

ББК 74.660.1

О. И. Ключко

МОДЕЛИ ПОЛОРОЛЕВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Исследуются традиционная и гендерная модели полоролевой социализации в образовании и критерии их анализа. Образовательные цели, дифференцированные по половому признаку формы, методы и приемы обучения и воспитания определены как существенные диагностические параметры реализуемой модели. Зафиксирован низкий уровень рефлексии и информированности по данной проблеме у педагогов-практиков Москвы, что порождает мифологизацию гендерного подхода.

Ключевые слова: полоролевая социализация, традиционная и гендерная модели, высшее, дошкольное, начальное образование, критерии анализа.

O. I. Klyuchko. Models of sex-role socialization in Russian education

The article proposes traditional and gender models of sex-role socialization in education and the criteria for their analysis. Differentiated by gender, the goals, forms, methods and techniques of training and education are identified as essential diagnostic criteria of the applied model. Regulatory documents of the Russian education fixate purposes of the gender model. Analysis of educational practice reveals the traditional content and differentiated methods. Discrepancy of modern purposes and traditional methods and content leads to pseudo gender model of sex-role socialization in Russian education.

The author notes the low level of reflection and awareness of this issue among teachers in Moscow which, in turn, creates many myths about gender approach. The content of professional teacher education needs to be updated, as is the scientific context in which models of sex-role socialization are formed and introduced into Russian education.

Key words: sex-role socialization, traditional and gender models, higher education, pre-school, primary education, criteria for their analysis.

Женщина в российском обществе. 2016. № 1 (78). С. 80—91

© Ключко О. И., 2016

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-16-77006.

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, профессор кафедры психологии образования, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, olga_klioutchko@rambler.ru (Dr. Sc., Professor at the Department of Psychology of Education, the Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia).

В современной психолого-педагогической науке социализация рассматривается как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой — процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [Андреева, 2014: 267; Коджаспирова, 2015: 23]. В то же время анализ полоролевой социализации разными авторами акцентирует в основном процесс усвоения и демонстрации в поведении норм, правил и установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе, демонстрируя то, каким образом общество оказывает воздействие на человека, предлагая ему для воспроизведения полотипичные модели поведения (см., напр.: [Малкина-Пых, 2007; Клецина, 2010]). Однако это лишь одна сторона данного процесса, поскольку социализация не ограничивается интериоризацией.

Нам ближе точка зрения на процесс социализации как решение двух групп задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности. Социальная адаптация предполагает активное приспособление индивида к условиям среды, социальная автономизация — реализацию совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях, которая соответствует представлению личности о себе, ее самооценке [Рожков, Байбородова, 2000: 7—9]. Но в это диалектическое единство необходимо включить еще один критерий социализации — социальную активность как способность к преобразованиям общества, среды и себя как члена этого общества. Таким образом, *критериями социализации человека* будут являться социальная адаптированность, социальная автономность и социальная активность. Два последних критерия привлекают внимание к вариативности и расширению содержания полоролевой социализации.

Степень полоролевой социализированности можно описать исходя из усвоения предлагаемых ролей. Социальная адаптированность проявляется в степени согласия и реализации предлагаемых обществом моделей полоролевой социализации, автономность — в понимании их относительности и возможности принятия/непринятия, а также трансформации в зависимости от собственных особенностей, социальная активность — в стремлении сохранять или изменять существующие роли. Таким образом, человек с высоким уровнем полоролевых стереотипов может проявлять высокую адаптивность, следуя предлагаемым нормам, но низкую автономность, не пытаясь эти нормы подстроить под себя. Социальная активность у такого человека может быть как высокой (и выражаться в стремлении сохранить существующие нормы), так и низкой. И наоборот, человек, не принимающий традиционные роли, может быть высоко автономен и активен, разрушая старые и формируя новые роли, но низко адаптивен в силу конфликтности.

Такая схема анализа была бы легко применима, если бы мы имели лишь одну роль для каждого пола, однако широкий диапазон ролей современных мужчин и женщин с неизбежностью ведет к тому, что к человеку практически одновременно предъявляются требования разных ролей. Соответственно степень адаптивности, автономности, активности в одной роли, например в роли матери, может не иметь прямой корреляции с показателями социализации в роли профессионала.

