

На правах рукописи



**Баурова Юлия Владимировна**

**Интенсификация учебного процесса в начальной школе  
на основе гендерного подхода  
(на примере преподавания иностранного языка)**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Саратов – 2013

Работа выполнена в ФГБОУ ВПО  
«Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, профессор  
**Александрова Екатерина Александровна**

**Официальные оппоненты:** **Столярчук Людмила Ивановна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет»,  
профессор кафедры педагогики

**Шустова Любовь Порфирьевна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт  
повышения квалификации и  
переподготовки работников образования»,  
доцент кафедры педагогики и психологии

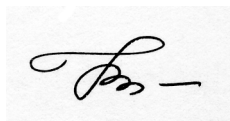
**Ведущая организация:** **ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный  
педагогический университет  
имени М. Акмуллы»**

Защита состоится 23 октября 2013 г. в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.243.12 при ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» по адресу: 410028, г. Саратов, ул. Вольская, д. 10а, корпус 12, аудитория 329.

С диссертацией можно ознакомиться в Зональной научной библиотеке имени В.А. Артисевич ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского».

Автореферат разослан 20 сентября 2013 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



И.К. Кондаурова

## Общая характеристика работы

**Актуальность темы исследования** определяется как увеличением объема и ростом темпов предъявления информации, которую должен усвоить современный школьник, так и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), предусматривающими создание условий эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО), что обуславливает поиск педагогами современных путей интенсификации учебного процесса. Ориентированность образовательных стандартов второго поколения на достижение школьниками результатов освоения ООП НОО (личностных, метапредметных, предметных), в отличие от направленности предшествующих на формирование общих учебных умений, навыков (ОУУН) и способов деятельности, свидетельствует об особом внимании к становлению личностных характеристик, уровню достижений каждого ребенка.

Также, и в современном обществе, и на уровне государственных требований, возрастает необходимость вариативности образовательных программ, многообразия типов и видов образовательных учреждений, обеспечивающих индивидуализацию образования и личностно ориентированное обучение («Национальная доктрина образования в Российской Федерации», постановление Правительства РФ № 751 от 04.10.2000 г.), что не может быть осуществлено без учета специфики пола, индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся (п. 1.7 «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», приказ Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009 г.), построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося («Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг.», распоряжение Правительства РФ № 163-р от 07.02.2011 г.). Равенство прав и свобод мужчины и женщины, предоставление равных возможностей для их реализации независимо от половой принадлежности личности, постулируемые основным законом Российской Федерации и закрепляющие значимость равноправия в современном демократическом обществе (ч. 2, 3, ст. 19, гл. 2 «Конституции РФ» от 12.12.1993 г., 30.12.2008 г.), приведенные положения государственной образовательной документации легитимируют осуществление гендерного подхода, индивидуализации учебного процесса, обеспечивая эффективное овладение младшими школьниками познавательными универсальными учебными действиями (УУД) и достижение ими предметных результатов освоения ООП НОО.

Принимая во внимание государственный и социальный образовательные заказы, потребность школьного образования в достижении гендерного равенства, предоставлении равных возможностей для самореализации каждого ребенка вне зависимости от его половой принадлежности, создании моделей обучения, учитывающих гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся, представляется важным изучение существующих методов, средств, форм организации обучения, типов учебных заданий относительно возможности

их использования для интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода.

Реализация гендерного подхода в данном контексте наиболее актуальна в начальной школе, что вызвано возможностью заложить основы эгалитарного мировоззрения (Л.В. Штылева), оградить ребенка от влияния гендерных стереотипов, жесткого следования гендерным ролям, начиная с младшего школьного возраста. Ценно, что в процессе обучения осуществление гендерного подхода при отказе от полодифференцированного разделения дисциплин, способно обеспечить равное отношение к представителям обоего пола, равные условия для раскрытия индивидуальности каждого ребенка. Учет гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей школьника требует при этом незначительной реорганизации учебного процесса, результатом чего явится его индивидуализация, способствующая наиболее полной самореализации мальчиков и девочек, интенсификации учебного процесса, заключающейся в повышении результативности обучения, выраженной в успешном осуществлении младшими школьниками познавательных УУД и значительном росте предметных результатов.

**Степень разработанности темы исследования.** Диапазон научных исследований проблематики интенсификации учебного процесса и гендерного подхода в образовании весьма широк, что позволяет выделить несколько точек зрения на основополагающие понятия.

Определения термина «интенсификация учебного процесса» демонстрируют работы авторов, выделяющих особую значимость временного аспекта, повышения производительности учебного труда обучающегося и педагога (Ю.К. Бабанский), предполагающих необходимость сокращения затрат учебного и обучающего труда (Р.В. Бессонов), при одновременном повышении эффективности за минимально возможное учебное время (В.М. Блинов, В.В. Краевский), рассматривающих в качестве основополагающего аспект повышения результативности обучения (Т.Л. Чепель), повышения качества обучения и увеличения объема усваиваемой информации (А.Н. Щукин, Н.Ф. Талызина), усвоения большего объема учебного материала в минимальные сроки (В.В. Петрусинский), при сохранении прежних сроков обучения (Н.А. Половникова), повышения результативности обучения при сохранении или сокращении сроков учебного процесса (М.К. Бородулина, Н.Д. Крюкова), максимизации участия школьников в учебной деятельности при увеличении количества, качества, темпа усвоения знаний и уменьшении временных затрат (С.И. Архангельский).

Проблема интенсификации, широко представленная в рамках обучения иностранному языку, исследована в трудах Г. Лозанова (суггестопедический метод), Г.А. Китайгородской (метод активизации резервных возможностей личности учащегося, основанный на принципах личностного общения, личностно-ролевого, коллективного взаимодействия, поэтапно-концентрического, полифункциональности в упражнениях), И.А. Зимней, Н.Н. Ивановой, Г.В. Стрелковой (обучение иностранному языку взрослых учащихся), Л.Ш. Гегечкори (интенсивный метод обучения устной речи взрослых), И.Ю. Шехтера (эмоционально-смысловой метод), В.В. Петрусинского

(суггестокибернетический интегральный метод), И.М. Румянцевой (психотерапевтический метод), А.Н. Щукина (история развития интенсивных методов) и др.

Особое значение возрастного аспекта в изучении иностранного языка подчеркнуто в трудах А.А. Леонтьева, А.А. Алхазисвили, Ш.А. Амонашвили, А.М. Кушнера, Е.Н. Дудиной, подтверждающих эффективность осуществления данного процесса на ранних этапах обучения. Теоретические основы интенсификации процесса обучения иностранному языку в начальной школе представлены исследованиями А.А. Алхазисвили, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева, А.А. Вострикова, Л.Г. Денисовой, Е.Н. Дудиной, Н.В. Елухиной, И.А. Иценко.

