и на сегодняшний день не решается однозначно. Обратимся к программному обеспечению рассматриваемой проблемы.

Таблица 3

Анализ программного обеспечения гендерного воспитания детей дошкольного возраста

| Образовательная программа дошкольного образования / автор | Содержание |
|---|---|
| «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.) | В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» <u>на втором году жизни (2-ая группа раннего возраста) задачами образовательной деятельности</u> являются: Формирование элементарных представлений: о себе, своем имени, внешнем виде; своей половой принадлежности (мальчик, девочка) по внешним признакам (одежда, прическа); о близких людях; о ближайшем предметном окружении (игрушках, предметах быта, личных вещах). <u>Задачи образовательной деятельности третьего года жизни (1-ая младшая группа):</u> 1) Формирование элементарных представлений о людях (взрослые, дети), об их внешнем виде, действиях, одежде, о некоторых ярко выраженных эмоциональных состояниях (радость, веселье, слезы), о семье и детском саде (узнавание имен мальчиков и девочек в группе; определение детьми особенностей внеш- |

него вида мальчиков и девочек, их одежды, причёски, предпочитаемые игрушки; отличие взрослых и детей в жизни и на картинках; показ и называние основных частей тела и лица человека, его действия; различение и называние действий взрослых). 2) Способствование становлению первичных представлений ребенка о себе, о своем возрасте, поле, о родителях и членах семьи. *Задачи образовательной деятельности четвертого года жизни (2-ая младшая группа):* 1) Помогать детям в освоении способов взаимодействия со сверстниками в игре, в повседневном общении и бытовой деятельности (спокойно играть рядом, обмениваться игрушками, объединяться в парной игре, вместе рассматривать картинки, наблюдать за домашними животными и пр.) (представление о действиях и поступках взрослых и детей, в которых проявляются доброе отношение и забота о людях, членах семьи, а также о животных, растениях; освоение простых способов общения и взаимодействия: обращаться к детям по именам, договариваться о совместных действиях («давай кормить кукол»), вступать в парное общение. 2) Понимание, что у всех детей равные права на игрушки, что в детском саду мальчики и девочки относятся друг к другу доброжелательно, делятся игрушками, не обижают друг друга). *Задачи образовательной деятельности пятого года жизни (средняя группа):* 1) Воспитывать доброжелательное отношение к взрослым и детям: быть приветливым, проявлять интерес к действиям и поступкам людей, желание по примеру воспита-

| | |
|--|--|
| | <p>теля помочь, порадовать окружающих. 2) Воспитывать культуру общения со взрослыми и сверстниками, желание выполнять правила: здороваться, прощаться, благодарить за услугу, обращаться к воспитателю по имени и отчеству, быть вежливыми в общении со старшими и сверстниками, учиться сдерживать отрицательные эмоции и действия. <i>Задачи образовательной деятельности шестого года жизни (старшая группа):</i> 1) Воспитывать доброжелательное отношение к людям, уважение к старшим, дружеские взаимоотношения со сверстниками, заботливое отношение к малышам. 2) Воспитывать культуру поведения и общения, привычки следовать правилам культуры, быть вежливым по отношению к людям, сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения, если они приносят неудобство окружающим. <i>Задачи образовательной деятельности седьмого года жизни (подготовительная группа):</i> 1) Развивать гуманистическую направленность поведения: социальные чувства, эмоциональную отзывчивость, доброжелательность. 2) Воспитывать привычки культурного поведения и общения с людьми, основы этикета, правила поведения в общественных местах. 3) Развивать начала социальной активности, желания на правах старших участвовать в жизни детского сада: заботиться о малышах, участвовать в оформлении детского сада к праздникам и пр.</p> |
| «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. | Одной из отличительных черт программы является направленность на нравственное воспитание, поддержку традиционных ценностей (воспитание ува- |

| | |
|--|--|
| <p>Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Василье- вой)</p> | <p>жения к традиционным ценностям, таким как любовь к родителям, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам, пожилым людям; формирование традиционных гендерных представлений; воспитание у детей стремления в своих поступках следовать положительному примеру).</p> <p>В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» основные цели и задачи представлены в блоках: социализация, развитие общения, нравственное воспитание; ребенок в семье и сообществе.</p> <p><i>Социализация, развитие общения, нравственное воспитание.</i> «Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравственных качеств ребенка, формирование умения правильно оценить свои поступки и поступки сверстников» [39, с.47].</p> <p><i>Ребенок в семье и сообществе.</i> «Формирование образа Я, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых в организации; формирование гендерной, семейной принадлежности» [39, с.47].</p> |
| <p>«Радуга» (С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьева, Е. А. Екжанова)</p> | <p>В содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» каждый возраст представлен в закладывании основ личности.</p> <p>В <u>1-2 года</u> педагог должен содействовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребенка: формировать и развивать социальные навыки взаимодействия с взрослыми и сверстниками. В <u>2-3 года</u> педагог должен содействовать закладыванию основ личности: содействовать становлению социально ценных</p> |

взаимоотношений со сверстниками (формировать доброжелательное отношение со сверстниками; содействовать развитию эмпатии; формировать отношение о равноправии как норме отношений со сверстниками; предотвращать негативное поведение; формировать представление о нежелательных и недопустимых формах поведения, добиваться различия детьми запрещенного и нежелательного поведения («нельзя» и «не надо»)).

В 3-4 года педагог должен закладывать основу представления о себе; содействовать становлению социально ценных взаимоотношений со сверстниками (формировать доброжелательные и равноправные отношения между сверстниками; предотвращать негативное поведение и знакомить со способами разрешения конфликтов; формировать представления о положительных и отрицательных действиях); формировать отношения с взрослыми из ближнего окружения; формировать отношение к окружающему миру.

В 4-5 лет педагог должен содействовать становлению социально ценных взаимоотношений со сверстниками (формировать доброжелательные и равноправные отношения между сверстниками; предотвращать негативное поведение; знакомить с нормативными способами разрешения типичных конфликтов в сюжетно-ролевых играх; содействовать формированию положительного социального статуса каждого ребенка; формировать отношение к окружающему миру; закладывать основы морального поведения.

В 5-6 лет педагог должен закладывать основы мораль-

| | |
|--|--|
| | <p>ного поведения; содействовать становлению ценностных ориентаций (приобщать детей к общечеловеческим ценностям; приучать уважать права и достоинство других людей; побуждать детей проявлять терпимость к тому, что другой человек не такой, как они; формировать важнейшие векторы нравственного, духовного развития), развивать эмпатию. В <u>6-8 лет</u> педагог должен содействовать становлению ценностных ориентаций; содействовать становлению социально ценных взаимоотношений между детьми в группе.</p> |
| <p>«Успех» (Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов, Н. В. Федина и др.)</p> | <p>Одной из задач программы является формирование социокультурной среды дошкольного детства, объединяющей семью, в которой ребёнок приобретает свой главный опыт жизни и деятельности, и все институты внесемейного образования в целях разностороннего и полноценного развития детей.</p> <p>Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» <u>обеспечивает развитие первичных представлений</u> (об образе собственного «я» на примерах положительного и отрицательного поведения; о своём внешнем облике, половой принадлежности, своих возможностях; об эмоциях и чувствах близких взрослых и сверстников; о составе своей семьи (папа, мама, бабушка, дедушка, брат, сестра); о способах обращения к взрослому за помощью в процессе самообслуживания; о способах поблагодарить за оказанную помощь), а также <u>создает условия для приобретения опыта</u> (проявление интереса к игре, желание поиграть с взрослым и сверстником; воспро-</p> |

| | |
|--|--|
| | изведение в играх несложного игрового сюжета в определённой последовательности; перенос знакомых действий с игрушками в разнообразные игровые ситуации; самостоятельное отображение действий взрослого с объединением их в простейший сюжет; взятие на себя простейшей роли; установление взаимоотношений (вербальных и невербальных) с взрослыми и сверстниками на основе усвоения простейших социальных правил и требований. |
|--|--|

Проведенный анализ программно-методического обеспечения позволил констатировать, что проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня большое количество исследователей. Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка, так как это биосоциокультурные характеристики [77]. Изучение гендерного воспитания детей имеет не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер как семья, различные воспитательные институты.

Учет мысли прошлого, современных исследований имеет важное значение для изучения проблемы гендерного воспитания детей [175]. Современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек заключаются не в закреплении жестких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении потенциала партнерских взаимоотношений между мальчиками и девочками, воспитании человеческого в женщине и мужчине, вариативности в овладении гендерным репертуаром, искренности, взаимопонимания, взаимодополняемости [77].

В словаре гендерных терминов понятие «гендерное воспитание» трактуется как «процесс приобретения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами» [155]. Под гендерным воспитанием Газизова Н. Б. понимает процесс, посредством которого человек обучается моделям поведения в обществе, ценностям и т.д., соответствующим понятиям «мужское и женское» [41].

Гендерное воспитание – процесс культурной гендерной ориентации, идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов в определенной культурной (педагогически организованной) среде.

То есть, организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания (и, в частности, примера поведения родителей), соседей, групп сверстников в детском саду или школе; СМИ; ценностей, законов, традиций данного общества.

Все исследователи, с какой позиции они бы ни рассматривали детство, единодушны во мнении о том, что первые семь лет жизни – это сензитивный период, в котором формируются все базовые слои психики личности, существенно влияющие на последующее развитие ребенка [93]. Мы придерживаемся мнения Д. И. Исаева, В. Е. Кагана, И. С. Кона, которые считают, что половая идентификация – первый этап процесса гендерного воспитания, в ходе которой ребенок начинает причислять себя к одному из полов. В результате половой идентификации форми-

руется половая идентичность. Поскольку половая идентичность – аспект личностной идентичности, то неверно говорить о половой идентичности раньше, чем ребенок овладевает категорией Я, то есть обычно в три года. До этого времени существует номинативный пол, совсем не обязательно совпадающий с будущей половой идентичностью [148]. В динамике половых ролей и половой идентичности у дошкольников можно выделить три основных периода: половые различия, номинативный пол, полоролевая идентификация. Критические точки примерно приходятся на 3 года (первичная половая идентичность) и 5-6 лет (система половой идентичности). Поэтому до 5-6 лет, пока не сформировалась система половой идентичности, ее формированием легче управлять в ходе воспитания, определяющего самоотнесение ребенком себя с другими людьми, полоролевою типизацию поведения и переживание. Но после 5-6 лет воспитательные воздействия на отдельные стороны системы половой идентичности уже гораздо менее эффективны. Вот почему так трудно бывает после этого возраста исправлять многие погрешности воспитания на предшествующих этапах развития [148].

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что одной из проблем дошкольного образования является гендерное воспитание дошкольника, к которому наблюдается повышенный интерес в отечественной психологии и педагогике, а один из разделов педагогики – гендерная педагогика – занимается изучением гендерного воспитания и особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек. Это вызвано тем, что общество столкнулось с негативными последствиями: ежегодно увеличивается количество распадающихся браков, неполных семей. Поздним отрицательным результатом игнорирования этой сто-

роны воспитания является неумение выполнять соответствующие полу социальные роли [16].

На основании психолого-педагогической литературы содержание гендерного воспитания детей дошкольного возраста понимаем как целенаправленный процесс педагогического сопровождения жизнедеятельности дошкольника, заключающийся в содействии накоплению социального опыта выполнения гендерных ролей, осознания себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственных ценностей.

Особого внимания заслуживает изучение проблемы, связанной с результативностью процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Анализ работ по проблемам гендерного воспитания детей дошкольного возраста показал недостаточный уровень разработанности данной проблемы в отечественной педагогике и привел нас к необходимости обозначения феномена результативности рассматриваемого процесса.

Под воспитанностью понимается степень соответствия личностного развития ребенка поставленной педагогами цели. Педагогический энциклопедический словарь трактует «воспитанность» как умение вести себя в обществе, благовоспитанность; учтивое, вежливое поведение человека, отличающегося хорошими манерами, правильной речью, умением общаться с окружающими его людьми в различных ситуациях и т.п. В широком смысле воспитанность означает не только соблюдение правил поведения и общения, принятых в данном обществе, но и внутреннюю культуру человека, отражающуюся в его мировоззрении.

Воспитанность – интегративное свойство личности, представляющее собой совокупность личностных качеств, в

обобщенной форме отражающих систему социальных отношений. Под воспитанностью подразумевается комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее развитие [127,128].

Таким образом, рассматривая качества личности как показатели воспитанности, необходимо подчеркнуть не отдельные качества, а их совокупность, высокий уровень сформированности основного комплекса социально значимых качеств, характеризующих систему отношений человека к обществу сверстникам, взрослым, умственному и физическому труду, самому себе и т.д.

Применительно к нашему исследованию *гендерная воспитанность* – интегративное качество личности, в обобщенной форме отражающее систему социальных, личностных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения, взаимоуважения.

1.2. Теоретико-методологическая основа гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Решение поставленной в исследовании проблемы потребовало разработки и внедрения в педагогическом процессе ДОО модели гендерного воспитания старших дошкольников, описывающей особенности гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Опираясь на анализ источников, можно выделить особенности гендерного развития ребенка дошкольного возраста. В дошкольном возрасте (Т. А. Репина) формиру-

ется система потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, а также намечаются различия у мальчиков и девочек в некоторых их личностных качествах [148]. Репина Т.А. выделяет три этапа гендерного развития в дошкольном возрасте: 1 этап – осуществление гендерной идентификации (ребенок учится различать мужчину и женщину, девочку и мальчика и знать, какого рода поведение характеризует каждого из них, причисляет себя к мужскому или женскому полу, к мальчикам или девочкам); 2 этап – формирование гендерных предпочтений в различных сферах деятельности и жизни (этот этап связан с первым, так как для того, чтобы возникли первые гендерные предпочтения, ребенок должен знать, в чем заключаются различия в поведении людей разного пола); 3 этап – овладение поведением в соответствии с полоролевыми стандартами и формирование некоторых психических половых способностей (второй и третий этапы могут сосуществовать вместе) [148, 149].

В соответствии с темой нашего исследования необходимо рассмотреть особенности гендерных отношений детей дошкольного возраста. Учитывая, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая, то особенности гендерных отношений детей проявляются наиболее ярко в игре. (Э. Маккоби) [193-196].

Таблица 4

Характеристика игр мальчиков и девочек

| Игры мальчиков | Игры девочек |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 2 |
| Большое количество участников | Количество участников: 2 – 3 человека |

Продолжение табл. 4

| 1 | 2 |
|--|---|
| Чаще проходят на улице | Чаще проходят в помещении |
| Захват большого пространства | Небольшое пространство для игр |
| В большинстве случаев подвижные | В большинстве случаев спокойные |
| Лидер завоевывает свое положение с помощью физической силы | Лидер завоевывает свое положение с помощью вербальных переговоров |
| Перевозят игрушки «таранным» способом | Перевозят игрушки осторожно, стараясь не задеть других детей |
| Во время игры часто совместно смеются, даже при падении одного из участников | Смеются реже |
| Невольные или специальные падения вызывают смех других участников | Не насмеются над другими участниками |
| Физические контакты: устраивают «кучу малу» и т.д. | Избегают столкновения и толчков |
| Часто проявляют агрессию (по отношению к мальчикам), в том числе шуточно | Реже проявляют агрессию |
| Во время игр активно демонстрируют эмоции, преимущественно положительные | Во время игр ведут себя в основном тихо и спокойно |
| Пик хулиганства поведения – 4 года | Такое поведение не обнаруживается |
| В диалогах мальчиков – более четкая иерархия доминирования-подчинения | В диадах девочек – споры о доминировании-подчинении |

| 1 | 2 |
|--|---|
| Большая конкурентность, как индивидуальная, так и групповая (занимает около 50% игр) | Меньшая конкурентность, как индивидуальная, так и групповая (занимает около 1% игрового времени) |
| Большая кооперативность внутри своей команды | Любят школьные (учитель-ученик) и семейные роли (матери и отца), а также преобладают роли балерин |
| Атрибуты игр – лук со стрелами, ружье, шпага и т.д. | Атрибуты игр – куклы, балетное платье, но также и мужская одежда |

Как показывает таблица, в целом игровой стиль мальчиков является более «хулиганским», с физическими контактами, они более конкурируют друг с другом. Помимо всего, они проявляют агрессию по отношению к партнерам по игре и к атрибутам игр. М. В. Осорина объясняет такое поведение так: «Стремление мальчиков подвергать предметы разнообразным испытаниям во время игр – поджигать, бить и плавить, значимым моментом в таких процедурах для ребенка оказывается ощущение собственной власти над веществом предметного мира, а агрессия является одним из простых способов достижения доминирования в группе». Игры девочек тихие и спокойные, с небольшим количеством участников, в группировках, доминантная структура является более размытой: девочки не так проявляют властность, но и не хотят подчиняться, они также менее конкурентные и сплоченные. Если обратить внимание на ролевое поведение в играх, то наблюдается, что мальчиков привлекают роли героического и профессионального характера, а девочек –

чаще всего роли, связанные со школой, семьей, искусством. Мак Лойд такие выборы в играх объясняет тем, что девочки подражают людям, которых они видят в реальной жизни, а мальчики – вымышленным персонажем. Это связано с проявлением роли партнера, т.е. в играх девочек партнер по игре знает, что надо делать, мальчиков же привлекают более трудные ситуации, когда напарник и он могут не знать как себя вести в игре, что создает атмосферу риска. Наблюдаются различия по характеру активности и интересов. Мальчики чаще девочек занимаются спортом и в основном интересуются им же; девочки более склонны к романтике, но их интересы шире интересов мальчиков, девочек интересуют игры и игрушки противоположного пола ненамного меньше, чем своего [193].

Половые различия проявляются и по речевым паттернам. По наблюдениям Липера, в речевом стиле девочек во время общения используется больше кооперативных слов и выражений (объединяющих себя и партнера), длинных конструкций. Они реагируют на то, что говорит партнер и «возвращают» ему ответ, задают вопросы и присоединяются к сказанному. Речь мальчиков характеризуется доминантностью, большим напором, использованием повелительного наклонения, приказов, запретов, что, по их мнению, помогает им быть властными и независимыми.

К 7 годам наступает гендерная константность ребенка. Он полностью понимает принадлежность к мужскому или женскому полу, и этот факт не изменить в зависимости от ситуации или личных желаний. Они понимают, что пол ребенка не зависит от одежды, которую он носит или от игрушек, в которые он любит играть. Начинает возрастать интерес к противоположному полу [93]. В контексте проводимого нами исследования за-

служивает внимания точка зрения И. С. Кона, который отмечает, что гендерная идентичность не дается ребенку с рождения автоматически, а вырабатывается в результате сложного взаимодействия его природных задатков с соответствующей социализацией, «типизацией», или «кодирования». Активным участником этого процесса является и сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему социальные роли и модели поведения. Возможны и случаи «перекодирования» или «переустановки» гендерной идентичности с мужской на женскую и наоборот; в просторечии это называется переменной или сменой пола [93].

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что статус будущих мужчины или женщины приобретает ребенок при рождении, а затем в процессе воспитания ребенок обучается использовать ту или иную роль. Но существующие в обществе стереотипы оказывают большое влияние на детей. Гендерные стереотипы формируются, как считают исследователи (И. С. Кон, Репина Т. А. и др.), начиная с раннего детского возраста. С момента своего рождения ребенок становится объектом воздействия гендерной системы – в традиционных обществах совершаются символические родильные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребенок; цвет одежды, колясок, набор игрушек новорожденного также определяются его полом. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице педагогов), культура в целом внедряют в сознание детей гендерные стереотипы, формирующие определенные правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должны быть «настоящая женщина» [96, 148, 149].

Динамика гендерных стереотипов в любой культуре является показателем глубоких внутренних изменений ценностно-смыслового ядра культуры, этнического сознания и самосознания ее представителей, так как сфера семейно-брачных отношений наиболее подвержена регуляции традиционными нормами культуры. Многообразие гендерных ролей в различных культурах и в разные эпохи свидетельствует о том, что гендерные роли и стереотипы формируются культурой. Согласно теории Г. Хофстеда, различия в гендерных ролях зависят от степени гендерной дифференциации в культурах или степени маскулинности или феминности той или иной культуры. В своем исследовании Г. Хофстед показал, что люди более маскулинных культур имеют более высокую мотивацию достижения, смысл жизни видят в работе и способны много и напряженно работать [190]. В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с гендерными стереотипами, не осознавая этого в большинстве случаев: родители выбирают куклу или набор для вышивания для девочки, а машинку или конструктор для мальчика. Поступая именно таким образом, они основываются на гендерных стереотипах, установках. Гендерные стереотипы представляют собой укоренившееся упрощение, касающееся мужчин и женщин. Такие представления универсальны в пределах данного общества и усваиваются в процессе социализации. Будучи упрощенными, стереотипы могут быть несправедливыми не только для целой группы (не все мальчики хотят иметь конструктор), но также чаще всего являются неприменимыми к каждому индивиду [190].

До 70-х годов XX века формирование гендерной идентичности связывалось либо с феминностью, либо с маскулинностью, и однозначно совпадало с биологическим полом. Типично мужской образ включал набор маскулинных черт, связанный с

социально неограничивающимся стилем поведения, компетентностью и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, содержал фемининные черты: социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку. В целом мужчинам приписывалось больше положительных качеств, чем женщинам (И. С. Кон, Г. Крайг) [98,109]. Во второй половине XX века, как отмечает Радина Н. К., понятия «феминность» и «маскулинность» были рассмотрены как независимые конструкторы: личность в зависимости от ситуации может проявлять как феминные, так и маскулинные качества. Однако, по мнению С. Бэм, наиболее социально адаптированным является андрогинный тип личности, включающий в себя черты как маскулинности так и феминности. [30]. По мнению Кона И. С., в настоящее время многие социально-значимые черты личности становятся гендерно-нейтральными, ломается традиционная система гендерного разделения труда, власти и т.д. [98]. В контексте проводимого нами исследования считаем нужным дать определения понятий «маскулинность, феминность». Отметим, что в ходе анализа литературы нами была выявлена многомерность понятий «маскулинность» и «феминность». Психологический словарь под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского термин «маскулинность (феминность)» трактует как «нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин». Т. В. Бендас дает следующее определение «набор личностных и поведенческих качеств, соответствующих стереотипу «настоящая женщина (мужчина)» [16]. И.С. Кон как одно из значений «...нормативные эталоны мужественности (женственности)» [99] .

Анализ теории показал, что гендерное воспитание предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий гендерное воспитание детей, должен иметь стремление изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, его потенциал мужской или женской индивидуальности, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности [77].

Моделирование всегда определяется через понятие «модель». Слово «модель» произошло от латинского слов *modus, modulus* (мера, образ, способ), и его первоначальное значение было связано со строительством. Проанализировав природу сущности моделей и учитывая цель настоящего исследования, мы пришли к выводу, что разрабатываемая нами модель, описывающая особенности гендерного воспитания детей по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной.

В сравнении с общепринятой структурой модели, компоненты предлагаемой нами структурно-функциональной модели раскрывают и описывают организацию процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – цель, задачи, содержание форм, методов, приемов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Представленные нами функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть условия организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование образовательного процесса.

Таким образом, под моделью гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста мы будем понимать педагогически обоснованную систему, отражающую структурно-функциональные связи процесса гендерного воспитания детей дошкольного возраста, представленные в необходимой наглядной форме и способные предоставлять новые знания об объекте исследования. Методологическим основанием к построению модели гендерного воспитания детей дошкольного возраста являлись личностно-деятельностный, аксиологический и гендерный подходы.

В начале 80-х годов разрабатывается личностно-деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, И. А. Зимяя и др.), где личность рассматривается как субъект деятельности, которая формируется в деятельности, сама определяет характер этой деятельности и общения. Личностно-деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Деятельность – проявление человеком активности, реализации им своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание. Развитие личности воспитанника есть развитие его деятельности, деятельность ребенка есть сфера, в которой происходит процесс воспитания, то есть педагогическим инструментом воспитания служат различные

виды деятельности [130]. Обучение детей нормам и ценностям осуществляется в совместной игре или труде. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, то есть возникает представление о тех действиях, нормах поведения, ценностях, которыми он уже овладел. Имея такое представление, он может предварительно, «внутренним взором» проследить ход и результат деятельности, последствия своих поступков. Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности словесного обучения, пассивности в процессе познания окружающей действительности и, наконец, бесполезности самих знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности. Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования, деятельностный подход, согласно И. А. Зимней, означает, во-первых, отказ от определения процесса познания как передачи знаний, выработки умений и организации усвоения, а рассмотрение этого процесса как организация и управление совместной познавательной деятельностью субъектов этой деятельности [130]. Соответственно, в самой общей форме личностно-деятельностный подход к процессу гендерного воспитания означает интерпретацию этого процесса как целенаправленной деятельности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания личностных смыслов для развития целостной личности [130]. В контексте личностно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть сама будущая смоделированная деятельность.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта изучения, предполагает и изменение самой схемы взаимоотношений между взрослым и ребенком. На смену широко распространенной схеме взаимодействия S – O, где S – воспитатель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – ребенок, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект-субъектного, равнопартнерского сотрудничества взрослого и ребенка в совместном решении возникающих в процессе жизнедеятельности задач [130].

Аксиологический подход позволяет рассмотреть содержание процесса гендерного воспитания с точки зрения ориентира на нравственные ценности. Дошкольник выступает как субъект ценностного освоения общественных норм и правил поведения и соотносит с усвоенными ценностями свое поведение. Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 году французским философом П. Лапи, а уже в 1908 году его активно использовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях: философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, система педагогических взглядов, основанная на понимании и утверждении ценности личности, человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования. Проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р. Б. Пери. В. Франкл ввел представление о ценностях – смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществом или человечеству пришлось сталкиваться в истории [130]. Это позво-

ляет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во – вторых, с помощью того, что мы берем мира (в смысле переживания ценностей), и, в третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяются три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Применительно к дошкольному образованию философский анализ ценностей, предложенный В. Франклином, позволяет выделить дошкольное детство во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для социального развития ребенка [130]. На основе анализа всех факторов, концепций («русскости» и «державности») и определений, в контексте российских национальных особенностей и традиций, объективных потребностей и перспектив развития России может быть сформирована следующая система основных ценностей, которая указана в таблице № 3.

Таблица № 5

Национальные ценности России

| | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Любовь к России | Материальное и духовное состояние |
| Государственное единство | Территориальная целостность |
| Семья | Коллективизм |
| Свобода личности | Добросовестный труд |
| Демократия | Социальная справедливость |
| Равноправие народов | Многонациональная культура |
| Самоотверженность в защите Отечества | Духовность |

Аксиологический подход в контексте гендерного воспитания старших дошкольников направляет развитие ребенка на освоение гендерных ролей с учетом как национальных ценностей России, так и общечеловеческих, поскольку именно в дошкольном детстве закладывается личность с ее нравственными и духовными началами. По утверждению А.З. Рахимов и др., период 5-7 лет представляет возраст, когда происходит духовное становление личности как ее центральное, доминантное новообразование.

Гендерный подход в педагогике и образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения [184].

Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности. Принятие позиции, что биологический пол не является первопричиной психологических характеристик поведения и социальных ролей, позволяет по-новому реконструировать Я-образ и жизненные сценарии, навязанные системой полоролевых представлений, что дает мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений. 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 [184]. Такой конструктивистский подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: раз они не

врожденны, а сконструированы обществом, значит их можно изменить, меняя сознание общества. Гендерный подход в педагогике учитывает реалии современной жизни, то есть учитывает то, что каждый исторический период времени, а также социально-политические условия имеют свои стереотипы, модели поведения, регулируемые культурными нормами конкретного исторического периода. Как подчеркивает И. С. Кон, «гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культуры, а затем и наукой множественности индивидуальных различий» [94, С. 27-33]. Анализ подходов показал, что личностно-деятельностный, аксиологический и гендерный подходы соответствуют проблеме нашего исследования, интерпретируют понятие развитие личности ребенка как процесс и результат присвоения. Особенностью разработанной нами модели является наличие взаимосвязанных блоков: целеполагания, содержания, личностного, процессуального и диагностического, опосредованных выполнением определенных функций.