В традиционных обществах модели мужского и женского поведения не просто различаются: социальные роли мужчин и женщин дифференцированы, а статусные позиции иерархично выстроены. Для современных (постиндустриальных) обществ характерна тенденция все большего сближения мужских и женских ролей и статусных позиций не только в обществе, но и в семье. Речь идет о расширении репертуара характеристик личности и поведенческих проявлений, обусловленных интересами, увлечениями и профессиональными предпочтениями. Какие роли для мужчин и женщин (как содержание социализации) предлагает современное российское образование — вопрос, не имеющий однозначного ответа: в истории российского образования за последние два века на него отвечали по-разному [Штылева, 2012].

Попытки ответить на этот вопрос и интеграция гендерного подхода в психологию и педагогику привели к появлению таких близких *типологий полоролевой социализации*, как:

— гендерно-схематизированная и нейтральная [Бем, 2004];

— дифференцированная и недифференцированная по полу [Блок, 2001].

Соглашаясь в целом с подобными типологиями, основанными на противопоставлении различий мужчин и женщин, хотелось бы привлечь внимание к практике полоролевой социализации в современном российском образовании. На основании соответствия тенденциям современного общества — ненормативности, эгалитарности и партнерства — Л. В. Штылева предлагает два подхода (модели) к социализации полов — традиционную и эгалитарную стратегии [Штылева, 2008].

Учитывая неоднозначную интерпретацию данной проблемы как исследователями, так и педагогами-практиками, предлагаем дополнить данную типологию еще одной моделью — квазигендерной (квазиэгалитарной).

Традиционная (патриархатная) модель характеризуется жесткой нормативностью «мужского» и «женского» и соответствующими стереотипами; стремлением развивать в детях мужественность и женственность соответственно полу; дифференциацией целей, содержания, форм, методов образования по половому признаку. Примером такой модели может служить дифференциация школьного обучения по половому признаку в российских школах XIX — начала XX в.

Гендерной (эгалитарной) модели присущи учет личностных особенностей детей; отсутствие противопоставления «мужского» и «женского»; стремление развивать сочетание разных характеристик; сотрудничество, партнерство мужчин и женщин, мальчиков и девочек; обогащение содержания образования различными гендерными образами; стремление раскрыть потенциал учащихся независимо от половой принадлежности.

Квазиэгалитарная модель — не столько самостоятельная, сколько переходная, в целом методологически некорректная и, к сожалению, весьма распространенная. Ее суть — в постановке целей, присущих гендерной модели, но при сохранении традиционного содержания образования и дифференцированных по полу методов. Например, уроки труда (сейчас — «Технология») в школе сохраняют дифференциацию по полу и в настоящее время. Полагаем, что в силу требований современных ФГОС формулируются (скорее, заимствуются из документов) цели эгалитарные, однако стереотипные педагогические идеалы

и привычные образовательные методы не позволяют изменить содержание социализации.

Чтобы определить модель, реализуемую в конкретном образовательном учреждении, необходимо систематизировать критерии анализа полоролевой социализации в образовании. Опыт анализа образования, накопленный за последние 20 лет существования гендерных исследований в России и за рубежом, наглядно иллюстрирует всю вариативность подходов к оценке полоролевой социализации. Предпримем попытку выделения и систематизации *критериев анализа полоролевой социализации в образовании* разного уровня.

Поскольку гендерный подход начал разрабатываться и внедряться в высшей школе, очевидно, что существует связь между уровнем институционализации гендерного подхода в научном и вузовском сообществе и его интеграцией в образовательных организациях (школы, детские сады, колледжи и пр.). Институционализация гендерного подхода в образовании определяется прежде всего следующими признаками:

- нормативным введением знаний о полоролевой социализации и гендерном подходе (как современной теории в ее изучении) в программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов;
- наличием программ, учебников и учебно-методических пособий для преподавателей, студентов, практиков;
- использованием полового/гендерного подхода для совершенствования деятельности образовательных организаций.