Одновременно с вышеуказанными работами в российской психологии и педагогике внимание уделено индивидуальным психофизиологическим особенностям ребенка, учету фундаментального значения типа полушарного реагирования обучающегося в образовательном процессе (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Э.А. Костандов, Т.И. Мелентьева, Н.Н. Куинджи, Л.И. Столярчук, О.А. Константинова, Е.Н. Каменская, М.К. Уланова, И.Ю. Соколова и др.), изучению взаимосвязи особенностей познавательной сферы личности и деятельности полушарий головного мозга (В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Е.Д. Хомская, Н.В. Вольф, Б.Ф. Сергеев), идеи о значении межполушарного взаимодействия в осуществлении речевых функций на родном языке (А.Р. Лурия, Л.Я. Балонов, В.Д. Деглин, Э.А. Костандов, О.С. Адрианов).

Проблемам реализации гендерного подхода в образовательном процессе посвящено множество исследований, в частности, отождествляющих гендерный и полоролевой подходы (А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук, Н.А. Баранникова, О.А. Соломенникова); рассматривающих гендерный подход в качестве здоровьесберегающего (В.Д. Еремеева, Г.В. Козловская, С.П. Козырева, Н.Н. Куинджи, С.А. Чубарова, Т.И. Юрищева); указывающих на возможность осуществления раздельного, раздельно-параллельного обучения (С.П. Козырева, В.В. Кулимова, В.А. Гретченко, С.В. Зверева, И.С. Кон, Г.В. Козловская, Н.Н. Куинджи, Е.П. Сергеева); отмечающих возможность большей самореализации школьников в образовательном процессе в ходе применения гендерного подхода (Л.Н. Ожигова, А.Л. Сиротюк, Л.П. Шустова, Е.Н. Каменская, О.А. Константинова, М.К. Уланова), выделяющих при этом ряд факторов гендерной дифференциации обучающихся: биологический, нейропсихологический, социальный, психологический, педагогический (Н.В. Тельтевская, О.А. Константинова); предлагающих принципы осуществления гендерного подхода (Е.Н. Каменская); выделяющих основные стратегии учителя в процессе обучения с применением гендерного подхода (О.В. Вашетина).

Гендерные исследования педагогической направленности широко представлены в современных зарубежных научно-исследовательских работах: влияние гендерных особенностей ребенка на успешность процесса обучения (Дж. Белоу, К. Скиннер, Дж. Феррингтон, К. Соррелл); основы и результаты раздельного обучения (Дж. Джексон, В.П. Остен, Ф.Т. Томпсон) и др.

Обзор научной литературы позволяет выделить несколько аспектов интен-

сификации учебного процесса: временной, качественный и количественный, а также сделать вывод о существовании многочисленных точек зрения на организацию обучения с помощью гендерного подхода. Результаты изучения педагогического аспекта гендерной проблематики, проводимого как за рубежом, так и начавшегося в России в последнее десятилетие XX века и продолжающегося в начале века XXI, свидетельствуют не только о возможности разделения детей в процессе обучения на основании половой принадлежности, но и организации совместного обучения с учетом их гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей. Таким образом, гендерный подход может быть рассмотрен в качестве составляющего компонента индивидуализации обучения, применение которого обеспечивает достижение гендерного равенства при учете индивидуальных различий младших школьников.

Теория гендерного подхода нашла свое применение в процессе обучения иностранным языкам, однако следует заключить, что количество работ, затрагивающих его организацию на основе гендерного подхода (М.К. Уланова, Т.Е. Овчинникова), в частности, с учетом гендерных особенностей в начальной школе (В.А. Петрова), относительно невелико. В настоящее время отсутствует теоретическое обоснование осуществления интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода в начальной школе на занятиях по иностранному языку, равно как и не разработаны соответствующие практические рекомендации для педагогов.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена **противоречиями:**

– *социально-педагогического характера:* между необходимостью интенсификации учебного процесса посредством его индивидуализации в рамках начальной школы, поддерживаемой на государственном уровне в ряде нормативных документов, и недостаточностью в педагогических исследованиях теоретических оснований интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода;

– *научно-теоретического характера:* между педагогическими возможностями интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода и отсутствием теоретически обоснованной модели интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, посредством которой достижимы обеспечение равных возможностей в изучении иностранного языка при учете гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка, повышение результативности учебного процесса;

– *научно-методического характера:* между необходимостью интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода и отсутствием целенаправленной деятельности педагогического коллектива по осуществлению данного процесса.

Обозначенные противоречия определили постановку **проблемы исследования**, которая состоит в недостаточной теоретической обоснованности осуществления интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка), отсутствии соответствующих экспериментальных данных.

Обозначенная проблема и важность ее решения определили **тему исследования:** «Интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка)».

**Цель:** теоретическое обоснование и экспериментальная проверка результативности модели интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка).

**Объект исследования:** учебный процесс в начальной школе.

**Предмет исследования:** интенсификация учебного процесса в начальной школе посредством реализации гендерного подхода при обучении младших школьников иностранному языку.

**Гипотеза исследования:** интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода будет осуществлена, если:

– рассматривать ее как преобразование совместной деятельности педагога и обучающихся на основе гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей младших школьников, позволяющее им эффективнее овладевать познавательными УУД и достичь более высоких предметных результатов при сохранении сроков учебного процесса;

– выделить основополагающие принципы педагогической деятельности, включающие общие (принцип природосообразности, систематичности) и характерные для осуществления рассматриваемого процесса принципы (принцип ролевого общения и др.);

– разработать модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей школьников, отраженных в методах, средствах, формах организации обучения, разработанных учебных заданиях.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) уточнить представление об интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода;

2) выделить принципы педагогической деятельности в начальной школе на основе гендерного подхода при обучении иностранному языку;

3) разработать и экспериментально проверить модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка).

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

– уточнено представление об интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, заключающейся не только в преобразовании организации учебного процесса педагогом посредством подбора методов и средств обучения, осуществляемого с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей школьника, но и в совместной деятельности педагога и обучающихся на основе выбора форм организации обучения, учебных заданий, направленных на достижение детьми обоюбого пола, обладающими равными возможностями для самореализации при существовании различий в восприятии и усвоении учебного материала, более высоких познавательных и предметных результатов при сохранении сроков учебного процесса;

– определены принципы педагогической деятельности в начальной школе на основе гендерного подхода при обучении иностранному языку: наряду с общими принципами (природосообразности, систематичности), представлены характерные для осуществления рассматриваемого процесса принципы (гендерной паритетности, дисциплинарной интегративности, индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, ролевого общения);

– разработана модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка), способствующая повышению познавательных и предметных результатов обучения посредством подбора учителем методов и средств, обусловленного гендерными и индивидуальными психофизиологическими особенностями школьников, а также характерного для настоящего исследования совместного выбора педагогом и ребенком форм организации обучения и типов учебных заданий, обучения детей в малочисленных подгруппах при представленности иллюстративного компонента упражнений, отвечающих принципу гендерной паритетности.

**Теоретическая значимость работы** заключается в том, что:

– уточненное представление об интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, состоящей в преобразовании организации учебного процесса, позволяющем обеспечить равные возможности для раскрытия индивидуального потенциала ребенка вне зависимости от его половой принадлежности, учет индивидуальных психофизиологических особенностей детей обоего пола, рост результативности учебного процесса, дополняет теоретические основания ее осуществления;

– выявленные принципы педагогической деятельности (общие: природосообразности, систематичности; характерные для осуществления рассматриваемого процесса: гендерной паритетности, дисциплинарной интегративности, индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, ролевого общения), расширяют теоретические представления об интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода.

