

ТАЛЛИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Эдуард Павлов

РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ  
НА ПРИМЕРЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ХАРЬЮМАА

Магистерская работа

Научный руководитель  
доцент И.М. Моисеенко

Таллин 2018

## Содержание

Введение.....	3
1. Основы гендерной педагогики.....	6
1.1. Краткий исторический обзор становления и научный базис гендерной педагогики .....	9
1.2. Раздельное, совместное и параллельно-совместное обучение и воспитание.....	12
1.3. Гендерные аспекты профессиональной деятельности педагогов.....	14
1.4. Гендерные особенности обучающихся .....	20
1.5. Гендерно-маркированная речь .....	24
1.6. Когнитивные стратегии обработки информации, объяснение и закрепление материала, способы контроля знаний.....	27
1.7. Методические рекомендации для педагогов .....	28
2. Реализация гендерного подхода при обучении РКИ в основной школе Харьюмаа ....	30
2.1. Методика исследования .....	30
2.2. Принципы разработки учебных материалов по РКИ с учётом методических рекомендаций.....	33
2.3. Содержание учебных материалов.....	34
2.4. Экспериментальное обучение на основе составленных учебных материалов.....	44
2.5. Анализ полученных результатов в контексте наблюдения.....	46
Заключение .....	48
Список использованной литературы.....	51
Kokkuvõtte .....	54
Приложение 1. Ознакомительный лист для обучающихся и их родителей	
Приложение 2. Тест для диагностики психологического пола	
Приложение 3. Учебные материалы	
Приложение 4. Методические комментарии для фемининного типа обучающихся	
Приложение 5. Методические комментарии для маскулинного типа обучающихся	

## **Введение**

Данная магистерская работа посвящена внедрению положений гендерной педагогики в учебный процесс. В своей работе автор попытался применить гендерный подход при обучении РКИ. Данный подход учитывался при отборе содержания, форм и методов обучения; технологии организации учебного процесса; педагогического общения; обратной связи. Гендерный подход возможно применить по отношению к достаточно большому количеству обучающихся, поскольку дифференциация проводится на уровне группы.

В гендерной педагогике внимание уделено не биологическому полу, а гендеру, который является психологическим полом. Для создания педагогической концепции гендера использовались результаты таких наук, как биология, этнография, антропология, кибернетика, социология, нейрофизиология, психология, психотерапия, эпигенетика. В педагогике существуют раздельное, совместное и параллельно-совместное формы обучения и воспитания. Осуществлению гендерного подхода наиболее соответствует модель параллельно-совместного обучения (Баурова 2011). Главным субъектом реализации учебного процесса является педагог, поэтому образование нуждается в педагогах, которые обладают гендерной компетентностью. Однако в эстонских профессиональных стандартах разных уровней для педагогов не отражена необходимость владения гендерной компетентностью.

Существуют гендерные особенности педагогов, которые проявляются в подходе к обучению и воспитанию обучающихся. Также есть гендерные особенности обучающихся, которые разделяются на четыре уровня: психологический, физический, когнитивный и поведенческий. Между девочками и мальчиками есть различия в мозге: развитие мозга и различия в строении мозга; химические и гормональные различия; функциональные различия; различия при обработке эмоций. Разница между девочками и мальчиками также проявляется в дедуктивном и индуктивных способах мышления, в абстрактном и конкретном способах мышления, в использовании языка, в логике и доказательстве, в наступлении незаинтересованности к процессу обучения и познания, в потребности в пространстве, в перемещении, в чувствительности и динамике группы, в использовании символов, в командной работе. Для девочек и мальчиков различаются когнитивные стратегии обработки информации, объяснение и закрепление материала, способы контроля знаний.

В научно-методической литературе содержатся методические рекомендации, с помощью которых педагог сможет составить учебные материалы по РКИ и организовать учебный процесс для дифференцированного обучения на гендерном уровне.

Реализация целей и задач гендерного подхода в образовании требует определения и разработки содержания (Градусова 2011: 24). Внедрение гендерного подхода в работу школы – это вопрос реализации гендерных инноваций в учебно-воспитательном процессе (Ерофеева 2009: 91). В связи с этим можно сформулировать проблему данной магистерской работы следующим образом: *Какими должны быть учебные материалы по РКИ, чтобы учитывался гендерный подход в основной школе?*

Целью данного исследования является попытка внедрить гендерный подход в процесс обучения РКИ. Задачи исследования – создать учебные материалы для обучения РКИ и выяснить, как работают рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе. Исходя из цели исследования, сформулированы три исследовательских вопроса:

- Какими должны быть учебные материалы по РКИ для фемининного типа обучающихся, чтобы учитывался гендерный подход в обучении в основной школе?
- Какими должны быть учебные материалы по РКИ для маскулинного типа обучающихся, чтобы учитывался гендерный подход в обучении в основной школе?
- Как работают рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе?

В данной магистерской работе использовались следующие методы:

- анализ научно-методической литературы для выявления положений гендерной педагогики;
- проектирование при разработке учебных материалов;
- тестирование для выявления фемининности, маскулинности или андрогинности обучающихся;
- наблюдение над участниками исследования;
- экспериментальное обучение на основе составленных учебных материалов;

- обработка полученных результатов с помощью статистического метода (описательная статистика).

Исследование проходило в одной из основных школ Харьюмаа с марта по апрель 2018 года.

## **1. Основы гендерной педагогики**

В мире существуют разные науки, благодаря результатам которых в общеобразовательных учреждениях ведётся учебный и воспитательный процессы. Одной из таких наук является педагогика. Педагогика – это наука об обучении и о воспитании человека, являющаяся базовой для методики обучения иностранным языкам (Азимов, Щукин 2009: 187). В педагогике существуют разные направления, и одним из них является гендерная педагогика.

Гендерная педагогика относится к процессу обучения, который обращает внимание на потребности девочек и мальчиков (Gender Responsive Pedagogy 2005: 9), изучает особенности их обучения (Ерофеева 2009: 85; Закирова 2014). Основными задачами гендерной педагогики являются разработка теоретических основ, концепций гендерного подхода; разработка технологий воспитания и обучения с учётом гендерных различий (Градусова 2011: 10).

В педагогике различают полоролевой и гендерный подходы. Полоролевому подходу присущи следующие характеристики: подчёркивание различий между полами; воспитание жёсткого выбора половой идентичности; ориентация на особое предназначение мужчины и женщины, поощрение видов деятельности соответствующих полу; выбор видов поведения исходя из половой принадлежности; раздельное по полу обучение целесообразно; жёстко сформированные гендерные стереотипы; осуждение отступления от традиционных патриархальных моделей устройства общества. Гендерный подход характеризуют нейтрализация и смягчение различий между полами; воспитание свободного выбора гендерной идентичности; отсутствие ориентации на особое предназначение мужчины и женщины; поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности; выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации; совместное обучение; тенденция к размыванию культурно сформированных гендерных стереотипов; отступление от традиционных патриархальных моделей устройства общества (Метликина 2013: 38).

В гендерной педагогике реализуется гендерный подход, который состоит в учёте специфики влияния на развитие девочек и мальчиков всех факторов учебно-воспитательного процесса: содержания, формы и методов обучения, технологии организации учебного процесса, педагогического общения, традиционных гендерных

стереотипов (Мартынова 2004: 250; Каменская 2006; Баурова 2011; Метликина 2013: 40; Закирова 2014) , учебной деятельности, обстановки класса, обратной связи, оценивания (Gender Responsive Pedagogy 2005: 9-10), внутреннего предписания школы, иерархии между обучающимися и педагогами (ENÜ portaal Haridus ja sugu 2017). Гендерный подход предлагает понимание конструктивистского происхождения категорий мужского и женского в обществе, ставит личность и индивидуальность ребёнка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола (Афанасьева 2017; Штылёва 2017). Целью гендерного подхода выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия (Штылёва 2017).

В гендерной педагогике существуют понятия *пол* и *гендер*. *Пол* используется для обозначения анатомо-физиологических (Воронина 2017) и описания генетических особенностей людей (Цыганкова 2009). *Гендер* является психологическим или социальным *полом* личности (Метликина 2013: 38; Симонов 2014: 3). *Пол* является основой для конструирования *гендера* (Ерофеева 2009: 91-92; Штылёва 2017) и психических различий юношей и девушек (Метликина 2013: 42). Существует теория социального конструирования *гендера*, которая основана на двух постулатах: *гендер* конструируется посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; *гендер* конструируется и самими индивидами – на уровне их сознания, принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них: в одежде, внешности, манере поведения и т. д. (Воронина 2017). В фокусе гендерной педагогики находится не *пол*, а *гендер*.

В Эстонии в начале учебного года в большинстве школ классы комплектуются из разных по интеллектуальным способностям и гендеру детей. Для более эффективного обучения необходим дифференцированный подход. Гендерный подход позволяет охватить большее количество обучающихся, поскольку дифференциация проводится не на индивидуальном уровне, а на уровне группы. При реализации дифференцированного обучения необходимо учитывать гендерный тип обучающегося. Дифференциация проявляется в объёме и содержании работы, степени самостоятельности, с учётом уровня умственного развития ученика, его обученности и обучаемости, с учётом психофизиологических особенностей личности, с учётом мотивации (Метликина 2013:

37). Реализация гендерного подхода имеет практическую значимость для развития дифференцированного обучения (Баурова 2011).

Условия реализации гендерного подхода в педагогике можно выделить с учётом трёх уровней: макро-, мезо- и микроуровня. На макроуровне условия направлены на совершенствование системы образования на уровне государства: возможность отступления от традиционных патриархальных моделей устройства социума; привлечение в школу больше педагогов-мужчин; совместное обучение и воспитание детей. На мезоуровне одним из главных условий реализации гендерного подхода в педагогике является совершенствование образования на уровне образовательных учреждений: развитие гендерной компетентности педагогов. На микроуровне условия направлены на совершенствование системы образования на уровне взаимодействия педагога и учащихся: учёт гендерных особенностей как обучаемых, так и обучающих; развитие гендерного самосознания учеников; отношение к ребёнку как к субъекту жизни, способному к культурному гендерному саморазвитию; поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности; выявление скрытых возможностей учеников; стимулирование учеников к самосовершенствованию гендерной индивидуальности (Каменская 2006).

Исследования в гендерной педагогике могут осуществляться по следующим направлениям: создание диагностирующих методик, которые позволяют определить, к какому когнитивному типу относится обучающийся; изучение и отработка методов обучения с учётом ориентированных по гендерному типу групп; анализ и создание учебных пособий, которые имеют чёткую гендерную направленность; создание в одном учебном учреждении классов, сформированных по гендерному типу: фемининный, маскулинный и смешанный; изучение опыта учебно-воспитательной деятельности в учреждениях, которые имеют опыт раздельного по половому признаку обучения (Симонов 2014: 11-13).