Впервые подобный анализ учебников и учебных пособий высшей школы был проведен в 2004—2005 гг. [Гендерная экспертиза... , 2005]. Констатировалось преимущественное отсутствие гендерного подхода или некорректное его отражение в учебниках социального и гуманитарного профиля и в современных образовательных стандартах. Наиболее часто использовались критерии наличия/отсутствия гендерной терминологии и проблематики в содержании учебников и учебных пособий, рекомендованных УМО по соответствующим специальностям, определялась корректность подачи и интерпретации этой проблематики, а также образов мужчин и женщин, представляемых в учебниках, устанавливались их роли и характеристики.

Гендерный анализ учебников для педагогического образования проводился в 2005 г. Т. Б. Рябовой. Она подчеркивает, что в вузовских учебниках по педагогике формируются и корректируются представления о том, что есть мужское и женское, и поддерживаются гендерные стереотипы. Целью своего анализа она видит выявление того, в какой степени здесь учитывается фактор пола, а также в какой мере авторами востребованы положения исследований по проблемам гендерной педагогики, теории и методологии гендерных исследований в целом.

Вывод о фактическом отсутствии гендерного подхода в учебниках по педагогике не стал неожиданностью: авторы, помня о возрастных и индивидуальных особенностях школьников, забывают об особенностях гендерных; некорректно используется язык, что ведет к искажению представлений о ролях и качествах мужчин и женщин; опыт и достижения гендерных исследований в области педагогики практически игнорируются [Рябова, 2005].

Большинство современных учебников по педагогике гендерный подход по-прежнему игнорируют, однако есть и исключения (И. П. Подласый, Г. М. Коджаспирова, Л. В. Градусова). И все же вряд ли можно считать представленность гендерного подхода в подготовке педагогов достаточной.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 033400 «Педагогика» Н. Б. Гафизова в 2005 г. охарактеризует как гендерно-нечувствительный [Гафизова, 2005]. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям подготовки (уровень — магистратура) 2010 и 2013 гг. термины «пол» и «гендер» отсутствуют. Это, мягко говоря, озадачивает, поскольку будущему магистру предстоит осуществлять экспертизу образовательных программ, проектов, технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и современным научным подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии.

Так же обстоит дело и с Федеральным государственным образовательным стандартом психолого-педагогического направления (уровень — бакалавриат), несмотря на то что объектами профессиональной деятельности бакалавров являются обучение, воспитание и, что особенно важно, индивидуально-личностное развитие обучающихся. Бакалавр должен быть способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (общепрофессиональные компетенции), однако ни о половых, ни тем более о гендерных особенностях тоже нигде упоминаний нет.

Очевидно, что в зависимости от содержания педагогического образования, от принятия педагогами идей структурно-функционального (полового) либо гендерного подходов содержание педагогического сопровождения школьников в процессе их полоролевой социализации будет различным.

Так, в соответствии со *структурно-функциональным подходом* роли мужчин и женщин различаются. В нашей трактовке наиболее близкая этому подходу модель социализации — традиционная. И. С. Клецина полагает, что педагоги, принимающие данную позицию, осуществляют педагогическое сопровождение, имея четкий образ «правильной», нормативно заданной мужественности и женственности [Клецина, 2010]. Содержание педагогического сопровождения в этом случае определяется следующими принципами:

- подчеркивание различий между лицами женского и мужского пола;
- ориентация на их «особое предназначение» и взаимодополнительность их социальных ролей;
- закрепление соответствующих полу интересов и предпочтений;
- игнорирование индивидуальности личности и ограничение свободы ребенка.

Если педагоги принимают идею гендерного подхода, то содержание педагогического сопровождения школьников определяется совсем другими принципами [Семёнова Л., Семёнова В., 2009]:

- отказ от дифференцированных по половому признаку воспитательных влияний;
- признание взаимозаменяемости женских и мужских социальных ролей;
- реализация идей гендерного равенства;
- обеспечение каждому ребенку свободы выбора, поощрение его индивидуальных интересов и предпочтений;
- создание условий для возможности быть разными и девочкам, и мальчикам.

Таким образом, цели, которые ставят перед собой современные педагоги, являются важнейшим критерием в определении модели полоролевой социализации, а содержание педагогического образования представляет собой тот научный контекст, в котором формируются и формулируются подобные цели.