**Практическая значимость работы** заключается в ее направленности на осуществление интенсификации учебного процесса, что приводит к повышению его результативности; разработанные учебные задания могут быть использованы учителями начальных классов, типы упражнений востребованы в процессе обучения старших дошкольников и подростков; разработанная модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка) может быть применена при организации учебного процесса на этапе начального общего образования, в ссузах и вузах при подготовке будущих педагогов к обучению младших школьников в качестве дополнительного учебного материала.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют концептуальные положения педагогики и психологии:

– основные положения гуманистического подхода (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.П. Зинченко, И.С. Якиманская и др.);

– концепции индивидуализации образования (Е.А. Александрова, В.Б. Лебединцев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, М.П. Щетинин и др.);



– системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.);

– методологические основы интенсификации учебного процесса: повышение результатов учебного процесса при сохранении или сокращении сроков за счет его реорганизации (М.К. Бородулина), осуществление интенсификации процесса обучения посредством применения форм, методов, средств продуктивного обучения младших школьников иностранному языку (И.А. Иценко), осуществление ролевого общения при интенсификации процесса обучения иностранному языку (Г.А. Китайгородская);

– методологические основы внедрения гендерного подхода в образовании: учет нейропсихологических особенностей обучающихся (Т.Ю. Артюхова, Е.М. Сафронова, Т.И. Юрищева, С.А. Чубарова, Г.В. Козловская и др.), формирование и сохранение посредством гендерного подхода неповторимой индивидуальности обучающегося (Л.И. Столярчук, Е.Л. Харлова), при обучении иностранному языку (М.К. Уланова, Т.Е. Овчинникова), создание атмосферы гендерного равноправия при учете психофизиологических и социокультурных особенностей обучающихся (О.В. Вашетина), отрицание предопределенности особенностей, ролей, моделей поведения, интересов полом личности (Е.Н. Каменская, Л.Н. Ожигова), утверждение идеи «психологической андрогинности», поощрения обучающихся обоего пола к большей гибкости в проявлении личностных особенностей (Л.В. Штылева), учет индивидуальных познавательных возможностей и гендерного своеобразия в процессе обучения (Н.В. Тельтевская, О.А. Константинова), формирование гендерных отношений, уважения к самобытности личности (Л.П. Шустова).

Для достижения цели исследования, решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован **комплекс теоретических и эмпирических методов**. Теоретические методы включали теоретический анализ философской, социологической, психологической, педагогической, учебно-методической литературы и государственной документации в сфере образования по проблематике исследования; метод теоретического моделирования. Эмпирические методы представлены диагностическими методами (беседа, анкетирование, тестирование, наблюдение); экспериментальными методами (поисковый, констатирующий, формирующий, контрольно-проверочный, сравнительный эксперимент); методами математической и статистической обработки результатов исследования, их качественным анализом.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1) интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода предполагает преобразование совместной деятельности педагога и обучающихся посредством уделения максимального внимания гендерным и индивидуальным психофизиологическим особенностям младших школьников, что выражается в подборе педагогом методов, средств и совместном с обучающимся выборе форм организации обучения, учебных заданий, обеспечивающем в равной степени эффективное овладение познавательными УУД и достижение предметных результатов детьми обоего пола независимо от их гендерных различий при сохранении сроков учебного процесса;

2) принципами интенсификации учебного процесса в начальной школе при обучении иностранному языку являются *общие*: принцип природосообразности, обеспечивающий соответствие организации учебного процесса возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; принцип систематичности, заключающийся не только в требованиях к логическому построению учебного процесса, делению изучаемого материала на логически связанные части, использованию различных форм логического представления учебного материала, проведению уроков систематизации, но и систематичной реализации гендерного подхода, требующей привлечения дополнительных усилий со стороны педагога, предполагающей, что его осуществление не является простой серией разовых действий; *характерные для осуществления рассматриваемого процесса*: принцип гендерной паритетности, отражающий значимость равного отношения к представителям обоего пола, отказа от полодифференцированного разделения учебных дисциплин, признания равенства способностей мальчиков и девочек при различии их индивидуальных особенностей в контекстах образовательного процесса и общественных отношений; принцип дисциплинарной интегративности, выделенный на основании междисциплинарности гендерной теории; принцип индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, демонстрирующий приоритетность сохранения индивидуальности ребенка, уделения в учебном процессе особого внимания потребностям, интересам, индивидуальным психофизиологическим особенностям обучающихся; принцип ролевого общения, предполагающий специально организованное общение на основе коммуникативных заданий, дающее школьникам возможность осуществить отказ от жесткого следования гендерным стереотипам, самореализоваться с присущими им гендерными особенностями;

3) модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка) представлена следующими блоками:

– целевым, предполагающим осуществление интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода с опорой на выделенные принципы педагогической деятельности, обеспечивающие равные возможности для раскрытия индивидуального потенциала ребенка при осознании равенства способностей детей обоего пола и учете их индивидуальных психофизиологических особенностей;

– диагностическо-подготовительным, заключающимся в подготовке диагностического инструментария: выделены *познавательный* критерий, свидетельствующий о сформированности навыков работы с учебными моделями, знаково-символическими средствами на основе общих схем решения, логических действий сравнения, классификации и анализа, обобщения, установления аналогий; *предметный* критерий, отражающий сформированность лексических (объем изученного материала, правильность сочетания слов, словообразование) и грамматических навыков (правильность выбора синтаксической структуры фразы, правильность оформления фразы в соответствии с языковой нормой);

– операциональным, состоящим в осуществлении подбора педагогом методов, средств обучения с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся; предоставлении младшим школьникам возмож-

ности обучения в малочисленных подгруппах; осуществлении совместного выбора педагогом и школьниками учебных заданий, форм организации обучения, учитывающих гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся;

– результативным, представленным проведением комплексной диагностики интенсификации учебного процесса посредством подготовленного диагностического инструментария и анализом полученных результатов.

**Степень достоверности результатов** обеспечена непротиворечивостью, методологической, теоретической и практической обоснованностью основных положений работы и выводов; междисциплинарным подходом к изучению предмета исследования; комплексом эмпирических и теоретических методов, соответствующих изучаемой проблеме, целям, задачам и гипотезе; количественным и качественным анализом данных; обобщением показателей опытно-экспериментальной работы, эффективным внедрением полученных результатов в школьную практику.

#### **Основные этапы и опытно-экспериментальная база исследования.**

На *теоретико-поисковом этапе (2009-2010 гг.)* осуществлялось изучение отечественной и зарубежной философской, социологической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы, государственной образовательной документации по проблеме исследования; были определены объект, предмет, цель, гипотеза и задачи исследования; обоснована проблема исследования, изучена степень ее разработанности в теоретической и практической сферах, разработана программа экспериментальной работы.

На *теоретико-моделирующем этапе (2010-2011 гг.)* проводились выявление методологических и дидактических составляющих интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, конструирование теоретической модели ее реализации.