В современной науке гендерная педагогика является актуальным и активно развивающимся направлением, потому что гендерный аспект внедряется во все сферы жизни. С помощью исследований в гендерной педагогике можно по-новому взглянуть на известные факты, выявить новые аспекты учебно-воспитательного процесса (Ерофеева 2009: 86). Разработка гендерного подхода является новым шагом в развитии педагогической науки (Мартынова 2004: 251) и отвечает запросам педагогической



практики (Градусова 2011: 13). Педагогика из нейтральной превращается в гендерно-ориентированную (Цыганкова 2009).

Существуют трудности в разработке гендерного подхода в обучении и воспитании. На данный момент они обусловлены отсутствием гендерной проблематики в государственных образовательных стандартах (<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640621/pdf/opetaja-tase-7.6.et.pdf>); недостаточной разработанностью категориального аппарата; противоречивостью экспериментальных данных относительно психических различий представителей разного пола, степени их проявления (Градусова 2011: 20).

Таким образом, гендерная педагогика является актуальным, активно развивающимся направлением и отвечает запросам педагогической практики. С учётом гендерного подхода возможно планировать содержание, формы и методы обучения.

### **1.1. Краткий исторический обзор становления и научный базис гендерной педагогики**

Истоки гендерного подхода в педагогике можно найти уже в античных трудах философов. Платон в своих произведениях рассматривает проблемы пола и идею равноправия полов. Аристотель также рассматривает гендерные проблемы, рассуждая о том, что мужчина по своей природе выше женщины – он властвует, а женщина находится в подчинении. На сегодняшний день мысли Аристотеля всё ещё реализуются, и это показывает, насколько укоренились гендерные стереотипы. Т. Мор рассматривает идею о равенстве способностей обоих полов к обучению. И. Кант разделяет женщин и мужчин по характеристикам личности и поведения. Он выделяет такие свойства, как слабость и боязливость у женщин, которые отражены в гендерных стереотипах и по сей день. Д. С. Милль в числе первых выдвигает концепцию полного равенства полов. А. Шопенгауэр считает, что существуют различия в женском и мужском способах восприятия: женщины погружены в чувственную, сиюминутную реальность, а мужчины хорошо воспринимают отвлечённые идеи. Он полагает, что для мужчин характерна абстрактность, а для женщин конкретность (Каменская 2006).

В начале 20 века в обществе возник интерес к вопросам воспитания и обучения учеников разного пола. Мнения педагогов по поводу вопроса о совместном обучении девочек и мальчиков разделились. Сторонники совместного обучения полагали, что это поможет решить проблему равенства. Обеспечение равных прав как одинакового подхода в педагогике привело к негативным последствиям: на полвека прекратились исследования в области психологии пола, изучения аспектов проблемы воспитания и обучения девочек и мальчиков. В течение длительного времени субъекты образовательного процесса именуется детьми и учащимися, но не девочками и мальчиками. В научной и методической литературе не отображается характеристика пола: интересы, представления, особенности поведения (Градусова 2011: 15-16).

В последние десятилетия растёт интерес к дифференцированному подходу в воспитании девочек и мальчиков в теории и практике. Этому способствуют факторы, которые актуализируют проблемы полодифференцированного воспитания. Во-первых, бесполое воспитание, из-за которого детям трудно выполнять общественные и семейные роли. Во-вторых, необходимость поиска эффективной подготовки детей к выполнению женских и мужских социальных ролей в системе общественного воспитания. В-третьих, гуманизация и демократизация системы образования. В-четвёртых, психологическое обоснование задач, содержания, методов полодифференцированного воспитания (Градусова 2011: 18-19).

Любая концепция должна основываться на научных трудах. Для создания педагогической концепции гендера (Ерофеева 2009: 99) были использованы научные результаты следующих дисциплин:

- Биология.

Теория полового диморфизма. Женский пол является стабильным ядром популяции, а мужской - оболочкой ядра. Информация из внешней среды сначала попадает на оболочку ядра, поэтому мужская половина – это экспериментальный материал, на котором проверяются генетические изменения, которые впоследствии передаются следующему поколению (Геодакян 1983).

- Идея андрогинии.

Совмещение мужского и женского в одном человеке. Идея представлена в мифах, религиозном сознании, философии, сексологии, психиатрии (Ерофеева 2009: 98).

- Этнография, антропология.

Различия между полами обусловлены борьбой за выживание. Мальчики и девочки внутренне устроены по-разному, и это влияет на их жизнь. В процессе своего развития ребёнок развивается как система, функционирующая по веками отработанной эволюцией программе (Плосс 1995).

- Кибернетика.

Сравнение принципов работы мозга и электронной вычислительной машины. Это сравнение даёт возможность глубже понять роль полушарий мозга в языке, математике и музыке (Иванов 1978).

- Социология.

Скрытый учебный план состоит из трёх компонентов: организация учреждения, содержание предметов и стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана отражают гендерные стереотипы и поддерживают гендерное неравенство (Ярская-Смирнова 2001: 3).

- Нейрофизиология.

Происходящее различными путями физиологическое развитие способствует различным способам сбора и обработки информации. Это, в свою очередь, закладывает основу различного понимания окружающего мира. Мозг большинства людей адаптируется к раздражителям современной жизни (Бехтерева 2007: 117).

- Психология. Психотерапия.

Мужской мозг функционирует другим образом, чем женский. Мозг мужчин задействует отдельные участки, он более специализирован, наибольшего эффекта достигает за счёт концентрации. Мозг женщин задействует разнообразные участки, обеспечивает взаимосвязь между ними и лучше справляется с задачами путём интеграции (Гариен 2004; Биддалф 2006). Функционирование правого полушария связывают с восприятием пространства, определением направления, работой с группами предметов, с образным, интуитивным мышлением. Левое полушарие связано с вербальными умениями: речью, чтением и письмом, с рационально-логическим и знаковым мышлением (Спрингер, Дейч 1983).

- Психология.

У мальчиков к моменту рождения более зрелое правое полушарие, а у девочек – левое, поэтому девочки раньше начинают говорить и лучше читать (Еремеева, Хризман 1998). Теория гендерной схемы предполагает, что половая типизация

является результатом научения, то есть поддаётся изменению. Ребёнок обучается представлениям о мужском и женском в основном опираясь на информацию, которую получает от родителей (Бем 2004: 308-329).

- Эпигенетика.

Незначительные явления могут оказывать огромное влияние на жизнь человека, живые организмы фиксируют процессы приспособления к окружающей среде в хромосомах и передают информацию потомкам. Предположительно 20% генов подвергается эпигенетической регуляции, следовательно и влиянию среды. Важно построить мост между биологическими и социальными процессами (Уоттерс 2007: 128-142). Одним из вариантов построения этого *моста* в будущем может стать гендерная педагогика (Ерофеева 2009: 99).

Итак, идеи дифференцированного подхода в педагогике можно найти уже в античности. Философы, начиная с античности и до нового времени, затрагивают гендерную проблематику. В начале 20 века начинается полемика, связанная с совместным и раздельным образованием. На длительный период педагогика становится бесполой. В конце 20 века ряд факторов способствует активизации интереса к полодифференцированному воспитанию.

## **1.2. Раздельное, совместное и параллельно-совместное обучение и воспитание**

Существуют раздельное, совместное и параллельно-совместное формы обучения и воспитания. В течение длительного времени в мире преобладала раздельная форма обучения. Отмечалось положительное влияние раздельного обучения на дисциплину. В СССР женские и мужские школы должны были отвечать требованиям, связанным с содержанием обучения, педагогическими кадрами, оборудованием школ. В мужских школах директорами должны были быть только мужчины. В содержании программ мужских школ увеличивалось количество часов по естественно-научным дисциплинам, а также изучение некоторых предметов на иностранном языке. Уровень успеваемости в школах с раздельным обучением оказался выше, чем в школах с совместным обучением (Градусова 2011: 25).

Существуют сторонники раздельного обучения и воспитания. В поддержку раздельного обучения и воспитания приводятся следующие аргументы (Градусова 2011: 26). Во-первых, у девочек и мальчиков имеются психофизиологические различия. Во-вторых, у девочек и мальчиков разные сроки физического и психического созревания, социальных качеств. В-третьих, технологии обучения не учитывают познавательных психических особенностей девочек и мальчиков. В-четвёртых, педагоги-женщины, которые преобладают в педагогической сфере, ориентируются на обучение девочек, так как требуют проявления фемининных качеств: прилежания, аккуратности, дисциплинированности. В-пятых, в однополых классах нет межполовой конкуренции и многих психосоциальных очагов стресса (Gurian, Ballew 2004: 228). В-шестых, в однополых группах совместная работа проходит лучше и меньше возможностей для рассеивания внимания (Gurian, Ballew 2004: 192). В-седьмых, в однополых классах меньше проблем с поведением (Gurian, Ballew 2004: 228). В-восьмых, в однополых классах лучше оценки (Gurian, Ballew 2004: 228). В-девятых, в классах, предназначенных только для девочек, улучшаются результаты по математике и естественным наукам; девочки могут лучше сконцентрироваться, внимание не обеспокоено, увеличивается уверенность в себе и они учатся приспосабливаться к изменениям в себе (Gurian, Ballew 2004: 228-229). В-десятых, в классах, предназначенных только для мальчиков, улучшаются результаты в чтении, письме и поведении; вместе мальчики работают намного лучше и помогают друг другу больше; они учатся саморегуляции и им безопасно учиться вместе с понимающими их обучающимися (Gurian, Ballew 2004: 229). В-одиннадцатых, в классах, которые укомплектованы по половому признаку, повышается успеваемость (Биддалф 2006). С. Биддалф приводит пример эксперимента с раздельным обучением английскому языку. Поскольку в освоении языка мальчики показывают результаты хуже, чем девочки, то программы обучения скорректировали так, чтобы они были интересны и для девочек, и для мальчиков. К тому же для мальчиков в классе ввели курс интенсивного чтения и письма. В результате двухлетнего эксперимента повысилась успеваемость по английскому языку у девочек и у мальчиков. Успеваемости у мальчиков выросла на 400%.

Аргументы есть и у сторонников совместного обучения и воспитания. Совместное воспитание помогает гендерной социализации, освоению норм взаимоотношений между девочками и мальчиками (Градусова 2011: 27). Существует закономерность формирования гендерных характеристик обучаемых, которая заключается в том, что

присутствие девочек и мальчиков в одной группе больше способствует формированию у мальчиков мужских качеств, а у девочек – женских, чем в однополых группах (Каменская 2006).

Осуществлению гендерного подхода наиболее соответствует модель параллельно-совместного обучения. Она может быть применена без ущерба для образовательного процесса. Обучение в классах параллельно-совместного обучения, предусматривающее раздельное обучение по предметам, в которых гендерные различия весьма значительны, например, таким как языки и математические дисциплины, позволяет сделать учебный процесс более интенсивным. Это подтверждают и результаты исследования Кембриджского университета, которые доказывают правомерность проведения однополых уроков по языку и математике даже в смешанных школах, так как результаты эксперимента выявили положительную динамику роста знаний. Число положительных оценок по языку у мальчиков возросло с 68% до 81% (1997-2004), у девочек по математике - с 68% до 82% (1997-2005) (Баурова 2011).

