

УДК 373.2

doi: 1018101/1994-0866-2106-4-202-212

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГЕНДЕРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**© *Шинкарева Надежда Алексеевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Иркутский государственный университет
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1
E-mail: shinkaryva@yandex.ru

© *Зайцева Ольга Юрьевна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Иркутский государственный университет
Россия, 664003, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1
E-mail: dpip.lida@ya.ru

В статье представлен анализ аксиологических детерминант гендерной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Авторами дифференцированы различия полоролевого и гендерного подходов в дошкольном образовании. Конкретизированы негативные последствия полоролевого подхода к моделированию образовательной среды. Опираясь на методологическое обоснование гуманистической парадигмы образования конкретизировано понятие гендерной компетентности педагога как профессионально значимой позиции воспитателя, ориентированной на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола. Диагностическим стандартом оценки уровня развития гендерной компетентности педагога стал метод самооценки, включающий оценку уровня развития как каждой из выделенных компетенций, так и совокупного уровня развития, которые дифференцированы на методический, продуктивный и репродуктивный. Особенностью организации процесса становления гендерной компетентности воспитателя является его ориентация на андрагогические принципы обучения. Система взаимодействий в различных коммуникативных средах включала 4 этапа — ориентировочный, познавательный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный.

Ключевые слова: гендерная культура, педагогическая компетентность, личностно ориентированное взаимодействие, уровни управления, полоролевой подход, гендерный подход, профессионально значимая позиция воспитателя.

Современное состояние дошкольного образования характеризуется тем, что одним из наиболее значимых направлений в его реформировании и модернизации является замена традиционных ценностей обучения ребенка на ценности развития личности, в том числе в аспекте формирования элементов гендерной культуры.

В специальных исследованиях зарубежных (К. Роджерс, Э. Эриксон, К. Хорни и др.) и отечественных (М. И. Лисина, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, Л. С. Славина, Л. А. Венгер, М. В. Осорина, В. А. Петровский и др.) психологов выявлено, что дети дошкольного возраста assi-

милируют личностными структурами нормы взаимодействия со взрослыми практически без изменений, что становится основой их дальнейшего личностного развития. Так как воспитатель является для ребенка значимой фигурой, на него ложится ответственность за построение особого типа общения с ребенком, которое выступает в качестве наиболее благоприятного контекста, условий его гендерного развития.

С. Л. Рыков трактует гендерную культуру педагога как «совокупность социально значимых знаний, навыков и умений полоролевого взаимодействия в социальной и профессиональной среде, отражающих степень сформированности у педагога необходимых нравственно-этических качеств...».

Исследования показали, что гендерные стереотипы пронизывают всю систему образования: педагоги видят развитие ребенка сообразно его полу: от девочек ожидают пассивного, послушного поведения, актуализируют речевые, ораторские навыки. Мальчики, по мнению педагогов, менее послушны, способствуют возникновению конфликтных ситуаций, обладают способностями в области математики, конструирования, физической культуры (А. А. Чекалина, Л. В. Штылева) [4].

Негативные последствия традиционной системы гендерных ролей, по мнению О. А. Ворониной и Т. А. Клименковой, можно проследить на трех уровнях: индивидуальном, межличностном и социетальном.

Формируемые в процессе социализации гендерные стереотипы могут послужить барьером в развитии индивидуальности, поскольку полное самовыражение невозможно, если деятельность выполняется исключительно из чувства долга (К. А. Абульханова-Славская). В этом случае игнорируются личные интересы, теряется чувство «Я», формируются покорность и зависимость, препятствующие самореализации на основе свободного выбора. Традиционное табу на мужскую эмоциональность приводит к тому, что представители сильного пола имеют гораздо менее близкие связи и контакты с друзьями, родителями и детьми. В результате следование стереотипным представлениям об особенностях поведения и чертах характера мужчин и женщин приводит к замещению тонких механизмов построения межличностных отношений «готовыми рецептами» манипулятивных приемов и техник. На социетальном же уровне традиционная система гендерных ролей мешает активному участию женщин в политической и экономической жизни страны [5, с. 18–19].