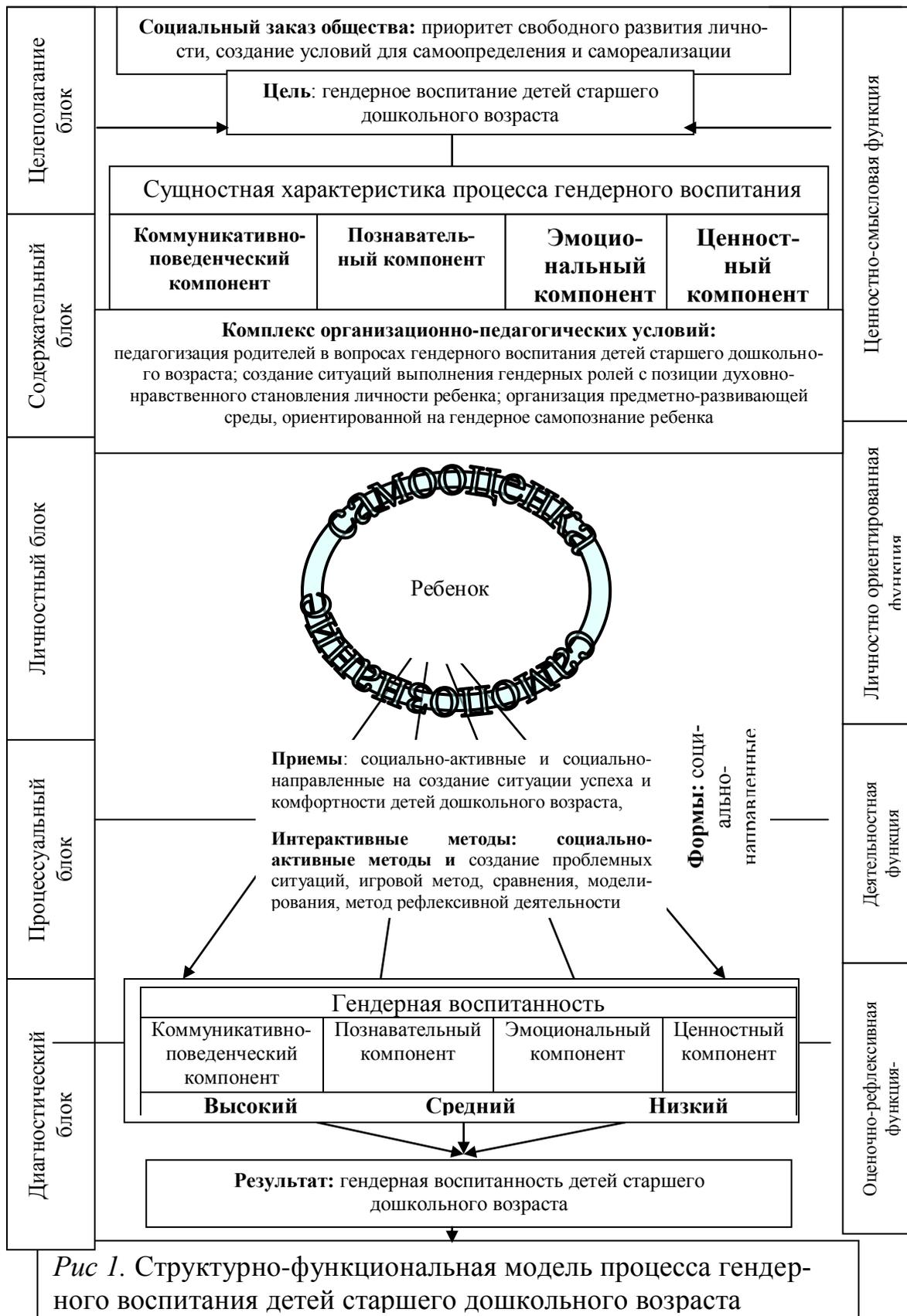
Центральным системообразующим компонентом структурно-функциональной модели является цель (представленная в блоке целеполагания) – гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе социального заказа. Организационно-педагогические условия представлены в содержательном блоке структурно-функциональной модели: педагогизация родителей по вопросам гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста; создание предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей; создание ситуаций выполнения гендерных ролей, а также сущностная характеристика процесса гендерного воспитания детей дошкольного возраста, представленная компонентами: эмоциональный (эмпатия, сочувствие, эмоциональная стабильность); познавательный

(системы социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры, доступных возрасту); ценностный (гуманность, толерантность, уважение к людям своего и противоположного пола и т.д.); коммуникативно-поведенческий (гендерный репертуар поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры и следование ему).

Основанием для определения компонентов гендерного воспитания и сущностной характеристики послужили исследования Головановой Н.Ф., Коньшевой Е.А., Коломийченко Л.В., Прокументик О.В., Радзивиловой М.А. и др. [50, 56, 91, 103, 104]. Отметим, что, по мнению О.С. Гребенюка, ниженазванные сферы в развернутом виде характеризуют «целостность, гармоничность, индивидуальность, свободу и разносторонность человека». Анализ психолого-педагогической литературы и исследований позволил обобщить и представить содержание гендерного воспитания в виде следующих компонентов.

Коммуникативно-поведенческий компонент: усвоение гендерного репертуара поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры (доступных возрасту). Это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, бытового поведения до умений в различных видах деятельности. Данный компонент включает в себя:

- знание правил поведения, норм, обычаев, выработанные в процессе общественного развития и следование им;
- умение строить свое поведение в соответствии эмоциональным состоянием других;
- установление отношений сотрудничества с детьми и взрослыми;



- выполнение специфических «мужских» и «женских» операций в разных видах деятельности;
- проявление доброжелательных, бережных взаимоотношений между детьми разного пола;
- проявление практической реализации специфических фемининных и маскулинных качеств;
- произвольность управления своим поведением в конфликтных ситуациях;
- способы достойного поведения с людьми разного пола, бесконфликтного взаимодействия с членами семьи с учетом их возраста и пола.

Познавательный компонент: становление системы социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры (доступных возрасту). Предполагает освоение определенного круга знаний об окружающем, становление системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. Данный компонент реализуется в значительной степени в процессе воспитания, включая средства массовой информации, а проявляется, прежде всего, в ситуациях самообразования, когда ребенок ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире; нормы и правила взаимоотношений в семье, группе детского сада, на улице, в других общественных институтах в соответствии с особенностями культуры конкретного гендера. Данный компонент включает в себя знания:

- об особенностях поведения детей разного пола;
- о физиологических различиях мальчиков и девочек, мужчин и женщин, бабушек и дедушек;
- о доминирующих видах отдыха и увлечения, соответственно полу и возрасту;

- о семье как о совокупности людей разного возраста, пола, объединенных родовым началом;
- о различных социальных функциях людей в семье: мальчик, сын, брат, папа, дядя, дедушка: девочка, дочка, сестра, мать, тетя, бабушка;
- об особенностях поведения и взаимоотношений людей в семье;
- о необходимости и значимости проявления дружеских, уважительных отношений между детьми разного пола, понимания между ними;
- о сущности мальчиков и девочек как биопсихосоциальных существ (отличительные внешние признаки; специфика физического строения);
- об особенностях одежды, причесок; общее и различное в мыслях, чувствах, переживаниях, умениях, поступках, интересах;
- о различных функциях, выполняемых взрослыми людьми в процессе жизни (коммуникативная, трудовая, экономическая, производственная, репродуктивная);
- о специфике внешнего вида мужчин и женщин (физическое строение, одежда, обувь, прическа);
- о специфических видах деятельности (труд, спорт, профессии, искусство), отдыха, увлечениях, интересах и т.д.

Ценностный компонент как фактор становления системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. В структуру ценностей Е. В. Бондаревской включены: самопознание, гуманность, доброта, достоинство, уважение, любовь к людям, духовность, общение. В. Т. Фоменко выделяет следующие направления ценностей: сугубо личные, ценности родного очага (родители, брат, сестра, отношение в семье), цен-

ности малой родины (дом, детский сад, школа, город, родной край, искусство и т.д.); общечеловеческие ценности (планета, цивилизация прошлого и т.д). Р. Ф. Чумичева выделяет:

– гуманистические ценности (ценность человека как личности);

– культурно-познавательные (познание человеком мира культуры, ее общечеловеческой ценности);

– нравственные ценности (представления, знаки, нормы, символы, регулирующие действия человека с помощью норм, правил);

– эстетические (чувственные ценности, представленные эстетическими вкусами, ценностями, идеалами).

Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Ребенок, включаясь в жизнь общества, должен не только правильно воспринимать предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить их», сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом.

Эмоциональный компонент: способность ребенка к эмпатии, эмоциональной стабильности, гендерной толерантности.

Данный компонент включает в себя:

– проявление чувства сопереживания, сострадания во взаимоотношениях с детьми;

– принятие ситуативных состояний, нехарактерных для поведения мальчиков и девочек (мальчик может плакать от обиды, жалости, девочка – стойко переносить неприятности);

– желание и стремление быть похожим на настоящих мужчин и настоящих женщин;

- чувство восхищения достижениями взрослых мужчин и женщин, внешней и внутренней красоты; положительное и доброжелательное отношение к людям, умение принимать их такими, какие они есть;
- учет целей и интересов всех сторон и проявления уважение друг к другу;
- способность к идентификации, эмпатии, децентрации; эмоциональной стабильности;
- чувство сопереживания, сочувствия со сверстниками своего и противоположного пола;
- понимание эмоций, переживаемых другими людьми [91].

В структурно-функциональной модели инструментарий по организации, стимулированию и корректировке процесса гендерного воспитания у старших дошкольников представлен общими методами, организационными формами, входящими в процессуальный блок.

В нашей опытной работе широко применялись методы педагогического процесса: создание проблемных ситуаций, педагогическое стимулирование (поощрение, создание ситуаций успеха), методы самосознания (самооценка) и др. Формы педагогического процесса – это внешнее выражение деятельности педагогов, детей и родителей. Гендерное воспитание у старших дошкольников осуществлялось во всех видах деятельности: игровой, трудовой, изобразительной и т.д. Активно использовались общие формы организации педагогического процесса: фронтальная, групповая, микрогруппы.

В диагностическом блоке представлен диагностический инструментарий, позволяющий отследить динамику процесса гендерного воспитания – и его результат – гендерную воспитанность.

Разработанная структурно-функциональная модель представляет сложное системное образование, обеспечивающее в результате гендерную воспитанность ребенка на основе обозначенных организационно-педагогических условий. Подробная характеристика представленных в модели организационно-педагогических условий будет раскрыта в следующем параграфе нашего исследования.

1.3. Психолого-педагогическое сопровождение гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

Введение нового стандарта дошкольного образования существенно повлияло на всю образовательную ситуацию в дошкольной образовательной организации. Современное общество характеризуется высокой мобильностью и динамичностью, в котором одним из критериев успешной образовательной деятельности дошкольного учреждения становится возможность активного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. В соответствии с новыми требованиями в системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, которыми в дошкольных образовательных учреждениях являются воспитанники, родители (законные представители) и педагогические работники. Сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе. Поэтому забота о реализации права ре-

бёнка на полноценное и свободное развитие является, сегодня неотъемлемой целью деятельности любого детского сада. Создание модели психолого-педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых.

На современном этапе необходима такая разработка системы гендерного воспитания, которая была бы направлена на помощь ребенку в усвоении им гендерных ролей, способов гендерного поведения и взаимоотношений. Недостаточная разработанность гендерного воспитания и необходимость решения проблем, очерченных в нормативных документах, указывают на значимость поиска новых подходов к решению проблем педагогического сопровождения гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Теоретический анализ работ по вопросам педагогического, социального, медицинского, психологического, информационного сопровождения позволяет в качестве комплекса мер гендерного воспитания ребенка рассматривать педагогическое сопровождение. Таким образом, цель сопровождения развития дошкольника – это помочь ребенку полноценно реализовать свои способности, знания, умения и навыки для достижения успешности в различных видах деятельности.

В отличие от педагогической помощи, сопровождение предусматривает пролонгированное присутствие педагога в жизни воспитанника, а не разовую помощь в затруднительных ситуациях. «Оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с

эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором ...» – именно так рассматривает О. С. Газман педагогическую поддержку.

Психолого-педагогическое сопровождение гендерного развития ребенка – комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленный на обеспечение благоприятных условий для формирования у ребенка позитивной гендерной идентичности и оказание необходимой помощи и поддержки педагогам и родителям в поиске эффективных методов и приемов взаимодействия с мальчиками и девочками в процессе воспитания. Именно психолого-педагогическое сопровождение позволяет, не нарушая естественного хода психосексуального развития ребенка, формировать у него позитивную гендерную идентичность, предупреждая тем самым возможные проблемы в освоении гендерной роли и гендерных функций.

На протяжении последних десятилетий в отечественной педагогике гендерная проблематика находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено реальными педагогическими проблемами теоретического и практического характера в дошкольном образовании. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования впервые предусматривают решение проблем развития и обучения детей дошкольного возраста с учетом гендерного подхода.

Логика нашего исследования предусматривает рассмотрение «благоприятных условий» для формирования у ребенка позитивной гендерной идентичности и оказание необходимой помощи и поддержки педагогам и родителям в процессе воспитания. В философском энциклопедическом словаре условие определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, состояний, взаи-

модействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Здесь же указывается, что чаще всего условия рассматриваются как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы.

В педагогической науке дефиниция «условия» в наиболее общей форме определяется как основа, наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящих их достижение [156].

Наиболее адекватным основным идеям нашего исследования является определение, данное В. А. Андреевым. По мнению ученого, педагогические условия – это целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [9].

Обобщая подходы к определению педагогических условий, можно утверждать, что это совокупность взаимосвязанных отношений к воспитанию, наличие которых позволяет ему соответствующим образом отвечать на заданные требования.

Относительно нашего исследования педагогические условия – это совокупность мер воспитательного процесса и организации воспитательной среды, которые должны обеспечить достижение высокого уровня гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления комплекса условий нами была проделана следующая работа:

– зафиксирован социальный заказ общества в аспекте исследуемой проблемы;

– проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста;

– использованы возможности личностно-деятельностного, аксиологического и гендерного подходов.

Единство условий (методологических, психологических, дидактических) позволяет говорить о целостности процесса гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Исходя из проблемы нашего исследования, созданной нами структурно-функциональной модели, мы предполагаем, психолого-педагогическое сопровождение гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста будет эффективным при реализации следующих условий:

- повышение гендерной компетентности педагогов ;
- работа с родителями по вопросам гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста;
- организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим первое условие – повышение гендерной компетентности педагога. Настоящий период развития общества детерминирован изменениями социокультурного фона, смещением акцентов ценностных ориентаций людей. В центре психолого-педагогических исследований находится процесс формирования личности с ее индивидуальными особенностями, то есть формирование самости человека вне зависимости от его половой принадлежности. В этой связи актуальной является проблема гендерного воспитания детей, так как высокая степень феминистической направленности женщин и наличие мас-

кулинности у мужчин, к сожалению не гарантирует гармоничное личностное развитие индивида [5].

Организуя педагогический процесс в рассматриваемом контексте, педагог ДОО должен понимать, что анатомо-морфологические и физиологические особенности является лишь предпосылками для развития различий психологического характера между мальчиками и девочками, которые подвержены влиянию социальных факторов (общественная среда, СМИ, ценностные установки, традиции данного общества) [5]. С момента поступления в образовательное учреждение (детский сад, школа, университет) мальчики и девочки оказываются под влиянием педагогов. Их задачей является не только передача детям разнообразных знаний, умений, навыков, но и формирование мировоззрения детей, распределение обязанностей между мальчиками и девочками, контроль и оказание помощи в их осуществлении, создание организационно-педагогических условий для занятий. Именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основным «агентами» гендерной социализации [4].

Мы согласны с тем, что «большинство педагогов имеет мало представлений о гендерных исследованиях, гендерных особенностях или гендере вообще»[3]. Ссылаясь на исследования А. В. Смирновой «только 10% педагогов принимали когда-либо участие в семинарах или посещали курсы повышения квалификации, где затрагивалась гендерная проблематика; $\frac{3}{4}$ учителей никогда не слышали термина «гендер» или затрудняются в его определении и только 15% педагогов поддерживают идеи гендерного равенства»? Решение данной проблемы нам видится в следующем – работа по формированию гендерной компетентности педагогов [3].

Специальная подготовка педагога в этой области поможет доступно и грамотно ответить на возможные вопросы детей. Какими словами педагог обращается к мальчикам и девочкам. Какие поступки он поощряет, какие наказывает – все это ориентирует мальчиков на внесемейную, а девочек на семейную деятельность. Судьба девочек обычно определяется терминами «когда ты выйдешь замуж», «когда у тебя будут свои дети» и т.д..., а мальчикам обычно говорят только в шутку. Для многих педагогов характерно повышенное бережное отношение к девочкам, которое способствует закреплению у детей убеждения, что «биология – это судьба». Л. В. Попова пишет, что в результате этой диспропорции «мальчики получают явное преимущество в попытках «найти себя»... в то время как девочки не находят для себя ролевых моделей [8].

Существование и глубокие корни гендерных стереотипов в системе образования привели некоторых педагогов к мысли, что для самореализации девочек и мальчиков полезнее раздельное обучение хотя бы по некоторым дисциплинам. Это могло бы помочь девочкам снять страх перед точными и естественными науками как чисто перед мужской сферой, а мальчикам продвинуться в иностранных языках и гуманитарных науках. Известно, что в женских школах СССР делались попытки приспособить программу воспитания девочек к специфической цели воспитания, там специально изучались биографии знаменитых женщин (С. Ковалевской и Н. Крупской) [1].

Установки педагогов на то, какие социальные роли должны выполнять мальчики и девочки в обществе, как им следует вести в школе, университете, выступают основой для формирования определенного стиля взаимодействия с детьми. Эффективность воздействия преподавателей объясняется их властью и авторите-

том. Власть педагога основывается на праве оценивать знания, поощрять и наказывать, а авторитет – на наличии больших знаний и опыта. В рамках решения этой проблемы педагог должен прежде всего осознать свое собственное отношение к мужскому или женскому полу. Представления педагога о месте мужчины и женщины в обществе имеют большое значение, поскольку авторитет педагога способствует усвоению его позиции детьми. Некоторые ученые (Э. К. Хьюстон, Б. А. Фогот и др.) полагают, что мнение педагогов даже сильнее влияют на детей [1].

По мнению Н. Grassel содержание и стиль полового воспитания должны отвечать наиболее существенным его принципам, среди которых автор отмечает доверие, соответствие развитию ребенка активной подготовки и иммунизации, правдивость, ясность, непрерывность и повторение, пробуждение собственной ответственности. Доверие – обязательное условие любого воспитательного воздействия. Только доверяя ребенку и пользуясь его доверием, можно найти наилучший подход к пониманию его и воздействию на него. Все воспитательные меры должны соответствовать уровню развития ребенка, для чего необходимо знать общий ход развития и индивидуальные особенности детей. Следует учитывать индивидуальный его уровень и имеющиеся у него знания о поле [4].

Основываясь на исследованиях Колесова Д. В., Кона И. С., Касаевской Т. В, Тумилович Л. Г., мы считаем, что чистота убеждений и установок – необходимое условие отношений между полами и обеспечить его можно снабжая ребенка с самого начала правдивой информацией. Дело не в том, чтобы обнажить перед ребенком всю истину, а в том, чтобы она была представлена доступно и понятно. Соккрытие, уклонение от правды или прямая ложь придают проблемам пола ложную и гипертрофи-

рованную притягательность. Любая получаемая ребенком информация вызывает эмоциональные реакции, поэтому очень важно педагогу как можно раньше научить ребенка естественно воспринимать какие либо факты (физиологическое строение тела, отличие внешнего вида и т.д. Мы поддерживаем мнение педагогов, психологов (Колесов Д. В., Кон И. С., Мухина В. С., Касаевская Т. В, Тумилович Л. Г., Клецина И. С. т.д.), которые указывают, что гендерные различия реально существуют, но они никак не учитываются педагогом при организации учебно-воспитательного процесса. Совершенно очевидно, что педагог должен знать в первую очередь свою гендерную доминанту (преобладание феминных или маскулинных качеств у данной личности, что не всегда совпадает с биологическим полом), а во-вторых, знать какая она у каждого из обучаемых. Например, К. Д. Ушинский долгие годы работал именно с женским коллективом и все свои основные педагогические труды он создал на основе опыта общения с феминной по гендеру аудиторией [1,2,3,5].

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволят утверждать, что работа в смешанных группах должна строиться с учетом этих различий. К примеру, в маскулинно-ориентированных группах необходимо делать упор на визуальную информацию, особенно важно добиваться понимания новой информации, обязательно делать обобщения и выводы в конце занятия. В феминно-ориентированных группах быстрее усваиваются конкретные письменные примеры, обучаемые обладают хорошо сложенной речью и способностью к долгому теоретическому изложению материала, желательно использование наглядного материала для лучшего усвоения информации [2,3]. На занятиях по точ-

ным дисциплинам педагоги больше ориентируются на мальчиков, а по гуманитарным наукам – на девочек.

Резюмируя вышеизложенное, мы отмечаем, что на гендерную идентичность влияют такие факторы как социальная среда, семья, общение со сверстниками и педагогом. Гендерное воспитание следует начинать с дошкольного возраста так как он является сензитивным и заложенное в данном возрасте повлияет на становление и развитие личности в будущем [5].

Рассмотрим второе условие – работа с родителями по вопросам гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Семья традиционно является одним из трансляторов социокультурного опыта, поступающего к ребенку со стороны родителей. Здесь осуществляется формирование гендерной идентичности, представлений о месте и роли мужчины и женщины в современном мире, половой морали, субкультурной дифференциации полов. В условиях трансформирующегося российского общества супружеские и родительские роли наполняются новым содержанием, изменяются социокультурные особенности механизмов и целей гендерного воспитания. В контексте существующего в России демографического кризиса в семейно-брачных отношениях особое значение приобретает проблема гендерного воспитания детей. Как утверждают многие исследователи (Д. Н. Каган, И. С. Клецина, И. С. Кон, Т. А. Репина и др.), первый этап получения гендерного опыта детей происходит в семье [76, 83, 96, 97, 148]. Культурные стереотипы и собственный опыт подсказывают родителям, каким должен быть мальчик и какой должна быть девочка. Считается, что родители более определенно отождествляют себя с ребенком своего пола и хотят быть моделью для него. На общение с детьми более или менее явно переносится стиль отношений

между полами, так что отношение отцов к дочерям – это всегда отношение к маленьким женщинам, а матерей к сыновьям – к маленьким мужчинам. Решающее значение принято отводить матери, проводящей с детьми больше времени.

Родители могут помочь в формировании правильной гендерной ориентации ребенка. Но для этого они сами должны иметь правильное представление о развитии ребенка, знать его этапы, что полезно, а что вредно, на что нужно обратить внимание в своем поведении и поведении ребенка, чего следует избегать, а к чему стремиться. Гендерное воспитание – это осознанная грамотная помощь ребенку в его нравственном и психическом развитии, прежде всего со стороны родителей.

Необходимость вовлечения родителей обусловлена также следующими предпосылками: хотя родители или нет, они всегда неизбежно влияют на развитие детей; семья влияет на ребенка через систему отношений: родители между собой, каждый из них; семья служит своего рода «преломляющим фильтром» на пути вхождения ребенка в гендерную культуру [140].

Актуальность проблемы также обусловлена потребностью современного общества в высоко развитой личности ребенка, которая формируется личностью не только педагога, но и родителей, что находит отражение в новой философии взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, главная идея которой заключается в том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а другие социальные институты лишь призваны помогать им. Укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия различных социальных институтов (детский сад, семья, общественность) обеспечивают благоприятные условия жизни и воспитания ребенка, формирование основ полноценной, гармоничной, прогрессивно развивающейся личности ребенка [111,182].

Мать и отец реализуют разные модели гендерных ролей, которые не противоречат друг другу. Дочь или сын, таким образом, знакомятся с разными моделями поведения в окружающей среде. Влияние обоих родителей на формирование, становление и развитие мальчиков и девочек необходимы. Анализ психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования подчеркивает необходимость обучения гендерным ролям родителей: многогранные гендерные роли супруги и супруга, отца и матери, хозяйки и хозяина требуют сложной совокупности навыков, большого круга знаний. Готовность, желание и положительная ориентация на выполнении специфических для каждого члена семьи ролей является видимым результатом процесса гендерного воспитания ребенка [192].

Мы согласны с Ш. Бурн, которая считает, что родителям необходимо научиться подходить к детям исходя из индивидуальных особенностей последних, а не из предполагаемых половых различий. Она утверждает, что гендер детей может влиять на то, чего родители от них ждут, а это может повлечь за собой различное отношение к детям, основанное на их гендерной принадлежности. В результате у детей могут выработаться гендерно дифференцированные навыки и представления о себе, которые станут затем ограничивать их возможности [17].

И. С. Кон, анализируя современные представления о роли отца и их влияние на детей, пишет: «Чтобы иметь душевное спокойствие и авторитет в семье мужчина должен обладать рядом таких психологических черт, которые ранее не были свойственны мужской роли – чуткостью и отзывчивостью». Также И. С. Кон, Х. В. Келлер выяснили, что гендерные роли матери (жены), отца (мужа) для ребенка выступают в нескольких типах:

– как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя беззащитным;

– как власть;

– как образец для подражания, воплощение мудрости и лучших мужских и женских качеств;

– как старший друг, советчик [94, 97].

И. Броверман с соавторами (I. Browerman et al., 1972) попросили юношей и девушек дать характеристику типичному мужчине и типичной женщине. В результате для тех и других выявился различный набор качеств. [64].

Таблица 6

Стереотипы типичных черт мужчин и женщин

| Типичный мужчина | Типичная женщина |
|--|-------------------------------------|
| Агрессивный | Тактичная |
| Предприимчивый | Проявляет расположение |
| Доминирующий | Нежная |
| Независимый | Не использует грубых выражений |
| Скрывающий эмоции | Понимает чувства других |
| Любит математику и науку | Разговорчивая |
| Обладает деловыми навыками | Религиозная |
| Знает, как осваивать мир | Интересуется собственной внешностью |
| Легко принимает решения Самодостаточен | Ценит искусство и литературу |
| Свободно говорит о сексе с другими мужчинами | Сильно нуждается в защите |
| | Аккуратная в привычках |
| | Спокойная |

На сегодняшний момент идеальные представления о маскулинности и феминности противоречивы:

- традиционные черты в них переплетаются с современными;
- они значительно полнее, чем раньше, учитывают многообразии
- индивидуальных различий;
- они отражают не только мужскую, но и женскую точки зрения.

На основании этого можно предположить, что важнейшими факторами, влияющими на формирование основ качеств мужественности и женственности у ребенка выступают: 1) особенности ценностных ориентаций родителей в области воспитания сыновей и дочерей, то есть знание тех качеств, которых они считают важными у детей разного пола; 2) владение адекватными методами воспитания этих качеств; 3) характер общения, взаимоотношений и трудового сотрудничества взрослых и детей

Появление понятий «воспитание родителей», «педагогическая культура» относится к концу прошлого века, когда в Америке и Европе возникли ассоциации, призванные оказывать помощь в семейном воспитании. Ныне понятие «воспитание родителей» стало очень распространенным и поистине международным. Суть воспитания родителей – это квалифицированная помощь семье в выполнении ею воспитательной функции. В науке существует много исследований, посвященных педагогической культуре преподавателей, учителей, воспитателей и родителей.

Авторы исследований по-разному трактуют педагогическую культуру родителей: во многом их точки зрения пересекаются друг с другом, многое противоречиво, требует дополнительных доказательств, исследований. Считаем нужным дать собственное толкование педагогической культуры родителей,

под которой мы будем понимать «достаточную их подготовленность по психолого-педагогическим, физиолого-гигиеническим вопросам, развитие тех качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей, а также владение умениями и навыками, направленными на реализацию процесса гендерного воспитания дошкольника.

Таблица 7

Трактовка понятия «педагогическая культура»

| Педагогическая культура | |
|------------------------------|--|
| Педагогический словарь [130] | Собственно педагогическая деятельность отца и матери, которая помогает избежать ошибок в воспитании и находить верные решения в нестандартных ситуациях |
| Хямяляйнен Ю. [111] | В узком значении – «формальное сообщение родителям знаний, необходимых для воспитания детей», в широком – «организация систематического обучения родителей воспитанию детей и навыкам жизни в семье, способствующим улучшению жизни всех членов семьи» |
| Титаренко В.Я. [171] | Совокупность специфических «механизмов» и средств, использование которых делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными требованиями |
| Кокоева А.Т. [171] | Педагогическая культура – интегративное образование, представляющее единство ценностей, деятельности проявлений, сущностных сил личности родителей, направленных на творческую реализацию процесса воспитания и развития ребенка в семье |

| | |
|--------------------------------------|---|
| <p>Бондаревская Е.В. [26]</p> | <p>Педагогическая культуры выступает частью общечеловеческой культуры, в которой «в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации.</p> |
| <p>Гребенников И.В. [52, 53]</p> | <p>Педагогическая культура родителей – совокупность уровней педагогической подготовленности и развития определенных качеств отцов и матерей, отражающих степень их зрелости как воспитателей и проявляющуюся в процессе деятельности по семейному и общественному воспитанию детей. Качества родителей: педагогический такт, вдумчивое, внимательное отношение к детям, умение быть чутким, справедливым, требовательным</p> |
| <p>И.В.Бестужев-Лада [20]</p> | <p>Ученый выделяет несколько взаимосвязанных уровней подготовки к воспитательной деятельности. Первоначально соответствующее образование получают дети и школьники, затем они обучаются в «Университете будущих родителей», далее переходят в «Университет молодого родителя», а по прошествии лет обучаются в «Университете родителя родителей» (начинающих бабушек и дедушек). Предлагаемая система пожизненного повышения педагогической культуры имеет перспективный характер, отличается комплексностью содержания, но пока может рассматриваться только как идеальная, нацеленная на будущее.</p> |

К примеру, в европейских странах программы воспитания родителей реализуются в разных моделях: адлеровской; учебно-теоретической; модели чувственной коммуникации; модели, основанной на трансакционном анализе; модели групповых консультаций; христианского воспитания родителей и др. Все модели имеют свою историю, базируются на определенных теоретических положениях, а следовательно, дают родителям различные установки в воспитательной деятельности и ориентируют на ту или иную практику воспитания детей. Общим для указанных выше моделей является исходное положение, согласно которому общество и сами родители могут помочь себе стать лучше, а это – важнейшая предпосылка успешного воспитания.