Таким образом, существуют раздельное, совместное и параллельно-совместное обучение и воспитание. Эти формы обучения и воспитания имеют своих сторонников и противников, которые приводят аргументы *за* и *против*.

### **1.3. Гендерные аспекты профессиональной деятельности педагогов**

Главным субъектом реализации учебного процесса является педагог, поэтому образование нуждается в педагогах, которые обладают гендерными знаниями, поскольку гендерная компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности (Градусова 2011: 29). Гендерная компетентность - это единство знаний, навыков, педагогических действий по реализации гендерного подхода, гендерной социализации (Закирова 2014). В Эстонии существует четыре профессиональных стандарта для педагогов общеобразовательных школ: *педагог, уровень 6; педагог, уровень 7; старший педагог, уровень 7; педагог-мастер, уровень 8* (Sihtasutus Kutsekoda 2017). Однако, ни в одном из них не сказано о том, что педагог должен обладать гендерной компетентностью. Поскольку гендерная проблематика недостаточно

отражена в образовательных стандартах и учебных пособиях, то это затрудняет формировать гендерную компетентность будущих педагогов (Градусова 2011: 5-6).

Для реализации гендерного подхода надо обладать гендерной компетенцией. Существует три компонента гендерной компетентности педагога: содержательный – включает знание вопросов гендерной педагогики и психологии; рефлексивный – предполагает личностное отношение к гендерным проблемам, наличие собственной позиции по этим вопросам, стремление к постоянному самосовершенствованию; организационный – представлен умениями управлять процессом гендерной социализации, осознавать гендерные аспекты образования и влиять на них, создавать соответствующие организационно-педагогические условия. Умение организовывать учебный процесс на основе гендерного равенства, использовать гендерный подход в преподавании различных предметов (Чекалина 2006).

Гендерная компетентность педагога состоит из трёх направлений: в педагогической деятельности; в педагогическом общении; личностно-индивидуальная (Каменская 2006). К числу принципов формирования гендерной компетентности относятся следующие принципы: дифференциации содержания и организации формирования гендерной компетентности на основе учёта гендерных особенностей обучаемых; междисциплинарной интеграции содержания и технологий формирования гендерной компетентности педагога; соответствия технологий гендерного образования закономерностям профессионального становления личности (Закирова 2014). На эффективность формирования гендерной компетентности педагога влияют следующие условия: включение гендерных и педагогических знаний в содержание профессиональной подготовки современного педагога в рамках педагогических дисциплин, изучаемых в вузе; необходимость учёта гендерных особенностей студентов при организации педагогического процесса, формирование у будущих педагогов осознания собственной гендерной роли и индивидуального гендерного стиля поведения в учебной и учебно-педагогической деятельности; разработку процессуально-технологической составляющей реализации гендерного подхода на педагогической практике (Закирова 2014).

Формирование гендерной компетентности является неотъемлемым компонентом базовой профессиональной подготовки современного педагога (Штылёва 2017). Для организации целенаправленной подготовки будущего педагога к реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности необходима диагностика состояния

педагогической действительности (Закирова 2014). Существуют исследования, которые изучали педагогическую действительность (Закирова 2014). Одним из таких исследований было анкетирование в школах Казани. Выборка составила более 220 человек. Выяснилось, что 88% школьников указывают на особенности изучения школьных предметов мальчиками и девочками. 95% респондентов считают, что педагогу надо учитывать гендерные особенности мальчиков и девочек в учебном процессе и внеклассной деятельности. 79% респондентов отмечают, что более доброжелательными педагоги бывают при выставлении оценок девочкам.

Внедрение гендерного подхода было бы полезным, но при его реализации одной из важнейших проблем является слабая подготовленность и информированность педагогов (Баурова 2011). Данное предположение подтверждает и проведённое Л. С. Метликиной (Метликина 2013: 37-38) анкетирование 100 работников системы общего образования, в ходе которого выяснилось, что с понятиями гендер и гендерный подход знакомы 80,5% опрошенных. При попытке определить понятие гендер 41,6% педагогов заявили, что различие между мужчинами и женщинами состоит лишь по анатомическому полу. 48,8% работников посчитали осуществление гендерного подхода в обучении посредством выбора методов обучения наиболее предпочтительным. 65,9% респондентов отметили, что учебные пособия не соответствуют требованиям дифференцированного обучения на основе гендерного подхода. 46,3% педагогов заявили, что надо внедрять гендерный подход на всех ступенях образования: от дошкольного до послевузовского. 63,4% респондентов хотели бы получить больше знаний по гендерной тематике.

Все педагоги, окончившие программы обучения педагога, должны понимать конструирование пола; разбираться в понятиях, связанных с гендерной тематикой; обладать знаниями и умениями для ликвидации гендерных стереотипов и реализации гендерной педагогики, чтобы у девочек и мальчиков были равные возможности. Важна подготовка по гендерной тематике как преподавателей, занимающихся подготовкой кадров на педагогических факультетах, так и учебных программ в университетах. Для развития в студентах критического взгляда на вопросы, связанные с гендерной тематикой, надо говорить о гендерных аспектах практически на всех предметах. Модули и предметы, в ходе которых студенты педагогических факультетов смогли бы ознакомиться с гендерными аспектами: педагогические и психологические предметы; социология воспитания; исследовательские методы в воспитательских науках; учитель как руководитель и консультант; учитель в школе и обществе; умение справляться с



конфликтами в школе; основы консультации; антисоциальное поведение учеников и вмешательство в школе; развитие ребёнка в социальной среде и многие другие (ENÜ portaal Haridus ja sugu 2017).

Повышение качества гендерного образования и целенаправленная подготовка педагога к реализации гендерного подхода в профессиональной деятельности может рассматриваться как важное направление совершенствования высшего педагогического образования (Закирова 2014).

В Эстонии совет по гендерному равноправию считает, что принципы и знания по гендерному равенству надо интегрировать на всех уровнях: учебные материалы, учебные программы, организация учёбы, а также в образовании педагогов и повышение квалификации. На разных уроках педагог должен выбирать такие задания, которые были бы интересны как девочкам, так и мальчикам. У заканчивающих основную школу обучающихся должно быть понимание того, что разница между женщинами и мужчинами в поведении, социальных ролях, обязанностях, занятиях опирается не на биологически физиологические различия, а на социально сконструированный базис (ENÜ portaal Haridus ja sugu 2017).

В Эстонии гендерное неравноправие в образовании проявляется в гендерном составе педагогов, академической успешности девочек и мальчиков в основной школе. Из статистики обнаруживается, что гендерно-нейтральная педагогика не обеспечивает девочек и мальчиков равным обхождением. Более 70% обучающихся, которые отчисляются из основной школы, – мальчики. Экзамены в основной школе сдают на хорошие оценки 2/3 девочек. В числе граждан со средним образованием 40% мальчиков. На 100 мужчин с высшим образованием приходится 194 женщины с высшим образованием (Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus 2012: 4).

Первым шагом в осуществлении гендерного подхода должна стать работа с педагогами. Вторым шагом является определение гендерных типов учащихся. Третьим шагом является разделение учеников на учебные группы по гендерному типу, осуществление обучения ряду предметов языкового и математического циклов в рамках параллельно-совместного обучения с учетом особенностей мышления, вербальных способностей, когнитивных стратегий, предъявления и закрепления учебного материала, осуществления контроля, соответствующих каждому гендерному типу, осознанного выбора методов обучения (Баурова 2011).

Существуют гендерные особенности педагогов (Метликина 2013: 39). Поскольку подход у педагогов-женщин и педагогов-мужчин разнится, то надо дифференцировать их гендерные особенности. Педагоги-женщины улавливают нюансы отношений, состояние отдельных людей; больше эмоционально реагируют; обладают большой терпимостью, чаще возвращаются к сложным для аудитории вопросам; их речь отличается непосредственностью, образностью, эмоциональной окрашенностью; они стремятся вывести контакты за рамки формальных; им свойственно проявление скрупулёзности, внимания к тонкостям, глубокого анализа и одновременно интуитивных находок. Педагоги-мужчины схватывают и оценивают ситуацию в целом; меньше обращают внимание на отвлекающихся учащихся, сконцентрированы на главной цели занятия; склонны к анализу и синтезу информации, не любят повторять дважды; их речь более сложная, терминологически и категориально насыщенная; они поднимают планку, стимулируя этим развитие учащихся; им свойственен проблемно-ориентированный стиль преподавания

В современном преподавании содержание учебного материала и его реализация рассчитаны на разных по гендерному типу обучающихся. Содержание учебных планов и учебных предметов рассчитаны на мальчиков (Каменская 2006), а методы организации обучения – на девочек (Каменская 2006; Ерофеева 2009: 97; Афанасьева 2017). Если воздействие не соответствует особенностям психики ребёнка, то девочки принимают несвойственную им стратегию решения задач, а мальчики пытаются уйти из-под контроля (Каменская 2006).

У педагогов существуют гендерные стереотипы, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на образовательный процесс (Каменская 2006). Позитивные функции помогают педагогу быстро сориентироваться и построить деятельность в реальной учебно-воспитательной среде; создают возможность хранить в памяти обобщённые характеристики объектов и актуализировать их в соответствующих обстоятельствах. Негативные функции приводят к снижению качества образовательного процесса; ограничивают творческую активность; сдерживают процесс перехода к новой парадигме образования; обуславливают трафаретность и упрощённость взглядов на возникающие проблемы; снижают гибкость мышления и умение взглянуть на вещи с другой стороны; препятствуют развитию надситуативного уровня мышления; при определённых условиях приводят к профессиональным и личностным деформациям. Педагогическая система как гендерная система

выстраивается на сложившихся стереотипах в подходах к содержанию обучения, в котором содержание учебников чётко ориентировано на полоролевой подход; к методам обучения, которые не учитывают возможности мальчиков и девочек, а ориентированы на среднего ученика; к системе управления, в которой женский коллектив имеет в основном женственную культуру, ориентированную на межличностные отношения, а не на цель (Ерофеева 2009: 97). Реализация гендерного подхода даёт возможность реформировать гендерные стереотипы (Евтушенко 2017: 3).

Также существуют гендерные педагогические мифологемы – неадекватные гендерные представления, которые проявляются в педагогическом взаимодействии; их носителями являются обучающиеся и педагоги. Эти представления влияют на характер и содержание педагогического процесса. Гендерные педагогические мифологемы регулируют действия педагога, определяют педагогические нормы и установки, а также влияют на выбор педагогических средств (Каменская 2006).

Также многие педагоги склонны поощрять у учеников обоих полов скорее женские, чем мужские качества. От обучающихся ждут, чтобы они сидели тихо, выполняли указания, внимательно слушали. Такое поведение расценивается как типично *женское*. Следовательно, юноша вынужден вести себя *как девушка*, и это оказывает негативное воздействие на его личность. В дальнейшем возникает недостаточная успеваемость юношей, потому что пренебрежение к успехам в обучении мальчики рассматривают как мужское поведение (Цыганкова 2009).