Гендерный подход позволяет доказать необоснованность и нецелесообразность сложившейся ситуации в дошкольном образовании, неравноправных моделей сложившегося взаимодействия субъектов образовательного процесса. Основные характеристики полоролевого и гендерного подходов, в соответствии с которыми можно сгруппировать имеющиеся формулировки гендерной культуры, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности полоролевого и гендерного подходов в воспитании

Полоролевой подход	Гендерный подход
Ориентация на подчеркивание различий между полами	Ориентация на нейтрализацию и смягчение различий между полами
Воспитание в духе жесткого выбора половой идентичности	Воспитание в духе свободного выбора гендерной идентичности
Ориентация на «особое предназначение» мужчин и женщин	Отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчин и женщин
Поощрение видов деятельности, соответствующих полу	Поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности
Выбор видов поведения исходя из половой принадлежности	Выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации
Обоснование целесообразности раздельного по полу обучения	Обоснование нецелесообразности раздельного по полу обучения
Наличие жестких, сформированных гендерных схем	Тенденция к размыванию сформированных гендерных схем
Осуждение отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества	Возможность отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества

Сторонники гендерного подхода (О. И. Чеснокова, Н. И. Андреева, Н. А. Шинкарева) в определении понятия «гендерная культура» опираются на принципы, выделенные группой ученых, изучающих и полоролевой подход (Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова):

- отказ от дифференцированных по половому признаку воспитательных влияний;
- нейтрализация и смягчение социально обусловленных различий между лицами женского и мужского пола;
- признание взаимозаменяемости женских и мужских социальных ролей, отсутствие ориентации на их «особое предназначение»;
- 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;
- воспитание гендерно несхематизированных детей [2, с. 217].

Сопоставление характерных для каждого из подходов особенностей дает основание считать гендерный подход более предпочтительным, поскольку он направлен на самореализацию личности воспитанника в образовательной среде.

В педагогике эта модель подразумевает внедрение в практику личностно-ориентированного (ненасильственного) образования, созвучного идеям гуманистического воспитания. По мнению В. Т. Кабуш — это процесс, способствующий интериоризации общечеловеческих ценностей и направленный

ный на саморазвитие, самоопределение, самореализацию личности в системе нравственных, моральных, духовных ценностей и их воспроизводство.

Мы полагаем важным вернуться к исходной системе компетенций педагога в области личностно ориентированного взаимодействия как аксиологической детерминанте гендерной компетентности воспитателя.

Принятый на сегодня приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н профессиональный стандарт педагога подтверждает значимость компетентностной стандартизации педагогической деятельности, в том числе на уровне дошкольного образования. Профессиональный стандарт педагогической деятельности — это система требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности. В стандарте профессиональной деятельности педагога количество базовых компетенций воспитателя названо исходя из принципа необходимости и достаточности.

В нашем стандарте гендерной компетентности педагога ДООУ в каждой из компетенций прописана когнитивная, операционально-технологическая и личностная составляющие (как «акме» — по максимуму), для каждой составляющей компетенций будут определены показатели репродуктивным, продуктивным и методическим уровнем компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в области личностно ориентированного взаимодействия как аксиологической детерминанты данной компетентности. Гендерную компетентность мы понимаем как профессионально значимую позицию воспитателя, ориентированную на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола (гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы).

Такая структура «армирует» весь набор компетенций, связывая их через знания, технологии и ценностные установки. Понятно и воспитателю, старшему воспитателю, руководителю — для роста когнитивной составляющей данной компетентности можно использовать чтение специальной литературы и периодики, лекционные курсы. Для развития деятельностной составляющей необходимо организовать циклы практико-ориентированных семинаров, методическую учебу, деловые игры и тренинги. Гораздо сложнее создать адекватные условия для роста и развития мотивационно-рефлексивной составляющей. Мотивацию и позицию не сформируешь — ее можно только воспитывать, инициировать и поддерживать (адекватными организационными условиями, системой поощрений, обеспечением активного участия каждого воспитателя в жизни профессионального социума и т. д.).

На наш взгляд, эта открытая система при инвариантной основе, отражающей парадигму, позволяет при необходимости расширять и уточнять содержание и набор компетенций, т. е. развивать систему эволюционным, а не революционным путем, что значительно снижает риски при реализации изменений.