На *преобразующем этапе (2011-2012 гг.)* проверялась результативность применения модели интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка).

Содержанием *обобщающего этапа (2012-2013 гг.)* стали обобщение и систематизация результатов исследования, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Базой экспериментальной работы явились МОУ – Лицей № 2, МАОУ «Гимназия № 87» г. Саратова. В исследовании приняли участие школьники 3–4 классов, педагоги и администрация образовательных учреждений.

**Апробация внедрения и результатов исследования** осуществлялась в процессе публикации статей, докладов, тезисов, участия автора в конференциях: *международных*: «Актуальные проблемы образования» (Лутраки, 2011), «Педагогика, лингвистика и информационные технологии» (Елец, 2012); *всероссийских с международным участием*: «Профессиональные ресурсы социальной сферы» (Саратов, 2009), «Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире» (Саратов, 2010); *научно-методической*: «Профессиональная подготовка будущих учителей: проблемы, опыт, перспективы» (Саратов, 2011).

## Основное содержание работы

В первой главе «Теоретико-педагогические основы интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода» представлены и проанализированы определения понятия «интенсификация учебного процесса»; рассмотрены составляющие понятия «гендер» с философской, социологической, психологической и педагогической точек зрения; термин «гендерный подход» – в контексте педагогической теории и практики; уточнено представление об интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода; теоретически обоснована модель данного процесса на примере преподавания иностранного языка.

Интенсификация учебного процесса представляет собой повышение производительности учебного труда педагога и ученика в единицу времени, согласно работам Ю.К. Бабанского, оптимальную организацию обучения, позволяющую добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки в соответствии с точкой зрения Н.Д. Крюковой. Отмечая значимость временного аспекта интенсификации, В.В. Петрусинский подчеркивает возможность усвоения больших объемов информации при осуществлении данного процесса. В исследованиях С.И. Архангельского интенсификация обучения характеризуется наивысшими из доступных ученику количеством, качеством, темпами усвоения знаний, сокращением временных затрат, работах Н.Ф. Талызиной, А.Н. Щукина – повышением качества обучения и увеличением объема усваиваемой информации. Аспект уменьшения затрат усилий обучающихся и учителя, повышения эффективности обучения наряду с сокращениями отводимого на него времени выделяют В.М. Блинов, В.В. Краевский. Поиск наилучшей целостной системы обучения, позволяющей достичь поставленных целей с меньшими затратами учебного и обучающего труда, необходимым видит Р.В. Бессонов. Интенсификация учебного процесса позволит, по мнению Н.А. Половниковой, оставив прежние сроки обучения, увеличить объем изучаемого материала.

Из рассмотренных нами определений понятия «интенсификация учебного процесса» в рамках настоящей работы максимально ее суть отражает следующее: интенсификация обучения есть реорганизация учебного процесса (в целом или отдельного звена), приводящая к повышению результатов обучения при сохранении или сокращении сроков учебного процесса (М.К. Бородулина).

В основе комплексной диагностики эффективности интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода лежит система требований к результатам освоения ООП НОО в соответствии с ФГОС НОО (приказ Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009 г.).

Согласно ФГОС НОО, Примерной основной образовательной программе начального общего образования (п. 5.2.3., п. 2.2.2.3. «Иностранный язык», одобрена Координационным советом при Департаменте общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам организации введения ФГОС общего образования, [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)), для определения интенсификации учебного процесса можно выделить познавательный и предметный критерии.

Исследование работ, подчеркивающих значимость формирования навыков мыслительных операций (С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Г.И. Батурина, В.В. Гагай, Н.Ф. Талызина), изучение литературы по методике преподавания иностранного языка и оценивания результатов учебной деятельности (С.К. Фоломкина, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, И.Ф. Комков, Д.Х. Бакеева, Е.И. Пассов, А.В. Коньшева), интенсификации процесса обучения иностранному языку (Г.А. Китайгородская, И.А. Иценко, Р.В. Бессонов, Н.В. Елухина, В.В. Мачнева и др.) позволили, соответственно, выделить показатели познавательного критерия: сформированность навыков работы с учебными моделями, знаково-символическими средствами на основе общих схем решения, логических действий сравнения, классификации и анализа, обобщения, установления аналогий; предметного критерия: сформированность лексических навыков (параметры: количественный, правильность сочетания слов, словообразовательный), сформированность грамматических навыков (параметры: правильность выбора синтаксической структуры фразы, правильность оформления фразы в соответствии с языковой нормой).

Исследование философского направления изучения взаимоотношения полов позволило отметить наличие нескольких позиций, представленных в работах О.А. Ворониной: принципиального неравенства представителей разного пола; взаимодополняемости женского и мужского начал; ряд направлений в русской религиозной философии, в числе которых отождествление культурных символов божественного и феминного. В качестве отдельного направления Л.П. Шустова выделяет взгляды О. Вейнингера, отражающие идеи об андрогинии с преобладанием одного из начал в каждом человеке, при одновременном явном негативном восприятии феминных черт.

Проведенное изучение обширного социологического, психологического, педагогического теоретического материала продемонстрировало отсутствие единой дефиниции понятия «гендер», однако все многообразие трактовок может быть представлено рядом нижеследующих.

В социологическом дискурсе (Дж. Скотт, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, В.А. Луков, В.Н. Кирилина, Э. Гидденс, С. Лобер, С. Фарелл, С. Бем, Т. Де Лауретис, О.А. Воронина, Э. Гофман, Г. Гарфинкель, С. Кеслер, К. Уэст, Д. Зиммерман) представлено существование категоричного разделения на «пол» и «гендер» (Э. Гидденс), подчеркивающего биологический характер пола при психологической, социальной, культурной обусловленности гендера, отмечающего наличие мужского и женского пола и мужественного и женственного рода (гендера).

В отечественной психологии «гендер» был воспринят в широком смысле, обозначая психические и поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и, предположительно, отличающие мужчин от женщин (И.С. Кон), в качестве системы «социокультурных половых отношений», возникающих в результате общения представителей разного пола между собой и с внешним миром, проявляющихся во всех сферах жизни человека, при рассмотрении гендерных особенностей ребенка как фундаментальных биосоциокультурных характеристик личности (Е.Н. Каменская). Исследуя специфику гендерных различий, И.С. Клецина раскрывает суть понятия «гендер», акцентируя внимание на

социокультурной детерминации психологических различий между полами, их влиянии на личностное развитие, социально-психологическую адаптацию и самореализацию. В контексте формирования гендерной идентичности Л.Н. Ожигова полагает, что «гендер» является сложной динамической системой внешних биосоциокультурных факторов, которые предваряют развитие психических состояний и отражаются в фактах бытия личности (среда – гендерные стереотипы, эталоны; организм – гендерная телесность; деятельность – гендерные роли).

Отсутствие единого определения данного понятия в педагогической науке дает возможность рассматривать «гендер», включая половые различия и особенности, свойственные представителям разного пола, обусловленные половозрастным статусом, этикоконфессиональной и социально-культурной принадлежностью (А.В. Мудрик); связывая «гендер» с особенностями функциональной межполушарной асимметрии (Т.Ю. Артюхова, Т.И. Юрищева, С.А. Чубарова, Г.В. Козловская, В.Д. Еремеева и др.), овладением поведенческими и социально-половыми ролями, рассматривая «гендер» с социально-педагогических позиций (С.Л. Рыков); понимая под исследуемым термином «социальные и культурные аспекты пола» (Л.В. Штылева).