Таким образом, образование нуждается в специалистах, которые обладают гендерной компетентностью. Существуют гендерные особенности у педагогов-женщин и педагогов-мужчин. Педагоги различают женские качества для девочек и мужские для мальчиков. Содержание учебных планов и учебных предметов рассчитаны в большей степени на мальчиков, а формы организации обучения – на девочек. Гендерный подход способствует преодолению этих проблем. У педагогов существуют стереотипы, которые имеют позитивные и негативные функции.

#### **1.4. Гендерные особенности обучающихся**

В научной литературе описаны гендерные особенности обучающихся. Их можно разделить на четыре уровня: психологический, физический, когнитивный и поведенческий. Гендерные особенности девушек на психологическом уровне следующие: более развитое левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма; преимущественно долговременная память; развитое наглядно-образное мышление; адаптация к среде проходит у них через переживания, иногда через эмоциональные срывы; они легче переносят эмоциональный стресс; преобладает субъективная самооценка, так как упор делается на испытываемые чувства и переживания. Гендерные особенности юношей на психологическом уровне – это более развитое правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов; преимущественно кратковременная память; развитое абстрактное мышление; лёгкая адаптация к окружающей среде; плохая переносимость стресса; у них преобладает объективная самооценка (Метликина 2013: 39).

На физическом уровне у девушек присутствуют следующие особенности: у них меньшая масса тела, но большая грация, гибкость и подвижность; они быстрее развивают точность и координацию движений; у них визуальное восприятие информации происходит по горизонтали. У юношей большая масса тела и физическая сила; у них менее развита точность и координация движений; у них доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали (Метликина 2013: 39).

На когнитивном уровне у девушек доминирует количественный подход к изучению учебного материала; они обладают стройностью и чёткостью анализа; склонны к алгоритму, выполнению действия по шаблону; их скорость внимания ниже, чем у юношей; они обладают пристрастием к монологу и повествованию. У юношей доминирует качественный подход к изучению учебного материала; проявляется синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе; они обладают высокой скоростью концентрации внимания; присутствует склонность к диалогу и дискуссионной деятельности (Метликина 2013: 39).

На поведенческом уровне девушки скрытны, послушнее, приветливее; они раньше понимают, какими их хотят видеть окружающие; у них высокий уровень чувствительности и социальной ответственности; они обладают слуховым способом

познания действительности. Юноши более оптимистичны, открыты; у них выше показатель гуманных отношений в совместной деятельности; у них присутствует низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения; они обладают более чётким визуальным восприятием пространства (Метликина 2013: 39).

Между девочками и мальчиками есть врождённые различия в мозге: развитие мозга и различия в строении мозга; химические и гормональные различия; функциональные различия; различия при обработке эмоций. Различия в развитии мозга и различия в строении мозга проявляются в том, что девочки принимают большее количество ощущений, чем мальчики: лучше слышат, лучше ощущают запах, воспринимают кончиками пальцев и посредством кожи больше информации, лучше контролируют своё импульсивное поведение, лучше способны оценить риски и аморальное поведение, лучше в вербальных умениях и больше общаются словами. У мальчиков лучше восприятие пространства, способности в измерении, механике, географии и ориентировании, они склонны общаться невербально (Gurian, Ballew 2004: 23-24).

Химические и гормональные различия проявляются в том, что в группе девочки пробуют создать социальные связи на равных основах, а мальчики направляют свою энергию на доминирование или создание иерархических связей. Гормоны влияют на способности обучения: если у девочек высокий уровень эстрогена, то их результаты в проверочных и контрольных работах лучше, чем при низком уровне эстрогена; если у мальчиков уровень тестостерона высокий, то у них получаются лучше контрольные работы, связанные с пространственным мышлением (Gurian, Ballew 2004: 25-26).

Функциональные различия проявляются в следующем: у мужчин лучше абстрактное мышление и восприятие пространства, а у женщин память и принятие ощущений. Поскольку девочки слышат лучше, чем мальчики, то последние должны сидеть за первыми партами. Женщины лучше видят во тьме, а мужчины при ярком свете, следовательно, педагог при использовании изобразительных учебных материалов должен учитывать, куда посадить девочек, а куда мальчиков (Gurian, Ballew 2004: 26-27).

Различия при обработке эмоций проявляются в том, что мозг девочек обрабатывает эмоции больше и лучше, чем мозг мальчиков (Gurian, Ballew 2004: 28).

Строение мозга девочек и мальчиков влияют на способы обучения. Для получения максимального результата от процесса обучения надо использовать данные о различии

в строении мозга девочек и мальчиков. Разница между девочками и мальчиками в дедуктивном и индуктивном мышлении, в абстрактном и конкретном мышлении, в использовании языка, в логике и доказательстве, в наступлении незаинтересованности к процессу обучения и познания, в потребности в пространстве, в перемещении, в чувствительности и динамике группы, в использовании символов, в командной работе. У девочек доминирует индуктивное и конкретное мышление; они используют больше слов; им подходит больше, если ими руководят; становится скучно медленнее; при обучении они нуждаются в меньшем пространстве; у девочек нет нужды во время обучения много двигаться; совместное обучение для девочек легче; при прочтении книг они склонны размышлять о чувствах героев. У мальчиков доминирует дедуктивное и абстрактное мышление; они используют меньше слов; им подходит логическое обсуждение; становится скучно быстрее; при обучении они нуждаются в большем пространстве; мальчики нуждаются в движении, поскольку это стимулирует их мозг и помогает контролировать импульсивное поведение; совместное обучение для мальчиков труднее; при прочтении книг они склонны анализировать символическое значение и представления автора. Командная и групповая работы полезна как для девочек, так и для мальчиков (Gurian, Ballew 2004: 33-37).

Девочки превосходят мальчиков на каждой учебной ступени в письме и чтении примерно на полтора года. У мальчиков есть преимущество при выполнении тестов с вариантами ответов, поскольку они опираются на визуальную память и способность принимать дедуктивные и быстрые решения. Девочки же, напротив, думают индуктивно, и для решения тестов им надо больше времени. Для устранения данной несправедливости между девочками и мальчиками в тесты с вариантами ответов можно добавить вопросы со свободным ответом (Gurian, Ballew 2004: 42).

Также существуют и другие различия между девочками и мальчиками на различных уровнях. Период вхождения в урок у девочек и мальчиков различается. Мальчики долго раскачиваются и пик у них приходится на середину урока. Девочки, напротив, сразу набирают оптимальный уровень работоспособности, педагоги видят это и строят урок, чтобы трудный материал пришёлся на пик работоспособности девочек (Афанасьева 2017).

В эмоциональной сфере мальчики более нетерпеливы, возбудимы, раздражительны, несдержанны, нетерпимы, неуверенны в себе, агрессивны. На эмоциональный фактор они реагируют кратковременно, ярко, избирательно; не могут долго удерживать

внимание, быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность. Поэтому для мальчиков замечания должны быть ёмкими, конкретными и ограниченными по времени. У девочек на эмоциональный фактор резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус мозга, вся структура мозга поддерживается в состоянии готовности продолжительное время (Афанасьева 2017).

При утомлении у мальчиков больше страдают левополушарные процессы: речевое мышление, логические операции, а у девочек больше страдают правополушарные процессы: образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное самочувствие. В речи мальчиков больше вариантов индивидуальности; они нестандартно мыслят, реже раскрывают внутренний мир, чаще молчат, преобладают глаголы. Речь девочек развита лучше, но мышление однотипно и ответы однообразны. Они чаще используют уменьшительно-ласкательные слова и в их речи преобладают существительные и прилагательные (Афанасьева 2017).

При решении учебных задач мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, лучше решают новые задачи, находят нестандартные решения, им неинтересно делать одно и то же каждый день. Мальчики болезненно реагируют на необходимость использовать разные типы мышления в течение разных уроков. Мальчики превосходят в видео-пространственных умениях. При решении учебных задач девочки лучше выполняют старые, типовые, шаблонные задачи. Они предъявляют высокие требования к тщательности, качеству, аккуратности исполнения и оформлению, проработке деталей. Девочки применяют одинаковую тактику при изучении разного материала. Они превосходят мальчиков в речевых заданиях (Афанасьева 2017).

Почерк у мальчиков корявый, размашистый, неравномерный, индивидуально-оригинальный, менее похожий на школьные прописи, а у девочек почерк более правильный, красивый, симметричный, стандартный, более похожий на школьные прописи. Разброс отметок за год у мальчиков более широкий, а у девочек отметки отличаются незначительно. При обучении мальчики больше ориентированы на информацию: при ответе смотрят в сторону или перед собой; если знают ответ, то отвечают уверенно, а девочки больше ориентированы на отношения между людьми: при ответе смотрят в глаза педагогу, уверенно отвечают после одобрения или кивка педагога (Афанасьева 2017).

На оценку деятельности мальчики реагируют только на значимые для них оценки. Для мальчиков важно, что именно оценивается. Девочки при оценке деятельности эмоционально реагируют на все оценки. Для них важно, кто и как их оценивает (Афанасьева 2017).

Итак, существуют гендерные особенности обучающихся. Они разделяются на: психологический, физический, когнитивный и поведенческий уровни. Между девочками и мальчиками есть врождённые различия в мозге: развитие мозга и различия в строении мозга; химические и гормональные различия; функциональные различия; различия при обработке эмоций. Строение мозга девочек и мальчиков влияют на способы обучения. Девочки превосходят мальчиков на каждой учебной ступени в письме и чтении примерно на полтора года. У девочек и мальчиков разный период вхождения в урок. У мальчиков преобладают глаголы, а у девочек существительные и прилагательные. У девочек и мальчиков различается почерк и разброс отметок за год.

### **1.5. Гендерно-маркированная речь**

В системе русского языка функционально-семантическое поле гендера включает в себя следующие средства:

- фонетические – растяжка гласных женщинами, усиление артикуляции согласных мужчинами;
- грамматические – род существительных, прилагательных, род в прошедшем времени глагола;
- лексические – определённые гендерно-маркированные тенденции употребления слов (Бурвикова 2012: 11).

В коммуникации гендера существуют следующие средства речевого поведения: толерантность мужчин к молчанию, выражение некоторых эмоций не прямым, а косвенным способом, женская гипертрофированная эмоциональность, склонность к фатическому общению; когнитивные средства – стереотипы русского гендерного поведения. Учебники учитывают гендерные роли и отношения: герои учебников – в равной степени мужчины и женщины; аудиоматериалы к учебникам озвучиваются



мужскими и женскими голосами. Незатронутыми остаются фонетика, речевое и неречевое поведение (Бурвикова 2012: 11).

Сильные учащиеся стараются скопировать интонацию, манеру речевого поведения в основном учителя-женщины и получают результат, при котором русская речь студентов мужского пола феминизируется. Студенты неосознанно перенимают гендерно-маркированную фонетику и лексику учителя. Данный факт наводит на мысли о гендерном аспекте преподавательской речи (Коростелёва 2007: 4).