Профессиональный стандарт гендерной компетентности педагога как главный управленческий документ должен быть реализован как минимум в четырех ипостасях:

1. Как основание для модернизации содержания программ повышения квалификации (стратегический уровень управления компетентностью воспитателя).

2. Как основа для экспертного оценивания деятельности педагога при участии его в различных конкурсах, социальных проектах с грантами и т. д., чтобы оценка лучших педагогов на уровне государства не отличалась от той, что педагог получает в ДООУ (стратегический уровень управления гендерной компетентностью воспитателя).

3. Как основа для оценивания успешности профессиональной деятельности педагога в пространстве образовательной деятельности ДООУ (тактический уровень управления компетентностью воспитателя).

4. Как основание для целенаправленного проектирования системы самообразования, методического сопровождения повышения гендерной компетентности педагога в ДООУ (тактический уровень управления компетентностью педагога ДООУ).

Тактический уровень управления, т. е. возможности обсуждаемых компетенций педагога в качестве «инструмента» управления гендерной компетентностью воспитателя на уровне Ресурсного центра кафедры психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «ИГУ», реализован в интеграционной модели деятельности «Школа гендерной компетентности педагога».

Диагностическим стандартом оценки уровня развития данной компетентности педагога стал метод самооценки, включающий оценку уровня развития как каждой из выделенных нами компетенций, так и совокупного уровня развития. Для каждой профессиональной компетенции определены поведенческие признаки, позволяющие их оценить: 3 балла (полное проявление) — воспитатель демонстрировал компетенции в соответствии с образовательной ситуацией; 2 балла (достаточное проявление) — воспитатель демонстрировал компетенции в большинстве ситуаций; 1 балл (слабое проявление) — необходимые компетенции не проявлялись в ситуациях, когда они были критически необходимыми, недостаточно данных для формирования суждения об оценке.

$K = \frac{\sum K_i}{K_{\max}}$	<p>K — рейтинг проявления;</p> <p>K_i — количество баллов, выставленных педагогом на этапе самооценки, по i группе компетенций;</p> <p>i — количество групп компетенций;</p> <p>K_{\max} — максимально возможное количество баллов по всем компонентам компетенции в области личностно-ориентированного взаимодействия.</p>
---------------------------------	---

Рис. 1. Формула расчета коэффициента

Нами выделено четыре блока компетенций в области гендерно ориентированного взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста:

1. Личностно порождающее взаимодействие взрослых с детьми, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр. ; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков [1].

2. Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. Взаимодействие с детьми с использованием ресурсов игровой деятельности.

4. Создание развивающей образовательной среды, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

Данные компоненты компетенций личностно ориентированного взаимодействия частично согласуются с идеями научной школы Е. Л. Федотовой: «...в качестве ведущих характеристик продуктивного в плане саморазвития личности взаимодействия педагога и обучающихся выступают: характер осуществляемого взаимодействия; позиции, занимаемые взаимодействующими субъектами; тип взаимоотношений, возникающих между ними в ходе и в результате реализации контактов» [7].

Сводная количественная характеристика уровня компетенций педагогов ДООУ г. Иркутска в области личностно ориентированного взаимодействия представлена ниже в гистограмме:

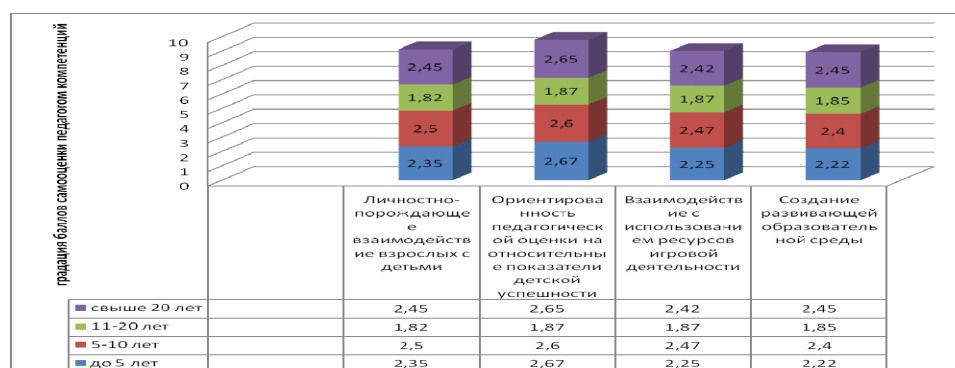


Рис. 2. Уровни развития компетенций гендерно ориентированного взаимодействия педагогов ДООУ г. Иркутска

Как видно из рисунка, доминирующими для данной группы педагогов оказались продуктивный и методический уровни.