Большое внимание нами уделялось активизации самообразования родителей по вопросам гендерного воспитания детей дошкольного возраста. В нашем исследовании мы предлагали для самообразования родителей различные формы взаимодействия, и в первую очередь, наглядные формы, которые можно разделить на общие и индивидуальные. К общим относятся дисплеи: доска объявлений, листовки на педагогические и психологические темы, план рекомендаций по вводу ребенка в тему, журнал «В нашей дружной семье» и т.д. К индивидуальным формам самообразования относятся: брошюры, записки, личные блокноты, бюллетени, также дискуссии, диалоги, обсуждение ситуаций, решение кроссвордов, анализ детских высказываний, тренинги [111, 157]. Результатом, итогом самообразования родителей должно стать компетентное решение ими ситуаций, вопросов, связанных с гендерным воспитанием детей.

Применение некоторых знаний на практике, осуществление гендерного воспитания в семье для многих родителей является затруднительным. Поэтому на современном этапе в работе с ро-

дителями появляется понятие «включенность родителей» в деятельность дошкольного учреждения, то есть их активное участие в работе ДОУ [157]. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является такая организация их совместной деятельности, в которой родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса. Взаимодействие с родителями должно строиться на принципах сотрудничества, признаками которого являются: осознание цели деятельности каждым участником процесса; четкое распределение и кооперация труда между ними; личный контакт между участниками процесса с обменом информацией, взаимной помощью, самоконтролем; положительные межличностные отношения [157].

Под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в:

- организации образовательного процесса;
- созданию творческих групп, которые активно делятся своим опытом по проблеме гендерного воспитания детей;
- организации современной предметно-развивающей среды в группах, (создание фильмотеки, аудиотеки, библиотеки, игротеки; изготовление семейных книжек-самоделок, практическая помощь в группе, изготовление дидактического материала и т. д.) [157].

Показателем степени включенности родителей в деятельность дошкольного учреждения являются:

- сформированность представлений родителей о сфере педагогической деятельности (специфике работы с детьми дошкольного возраста; об особенностях образовательного процесса в дошкольном учреждении; о деятельности воспитателя);

- владение необходимыми практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей дошкольного возраста по данной проблеме;
- проявление интереса к образовательному процессу в группе;
- инициатива родителей в оказании помощи.

Организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание – следующее условие.

Создание развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях является важнейшим направлением реформы дошкольного образования в России. Основные подходы к осуществлению реформы были сформулированы в Концепции дошкольного воспитания, которая была утверждена в 1989 году Государственным комитетом СССР по народному образованию. Особое место в Концепции занимает раздел, посвященный созданию развивающей среды, которая призвана обеспечить лично-ориентированные отношения между специалистами детского сада и его воспитанниками, определены принципы в соответствии с лично-ориентированной моделью образования построения развивающей среды. Но в современном детском саду эти принципы могут осуществляться (и уже осуществляются) лишь частично, так как для более полной их реализации требуется инновационное архитектурное проектирование, новый дизайн, промышленная продукция (оборудование, мебель, игрушка и др.) нового поколения [128].

Целенаправленное изучение влияния предметной среды на развитие ребенка началось в 60-ых годах XX в. К 80-ым г., благодаря С.Л. Новоселовой, Н.Н. Поддъякову и др., были созданы системы развивающих игрушек и дидактических пособий для

детей раннего и дошкольного возраста, разработаны принципы формирования предметной среды, предложена новая педагогическая классификация игрушек и т.д. Однако само понятие «предметная развивающая среда детства» было введено в педагогику в 1988 году.

Известно, благодаря исследованиям Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, П. И. Зинченко, А. В. Петровского, И. С. Кона и других, что фактически вся информация о себе у ребенка не возникает абсолютно «изнутри», а всегда является «отраженным эффектом», в ее основе лежат внешние оценки, выраженные со стороны среды разными способами: признанием успеха вследствие умения использовать шанс или неуспеха при избежании риска и ответственности; принятием – непринятием на межличностном уровне и тем или иным средовым статусом; критическим анализом деятельности и личности; предоставлением пространства для самореализации или отказом в нем и пр. [40, 134]. Иначе говоря, среда развития ребенка объективно является источником материала для познания им себя. Педагогически целесообразное освоение ребенком среды связано с активизацией его самопознания. Среда создает растущему человеку условия и для осмысления себя как целостной личности: предлагает ситуации, требующие или отказа от своих ценностей, убеждений, идеалов, или подтверждения их, востребует решения, предполагающие нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, тем самым, подвергая личность проверке на самоидентичность [128]. Предметно-развивающая среда обладает сильными потенциалами для изменения волевой саморегуляции детей как в позитивном, так, к сожалению, и в негативном плане. Декларируя те или иные ценности, среда ставит юную личность в ситуацию напряженного самоопреде-

ления и выбора пути – примитивной адаптации или активного самоутверждения, а значит, необходимости отстаивания своего права на жизнепрживание в соответствии с собственным выбором, добиваясь желаемого статуса в среде или игнорируя ее ожидания и провоцирующие влияния [134]. В. И. Слободчиков указывает, что предметное пространство культивирует «самость» ребёнка в выборе деятельности, замыслов, в самоопределении детской общности и позволяет дошкольникам изобретать собственные оригинальные способы взаимодействия с игровыми объектами [154].

Применительно к системе дошкольного воспитания понятие образовательная среда отдельно не рассматривается, чаще встречается понятие «развивающая среда». Некоторые авторы исследуют развивающую среду с позиции «предметной среды», «предметного пространства»; с учетом эргономических требований к жизнедеятельности; антропологических, физиологических и психологических особенностей обитателей среды (Н. Котроткова, Н. Михайленко, Н. Тарловская и др.). Другие предлагают классифицировать ее как «духовную» (мир отношений и общения), «материальную», «предметную» «духовно-материальную» (Л. В. Свирская).

Действительно, как считает В. С. Мухина, предметный мир – мир вещей – это среда обитания человека, условие его бытия и духовного развития, средство удовлетворения его потребностей. В то же время ребенок психологически попадает в зависимость от предметного мира как ценности бытия, начинает «фетишизировать» его. Поэтому крайне важно сегодня актуализировать не только предметные характеристики развивающей среды, но и другие ее параметры, связанные, в первую очередь, с духовным наследием, усвоением культурных эталонов [117].

Характеризуя развивающую среду, педагоги чаще всего ее рассматривают с точки зрения содержания (предметно-пространственная, духовная); осуществляемой в соответствии с видами деятельности (учебная, игровая, трудовая); организации (программы, методы, формы работы и др.). Подчеркивая, что влияние среды на развитие личности зависит не только от педагогической характеристик среды, ее свойств, но и от внутренней установки детей, Л.И. Новикова считает, что необходимо приблизить среду к нуждам и потребностям детей. Только окружение, построенное с учетом особенностей детей (возрастных, половых и т.д.) способно вызывать у них положительные эмоциональные отношения [122].

Как показывают исследования В. Г. Бочаровой, Л. П. Буйвой, Л. И. Новиковой, Ю. В. Сычева и др., среда оказывает на ребенка разнообразные влияния, а именно, является источником знаний и эмоциональных переживаний ребенка; служит базой интеграции случайных и целенаправленных влияний, испытываемых детьми; становится сферой приложения физических и духовных сил, которые совершенствуют саму среду [122].

По мнению В. С. Мухиной, В. А. Горянина, должны быть разработаны и организованы элементы психологически целесообразной развивающей среды, помогающей человеку войти в ту «зону развития», которая пока ему недоступна. Среда является не только источником развития личности, но и своего рода катализатором в процессе самопознания и самореализации личности, способным ускорить или замедлить этот процесс [117].

В работах Н. А. Ветлугиной, Т. В. Потаповой, В. А. Петровского, В. А. Ясвина изучены структурные компоненты развивающей среды. В исследованиях В. А. Ясвина большое внимание уделялось содержанию развивающей среды, которая способна

обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. К ним относятся [134]:

– социальный компонент: удовлетворение и развитие потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации;

– предметно-пространственный компонент: принципы организации пространственной структуры образовательной среды (гетерогенность и сложность среды, функциональность зон, гибкость и управляемость);

– психолого-дидактический компонент среды, (оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды) [134]. Это послужило основой для разработанных сегодня и создающихся образовательных систем развивающего обучения: Ш. А. Амонашвили, В. С. Библера, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, В. В. Рубцова, Д. Б. Эльконина и др., что также представляет интерес для развивающего обучения дошкольников.

Рассматривая работы В. А. Петровского Н. А. Ветлугиной, и др. авторов, мы определили, что под предметно-развивающей средой следует предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка [122, 134]. Специально организованное пространственное окружение позволяет создать систему развивающих отношений, вызвать активность у ребенка дошкольного возраста, позволяет не только обогатить и существенно углубить процесс познания окружающей действительности, но и развить качества, необходимые для жизни в обществе. Авторы справедливо подчеркивают, что все компоненты структуры развивающей среды значимы для развития активности дошкольников, и максимальный значимый

эффект будет достигаться при их комплексном использовании, то есть функционировании среды как таковой [134].

В работах В. А. Петровского, Л. М. Клариной, Л. А. Смывиной, Л. Н. Стрелковой выявлены принципы построения развивающей среды: активность, эмоциональность, учет возрастных и индивидуальных различий, стабильность, динамичность, гибкое зонирование, открытость-закрытость среды (табл.8). С. А. Смирнов при построении предметно-развивающей среды в дошкольном учреждении выделяет еще такой принцип, как учет возрастных и половых особенностей, то есть построение среды с учетом половых различий, предоставления возможности как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с эталонами мужественности и женственности. Учитывая возрастные и полоролевые особенности детей, мы должны обеспечить право ребенка на развитие в собственном темпе [128].

Таблица 8

Принципы построения предметно-развивающей среды

| | |
|---|---|
| Активность среды | Среда должна затрагивать все стороны личности ребенка, эмоции, волю, требовать от него активной работы, мысли, воображения, побуждая его к творческой деятельности, направленной на преобразование среды и через это на собственное совершенствование |
| Эмоциональность, индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие | Среда должна давать ребенку разнообразные стимулы, способствующие развитию их интереса к познанию, побуждать к различным видам деятельности (конструирование, сочинительство, изобретательство и др) |

| | |
|---|--|
| Учет возрастных и индивидуальных различий | Необходимость превращения объективно существующей среды в среду, субъективно значимую для ребенка, учитывающую его потребности, интересы, способности, помогающую каждому ребенку реализовать себя |
| Стабильность-динамичность развивающей среды | Компоненты среды находятся между собой, по словам Л.С. Выготского, «не в скованном, неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняющем свои формы и очертания» |
| Гибкое зонирование | Построение среды в виде комплекса модальностей (цвет-звук-осязание-обоняние-движение) |
| Открытость-закрытость среды | Среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся, способной совершенствоваться под влиянием деятельности личности |

Т. Н. Дороновой и Н. А. Коротковой выделен ряд недостатков в организации предметной среды в современных ДОО: разработанные ранее (в конце 80-ых г.) педагогические требования к игрушкам, классификация и рекомендации к их отбору устарели, так как рынок игрушек постоянно меняется, поэтому необходима коррекция и доработка рекомендаций с учетом современности; приоритет «девчоночьих» игрушек; повышенное внимание к образовательной деятельности, поэтому зачастую страдает оснащение самостоятельной деятельности детей.

Детский сад, где воспитание специально организовано для поддержания доминирующего гендерного порядка, является активным транслятором жестких социальных стереотипов. Общество динамично в своих изменениях, а среда детского сада изменяется медленно: неизменными остаются набор желательных ролей и игрушек для девочек и мальчиков, утвержденный список предпочитаемой детской литературы для чтения детям в

группе, методические разработки по проведению тематических праздников, рекомендации по оформлению группы и предпочитаемым ролевым играм, атрибутам к играм и т.п. Продвижение в дошкольную педагогику гендерного подхода требует иного взгляда на построение предметно-развивающей среды, способствующей процессу гендерного воспитания. Таким образом, под предметно-развивающей средой в нашем исследовании мы будем понимать среду, обеспечивающую социокультурное развитие ребенка, отвечающую требованиям обогащенности, функциональности, педагогической целесообразности, которые, в свою очередь, способствуют самопознанию, самореализации личности каждого ребенка. Методически грамотно и ответственно проведенная работа, созданная в соответствии с вышеперечисленными требованиями среда, позволит создать условия для выстраивания гендерных отношений в дошкольном детстве и задаст перспективу для полимодельного гендерного развития девочек и мальчиков [168].

Обобщая вышеизложенное, на основании теоретического анализа мы можем выделить условия гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. От того, насколько успешно будут реализованы выделенные условия, будет зависеть эффективность процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

По нашему мнению, к таким условиям следует отнести:

- педагогизацию родителей по вопросам гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста;
- создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста, осуществляемых с позиции духовно-нравственного становления личности;

– организацию предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по первой главе

Анализ материала, связанного с темой нашего исследования, показал, что проблема гендерного воспитания дошкольников является актуальной.

1. Актуальность темы исследования:

– на *социально-педагогическом уровне* определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерной компоненты во все области общественной жизни: в политику, экономику, культуру, образование. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения (социальные отношения между полами) являются одной из главных проблем XXI века.

– на *научно-теоретическом уровне* определяется тем, что теоретический анализ работ позволил сделать вывод о том, что в настоящее время ведутся исследования по проблемам гендерной социализации современной семьи; предпринимаются попытки разработки концепций гендерного воспитания современных школьников, но рассматриваемые вопросы гендерного воспитания нередко ограничены физиологическими, медицинскими, социальными аспектами, педагогический же аспект почти не учитывается. Относительно детей дошкольного возраста обозначенная пробле-

ма носит единичный характер (И. С. Клецина, Л. В. Коломийченко, Е. А. Коньшева, Т. А. Репина, Л. В. Штылева);

– на научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что дошкольное образовательное учреждение как социальный институт продолжает воспроизводить жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, способствовать формированию стереотипов самовосприятия и самооценки личности дошкольника по половому признаку, что, в свою очередь, нивелирует проявления индивидуальности воспитанников в выборе дальнейшего жизненного самоопределения. Это связано с отсутствием пособий, дидактического материала, методических рекомендаций как для гендерного воспитания детей дошкольного возраста, так и для совершенствования профессиональной деятельности педагогов и родителей в вопросах гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

2. Гендерное воспитание в педагогическом аспекте включает в себя следующие существенные характеристики: коммуникативно-поведенческий компонент – усвоение гендерного репертуара поведения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры; познавательный компонент – система социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры (доступных возрасту); эмоциональный компонент – эмпатия, эмоциональная стабильность, сочувствие; ценностный компонент – ценность самопознания себя как представителя определенного пола, толерантность, гуманность, уважение к сверстникам своего и противоположного пола.

3. Теоретическое исследование проблемы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста позволяет обосновать возможность ее решения в контексте личностно-

деятельностного, аксиологического и гендерного подходов. Для этого спроектирована структурно-функциональная модель гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Структурные компоненты спроектированной модели (блок целеполагания, содержательный, личностный, процессуальный, диагностический) раскрывают организацию процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты (ценностно-смысловая, личностно ориентированная, деятельностная, оценочно-рефлексивная), то есть способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса. Представленные нами функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть условия организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование образовательного процесса.

4. Результатом гендерного воспитания является гендерная воспитанность детей дошкольного возраста, которая понимается как интегративное качество личности, в обобщенной форме отражающее систему социальных, личностных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения, взаимоуважения.

5. Результаты теоретических исследований привели к необходимости психолого-педагогического сопровождения процесса гендерного воспитания. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя комплекс следующих условий:

– педагогизацию родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста;

- создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста, осуществляемых с позиции духовно-нравственного становления личности;
- организацию предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста.

ГЛАВА II. Прикладной аспект гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

2.1. Инструментально-диагностическое обеспечение исследования гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста

В первой главе монографии рассмотрены теоретико-методологические основы сопровождения гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. При этом, мы выяснили, что сегодня искомая проблема остается фрагментарной и в теории и практике дошкольного образования. Теоретическим исследованием проблемы установлено, что эффективному процессу гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста будут способствовать условия. Данные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации цели нашего исследования, так как необходимо их подтверждение в условиях практической работы.

В практической части работы нам необходимо верифицировать выявленные положения, зафиксированные в теоретической части исследования. Верификацию мы определяем как необходимость подтвердить истинность установленных научных положений эмпирическим путем.

В соответствии с принципами верификации эффективности модели, логики исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Разработать компоненты, показатели, уровни гендерной воспитанности как результата гендерного воспитания, осуществить подбор диагностического инструментария.

2. Изучить имеющиеся уровни гендерной воспитанности детей на начальном этапе работы, проанализировать и обобщить полученные результаты.

3. Опытным-поисковым путем проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

4. Определить эффективность проведенной работы.

Решая задачи, на констатирующем этапе нами была проведена работа по получению информации о знаниях и отношении родителей к изучаемой нами проблеме. Для этого нами был предложен опросник «Что я думаю о «женском и мужском воспитании», анкета «Мальчики и девочки», позволяющая выявить знания о воспитании детей разного пола. Результаты предложенных заданий показали, что большинство родителей согласилось с утверждением 5. (По Вашему мнению, существует ли разница между девочками и мальчиками?). Родители приводили примеры дифференцированного подхода в воспитании мальчика и девочки. Но в чем проявляется эта разница, ответило 5% родителей, остальные смогли оценить лишь особенности поведения мальчиков и девочек: «... мальчики более подвижны, чем девочки, выбирают в основном игры большой подвижности»; «..девочки преимущественно выбирают спокойные игры «Дочки-матери», «Больница» и т.д. На вопрос, с кем лучше находить общий язык, большинство родителей ответило «.. с девочками»,

и лишь 2% родителей легче устанавливать контакт с мальчиками. На вопрос анкеты – «Какую информацию хотели бы получить родители по вопросам гендерного воспитания детей разного пола» показал, что большинство родителей желают, чтобы «дети в семье уважали друг друга, старших, не было конфронтации между полами и т.д.», «Какие формы получения информации вы считаете эффективными», – самыми эффективными формами для родителей (по данным анкеты) являются статьи и консультации. 7% родителей ответили «Участие в организации праздников, занятий». Опросы родителей с целью выявления отношения их ребёнка к гендерным различиям показали, что большинство из родителей не смогли дать оценку отношения своего сына или дочери к противоположному полу. Только треть родителей (в основном мамы) смогли проанализировать игры своего ребёнка и объективно охарактеризовать его поведение по отношению к другому полу. В последствии оказалось, что именно их дети имеют относительно высокие моральные суждения о дружбе между сверстниками различного пола, и те, в семьях которых имелись дети обоих полов. Результаты опроса родителей показало, что 78,2% детей имеют больше всего контактов с мамой и лишь 21,8% с отцом, что сказывается на отношениях девочек и мальчиков. На основании полученных данных мы выстраивали работу с родителями, которая представлена в параграфе 2.2.

Проверка второго условия – создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста с позиции духовно-нравственного становления личности – осуществлялась нами при помощи метода наблюдения за реальными взаимоотношениями мальчиков и девочек по показателям Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой; наблюдения за сюжетно-ролевой игрой

по показателям Н. Н. Серовой. Полученные данные позволили выделить особенности игровых умений и предпочтений детей старшего дошкольного возраста, выявить основные противоречия в сюжетно-ролевой игре мальчиков и девочек, помогли определить предпочитаемые сюжеты в играх, распределение и выбор ролей мальчиков и девочек, предпочитаемых партнеров по игре, особенности взаимоотношений ребенка со сверстниками. Использование метода ситуационных тестов заключалось в том, что ребенку предлагалось выбрать образ поведения в проблемной ситуации, близкой к реальной. Например, мальчик-девочка приходят в гости к другу-подруге; соблюдение правил поведения за столом; семейный этикет; трудовая деятельность (самообслуживание); разговор с незнакомым человеком на улице; конфликт с подружкой-другом и т.д. При этом учитывалось объяснение ребенка, почему он поступил бы так, а не иначе; понимание и обоснованность поступков. У детей было отмечено наличие некоторых знаний о культурных эталонах мужественности/женственности, но эти знания реализовывались лишь частично во взаимоотношениях со сверстниками своего и противоположного пола и взрослыми. Например, на занятиях, экскурсиях дети вели себя в соответствии с нормами и правилами гендерного поведения, но когда они самостоятельно играли, общались между собой, было замечено неустойчивое поведение, не всегда следование нравственным нормам поведения и общения.

Предметно-развивающая среда анализировалась с помощью карты «Анализ предметно-развивающей среды в группе», разработанной нами на основе работ Л. М. Клариной, В. А. Петровского, Л. А. Смывиной, Л. Н. Стрелковой, принципов построения среды, на основе методических рекомендаций построения разви-

вающей среды по «Программе социального развития» Л. В. Коломийченко.

Важным элементом инструментально-диагностического обеспечения явился выбор диагностик проверки выдвинутых нами критериев.

Таблица 9

Диагностический инструментарий

| Критерии | Диагностический инструментарий |
|------------------------|--|
| Эмоцион. компонент | Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке; Изучение способов выражения эмоций» (приложение); «Сюжетные картинки»; «Закончи историю»; Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А. М. Щетинина); наблюдение |
| Комм.-повед. компонент | Изучение проявления помощи другому человеку; Полустандартизированное интервью «Изучение гендерных установок у детей» В. Е. Каган; Ассоциативный эксперимент со словами, с картинками (В. В. Абраменкова, 1987); Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка по результатам наблюдения (А. М. Щетинина, Л. В. Кирс). |
| Познават. компонент | Л. Н. Белопольская «Изучение детского самосознания и идентификация», Н. В. Нижегородцева «Изучение сформированности образа Я» |
| Ценностный компонент | Диагностика ценностного отношения к себе (А. М. Прихожан, З. Василюскайте); Методика «Неоконченные ситуации» (А. М. Щетинина, Л. В. Кирс); Диагностика полоролевой социализации детей дошкольного возраста (Коломийченко Л. В., Григорьева Ю. С., Антонова Е. В.) |

К критериям гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста мы отнесли эмоциональный компонент – эмпатия, сочувствие, эмоциональная стабильность, гендерная толерантность и т.д.; коммуникативно-поведенческий компонент – усвоение гендерного репертуара поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры; познавательный компонент – становление системы социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры, доступных возрасту; ценностный компонент – становление системы социальных представлений и определенных гендерных образцов

Критерии всегда раскрываются во внешних признаках – показателях, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени его выраженности.

Показателями каждого критерия являются:

- эмоционального – *устойчивость интересов и потребностей, внешняя выраженность эмоциональных проявлений;*
- коммуникативно-поведенческого – *стабильность поведения в отношении сверстников и взрослых;*
- познавательного – *объем знаний их осознанность, связь с личным опытом*
- ценностного – *понимание и принятие ценностей.*

На основании критериев и показателей нами были определены уровни гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста (табл. 10).

Рассмотрим первый критерий – эмоциональный компонент. Гендерное воспитание ребенка тесно связано с эмоциональным компонентом. Это чувство сопереживания, определение различных эмоциональных состояний сверстников, взрослых, людей. Поэтому закономерно предположить, что не-

достаточное развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста обусловит низкий уровень овладения нравственными ценностями и моральными нормами поведения, в то же время развитие эмоциональной сферы будет способствовать успешному процессу гендерного воспитания ребенка.

Таблица 10

Уровни гендерной воспитанности

| Критерии | Уровни | | |
|---------------|---|---|---|
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Эмоциональный | Проявляет интерес к эмоциональному состоянию других. Способен к эмпатии, сочувствию как к сверстникам своего, так и противоположного пола. Чувствителен к состоянию других людей. Интерес и потребность в общении с другими людьми и эмпатия к ним. Самостоятельно замечает эмоциональное состояние сверстников своего и противоположного пола. | По инициативе взрослого замечает состояние окружающих, реагирует на него. Иногда реагирует на переживания другого, при этом говоря: «А я не плачу», «А у меня». Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому. Проявление инициативы самому – ситуативное (лишь в случае эмоциональной привлекательности или исходя из личностных мотивов). | По инициативе взрослого ребенок замечает состояние окружающих, но не реагирует на него. Спокойно смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние. Не проявляет чувства сопереживания, сочувствия со сверстниками своего и противоположного пола. Проявление эмпатии на- |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| | Способен к взаимопомощи, если видит, что ребенок расстроен. | вов). Иногда предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и т.д.) | блюдается лишь при акцентуации внимания педагогами, взрослыми. |
| Познавательный | Характеризуется прочным и глубоким усвоением элементарных представлений о семье как о совокупности людей разного возраста, пола, объединенных родовым началом. Имеет представление о специфических видах деятельности (труд, спорт, профессия, искусство), отдыха, увлечениях, интересах разных членов семьи. Осознает себя как представителя определенного пола и испытывает гордость за это. Определяет | Наличие сформированных элементарных представлений о семье, функциях семьи, выполняемых гендерных ролях представителей разного пола и возраста в семье (мужчина, женщина, отец, сын, внук, бабушка, жена, муж, мама, папа, брат, сестра и т.д.). Наличие сформированных элементарных представлений (неполных) об анатомо-физиологических особенностях строения мужского и женского пола. | Отдельные, часто ошибочные знания о семье, выполняемых мужчиной и женщиной гендерных ролях. Неполные, отрывочные знания об анатомо-физиологических особенностях строения мужчины и женщины, мальчика и девочки, тем самым нейтрален к своей половой принадлежности (не испытывает чувства собственного досто- |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>перспективы собственного развития в системе родственных отношений. Адекватные представления не только о своей гендерной роли, но и о ролях представителей противоположного пола, уважительное отношение к ним.</p> | | <p>инства, чувства гордости).</p> |
| | | | <p>Испытывает затруднения в иерархии семейных отношений, затрудняется в определении перспектив собственного развития в системе родственных отношений.</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|
| <p>Коммуникативно-поведенческий</p> | <p>В игровой деятельности доброжелателен по отношению к детям, умеет без конфликтов играть с детьми, распределять роли.</p> <p>Качественное усвоение и исполнение репертуара гендерных ролей. Наблюдается тенденция к расширению репертуара гендерных ролей через усвоение ролей другого пола. Адекватная самооценка. Осознает относительность проявления в своей деятельности феминных и маскулинных качества в зависимости от вида деятельности и ситуации.</p> | <p>Доброжелателен, коммуникабелен, но не всегда может установить контакт с детьми. Иногда обижает других детей. Высказывает свое отношение к людям и событиям в зависимости от ситуации и оценивает их с нравственной позиции.</p> <p>Репертуар гендерных ролей усвоен. Коммуникативно-поведенческие навыки и умения соответствуют существующей в обществе модели поведения мужчин и женщин, сформированы в достаточной степени. По собственной инициативе, желанию проявляет внимание, заботу по отношению к другим.</p> | <p>Не может дать адекватную самооценку своим поступкам, действиям.</p> <p>Знает нормы отношений, называет правила поведения, но не всегда использует в повседневной деятельности.</p> <p>Общение с детьми без учета половых различий. Не проявляет интереса к усвоению способов поведения, ориентированных на выполнение своей бу-</p> |
|-------------------------------------|---|---|--|

Гендерный подход к проблеме воспитания детей разного пола

лучей роли равнодушно относится к домашним обязанно-

| | | | |
|------------|---|--|---|
| | Осознает относительность проявления в своей деятельности феминных и маскулинных качества в зависимости от вида деятельности и ситуации. | выполняет их без удовольствия, по принуждению Очень редко согласовывает свои действия с другими детьми, не учитывает интересов других. По просьбе взрослого идет на уступки в распределении ролей. Не всегда коммуникабелен. | |
| Ценностный | Предполагает у детей наличие ценностной ориентации общественной направленности. Доброжелательный, коммуникабельный. Дифференцирует для себя основные нравственные нормы (добро, зло, лень, трудолюбие, жадность, любовь, уважение и т.д.), дает адекватную оценку своим поступкам и поступкам других детей. | Не всегда принимает социальные нормы и правила поведения, не следует им. Не всегда дифференцирует основные нравственные нормы. | Наличие у детей эгоистических ценностных ориентаций, безразличное отношение к окружающим. Не может дать адекватную самооценку своим поступкам, действиям. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>к своему полу. Знает ценности родного очага (родители, брат, сестра, отношения в семье), ценности малой родины (дом, детский сад, город) и т.д. Испытывает чувство гордости за принадлежность</p> | | |
|--|--|--|--|

По результатам проведенного исследования, на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, оказалось, что большинство детей имеют те или иные недостатки сформированности эмоциональной сферы (табл. 11).

Как видно из таблицы, большинство детей, принимавших участие в эксперименте, имели либо средний, либо низкий уровень сформированности эмоциональной сферы: ОГ2 – 52,2% (низкий уровень) и 44,8% (средний уровень), в ОГ4 – 54,2% (низкий уровень) и 29,1% (средний уровень), ОГ-3 45,8% (низкий уровень) и 41,7% (средний уровень), в ОГ- 1 – 43,5 (низкий уровень) и средний – 39,1%.