Недооценка гендерной составляющей вторичной личности может привести к ошибкам, которые относятся к разряду прагматических ошибок. Тесная связь с культурными особенностями языкового сообщества делают гендер фактором, который необходимо учитывать в методике и практике преподавания (Хакимова 2004: 75).

Цель изучения иностранного языка – развить и воспитать вторичную языковую личность, одним из аспектов которой является трансляция своего гендера, выражения смыслов средствами своей гендерной принадлежности. Обучающегося надо обучить техникам, которые помогут ему выразить себя в рамках своего гендера. Преподаватель при этом должен обеспечить студента средствами выражения гендера (Бурвикова 2012: 12).

В 2011 году на студентах из Испании, США, Южной Кореи и Венгрии, чей уровень владения русским как иностранным В2-С1, была апробирована фонетическая часть спецкурса (Бурвикова 2012: 12). Примеры использованных в апробации заданий:

*Задание. Послушайте запись беседы двух женщин. Подчеркните слова, в которых вы наблюдаете дифтонгизацию и растяжку гласных. В каких звуках происходит растяжка?*

- Вчера смотр[ие]ла фильм, хор[уо]ший такой.

- По первому канаалу?

- Даа, по п[ие]рвому. Не п[уо]мню, как назыв[аа]ется.

- Маша, ты с к[ие]м говор[ие]шь?

- С м[аа]мой.

- Давай быстрее. Мне надо сестре позвонить.

Русские женщины растягивают звуки А, О, О в ударной позиции. О и И дифтонгизируются (Бурвикова 2012: 12).

Задание. *Как произнесут данные фразы мужчина и женщина?*

Дайте мне кофе. Пришлите мне эту информацию по почте. Сколько у тебя с собой денег?  
Это совершенно неважно (Бурвикова 2012: 12).

Задание. *Работайте в гетерогенных парах. Используйте свойственные женской фонетике характеристики. Вы хотите провести день с подружкой (другом):*

- узнайте, что ваш друг (ваша подруга) делает сегодня вечером;

- узнайте, любит ли он (она) музыку;

- договоритесь пойти на концерт (Бурвикова 2012: 12).

Далее студентов следует познакомить с растягиванием женщинами гласных в определённых ситуациях, а именно в ситуации несогласия и в ситуации повышенной эмоциональности (Бурвикова 2012: 12).

В ходе курса обучающиеся получили представление о гендерно-маскированных фонетических явлениях. По мнению студентов, им стало легче различать маркированный и нейтральный стили произношения, речь обогатилась за счёт дополнительных средств, помогающих правильно выразить свой гендер (Бурвикова 2012: 13).

Таким образом, в системе русского языка функционально-семантическое поле гендера включает фонетические, грамматические и лексические средства. В коммуникации гендера существуют определённые средства речевого поведения, когнитивные средства. Таким образом, гендерно-маркированная речь может быть предметом изучения на продвинутых уровнях владения языком.

## **1.6. Когнитивные стратегии обработки информации, объяснение и закрепление материала, способы контроля знаний**

Для девушек и юношей различаются когнитивные стратегии обработки информации. Когнитивные стратегии обработки информации у девушек являются одновременными; доминируют пространственные стимулы; происходит непрерывная подача информации; к выполнению заданий у них интуитивный, метафорический, активно-действенный подход; информацию они синтезируют, они воспринимают более общие свойства. Когнитивные стратегии обработки информации у юношей являются последовательными; доминируют временные стимулы; происходит дискретная подача информации; у них рациональный, рассудочный подход к выполнению заданий; информацию они расчленяют, детализируют (Метликина 2013: 40).

Для девушек и юношей различается объяснение нового материала. Объяснение нового материала для девушек должно быть целостным и в виде наглядной модели. Объяснение нового материала для юношей должно быть поэтапным и в виде вербального толкования правила (Метликина 2013: 41).

Для девушек и юношей различается закрепление нового материала. Закрепление материала для девушек должно быть свободным продуцированием с опорой на модель; с опорой на смысловую память и другие модальности, организовано в виде произвольного запоминания и повторения; должны использоваться аутентичные тексты, должно быть понимание содержания с опорой на догадку. Закрепление материала для юношей реализуется при использовании ряда последовательных тренировочных упражнений; с опорой на вербальную память, произвольную память; должны использоваться учебные тексты (Метликина 2013: 41).

Для девушек и юношей различаются способы контроля знаний. Контроль у девушек должен производиться в виде заданий в контексте, свободного продуцирования; время для них нерегламентировано. Контроль у юношей в виде внеконтекстных заданий с предложением вариантов выбора; время для них регламентировано (Метликина 2013: 41).

Итак, обучающиеся разных полов используют различные когнитивные стратегии обработки информации. При объяснении нового материала педагоги должны учитывать

гендерный аспект. Для девушек и юношей различается закрепление нового материала. Также способы контроля должны быть дифференцированы в соответствии с гендером.

### **1.7. Методические рекомендации для педагогов**

В научно-методической литературе содержатся методические рекомендации для педагогов. Для работы с девушками рекомендуется широкий спектр эмоционально поданной информации; повторение пройденного материала с использованием вербальных средств обучения и наглядных пособий; размеренный темп подачи учебного материала; стимулирование интереса к поисковой деятельности, нахождению собственных решений незнакомых, нетиповых заданий; опора на предметные наглядные пособия при изучении тем, требующих определённого уровня абстрагирования; использование групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь; работа по закреплению и обобщению полученных знаний и сформированных умений; необходимость эмоциональной и конструктивной оценки хода и результатов выполненной работы. Для работы с юношами рекомендуется широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации; развитие навыков самоконтроля; высокая плотность подачи учебного материала; работа на уроке в режиме поисковой активности; акцент на самостоятельность принимаемых решений; использование групповых форм работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера; подход к формулированию правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы с материалом; необходимость конструктивной оценки выполненной работы (Метликина 2013: 41).

При работе в фемининно-ориентированных группах быстрее усваиваются и закрепляются на более продолжительный срок конкретные письменные примеры и расчёты. Примеры должны быть конкретными, а информацию надо располагать горизонтально. Обучающиеся данного типа обладают развитой речью. При работе в данной группе желательно использовать наглядность разных цветов. Данный тип обучаемых хорошие аналитики и склонны работать в коллективе. Самооценка субъективна, поэтому оценка хода и результатов учебной деятельности должна быть

внешней. При работе в маскулинно-ориентированных группах педагогу важно делать упор на визуальную информацию, которая располагается столбиками. Рассуждения могут быть более абстрактные. Обязательно надо делать обобщение и выводы в конце занятия. Материал в маскулинно-ориентированных группах усваивается лучше, если изучение нового материала проходит в форме диалога и дискуссии. Также особенно важна логичность изложения. Обучающиеся с маскулинным гендером более индивидуальны в учебной деятельности, и им можно доверять самооценку своей деятельности, поскольку они более объективны. Обучаемые с данным гендерным типом постоянны в парной работе с определённым партнёром (Симонов 2014: 9-10).

В школах учебный процесс ведётся в смешанных по гендерному типу группах. Педагог РКИ при создании эффективного занятия должен учитывать как минимум два сценария, который учитывает фемининный и маскулинный типы обучающихся (Метликина 2013: 41-42; Симонов 2014: 10). У девочек и мальчиков разное строение мозга, разные пути развития, а значит, им требуются разные программы обучения (Афанасьева 2017). Заключить главу, посвящённую теоретической части данной магистерской работы, можно, приведя мысль Л. С. Метликиной о том, что: „Реализация гендерного подхода в образовании даст возможность скорректировать и языковую программу в целях более полноценного обучения русскому языку“ (Метликина 2013: 42).

## **2. Реализация гендерного подхода при обучении РКИ в основной школе Харьюмаа**

В этой главе описывается методика исследования. Дается описание принципов разработки учебных материалов по РКИ с учётом методических рекомендаций. Рассматривается содержание учебных материалов, на основании которых проводилось экспериментальное обучение. Детально описывается экспериментальное обучение на основе составленных учебных материалов. В конце проводится анализ полученных результатов в контексте наблюдения.

### **2.1. Методика исследования**

В данной магистерской работе использовались следующие методы:

- анализ научно-методической литературы для выявления положений гендерной педагогики;
- проектирование при разработке учебных материалов;
- тестирование для выявления феминности, маскулинности или андрогинности обучающихся;
- целенаправленное наблюдение над участниками исследования, при котором исследователь сам входил в наблюдаемую группу;
- экспериментальное обучение на основе составленных учебных материалов;
- обработка полученных результатов с помощью статистического метода (описательная статистика).

Было получено разрешение из основной школы в Харьюмаа на проведение научного исследования. В исследовании при создании выборки популяцию исследуемых разделили на кластерную выборку, которую составили обучающиеся основной школы Харьюмаа. В исследовании на добровольной основе из 47 обучающихся согласились принять участие в исследовании 30 (63.83% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающихся. В исследовании принимали участие обучающиеся двух седьмых, двух восьмых и одного девятого классов.

Для обучающихся и их родителей был подготовлен ознакомительный лист, в котором были написаны цели исследования, способ связи с автором. Также исходя из требований научной этики (Teadustöö eetika, 2018), на листе было написано, что участие добровольно; исследование проводится анонимно; выводы обобщаются, что не даёт возможности установить личность обучающихся и определить школу. Поскольку обучающиеся младше 18 лет, то на ознакомительном листе помимо оставленного места для подписи обучающегося, с помощью которой он даёт согласие на принятие участия в исследовании, было место для подписи родителей, которые дают согласие на участие их ребёнка в исследовании. Исследователь договорился с обучающимися, что на заполнение ознакомительного листа даётся неделя.

В фокусе гендерной педагогики находится не биологический пол, а *гендер*. *Гендер* является психологическим полом личности (Метликина 2013: 38; Симонов 2014: 3). Педагоги должны знать, кто из обучающихся к какому гендеру относится (Симонов 2014: 9). Следовательно, для успешного проведения эмпирической части работы необходимо выявить психологический пол обучаемых. Для этого подходит методика С. Бем, которая диагностирует психологический пол. Данный тест определяет степень феминности, маскулинности и андрогинности. Он содержит 60 утверждений, на каждое из которых испытуемый отвечает *да* или *нет*, оценивая этим наличие или отсутствие у себя определённых качеств. В январе 2018 года с каждым классом, принявшим участие в исследовании, в течение одного урока (45 мин) проводился тест С. Бем для диагностики психологического пола. Тест был переведён на эстонский язык автором данной работы, используя сайт Института Эстонского Языка – [www.eki.ee](http://www.eki.ee).

По результатам теста на определение психологического пола выяснилось, что среди 11 обучающихся (36.66% от общего количества участвующих в данном исследовании; из них по биологическому полу две девочки и девять мальчиков) седьмых классов по психологическому полу одна девочка феминного, один мальчик маскулинного и девять обучающихся андрогинного типов. Среди 14 обучающихся (46.66% от общего количества участвующих в данном исследовании; из них по биологическому полу девять девочек и пять мальчиков) восьмых классов по психологическому полу две девочки феминного и 12 обучающихся андрогинного типов. Среди пяти обучающихся (16.66% от общего количества участвующих в данном исследовании; из них по биологическому полу одна девочка и четыре мальчика) девятого класса по психологическому полу все пять обучающихся андрогинного типа.