Далее осуществлялось распределение воспитателей ДОО по уровням развития компетенций в области гендерно ориентированного взаимодействия.

Методический уровень (при значении рейтинга ≥ 3) — полное проявление профессиональных компетенций, воспитатель реализует вариативные формы гендерно ориентированного взаимодействия, способен к обобщению и презентации педагогического опыта в области технологий гендерно ориентированного образования детей.

Продуктивный уровень (при значении рейтинга $\geq 2, 6$) — воспитатель демонстрирует достаточное проявление профессиональных компетенций, реализует вариативное содержание образовательного взаимодействия в лично-относительно ориентированной парадигме.

Репродуктивный уровень (при значении рейтинга ≥ 2) — воспитатель ситуативно проявляет гендерно ориентированную направленность в общении и взаимодействии с обучающимися, профессиональные компетенции в области лично-относительно ориентированной технологии обучения дошкольников определенного вида не проявляются.

Достижение методического уровня гендерно-ориентированной компетентности представляет собой стратегическую цель профессионального роста воспитателя — участника Ресурсного центра кафедры психологии и педагогики дошкольного образования.

Особенностью организации процесса становления гендерной компетентности воспитателя является его ориентация на андрагогические принципы обучения, представленные в модели, ключевыми из которых выступает то, что педагогу принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он не обучаемый), педагог использует жизненный, профессиональный опыт для обучения как себя, так и коллег, процесс обучения педагогов организован в виде совместной деятельности обучаемого и обучающего.

Системный характер и поэтапное последовательное построение обеспечиваются комплексом средств, актуализирующих и закрепляющих связи компонентов гендерной компетентности, реализуемых через систему взаимодействий в различных коммуникативных средах: «методист — воспитатель», «воспитатель — воспитатель», «воспитатель — дошкольник», «воспитатель — родитель», «педагог — педагог».

На ориентировочном этапе у педагогов формируются потребность к развитию собственной гендерной культуры. Ведущим средством выступают педагогические советы, семинары-практикумы.

С педагогическим коллективом мы провели педагогический совет: «Актуальность гендерного воспитания в детском саду». Воспитатели и педагоги задавали организационные вопросы, а также поступали предложения о проведении семинаров и практикумов по данной проблематике.

Эффективным методом повышения гендерной компетентности воспитателей и педагогов явилась организация анонимной почты воспитательских вопросов, где каждый педагог, воспитатель мог задать или предложить во-

прос темы для последующего рассмотрения. Используя познавательные методы и формы (лекции, консультации, беседы, семинары) мы подготавливали ответы на письменные вопросы воспитателей.

Познавательный этап обеспечивает развитие устойчивого профессионального интереса к моделированию эффективных педагогических условий гендерного воспитания детей.

Для повышения профессиональной компетенции были подготовлены и проведены семинары: «Сущность понятий «пол», «гендер»», «Методы воспитания, способствующие развитию эталонов «женского», «мужского» поведения», «Психофизиологические особенности мальчиков и девочек дошкольного возраста».

Проведение семинаров практикумов позволило более тщательно рассмотреть важные, тематические вопросы: «Педагогические условия воспитания гендерной культуры у мальчиков и девочек», «Создание предметно-развивающей среды».

Для расширения профессиональных подходов воспитателей, были проведены консультации «Игры мальчиков, игры девочек», «Подходы к воспитанию детей разного пола», «Одежда для мальчиков, одежда для девочек», «Косы или стрижки».