Анализ педагогических источников позволил также отметить неоднозначность трактования термина «гендерный подход». В рамках настоящего исследования были рассмотрены точки зрения О.В. Вашетиной, Г.Б. Чураковой, Н.Ю. Ерофеевой, Н.В. Тельтевской, О.А. Константиновой, М.К. Улановой, Т.Е. Овчинниковой, Л.В. Штылевой, Л.П. Шустовой. Согласно изученным работам, гендерный подход к обучению предполагает такую его организацию, при которой обучающимся предоставляется возможность самореализоваться с присутствующими им индивидуальными особенностями (Н.В. Тельтевская, О.А. Константинова); заключается в переосмыслении методов и способов подачи учебного материала (Н.Ю. Ерофеева). Согласно работам Л.В. Штылевой, гендерный подход в образовании предусматривает равный доступ к образовательным ресурсам, равенство отношения, внимания к детям вне зависимости от их половой принадлежности, равенство результатов, достигаемое посредством предоставления каждому ребенку равных возможностей раскрыть свой индивидуальный потенциал. При этом целью образования на основании гендерного подхода является формирование личности, гармонично сочетающей в себе «психологические характеристики женского и мужского начал (андрогинность)», обладающей сформированным эгалитарным мировоззрением.

Изучение трудов Е.Н. Каменской, Г.А. Китайгородской и вышеуказанных исследователей позволило определить основополагающие принципы интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода при обучении иностранному языку, к которым отнесены: принцип природосообразности, систематичности, гендерной паритетности, дисциплинарной интегративности, индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, ролевого общения.

Таким образом, интенсификацию учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода следует рассматривать как преобразование совместной деятельности педагога и обучающихся посредством подбора учителем мето-

дов и средств обучения, совместного выбора педагогом и школьником форм организации обучения, типов учебных заданий, что содействует уделению максимального внимания гендерным и индивидуальным психофизиологическим особенностям младших школьников обоего пола, обеспечивает эффективное овладение познавательными УУД и достижение предметных результатов обучения при сохранении сроков учебного процесса.

Подбор методов, средств, форм организации обучения, типов учебных заданий, находясь в соответствии с гендерными и индивидуальными психофизиологическими особенностями обучающихся, направлен на обеспечение равных возможностей для максимального раскрытия индивидуального потенциала школьника, равного отношения к детям обоего пола при признании отказа от разделения учебных дисциплин на основании полового признака, осознании равенства способностей мальчиков и девочек при безусловном наличии различных индивидуальных особенностей, на индивидуализацию, повышение результативности, интенсификацию учебного процесса на основе гендерного подхода.

В исследовании систематизированы представления об использовании методов (классификация Ю.К. Бабанского), средств и форм организации обучения в соответствии с индивидуальными психофизиологическими особенностями школьников. *Методы обучения*: словесные методы – левополушарные (Т.И. Мелентьева) и равнополушарные обучающиеся; наглядные методы – представители всех типов полушарного реагирования на начальном этапе обучения; практические методы – правополушарные обучающиеся; логические методы: индуктивные – левополушарные и равнополушарные школьники; дедуктивные – правополушарные обучающиеся (В.Ф. Фокин, А.И. Боровова, Н.С. Галкина, Н.В. Пономарева, И.А. Шимко); синтетические – правополушарные и равнополушарные школьники; аналитические методы – левополушарные и равнополушарные обучающиеся (Т.И. Юрищева, С.А. Чубарова, Г.В. Козловская, В.Д. Еремеева, Н.Н. Куинджи); гностические методы – репродуктивные (левополушарные, равнополушарные школьники), поисковые (частично-поисковые) (правополушарные обучающиеся); *средства обучения*: визуальные – левополушарные, равнополушарные, правополушарные школьники (Е.П. Сергеева); аудиальные – левополушарные и равнополушарные обучающиеся; аудиовизуальные – равнополушарные и правополушарные школьники (Т.И. Юрищева, С.А. Чубарова, Г.В. Козловская, В.Д. Еремеева); кинестетические – соответствуют потребностям моторно-воспринимающих обучающихся и создают дополнительные возможности для школьников различных типов полушарного реагирования; *формы организации обучения*: левополушарные обучающиеся – парная, индивидуальная, фронтальная; правополушарные школьники – групповая, индивидуальная, фронтальная; равнополушарные обучающиеся – парная, групповая, фронтальная (Т.И. Юрищева, С.А. Чубарова, Г.В. Козловская).

Совместный выбор педагогом и младшими школьниками форм организации обучения и учебных заданий, составленных с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей, отвечает требованиям к осуществлению системно-деятельностного подхода, предполагающего признание решающей роли взаимодействия участников образовательного процесса в достиже-

нии целей личностного, социального и познавательного развития обучающегося (п. 7.1 ФГОС НОО).

Разработка учебных заданий предполагает нейтрализацию гендерных стереотипов, осуществляемую посредством предъявления иллюстративного компонента в соответствии с принципом гендерной паритетности; учет индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка (тип полушарного реагирования); применение упражнений вне зависимости от типа полушарного реагирования обучающегося, направленных на обеспечение сформированности навыков работы с моделями, знаково-символическими средствами, логических действий сравнения, анализа, обобщения, классификации и аналогии.

Таким образом, интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода предполагает ряд необходимых действий педагога: осуществление подбора методов, средств обучения с учетом гендерных и индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся; предоставление младшим школьникам возможности обучения в малочисленных подгруппах; осуществление совместного выбора педагогом и школьниками учебных заданий, форм организации обучения, учитывающих гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности детей, позволяющих обеспечить равные возможности для максимального раскрытия индивидуального потенциала каждого ребенка, равное отношение к младшим школьникам обоего пола, признание равенства способностей девочек и мальчиков при учете их индивидуальных особенностей, отказе от полодифференцированного разделения учебных дисциплин.

Рассмотрение теоретических аспектов интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода позволило разработать модель ее реализации (рисунок 1).

Интенсификация учебного процесса в начальной школе осуществляется на основе гендерного подхода в соответствии с целью и принципами (*целевой блок*): природосообразности, систематичности, гендерной паритетности, дисциплинарной интегративности, индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, ролевого общения.

Представленный процесс требует последовательной реализации, поэтому целесообразно выделить диагностическо-подготовительный, операциональный и результативный блоки. *Диагностическо-подготовительный блок* предполагает осуществление подготовки инструментария с учетом требований к познавательным УУД и предметным результатам обучения, проведение на основании его применения комплексной диагностики интенсификации учебного процесса, а также подготовку педагогического коллектива к осуществлению интенсификации. *Операциональный блок* направлен на реализацию педагогической деятельности в целях интенсификации учебного процесса в начальной школе. *Результативный блок* подразумевает проведение комплексной диагностики интенсификации учебного процесса посредством подготовленного диагностического инструментария.