Всего по биологическому полу 12 (40% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающихся – девочки и 18 (60% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающихся – мальчики. Всего по психологическому полу три (10% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающихся феминного, один (3.33% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающийся маскулинного и 26 (86.66% от общего количества участвующих в данном исследовании) обучающихся андрогинного типов. По результатам психологического теста выявлено, что три девочки фемининного, один мальчик маскулинного и 26 обучающихся андрогинного типов. Поскольку ни одна девочка не является маскулинного и ни один мальчик не является фемининного типа, то это значит, что биологический пол и гендер совпадают на 100%.

Исходя из полученных статистических данных можно сделать вывод, что основная часть обучающиеся 7-9 классов ещё не имеет ярко выраженного полоролевого типа или же их психологический пол соответствует андрогинному типу. При проведении теста С. Бем в основной школе Харьюмаа среди обучающихся 7-9 классов у обучающихся не проявилось ярко выраженной фемининности или ярко выраженной маскулинности. При проведении теста на выявление психологического пола исследователь столкнулся с тем, что многим обучающимся 7-9 классов неизвестно значение некоторой части приведённых в тесте С. Бем понятий.

Уроки РКИ на основе учебных материалов, составленных исследователем, проводились с марта по апрель 2018 года. Были разработаны учебные материалы, учитывающие принципы гендерной дифференциации для шести уроков. Автор данного исследования провёл три урока. Для реализации гендерного подхода при обучении РКИ при составлении учебных материалов и при проведении уроков учитывались основные релевантные рекомендации для педагогов при работе в фемининно-ориентированных и маскулинно-ориентированных группах.

При использовании целенаправленного наблюдения первая цель состояла в том, чтобы понять, какими должны быть учебные материалы по РКИ для фемининного и маскулинного типов обучающихся, чтобы учитывался гендерный подход в обучении в основной школе? Вторая цель заключалась в понимании, как работают рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе? Результаты целенаправленного наблюдения фиксировал исследователь. У целенаправленного наблюдения существуют ограничения, например:



релиабность (насколько полученные результаты во времени статичны и повторимы) и валидность (насколько точно измерение того, что планируется измерять).

Итак, поскольку в Эстонии исследования о реализации гендерного подхода при обучении РКИ отсутствуют, то целесообразно в данной исследовательской работе для получения первоначальных данных было использовать в качестве качественного подхода описательный метод. Для сбора информации использовалось целенаправленное наблюдение над участниками исследования, при котором исследователь сам входил в наблюдаемую группу. Для создания теоретической основы данного исследования использовался анализ научно-методической литературы. Для выявления феминности, маскулинности или андрогинности обучающихся было проведено тестирование. В классах производилось экспериментальное обучение. В дальнейшем для получения более точных данных в качестве метода целесообразно использовать обучающий эксперимент.

## **2.2. Принципы разработки учебных материалов по РКИ с учётом методических рекомендаций**

Для успешной реализации гендерного подхода при обучении РКИ надо исходить из основных положений, приведённых в теоретической части данной магистерской работы. Для продуктивного составления серии уроков и обучения на их основе выделены основные релевантные для данной практической части рекомендации для составления учебных материалов и работы в фемининно-ориентированных и маскулинно-ориентированных группах.

При создании учебных материалов по РКИ для фемининного типа обучающихся автор данной магистерской работы опирался на следующие рекомендации:

- информацию необходимо располагать горизонтально;
- закрепление материала проводить в виде свободного продуцирования с опорой на модель.

При создании учебных материалов по РКИ для маскулинного типа обучающихся автор данной магистерской работы опирался на следующие рекомендации:

- информацию необходимо располагать вертикально;
- закрепление материала проводить в виде выполнения тренировочных упражнений с вариантами выбора.

Автор данной магистерской работы сформулировал определённые рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах.

При работе в фемининно-ориентированных группах надо учитывать следующие рекомендации:

- необходимо использовать групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь;
- необходимо давать внешнюю конструктивную оценку хода и результатов выполненной работы.

При работе в маскулинно-ориентированных группах надо учитывать следующие рекомендации:

- необходимо использовать групповые формы работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера;
- обучающиеся должны сами совершать самооценку своей деятельности.

В неориентированных по гендерному признаку группах обучение проводится с учётом ориентации на обе гендерные группы. Учебные материалы создаются как для фемининного, так и для маскулинного типов обучающихся. При организации учебного процесса учитываются рекомендации для фемининного и маскулинного типов обучающихся.

### **2.3. Содержание учебных материалов**

Для проведения исследования были созданы учебные материалы, которые учитывают методические принципы дифференциации на гендерном уровне. В этой подглаве содержатся примеры одного урока для фемининного и одного урока для маскулинного типов обучающихся. В приложении 3 находится ещё ряд уроков.

## Урок для фемининного типа обучающихся

### Урок 1

#### Класс 7

Тема урока: „Предложный падеж“

#### Введение нового грамматического материала

##### Предложный падеж имён существительных.

Квартира (И.п., ж.р.) - в квартире (П.п., ж.р.); кухня (И.п., ж.р.) – в/на кухне (П.п., ж.р.); площадь (И.п., ж.р.) - на площади (П.п., ж.р.); Эстония (И.п., ж.р.) - в Эстонии (П.п., ж.р.).

Стул (И.п., м.р.) - на стуле (П.п., м.р.); музей (И.п., м.р.) - в музее (П.п., м.р.); словарь (И.п., м.р.) - в/на словаре (П.п., м.р.).

Окно (И.п., ср.р.) - в/на окне (П.п., ср.р.); море (И.п., ср.р.) - в/на море (П.п., ср.р.); здание (И.п., ср.р.) - в/на здании (П.п., ср.р.).

**Исключения (erandid):** гостиная - в гостиной; столовая - в столовой; ванная - в ванной; детская - в детской.

Предложный *kääne* tähistab, kus mingi elusolend või asi asub. Eesti keeles *предложный* *käänele* vastavad seesütlev ja alaütlev *kääned*. Предложный *käänet* kasutatakse koos eessõnadega *в* (sees) ja *на* (peal).

Например (näiteks): Я нашёл незнакомое слово в словаре. На словаре лежит ручка.

#### Практический материал

##### Задание 1. Составь предложения по образцу. Koosta laused näidise järgi.

Образец. Я (квартира). Я в квартире.

Ты (Таллинн) \_\_\_\_\_. Она (Нарва) \_\_\_\_\_. Мы Испания  
\_\_\_\_\_. Вы здание \_\_\_\_\_. Они музей \_\_\_\_\_.

Александр кухня \_\_\_\_\_ . Мария квартира \_\_\_\_\_ . Александр  
и Мария площадь \_\_\_\_\_ . Я улица \_\_\_\_\_ .

**Задание 2. Подбери правильный предлог: в или на. Vali õige eessõna: в või na.**

Образец. ... гостинице. В гостинице.

... отеле. ... улице. ... классе. ... стадионе. ... вокзале. ... кухне. ... баре. ... магазине. ...  
Интернете. ... выставке. ... пенсии. ... востоке. ... юге. ... кино. ... театре. ... фирме. ...  
России. ... Эстонии. ... кабинете. ... квартире.

**Задание 3. Составь предложения и напиши, какие предметы могут быть в данных  
комнатах. Koosta laused ja pane kirja, millised asjad peavad olema antud tubades.**

Образец. В комнате есть диван. В комнате есть кресло. В комнате есть ковёр.

Гостиная: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Столовая: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Кухня: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Спальня: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Ванная: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Туалет: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Детская: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Кабинет: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Комната: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Источник: <https://www.google.com>

**Задание 4. Вы желаете купить квартиру. Для этого вы пришли к маклеру по недвижимости, чтобы расспросить у него, что находится в каждой из комнат.**

**Задайте 8 вопросов. В каждой комнате должно быть минимум 3 объекта. Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite osta korterit. Selleks tulite kinnisvara maakleri juurde, et küsida temalt, mis asub igas toas. Esitage 8 küsimust. Igas toas peab olema vähemalt 3 objekti. Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.**

Образец. Покупатель: Что находится в гостиной? Маклер: В гостиной находится диван, телевизор, ковёр.

**Урок для маскулинного типа обучающихся.**

**Урок 1**

**Класс 7**

**Тема урока: „Предложный падеж“**

**Введение нового грамматического материала**

**Предложный падеж имён существительных.**

Род	Именительный падеж	Предложный падеж
Женский род	квартира	<b>в квартире</b>
	кухня	<b>в/на кухне</b>
	площадь	<b>на площади</b>
	Эстония	<b>в Эстонии</b>
Мужской род	стул	<b>на стуле</b>
	музей	<b>в музее</b>
	словарь	<b>в/на словаре</b>
Средний род	окно	<b>в/на окне</b>
	море	<b>в/на море</b>
	здание	<b>в/на здании</b>

**Исключения (erandid):**

- Гостиная - в гостиной
- Столовая - в столовой

- Ванная - в ванной
- Детская - в детской

Предложный kääne tähistab, kus mingi elusolend või asi asub.

Eesti keeles Предложный käänele vastavad seesütleв ja alaütlev kääned.

Предложный käänet kasutatakse koos eessõnadega *в* (sees) ja *на* (peal).

Например (näiteks):

Я нашёл незнакомое слово в словаре.

На словаре лежит ручка.

## **Практический материал**

### **Задание 1.**

**Выбери правильный вариант и вставь пропущенные буквы.**

**Vali õige variant ja pane kirja puudavad tähed.**

В Таллинн... и/е

в Нарв... и/е

в Испани... и/е

в здани... и/е

в музе... и/е

в/на кухне... и/е

в квартир... и/е

на площад... и/е

на улиц... и/е.

### **Задание 2.**

**Выбери правильный предлог и подчеркни его.**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber.**

В/на гостинице

В/на отеле

В/на улице

В/на классе

В/на стадионе

В/на вокзале

В/на кухне

В/на баре

В/на магазине

В/на Интернете

В/на выставке

В/на пенсии

В/на востоке

В/на юге

В/на кино

В/на театре

В/на фирме

В/на России

В/на Эстонии

В/на кабинете

В/на квартире.



**Задание 3.**

**Составь предложения и напиши, какие предметы должны быть в данных комнатах.**

**Koosta laused ja pane kirja, millised asjad peavad olema antud tubades.**

Гостиная:

---

---

---

Столовая:

---

---

---

Кухня:

---

---

---

Спальня:

---

---

---

Ванная:

---

---

---

Туалет:

---

---

---

Детская:

---

---

---

Кабинет:

---

---

---

Предметы (asjad):

шкаф

зеркало

кровать

ванна

унитаз

диван

кресло

ковёр

телевизор

раковина

холодильник

плита

полка

компьютер

стол

стул.