Коллективу были предложены актуальные темы для дискуссий: «За и против совместного воспитания», «Дифференцированное воспитание мальчиков и девочек», «Острые вопросы детей — правда или ложь воспитателей», было дано время для обдумывания предложенных тем, обсуждение которых проводилось в форме круглого стола. Во время проведения дискуссий каждый педагог высказывал свою точку зрения.

Используя наглядно-информационные методы были проведены открытые занятия «Будущий мужчина в нашей группе — из опыта работы воспитателей». Для того чтобы обеспечить каждого педагога знаниями основ гендерной культуры, в методическом кабинете мы организовали мини-библиотеку, подготовили выставку литературы по полоролевому воспитанию детей, специальную и методическую литературу для совершенствования профессионального подхода воспитателей, детскую литературу, которая на наш взгляд является помощником воспитателю. Сделали подборку детской литературы, где можно рассмотреть особенности подхода к вопросу о полоролевом поведении и которая создает сильное эмоциональное впечатление при использовании в работе с детьми.

Для концентрации внимания, повышения интереса к гендерному поведению, расширению представлений о гендере, о различиях и сходстве полов, дифференцирования психологических качеств мужчин и женщин мы разработали и использовали, а также представили на выставку для педагогов, воспитателей наглядные пособия: дидактические игры: «Фоторобот», «Цветик-семицветик», «Каждому свое», «Одежда для мальчиков», «Одежда для девочек», «Одежда вперемешку», «Прически», «Настроение», «Игрушки».

Настольно-печатные игры: лото-«инструменты», лото-«одежда», «Прически», «Занятия», «Профессии» наполнили мини-центр совместной дея-

тельности. По ходу проведения выставки в анонимную почту воспитателей поступали предложения по работе с младшими школьниками, подростками, старшеклассниками.

Обсуждая вопрос негативного влияния СМИ, мы провели деловую игру «СМИ — смотреть или запрещать смотреть?». Воспитатели задавали вопросы, высказывали свое мнение по поводу просмотра телевизионных передач, вносили предложения о издании полезной информации, а также отметили, что одним из направлений, способствующих повышению воспитательной работы СМИ, является контроль за нравственной направленностью. Воспитатели пришли к мнению, что просмотр программ необходимо контролировать, обсуждать вместе с детьми, сделали акцент на развивающие ТВ передачи («Вокруг света», «Здоровье» и др.).

Обсуждались вопросы и средового влияния. Мы отмечали, что на развитие, воспитание ребенка оказывают воздействие те люди, которые непосредственно взаимодействуют с ним. Их авторитет, сила влияния, способность внушать, покорять волю ребенка в значительной степени определяют, как они будут влиять на ребенка, в каком направлении они будут его вести.

Деятельностно-практический этап способствует интеграции имеющихся знаний в практическую деятельность воспитателя. Ведущим средством является метод исследовательского поиска при работе над общим долгосрочным проектом с базовыми дошкольными образовательными учреждениями. «Девочки и мальчики» — разработка технологий воспитания с учетом гендерных особенностей детей раннего и дошкольного возраста в условиях детского сада». Был оговорен репертуар кукольного театра, посещение краеведческого музея, экскурсии к памятникам, запечатлевшим подвиги мужественности.

Проведение экскурсий с детьми в школу, парк, сквер, магазин с целью наблюдения и овладения способами мужского и женского поведения в обществе.

Рефлексивно-оценочный этап развивает критично-оценочное отношение воспитателя к собственной профессиональной деятельности в образовательном пространстве дошкольного учреждения и установку на самосовершенствование. Этому способствуют презентации и защиты собственных проектов педагогами с последующим обменом отчетами и рефлексией. По мнению В. А. Петровского, воспитатель — это профессиональная роль, которая заключается в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности другого человека (воспитанника). В связи с этим он относит к сфере профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения способность к ценностному самоопределению в отношении целей и средств воспитания, перспектив развития личности воспитанников, овладение определенными педагогическими технологиями педагогической работы и постоянное повышение педагогического мастерства, развитие педагогической рефлексии. Акцент В. А. Петровского на развитие педагогической рефлексии как составляющей профессиональной компетентности является для нас наиболее важным, так как и в развитии гендерной компетентности, на наш взгляд, также играет решающую роль.