В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденной и введенной в действие приказом Минобрнауки РФ от 23.11.2009 г. № 655, в области «Социализация» в числе других поставлена задача формирования у детей гендерной принадлежности. В пункте 3.3.4. «Содержание образовательной области “Социализация”» достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений предполагается, в частности, посредством решения таких задач, как формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу [Об утверждении и введении в действие... , 2009].

Насколько мы можем судить, понятие «гендерная принадлежность» в контексте документа приравнивается к понятиям «половая роль» или «гендерная идентичность». Очевидно, что у абсолютного большинства детей сомнения в своей половой принадлежности нет, а вот через какие проявления ее выражать, как себя вести, какими качествами обладать (что, собственно, и подразумевают слова «роль» и «идентичность») — предмет сомнений педагогов.

В 2013 г. был введен Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО, разработанные Московским центром качества образования в 2014 г., поясняют, что в ФГТ особое место уделялось учету гендерной специфики развития детей дошкольного возраста, но во ФГОС данная позиция не фигурирует. Однако раздел образовательной программы может включать в себя различные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов. Следовательно, гендерная специфика, представленная в содержании большинства программ, может быть изложена и в соответствии с ФГОС ДО [Будже Т. А. и др.: 2014].

Гендерный подход в образовании интерпретируется как 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 [там же]. Таким

образом, впервые в дошкольном образовании корректно дифференцированы понятия «пол» и «гендер».

В то же время значительная часть школ и детских садов сознательно указывает на гендерный подход как основу образовательного процесса и одновременно практикует раздельное по половому признаку обучение (полное или частичное). В начале 2000-х гг. И. С. Кон заявлял, что введение раздельного по полу обучения является нерелефлексивным процессом, осуществляемым под влиянием традиционализма [Кон, 2005]. И сейчас методологические основы этого процесса более четкими и понятными не стали.

Ряд программ дошкольного воспитания четко структурирует пространство дошкольной образовательной организации как для девочек или как для мальчиков с помощью маркеров: шкафчиков для одежды, игровых зон, правил этикета и пр. Например, М. А. Радзивилова указывает ряд программ, нацеленных на формирование гендерной принадлежности («Мир мальчика и девочки» Н. Е. Татаринцевой, «Программа полового воспитания детей дошкольного возраста» Л. В. Коломийченко, «Мальчики и девочки: дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста» И. П. Шелухина и др.), а также собственную методику гендерного воспитания дошкольников, включающую занятия «Мужской и женский этикет», «Поведение мальчиков», «Поведение девочек» и др. [Радзивилова, 2013].

Продолжая стратегию дифференциации обучения по половому признаку уже в школе, Г. Ф. Дульмухаметова полагает, что будут полезны дифференцированные задания девочкам (выполнение заданий по алгоритму при обязательном повторении, закреплении каждого шага обучения) и мальчикам (задания частично поискового характера) [Дульмухаметова, 2011]. Обычно утверждается, что дети при раздельном обучении имеют более высокую успеваемость и мотивацию ввиду меньшей конкуренции между мальчиками и девочками. В то же время учителя отмечали падение уровня дисциплины в гомогенных классах и обострение отношений внутри коллектива, фиксированность на сексуальных темах и навязчивый интерес к представителям противоположного пола [Пурахина, 2012].

Между тем российские и зарубежные эксперты сходятся во мнении, что раздельное обучение мальчиков и девочек в школах не приводит к повышению уровня образованности учеников, однако способствует закреплению стереотипов и распространению сексизма. В частности, так считают авторы масштабного исследования «The Pseudoscience of Single-Sex Schooling» («Псевдонаучные основания раздельного по полу обучения»), проведенного в США (см.: [Halpern et al., 2011]).

Таким образом, для определения модели гендерной социализации, реализуемой в образовательной организации, необходим анализ всех компонентов педагогической системы: цели (социально-педагогический идеал, описывающий мальчика или девочку на конкретной ступени образования), содержания образования на его конкретной ступени, системы условий (в том числе содержание подготовки педагогов), форм и методов, применяемых для достижения целей. Представим их в таблице.