**Во второй главе «Опытно-экспериментальная проверка результативности интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода»** описаны подготовка к эксперименту, его непосредственное осуществление и интерпретация полученных результатов.



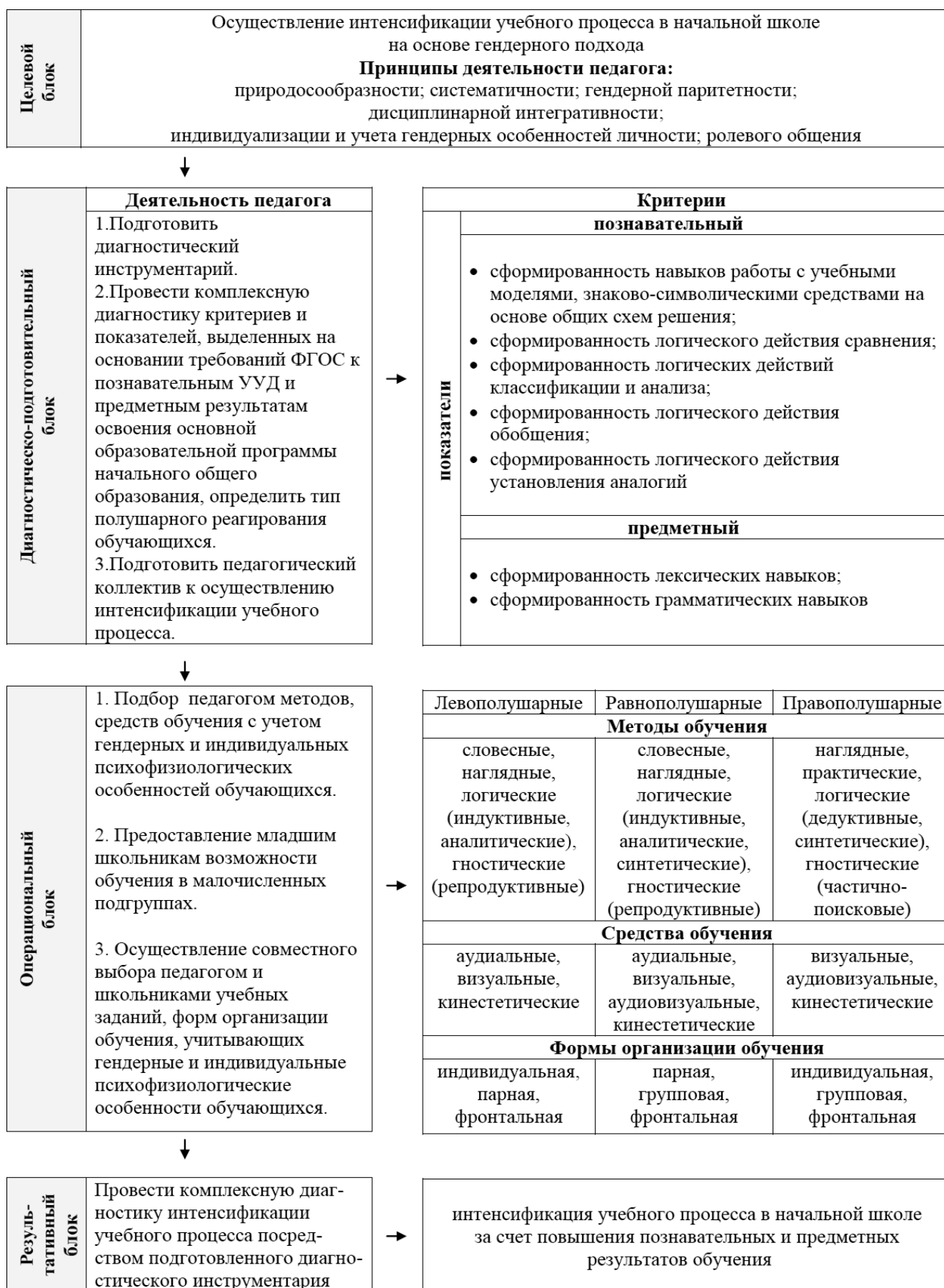


Рисунок 1 – Модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка)

Экспериментальной базой стали МОУ – Лицей № 2, МАОУ «Гимназия № 87». Исследование осуществлялось в течение 2-х учебных лет (констатирующий эксперимент – 2011г.; формирующий эксперимент – 2011-2012 гг., 2012-2013 гг.), включив 134 учебных занятия. В эксперименте участвовали 186 школьников 3-их классов, 94 из которых составили экспериментальную группу, 92 – контрольную. В проведении экспериментальной работы также приняли участие педагоги и психологи образования.

Экспериментальная работа, направленная на интенсификацию учебного процесса на основе гендерного подхода, была осуществлена согласно представленной на рисунке 1 модели и включала три этапа, а именно – констатирующий, формирующий и контрольный.

**Констатирующий эксперимент** предполагал подготовку диагностического инструментария и проведение с его применением комплексной диагностики интенсификации учебного процесса, осуществление которой было намечено проводить по следующим направлениям: во-первых, уточняя критерии интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (познавательный, предметный) и подбирая или перерабатывая соответствующие диагностические методики; во-вторых, определяя посредством общепринятых методик индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся, связанные с типом функциональной асимметрии полушарий головного мозга, учет которых способствует индивидуализации, повышению результативности и интенсификации учебного процесса.

Приведем результаты, полученные с использованием данных методик диагностики показателей познавательного и предметного критериев, рассчитанные с использованием критерия Уилкоксона: *познавательный критерий* (показатели: сформированность навыков работы с учебными моделями, знаково-символическими средствами на основе общих схем решения (авторская методика): ЭГ (экспериментальная группа) – (Me=4,0;  $z = -8,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ (контрольная группа) – (Me=5,0;  $z = -7,9$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия сравнения, ЭГ – (Me=7,0;  $z = -8,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=6,0;  $z = -7,3$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логических действий классификации и анализа, ЭГ – (Me=5,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=7,0;  $z = -8,7$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия установления аналогий (на основе составляющей комплекса методик для определения готовности к обучению в среднем звене, Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов), ЭГ – (Me=9,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=9,0;  $z = -6,5$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия обобщения (А.Ф. Кудряшов), ЭГ – (Me=8,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=8,0;  $z = -5,9$ ;  $p \leq 0,001$ ).

Показатель *предметного критерия* – сформированность лексических навыков определялся на основании количественного параметра посредством установления уровня опознаваемости лексических единиц на основе однократного предъявления на слух с паузами изученных слов на иностранном языке. Учитывая возраст учеников, написание перевода было заменено соотношением звукового образа слова и рисунка. Также обучающимся были предложены задания, определяющие количественные значения параметра «правильность сочетания слов» и словообра-

зовательного параметра. Полученные результаты исследуемого показателя имеют следующий вид: ЭГ – (Me=4,4; z= -8,4; p≤0,001), КГ – (Me=4,3; z= -8,2; p≤0,001).