Источник: <https://www.google.com>

#### **Задание 4.**

**Вы желаете продать квартиру.**

**Для этого вы пришли к покупателю, но там оказалось ещё несколько маклеров.**

**Заинтересуйте покупателя своей квартирой, назвав в каждой комнате больше всего объектов.**

**Ответьте на 8 вопросов.**

**В каждой комнате должно быть минимум 3 объекта.**

**Te soovite müüa korterit.**

**Selleks te tulite ostja juurde, kuid selgus, et seal on veel mitu kinnisvara maaklerit.**

**Tehke ostja jaoks just enda korterit huvitavamaks, nimetades igas toas kõige rohkem objekte.**

**Vastake 8 küsimusele.**

### **Igas toas peab olema vähemalt 3 objekti.**

Образец:

Покупатель: Что находится в гостиной?

Маклер: В гостиной находится диван, телевизор, ковёр.

### **2.4. Экспериментальное обучение на основе составленных учебных материалов**

Первое экспериментальное обучение по теме "Предложный падеж" проходило в языковом классе на 12 мест 28 марта с 10.30 до 11.15. Группа обучаемых состояла из учеников седьмого класса, в котором было две девочки и семь мальчиков (все обучающиеся андрогинного типа). Второе экспериментальное обучение по теме "Родительный падеж" проходило в языковом классе на 12 мест 10 апреля с 13.35 до 14.20. Группа обучаемых состояла из учеников восьмого класса, в котором было четыре девочки и три мальчика (все обучающиеся андрогинного типа). Третье экспериментальное обучение по теме "Творительный падеж" проходило в языковом классе на 12 мест 11 апреля с 12.40 до 13.25. Группа обучаемых состояла из учеников девятого класса, в котором было три девочки и четыре мальчика (все обучающиеся андрогинного типа). В ходе всех экспериментальных уроков вначале автор раздавал обучающимся материалы для фемининного и маскулинного типов обучающихся. Обучающимся была дана одна минута на ознакомление с материалами, после чего они должны были решить, какие материалы подходят больше им. После того, как обучающиеся выбрали материал, исследователь собирал ненужные материалы. Далее педагог просил обучающихся ознакомиться с учебным материалом. После получения инструкций обучающиеся приступали к выполнению заданий.

В ходе ознакомления с грамматическим материалом у обучающихся вопросов не возникало. При работе с практическим материалом обучаемые задавали вопросы по поводу того, что в заданиях требуется выполнять. В ходе каждого экспериментального обучения педагог за 15 минут до окончания урока просил обучающихся закончить выполнение заданий и обратить внимание на последнее задание, которое являлось речевым. Педагог разделял класс на два ряда. На одном ряду сидели обучающиеся,

которые выбирали материалы для фемининного типа, а на другом ряду сидели обучающиеся, которые выбирали материалы для маскулинного типа. При экспериментальном обучении в седьмом классе на ряду для феминного типа сидело три человека (из них одна девочка и два мальчика), а на ряду для маскулинного типа сидело шесть человек (из них одна девочка и пять мальчиков). При экспериментальном обучении в восьмом классе все обучающиеся сидели на ряду для маскулинного типа (четыре девочки и три мальчика). При экспериментальном обучении в девятом классе все обучающиеся сидели на ряду для маскулинного типа (три девочки и четыре мальчика).

После этого начиналось выполнение речевого задания. Педагог просил одного обучающегося, имеющего на руках материалы для фемининного типа, зачитать на эстонском языке описание задания другим ученикам, сидящим на данном ряду. После этого педагог интересовался, имеются ли вопросы. Обучающиеся интересовались формой работы: составление диалогов в устной или письменной форме. Педагог отвечал, что в устной форме. Далее педагог знакомил с формой проведения групповой работы, а именно с тем, что если обучающийся отвечает неправильно, то вначале предлагается подсказка, какие предметы там могут быть. И только после этого даётся правильный ответ.

Далее педагог просил одного обучающегося, имеющего на руках материалы для маскулинного типа, зачитать на эстонском языке описание задания другим ученикам, сидящим на данном ряду. После этого педагог интересовался, имеются ли вопросы. У обучающихся вопросов не возникало. Далее педагог ознакомил с формой проведения групповой работы, а именно с тем, что один из обучающихся подходит к доске и записывает имена всех обучающихся, которые присутствуют в классе. Обучающийся, стоящий у доски, начинает спрашивать у каждого обучающегося. После того, как задал четыре вопроса, к доске подходит другой обучающийся и заменяет предыдущего. Новый обучающийся опять задаёт вопросы, но уже новые. За каждый правильный ответ на доске ставится галочка рядом с именем человека, который правильно назвал предмет. После окончания групповой работы обучающиеся в устной форме дают самооценку своей деятельности.

Затем начиналась работа в группах. В ходе работы в группах педагог подходил к обучающимся, сидящим на ряду для обучающихся фемининного типа, и давал конструктивную оценку хода работы. В конце групповой работы педагог подошёл к этой

группе и дал оценку результата выполненной работы. После окончания групповой работы педагог подошёл к обучающимся, сидящим на ряду для обучающихся маскулинного типа, и выслушал, как обучающиеся в устной форме дают самооценку своей деятельности.

Наблюдателем и педагогом, проводившим экспериментальное обучение, был автор данной магистерской работы. В качестве метода использовалось целенаправленное наблюдение над участниками исследования, при котором исследователь сам входил в наблюдаемую группу. Это означает, что при проведении экспериментального обучения педагог использовал саморефлексию. Техниккой наблюдения было описание действительности – нарративный способ. Целью целенаправленного наблюдения была попытка проследить внедрение гендерного подхода в процесс обучения РКИ.

## **2.5. Анализ полученных результатов в контексте наблюдения**

При анализе результатов выяснилось, что в экспериментальном обучении принимали участие 23 человека, из которых девять девочек (39%) и 14 мальчиков (61%). Материалы для фемининного типа выбрали одна девочка (4.4% от общего количества обучающихся) и два мальчика (8.8% от общего количества обучающихся). Материалы для маскулинного типа выбрали восемь девочек (34.8% от общего количества обучающихся) и 12 мальчиков (52% от общего количества обучающихся). Из девочек одна (11.1%) выбрала материалы для фемининного типа, а восемь (88.9%) для маскулинного типа обучающихся. Выбранные материалы среди мальчиков расположились таким образом: два мальчика (14.3%) выбрали материалы для фемининного типа и 14 мальчиков (85.7%) для маскулинного типа. В восьмом и девятом классах при выборе материала для фемининного и для маскулинного типов возникла проблема: обучающиеся смотрели кто какие материалы выбирает и поскольку в начале мальчики выбирали материалы для маскулинного типа, то и девочки выбирали такие же материалы.

Таким образом, девочки выбрали как материалы для фемининного типа, так и для маскулинного типа. В материалах для фемининного типа обучающихся информацию необходимо располагать горизонтально и закрепление материала надо проводить в виде свободного продуцирования с опорой на модель. Мальчики так же выбрали материалы

как для фемининного типа, так и для маскулинного типа. В материалах для фемининного типа обучающихся информацию необходимо располагать вертикально и закрепление материала надо проводить в виде выполнения тренировочных упражнений с вариантами выбора. Всего материалы для фемининного типа выбрали 13.2% обучающихся, а материалы для маскулинного типа 86.8% обучающихся.

При организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе рекомендации для педагогов работают положительно. Созданные для обучающихся условия создают в них интерес к обучению РКИ. Работа в группе с обучающимися, выбравшими учебные материалы для фемининного типа, прошла продуктивно: они использовали взаимопомощь при возникновении проблем. В конце занятия педагог дал внешнюю конструктивную оценку хода и результатов выполненной работы. В группе с обучающимися, выбравшими учебные материалы для маскулинного типа, прекрасно прошла работа с элементами соревновательности и сменой лидера: обучающимся было интересно соревноваться друг с другом. В конце занятия обучающиеся смогли совершить конструктивную самооценку своей деятельности. По мнению педагога, к сложности при организации учебного процесса можно отнести переключение с одной формы работы, где акцент сделан на взаимопомощь на другую форму работы, где акцент сделан на элемент соревновательности.

Практическая ценность магистерской работы заключается в переводе на эстонский язык теста С. Бем на выявление фемининности, маскулинности и андрогинности; в разработке учебных материалов, которые могут быть использованы в качестве учебного материала в основной школе при обучения РКИ. По мнению автора данного исследования, поставленная цель в виде попытки внедрить гендерный подход в процесс обучения РКИ достигнута. В дальнейшем автор данной работы считает нужным выявить, есть ли различия между обучающимися фемининного и маскулинного типов на когнитивном уровне. Ограничение данной работы состоит в невозможности обобщить данные, полученные квалитативной исследовательской методикой.

## **Заключение**

В данной магистерской работе рассматривается возможность внедрения гендерного подхода в процесс преподавания русского языка как иностранного.

В теоретической части дан краткий исторический обзор становления и представлен научный базис гендерной педагогики; выявлены общие черты отдельного, совместного и параллельно-совместного обучения и воспитания; отображены гендерные аспекты профессиональной деятельности педагогов; показаны гендерные особенности обучающихся. Обращается внимание на особенности гендерно-маркированной речи; дан обзор когнитивных стратегий обработки информации с учетом гендерной дифференциации. Особенно важным представляется анализ научно-методической литературы с целью выявления рекомендаций по объяснению и закреплению материала, способам контроля знаний.

В практической части магистерской работы приводится описание методики исследования; отображены принципы разработки учебных материалов по РКИ с учетом выявленных в теоретической главе методических рекомендаций; продемонстрировано содержание учебных материалов; описано экспериментальное обучение на их основе; осуществлен анализ полученных результатов в контексте наблюдения.

В магистерской работе была предпринята попытка внедрить гендерный подход в процесс обучения РКИ. Задачи исследования – создать учебные материалы для обучения РКИ и выяснить, как работают рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе. Исходя из цели исследования, были сформулированы три исследовательских вопроса:

- Какими должны быть учебные материалы по РКИ для фемининного типа обучающихся, чтобы учитывался гендерный подход в обучении в основной школе?
- Какими должны быть учебные материалы по РКИ для маскулинного типа обучающихся, чтобы учитывался гендерный подход в обучении в основной школе?
- Как работают рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах в основной школе?



Переведённый автором данной работы на эстонский язык тест С. Бем на выявление феминности, маскулинности и андрогинности позволил педагогу выявить, к какому типу относятся его обучающиеся. На основе полученных данных можно сделать вывод, что основная часть обучающихся 7-9 классов ещё не имеет ярко выраженного полоролевого типа или же их психологический пол соответствует андрогинному типу. При проведении теста С. Бем у обучающихся не проявилось ярко выраженной феминности или ярко выраженной маскулинности. Многим обучающимся 7-9 классов неизвестно значение некоторой части приведённых в тесте С. Бем понятий.

