

7. Сергеева А.Н. Категория «пространство» в научно-педагогических исследованиях: функции и модель // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2009. № 9 (43). С. 7–10.

8. Фастова Е.И. Гуманитарное пространство культурного самоопределения подростка // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2014. № 4 (89). С. 160–164.

9. Фастова Е.И. Проектирование гуманитарного пространства культурного самоопределения подростка [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/115-12017> (дата обращения: 11.02.2014).

* * *

1. Boryitko N.M., Molozhavenko A.V., Solovtsova I.A. Metodologiya i metodyi psichologo-pedagogicheskikh issledovaniy : ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / pod red. N.M. Boryitko. M. : Akademiya, 2008.

2. Dyui D. Moe pedagogicheskoe kredo // E.N. Gusinskiy, Yu.I. Turchaninova. Sovremennyye obrazovatelnyye teorii. M. : Univer. kniga, 2004. S. 76–85.

3. Ilin V.S. Formirovanie lichnosti shkolnika (tselostnyiy protsess). M. : Pedagogika, 1984.

4. Sergeev N.K., Boryitko N.M. Stanovlenie sub'ektnosti spetsialista v vospitatelnom prostranstve nepreryivnogo professionalnogo obrazovaniya // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub'ektnosti shkolnika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya: sb. nauch. i metod. tr. / pod red. N.K. Sergeeva, N.M. Boryitko, M.V. Korepanovoy i [dr.]. Volgograd : Izd-vo VGIPK RO, 2003. Vyip. 15. S. 5–10

5. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovatsionnom obschestve. M. : Logos, 2013.

6. Sergeeva A.N. Primenenie kategorii «prost-ranstvo» v nauchno-pedagogicheskikh issledovaniyakh // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2009. № 6 (40). S. 15–19.

7. Sergeeva A.N. Kategoriya «prostranstvo» v nauchno-pedagogicheskikh issledovaniyakh: funktsii i model // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2009. № 9 (43). S. 7–10.

8. Fastova E.I. Gumanitarnoe prostranstvo kulturnogo samoopredeleniya podrostantka // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2014. № 4 (89). S. 160–164.

9. Fastova E.I. Proektirovanie gumanitarnogo prostranstva kulturnogo samoopredeleniya podrostantka [Elektronnyiy resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/115-12017> (data obrascheniya: 11.02.2014).

Sociocultural approach to projecting of humanitarian space of teenager's cultural self-determination

There are represented the characteristics of the socio-cultural approach as the methodological tools for projecting of humanitarian space of teenager's cultural self-determination within the humanitarian paradigm of pedagogical knowledge.

Key words: *teenager's cultural self-determination, humanitarian space, sociocultural approach, sociocultural experience, humanitarian development of a teenager.*

(Статья поступила в редакцию 25.01.2014)

И. А. СТОЛЯРЧУК
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКА: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД

Рассматриваются теоретические предпосылки идей педагогической профилактики гендерной дезадаптированности подростка. Обосновывается гендерный подход как методологическая основа исследования проблемы гендерной дезадаптированности подростков на опыте учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: *гендерная дезадаптированность, гендерная идентичность, маскулинность, фемининность, андрогинность, гендерный подход, педагогическая профилактика.*

В России происходят изменения как в социальных отношениях женщин и мужчин, так и в сфере труда с ориентацией на «равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола» (Конституция РФ, ст. 19 п. 2). Это демократическое по сути преобразование, сопровождающееся трансформацией традиционных гендерных ролей в различных сферах жизни общества, однако, повлекло за собой и новые социальные проблемы: девальвацию института брака и семейных ценностей, перераспределение супружеских обязанностей и отчуждение в детско-родительских отношениях, сопровождающиеся дезадаптированно-

стью подростков (С.А. Беличева, А.С. Белкин, А.Н. Выршиков, Н.Ф. Голованова, С.Б. Думов, Т.Д. Молодцова и др.), которым не удается адаптироваться к изменившимся социальным условиям и гендерным взаимоотношениям. Это наиболее уязвимая группа населения общества, находящаяся на этапе взросления и более других нуждающаяся в психолого-педагогической поддержке. В этой связи для системы дополнительного образования значим поиск качественно новых подходов, продуктивных идей, обладающих перспективой. Мы обращаемся к гендерному подходу как инновационному подходу педагогической профилактики дезадаптированности подростков, точнее, одному из видов дезадаптированности – *гендерной*, характеризующейся неспособностью к преодолению создавшейся разбалансировки в гендерной идентичности: между половым самосознанием и шаблонными гендерными стереотипами, а также требованиями общества к новой маскулинности/феминности.