Таблица 11

Оценка уровня сформированности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста (нулевой срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1- 23 | 10 | 43,5 | 9 | 39,1 | 4 | 17,4 |
| ОГ2 – 23 | 12 | 52,2 | 8 | 34,8 | 3 | 13 |
| ОГ3 – 24 | 11 | 45,8 | 10 | 41,7 | 3 | 12,5 |
| ОГ4 – 24 | 13 | 54,2 | 7 | 29,1 | 4 | 16,7 |

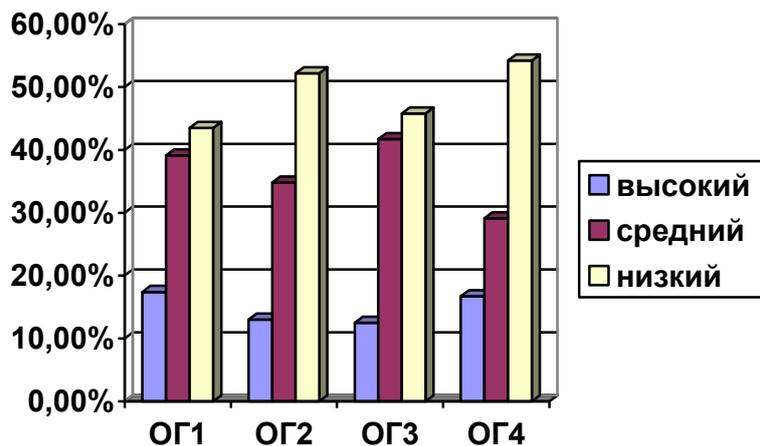


Рис. 2. Оценка уровня сформированности эмоциональной сферы у детей (нулевой срез) в ОГ1, ОГ2, ОГ3, ОГ4

В ходе наблюдения за детьми выяснилось, что многие дети не всегда замечают состояние окружающих детей, а иногда и вовсе не реагируют на него. Чаще дети ситуативны в проявлении знаков внимания по отношению к сверстникам, а иногда и не проявляют чувства сопереживания, сочувствия во взаимоотношениях с детьми своего и противоположного пола. По ини-

циативе взрослого замечают состояние окружающих, эмоционально реагируют на него (успокаивают, обнимают, гладят). Часто сообщают воспитателю, как они пожалели, помогли другому. В ситуациях, где требовалось проявление сочувствия, сострадания, проявление заботливости, большинство ответов были следующие: «Это только девочки жалеют, успокаивают», «Мальчик не плачет» и т.д.

Для того, чтобы выявить скрытые закономерности полученных нами в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы показателей, мы прибегли к методам математической обработки результатов. С помощью первичных методов статической обработки мы получили показатели, непосредственно отражающие результаты производимых нами измерений. Для подтверждения достоверности полученных результатов мы использовали критерий Фишера – ϕ . Для сравнения групп были взяты высокий, средний, низкий уровни. Нами была принята нуль-гипотеза, что ОГ1, ОГ2, статистически неразличимы. Значения ϕ_1 и ϕ_2 , соответствующие процентным долям в каждой группе были определены по таблице. Процентные доли каждого значения и уровни значимости высчитывались по формуле: $\phi_{эмп} = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$, где ϕ_1 – величина, взятая из таблицы, соответствующая большей процентной доле; ϕ_2 – величина, взятая из таблицы, соответствующая меньшей процентной доле; n_1 – количество наблюдений в выборке 1; n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

Критические значения для низкого уровня имеют фиксированную величину и составляют соответственно для 43,5% $\phi_{кр} = 1,44$, а для 52,2% $\phi_{кр} = 1,61$. Поскольку полученное значение $\phi_{эмп} = 0,31$ находится в зоне незначимости, то нуль-гипотеза

Но принимается. Следовательно, полученные данные указывают на то, что на констатирующем этапе ОГ1, ОГ2 статистически неразличимы. ОГ3 и ОГ4 также статистически неразличимы, поскольку для 45,8% $f_{кр}=1,487$, а для 42,2% $f_{кр}=1,43$. Поскольку полученное значение $f_{эмп}=0,1$ находится в зоне незначимости, то нуль-гипотеза H_0 также принимается.

Следующий критерий – познавательный компонент. Изучение познавательного компонента осуществлялось с помощью методик Белополюской Л. Н. «Изучение детского самосознания и идентификация», Н. В. Нижегородцевой «Изучение сформированности образа Я», а также в ходе наблюдения за игровой деятельностью и бесед с детьми [105].

Таблица 12

Оценка уровня сформированности познавательного компонента у детей старшего дошкольного возраста (нулевой срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ- 1 23 | 8 | 34,8 | 12 | 52,2 | 3 | 13 |
| ОГ-2 23 | 7 | 30,4 | 11 | 47,8 | 5 | 21,8 |
| ОГ- 3 24 | 9 | 37,5 | 12 | 50 | 3 | 12,5 |
| ОГ- 4 24 | 9 | 37,5 | 11 | 45,8 | 4 | 16,7 |

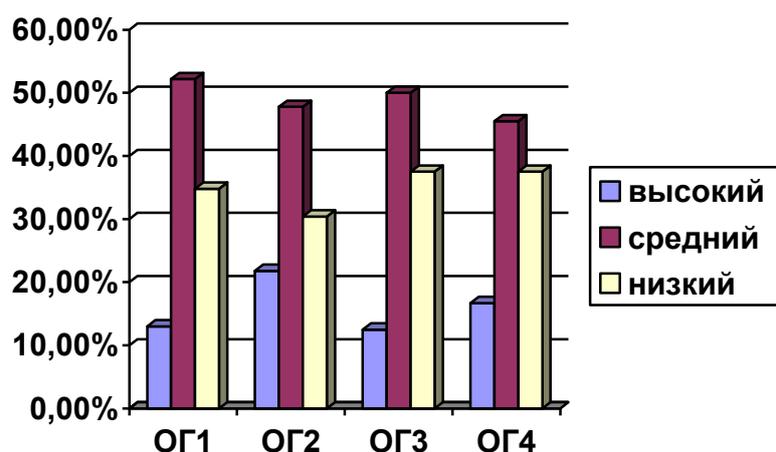


Рис. 3 Оценка уровня сформированности познавательной сферы у детей старшего дошкольного возраста (нулевой срез) в ОГ1, ОГ2, ОГ3, ОГ4

В ходе бесед выяснилось, что у 52,2% детей ОГ1, 47,8% детей ОГ2 отдельные, часто ошибочные знания о семье, выполняемых мужчиной и женщиной гендерных ролях; Неполные, отрывочные знания об анатомо-физиологических особенностях строения мужчины и женщины, мальчика и девочки, тем самым нейтрален к своей половой принадлежности (чувство собственного достоинства, чувство гордости). Некоторые дети испытывают затруднения в иерархии семейных отношений, затрудняются в определении перспектив собственного развития в системе родственных отношений (сын, отец, муж, дедушка). На наш взгляд, это объясняется зачастую игнорированием родителями возникающих у детей вопросов, избеганием бесед. Неохотно и кратко отвечают на возникающие у детей вопросы, ограничиваются краткими беседами, возникающими по инициативе ребенка. Воспитательное воздействие родителей осуществляется непостоянно.

Следующий компонент – коммуникативно-поведенческий.

Таблица 13

Оценка уровня коммуникативно-поведенческого компонента у детей старшего дошкольного возраста (нулевой срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1- 23 | 10 | 43,5 | 9 | 39,1 | 4 | 17,4 |
| ОГ2 – 23 | 12 | 52,2 | 8 | 34,8 | 3 | 13 |
| ОГ3 – 24 | 11 | 45,8 | 10 | 41,7 | 3 | 12,5 |
| ОГ4 – 24 | 13 | 54,2 | 7 | 29,1 | 4 | 16,7 |

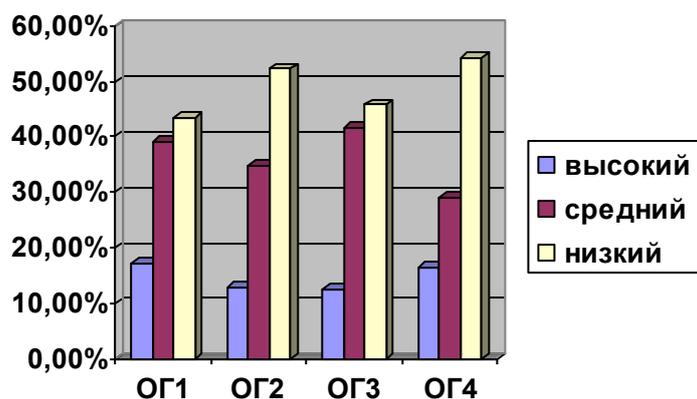


Рис. 4. Оценка уровня сформированности коммуникативно-поведенческого компонента (нулевой срез) в ОГ1, ОГ2, ОГ3, ОГ4

Оценка уровня сформированности коммуникативно-поведенческого компонента показал следующие результаты: низкий (ОГ1 – 43,5%, ОГ2 – 52,2%, ОГ3 – 45,8%, ОГ4 – 54,2%) и средний (ОГ1 – 39,1%, ОГ2 – 34,8%, ОГ3 – 41,7%, ОГ4 – 29,1%).

Полученные данные свидетельствуют о сложности установления субъект-субъектных отношений со сверстниками своего и противоположного пола. Нежелание детьми выполнять специфические «мужские» и «женские» операции в разных видах деятельности; неумение договориться в общем деле, согласовывать свои действия с действиями других, трудности в распределении ролей в игре, нежелание уступать другому. В совместных играх многие действия детей носили «эгоистический» характер (я все сделал первый – меня похвалят), помощь сверстнику оказывалась лишь по просьбе педагога или ребенка.

Анализ сформированности ценностного компонента показал следующие результаты:

Таблица 14

Оценка уровня сформированности ценностного компонента
(нулевой срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1- 23 | 11 | 47,8 | 8 | 34,4 | 4 | 17,4 |
| ОГ2 – 23 | 13 | 56,5 | 7 | 30,4 | 3 | 13,1 |
| ОГ3 – 24 | 11 | 45,9 | 8 | 33,3 | 5 | 20,8 |
| ОГ4 – 24 | 12 | 50 | 8 | 33,3 | 4 | 16,7 |

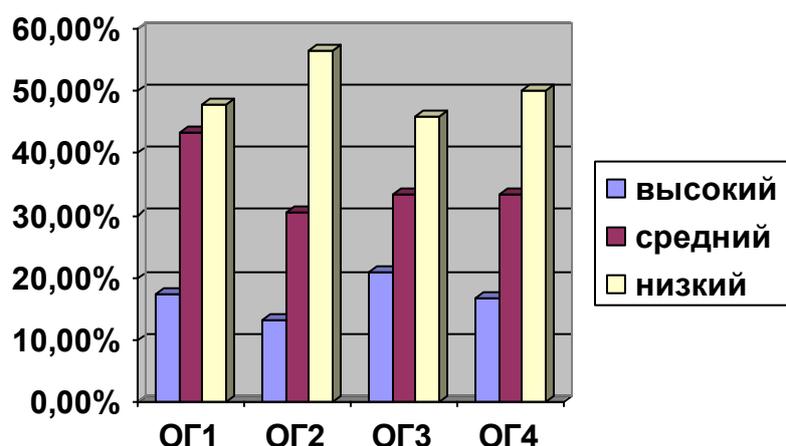


Рис. 5. Оценка уровня сформированности ценностного компонента (нулевой срез) в ОГ1, ОГ2, ОГ3, ОГ4

В ходе наблюдения за детьми выяснилось, что у многих детей преобладают эгоистические мотивы в поведении, развито потребительское отношение к окружающим его взрослым и детям. Наличие у детей эгоистических ценностных ориентаций, безразличное отношение к окружающим. Не всегда дети могли дать адекватную самооценку свои поступкам, действиям. Безусловно, время накладывает отпечаток на общество, но мы не можем согласиться с позицией пренебрежения нравственными нормами и ценностями, которые остаются базовыми во все времена.

Для того, чтобы выявить скрытые закономерности полученных нами показателей в ходе констатирующего этапа эксперимента, мы прибегли к методам математической обработки результатов эксперимента. Количественный и качественный анализ результатов на основе методов математической статистики (факторного анализа методом главных компонент, вращение методом Варимакс с нормализацией Кайзера) с применением статистического пакета AtteStat Factor Analysis for Excel, версия

1,0. позволил нам определить достоверность полученных результатов и также вывести формулу общего показателя – гендерной воспитанности.

С целью определения структуры взаимосвязей между компонентами гендерной воспитанности мы использовали факторный анализ. Проведённый на предыдущем этапе корреляционный анализ позволил выделить множественные связи между показателями гендерной воспитанности: эмоционального, коммуникативно-поведенческого, познавательного и ценностного компонентов.

Таблица 15

Корреляционная матрица данных

| Компоненты воспитанности | Эм | Пз | КП | Цн |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Эмоциональный (Эм) | 1 | 0,847239 | 1 | 0,949907 |
| Познавательный (Пз) | 0,847239 | 1 | 0,847239 | 0,820287 |
| Коммуникативно-поведенческий (КП) | 1 | 0,847239 | 1 | 0,949907 |
| Ценностный (Цн) | 0,949907 | 0,820287 | 0,949907 | 1 |

Факторизация проводилась методом анализа главных компонент с применением статистического пакета AtteStat Factor Analysis for Excel, версия 1,0. Вращение производилось методом Варимакс с нормализацией Кайзера. Полученные результаты представлены ниже.

Таблица 16

Матрица факторного отображения

| Компоненты воспитанности | факторы | | |
|--------------------------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Эмоциональный (Эм) | 0,987138 | -0,11845 | -0,10738 |

| | | | |
|-----------------------------------|----------|----------|----------|
| Познавательный (Пз) | 0,909537 | 0,41542 | 0,012984 |
| Коммуникативно-поведенческий (КП) | 0,987138 | -0,11845 | -0,10738 |
| Ценностный (Цн) | 0,966935 | -0,14892 | 0,207026 |
| Выделенная дисперсия (в %) | 92,8 | 5,5 | 1,7 |
| Накопленная дисперсия (в %) | 92,8 | 98,3 | 100,0 |

В таблице 17 представлена повернутая матрица факторного изображения.

Таблица 17

Повернутая матрица факторного отображения

| Компоненты воспитанности | факторы | | |
|-----------------------------------|---------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Эмоциональный (Эм) | 0,81 | 0,47 | 0,34 |
| Познавательный (Пз) | 0,43 | 0,86 | 0,27 |
| Коммуникативно-поведенческий (КП) | 0,81 | 0,47 | 0,34 |
| Ценностный (Цн) | 0,66 | 0,43 | 0,62 |
| % охваченной дисперсии | 92,8 | 5,5 | 1,7 |

В структуре взаимосвязей между компонентами гендерной воспитанности было выявлено 3 фактора, из которых наибольшим вкладом обладает первый фактор – им охвачена практически вся дисперсия (92,8 %).

Из повернутой матрицы данных видно, что значимые веса в первом факторе имеют три показателя, связанные с устойчивостью эмоциональных проявлений к представителям своего и противоположного пола, с адекватностью поведения в отношении сверстников и взрослых, а также с ценностными ориентациями общественной направленности. Прочные и глубоко усвоенные представления о гендерных ролях также вносят некото-

рый вклад в первый фактор, но наиболее значимым этот компонент является для второго фактора.

Таким образом, первый фактор можно принять в качестве математико-статистической модели гендерной воспитанности, а коэффициенты корреляции каждого из компонентов с данным фактором интерпретировать как долю их участия в степени выраженности изучаемого феномена. Формула расчёта показателя гендерной воспитанности будет выглядеть следующим образом (для удобства использования коэффициенты корреляции округлены до десятых долей):

$$0,8*(Эм + КП) + 0,7*Цн + 0,4*Пз,$$

где: Эм – количество баллов эмоционального компонента, КП – количество баллов коммуникативно-поведенческого компонента, Цн – количество баллов ценностного компонента, Пз – количество баллов познавательного компонента.

Результаты гендерной воспитанности на констатирующем этапе эксперимента представлены на рис 5.

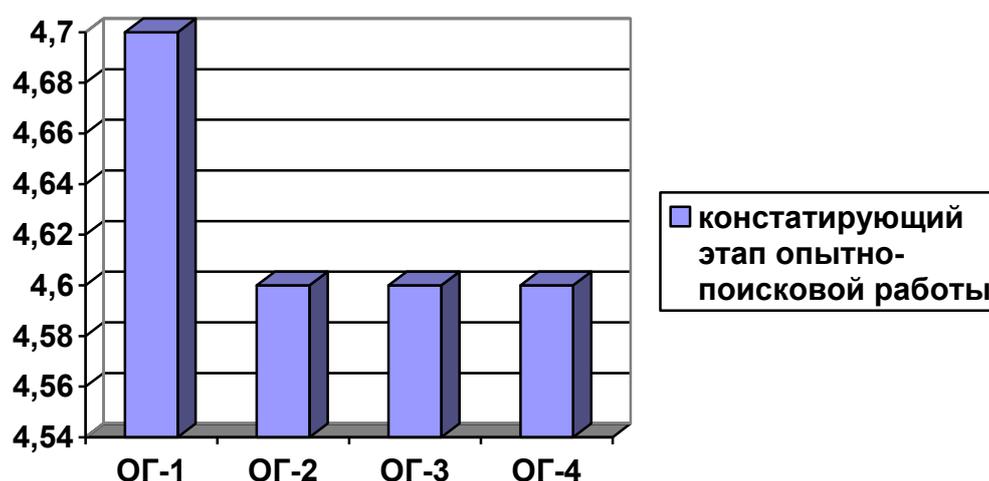


Рис. 6. Результаты гендерной воспитанности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (в баллах)

В целом, дети показали поверхностные, недифференцированные представления о женском о мужском образе. Установлено, что у детей дошкольного возраста существует разрозненное представление об идеальном женском образе, многие представления сформированы недостаточно. Дети дошкольного возраста чаще связывают эти качества с внешними атрибутами, отсутствует самостоятельность в выборе качеств.

Таким образом, итоги констатирующего этапа с необходимостью требуют для доказательства гипотезы исследования, характеристик содержания проводимой работы в ходе формирующего этапа практической работы.

2.2. Особенности реализации гендерного воспитания в воспитании детей старшего дошкольного возраста

В предыдущих параграфах мы изучили теоретические основы проблемы исследования, предложили способы ее решения, определили исходный уровень гендерной воспитанности детей дошкольного возраста. Теперь рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

В соответствии с задачами работы доказательству были подвергнуты следующие условия:

- педагогизация родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста;
- создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста, осуществляемых с позиции духовно-нравственного становления личности;
- организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольного возраста.

Рассмотрение процессуальных особенностей формирующего этапа исследования, реализация перечисленных выше условий определили логику изложения материала.

Рассмотрим реализацию первого условия – педагогизация родителей в вопросах гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Проблема подготовки родителей к выполнению ими воспитательной функции приобрела в России особую актуальность. Это объясняется рядом причин. Во-первых, старые традиционные семейные ценности не всегда могут быть использованы в современных условиях. Во-вторых

система образования, после отмены курса «Этика и психология семейной жизни» так и не смогла устранить в полной мере образовавшийся пробел в обучении учащихся. В третьих, современным родителям уже недостаточно элементарных знаний о воспитании. Необходимо просвещение в области педагогики, психологии, физиологии, генетики, коррекционной педагогики и др. Эти знания, которые обеспечат понимание закономерностей развития ребенка, помогут учесть его индивидуальность, особенно важны в настоящее время, когда многие семьи по настоящему озабочены качественным воспитанием детей, а отсутствие определенных знаний не поможет положительному решению данной проблемы.

Определяя содержание и формы работы с родителями, педагоги дошкольного учреждения исходили из уровня образования родителей, культуры, в том числе и педагогической, отношения к воспитательной деятельности и др. Другими словами, результативность работы зависит от знания педагогами конкретной семьи и адекватного подбора содержания и форм работы с родителями. На основании анкетных данных, полученных в параграфе 2.1., мы выстраивали свою работу с родителями. Для возникновения интереса родителей к себе как воспитателю нами также использовались методы активизации родителей, которые направлены на возникновение интереса к обсуждаемому материалу, ассоциаций с собственным опытом, желания родителей активно участвовать в обсуждении предлагаемого им материала, осознания ответственности за воспитание детей. Педагогические ситуации для анализа мы использовал из жизненных наблюдений, опыта работы с детьми, литературных источников. Анализ ситуации помогает связать знания с практикой воспитания детей, повысить интерес к педагогическим знаниям и соб-

ственному ребенку. Этот метод способствует формированию у родителей умения видеть свои ошибки и намечать пути их преодоления: представлена возможность проанализировать свои действия как педагогов; доказать их правоту или ошибочность. В ходе решения задач родители пытались найти нужные методы, старались решить задачи из своего личного опыта. Например: «Как вести себя, если ребенок неуважительно относится к старшим?» и т.д. Достоинством данного метода является возможность рассмотрения нескольких вариантов решения, их обсуждения, столкновения различных позиций. Приведем пример решения педагогической задачи из книги Г. Г. Петренко «Педагогические ситуации в дошкольной педагогике»: «Пятилетний сын заревел в три ручья: ему запретили бить в барабан, потому что в доме гости, и он мешает беседе взрослых. Можно сказать: «Перестань реветь!», можно обласкать, уговорить, можно отвлечь. Но вот иной вариант решения: «Тебе хочется поплакать? – говорит мама. – Иди-ка, милый, в ванную, закройся там и поплачь, ладно?» Сын поплелся плакать, но уже в коридоре почувствовал, что ему делать это расхотелось. Постоял... А тут мама: «Все уже не плачешь? Ну, иди к нам – только играй тихо». Этот простой прием решила применить другая мама к своей дочке. Как только Ира заплакала, она сказала ей: «иди в ванную и там плачь!» Прием не сработал. Дочка в ванную не пошла. Мать дотащила дочку до ванной и заперла ее там. Положение осложнилось: Ирочка рыдала».

Вопросы к родителям: «Дайте оценку эффективности использования одного и того же метода в сходных ситуациях, но по отношению к различным детям. Почему в одной ситуации прием «сработал», а в другой – нет? Можно ли давать готовые рецепты, как поступать при воспитании детей в каждом кон-

кретном случае?». Основным методом формирования родителей как педагогов является анализ собственной деятельности, способствующий развитию самонаблюдения, самооценки, педагогической саморефлексии. Для формирования этой способности можно применить инструкцию по самонаблюдению и наблюдению за ребенком. Например, мы предлагали родителям понаблюдать за стилем общения с ребенком, за манерой и тоном своего разговора с ним, обратить внимание на то, сколько и каких замечаний отдается ребенку, есть ли среди них взаимоисключающие, как ребенок реагирует на наказания, поощрения, строгий тон и т.д. Как признавались сами родители, нередко оказывалось, что ребенок был по-своему прав. Родители часто не могут понять ребенка, мотивов его поступка, увидеть ситуацию его глазами, посмотреть на себя со стороны. Анализируя свою деятельность, родители изменяют и методы воздействия на ребенка. Они стараются влиять на ребенка, применять игровые методы в воспитании. Сформированное у родителей стремление понять ребенка, посмотреть на ситуацию его глазами, умение творчески применять полученные педагогические знания способствовали появлению эмоционально-положительного, осознанного, нравственно-мотивированного поведения ребенка, взаимопониманию между ними. Е. П. Арнаутова рекомендует использовать в работе с родителями метод игрового моделирования поведения. Этот метод активно применяется в образовании, психологии и семейной психотерапии. Когда родитель вступает в игровое взаимодействие, поле его зрения на воспитательную проблему расширяется, он может даже поставить под сомнение собственное представление о ребенке. Можно дать задание проиграть ситуации: «Успокойте плачущего малыша», «Найдите подход к ребенку, не желающему выполнять вашу просьбу» и т.д. В услов-

ной игровой обстановке родители получают возможность обогащать арсенал своих воспитательных методов общения с ребенком, обнаруживают стереотипы в своем поведении, что может способствовать освобождению от них. Когда родители вступают в общение лишь на вербальном уровне, они, стараясь подать себя в лучшем свете, тщательно контролируют свои высказывания, подавляя естественность, спонтанность своего поведения. Родитель, вовлекаемый в игровой тренинг, начинает заново открывать для себя радость общения с ребенком; не только словесного, но и эмоционального. Многие родители в результате участия в игровых тренингах открывали для себя, что невозможно испытывать отчуждение, гнев и злость по отношению к ребенку и одновременно быть счастливым родителем. Родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками встреч, вовлекаются в исследование собственного родительского поведения, обогащая его новыми способами общения с ребенком и ощущая себя более компетентными в семейном воспитании.

Следующее направление педагогизации – работа по обогащению опыта родителей педагогическими, психологическими знаниями. Во всех выбранных нами дошкольных учреждениях эффективными оказались встречи за круглым столом, вечера вопросов и ответов, заседания дискуссионных клубов, собрания в форме «Давайте знакомимся», «Порадуем друг друга», тренинговые занятия и др. В основе этих форм лежала работа с малыми группами, когда вовлекаются 3-6 семей, имеющих сходный опыт воспитания детей и расположенных друг к другу. В последние годы подчеркивается необходимость одновременно привлекать к различным формам педагогического просвещения не отдельных представителей от семей воспитанников дошкольного учреждения, а обоих родителей (желатель-

но и других взрослых, занимающихся воспитанием ребенка). Использовались и вполне традиционные формы повышения педагогической культуры родителей: родительские собрания «Роль игры в гендерном воспитании детей», семинары-практикумы, дни открытых дверей, консультации, родительские конференции и др. Основные мероприятия по педагогизации родителей представлены в перспективном плане.

Таблица № 18

Перспективный план работы с родителями

| Мероприятия | Цель |
|---|--|
| 1 | 2 |
| 1.Семинар на тему «Гендерное воспитание детей в семье» | Привлечь внимание родителей к проблеме гендерного воспитания дошкольников, подчеркнуть важность этого вопроса |
| 2.Семинар-тренинг а)«Что такое гендерные стереотипы». Полезны ли они детям? б) Наши «любимые» стереотипы. | Подготовка участников семинара-тренинга к нетрадиционному представлению проблемы отношения полов в обществе. Снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин |
| 3.Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы?» | Сформировать представления родителей об институтах гендерной социализации: традиции, религия, СМИ, общество сверстников, улица, общество, семья, государство |
| 4.Серия родительских собраний «Гендерное воспитание ребенка в сюжетно-ролевой игре; на занятиях, в семье» | Привлечь внимание родителей к проблеме гендерного воспитания дошкольников, подчеркнуть важность этого вопроса для дальнейшей самореализации детей как юноши, мужа папы, отца и т.д. |

| 1 | 2 |
|--|---|
| 5.Консультация на тему «Организация полового воспитания в семье» | Вызвать интерес родителей к изучаемой проблеме |
| 6.Семинар на тему «Представления дошкольника о будущих ролях мужа и жены, мамы и папы» | Обогатить знание родителей о формировании у дошкольников представлений о гендерных ролях |
| 7.Семинар-тренинг на тему «Разговор с детьми на трудные темы» | Расширить и углубить представления родителей о формах и методах воспитания, а также обсудить практические аспекты бесед с детьми по вопросам полового воспитания |
| 8.Организация «родительского уголка» на тему «Умные книги для мальчиков и девочек» | Ориентировать родителей на осознание родителями важности гендерного воспитания и формирование правильной родительской позиции средствами произведений художественной литературы |
| Семинар-практикум «Умные книги для мальчиков и девочек» | Помочь родителям в способах и приемах обучения: как читать книгу, рассматривать иллюстрации, беседовать о прочитанном и так далее |
| 9.Оформление папок-передвижек по различной тематике | Обогатить знания родителей о важности гендерного воспитания |
| 10. Консультации (цикл) | Показать влияние родителей на формирование гендерной идентичности ребенка (тесты Лири, В.И.Кагана); Презентация книги Еремеевой В.Д. «Мальчики и девочки – два разных мира»; «Игры мальчиков, игры девочек»; «В семье растет сын, дочь» и т.д. |

Раскроем некоторые формы работы с родителями:

Семинар-тренинг «Что такое гендерные стереотипы». Полезны ли они детям? [140].

Цель: подготовка родителей к нетрадиционному представлению проблемы отношения полов в обществе. Снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин.

Родителям предлагается на листе бумаги, прикрепленном к доске в две колонки записать типично «мужские» и «женские» качества.

Затем педагог предлагает обсудить, какие из вышперечисленных качеств всегда принадлежат девочкам и женщинам, а какие – мальчикам и мужчинам?

Называя качества, написанные сначала в левой, а затем в правой колонке, педагог просит всех подумать:

– Встречались ли в жизни женщины, мужчины с противоположными качествами (добрая-злая, умный-глупый, сильный-слабый, заботливая-эгоистка и т.д.)?

– Может ли этим качеством обладать человек другого пола? (женщина может быть мужественной, мужчина может быть нежным и заботливым)?

Аудитория приходит к выводу, что явными и бесспорными являются только физиологические различия.

Педагог обращает внимание на то, что общество неосознанно тяготеет к мифам о предопределенности поведения полом. В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с гендерными стереотипами, в большинстве случаев не осознавая этого: родители выбирают куклу или набор для вышивания для девочки, а машинку или конструктор для мальчика. Поступая именно таким образом, они основываются на гендерных стереотипах, ус-

тановках. Будучи упрощенными, стереотипы могут быть несправедливыми не только для целой группы (не все мальчики хотят иметь конструктор), но также чаще всего являются неприменимыми к каждому индивиду [155].

Следующая форма – групповое родительское собрание «Гендерное воспитание ребенка в сюжетно-ролевой игре».