Модели полоролевой социализации в образовании

Компонент образовательной системы	Модель	
	традиционная	гендерная
Цель	Развитие нормативной мужественности и женственности, освоение традиционных ролей	Развитие индивидуальности и способностей каждого, сотрудничество детей независимо от половой принадлежности
Содержание	Закрепление поведения, интересов и предпочтений, соответствующих нормативной модели пола	Демонстрация разнообразия ролей и образов мужчин и женщин во всех сферах жизни, ориентация на партнерство
Условия	Опора на полоролевые стереотипы и схемы	Опора на результаты изучения детей, их особенности
Форма	Частично или полностью раздельное по половому признаку образование	Разнообразные формы образования, сочетания совместных, индивидуальных и частично раздельных по половому признаку форм
Методы	Дифференцированные по половому признаку	Подбор образовательных методов и технологий на основе индивидуальных особенностей и предпочтений детей, а также целей педагога
Результаты гендерной социализации	Дифференциация и сегрегация по половому признаку, гендерные конфликты и схематизация	Широкий кругозор и разнообразие перспектив в формировании жизненных стратегий, партнерство и толерантность

Полагаем, что полоролевая социализация в российском образовании (прежде всего на уровне дошкольном и школьном) до сих пор является нерелефлексированным процессом. Для подтверждения этой гипотезы в ноябре 2015 г. на базе Московского городского педагогического университета мы провели пилотажное исследование с помощью метода фокус-группы по проблеме полоролевой социализации в образовании с участием 28 педагогов-практиков школ и детских садов.

Обсуждение показало, что большинство (78 %) педагогов считают, что применяют в работе гендерный подход, причем лишь две организации используют в образовательной программе термины «пол», «гендер» и «гендерный подход». В одном детском саду реализуется парциальная программа по развитию гендерной принадлежности.

На вопрос «Какие цели и задачи по реализации гендерного подхода Вы ставите?» были получены следующие ответы:

— формировать женственность и мужественность, осваивать роли мужчин и женщин (71 %);

— формировать гендерную принадлежность (чтобы знали свой пол и не путали мальчиков и девочек) (43 %);

- прививать правила этикета мальчикам и девочкам (64 %);
- вырабатывать навыки дружного существования, чтобы мальчики и девочки не обижали друг друга, не ссорились, вместе играли (21 %);
- формировать умение выбрать соответствующие полу игры и игрушки (25 %);
- учесть особенности мальчиков и девочек, просвещать родителей по поводу половых особенностей детей (14 %).

На вопрос «Какие гендерные особенности детей Вы знаете и учитываете?» было дано только два ответа: «Девочки более общительны, раньше начинают говорить, у них больше словарный запас», «Мальчики — более физически активны, и для игр им нужно больше места».

Вопрос «Какие методы и приемы Вы используете, реализуя гендерный подход?» позволил получить следующую информацию:

- учим посещать туалет отдельно — мальчиков, отдельно — девочек (младшие дошкольники) (36 %);
- маркируем шкафчики и туалетные комнаты разными символами (82 %);
- рассказываем родителям об особенностях девочек и мальчиков (43 %);
- подбираем игрушки и задания для мальчиков и для девочек (54 %);
- выделяем зоны для игры отдельно для мальчиков (гараж и строительный материал) и девочек (кухня, парикмахерская, игра в семью) (29 %).

С учетом этих ответов очевидно, что преобладают цели и методы традиционной модели полоролевой социализации, направленные на традиционную социализацию детей разного пола, гендерная терминология используется как синоним привычного термина «пол», без нюансов и изменений в содержании образования. Применение гендерной терминологии в образовательных нормативно-правовых документах без соответствующей подготовки педагогов не только не облегчило, но и осложнило понимание проблемы полоролевой социализации, запутав большинство практиков.

Стереотипные представления о мужском и женском предназначении, их жесткое нормирование и противопоставление, гомофобия как следствие стереотипии, введение раздельного обучения мальчиков и девочек, указание на гендерные особенности как базовые и неизменные, риторика возврата к традиционным (в данном понимании — патриархатным) ценностям являются, по своей сути, своеобразной мифологией, обусловленной недостаточным освоением современных теорий полоролевой социализации, в том числе и гендерного подхода в российском образовании.