Гендерный подход мы рассматриваем как методологическую ориентацию в педагогической деятельности по профилактике дезадаптированности подростков, позволяющей им стать «гендерночувствительными» (Л.В. Штылева), отличать гендерные стереотипы и сексистские взгляды от эгалитарных (равноценных) взаимоотношений; признавать необходимость «саморазвития, оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека независимо от его половой принадлежности» (Н.М.Борытко) [1, с. 36].

Идеи педагогов и философов прошлого правомерно отнести и к теоретическим предпосылкам гендерного подхода в педагогической профилактике гендерной дезадаптированности подростков. Одной из ключевых идей взаимоотношений мужчин и женщин в обществе, тем или иным образом затрагивавших «устройство общества», влиявших на нравственное воспитание молодежи, в том числе гендерную дезадаптированность подростков (как неспособность адаптироваться к различным изменениям во взаимоотношениях мужчин и женщин в обществе), был вопрос «эмансипации женщин», так называемый «женский вопрос» (Г.А. Тишкин), который включал получение женщинами полноценного образования наравне с мужчинами. Человеческая культура и система образования вплоть до XX в. носили отчетливо выраженный маскулинный

характер. Трудно представить, что женщины получили право на получение среднего и высшего образования только во второй половине XIX в., что стало важнейшим шагом, который позволил женщинам влиять на собственную карьеру и судьбу, строить равноправные взаимоотношения с мужчинами в деловой, семейной и других сферах жизни.

Философское осмысление гендерных взаимоотношений в обществе на протяжении второй половины XIX – начала XX в. свидетельствует о том, что процесс этот сопровождался острым противоборством сторонников и противников образования женщин наравне с мужчинами, которое не прекращалось вплоть до начала XX в. К противникам женского образования относились выдающиеся ученые Гегель, Ч. Дарвин, И. Кант, Ф. Ницше, Ж.-Ж. Руссо, А. Шопенгауэр и др. Они опасались женской эмансипации, предвидя в ней будущие беды для мужчин и даже для самих женщин. «Что бы было с миром <...> что было бы с нами, мужчинами, если бы у женщин не было этого свойства и они не проявляли бы его? Без женщин-врачей, телеграфисток, адвокатов, ученых, сочинительниц мы обойдемся, но без матерей, помощниц, подруг, учительниц, любящих в мужчине все то лучшее, что есть в нем, и незаметным внушением вызывающих и поддерживающих в нем все это лучшее, – без таких женщин плохо было бы жить на белом свете» [5, с. 559–560].

Противники эмансипации, в том числе образования женщины наравне с мужчиной, основывались на идее *дуализма* (противопоставления) мужского и женского начал, исходящей из античности (Аристотель, Демокрит). Предназначением мужчины считалась публичная сфера, предназначением женщины – приватная, домашняя, где она должна заботиться о муже, заниматься домашним хозяйством и воспитанием детей. Идеи дуализма легли в основу *традиционной (маскулинной)*, или, как сегодня говорят, патриархатной стратегии взаимоотношений.

Сторонники эмансипации и образования женщин наравне с мужчинами не были едины, а представляли две позиции: революционную и либеральную. Представители *радикальной стратегии* взаимоотношений мужчины и женщины (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, А.М. Коллонтай, Н.П. Огарев, Д.И. Писарев, М.И. Михайлов, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов и др.) выступали за переустройство общества револю-

ционным путем, повышение социальной активности женщины в обществе, социальное равноправие мужчин и женщин, рассматривали институт брака и семьи как форму закрепощения, несвободы женщины. Эти идеи получили развитие в теории *феминизма*. Представители *либеральной стратегии* взаимоотношений мужчины и женщины из сторонников эмансипации и образования женщин наравне с мужчинами (Н.А. Бердяев, Я.А. Коменский, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский) основывались на *идее андрогинии* (Платон), в основе которой лежал миф об «андрогине» – существе с мужскими и женскими свойствами. Предлагалось устанавливать одинаковые обычаи (по сути, равные права) как для мужчин, так и для женщин. Несмотря на то, что представители либеральной стратегии еще не рассматривали образование женщины как способ ее самореализации, а видели его важность для образования и воспитания детей, эти идеи были смелыми и прогрессивными для своего времени и явились предпосылками для развития современной *андрогинной* стратегии гендерных взаимоотношений. Последняя является сегодня наиболее продуктивной для гендерного подхода в педагогической профилактике гендерной дезадаптированности подростка.

Анализ научной литературы и опрос в 2012–2013 гг. в МОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей "Славянка"», МОУ СОШ № 84, МОУ СОШ № 35 г. Волгограда показали, что современные подростки предпочитают различные стратегии гендерных взаимоотношений. Придерживаются традиционной (патриархатной) *маскулинной стратегии* (мужчина – ведущий, женщина – ведомая) 72% мальчиков и 23% девочек-подростков. *Фемининная стратегия* (женщина – ведущая, мужчина – ведомый) привлекает лишь 5% мальчиков, но 43% девочек. *Андрогинную стратегию* (дружеские, партнерские, взаимоуважительные, равноценные отношения) среди современных подростков выбирают 23% мальчиков (лояльно относятся) и 34% девочек (предпочтительно).