Цель собрания: привлечь внимание родителей к проблеме гендерного воспитания дошкольников, подчеркнуть важность этого вопроса.

Примерные вопросы для обсуждения на собрании:

Часто ли ваш ребенок играет в семью? Воспитывает ли игра в семье у вашего сына или дочери качества, необходимые будущим родителям? Можно ли наблюдая игру ребенка, рассмотреть в поведении сына или дочери черты будущих родителей? Как взрослым следует влиять на игры детей, чтобы исполняемые ребенком роли отражали то хорошее, что существует в отношениях между членами семьи?

Примерный текст выступления в приложении №4.

Примерные вопросы для обсуждения после собрания.

1. Какова роль отцов в воспитании у сыновей уважения к матери в предложенных ситуациях? (Сравните.)
2. Какие качества будущего мужчины закладываются у Миши и Сережи?
3. Чем объясняется различное поведение Миши в присутствии отца и в присутствии матери?
4. В чем причина неуважительного отношения Миши к матери?

Также в конце собрания предлагались методические рекомендации по организации сюжетно-ролевых игр различной тематики. (См. приложение № 5).

Дискуссия «Кто формирует гендерные стереотипы» [140].

Цель: сформировать представления родителей об институтах гендерной социализации: традиции, религия, СМИ, общество сверстников, улица, общество, семья, государство.

Дискуссия начинается с упражнения «Цена стереотипа». Педагог предлагает родителям проанализировать стереотип «Мужчина добытчик, а женщина – хранительница очага».

| Для женщин | | Для мужчин | |
|------------|--------|------------|--------|
| выгоды | потери | выгоды | потери |

Обсуждения высказываний наводит на мысль о том, что неосознанное следование традиционным гендерным стереотипам ограничивает самореализацию и жизненное пространство индивида, ухудшает качество реальной жизни и даже сокращает ее продолжительность

Далее педагог предлагает родителям установить список тех институтов гендерной социализации, которые навязывают нам эти стереотипы.

Родители перечисляют факторы, которые влияют на формирование гендерного сознания детей по их мнению и на них самих.

В зоне особого внимания педагогического коллектива дошкольного учреждения было *руководство самообразованием родителей: формы активизации – дискуссии, диалоги, обсуждение ситуаций, решение кроссвордов, анализ детских высказываний, тренинг, метод игрового моделирования.* Поэтому в библиотеке дошкольного учреждения нужно иметь литературу по вопросам гендерного воспитания ребенка, роли отца и матери в становление гендерной идентичности ребенка, включая и журнальные статьи на тематику: «В кругу семьи», «Ты мне

нужен, папа (Роль отца в развитии и воспитании ребенка)», «Домашний игровой уголок», «Роль отца и матери в развитии ребенка» и т.д. К комплектованию библиотечного фонда привлекались и сами родители, которые охотно передавали в общественное пользование прочитанные книги, журналы, статьи. Важны разные формы этой работы: традиционные папки-передвижки, обсуждение отдельных книг или публикаций в ходе консультаций, заседаний дискуссионного клуба, информация на групповом стенде, выставки новой литературы с краткой аннотацией, обзор новинок на родительском собрании и т.д. Задача педагогов – пробудить у родителей интерес к педагогической литературе и помочь выбрать в потоке современных изданий надежные в теоретическом отношении источники.

Пример оформления папки-передвижки (описание опыта лучших семей в организации сюжетно-ролевых игр).

Опыт семьи Кислицыных в организации игры «Семья»

В нашей семье растет дочь 6 лет и сын 4 года. Часто они играют в сюжетно-ролевую игру «Семья». Маша всегда мама, а Дима – папа. Куклы – это их дети. Мы заметили, что во время игры Маша протирала пыль, гладила, готовила обед, кормила свою семью, мыла посуду. А Паша уходил на работу и старался больше времени не вернуться в игру, отвлекаясь на другие игры. А если возвращался, то был малоинициативным, выполнял требования и указания «жены». Мы с мужем сделали вывод, что при таком отношении к игре наш Паша не будет готов к семейной жизни. Мы стали приучать сына к домашним обязанностям, которые ему потребуются в будущей семейной жизни. Мы стали включать его в хозяйственную деятельность, обучали навыкам самообслуживания и помощи взрослым. Учили пришивать пуго-

вицы, вешалки, то есть учили всему, без чего нельзя обойтись в жизни. При этом мы стали использовать личный пример и всегда при этом создавали игровую ситуацию. Со временем мы заметили, что во время игры в «Семью» наши дети стали вести себя по другому. Паша помогал своей «жене» готовить обед, гладить стирать, гулять с «детьми». Маша чаще стала советоваться со своим «мужем», просила его помощи.

Опыт семьи Захаровых в организации игры «Семья».

Часто наши дети Артем (5 лет) и Настя (6 лет) играют в разные сюжетно-ролевые игры: «Семья», «Дом», «День Рождения» и др. Во время игры мы заметили, что игры детей бедны по содержанию, дети не могут развить сюжет. Тогда мы стали читать детям разные рассказы о профессиях людей, о взаимоотношениях в семье, об обязанностях родителей. Вместе с детьми мы воспроизводили в играх бытовой и общественно полезный труд. Наши старания не прошли даром. Игры наших детей стали содержательнее, в сюжет игры они вносили каждый раз новые элементы, часто в игре принимали участие мы – взрослые. Нам было интересно играть с детьми, создавая проблемные игровые ситуации, мы представляли детям возможность решать их самостоятельно.

В родительском уголке была подготовлена рубрика «Во что мы играем», где были предложены игры, проводимые в детском саду, для того, чтобы родители дома могли руководить игрой детей (приложение)

Игра «Семья»

Цель. Побуждение детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Совершенствование умения самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку. Формирование нравственных чувств (гуманности, любви, сочувствия и др.).

Игровой материал. Куклы, игрушечная посуда, мебель, игровые атрибуты (передники, косынки), музыкальные инструменты, предметы-заместители.

Подготовка к игре. Игры «Как будто дома у нас младенец», «Как будто дома папа и дедушка, а мамы нет дома», «Мамин праздник», «Праздник в семье», «День рождения куклы». Беседы о взаимоотношениях в семье. Совместные игры с детьми.

Игровые роли. Дедушка, бабушка, внук, внучка, мама, папа, брат, сестра.

Ход игры. С целью развития игры взрослый может сначала побеседовать с детьми на тему «Где работают родители», раскрыть нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.

Далее взрослый побуждает детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Предлагает ребятам соорудить постройку дома по представлению, используя строительный материал. Во время постройки дома учит детей договариваться о совместных действиях, составлять предварительный план конструкции, доводить работу до конца. Затем вносит игрушки (куклы, мебель, посуду и др.), игровые атрибуты (передники, косынки).

После этого взрослый совместно с детьми разбирает следующие игровые ситуации: «Когда мамы нет дома», «К нам пришли гости», «Я помогаю маме», «Семейный праздник» и т. д.

Игру «Когда мамы нет дома» можно организовать совместно с младшими детьми, предварительно объяснив цель совместной игры: научить малышей распределять роли, планировать игру, играть самостоятельно.

Игра «К нам пришли гости» должна научить детей, как правильно приглашать в гости, встречать гостей, вручать подарок, вести себя за столом.

В игре «Я помогаю маме» взрослому необходимо вносить в нее элементы труда: стирка кукольного белья, починка одежды, ремонт книг, уборка помещения. По ходу игры взрослый должен подбирать, менять игрушки, предметы, конструировать игровую обстановку с помощью разнообразного подсобного материала, использовать собственные самоделки, применять природный материал.

В сюжеты любимых детских игр взрослый должен вносить новое содержание. Например, игра «Семейный праздник» предполагает показ концерта с использованием детских музыкальных инструментов: рояль, металлофон, бубен, трещотки, дудки, треугольники и др. «Члены семьи» исполняют песни и пляски, читают стихи, шутят, загадывают загадки.

Следующее направление работы по педагогизации родителей – включенность в деятельность ДООУ, где применялись и такие формы, в которых принимали участие дети, педагоги и сотрудники дошкольного учреждения. Это совместные праздники, развлечения, спортивные мероприятия, спектакли, концерты, труд по благоустройству помещения дошкольного учреждения и прилегающих территорий и др. Ценность таких форм заключается в том, что они оказывают непосредственное влияние на содержание досуга семьи, помогают родителям глубже понять образовательную работу педагогов дошкольного учреждения по вопросам гендерного воспитания детей, перенять некоторые методы и приемы этой работы, увидеть собственного ребенка в иной, чем домашняя, среде, системе взаимоотношений. Это дни открытых дверей «День мужества», «Мамин

праздник», «Наши семейные поделки»; турниры знатоков; КВН; викторины «Сильные мальчишки, добрые девчонки», «Рыцари»; праздники «День семьи», «Какого цвета настроение»; семейные конкурсы «Наше любимое занятие»; выпуск родителями совместно с педагогами газеты «О наших мальчишках и девочках», где отражены такие тематики как: обмен опытом воспитания, домашние поделки с детьми, решение педагогических задач и т.д. Создание фотоальбомов, фотомонтажей «Моя семья самая лучшая», «Мой папа самый добрый и сильный», «Мои лучшие друзья» и т.д. Участие родителей в оформлении группы. Как уже отмечалось выше под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в:

- организации образовательного процесса;
- создании творческих групп, которые активно делятся своим опытом по проблеме гендерного воспитания детей;
- организации современной предметно-развивающей среды в группах, способствующей процессу гендерного воспитания (создание фильмотеки; аудиотеки, библиотеки, игротеки (игры и игрушки); изготовление семейных книжек-самodelок, практическая помощь в группе, изготовление дидактического материала и т.д.) [157].

Показателем степени включенности родителей в деятельность дошкольного учреждения являются:

- сформированность представлений родителей о сфере педагогической деятельности (специфике работы с детьми дошкольного возраста; об особенностях образовательного процесса в дошкольном учреждении; о деятельности воспитателя);

- владение необходимыми практическими умениями и навыками воспитания и обучения детей дошкольного возраста по данной проблеме;
- проявление интереса к образовательному процессу в группе и ДОУ;
- инициатива родителей в оказании помощи по организации образовательного процесса и т.д.

Во второй экспериментальной группе (ОГ2) внедрялось второе организационно-педагогическое условие – создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка.

Создание ситуаций выполнения гендерных ролей в условиях ДОУ способствуют выработке гуманного отношения к проблемам пола, общительности и умения устанавливать дружеские, партнерские взаимоотношения, усвоению основ гендерного поведения и культуры взаимоотношений со сверстниками своего и противоположного пола.

Для создания педагогических ситуаций использовалась любая деятельность дошкольников: игровая, самообслуживание, труд в природе, изодетельность. Собственная деятельность детей является также средством нравственного воспитания дошкольников и средством накопления опыта выполнения гендерных ролей детьми. Как убедительно доказано (А. А. Анциферова, Л. В. Артемова, Л. И. Беляева, Н. А. Короткова, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко) много в этом плане дают сюжетно-ролевые игры и свободные творческие игры-драматизации по определенной тематике (Коньшева Е. А., Таран И. И.). В ряде исследований (М. А. Викулина, А. Д. Кошелева) подчеркивается важная роль в нравственном

воспитании продуктивной деятельности детей, в частности доступных дошкольникам видов совместного труда, организованного таким образом, чтобы в нем участвовали дети разного пола, разделяющие трудовые операции по принципу взаимодополняемости (Л. А. Арурюнова, Е. А. Кудрявцева). Особое место отводится общению, которое лучше всего выполняет задачи корректировки представлений о морали и воспитании чувств и отношений (М. И. Лисина, А. Г. Рузская) [89, С. 103-106].

Ситуации организовывались с целью развития готовности выполнения разнообразного гендерного репертуара. В ходе сюжетно-ролевых игр, игровых ситуациях «Моя семья», «Дочки-матери» и реальной жизнедеятельности дети реализовывали свои знания о культурных эталонах мужественности, приобретали навыки установления партнерских, дружеских взаимоотношений со сверстниками (умение согласовывать, вставать на точку зрения другого, приходить на помощь, радоваться успеху подруге, друга, бережно относиться к результатам чужого труда). Роли, выполняемые ребенком в игре (шофера, строителя, продавца, повара, почтальона), стали ведущим средством в развитии способностей мальчиков и девочек к тем или иным видам деятельности. Продавец вежливо показывает свой товар, предлагая его купить «Магазин игрушек». Дети, изображающие в играх солдат, милиционеров, моряков проигрывают роли: защитника Родины, сильного и смелого мужчины. В игре «По морям, по волнам» моряки слушали своего капитана, обучали новичков оказанию помощи друг другу, дисциплине. Восхищаясь смелостью, мужеством летчиков, моряков, дети стремились быть смелыми, организованными. Так же игры «Почта», «Транспорт», «Поликлиника», в ходе которых дети узнают о различных видах деятельности взрослых, разнооб-

разных мужских и женских профессиях, разнообразном гендерном репертуаре.

Во время проигрывания ситуаций дети усваивали репертуар гендерного поведения, учились думать, принимать или отвергать той или иной образ «напористого или уступчивого мальчика», «доброй или злой тети», «приветливой или сварливой соседки», «сильного или агрессивного, доброго дяди» и др. в силу понимания своего возраста делали нравственный выбор, накапливая позитивный опыт собственного гендерного поведения. Ребенок, должен не только правильно воспринимать социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить их», сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом.

В целях накопления социального опыта выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка нами использовались следующие формы, методы и приемы: *цикл занятий по духовно-нравственному воспитанию детей, беседы, дискуссии, метод сравнения, метод моделирования жизненно значимой ситуации, метод проблемных ситуаций с элементами рефлексии, использование в организованной и свободной деятельности средств художественной литературы.*

Раскроем некоторые проведенные мероприятия.

Конспект фронтального занятия на тему «Труд мужчин и женщин»

Задачи

1. *Уточнять, дифференцировать знания детей о специфике труда мужчин и женщин.*

2. *Формировать представления о коллективном характере труда мужчин и женщин (взаимосвязь между мужскими и женскими профессиями).*

3. *Обобщить знания об общественной значимости результатов труда людей разного пола.*

4. *Воспитывать уважение к людям разных профессий, восхищение их маскулинными и фемининными качествами, проявляющимися в процессе труда.*

Предварительная работа: рассматривание альбома мужские и женские профессии; чтение В. Маяковский «Кем быть?» Д. Родари «Чем пахнут ремесла»; д/и «Кому что надо для работы», «Кто во что одет»; заучивание стихов о профессиях; заучивание пословиц о труде; беседы о труде взрослых; сюжетно-ролевые игры, отражающие труд мужчин и женщин «Строители», «Пожарники», «Магазин»; составление рассказов «Если был бы взрослым я»; рассматривание альбомов «Мужские и женские профессии».

Материал: иллюстрации изображающие взрослых на работе, карточки со стихами, таблички с названиями профессий, д / и «Кому что нужно для работы».

Ход занятия:

В: Дети, мы сегодня вспомним, где и кем работают ваши родители.

Д: Учитель, врач, водитель, продавец и т.д.

В: Замечательные и очень нужные профессии у ваших родителей. Много дел нужно делать, поэтому и требуются разные профессии. Люди хотят много знать и уметь, поэтому есть учителя, писатели, журналисты. Чтобы лечить людей – есть врачи. А чтобы перевозить людей, какие профессии необходимы?

Д: Водители, машинисты, летчики.

В: Есть такие профессии, которые существуют на селе очень давно (*хлебороб, пекарь, животновод, птичница*), а есть совсем «молодые профессии» – программист, менеджер, кос-

монавт. Очень важно чтобы все люди работали хорошо. Для чего работают ваши родители?

Д: Заработать деньги, купить одежду, вещи и т.д.

В: Чтобы в семье был достаток, взрослым надо много трудиться. А дети должны помогать взрослым в домашних делах, бережно относиться к приобретенным на заработанные деньги вещам (*книгам, игрушкам, одежде и т.д.*).

В: Представьте, что никто не будет работать, что тогда случится?

Д: Всем будет плохо. Не будет домов, одежды, ничего будет кушать и т.д.

В: Дети, работать можно по-разному. Добросовестно и хорошо относясь к своему делу, люди радуют других людей. Посмотрите на эту картину. Ее нарисовала Ольга Васильевна (преподаватель ИЗО), нравится она вам?

Д: Да. **В:** Почему?

Д: Картина яркая, аккуратная.

В: Как вы думаете, она любит свою работу? Почему?

Д: Да. Картина украшает нашу группу, создает уют, всем нравится.

В: Вы слышали, о таких людях говорят: мастер своего дела, у него золотые руки. Вспомните, какие пословицы о труде вы знаете.

Д: Без труда не выловишь и рыбки из пруда. Труд человека кормит, а лень портит. Долог день до вечера, коли делать нечего. Всякое дело мастера боится.

В: Бывает, что люди работают лениво. Представьте, что портной забыл пришить пуговицу к пальто. Удобно будет человеку?

Д: Нет. Будет холодно и некрасиво ходить без пуговицы.

В: Хорошо, когда профессия человеку нравится, когда он выбрал ее потому, что умеет ее делать лучше других. Тогда и ему радостно и другим приятно.

В: Перед вами картинки. Люди каких профессий на них изображены. Помогите мне подобрать надписи к этим профессиям. И объясните, нужен ли труд людей этой профессии и зачем?

Физ. минутка.

В: Кем чаще всего работают мужчины? (*Мужские профессии*).

Д: Пожарные, военные, милиционер, сталевар, водитель.

В: Почему вы так думаете?

Д: Мужчины сильные, смелые, храбрые, выносливые, решительные (показ картинок).

В: Кем чаще всего работают женщины?

Д: Учительница, воспитатель, медсестра, парикмахер, потому что женщины добрые, нежные, внимательные, заботливые (показ картинок).

В: Но и женщины работают в милиции, водителями трамваем, троллейбусов.

В: Для выполнения каждой работы требуются определенные предметы, например, художнику – кисть, краски, продавцу – различный товар и т.д. (*Проводится д/и «Кому что нужно для работы».* Дети подбирают предметы, картинки к людям таких профессий: учитель, врач, водитель, летчик, милиционер, строитель, парикмахер, пожарный, повар).

В: Как вы думаете, в трудовой деятельности могут ли мужчины обойтись без женщин?

Д: Они иногда работают вместе.

В: В трудовой деятельности мужчины и женщины не могут обойтись друг без друга. Мужчины выполняют ту работу,

которая требует силы, выдержки. Они чаще работают руководителями, потому что эта работа требует высокой ответственности, твердости характера. Женские профессии чаще встречаются там, где нужна забота, нежность, аккуратность. Мужчины и женщины дополняют друг друга в работе, вместе они создают то, что необходимо людям для здоровья, счастливой жизни. У нас есть еще люди таких профессий как музыкант, певец, актриса. Для чего нужен их труд?

Д: Радовать других, помогают отдыхать, поднимают настроение.

В: Если человек с детства приучил себя работать хорошо, любое дело выполнять добросовестно, то и став взрослым, он будет радовать людей своими хорошими делами.

С целью уточнения и закрепления полученных на занятиях знаний с детьми был проведен цикл бесед. Тематика бесед представлена в табл.19

Таблица 19

Тематика бесед с детьми

| Тема | Содержание |
|---|--|
| Мальчики – будущие мужчины | – каким должен быть мальчик? – чем мальчик отличается от девочки? – что должен уметь мальчик (мужчина)? – каким ты хочешь быть, когда станешь взрослым мужчиной? |
| Мальчики – защитники слабых (девочек, женщин, стариков) | – почему нужно защищать слабых? – что нужно делать, чтобы стать сильным? – можно ли доказать правоту не «кулаками»? – почему мальчик должен быть храбрым? – каких ты знаешь бесстрашных героев сказок, рассказов, стихотворений? |

| 1 | 2 |
|--------------------------------|--|
| Мальчики – маленькие рыцари | <ul style="list-style-type: none"> – как нужно относиться к мамам, мальчикам, девочкам? – какую помощь ты можешь оказать им? – можно ли обижать девочек? – как сделать девочке приятное? – как должен выглядеть и вести себя мальчик, чтобы понравиться девочке? – какие девочки тебе нравятся? |
| Мальчики – будущие отцы | <ul style="list-style-type: none"> – хочешь ли ты быть папой, когда вырастешь? Почему? – чем ты похож на своего папу? – как папа должен относиться к маме, к другим женщинам? – каким должен быть папа, чтобы его любили дети? – каким должен быть папа, чтобы мама всегда была веселой и радостной? |
| Девочки – будущие женщины | <ul style="list-style-type: none"> – какой должна быть девочка? – чем девочка отличается от мальчика? – какие девочки (женщины) тебе нравятся? – что должна уметь девочка (женщина)? |
| Девочки – маленькие хозяйшечки | <ul style="list-style-type: none"> – что, как девочка, ты делаешь в семье? – почему девочка должна учиться мыть посуду, готовить пищу, вышивать, наводить порядок в доме и т.д.? – что значит заботиться о ком – либо? – что ты можешь сделать для папы, мамы, маленького братишки или сестренки, бабушки или дедушки? |

| 1 | 2 |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – какую помощь девочка может оказать мальчику? – о каких маленьких хозяйшках мы узнали из сказок, рассказов, стихотворений? Нравятся ли вам они? – могут ли мальчики помочь по хозяйству? – должны ли это они делать? |
| <p>Девочки – будущие мамы</p> | <ul style="list-style-type: none"> – хочешь ли ты быть мамой, когда вырастешь? И какой мамой ты хочешь стать? – чем ты похожа на свою маму? – нужно ли маме и папе беречь друг друга? – что должны делать мама и папа, чтобы не было ссор в семье? – когда у тебя будут дети, как ты будешь к ним относиться? |
| <p>Девочки – маленькие принцессы</p> | <ul style="list-style-type: none"> – можно ли сравнить маленькую девочку с цветочком? Чем они похожи? – почему девочке нужно быть опрятной и аккуратной? – как девочка должна себя вести, чтобы понравиться мальчику? – нравятся ли вам капризные девочки? |
| <p>Симпатии мальчиков и девочек</p> | <ul style="list-style-type: none"> – то такое симпатия? – как можно по-другому назвать симпатию? – хорошо ли проявлять симпатию? Как проявляется симпатия? – кто чаще проявляет симпатию? |
| <p>О нормах и правилах достойного поведения</p> | <ul style="list-style-type: none"> – достойное поведение. Как вы понимаете? – все ли дети нашей группы ведут себя достойно? |

| 1 | 2 |
|------------------------------|--|
| | – мальчики и девочки должны по-разному вести себя (на прогулке, занятии, дома, в гостях, в транспорте, в театре, магазине, по отношению друг к другу)? |
| Наши добрые дела | – когда в последний раз вы делали доброе дело? – какие добрые дела вы знаете? – какие добрые дела вы делаете в группе? – убрать игрушки – это доброе дело? Или правило для играющего с ними? – в отношении кого чаще всего необходимо совершать добрые дела? |
| Внутренняя красота и внешняя | Беседу начать со сказки «Царевна-лягушка». Всегда ли, если человек на красив, он плохой? |
| Забота | – что значит заботиться? – заботятся ли о вас ваши родители, бабушка, дедушки, сестры, братья? – как они это делают? – о ком заботитесь вы? – можно ли заботиться о животных, природе и т.д.? – как по-другому вы бы могли назвать слово «забота?» |

С детьми проводились дискуссии на темы «Почему и зачем люди дружат?», «Что такое любовь?», «Что такое хорошо и что такое плохо?» и т.д.; экскурсии на производство «Особенности труда мужчин и женщин»

При создании ситуаций выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка

использовался метод сравнения, суть которого заключается в сравнении поведения конкретного ребенка в реальной его жизненной ситуации с аналогичными ситуациями, в которые попадают герои литературных произведений (девочки и мальчики); дети анализировали и проигрывали, какие действия, неверно совершенные, привели их к этой ситуации, какие действия они нашли, чтобы разрешить ее и выйти из нее.

Кроме того, был использован метод моделирования жизненно значимой ситуации. Каждая ситуация включала проблему и ряд действий, которые ребенку предлагалось выбрать, проиграть и руководствоваться ими в среде сверстников.

1. Ты едешь в трамвае, сидишь у окна. Входит женщина. Ты – уступаешь ей место;

– продолжаешь сидеть и смотреть в окно;

– взбираешься на руки к маме.

2. Ты выходишь гулять. Во дворе собака. Ты:

– смело проходишь мимо нее;

– возвращаешься домой за мамой;

– начинаешь плакать, чтобы хозяин отозвал собаку.

3. Ты занят интересной игрой. В группу входит Тамара Васильевна (помощник воспитателя группы). В руках у нее тяжелая кастрюля и тарелка с хлебом. Ты:

– продолжаешь играть с ребятами;

– помогаешь Тамаре Васильевне нести хлеб;

– предлагаешь кому – то из ребят помочь нянечке.

4. Большие мальчики обижают девочку. Она плачет. Ты:

– проходишь мимо;

– зовешь старшего брата или маму;

– сам заступаешься за девочку.

5. За обедом Наташа нечаянно проливает на себя компот. Ты:

– делаешь вид, что не замечаешь;
– бежишь за салфеткой и помогаешь Наташе справиться с неприятностью;

– зовешь няню.

6. У Оли день рождения. Ты:

– даришь ей свой рисунок;

– говоришь приятные слова («Какая ты красивая», «Какое замечательное у тебя платье»);

– оставляешь девочку без внимания.

7. Дети вышли на прогулку. У Сережи неправильно застегнуты пуговицы на пальто. Шапка съехала набок. Ты:

– помогаешь ему привести в порядок внешний вид;

– жалуешься воспитателю на небрежность мальчика;

– не замечаешь беспорядок в одежде Алеши.

8. Мама приболела. Ты:

– будешь заботиться о ней (принесешь воды, поправишь одеяло на постели и т.п.);

– продолжишь играть, как ни в чем не бывало;

– станешь капризничать.

9. Мальчики дерутся. Ты:

– пожалуешься воспитателю;

– не заметишь драки;

– поможешь им помириться;

– сам (а) примешь участие в драке

10. При возвращении с прогулки воспитательница попросила собрать игрушки в корзину и отнести их в группу. Корзина оказалась тяжелой. Ты:

– постарайся донести корзину сама;

– вежливо попросишь мальчика тебе помочь;

– откажешься нести корзину.

11. Девочки играют в мячик. У Светы не получается поймать мяч. Подружки громко смеются. Света расстроена. Ты:

- смеешься вместе со всеми;
- успокаиваешь и учишь девочку, как правильно играть;
- не обращаешь внимания.

Данные ситуации способствуют включению и погружению детей в атмосферу символического проживания собственного и группового гендерного опыта, а также эмоциональной актуализации гендерного «Я» девочек и мальчиков.

В процессе повседневного общения с детьми использовалась стратегия субъектной взаимоотраженности, предполагающая реорганизацию и приобретение детьми собственного опыта «проживания» ситуаций взаимодействия и «высвоение» этого опыта в диалоге со сверстниками и взрослыми. В практическом плане речь шла о применении метода проблемных ситуаций, суть которого заключается в описании педагогом тех проблемных ситуаций, в которые ежедневно «входят» мальчики и девочки. Дети действовали в реальном или воображаемом плане, испытывая определенные переживания, оценивая их, обмениваясь своими впечатлениями с другими детьми, выстраивая, таким образом, собственную линию поведения. Приведем примеры использованных проблемных ситуаций с элементами самооценки:

1. Сегодня после завтрака все пошли играть, а Таня осталась помогать Тамаре Васильевне вытирать крошки со столов. Кто из сказочных персонажей так же, как Танечка, любил трудиться? С кем можно сравнить Танечку – с Крошечкой Хаврошечкой или Ленивицей?

2. Оля строила из кубиков домик. Подбежал Андрюша, толкнул постройку, и строение рассыпалось. Никто не заметил, как девочка огорчилась. И только Саша подошел к Оле, забот-

ливо собрал кубики и, положив руку на плечо девочке, успокоил ее. Вспомните сказку братьев Гримм «Ганс и Грета». Ганс также заботился о своей сестренке, уговаривал ее не волноваться, когда было страшно, самостоятельно, по мужски, находил выход из трудного положения. На кого из героев сказок был похож Андрюша? Как в этой ситуации вели бы себя Карабас – Барабас, Буратино, Айболит? А как бы повел (а) себя ты?

3. Сегодня на прогулке мы убрали листья с площадки. Сережа поднял очень красивый кленовый листочек и подарил его Наташе. Наташа заулыбалась, но ничего не сказала. Дарит ли папа в вашей семье маме цветы, подарки? Как мама их принимает? Как бы поступили на месте Наташи Золушка, принцесса из сказки Г. Х. Андерсена «Свинопас», а как вы поступили бы?

4. Вчера детям делали уколы. Ирочка вела себя стойко, сдержанно, не подавала виду, что ей больно, чтобы не расстраивать медицинскую сестру и воспитательницу. Катюша, наоборот, кричала, плакала, даже обидела Татьяну Владимировну (мед. сестру). Вспомните, ребята, сказку «Морозко». Как отвечала падчерица на вопрос старика Мороза: «Тепло ли тебе, девица? Тепло ли тебе, Красная?» Она отвечала вежливо и ласково, была сдержанной и скромной. А как нагрубила старику мачехина дочка? На кого вчера были похожи Ирочка и Катюша?» А как бы ответили вы?