Обобщая результаты данного исследования, мы полагаем возможным констатировать аксиологические детерминанты гендерной компетентности педагога ДОУ, к которым относим личностно порождающее взаимодействие взрослых с детьми, ориентированность педагогической оценки на индивидуальность достижений каждого из воспитанников, создание гендерно ориентированной развивающей образовательной среды.

Литература

1. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 1. — С. 40–42.
2. Гендерная психология: практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 496 с.
3. Кошелёв С. С. Технология развития субъективности педагога в профессиональном обучении // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 4. — С. 21–26.
4. Костикова И. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. — 2001. — № 2. — С. 68–75.
5. Методика и методология гендерного образования в средней школе: учеб.-метод. пособие. — Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 2004. — 203 с.
6. Петровский А. В. К вопросу о понимании личности // Вопросы психологии. — 1998. — № 1–2. — С. 40–47.
7. Федотова Е. Л. Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса // Гуманитарный вектор. — 2015. — № 1 (41). — С. 35–40.

AXIOLOGICAL DETERMINANTS OF PRESCHOOL TEACHERS' GENDER COMPETENCE

Nadezhda A. Shinkareva

PhD, A/Professor

Department of Psychology and Pedagogy, Irkutsk State University

1 K. Marksa St., Irkutsk 664003, Russia

E-mail: shinkaryva@yandex.ru

Olga Yu. Zaitseva

PhD, A/Professor of Preschool Psychology and Pedagogy, Irkutsk State University

1 K. Marksa St., Irkutsk 664003, Russia

E-mail: dpip.lida@ya.ru

The article analyzes the axiological determinants of preschool teachers' gender competence. We have defined the differences of gender role and gender approaches to preschool education. The specific negative consequences of gender role approach to modeling of educational environment are concretized. Based on methodological substantiation of the humanistic paradigm in education we have defined the concept of teacher gender competence as a professionally significant position of educator focusing on egalitarian values, modeling educational environment, forming social aspects of gender. The method of self-examination acts as a diagnostic standard for assessing the level of teacher gender competence development, it includes an assessment of the levels of competences development in particular and in general. These levels are methodical, productive and reproductive. The peculiarity of teacher gender competence formation is its fo-

cus on andragogical learning principles. The system of interactions in different communicative environments includes four stages – orienting, cognitive, practical and reflexive evaluative.

Keywords: gender culture, pedagogical competence, learner-centered interaction, levels of control, gender role approach, gender approach, professionally significant position of educator.

References

1. Barabanova Z. P. Organizatsiya obrazovatel'nogo vzaimodeistviya mezhdru pedagogom i uchashchimisya [Organization of Educational Interaction between Teacher and Students]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii — Modern Knowledge-Intensive Technologies*. 2008. No. 1. Pp. 40–42.
2. *Gendernaya psikhologiya* [Gender Psychology]. St Petersburg: Piter Publ., 2009. 496 p.
3. Koshelev S. S. Tekhnologiya razvitiya sub"ektivnosti pedagoga v professional'nom obuchenii [Technology of Development Teacher's Subjectivity in Vocational Training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka — Teacher Education and Science*. 2005. No. 4. Pp. 21–26.
4. Kostikova I. Perspektivy gendernogo obrazovaniya v Rossii: vzglyad pedagoga [The Prospects for Gender Education in Russia: Teachers' Attitudes]. *Vyshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*. 2001. No. 2. Pp. 68–75.
5. *Metodika i metodologiya gendernogo obrazovaniya v srednei shkole* [Methods and Methodology of Gender Education in High School]. Ivanovo: Ivanovo State University Publ., 2004. 203 p.
6. Petrovskii A. V. K voprosu o ponimani lichnosti [To the Problem of Understanding Personality]. *Voprosy psikhologii — Problems of Psychology*. 1998. No. 1–2. Pp. 40–47
7. Fedotova E. L. Produktivnoe vzaimodeistvie kak osnova sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa [Productive Interaction as a Basis for Modern Educational Process]. *Gumanitarnyi vector — Humanitarian Vector*. 2015. 1(41). Pp. 35–40.