Первоначально выделенные нами стратегии – маскулинная, фемининная, андрогинная – в ходе исследования, исходя из полученных данных, были дополнены гипермаскулинной, гиперфемининной, унисекс.

Базируясь на гендерном подходе как методологической основе исследования педагогической профилактики гендерной дезадаптированности подростка, мы основыва-

емся на системе таких взаимосвязанных понятий, как «гендер», «гендерная идентичность», «маскулинность/фемининность» (Е.Н. Каменская, И.С. Клецина, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук), идей (например, «разные, но равные» (Л.В.Штылева)). Мы также стремимся к эффективным способам педагогической деятельности, поддерживающим и обеспечивающим процессы гендерного самопознания, становления и самореализации личности, формирование гендерной идентичности в контексте социального равенства, а не отношений власти и доминирования; индивидуальный выбор, «интимитизацию» и эмоциональность отношений (И.С. Кон), а не социальное давление гендерных стереотипов. Существовавшие ранее теории, следует заметить, объясняли гендерное развитие каким-либо одним «фактором» – природными задатками, социализацией или когнитивными процессами. На прежних этапах развития гендерных исследований эти теории были достаточными, но сегодня они утратили былое значение благодаря новым эмпирическим данным.

Цель гендерного подхода в контексте нашего исследования заключается в обосновании педагогической профилактики гендерной дезадаптированности подростка как педагогической деятельности, включающей систему мер, профилактических мероприятий, которые:

- препятствуют возникновению негативных явлений, разрушительно влияющих на становление гендерной идентичности личности подростка;
- обеспечивают успешное преодоление возрастных кризисов, условия для наиболее полного раскрытия способностей и самореализации без каких-либо проявлений явной и скрытой дискриминации обучающихся по признаку пола;
- способствуют «воспитанию новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к различным гендерным культурам, приоритетами миролюбия и эгалитаризма во всех сферах жизни, способной к индивидуальному жизненному выбору в динамично развивающемся современном обществе» [4, с. 34].

Педагогическая профилактика гендерной дезадаптированности подростка на основе гендерного подхода осуществлялась с помощью педагогической деятельности профилактического характера, направленной на предотвращение возникновения негативных явлений,

разрушительно влияющих на становление гендерной идентичности личности подростка. Отметим, что гендерная идентичность не сводится к знаниям о себе и владению соответствующим набором различных навыков, а представляет позицию системного характера. Вслед за Н.М. Борытко позицию мы рассматриваем как «способ понимания себя» [2, с. 42], который связан с самоосвобождением от негативного влияния окружающей среды, умением вести внутренний диалог с самим собой, толерантно относиться к гендерной идентичности других и нахождением ясной границы между конструктивным и деструктивным гендерным поведением, общением.

Выделим три этапа становления гендерной идентичности подростков как способа определения гендерной позиции, как выработку защиты от гендерной дезадаптированности. Первый этап – предупреждение – нацелен на профилактическую педагогическую деятельность с теми подростками, которые характеризуются отсутствием ясной гендерной позиции (поглощенностью социальной средой, неумением отличить гендерные стереотипы от собственных потребностей), на гендерное просвещение. Второй этап – предотвращение – ставит своей целью профилактическую педагогическую деятельность с теми подростками, которые отличаются избирательной позицией по отношению к маскулинности, фемининности, андрогинности, нахождением новых (скрытых) смыслов среды, способностью к определению гендерных стереотипов; нацелен на формирование ценностного отношения к маскулинности, фемининности, андрогинности и толерантного отношения к гендерной идентичности других. Третий этап – блокирование – ориентирован на профилактическую педагогическую деятельность с теми подростками, которые характеризуются субъектной позицией, осознанным выбором среды общения, стойко негативным отношением к деструктивному гендерному поведению; направлен на самосовершенствование, развитие способности к преодолению сексизма. Для практического изучения гендерной идентичности как гендерной позиции и способа профилактики гендерной дезадаптированности подростка мы используем следующие диагностические методики: сочинение «Мое отношение к мужественности (маскулинности) и женственности (фемининности)», незаконченные предложения, тест WZT (Wartegg Zeichentest) – проективную методику исследования личности (Э. Вартегг). Обработ-

ка результатов основывалась на показателях, описанных на каждом этапе.