Данные ситуации побуждают детей к проговариванию собственных эмоциональных переживаний, связанных с их социополовой характеристикой, а также с героями литературных произведений. Ответы детей следует анализировать, придавая им социальный и личностный смысл. Педагогами данной группы также проводились сюжетно-ролевые игры «Детский сад», «Семья», «У нас гости», «День рождения», «Модный салон»,

«Парикмахерская», «Пожарные», «Супермаркет», а также игры-драматизации по сказкам «Маша и медведь», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Красная шапочка», «Дюймовочка» и т.д. (приложение).

Обращаясь к художественной литературе как средству накопления социального опыта выполнения гендерных ролей детьми старшего дошкольного возраста с позиции духовно-нравственного становления, мы исходили из широких возможностей литературы как искусства слова, на что указывают Л. М. Виноградова, Т. А. Кондратович, Л. П. Стрелкова и др. В своих исследованиях мы опирались на новые психологические достижения в восприятии художественной литературы дошкольниками: постепенно ребенок научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам и огорчаться из-за его неудач. О том же говорят Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова, которые отмечают, что хотя внимание ребенка все еще главным образом привлекают действия и поступки, но уже к старшему дошкольному возрасту он начинает проникать и в переживания, чувства мысли героев, и его восприятию становятся доступными не только «монолитные» характеры («плохой» или «хороший»), но и более сложные, характеризующиеся противоречивыми поступками, нравственными переживаниями, сложными мотивами. К сожалению, в настоящее время у дошкольников падает интерес к слушанию литературных произведений, что единодушно отмечают и воспитатели, и родители: происходит замена чтения просмотром телевидения, видеоигр и т.д. (И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева).

В настоящее время как в педагогике, так и во всем обществе ярко виден подъем интереса к истокам духовной культуры народа, к отечественной истории. В связи с этим в детских са-

дах стали проводиться занятия в рамках фольклорной школы, занятия по ознакомлению дошкольников с историей России, в которые рационально включать отрывки из былин, произведения, созданные на основе русских народных сказок, исторические рассказы о защитниках Отечества (а также о мужественных поступках в мирное время, например, «Пожар», «Рассказ о неизвестном герое» С.Я. Маршака и т.д.), выделяя в них не исторические события, а характеристики личностей. При анализе данных произведений делался акцент на качества, присущие защитникам Отечества, защитникам слабых; обращалось внимание детей на то, что мужественный герой не может пройти мимо тех, кто нуждается в помощи, защите, а выполняет взятое на себя дело [1, 2].

Произведения, помогающие сформировать представления о женственности, об идеальной семье, содержании мужских и женских ролей («О гусыне» В. А. Сухомлинского, «Рваное ушко» Э. Сетона-Томпсона, «У нас рабочая семья» П. Мумина, «Папа дома» Е. Серовой и др.), использовались чтобы вызвать у детей представление о качествах женственности, миротворчестве, об идеальной семье, где все заботятся друг о друге, во всем помогают, вместе проводят досуг. Необходимо обращать внимание детей на то, что все герои в подобных произведениях чувствуют себя счастливыми от того, что они все вместе, тем самым формируют стереотип, или «программу поведения».

Предписания относительно поведения, связанного с гендерными ролями, заключаются в разделении труда, обязанностей в соответствии с полом. Чтобы показать детям труд взрослых, труд в семье, распределение обязанностей (то есть выполнение социальных ролей) можно использовать рассказы Д. Габе «Моя семья», Н. Забилы «Катруся уже большая». Они форми-

руют у детей представления о том, что в работе по дому участвуют все, каждый делает то, с чем лучше всего справляется. Произведения Н. Яночкиной «Большой и маленький», З. Александрова «Бабушка», Е. Трутнева «Наша бабушка» дают детям представления о взаимоотношениях братьев и сестер, о взаимоотношениях бабушек и дедушек, на отношении героев друг к другу. При чтении художественной литературы большое значение для эмоционального подкрепления детей имеют иллюстрации и репродукции картин художников по данной тематике, которые помогают завершить формирование обобщенного образа мужественности и женственности. Использование художественной литературы на занятиях и в повседневной жизни является эффективным средством конкретизации общих представлений детей о гендерном поведении, о проявлении мужественности и женственности персонажами в зависимости от ситуации, то есть о том, как действительно должны вести себя мужчины (мальчики) и женщины (девочки).

Таким образом, органично встроенные в целостный контекст жизни группы представленные выше формы, методы приемы, что будет способствовать расширению практики и культуры артикулирования гендерного опыта девочек и мальчиков.

Организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание, реализовывалась в ОГЗ. В последнее время появились публикации психологов, педагогов и искусствоведов, в которых убедительно доказывается, что дети для гармоничного развития нуждаются не только во внимании взрослых, выраженном в форме благожелательного, эмоционального и содержательного общения, но и в предметной среде, развивающей их творческий и личностный потенциал. Пространство, организованное для детей, может, с одной сто-

роны, быть мощным стимулом для их развития, а с другой – преградой, мешающей проявлять индивидуальность, способности. Управление развитием ребенка через организацию его деятельности неэффективно, если среда препятствует последней. Воспитательная среда дает сбои и даже разрушается, научные методологические подходы теряют или утрачивают свою силу, если не берется во внимание социокультурный развития. Совершенствуя среду, можно совершенствовать и воспитательную систему: меняя под влиянием среды образ жизни, можно направлять развитие воспитанников.

По убеждению М. Монтессори, «наведение порядка в среде, где находится ребенок, благоприятствует усвоению им образцов социального поведения и созданию внутреннего духовного строя». В. В. Давыдов и Л. Б. Переверзева указывают: «среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, состоящей из различных элементов, необходимых для оптимизации всех видов деятельности, учитывая физические, интеллектуальные, эмоционально-волевые компоненты деятельности. Предметно-развивающая среда должна быть достаточно связанной, позволяющей ребенку,

Принимая во внимание работы Л. М. Клариной, В. А. Петровского, Л. А. Смывиной, Л. Н. Стрелковой, принципы построения среды, методические рекомендации развивающей среды по «Программе социального развития» Л. В. Коломийченко, мы попытались разработать карту «Анализ предметно-развивающей среды», для того чтобы совершенствовать предметно-развивающую среду, имеющуюся уже в группе детского сада (табл.20).

Карта анализа предметно-развивающей среды

| Показатели | Баллы | | | При- меч. |
|---|-------|---|---|--------------|
| 1 | 2 | | | 3 |
| 1. Обогащенность предметной среды | | | | |
| 1.1 наличие разнообразных видов сред и уголков уединения | 1 | 3 | 5 | |
| 1.2 наличие предметов, атрибутов, отражающих специфические мужские и женские виды деятельности | 1 | 3 | 5 | |
| 1.3 предметы, стимулирующие развитие общечеловеческих ценностей (флаг, герб, гимн, произ. искусства и т.д.) | 1 | 3 | 5 | |
| 1.4 наличие дидактических игр и атрибутов к сюжетно-ролевым, театрализованным играм и свободной деятельности детей | 1 | 3 | 5 | |
| 1.5 наличие худ. литературы, учеб. пособий, образ. и муз. средств, аудио-видео пособий для использования в различных видах коммуникации | | | | |
| 1.5.1 гендерное содержание методического материала; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.5.2 гендерное содержание пособий, книг для дошкольников | 1 | 3 | 5 | |
| 1.5.3 иллюстрации в учебно-методическом материале с позиций их гендерной ориентированности; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.5.4 гендерно-сензитивная направленность методических пособий и книг | 1 | 3 | 5 | |

| 1 | 2 | 3 | | |
|--|---|---|---|--|
| 1.6 игровая среда (деятельность) | | | | |
| 1.6.1 распределение ролей; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.6.2 гендерная составляющая игр; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.6.3 % игр, ориентированных на мальчиков и девочек; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.6.4 количество игрушек для мальчиков и девочек; | 1 | 3 | 5 | |
| 1.6.5 возможность транслировать собственный опыт мальчикам и девочкам | 1 | 3 | 5 | |
| 1.7 задействованность всех помещений детского сада (муз. зал, физкультурный, столовая, метод. кабинет, групповые помещения и т.д.) | 1 | 3 | 5 | |
| 1.8 эмоционально-поведенческий компонент среды | 1 | 3 | 5 | |
| 1.8.1 эмоциогенность | 1 | 3 | 5 | |
| 2. Функциональность среды | | | | |
| 2.1 комплексная возможность использования предметов, атрибутов (во всех видах деятельности) | 1 | 3 | 5 | |
| 2.2 полифункциональность использования предметов | 1 | 3 | 5 | |
| 2.3 динамичность (изменчивость среды) | 1 | 3 | 5 | |
| 2.4 доступность всех предметов ребенком | 1 | 3 | 5 | |
| 2.5 возможность включения ребенка в преобразование среды | 1 | 3 | 5 | |
| 3. Педагогическая целесообразность | | | | |
| 3.1 возрастная адресованность | 1 | 3 | 5 | |
| 3.2 индивидуальная адресованность | 1 | 3 | 5 | |
| 3.3 педагогическая направленность среды | 1 | 3 | 5 | |

| 1 | 2 | 3 | | |
|--|---|---|---|--|
| 3.4 обеспеченность разностороннего развития ребенка | 1 | 3 | 5 | |
| 3.5 возможность преобразования среды педагогом в зависимости от ситуации и задач | 1 | 3 | 5 | |

Карта анализа состоит из 3 критериев: каждый критерий имеет свои подкритерии, напротив которых выставляются баллы (1 – не реализовано, 3 – реализовано частично, 5 – реализовано полностью). Сумма баллов, полученная за все подкритерии, делится на их количество, то есть в первом случае на «8», а в остальных на «5». Выставленный средний балл позволяет судить о том, способствует ли предметно-развивающая среда процессу гендерного воспитания. Если $3,5 < I \leq 5$, то предметно-развивающая среда реализована полностью и способствует процессу гендерного воспитания, $2,5 < I \leq 3,5$ – частично реализована, допускаются лишь небольшие неточности, отступления, не влияющие на общее состояние показателя, $I \leq 2,5$ – предметно-развивающая среда, способствующая процессу гендерного воспитания, не реализована, требования, заключенные в формулировке показателя, выполняются не полностью, эпизодически, проявляются формально, имеют чисто внешние признаки, которые не связаны с системой в работе. В основе карты анализа предметно-развивающей среды лежит критериальная шкала, разработанная Л. М. Фридманом.

Проанализировав карту анализа предметно-развивающей среды, мы получили следующие результаты: во всех опытных группах ОГ3 и ОГ4 самый низкий балл «1» был проставлен за отсутствие (или недоработку) по следующим показателям: на-

личие разнообразных видов сред и уголков уединения; наличие предметов, атрибутов ко всем сюжетно-ролевым играм, отражающих специфические мужские и женские виды деятельности; иллюстрации в учебно-методическом материале с позиций их гендерной ориентированности; гендерная составляющая игр; количество игрушек для мальчиков и девочек; доступность предметом, атрибутов. В процессе целенаправленной работы мы постарались компенсировать проблемы.

В процессе организации предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей старшего дошкольного возраста, мы опирались на требования, разработанные Л. В. Коломийченко, Е. Ф. Олейниченко, А. Метечко, которые заключаются в том, что:

- предметно-развивающая среда должна способствовать своевременному и качественному развитию всех психических процессов: восприятие, мышление, память, воображение и т.д.;
- ее содержание должно быть построено в соответствии с основными элементами социальной культуры;
- ее основные объекты должны быть включены в разные виды деятельности (познавательную, игровую, речевую, коммуникативную, двигательную, учебную и др.)
- она должна быть организована в соответствии с основными принципами: дистанции, позиции при взаимодействии, активности, самостоятельности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, открытости-закрытости, стабильности-динамичности, комплексирования и гибкого зонирования (В.А. Петровский).
- учитывать индивидуальные социально-психологические особенности ребенка, тем самым обеспечивать оптимальный баланс совместной и самостоятельной деятельности детей, предпо-

лагать условия для подгрупповой и индивидуальной деятельности дошкольников (пространство групповой комнаты лаконично разделено на зоны, различные зоны отделяются друг от друга с помощью мебели, невысоких перегородок и т.п., имеют очерченные границы, индивидуально оформлены, имеют большое количество оборудования и материалов);

– учитывать особенности эмоционально-личностного развития ребенка, что обеспечит учет актуального психоэмоционального состояния и предполагать «зоны отдыха» – специальные места, в которых ребенок хранит свое личное имущество для любимого вида деятельности, «зоны снятия эмоционального напряжения» (мягкие подушечки, легкие прозрачные шторы), информационные доски в группах «МОЕ настроение» (дети сами ищут пути, способы, которые помогут ребенку найти хорошее настроение: «Я самый, самый, самый», «Мы все уникальны и талантливы», «Самооценка», «Добрые дела», дидактические игры, зеркала и др.);

– учитывать индивидуальные интересы, склонности, предпочтения и потребности ребенка, тем самым обеспечивать право на свободу выбора и периодическое обновление материала и оборудования, ориентированного на интересы разных детей.

– учитывать возрастные и полоролевые особенности детей, что обеспечит право ребенка на развитие в собственном темпе [91].

Организация целостного педагогического процесса по приобщению детей к разным видам социальной культуры, в то том числе и этической, семейно-бытовой, психосексуальной, предполагает наличие в практике дошкольных образовательных учреждений целостной системы материальных объектов деятельности, обеспечивающих своевременную социализацию и индивидуали-

зацию ребенка [91]. Многообразие выполняемых ими функций обеспечивает полноценное психическое, общее личностное развитие и развитие детей и становление всех специфических для дошкольного возраста видов деятельности [91, 141].

Предметно-развивающая среда обладает важнейшей способностью непосредственного и постоянного влияния на детей. Все игрушки и игры должны находиться в доступных для детей местах, поэтому ребенок, если имеет желание порисовать, слепить или просто поиграть с игрушкой делает это самостоятельно и не просит педагога. Все это, безусловно, положительно сказывается на желании детей заниматься любимым видом деятельности, так как всегда можно получить положительную оценку в самостоятельном выборе со стороны педагога.

В окружении ребенка должны присутствовать разнообразные предметы-заместители, так как предметы-заместители обладают наибольшим развивающим эффектом, позволяют ребенку активно манипулировать ими.

Предметы-заместители и модули, несущие знаковые символические функции, тем более необходимы, потому что игры дошкольников чрезвычайно разнообразны, и одни сюжетно-образные игрушки не могут удовлетворить индивидуальные устремления детей. Предметы-заместители позволяют стремительно менять сюжет, причем без особых материальных затрат. Реализация специфических интересов мальчиков и девочек в их деятельности также связана с организацией предметно-развивающей среды как группы, так и детского учреждения в целом.

Обогащая предметно-развивающую среду, мы учитывали не только внешние воздействия на ребенка, но и внутреннюю активность самого ребенка как субъекта деятельности, так как самопознание – это познание самого себя, «Образа Я», изуче-

ние своих потенциальных возможностей. По мнению Ермолаевой М. В., в группах нужно создавать «правильную» развивающую среду, куда входит наличие зеркал на уровне роста детей для познания ребенком собственного внешнего облика, своих отличительных черт. Автопортреты детей также являются условием развития собственного внешнего облика, способом оценки себя (Г. Ю. Мартьянова). Они могут быть развешены на стенах, собраны в одну общую папку. Работа над автопортретом очень важна во всех программах развития детей в детском саду. Эффективной формой самопознания ребенком самого себя является составление родителями и педагогами альбома «История моей жизни», куда входят фотографии ребенка с момента поступления в детский сад или рождения, семейные фотографии, сочинения детей («Как я провел лето», «Наш семейный праздник», «Мой самый счастливый день», «Мой самый грустный день», «Мое настроение» и т.д.) [117]. Рекомендуется проводить занятия по каждому альбому в конце года, на котором дети могут поделиться впечатлениями со сверстниками своими впечатлениями о жизни в группе детского сада, о своих достижениях, а также узнать мнения детей о себе (Т. Н. Доронова).

По мнению Ю. М. Орлова, самопознание включает в себя не только изучение своего внешнего облика, но и знание черт своего характера, привычек, воли, потребностей, мотивов, действий, эмоций и т.д. [123]. Гендерное самопознание ребёнка проявляется в возможности выбора деятельности, замыслов, в самоопределении детской общности и позволяет изобретать собственные оригинальные способы взаимодействия с игровыми объектами с учетом интересов ребенка, то есть потребность ребёнка в самопознании эффективно реализуется в специально

организованном предметно-развивающем пространстве, так как среда является источником знаний и эмоциональных переживаний ребенка [123].

Несмотря на уже имеющиеся в оснащении группы предметы мужского и женского труда, атрибуты гендерной культуры (игрушки, аксессуары, различные предметы), внимание детей не акцентировалось на их специфической полоролевой значимости. В игровой деятельности был пересмотрен процент игр, ориентированных на мальчиков и девочек, для того чтобы было легче транслировать свой собственный опыт как мальчикам так и девочкам, пересмотрено гендерное содержание методического материала, наглядного, раздаточного, демонстрационного.

В повседневной деятельности в предметно-развивающей среде были созданы уголки для возможности реализации своего хобби, возможности и способности сознательного участия в реализации интересов другого (мальчик-девочка, девочка-мальчик, девочка-девочка, мальчик-мальчик).

В предметно-развивающей среде нами дополнительно был оборудован уголок красоты, позволяющий ребенку самостоятельно, без посторонних глаз навести порядок во внешнем виде. Также была организована мини-среда светского этикета «званный обед», где сосредоточены костюмы, шляпки, «бабочки», галстуки, цветы, книги и др., обеспечивающие возможность ребенку самостоятельно проигрывать ситуации, требующие выполнения правил хорошего тона, этикета и т.п. Оборудован спортивный комплекс, подобраны различные конструкторы, технические игрушки. Подобраны и изготовлены вместе с детьми и родителями атрибуты к сюжетно-ролевым играм «Салон красоты», «Супермаркет», «Скорая помощь», «Дочки-матери», «Ателье», «Школа», «Военные», «Моряки», «Космо-

навты», «Спасатели», «Пожарные», «Служба 911» и т.д.; предметы домашнего обихода. Для игры «Дочки-матери»: игрушечный пылесос, утюг, телевизор, магнитофон, игрушечная плита, стиральная машина, разная крупа в баночках и коробочках и т.д. Для игры «Парикмахер»: разные виды расчесок, заколочек и резиночек, украшения для волос, игрушечные ножницы, фен, баночки, флаконы из-под шампуня, духов, журналы с прическами, журналы моды. Для игры «Магазин»: фартуки, бейджики с изображением профессий, муляжи овощей и фруктов, продуктов, деньги, похожие на настоящие, весы, кошельки, сумочки и т.д. Для игры «Доктор»: белый халат и шапочка, подобие медицинских карт, рекламы лекарств, бинты, градусник, вата, игрушечные шприцы, игрушечные инструменты и т.д. Дополнен кукольный уголок, где расположены предметы обихода, куклы, наряды (юбки, косынки, фартуки, шляпки).

В книжном уголке были подобраны портреты писателей, поэтов (мужчин и женщин); проводились тематические выставки: «Красота женская», «Красота мужская», «Книги о мальчиках и для мальчиков», «Книги о девочках» и т.д.; подборка фотоальбомов: «Отцовство», «Материнство», «О наших мальчиках», «О наших девочках», «Семейные праздники», «Настроение» и т.д. [91, 151].

В изостудии размещены папки с подбором иллюстраций и фотографий: «Образ женщины: с древних времен до нашего времени», «Образ мужчины: с древних времен до нашего времени», «Мода: мужская и женская», «Профессии мужские и женские», «Портреты писателей Урала». Модели «Комната мальчика», «Комната девочки» (созданные детьми), аксессуары и украшения мужчин и женщин. При подборе материала учитывалась гендерная направленность и адресованность материала .

Физкультурный зал был оформлен и оборудован также с учетом интересов мальчиков и девочек: гантели, турник, скакалки, баскетбольное кольцо, мяч, ленты, скакалки, обручи, портреты спортсменов – мужчин и женщин.

В столовой комнате или обеденной зоне размещены стенды «Учимся сервировать стол», элементы формы дежурных для мальчиков и девочек, фотовыставки «Наши мамы готовят», «Кто готовит для нас», «Порядок подавания кушанья» и т.д.

Организация предметно-развивающей среды в нашем исследовании направлена на то, что от ребенка требуется принятие решений с учетом индивидуальности видения своего пола, а не деятельности, ограничивающейся стереотипами современного общества. Таким образом, выстраивая предметно-развивающую среду, мы всегда должны помнить: «какую громадную, но ни с чем не сравнимую роль играет в воспитании детей обстановка, среди которой они живут. Нет такой стороны воспитания, на которую бы обстановка не оказала влияния ... Среди нее ребенок будет жить, развиваться, его духовный рост будет совершенствоваться из самого себя, из природы...» (Е. И. Тихеева).

Специально организованное пространственное окружение позволяет вызвать познавательную активность у ребенка дошкольного возраста, создать систему развивающих отношений, обогатить и развить качества, необходимые для жизни в обществе.

Все вышеизложенное позволяет наиболее полно оценить, интерпретировать и дать объективную оценку результатов проделанной работы.

2.3. Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов

С целью определения эффективности проведенной работы нами была проведен итоговый контроль. На заключительном этапе опытно-поисковой работы мы выделили основные задачи:

- проведение итогового среза;
- обработка, анализ и систематизация результатов формирующего этапа опытно-поисковой работы;
- выявление динамики;
- формулировка выводов.

Данный этап опытно-поисковой работы включает обработку результатов опытно-поисковой работы. Данные, полученные в результате этого среза, представлены в таблице 20,21,22,23.

Таблица 21

Оценка уровня сформированности эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста (итоговый срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1– 23 | 4 | 17,4 | 10 | 43,5 | 9 | 31,9 |
| ОГ2 – 23 | 3 | 13 | 11 | 52,2 | 8 | 34,8 |
| ОГ3 – 24 | 2 | 8,3 | 12 | 50 | 9 | 41,7 |
| ОГ4 – 24 | 0 | 0 | 9 | 41,6 | 15 | 62,5 |

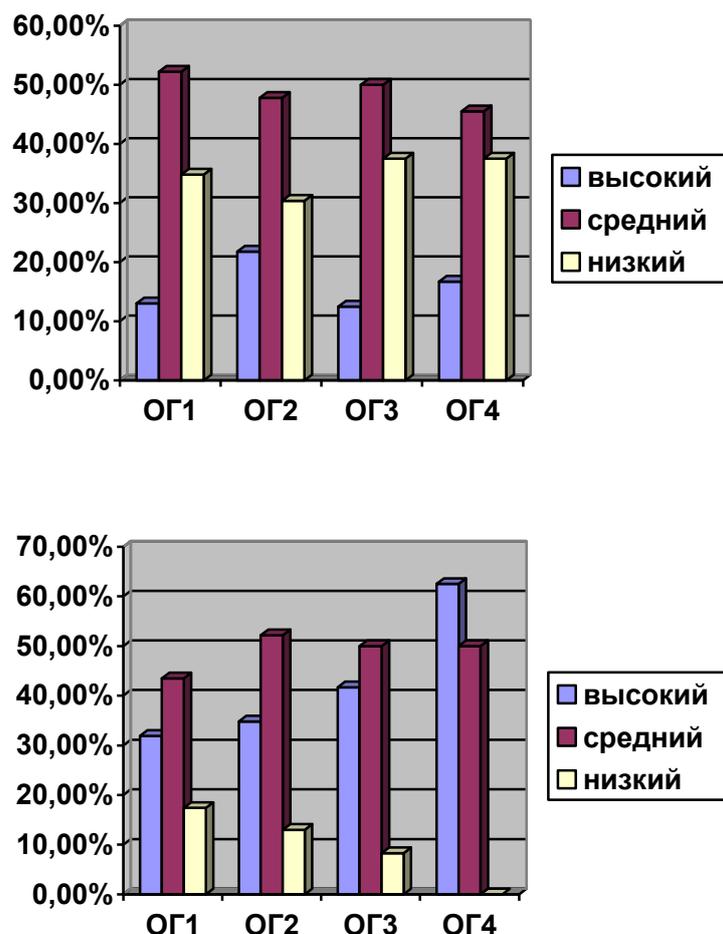


Рис. 7. Оценка уровня сформированности эмоциональной сферы на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Как свидетельствуют результаты, представленные в таблице № 20 и на рис. 10, в опытных группах произошли значительные изменения в уровне сформированности критерия: возросло количество детей, находящихся на высоком и средних уровнях. Самые впечатляющие результаты показала опытная группа 4, где низкий уровень на итоговом срезе составил 0%. Об оценке уровня сформированности познавательной сферы можно судить по таблице 21 и на рис. 11.

Оценка уровня сформированности познавательного компонента
у детей старшего дошкольного (итоговый срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|--------|-------------------------|-----|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1-23 | 0 | 0 | 7 | 29,1 | 17 | 70,3 |
| ОГ2-23 | 2 | 8,7 | 11 | 47,8 | 10 | 43,5 |
| ОГ3-24 | 1 | 4,3 | 11 | 47,8 | 11 | 47,8 |
| ОГ4-24 | 0 | 0 | 4 | 16,6 | 20 | 83,3 |

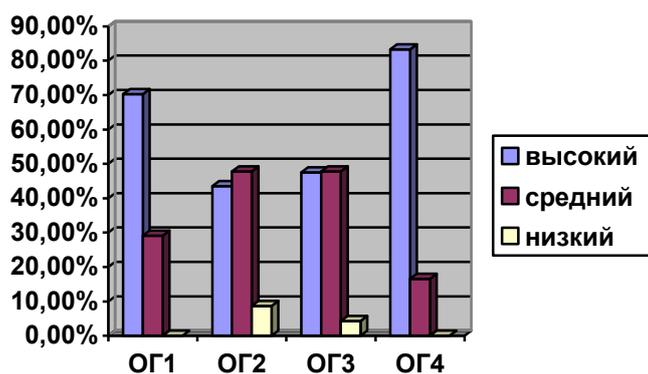
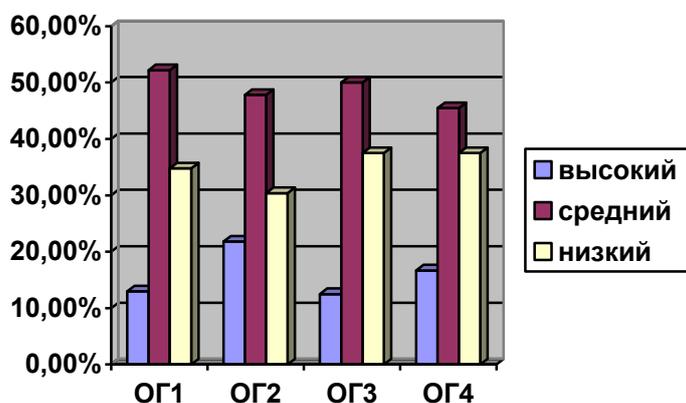


Рис. 8. Оценка уровня сформированности познавательного компонента на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

По представленным результатам можно судить об изменениях в уровне познавательной сферы у детей старшего дошкольного возраста в опытных группах. Так, в опытных группах резко возросло число детей, находящихся на среднем уровне, и сократилось число детей, имеющих низкий уровень сформированности данного критерия. Особенно показательны результаты в ОГ4 и ОГ1, в которой дети имеют только средний и высокий результаты. Около 50% детей правильно идентифицировали себя со своими «прошлыми» ролями (младенец) и с будущими. Однако 1% затруднился дать ответ на вопрос «Кем ты хочешь быть, когда вырастешь: а) дядей или тетей; б) мужем или женой; в) папой или мамой?» и 6% детей также не смогли идентифицировать себя с ролью «старость». Большинство детей имеет представление о специфических видах деятельности (труд, спорт, профессия, искусство), отдыха, увлечениях, интересах разных членов семьи. Многие дети определяют перспективы собственного развития в системе родственных отношений – «Когда у меня будет семья, я буду хорошим отцом, мужем», «Я буду стараться помогать убирать дома» и т.д.

Следующий компонент – коммуникативно-поведенческий. Оценка уровня сформированности коммуникативно-поведенческого критерия показала следующие результаты: низкий (ОГ1 -17,4%; ОГ2 -13%; ОГ3 -8,3%; ОГ4 – 0%) и средний (ОГ1 -43,5%; ОГ2 -52,2%; ОГ3 -50 %; ОГ4 – 41,6%).