Безусловно, данные результаты можно рассматривать как предварительные, требующие уточнения на большой выборке, однако проблема модели полоролевой социализации, реализуемой в образовательной организации, зафиксирована и требует рефлексии исследователей, педагогов, администрации и родителей.

Таким образом, образовательные цели, как явные — сформулированные современными педагогами и представленные в образовательных программах, так и имплицитные — выявляемые специальными исследовательскими методами, выступают ключевым критерием в определении модели полоролевой социализации. Наличие раздельной по половому признаку организации образования,

нормативность/вариативность содержания и дифференцированные по полу методы и приемы обучения и воспитания — важнейшие признаки, позволяющие определить реализуемую в образовании модель полоролевой социализации.

Библиографический список

- Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
- Бем С. Л. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
- Блок Дж. Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Практикум по социальной психологии / авт.-сост. Э. Пайнс, К. Маслач. СПб.: Питер, 2001. С. 167—180.
- Будже Т. А., Докукина О. С., Никитина Т. А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Московский центр качества образования, 2014. 160 с. URL: <http://mcko.ru/dossh/project/Method%20DOO%20v%20FGOS%20DO.pdf> (дата обращения: 18.11.2015).
- Гафизова Н. Б. Гендерная экспертиза Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 033400 Педагогика (2000 г.) // Женщина в российском обществе. 2005. № 3—4. С. 2—7.
- Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / под ред. О. А. Ворониной. М.: МЦГИ: Солтекс, 2005. 260 с.
- Дульмухаметова Г. Ф. Педагогические условия половой дифференциации обучения младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2011. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-polovoy-differentsiatsii-obucheniya-mladshih-shkolnikov#ixzz3WFxANx7y> (дата обращения: 05.11.2015).
- Клецина И. С. Достижения и проблемы развития гендерного направления в отечественной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 120—125.
- Коджастирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 719 с.
- Кон И. С. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы. 2005. URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm> (дата обращения: 20.11.2015).
- Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия: справочник. М.: Эксмо, 2007. 522 с.
- Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. 2010. № 5125. 5 марта.
- Пурахина О. Раздельное обучение мальчиков и девочек. За и против // Биофайл: электронный научно-практический журнал. 2012. URL: <http://biofile.ru/psy/2240.html> (дата обращения: 16.09.2015).
- Радзивилова М. А. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ // Фундаментальные исследования. 2013. № 4. URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000426 (дата обращения: 05.11.2015).

- Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Владос, 2000. 256 с.
- Рябова Т. Б.* Гендерная экспертиза вузовских учебников по педагогике // *Женщина в российском обществе*. 2005. № 3—4. С. 7—18.
- Семёнова Л. Э., Семёнова В. Э.* Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода // *Практикум по гендерной психологии* / под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. С. 211—235.
- Штылева Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М.: ПЕР СЭ, 2008. 316 с.
- Штылева Л. В.* Детерминанты, этапы и тенденции трансформаций «вопроса пола» в отечественном образовании и педагогической науке (XVIII — начало XX в.) // *Женщина в российском обществе*. 2012. № 2. С. 83—89.
- Halpern D. F., Eliot L., Bigler R. S. et al.* The pseudoscience of single-sex schooling // *Science*. 2011. Vol. 333, iss. 6050. P. 1706—1707. URL: <http://science.sciencemag.org/content/333/6050/1706> (дата обращения: 17.09.2015).