Становление гендерной идентичности как способа определения гендерной позиции, как средства педагогической профилактики осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы на занятиях творческих кружков и спортивных секций, наполненных гендерным содержанием. Мы не ограничивали как мальчиков, так и девочек традиционно считавшимися женскими и мужскими видами деятельности, спорта и творчества (кулинария, пение, драма, танцы и фотография, борьба, компьютерные технологии и др.). Выявляются внутренние (психологические) и внешние (педагогические) условия, благодаря которым взрослеющий человек осмысливает собственное поведение, учится защищаться от негативных социальных влияний и справляться с внутриличностными конфликтами.

Таким образом, учреждения дополнительного образования детей, обладая открытостью, мобильностью и гибкостью, способны своевременно и эффективно реагировать на образовательные запросы семьи и самих обучающихся, организовывая содержательный досуг, обеспечивать педагогическую профилактику гендерной дезадаптированности подростков. Гендерный подход как методологическая основа такой педагогической профилактики через соответствующую систему понятий – «гендер», «гендерная идентичность», «новая маскулинность/фемининность» и др. – дает возможность переводить их сущностные характеристики в сферу педагогической науки, выявлять теоретические предпосылки, закономерности и разрабатывать новые технологии, позволяющие решать задачи адаптации подростков к жизни в современном обществе, успешно преодолевать возрастные кризисы, негативные влияния социальной среды, обеспечивать становление гендерной идентичности, преодолевать гендерные стереотипы в педагогической практике различными средствами (предупреждением, предотвращением, блокированием), препятствующими развитию гендерной дезадаптированности у подростков.

Литература

1. Борытко Н.М. Гуманитарная парадигма образования в контексте гендерных исследований // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 15–18 апр. 2009 г.

Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. С. 36–40.

2. Борытко Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. № 11(75). С. 41–45.

3. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д., 2006.

4. Столярчук Л.И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. № 4(68). С. 33–37.

5. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. М. : ТЕРРА, 1988. Т. 37.

* * *

1. Boryitko N.M. Gumanitarnaya paradigma obrazovaniya v kontekste gendernyih issledovaniy // Gendernye issledovaniya v obrazovanii: problemy i perspektivy : sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd, 15–18 apr. 2009 g. Volgograd : Izd-vo VGPU «Peremena», 2009. S. 36–40.

2. Boryitko N.M. Gumanitarnye printsipy professionalnogo obrazovaniya pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2012. № 11(75). S. 41–45.

3. Kamenskaya E.N. Gendernyy podhod v pedagogike : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Rost. gos. ped. un-t. Rostov n/D., 2006.

4. Stolyarchuk L.I. Gendernyy podhod v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2012. № 4(68). S. 33–37.

5. Tolstoy L. N. Polnoe sobranie sochineniy : v 90 t. M. : TERRA, 1988. T. 37.

Pedagogic preventive measures of disadaptation of a teenager: gender approach

There are considered the theoretical premises of the ideas of pedagogic preventive measures of the gender disadaptation of a teenager. There is substantiated the gender approach as the methodological foundation of the research of teenagers' gender disadaptation issue based on the experience of the institutions of additional education.

Key words: *gender disadaptation, gender identity, masculinity, femininity, androgyny, gender approach, pedagogic preventive measures.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2014)

© Алтынбаева Е.А., Близнецова О.И., 2014

Е.А. АЛТЫНБАЕВА, О.И. БЛИЗНЕЦОВА
(Нижневартовск)

СПОСОБНОСТЬ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Раскрыта сущность способности к целеполаганию как ключевой образовательной компетенции. Обоснованы необходимость и возможность ее формирования у старших дошкольников как показателя готовности ребенка к школьному обучению. Эмпирически выделены уровни развития этой способности. Представлены результаты лонгитюдного исследования уровня способности к целеполаганию у детей 6 – 7 лет.

Ключевые слова: *целеполагание, способность к целеполаганию, образовательная компетентность, готовность к школе.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры выпускника дошкольного учреждения как результат усвоения ключевых компетенций. К таким компетенциям, в частности, относятся способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдать элементарные общепринятые нормы и правила поведения, а также умения действовать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции. Все эти компетенции предполагают наличие у ребенка способности принимать и удерживать цель, заданную взрослым, и самостоятельно определять доступные его осознанию цели, т. е. способности к целеполаганию.

Исходными для понимания сущности способности к целеполаганию являются понятия «цель» и «способность». В отечественной психологической науке существует трактовка категории «цель» как осознанного образа результата, связанного с мотивом. Путь достижения цели предполагает прогнозирование и планирование деятельности, определение конечной и промежуточных целей, т. е. *целеполагание*. Начальный момент этого пути – постановка цели. Поскольку цель представляет собой конкретизированную, или «сфокусированную», потребность, ей необходимо предшествует определенное мотивационное состояние, которое направляет когнитивный потен-