Таблица 23

Оценка уровня коммуникативно-поведенческого компонента у детей старшего дошкольного возраста (итоговый срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1– 23 | 4 | 17,4 | 10 | 43,5 | 9 | 31,9 |
| ОГ2 – 23 | 3 | 13 | 11 | 52,2 | 8 | 34,8 |
| ОГ3 – 24 | 2 | 8,3 | 12 | 50 | 9 | 41,7 |
| ОГ4 – 24 | 0 | 0 | 9 | 41,6 | 15 | 62,5 |

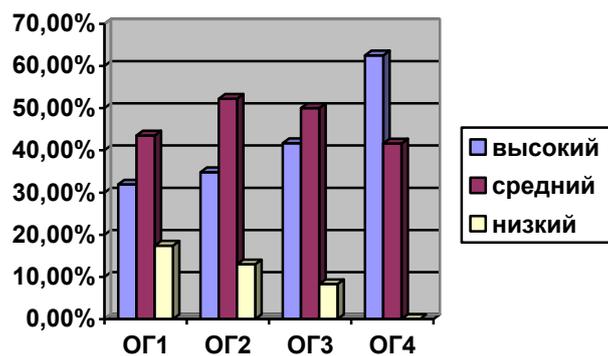
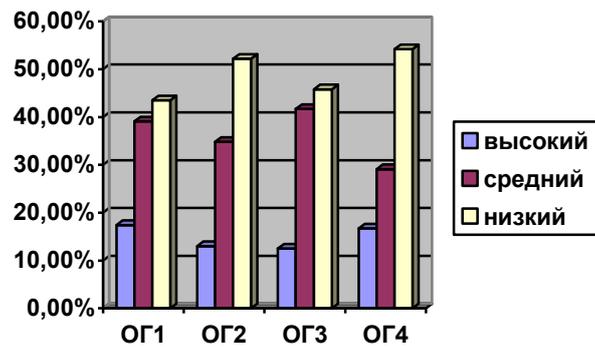


Рис. 9. Оценка уровня сформированности коммуникативно-поведенческого компонента на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

Дети стали более доброжелательными, более коммуникабельными, но к сожалению, в ОГ1 некоторые дети не всегда могли установить контакт с лицами противоположного пола. В целом, коммуникативно-поведенческие навыки и умения в соответствии с существующей в обществе моделью поведения мужчин и женщин сформированы в достаточной степени. Дети по собственной инициативе, желанию проявляли внимание, заботу по отношению к другим детям.

Анализ сформированности ценностного компонента показал следующие результаты:

Таблица 24

Оценка уровня сформированности ценностного компонента
(итоговый срез)

| Группа | Уровни сформированности | | | | | |
|----------|-------------------------|------|---------|-------|---------|-------|
| | Низкий | | Средний | | Высокий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| ОГ1 – 23 | 7 | 30,4 | 10 | 43,4 | 6 | 26,2 |
| ОГ2 – 23 | 5 | 21,7 | 13 | 56,6 | 5 | 21,7 |
| ОГ3 – 24 | 5 | 20,8 | 13 | 54,2 | 6 | 25 |
| ОГ4 – 24 | 1 | 0,4% | 15 | 58,3% | 10 | 41,3% |

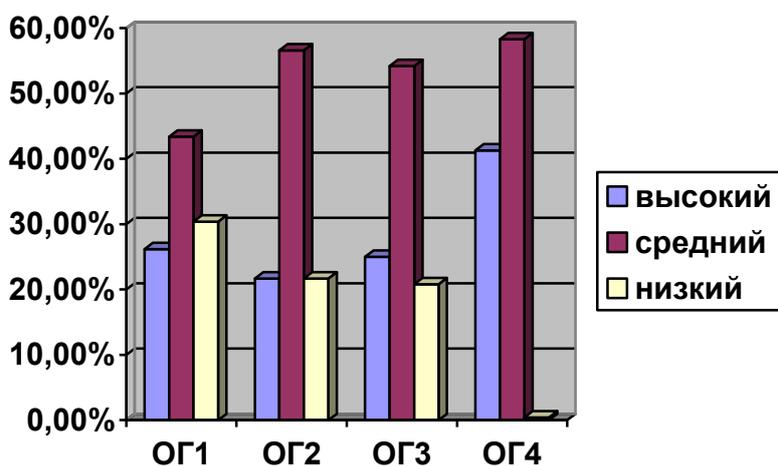
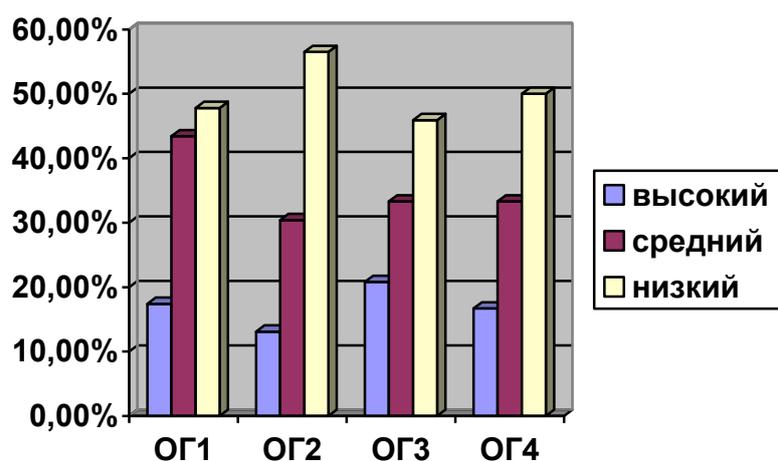


Рис. 10. Оценка уровня сформированности ценностного компонента на начальном и итоговом этапе опытно-поисковой работы

По представленным результатам можно судить об изменениях в уровне сформированности ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста. Так, в опытных группах резко возросло количество детей, находящихся на среднем, и

сократилось число детей, имеющих низкий уровень сформированности данного критерия. Особенно показательны результаты в ОГ 4, что отражено в таблице и на рис.14. Нашей опытно-поисковой работой было доказано, что в опытных группах по мере последовательного осуществления каждого из педагогических условий количество детей, находящихся на высоком уровне, увеличилось, соответственно повышался уровень гендерной воспитанности. Наивысшие результаты мы получили в ОГ4, где организационно-педагогические условия реализовывались в комплексе, о чем свидетельствуют полученные данные.

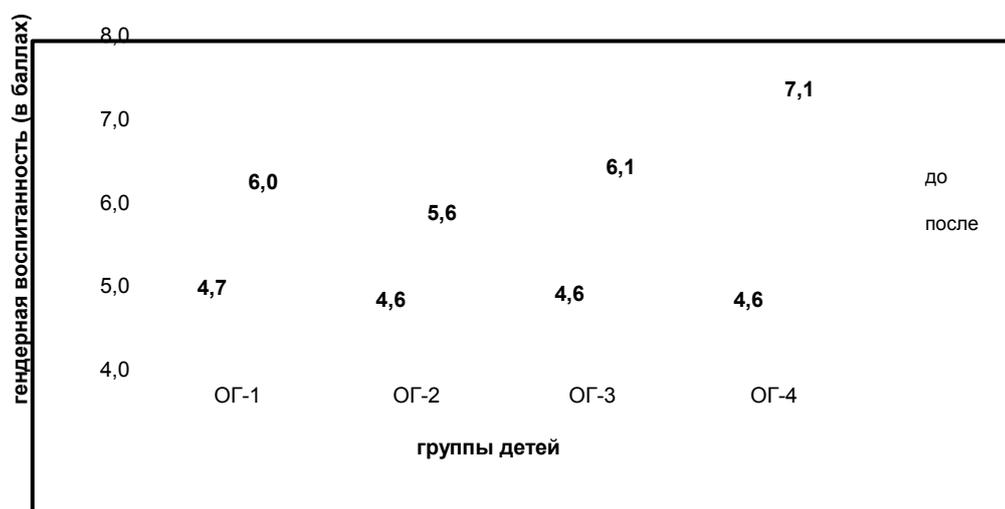


Рис. 11. Сравнительная характеристика среднего балла гендерной воспитанности (в баллах) до и после опытно-поисковой работы

Сравнительный анализ нулевого и итогового срезов позволяет сделать вывод о положительных результатах проведенной работы. Количественные данные получили свое подтверждение с помощью методов математической статистики.

Таблица 25

Оценка сформированности компонентов и средний балл выраженности
гендерной воспитанности на нулевом и итоговом этапе опытно-поисковой работы
во всех опытных группах

| | компоненты воспитанности и балл выраженности | | | | | | | | | | | | ГВ | |
|----------|--|------|-----|--------|------|-----|---------|------|-----|-----|------|-----|-------|----|
| | эмоц | | | познав | | | ком-пов | | | цен | | | | до |
| | низ | сред | выс | низ | сред | выс | низ | сред | выс | низ | сред | выс | | |
| ОГ1– 23 | 10 | 9 | 4 | 8 | 12 | 3 | 10 | 9 | 4 | 11 | 8 | 4 | 4,70 | |
| ОГ2 – 23 | 12 | 8 | 3 | 7 | 11 | 5 | 12 | 8 | 3 | 13 | 7 | 3 | 4,56 | |
| ОГ3 – 24 | 11 | 10 | 3 | 9 | 12 | 3 | 11 | 10 | 3 | 11 | 8 | 5 | 4,63 | |
| ОГ4 – 24 | 13 | 7 | 4 | 9 | 11 | 4 | 13 | 7 | 4 | 12 | 8 | 4 | 4,55 | |
| | | | | | | | | | | | | | после | |
| ОГ1– 23 | 4 | 10 | 9 | 0 | 6 | 17 | 4 | 10 | 9 | 7 | 10 | 6 | 5,96 | |
| ОГ2 – 23 | 3 | 11 | 8 | 2 | 11 | 10 | 3 | 11 | 8 | 5 | 13 | 5 | 5,59 | |
| ОГ3 – 24 | 2 | 12 | 9 | 1 | 11 | 12 | 2 | 12 | 10 | 5 | 13 | 6 | 6,15 | |
| ОГ4 – 24 | 0 | 9 | 15 | 0 | 4 | 20 | 0 | 9 | 15 | 1 | 13 | 10 | 7,08 | |

Оценив и проанализировав результаты опытно-поисковой работы, подведем итоги обсуждаемого вопроса.

2. На констатирующем этапе работа велась по изучению начального уровня гендерной воспитанности. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали недостаточный уровень сформированности каждого критерия гендерной воспитанности.

3. Формирующий этап опытно-поисковой работы проводился в естественных условиях.

4. В ходе опытно-поисковой работы было осуществлено отслеживание динамики гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста, изменений в показателях основных компонентов гендерной воспитанности: эмоциональный, коммуникативно-поведенческий, ценностный, познавательный.

5. Обработка результатов осуществлялась с помощью методов математической статистики: корреляционный анализ, критерий Фишера-φ.

6. Результаты итогового этапа опытно-поисковой работы показали значительное повышение уровня гендерной воспитанности детей старшего дошкольного возраста, что говорит о положительной динамике

Выводы по второй главе

Таким образом, верификация психолого-педагогического сопровождения реализации гендерного подхода в воспитании детей осуществлялась посредством:

1. Теоретического обоснования и организации опытно-поисковой работы по реализации гендерного подхода в воспитании детей дошкольного возраста: принципов, этапов, органи-

зационно-методических аспектов констатирующего этапа исследования, критериев и показателей гендерной воспитанности на низком, среднем и высоком уровнях.

2. Выявление особенностей реализации условий эффективности психолого-педагогического сопровождения гендерного воспитания, формулирования планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого условия.

3. Проведение трех сопутствующих срезов опытно-поисковой работы в естественных условиях образовательного процесса дошкольного образования. Во всех группах отмечаются позитивные качественные изменения, что подтвердилось на основе результатов статистической обработки экспериментальных данных: количественный и качественный анализ результатов на основе методов математической статистики (факторного анализа методом главных компонент, вращение методом Вари-макс с нормализацией Кайзера) с применением статистического пакета AtteStat Factor Analysis for Excel, версия 1,0.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследовательской проблемы определяется необходимостью такой разработки системы гендерного воспитания, которая была бы направлена на помощь ребенку в усвоении им гендерных ролей, способов гендерного поведения и взаимоотношений. Тем более, в настоящий момент не существует целостной модели гендерного воспитания дошкольников, а также универсальных рекомендаций по рассматриваемой проблеме. Недостаточная разработанность обозначенной проблемы и необходимость решения задач, очерченных в нормативных документах, указывают на значимость проведенного нами исследования.

В представленной работе был проведен анализ проблемы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Нами на теоретическом и эмпирическом уровнях был рассмотрен процесс гендерного воспитания детей дошкольного возраста, а также опытно-поисковым путем проведена проверка отдельных положений и аспектов. Теоретическое изучение проблемы исследования и результаты опытно-поисковой работы позволили сформулировать следующие выводы:

1. Ретроспективный анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста, в педагогическом аспекте включающее в себя следующие сущностные характеристики, представленные компонентами: эмоциональный (эмпатия, сочувствие, эмоциональная стабильность); познавательный (системы социальных представлений и знаний элементов гендерной

культуры, доступных возрасту); ценностный (гуманность, толерантность, уважение к людям своего и противоположного пола и т.д.); коммуникативно-поведенческий (гендерный репертуар поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры).

2. Уточнено понятие «гендерное воспитание», понимаемое нами как целенаправленный процесс психолого-педагогического сопровождения дошкольника, заключающийся в накоплении социального опыта в выполнении гендерных ролей, осознания себя как представителя определенного пола. Результатом гендерного воспитания является гендерная воспитанность – интегративное качество личности, в обобщенной форме отражающее систему социальных, личностных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения, взаимоуважения.

3. На основе личностно-деятельностного аксиологического и гендерного подходов разработана структурно-функциональная модель гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Структурные компоненты спроектированной модели (блок целеполагания, содержательный, личностный, процессуальный, диагностический) раскрывают организацию процесса гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты (ценностно-смысловая, личностно ориентированная, деятельностная, оценочно-рефлексивная), то есть способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса.

4. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себя комплекс условий, в наибольшей степени способствующих

эффективной реализации гендерного подхода в воспитании детей. Эффективность условий была проверена и доказана в ходе опытно-поисковой работы.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Дальнейшее изучение проблемы может быть продолжено по следующим направлениям: гендерный подход при организации работы с детьми, не посещающих ДОО; гендерное воспитание детей в неполных семьях и т.д.

Библиографический список

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В. В. Абраменкова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Авдеева, Д.А., Неверович, В.К. Нервность: ее духовные причины и проявления [Текст] / Д.А. Авдеева, В.К. Неверович – М.: Русский хронограф, 1999. – 126 с.
3. Авдеева, Н. Коррекция нарушения образа себя в раннем возрасте: Коррекционно-педагогические проблемы дошкольного образования [Текст] / Н. Авдеева // Дошкольное воспитание. – 2003. – №3. – С. 47-52.
4. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика [Текст]/ Ю. П. Азаров. -2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат,1985. – 238 с.
5. Актуальные проблемы социального воспитания [Текст] / Под ред. Т. Ф. Яркиной. – М. – Запорожье: Изд-во АПН СССР. – 1990. – 168 с.
6. Алешина, Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины [Текст] / Ю. Е. Алешина, А. С.. Волович // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С.38-51.
7. Алешина, Ю. Е., Волович, А. С. Проблемы усвоения ролей мужчин и женщин [Текст] /Ю. А. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии.– 1991. – №4. С 48-52.
8. Ананьев, Б. Г. О психологических эффектах социализации [Текст] / Б. Г. Ананьев // Человек и общество: проблемы социализации. – М., 1971. –№. 9. – С. 27-34.
9. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

10. Антология гендерной теории. [Текст] /Е. И. Гаповой, А. Р. Усмановой. – Минск : Проилеи, 2000. – 384 с.
11. Аристотель. Политика. [Текст] / Аристотель // Соч.: в 4 т.– М., 1983. – Т. 4. – С. 383.
12. Араканцева, Т. А. Гендерные аспекты детско-родительских отношений [Текст] /Т. А. Арканцева – М. : Изд-во МПСИ, 2006. – 116 с.
13. Базуева, Е. В. Воронова, К. А. Роль педагога в преодолении гендерных стереотипов [Текст] / Е. В. Базуева, К. А. Воронова // Гендерное образование в подготовке учителя: материалы всероссийской конференции (с международным участием) 5-8 июня 2006 г. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2006. – С. 34-39.
14. Барсукова, Л. И. К вопросу об игре [Текст] /Л.И. Барсукова // Дошкольное воспитание. – 1980. – №10.
15. Беем, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов [Текст] / С. Беем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 331 с.
16. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учебное пособие [Текст] / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
17. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб., 2001. – 320 с.
18. Берне Р. Развитие Я концепции и воспитание [Текст] / Р. Берне. – М. : Прогресс, 1986.
19. Берсенева, Т. А. Рычкова В. А. Духовно-психическая безопасность личности [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т. А. Берсенева, В. А. Рычкова. – СПб. : СПБАППО, 2004. – 92 с
20. Бестужев-Лада, И. В. «Идеальные представления о системе народного образования» [Текст] / И. В. Бестужев-Лада // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 15-23.

21. Богомолов, М. М. Повышение педагогической культуры родителей [Текст] / М. М. Богомолов. – М. : 1982. – 180 с.
22. Богомолов, М. М. Повышение педагогической культуры родителей [Текст] / М. М. Богомолов. – М. : 1987. – 174 с.
23. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 463 с.
24. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. А. М. Прохорова. – М., 1998. – 434 с.
25. Бойко, В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. – М. : Мысль, 1983.
26. Бондаревская, Е. В. Введение в педагогическую культуру: уч. пособие [Текст] / Е. В. Бондаревская.– Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. – 98 с.
27. Борман, Р. Шилле Г. Родителям о половом воспитании [Текст] / Р. Боман, Г. Шилле. – М.: Педагогика, 1979. – 77с .
28. Бреслав, Г. М., Хасан, Б. И. Половые различия и современное школьное образование [Текст] / Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 13-18.
29. Бутовская, М. Л. Биология пола, культурные и полоролевые стереотипы поведения у детей [Текст] / М. Л. Бутовская // Семья, гендер, образование: материалы междунар.конф. – М., 1997. – С.69-82.
30. Буре, Р. С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Буре Р.С. – М., 1984.
31. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Костикова И. А. и др. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пресс, 2005. – 255с.

32. Введение в гендерные исследования: учеб. пособия [Текст] / И. Жеребкина. – Харьков : ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – 238 с.
33. Венгер, Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [Текст] / Л. А. Венгер // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978. – С. 32-36.
34. Виленский, М. Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Виленский М. Я.– М., 1990. – 384с.
35. Виноградова, Т., Семенов, В. Сравнительные исследования познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов [Текст] / Т. Виноградова, В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – №2.
36. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учеб. для сред. и высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. Н. Волков. – 20-е изд. испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
37. Воронина, О. А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на западе [Текст] / О. А. Воронина // Общественные науки и современность. – 2000. – №4. – С.12.-16.
38. Всеобщая декларация прав человека. [Текст] Конвенция о правах ребенка – М.: Права человека, 2002. – 39 с.
39. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский // Соч.: в 6 т. – М., 1982. –Т.4 – С. 84-101.
40. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики[Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т.3. – 368 с.
41. Газизова, Н. Б. Роль средств массовой информации в формировании традиционных ролей мужчин и женщин / Н. Б. Газизова // Практикум по гендерной психологии. – СПб., 2003. – С 113-117..

42. Гасанова, М. Д. Гендерный подход к формированию у студентов лидерских качеств руководителя в образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Гасанова М. Д. – М., 2006.

43. Гендер как интрига познания: гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации [Текст]. – М. : Рудомино, 2002.-143 с.

44. Гендер: общественный словарь справочник [Текст] / М. П. Белоусова, Л. Г. Гусякова, М. А. Костенко, С. Г. Чудова. – Барнаул : Пегас, 2001. – 98 с.

45. Гендерное образование в подготовке учителя [Текст] / Всероссийская конференция (с международным участием). Томск, 2006. – 130 с.

46. Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: материалы межд. научной конференции [Текст] – Иваново, 2002. – 236 с.

47. Гендерный калейдоскоп. Курс лекций. Под общей редакцией д-ра эконом. наук М. М. Малышевой. М.: Academia, 2001. – 520 с.

48. Геодакян, В. А. Мужчина и женщина: эволюционно-биологическое предназначение [Текст] / В. А. Геодакян // Женщина в аспекте физической антропологии. – М. : ИЭА РАН, 1994.

49. Гиддингс, Ф. Основания социологии [Текст] / Ф. Гиддингс – М., 1898. – 230 с.

50. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Н. Ф. Голованова. – СПб : Речь, 2004. – 272 с.

51. Гордин, Л.Ю. Воспитание и социализация [Текст] / Л. Ю, Гордин // Сов. Педагогика. – 1991. – №2. -С. 39.

52. Гребенников, И. В. Педагогическая культура каждой семье [Текст] / И. В. Гребенников – М., 1971. – 190 с.

53. Гребенников, И. В. Повышение педагогической культуры родителей – основа современного семейного воспитания [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / Гребенников И. В. – М., 1971. – 190 с.
54. Гребенников, И. В., Ковинько, Л. В. Семейное воспитание: краткий словарь [Текст] / И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. – М., 1990. – 120 с.
55. Гребенников, И. В., Школа и семья: пособие для учителя [Текст] / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
56. Григорьева, Ю. С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автор. дис. ... канд пед. наук / Григорьева Ю. С. – Екатеринбург, 2007. – С. 24.
57. Евтушенко И. Н., Быстрой Е. Б., Артеменко Б. А. Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста / Самарский научный вестник. 2018. Том 7. № 2 . С. 239-245
58. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира: нейропсихологии – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб. : Тускарора, 2000. – 180 с.
59. Загвязинский, В. И. Методология и методика педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – Тюмень : ТГУ, 1976. – 85 с.
60. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – 3-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.
61. Запорожец, А. В. Избранные психологические произведения [Текст] /А. В. Запорожец// В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 316с.; Т.2. – 296 с.
62. Здравомыслова, Е. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки [Текст] / Е. Здравомыслова // Преображение: Науч.-лит. альманах. – 1998. – N 6. – С.65-77.

63. Здравомыслова, О. М. Общество сквозь призму гендерных представлений [Текст] / О. М. Здравомыслова // Женщина. Гендер. Культура. – М., 1999. – С. 184-192.
64. Здравомыслова, О. М. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Электронный ресурс] / О. М. Здравомыслова // <http://www.psychologia.net>.
65. Зеленова, Т. Г. Педагогизация среды в условиях села [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук / Зеленова Т. Г. – Ярославль, 1998. – 180 с.
66. Зеньковский, В. В. Педагогика [Текст] / В.В. Зеньковский. – Клин, 2004. – 223 с.
67. Знаков, В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры [Текст] / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 104-114.
68. Иванова, Г. Е. Особенности половой идентификации ребенка в первые годы жизни [Текст] / Г. Е. Иванова // Проблемы формирования ценностных ориентаций к социальной активности личности. – М., 1984. – С. 91-94.
69. Иванова, Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности [Текст] / Е.М. Ивановна. – М., 1987. – 207 с.
70. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 554 с.
71. Исаев, Д. Н., Каган, В. Е. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты [Текст] / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л. : Медицина, 1988. – 160 с.
72. Исаев, Д. Н., Каган, В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей [Текст] / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л., 1980. – 184 с.
73. Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Исаев И.Ф. – М., 1995. – 224 с.

74. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. [Текст] – М., 1997.

75. История дошкольной педагогики в России. Хрестоматия [Текст]: учеб. пособие /Н.Б. Мчедлидзе. – М. : Просвещение, 1987. – 430 с.

76. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии [Текст] / В. Е. Каган. – М.: Педагогика, 1991. – 256с.

77. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Каменская Е.Н. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 410.

78. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ Под ред. А. М. Афанасьева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

79. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников [Текст]/ С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М. : МГУ, 1986. – 142 с.

80. Каширская, И.К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации [Текст] / И.К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 56-63.

81. Кларин, М. В. Инновации обучения. Метафоры и модели [Текст]: анализ зарубежного опыта – М. : Наука, 1997. – 223 с.

82. Клецина, И. С. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации [Текст] / И. С. Клецина // Практикум по гендерной психологии. – СПб., 2003. – С. 131-139.

83. Клецина, И. С. Гендерная социализация [Текст]: учеб. пособие / И. С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.

84. Клецина, И. С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии [Текст] / И.С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – №1.

85. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений [Текст]: дис. ... докт.псих. наук: / Клецина И. С. – СПб., 2004. – С. 455.

86. Ключко, О. И. Гендерная асимметрия социализации [Текст]: автореф. дис. ...канд. социол. наук / Ключко О. И. – Саранск, 1997. – 17 с.

87. Коган, И. Л. Гендерная культурология: культура пола и пол культуры [Текст] / И. Л. Коган. – Минск: Ковчег, 2003. – 336 с.

88. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров: для студ. высш. сред. пед. учеб. заведений.. – М. : «Академия», 2000. – 176 с.

89. Козлова, С. А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 4-е изд. – М. : «Академия», 2002. – С. 103-136.

90. Колесов, Д. В. Беседы о половом воспитании [Текст] / Д. В. Колесов. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

91. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко. – Пермь. : ПГПУ, 2002. – 115 с.

92. Комарова, Т. С., Филипс О. Ю. Эстетическая развивающая среда в ДОУ [Текст] /Т.С. Комарова, О.Ю. Филипс// Педагогическое общество в России. – М., 2005. – С. 17-20.

93. Кон, И. С. Введение в сексологию [Текст] / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1998. – 320 с.

94. Кон, И. С. Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР [Текст] / И. С. Кон // Гендерные исследования. – 2000. – №5. – С. 27-33.

95. Кон, И. С. Плюсы и минусы отдельного и совместного обучения [Текст] / И. С. Кон // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 16-22.

96. Кон, И. С. Психология половых различий [Текст] / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С 53.

97. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация половых ролей [Текст] /И. С. Кон // Соотношение биологического и социального в человеке. – М., 1975.

98. Кон, И. С. Ребенок и общество [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов обучающимся по психология и пед. спец. / И. С. Кон. – М. : Academia, 2003. – 334 с.

99. Кон, И. С. Сексология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. : Академия, 2004. – 384 с.

100. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Константинова О.А. – М.: RuMoELAR, 2006.

101. Концепция дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1989. – №5. – С.10-35; №9. – С. 48-69; № 10. – С. 3-12.

102. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Наука и школа. – 2003. – №1. – С. 3-19.

103. Коньшева, Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Коньшева Е. А. – Екатеринбург, 2006. –23 с.

104. Коньшева, Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации [Текст]: дис. ... канд. пед наук / Коньшева Е. А. – Пермь, 2006. – 216 с.

105. Корепанова, М. В., Харлампова, Е. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей [Текст] / М. В. Корепанова, Е. В. Харлампова. – М. : Изд. дом. РАО; Баласс, 2005. – 144 с.

106. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст]: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2002. – 125 с.

107. Корчак, Я. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ Пер. с польского К. Э. Сэнкевича. – М. : Педагогика , 1979. – 474 с.

108. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога исследователя [Текст] / В. В. Краевский. – Самара, СамГПИ., 1994. – 165 с.

109. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000 – 987 с.

110. Кружилина, Т. В. Педагогизация сознания образовательных субъектов как основа преодоления отчуждения между поколениями [Текст]: дисс. ...докт. пед. наук. / Кружилина Т. В. – Магнитогорск, 2002.

111. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст]: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.

112. Ледовских, Н. К. Педагогические условия полоролевого развития в старшем дошкольном возрасте [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ледовских Н. К. – М., 1998. – 21 с.

113. Лунин, И. И. Влияние семьи на формирование отклоняющегося полоролевого поведения ребенка [Текст]: автореф. дис. ...канд. соц. наук / Лунин И. И. – М., 1988. – 20 с

114. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст]: автореферат дис. ... докт. пед. наук / Ю. С. Мануйлов. – М., 1998. – 49 с.

115. Марциновская, Т. Д. История детской психологии [Текст] / Т.Д. Марциновская. – М., 1998. С. 202-203.

116. Митина, О. В. Исследования женского гендерного поведения в социальном и кросскультурных аспектах [Текст] / О. В. Митина // *Общественные науки и современность*. – 1999. – №1. – С. 179-191.

117. Мухина, В. С. Детская психология [Текст]: учебник для студентов пед. ин-тов. / В. С. Мухина. – 2 изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.

118. Наседкина, Е. И. Дифференцированный подход к работе по повышению педагогической культуры родителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Наседкина Е. И. – М., 1979. – 180 с.

119. Неверович, Я. З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения [Текст] / Я. З. Неверович // *Развитие волевых и познавательных процессов у дошкольников*. – М., 1968. – С.396-419.

120. Немов, Р. С. Психология [Текст]. в 3 кн. Кн.3. Психодиагностика / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – 631 с.

121. Новикова, Л. И. Школа и среда [Текст] / Л. И. Новикова. – М., 1985. – С.16

122. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст]: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новоселова. – М., 1993.

123. Орлов, Ю. М. Половое развитие и воспитание [Текст]: кн. для учителя / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1993. – 239 с.

124. Осипкина, А. А. Гендерный подход в исследовании социокультурных изменений российского обществе [Текст]: дис. ... канд. социол. наук / Осипкина А. А. – М. : ПроСофт-М, 2005.

125. Основы сексологии [Текст]: пособие для студ. высш. и сред. пед. уч. заведений / А. В. Нестеренко, И. С. Долженко, А. Г. Егоров, Ф. Г. Степанов – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

126. Парсонс, Т. О. О структуре социально действия [Текст] \ Т.О. Парсонс. – М., 2000. – 120 с.

127. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова.– М. : «Академия», 2001. – 512 с.

128. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для пед. институтов / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

129. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для пед. институтов / П. И. Пидкасистый. – М., 2006 – 604 с.

130. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М. : «Восток», 2003. – 274 с.

131. Петрищев, В. И. Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века [Текст] / В. И. Петрищев. – Красноярск: КГПИ, 1992.

132. Петров, А. П. Социальная активность: сущность, содержание, критерии [Текст] / А. П. Петров // Формирование социальной активности личности: сущность, проблемы. – М., 1985. – С. 3-18.

133. Петрова, В. И., Стульник, Т. Д. Нравственное воспитание в детском саду [Текст]: программа и методические рекомендации / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.