References

- Andreeva, G. M. (2014) *Sotsial'naiia psikhologiya* [Social Psychology], Moscow: Aspekt Press.
- Bem, S. (2004) *Linzy gendera: transformatsiia vzgliadov na problemu neravenstva polov* [Gender lenses: Transformation of views on the problem of gender inequality], Moscow: ROSSPEN.
- Blok, D. Kh. (2001) Vliianie differentsirovannoï sotsializatsii na razvitie lichnosti muzhchin i zhenshchin [Influence of differentiated socialization on personality development of men and women], in: Pains, E., Maslach, K. *Praktikum po sotsial'noi psikhologii*, St. Petersburg: Piter, pp. 167—180.
- Budzhe, T. A., Dokukina, O. S., Nikitina, T. A. (2014) Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii obrazovatel'noi deiatel'nosti doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsii v usloviakh realizatsii FGOS DO [Guidelines on the organization of educational activities of pre-school educational organizations in the implementation of the Federal State Educational Standard of the pre-school education], Moscow: Moskovskii tsentr kachestva obrazovaniia, available from <http://mcko.ru/dossh/project/Method%20DOO%20v%20FGOS%20DO.pdf> (accessed 18.11.2015).
- Dul'mukhametova, G. F. (2011) Pedagogicheskie usloviia polovoï differentsiatsii obucheniia mladshikh shkol'nikov: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of the sexual differentiation of training of elementary schoolboy's: Synopsis of a thesis (Cand. Sc.)], Kazan'.
- Gafizova, N. B. (2005) Gendernaia èkspertiza Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniia po spetsial'nosti 033400 Pedagogika (2000 g.) [Gender expertise of the educational standard of higher professional education in the specialty "Pedagogics" 033400 (2000)], *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, no. 3—4, pp. 2—7.
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S. et al. (2011) The pseudoscience of single-sex schooling, *Science*, vol. 333, iss. 6050, pp. 1706—1707, available from <http://science.sciencemag.org/content/333/6050/1706> (accessed 17.09.2015).
- Kletsina, I. S. (2010) Dostizheniia i problemy razvitiia gendernogo napravleniia v otechestvennoi psikhologii [Achievements and problems of gender mainstreaming in the Russian Psychology], *Vestnik Viatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, seriia Pedagogika i psikhologiya, no. 4, pp. 120—125.

- Kodzhaspirova, G. M. (2015) *Pedagogika* [Pedagogics], Moscow: Iuraït.
- Kon, I. S. (2005) *Sovmestnoe i razdel'noe obuchenie: nauchno-teoreticheskie osnovy* [Joint and separate education: scientific and theoretical foundations], available from <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/SovmestnoeObuchenie.htm> (accessed 20.11.2015).
- Malkina-Pykh, I. G. (2007) *Gendernaia terapiia: spravochnik* [Gender therapy: compedium], Moscow: Èksmo.
- Purakhina, O. (2012) Razdel'noe obuchenie mal'chikov i devochek. Za i protiv [Separate education for boys and girls. Pro et contra], *Biofaïl*, available from <http://biofile.ru/psy/2240.html> (accessed 16.09.2015).
- Radzivilova, M. A. (2013) Gendernyi podkhod v vospitanii doshkol'nikov v usloviakh DOU [The gender approach in the education of pre-school children], *Fundamental'nye issledovaniia*, no. 4, available from http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000426 (accessed 05.11.2015).
- Riabova, T. B. (2005) Gendernaia ekspertiza vuzovskikh uchebnikov po pedagogike [Gender expertise of university textbooks on Pedagogics], *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, no. 3—4, pp. 7—18.
- Rozhkov, M. I., Baïborodova, L. V. (2000) *Organizatsiia vospitatel'nogo protsessa v shkole* [The organization of educational process at school], Moscow: Vlados.
- Semënova, L. È., Semënova, V. È. (2009) Vospitanie sovremennykh devochek i mal'chikov s pozitsii gendernogo podkhoda, in: Kletsina, I. S. (ed.), *Praktikum po gendernoï psikhologii*, St. Petersburg: Piter, pp. 211—235.
- Shtyleva, L. V. (2008) Faktor pola v obrazovanii: gendernyi podkhod i analiz [The sex factor in education: gender approach and analyze], Moscow: PER SÈ.
- Shtyleva, L. V. (2012) Determinanty, ètapy i tendentsii transformatsii "voprosa pola" v otechestvennom obrazovanii i pedagogicheskoi nauke (XVIII — nachalo XX v.) [Determinants, stages and trends of transformations "gender issues" in the Russian education and pedagogical science (XVIII — beginning of XX c.)], *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, no. 2, pp. 83—89.
- Voronina, O. A. (ed.) (2005) *Gendernaia ekspertiza uchebnikov dlia vyssheï shkoly* [Gender expertise of manuals for higher school], Moscow: MTSGI, Solteks.

Статья поступила 16.12.2015 г.