Количественное значение показателя «сформированность грамматических навыков» были установлены с использованием разработанных заданий для определения параметров «правильность выбора синтаксической структуры фразы» и «правильность оформления фразы в соответствии с языковой нормой», что позволило получить следующие результаты: ЭГ – (Me=5,0; z= -8,4; p≤0,001), КГ – (Me=5,0; z= -8,2; p≤0,001).

Для определения типа полушарного реагирования детей был подобран комплекс методик, включающий исследование двигательной, слухоречевой и зрительной типов асимметрии, дополненный проведением опроса (моторные пробы [переплетение пальцев кистей; скрещивание рук – «поза Наполеона»; «Тест на аплодирование» (А.Р. Лурия)]; дихотическое прослушивание (Э.Г. Смирницкая); проба Розенбаха (П.Я. Розенбах); опросник (Т.И. Мелентьева).

В соответствии с потребностью в предоставлении равных возможностей для максимального раскрытия индивидуального потенциала ребенка, обеспечении равного отношения к младшим школьникам обоего пола, осознании отсутствия полодифференцированного разделения учебных дисциплин и равенства способностей мальчиков и девочек при существовании индивидуальных особенностей, индивидуализации учебного процесса, повышении результативности обучения, в начале экспериментальной работы были выявлены типы полушарного реагирования 186 младших школьников 3-их классов, разделенных на экспериментальную и контрольную группы: левополушарные (34,04% – ЭГ; 41,31% – КГ), равнополушарные (12,77% – ЭГ; 20,65% – КГ), правополушарные обучающиеся (53,19% – ЭГ; 38,04% – КГ).

Низкие количественные значения показателей в экспериментальной и контрольной группах, их равная наполняемость школьниками различных типов полушарного реагирования свидетельствовали в пользу валидности начальных условий экспериментальной работы, подтвердили необходимость внедрения авторской модели интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка).

При осуществлении интенсификации учебного процесса была выявлена недостаточная подготовленность и информированность педагогических коллективов образовательных учреждений, что подтверждено результатами проведенного анкетирования «Отношение к интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода в рамках современной образовательной системы». Ситуация потребовала проведения ознакомительных лекций с целью предотвращения терминологических несоответствий и принципиальных ошибок в организации реализуемого процесса.

**Формирующий эксперимент** предполагал осуществление педагогом деятельности в целях интенсификации учебного процесса в начальной школе. Для этого педагогами были применены методы, средства обучения, учитывающие гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности младших школьников, выбор формы организации обучения и типов упражнений осуществлялся совместно учителем и обучающимися.

Для достижения предметных результатов изучения иностранного языка на ступени начального общего образования, согласно Примерной основной образовательной программе начального общего образования (п. 2.2.2.3. «Иностранный язык», [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)), внимание было уделено формированию лексических и грамматических навыков.

Так, введение лексического материала осуществлялось с применением наглядного метода, визуальных средств обучения при фронтальной форме его организации. Специально разработанные лексические карточки, содержащие изображения объектов и написание изучаемых слов на иностранном языке, а также приведенные на обратной стороне предложения, демонстрирующие наиболее частое использование данной лексической единицы в контексте, были представлены детям в виде индивидуального комплекта. Формы организации обучения при работе с карточками варьировались от индивидуальной – при написании фотодиктантов, парной – при взаимной проверке обучающимися лексических единиц, до фронтальной – при проверке лексики с участием всех представителей экспериментальной группы.

Левополушарным и равнополушарным детям педагогами было предложено составление семантических карт по каждой из изучаемых тем, осуществляемое индивидуально и в парах с применением аналитических методов обучения.

Использование кинестетических средств обучения предполагало применение объектов, выполненных из бумаги разной текстуры, соответствующих изучаемым лексическим единицам; повторение лексического материала на основании опознаваемости объекта при исследовании его контуров и отнесение предложенных объектов к изученным темам на основании ощущаемой текстуры. Задание выполнялось школьниками при отсутствии визуальной опоры, с применением индивидуальной или парной форм организации обучения.

В соответствии с Примерной основной образовательной программой начального общего образования (п. 5.2.3, п. 2.2.2.3. «Иностранный язык»), в ходе процесса обучения особое внимание было уделено формированию словообразовательных навыков. Задания предоставлялись обучающимся посредством учебных карточек, поскольку в используемых учебниках не приведены упражнения данного типа. Объяснение осуществлялось педагогом с использованием индуктивных методов при работе с левополушарными и равнополушарными детьми, которым было предложено на основании моделей и представленных правил, подлежащих последующему запоминанию и устному воспроизведению, образовать новые слова из приведенных составляющих компонентов. Работа с правополушарными школьниками была основана на использовании дедуктивных и частично-поисковых методов и предполагала самостоятельное формулирование детьми правила на основании ряда слов, принадлежащих к определенной части речи, приведение примеров из изученного лексического материала.

При формировании лексических и грамматических навыков были применены задания, позволившие повысить сформированность навыков работы с учебными моделями, знаково-символическими средствами на основе общих схем решения, сформированность овладения логическими действиями сравнения, клас-

сификации и анализа, обобщения, установления аналогий, выполнение которых не зависело от типа полушарного реагирования ребенка.

Одной из задач изучения предмета «Иностранный язык» в начальной школе, представленной в Примерной программе по иностранному языку, является «приобщение младших школьников к новому социальному опыту за счет проигрывания на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях». Ролевое общение при обучении иноязычной речевой деятельности (А.А. Алхазидзе, А.А. Леонтьев, Г.А. Китайгородская, М.К. Уланова, Т.Е. Овчинникова, И.А. Иценко, Л.Г. Денисова, С.М. Мезенин, Н.В. Елухина и др.) и реализации гендерного подхода (Л.В. Штылева) способно решить поставленную задачу, обеспечивая равные возможности для максимальной самореализации детей обоего пола, подчеркивая равное отношение к младшим школьникам при признании равенства способностей девочек и мальчиков, обладающих индивидуальными особенностями, мотивируя детей к изучению иностранного языка, содействуя повышению результативности, осуществлению интенсификации учебного процесса. Отметим, что выбор детьми роли не всегда совпадал с полом обучающегося, а ее раскрытие – со сложившимися в обществе стереотипами поведения представителя определенного пола.

**Контрольный этап** предполагал проведение комплексной диагностики интенсификации учебного процесса, для чего был вторично использован подобранный диагностический инструментарий.

Осуществленный анализ полученных данных продемонстрировал следующие результаты по каждому из показателей на момент окончания эксперимента: сформированность навыков работы с учебными моделями, знаково-символическими средствами на основе общих схем решения: ЭГ – (Me=11,0;  $z = -8,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=7,0;  $z = -7,9$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия сравнения, ЭГ – (Me=10,0;  $z = -8,5$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=7,0;  $z = -7,3$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логических действий классификации и анализа, ЭГ – (Me=15,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=8,0;  $z = -8,7$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия обобщения, ЭГ – (Me=14,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=10,0;  $z = -5,9$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность логического действия установления аналогий, ЭГ – (Me=12,0;  $z = -8,6$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=12,0;  $z = -6,5$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность лексических навыков, ЭГ – (Me=9,7;  $z = -8,4$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=5,1;  $z = -8,2$ ;  $p \leq 0,001$ ); сформированность грамматических навыков, ЭГ – (Me=10,5;  $z = -8,4$ ;  $p \leq 0,001$ ), КГ – (Me=6,5;  $z = -8,2$ ;  $p \leq 0,001$ ). Отметим, что в конце исследования количественные значения выделенных показателей в экспериментальной и контрольной группах отличались значительно (до 50%), наиболее высокие результаты продемонстрировали равнополушарные и левополушарные обучающиеся экспериментальной группы. Однако разница между данными школьниками и правополушарными детьми на конец экспериментальной работы была весьма незначительна, равно как и не было отмечено существенной зависимости результативности учебного процесса от фактора пола. В данном контексте итоги исследования позволяют подчеркнуть значение предоставления равных возможностей в изучении иностранного языка детям обоего пола при учете индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ребенка.