134. Петровский, В. А., Кларина, Л. М. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст]/ В. А. Петровский, Л. М. Кларина // Дошкольное образование в России. – М., 1993.

135. Пиаже, Ж. Суждения и рассуждения ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 283 с.

136. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогике [Текст]: учеб. пособие для студентов пел. институтов / А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

137. Платон. Государство. Законы. Политик [Текст] / Платон. – М.: 1998 – 798 с.
138. Плеханов, Г.В. Избранные философские сочинения[Текст]: в 5 т. Т.1., – 664 с.
139. Попова, Л. В. Гендерные аспекты самореализации личности[Текст]: учеб. пособие к спецсеминару / Л. В. Попова. – М. : Прометей, 1996. – 184 с.
140. Практикум по гендерной психологии [Текст] / Под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.
141. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду [Текст] : принцип построения, советы, рекомендации / Сост. Н. В. Нищева. – СПб. : «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2006.
142. Проблема психологии индивидуальных различий [Текст]. – Казань : КГУ, 1974. – 241 с.
143. Программы дошкольных образовательных учреждений [Текст]: методические рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений / О. А. Соломенникова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 112 с.
144. Прозументик, О. В. Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Прозументик О. В. – Москва, 1999. – С. 161.
145. Психология индивидуальных различий [Текст]/ Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с.
146. Радина, Н. К. К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях [Текст]/ Н. К. Радина // Вопросы психологии – 1987. – №4. – С.58-71.
147. Радзивилова, М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. А. Радзивилова. – Волгоград, 1999. – 18 с.
148. Репина, Т. А. Проблемы полоролевой социализации детей [Текст] / Т. А. Репина. – М. – Воронеж, 2004.

149. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада [Текст] / Т. А. Репина – М. : Педагогика, 1988. –С. 178.

150. Рокина, Г. В. Гендерные исследования в гуманитарных науках [Текст]: материалы IX межвуз. науч.-практ. конф. / Г. В. Рокина. – Йошкарла-Ола : Марийский гос. пед. ин-т., 2005. – 222с.

151. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст] / Н. А. Рыжова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.

152. Рябов, О. В. «Матушка Русь» [Текст] / О.В. Рябов // Опыт гендерного анализа поиска национальной идентичности России в отечественной и западной историографии. – М. – 2001. – С. 14.

153. Симонов, В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе [Текст] / В.П. Симонов// Педагогика. – 2005. – №4. – С.41-44.

154. Слободчиков, В. И. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексивных процессов [Текст] / В. И. Слободчиков. – Новосибирск, 1986. – С.12-14.

155. Словарь гендерных терминов [Текст] / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад»: Женские инновационные проекты». – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

156. Словарь-справочник по нравологии [Текст] / А. З. Рахимов. – Уфа : Изд-во «Творчество», 2000 г. – 299 с.

157. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст]: пособие для работников ДОУ / О. В. Солодянкина. – М. : АРКТИ, 2004. – 80 с.

158. Столярчук, Л.И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания [Текст] / Столярчук Л. И // Педагогика. – 2003. – N 5. – С. 38-43.

159. Субботский, Е. В. Психология отношений партнерств у дошкольников [Текст] / Е. В. Субботский. – М., 1976

160. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М., 1975. – 51 с

161. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979.

162. Таран, И. И. Гендерная социализация дошкольника средствами физического воспитания [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Таран И. И. – М., 2005. – 187 с.

163. Таранова, Т. М. Педагогические условия полоролевой социализации подростков [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук / Таранова Т. М. – Челябинск, 2002. – 187 с.

164. Теория и методология гендерных исследований [Текст]: курс лекций/ О. А. Воронина. – Изд-во Моск. высш. шк. соц. и эконом. наук, 2001.-415 с.

165. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст]: избр. работы / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

166. Толмачева, А. А. Социализация детей дошкольного возраста в условиях домашнего воспитания [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Толмачева А. А. – Екатеринбург, 2006. –23 с.

167. Трубайчук, Л. В. Рефлексия как условие личностного развития дошкольника [Текст]/ Л. В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования: перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2005. В 2 частях. Ч.1. – С. 102-107

168. Ускембаева, М. А. Гендерные индикаторы и социальная ситуация развития дошкольника [Текст]/ М. А. Ускембаева // Материалы Первого Международного Конгресса социологов Казахстана «Казахстанское общество и социология: новые реалии и новые идеи», Алматы, 17-18 мая, 2002 г.

169. Утакаева, С. И. Преемственность в формировании духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников и млад-

ших школьников[Текст]: дисс. ...канд. пед. наук/ С. И. Утакаева – Карачаевск, 2005.

170. Ухтомский, А. А. О воспитании и самовоспитании [Текст] / А. А. Ухтомский. – Ярославль, ИРО, 2002. – 46 с.

171. Учебное пособие по психологии семейных отношений [Текст]– Самара: Дом БАХРАМ. – М., 2004. – 736 с.

172. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст]: в 9 т. – Т.8. – М.: Учпедгизд, 1950. – 774с.

173. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М., 1994. – 319 с.

174. Фельдштейн, Д. И. Развитие личности – важнейший фактор социального прогресса [Текст] /Д. И. Фельдштейн // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: сборник материалов. – М. : Баласс, 2006. – С. 38-48.

175. Хрестоматия по курсу «основы гендерных исследований» [Текст] / О.В. Воронина. – М. : МЦГИ/МВШСЭН, 2000. – С. 9-88.

176. Хуторской, А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст]: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

177. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М. : Интерфакс, 1995. – 288с.

178. Цукерман, Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь [Текст] / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова.– Томск : Пеленг, 1992. – 133 с.

179. Человек от рождения до смерти [Текст]. – М., 2001. – 624 с.

180. Черкасов, В. А. Развитие духовности школьника [Текст] / В. А. Черкасов, Т. А. Фомина, Ш. Ш. Хайрулин. – Челябинск, ЧГПУ, 1993. – 164 с.

181. Шитякова, Н. П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования [Текст]: монография / Н. П. Шитякова.– Челябинск: ЧГПУ, 2004. – 172с.
182. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии [Текст]: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – 2 –изд., стер. – М : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 928 с.
183. Штоф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штоф. – М-Л : «Наука», 1966. – 30 с.
184. Штылева, Л. В. Гендерный подход в образовании [Текст]: учеб. программа и метод. рекоменд. к курсу / Л. В. Штылева. – Мурманск, 2004. – 78 с.
185. Ярская-Смирнова, Е. Р. Социокультурная репрезентация гендерных отношений [Текст] / Е. Р. Ярская-Сирнова // Социокультурный анализ гендерных отношений. – Саратов. – 1998. – С. 48.
186. Bem, S. L. Dismantling gender polarization and nal of Sex Research., 1995 Vol. 32 (4):329-334
187. Fausto-Sterling, A. The five sexes: Why male and female are not enough.// The Sciences, 1993. 33 (2):19-24.
188. Grassel, H. Jugend Sexualital Erziehung. Berlin, 1967.
189. Herdt, G. ed. Third Sex, Third Gender: Beyond Sexual Dimorphism in Cultucompulsory heterosexuality: should we turn the volume down or up? // Jourre and History. NY: Zone Books, 1994.
190. Hofsed, G. Culture s consequences: International differences in work-related values. – Beverly Hilss, 1984.
191. Inkeles, A. Society, social structures and childhood socialization. Socialization and society. / Ed.by I.A.Clausen. – Boston, 1968.
192. Jacklin, C. N.. The Psychology of Gender. 4 vols. NY: An Elgar Reference Collection, 1992

193. Maccoby, E.E. The two sexes: growing up apart. Coming together. L., 1998, P.118-152. Пер. с англ. А. Бородина (Введение) и В. Успенской (Гл. 6), Тверь, 2002.)

194. Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.

195. Maccoby, E.E., & Jacklin, C. N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.

196. Maccoby, E.E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 20, 239-287.

197. Money J. Linguistic resources and psychodynamic theory // *British Journal of Medical Sexology*, 1955, vol.20, pp.264-266.

198. PAHO/WHO. Promotion of sexual health: recommendations for action. Proceedings of a regional consultation convened by the PAHO/WHO in collaboration with the World Association for Sexology (WAS) in Antigua Guatemala, May 19-22, 2000

199. Parsons, T., Bales, R. Family, Socialization and Interaction Process. London, 1956.

200. Tiger L.Fox R. The Imperial Animal N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

201. Zucker, K.F. Gender Identity Disorder // *Child and Adolescent Psychiatry*. Ed. by M. Rutter and E. Taylor. 4th ed. Oxford: Blackwell, 2002, pp.737-753.

202. O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). New York: Springer-Verlag.

Приложения

Приложение 1

Изучение понимания эмоциональных состояний людей,
изображенных на картинке

Подготовка исследования: картинки, фотографии с изображением детей и взрослых, на которых ярко выражено их эмоциональное состояние. С их помощью продемонстрировать основные эмоции (радость, страх, смех, горе и т.д.) и их оттенки.

Проведение исследования:

Проводится индивидуально с детьми 5-7 лет.

Первая серия: ребенку последовательно показывают картинки детей и взрослых и спрашивают: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом? Опиши картинку».

Вторая серия: Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают (дети) взрослые? Как это они делают? (дружно, ссорясь, не обращая друг на друга внимание, помогая друг другу). Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Обработка данных: подсчитывается число верных и неверных ответов по каждой серии картинок. Выявляется, доступно ли детям понимание различных эмоциональных состояний детей и взрослых, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: сверстника или взрослых.

Изучение способов выражения эмоций (А.Д. Кошелева)

Подготовка исследования: подобрать ситуации из жизни детей, близкие и понятные им, например:

1. Во дворе дома играют дети и к ним бежит собака
2. Больная мама лежит в постели, старшая дочка приводит брата
3. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что нужно быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.
4. Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень сильно замерз.
5. Мальчик (девочка) радуется за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.
6. К утреннику нужно было подготовить стихотворение, но мальчик (девочка) забыли по это.

Проведение исследования:

Первая серия: подготовленные заранее дети разыгрывают перед группой сценку, затем у детей спрашивается, что чувствуют персонажи этой сценки.

Вторая серия: Экспериментатор описывает ситуацию и предлагает ее изобразить:

- 1 ситуация – показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки и наоборот.
- 2 ситуация – показать строгое лицо воспитателя, смеющихся, а затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика
- 3 ситуация – как мальчик не хочет показать, что он замерз
- 4 ситуация – показать обиду девочки
- 5 показать радость за другого

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

Обработка данных: Анализируется как дети воплощают состояние героев в сценках. Делается вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и умения видеть состояние других и сопереживать.

Изучение проявлений помощи другому человеку

Подготовка исследования: приготовить для каждого ребенка по чистому листу бумаги и по два листа с незавершенными рисунками, карандаши.

Проведение исследования: Эксперимент проводится индивидуально с детьми 5-7 лет и состоит из двух серий.

Первая серия: ребенку предлагается закрасить картинку, сделав выбор:

1 ситуация – самостоятельно закрасить картинку;

2 ситуация – помочь ребенку, у которого не получается рисунок;

3 ситуация – закрасить неоконченный рисунок ребенка, у которого все хорошо получается.

Дети, нуждающиеся в помощи и те кто справляется с рисунком, в комнате отсутствуют. Взрослый объясняет, что они вышли за карандашами. Если испытуемый решает помочь, то потом он может раскрасить и свою картинку.

Вторая серия. Испытуемого ставят в условие выбора с помощью рассказа, в котором фигурируют два ребенка. У одного из них работа (уборка площадки) идет успешно, а у другого нет. Ребенок делает выбор одной из трех ситуаций.

Обработка данных: Результаты оформляются в таблицу:

| Ф.И. ребенка | 1 серия | | | 2 серия | | | Примечание |
|-----------------|----------|---|---|---------|---|---|------------|
| | Ситуация | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| | | | | | | | |

Поскольку оказание помощи другому человеку в данной ситуации не ущемляет никаких интересов ребенка, ее можно трактовать как показатель сочувствия. Делают вывод о том, оказывает ли помощь ребенок под влиянием взрослого или просто предпочитает совместную деятельность индивидуальной, так же кому чаще оказывается помощь (мальчик или девочка) и кем (мальчик или девочка).

**Опросник «Что я думаю о «женском
и «мужском воспитании»?»**

(авторы Л.В. Штылева, Е.Б. Петрухина)

1. Сейчас одна из самых модных тем ток-шоу на телевидении и радио: что значит быть «настоящей женщиной» и «настоящим мужчиной». Какие качества женщин и мужчин ассоциируются у вас с этими понятиями?

| Быть «настоящей женщиной», это быть... (какой?) | Быть «настоящим мужчиной», это быть... (каким?) |
|---|---|
| | |

2. Возможно, вам приходилось встречаться с выражением «женское счастье»? Как вы думаете, что под ним подразумевается?

3. Как Вы думаете, существует ли «мужское счастье»? если да, то в чем оно заключается?

4. Как Вам кажется, существуют ли настоящие «мужские» и «женские» профессии? (Если «да», то приведите примеры по каждому полу).

| Женские профессии | Мужские профессии |
|-------------------|-------------------|
| | |

5. По Вашему мнению, существует ли разница между девочками и мальчиками? Если да, то какая:

а) в психическом развитии (внимание, память, речь, мышление)

| Девочки | Мальчики |
|---------|----------|
| | |

б) в поведении

| Девочки | Мальчики |
|---------|----------|
| | |

в) в общении

| | |
|---------|----------|
| Девочки | Мальчики |
| | |

6. Как Вам кажется, нужно ли воспитывать мальчиков и девочек по-разному? Если «да», то в чем, на ваш взгляд, отличается воспитание девочек от воспитания мальчиков?

| | |
|---------|----------|
| Девочки | Мальчики |
| | |

7. В чем, по-вашему мнению, заключаются отличия воспитательного воздействия женщины и мужчины на ребенка (проблема «мужского и женского» воспитания)?

8. В чем, по вашему мнению, заключается педагогическая роль?

| Матери | | Отца | |
|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
| В воспитании дочери | В воспитании сына | В воспитании дочери | В воспитании сына |

9. С кем вам легче (из детей) из находить общий язык (выберите и отметьте нужное):

| | | |
|-------------|--------------|--------------|
| с девочками | с мальчиками | другой ответ |
|-------------|--------------|--------------|

Родительское собрание
«Гендерное воспитание ребенка в семье»

Цель собрания: привлечь внимание родителей к проблеме гендерного воспитания дошкольников, подчеркнуть важность этого вопроса.

Примерные вопросы для обсуждения на собрании:

Часто ли ваш ребенок играет в семью? Воспитывает ли игра в семье у вашего сына или дочери качества, необходимые будущим родителям? Можно ли наблюдая игру ребенка, рассмотреть в поведении сына или дочери черты будущих родителей? Как следует влиять взрослым на игры детей, чтобы исполняемые ребенком роли отражали то хорошее, что существует в отношениях между членами семьи?

Примерные текст выступления

Педагогические ситуации для обсуждения:

«Сережина мама периодически уезжает в командировку. Ее возвращение – праздник в семье: к чаю покупают торт, в вазе свежие цветы, а на тумбочке – Сережины поделки. В этой семье все внимательны друг к другу, каждый участвует в домашних делах. Шестилетний Сережа в меру своих сил и возможностей помогает. У него есть свои обязанности: моет посуду, подметает пол, иногда покупает хлеб, содержит в чистоте игрушки.

Когда мама приходит после работы позже обычного, то ее уже ждет накрытый стол. «Давай помогу», – то и дело слышит она от сына. «Я как папа – помогаю маме», – говорит он с

гордостью в детском саду. Мальчик растет добрым, отзывчивым, уравновешенным».

«Если за шестилетним Мишей в детский сад приходит отец, то мальчик быстро убирает свои игрушки, самостоятельно одевается и спокойно идет домой... Иная картина, когда за ним приходит мать. Она подолгу ждет сына, так как тот не торопится оставить группу, продолжает играть с ребятами. Часто требует, чтобы его одевала мама. Случается капризничает: «Почему ты пришла, а не папа?»»

Воспитательница, подметив такую двойственность в поведении мальчика, решила побеседовать с ним. Спросила: «Как прошел выходной? Где и с кем ты был?» Миша рассказал, что они с отцом ездили к бабушке.

– А мама тоже ездила с вами к бабушке?

– Нет. Мама дома осталась, у нее много работы было! – сказал он

– Вечером за Мишей пришел папа. Зашел разговор о сыне, о вчерашней поездке. Как бы между прочим воспитательница спросила, а мама, мол, довольна поездкой?

– Мама осталась дома, – ответил отец, – она у нас не очень-то расторопна, дела свои доделывала, – сказал отец с чуть скрываемым раздражением в присутствии сына.

– Да, она у нас копуша! – подхватил мальчик». Предложите родителям обсудить эти ситуации.

Примерный текст выступления

Качества, которыми обладают молодые супруги, создают определенную психологическую атмосферу в семье. Культура общения, ответственность, взаимопомощь – этими качествами отличается дружный семейный коллектив.

Семейные отношения значительно влияют на развитие личности ребенка. Он подражает отцу или матери, их действиям, поведению, отношениям, выражениям, манере общаться со взрослыми и детьми, знакомыми и незнакомыми людьми.

Дошкольник стремится быть признанным членом семейного коллектива, быть похожим на отца или мать. Подражание усиливает любовь ребенка к родителям, вызывает у него желание активно взаимодействовать с папой или мамой. Мальчик, как правило, подражает отцу, девочка – матери. Ребенок стремится достигнуть со значимым для него членом семьи общего переживания в совместных семейных делах, научиться действовать, как родители.

У сына на примере отца формируется представление о том, каким должен быть мужчина: трудолюбивый, решительный, смелый человек с твердым характером. Он любит и уважает жену и как женщину, и как мать; благороден, предупредителен, чувствует ответственность за создание семьи, воспитание детей, проявляет разумную требовательность к ним; помогает жене по хозяйству; постоянно стремится к самосовершенствованию.

Велика в семье роль матери. От нее зависит воспитание у детей любви и уважения, доброго отношения к окружающим. Нравственные качества матери более всего влияют на формирование общения в семье. Именно мать служит дочери примером в умении любить, уважать мужа, быть ему другом, мудрым советчиком, уметь духовно его поддерживать. Ее образ формирует у дочери представление о женщине, умеющей быть выдержанной, терпеливой, деликатной, воспитывающей детей и ведущей домашнее хозяйство, стремящейся к самосовершенствованию.

Семейный союз, где родители обладают такими качествами, порождает демократический тип семейных отношений. Он укрепляется не только любовью и уважением, но и выполнением каждым его членом основных семейных обязанностей, которые устанавливаются с учетом возможностей и способностей каждого. Взаимопомощь, совместное обсуждение семейных проблем, активное участие в домашних делах вызывает у ребенка чувство радости, которое побуждает его к добрым поступкам, вызывает любовь к родителям, желание подражать им.

Правильно поступают те родители, которые активно включают дошкольников в жизнь семейного коллектива. Так ребенок с первых лет жизни приучается к обязанностям, которые потребуются ему в будущей семейной жизни. Ребенку, знавшему родительскую заботу, внимание, радость совместных переживаний, будет нетрудно со временем создать хорошую собственную семью.

В некоторых семьях существует неоправданная ориентация на «женскую» и «мужскую» работу. Многие проблемы в семейной жизни возникают от того, что молодежь не подготовлена к семейной жизни. Подготовленность к семейной жизни включает в себя обучение хозяйственным умениям и навыкам, а также психологическую подготовку к роли матери и отца. Н. К. Крупская этому вопросу придавала большое значение. Она писала: «Кто наблюдал детей, тот знает, что в раннем детстве мальчики так же охотно, как и девочки, готовы помогать матери и стряпать, и мыть посуду, и делать любое дело по хозяйству. Все это кажется таким интересным! Но обыкновенно в семье с самых ранних лет начинают проводить разницу между мальчиками и девочками... К школьному возрасту в мальчике в достаточной мере воспитано уже презрение к «девчонкам» и их занятиям. Надо обучать и

мальчиков наравне с девочками шитью, вязанью, чинке белья – всему тому, без чего нельзя обойтись в жизни и незнание чего делает человека беспомощным, ставит в зависимость от других». Обучение мальчиков навыкам самообслуживания и помощи близким не влияет на воспитание в нем мужских черт характера. Оно лишь обогащает личность, делает ее более разносторонней. Общаясь с сыном в труде, игре, на занятиях, в повседневной жизни, закрепляйте доверительные, доброжелательные отношения с ним, обогащайте его духовный мир.

Игра – одна из форм общения старшего дошкольника, в которой он активно переосмысливает накопленный им опыт. В игре ребенок обучается и воспитывается более успешно, чем на специальных занятиях. Вызывает тревогу стремление некоторых родителей, подготавливая ребенка к школе, занять все свободное время сына или дочери чтением, письмом, не оставляя времени на игру. Часто родителям кажется, что игра – это забава, развлечение.

В некоторых семьях существует неоправданная ориентация на «женскую» и «мужскую» работу. Многие проблемы в семейной жизни возникают от того, что молодежь не подготовлена к семейной жизни. Подготовленность к семейной жизни включает в себя обучение хозяйственным умениям и навыкам, а также психологическую подготовку к роли матери и отца. Н. К. Крупская этому вопросу придавала большое значение. Она писала: «Кто наблюдал детей, тот знает, что в раннем детстве мальчики так же охотно, как и девочки, готовы помогать матери и стряпать, и мыть посуду, и делать любое дело по хозяйству. Все это кажется таким интересным! Но обыкновенно в семье с самых ранних лет начинают проводить разницу между мальчиками и девочками... К школьному возрасту в мальчике в доста-

точной мере воспитано уже презрение к «девчонкам» и их занятиям. Надо обучать и мальчиков наравне с девочками шитью, вязанью, чинке белья – всему тому, без чего нельзя обойтись в жизни и незнание чего делает человека беспомощным, ставит в зависимость от других». Обучение мальчиков навыкам самообслуживания и помощи близким не влияет на воспитание в нем мужских черт характера. Оно лишь обогащает личность, делает ее более разносторонней. Общаясь с сыном в труде, игре, на занятиях, в повседневной жизни, закрепляйте доверительные, доброжелательные отношения с ним, обогащайте его духовный мир.

Не признавать и не понимать игру – значит не понимать и недооценивать дошкольного детства, не удовлетворять духовных потребностей ребенка. Игра – основная деятельность дошкольника. Ведущая роль ее заключается в многогранном воспитательном воздействии на ребенка.

В старшем дошкольном возрасте, когда возникает необходимость в целенаправленной подготовке к школе, игра ребенка не должна «сворачиваться» взрослыми. Именно в этом возрасте старший дошкольник овладевает умениями налаживать с партнерами игровые и реальные отношения. У него появляется возможность договориться, как и во что играть, как распределить роли, строить свои отношения со сверстниками на тех нравственных нормах, которые ребенок усвоил от окружающих его взрослых. Игра тогда становится важным средством воспитания, когда в совместных действиях дети переживают радость успеха или горечь неудач. В игре дети переживают настоящие чувства, на основе которых рождаются товарищество, дружба, коллективизм, взаимопомощь, сопереживание. Игра особенно напоминает по форме организации

трудовой коллектив взрослых. Игры в «летчиков», «космонавтов», «детский сад» и др. воспитывают у детей нравственно-волевые качества, готовят их к труду, к обучению в школе. Роль, исполняемая ребенком в игре, побуждает его вести себя так, как и ведет себя в жизни настоящий летчик, шофер. Взаимодействие с партнером мобилизует весь опыт ребенка. Игра в «семью» любима детьми всех возрастов. Чем старше дети, тем более содержательной и привлекательной она становится. Однако отношения взрослых, родителей к этим играм неоднозначны. Родители, стремясь готовить детей к школе, не только ограничивают игровую деятельность старшего дошкольника, но и особенно не поощряют игру в «семью», боясь того, что дети отразят в них семейные отношения.

Дети охотно участвуют в игре в «семью» в том случае, если каждый из играющих уважает мнение другого, прислушивается к его советам.

Чтобы играть вместе, каждому приходится добровольно отказываться от своих желаний, согласовывать свои замыслы, договариваться о совместных действиях. Иначе игра не состоится.

Станет ли игра эффективным средством тендерного воспитания – во многом зависит и от родителей: от того, какие игры поощряются отцом и матерью; какие покупаются игрушки; как в семье проводятся праздники и развлечения и т. п.

Большое значение имеет также игра взрослого с ребенком, его наблюдения за самостоятельными играми ребенка с куклами, партнером или партнершей. Однако такие игры редки в семье. Часто дети жалуются: «Я играю одна в «дочки-матери». Мама и папа никогда не играют со мной, иногда со мной играет Даша (соседская девочка). Тогда я – «мама», а она – «папа».

Дети часто задают вопросы, касающиеся взаимоотношений взрослых членов семьи, стремясь удовлетворить обычную детскую любознательность, постичь смысл поступков и отношений взрослых. Родители же нередко уходят от вопросов детей. Не бойтесь детских вопросов. Кратко, в спокойном тоне отвечайте детям. Дети должны видеть и чувствовать доброжелательное к себе отношение окружающих, заботливое, внимательное отношение членов семьи друг к другу.

Игры детей старшего возраста требуют целенаправленной, продуманной организации со стороны взрослых. Иначе возможен разрыв между жизненным и игровым опытом ребенка. Если родители искренне интересуются играми сына или дочери, серьезно, с уважением относятся к ним, то ребенок не испытывает в их присутствии неловкости, доверчиво делится с ними своими замыслами о том, во что ему хочется поиграть, прислушивается к совету старших. (Приводится 2 – 3 примера)

Дети охотно участвуют в игре в «семью» в том случае, если каждый из играющих уважает мнение другого, прислушивается к его советам

Игра «Гости»

Цель. Закрепление культурных навыков, сообщение ребятам некоторых знаний по домоводству (уборка комнаты, сервировка стола).

Игровой материал. Кукольная посуда, воображаемое угощение, предметы-заместители; столы со скатертями, чайные приборы, вазы, чай, пироги.

Подготовка к игре. Этические беседы: «Ждем гостей» и «Идем в гости». Разучивание песенки «К нам гости пришли». Составление плана игры.

Игровые роли. Хозяйева и гости.

Ход игры. Подготовку к игре взрослый начинает с беседы, в которой сообщает, что правила игры требуют, чтобы хозяйева были вежливы по отношению к гостям, предупредительны, употребляли вежливые слова: «будьте добры», «пожалуйста», «спасибо», «кушайте на здоровье» и т. д.

После этого все игровые действия разворачиваются вокруг подготовки к приему гостей и заботы о них. Взрослый сообщает ребятам, что перед приходом гостей хозяйева должны убрать квартиру, украсить ее цветами, накрыть стол, правильно расставить приборы. Затем взрослый предлагает ребятам договориться, как они встретят гостей, чем их займут.

Взрослый может разучить с детьми куплет известной песенки с хлопками:

К нам гости пришли,
Дорогие пришли,
Мы не зря кисель варили,
Пироги пекли.

И с капустой пирог,
И с картошкой пирог.
А который без начинки –
Самый вкусный пирог!
А который без начинки – Самый вкусный пирог!

Затем взрослый предлагает детям самостоятельно составить план игры, что, как и зачем будет происходить в ней. Он может подать некоторые идеи более интересного развития сюжета, но основное содержание должны придумать сами ребята.

Один из вариантов игры может быть следующим. Когда «гости» пришли, «хозяева» правильно рассаживают их, предлагают самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой, их приветливо угощают: «Кушайте, пожалуйста», «Попробуйте этот пирог», «Не хотите ли еще чаю или сока?».

После чаепития «хозяева» с помощью взрослого развлекают гостей коллективными песнями, загадками, подвижными или словесными играми. Все это «хозяева» заранее обсуждают и готовят, распределяя, кто какие развлечения будет проводить.

По окончании игры взрослому необходимо коллективно обсудить все ошибки, допущенные хозяевами или гостями.

Игра «День рождения»

Цель. Воспитание чуткости, внимания. Закрепление культурных навыков.

Игровой материал. Игрушечная посуда, пластилин, кусочки материи, нитки, цветная бумага, природный материал.

Подготовка к игре. Беседа об организации дня рождения. Разучивание стихов, придумывание игр, аттракционов. Составление плана игры.

Игровые роли. Именинник, мама, папа, бабушка, дедушка, учительница, братья, сестры, гости.

Один из вариантов игры может быть следующим. Когда «гости» пришли, «хозяева» правильно рассаживают их, предлагают самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой, их приветливо угощают: «Кушайте, пожалуйста», «Попробуйте этот пирог», «Не хотите ли еще чаю или сока?».

После чаепития «хозяева» с помощью взрослого развлекают гостей коллективными песнями, загадками, подвижными или словесными играми. Все это «хозяева» заранее обсуждают и готовят, распределяя, кто какие развлечения будет проводить.

По окончании игры взрослому необходимо коллективно обсудить все ошибки, допущенные хозяевами или гостями.

Научное издание

Ирина Николаевна Евтушенко

**ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА**

Монография

ISBN 978-5- 93162-240-8

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454080, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано к печати 22.11.2019
Формат 60x84 1/16 Объем 11, 4 усл.-печ. л., 6,8 уч-изд.л.
Заказ № 602 Тираж 500 экз.
Отпечатано на ризографе в типографии ЮУрГГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69