В целом результаты диагностики интенсификации учебного процесса позволяют утверждать, что разработанная нами модель интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка) является эффективной, а анализ хода и результатов констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента подтверждает гипотезу исследования.

**В заключении** диссертационного исследования приведены **итоги выполненного исследования**.

1. Обращение к изучению интенсификации учебного процесса и гендерного подхода, исследованиям, охватывающим широкий диапазон областей научного знания, позволило уточнить представление об интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, которая может быть рассмотрена не только как реорганизация совместной деятельности педагога и обучающихся за счет применения методов, средств обучения, соответствующих гендерным и индивидуальным психофизиологическим особенностям младших школьников, но и совместного выбора учителем и ребенком форм организации обучения и учебных заданий, также учитывающих индивидуальные особенности обучающегося. Предоставление равных возможностей для раскрытия индивидуального потенциала ребенка, отказ от разделения дисциплин на основании полового признака, признание равенства способностей детей обоего пола при учете их индивидуальных психофизиологических особенностей, обеспечиваемые в ходе интенсификации учебного процесса, приводят к достижению более высоких значений показателей познавательного и предметного критериев, росту сформированности логических действий, сформированности лексических и грамматических навыков при сохранении сроков обучения.

2. Изучение теоретических основ обеспечения интенсификации учебного процесса, реализации гендерного подхода позволило выделить основополагающие принципы интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода: природосообразности, систематичности, гендерной паритетности, дисциплинарной интегративности, индивидуализации и учета гендерных особенностей личности, ролевого общения.

3. Разработанная модель, отражающая содержание деятельности педагога, направленной на интенсификацию учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода, предполагающей подбор педагогом методов, средств обучения, учитывающих гендерные и индивидуальные психофизиологические особенности младшего школьника, возможность совместного выбора учителем и ребенком разработанных упражнений, равно как и форм организации обучения, является жизнеспособной, что доказывают полученные результаты интенсификации учебного процесса (количественные значения показателей познавательного и предметного критериев).

**Материалы исследования** рекомендуется применять в образовательном процессе начальной школы, учреждениях дополнительного образования при обучении младших школьников иностранному языку, использовать в ссузах и вузах для подготовки будущих педагогов в качестве дополнительного учебного материала.

Несмотря на достигнутый положительный результат, проблема осуществления интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода при обучении иностранному языку остается открытой для научного поиска. **Перспективами дальнейшей разработки темы** могут стать: реализация вышеописанной модели при обучении младших школьников другим гендерно-сензитивным дисциплинам; применение рассматриваемой модели при работе с обучающимися последующих образовательных уровней; исследование осуществления интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода с применением принципов билингвального обучения; создание программ, направленных на подготовку педагогического коллектива к осуществлению интенсификации учебного процесса на основе гендерного подхода как на ступени начального, так и основного общего образования.

**Список работ, опубликованных автором по теме диссертации.**

1. Баурова, Ю. В. Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода / Ю. В. Баурова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 19-23.

2. Баурова, Ю. В. Гендерный подход в действии : проблемы и перспективы развития / Ю. В. Баурова // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 217-220.

3. Баурова, Ю. В. Учет типа гендера при интенсификации процесса обучения гендерно-сензитивным предметам (на примере иностранного языка) / Ю. В. Баурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 120-123.

4. Баурова, Ю. В. Осуществление интенсификации учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода / Ю. В. Баурова // Акмеология. – 2013. – № 3. – С. 71-74.

5. Баурова, Ю. В. Гендерные особенности речевой коммуникации / Ю. В. Баурова // Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (7–8 октября 2010 г., Саратов) / под ред. Р. М. Шамянова, Т. В. Бесковой. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2010. – С. 14-23.

6. Баурова, Ю. В. К вопросу о междисциплинарном подходе к содержанию понятия «гендер» / Ю. В. Баурова // Социально-психологические аспекты становления и функционирования личности / под ред. Р. М. Шамянова. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2010. – С. 200-206.

7. Баурова, Ю. В. К вопросу о необходимости реализации гендерного подхода в рамках процесса обучения / Ю. В. Баурова // Профессиональные ресурсы социальной сферы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (12–13 ноября 2009 г.) / под ред. И. Ю. Новичковой. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2010. – С. 19-23.

8. Баурова, Ю. В. Гендерный подход в образовании : взгляд на проблему / Ю. В. Баурова // Ученые записки ПИ СГУ им. Н. Г. Чернышевского / под ред. Р. М. Шамянова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – С. 93-97.

9. Баурова, Ю. В. Реализация гендерного подхода в общеобразовательном учреждении / Ю. В. Баурова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 37-42.

10. Baurova, J. V. Gender Approach Realization : Principal Aspects / J. V. Baurova // European Journal of Natural History. – 2011. – № 4. – P. 11-13.

11. Баурова, Ю. В. Разнополное обучение. Гендерный подход / Ю. В. Баурова // Директор школы. – 2012. – № 4. – С. 79-84.

12. Баурова, Ю. В. Гендерный аспект как неотъемлемый компонент педагогического образования / Ю. В. Баурова // Профессиональная подготовка будущих учителей : проблемы, опыт, перспективы : сборник статей / отв. редактор Т. И. Фаддейчева. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2012. – С. 13-18.

13. Баурова, Ю. В. Практические вопросы осуществления диагностики в рамках реализации гендерного подхода в процессе обучения / Ю. В. Баурова // Педагогическая диагностика. – 2012. – № 1. – С. 18-24.

14. Баурова, Ю. В. Организация экспериментальной работы по проверке эффективности организационно-педагогических условий реализации гендерного подхода с целью интенсификации учебного процесса / Ю. В. Баурова // Культура и образование : сборник статей / под ред. В. Л. Бенина. – Уфа : Издательство ИРО РБ, 2012. – С. 30-34.

15. Баурова, Ю. В. Педагогическое обеспечение интенсификации учебного процесса посредством гендерного подхода / Ю. В. Баурова // Педагогика, лингвистика и информационные технологии : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора Н. Н. Алгазиной. – Елец : ЕГУ имени И. А. Бунина, 2012. – Т. 2. – С. 194-198.

Подписано в печать 17.09.2013 г.

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Объем 1.5 печ. л. Тираж 150 экз. Заказ № 192-Т

---

Типография СГУ

г. Саратов, ул. Б. Казачья 112а

тел.: (845-2) 27-33-85