Были разработаны учебные материалы для феминного и маскулинного типов обучающихся, которые приведены в практической части магистерской работы. По результатам попытки внедрить гендерный подход в процесс обучения РКИ можно сказать, что выявлены методические рекомендации для создания учебных материалов по РКИ с учётом гендера. По результатам экспериментального обучения, можно говорить о том, что для девочек и мальчиков подходят материалы как для феминного, так и для маскулинного типа, но большинство обучаемых (86.8%) предпочитает материалы для маскулинного типа обучающихся.

Также выявлены методические рекомендации для педагогов при организации учебного процесса в смешанных по гендерному типу группах. В группе с обучающимися, выбравшими учебные материалы для феминного типа, работа должна проводиться с акцентом на взаимопомощь, а в конце занятия педагог должен давать внешнюю конструктивную оценку хода и результатов выполненной работы. В группе с обучающимися, выбравшими учебные материалы для маскулинного типа, работа должна проводиться с элементами соревновательности и сменой лидера, а в конце занятия обучающиеся должны совершать конструктивную самооценку своей деятельности.

Практическая ценность данного исследования заключается в переводе на эстонский язык теста С. Бем на выявление феминности, маскулинности и андрогинности; в разработке учебных материалов, которые можно использовать в качестве учебного материала в основной школе для обучения РКИ. Инновационность данной работы состоит в том, что до сих пор в Эстонии отсутствуют научные исследования о интеграции гендерного подхода при обучении РКИ в эстонских школах. По мнению автора данного исследования, попытка внедрить гендерный подход в процесс обучения РКИ достигнута. В качестве пожелания для последующих исследований автор считает важным

осуществить попытку выявления возможных различий между обучающимися фемининного и маскулинного типов на когнитивном уровне.

## Список использованной литературы

Азимов, Э.; Шукин, А. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР.

Афанасьева Г. 2017. Гендерная педагогика. - [http://ddtzd.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=153&Itemid=131](http://ddtzd.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=153&Itemid=131)

Баурова Ю. 2011. Разнополное обучение: гендерный подход. Журнал для руководителей учебных заведений и органов образования „Директор школы“. - <http://direktor.ru/article.htm?id=47>

Бем С. 2004. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему равенства полов. М.: РОССПЭН.

Бехтерева П. 2007. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: АСТ.

Биддалф С. 2006. Воспитание мальчишек: Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами. М.: РИПОЛ классик.

Бурвикова В. 2012. Создание спецкурса по гендерному аспекту обучения русскому языку иностранцев. Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. - <https://elibrary.ru/item.asp?id=17386526&>

Воронина О. 2017. Словарь гендерных терминов. - <http://www.owl.ru/gender/010.htm>

Гариен М. 2004. Мальчики и девочки учатся по-разному! Руководство для педагогов и родителей. М.: Астрель: АСТ.

Геодакян В. 1983. Эволюционная логика дифференциации полов. Природа. № 1.

Градусова Л. 2011. Гендерная педагогика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука.

Евтушенко И. 2017. Гендерный подход в образовании. Начальная школа. - <http://www.school2100.ru/upload/iblock/6a3/6a32cce82be30f6ec7200696d0c8ef24.pdf>

Еремеева В., Хризман Т. 1998. Мальчики и девочки - два разных мира : нейропсихологи - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора.

- Ерофеева Н. 2009. Основные категории гендерной педагогики. Вестник Удмуртского университета. Серия „Философия. Психология. Педагогика“. - <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-kategorii-gendernoy-pedagogiki>
- Закирова А. 2014. Гендерная подготовка современного учителя. Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-podgotovka-sovremennogo-uchitelya>
- Иванов В. 1978 . Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Советское радио.
- Каменская Е. 2006. Гендерный подход в педагогике. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. - <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-gendernyy-podhod-v-pedagogike>
- Коростелёва А. 2007. „Синдром Баюя“, или женская речь в устах студентов мужского пола в практике преподавания РКИ. - [https://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjz0fniv8zVAhUHExoKHdqgCOcQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.philol.msu.ru%2F~school%2Fpubl\\_kaa\\_baoyu.doc&usg=AFQjCNHPsHNMobAXKX\\_7yK1z0EWqXPMXbA](https://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjz0fniv8zVAhUHExoKHdqgCOcQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.philol.msu.ru%2F~school%2Fpubl_kaa_baoyu.doc&usg=AFQjCNHPsHNMobAXKX_7yK1z0EWqXPMXbA)
- Мартынова Т. 2004. Гендерные подход в педагогике высшей школы. Ползуновский вестник. - [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2004\\_03/pdf/249Martinov.pdf](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2004_03/pdf/249Martinov.pdf)
- Метликина Л. 2013. Гендерный подход в обучении РКИ. Учебно-методический иллюстрированный журнал. Русский язык за рубежом. №4. С.36-42.
- Плосс Г. 1995. Женщина: монография. Сыктывкар; Киров: ПЕРЯ-МАО-ГИПП. Вятка, Кн. 1,2,3.
- Симонов В. 2014. Сущность гендерных различий и их учёт в образовательном процессе. Электронный журнал. Вестник Московского государственного областного университета. №1. С.1-13. - <http://www.evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/546>
- Спрингер С., Дейч Г. 1983. Левый мозг, правый мозг : асимметрия мозга. М. : Мир.
- Уоттерс Э. 2007. Геном человека и эпигенетика. ГЕО. №7. С.128-142

Хакимова Ш. 2004. Лингвистическая гендерология как перспективное направление российского языкознания в современном образовании. Современные наукоёмкие технологии. - <https://www.top-technologies.ru/pdf/2004/6/50.pdf>

Цыганкова Г. 2009. Психология гендерного воспитания в высшем колледже. - <http://xn--80ahc0abogjs.com/psihologiya-gendernaya/psihologiya-gendernogo-voispitaniya-vyisshem.html>

Чекалина А. 2006. Гендерная психология: Учебное пособие. - М.: Ось-89.

Штылёва Л. 2017. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. - <http://psymania.info/gend/polwosp/pedagogika.php>

Ярская-Смирнова Е. 2001. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план. Личность и свобода.–Саратов. Гос. пед. ин. - [https://scholar.google.ru/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ru&user=ccy10wMAAAAJ&citation\\_for\\_view=ccy10wMAAAAJ:W7OEmFMy1HYC](https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=ccy10wMAAAAJ&citation_for_view=ccy10wMAAAAJ:W7OEmFMy1HYC)

Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus. 2012. *Soostereotüübid varjavad individuaalsuse ja piiravad valikuvõimalusi*. - [http://www.enu.ee/lisa/513\\_soostereotybid.pdf](http://www.enu.ee/lisa/513_soostereotybid.pdf)

Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus. 2012. *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud?*. - [http://www.enu.ee/lisa/468\\_Kas\\_opilased\\_voi\\_poisid\\_ja\\_tydrukud\\_Artiklikogumik.pdf](http://www.enu.ee/lisa/468_Kas_opilased_voi_poisid_ja_tydrukud_Artiklikogumik.pdf)

ENÜ portaal Haridus ja sugu. 2017. <http://www.haridusjasugu.ee/about/>

Gender Responsive Pedagogy. 2005. - [http://www.ungei.org/files/FAWE\\_GRP\\_ENGLISH\\_VERSION.pdf](http://www.ungei.org/files/FAWE_GRP_ENGLISH_VERSION.pdf)

Gurian M., Ballew Arlette C. 2004. *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. Soinaste [Tartumaa] : El Paradiso : Haridus- ja Teadusministeerium

Sihtasutus Kutsekoda. 2017. - <http://kutsekoda.ee/et/index>

Teadustöö eetika. 2018. - <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>

## Kokkuvõte

Käesolev magistritöö koosneb teoreetilisest osast, milles on seitse alaosa ja praktilisest osast, milles on viis alaosa. Uurimistöös oli proovitud integreerida sooteadliku lähenemist vene keele kui võõrkeele õpetamisel. Uurimuse eesmärk oli koostada õppematerjale vene keele kui võõrkeele õpetamiseks ja selgitada välja, kuidas põhikoolis töötavad pedagoogidele mõeldud soovitused õpetamise protsessi organiseerimiseks gruppides, mis koosnevad erinevate soost õpilastest. Lähtuvalt uurimistöö eesmärgist olid koostatud kolm uurimisküsimust:

- Millised peavad olema vene keele kui võõrkeele õppematerjalid feminiinse tüübi õpilaste jaoks, et oleks arvestatud sooteadlik lähenemine õpetamises põhikoolis?
- Millised peavad olema vene keele kui võõrkeele õppematerjalid maskuliinse tüübi õpilaste jaoks, et oleks arvestatud sooteadlik lähenemine õpetamises põhikoolis?
- Kuidas põhikoolis töötavad pedagoogidele mõeldud soovitused õpetamise protsessi organiseerimiseks gruppides, mis koosnevad erinevate soost õpilastest?

Käesoleva töö autori poolt eesti keelde tõlgitud S. Bem test feminiinsuse, maskuliinsuse ja androgiinsuse väljaselgitamiseks andis võimaluse välja selgitada, millise tüübile kuuluvad tema õpilased. Olid välja töötatud õppematerjalid feminiinse ja maskuliinse tüübi õpilaste jaoks ning need materjalid on esitatud magistritöö praktilises osas. Samuti on välja selgitatud meetodilised soovitused pedagoogide jaoks õpetamise protsessi organiseerimiseks gruppides, mis koosnevad erinevate soost õpilastest.

Приложение 1. Ознакомительный лист для обучающихся и их родителей

Käesoleva teadusliku uurimistöö eesmärk on uurida, millised peavad olema vene keele kui võõrkeele õppematerjalid põhikoolis, et oleks arvestatud sooteadlik lähenemine õpetamisel, ning kuidas töötavad pedagoogidele mõeldud soovitused gruppides, kus koos on õpilased erinevatest genderitest. Uurimist viib läbi Tallinna Ülikooli 2. kursuse *vene keele ja kirjanduse õpetaja* eriala magistrant Eduard Pavlov. Uurimistöös osalemine on anonüümne ja vabatahtlik. Järeldused uurimistööst tehakse üldistatud kujul, mis ei võimalda isiku ega kooli tuvastamist. Kui tekib küsimusi, siis neid saate saata e-mailile: Eduard2550@gmail.com

Olen nõus osalema

Õpilase allkiri

.....

Olen nõus, et õpilane osaleb

Õpilase eest vastutava isiku allkiri

.....

Приложение 2. Тест для диагностики психологического пола

Hinnake, kas teil on või puuduvad omadused vastates *jah* või *ei*.

1. Endasse uskuv.
2. Suuteline loovutama.
3. Võimeline aidata.
4. Kalduv kaitsma enda seisukohti
5. Elurõõmus.
6. Süinge.
7. Sõltumatu.
8. Arglik.
9. Südametunnistusega.
10. Atleetiline.
11. Õrn.
12. Teatraalne.
13. Tarmukas.
14. Meelitusele maias.
15. Edukas.
16. Tugev isiksus.
17. Ustav.
18. Ettearvamatu.
19. Tugev.
20. Naiselik.
21. Usaldusväärne.
22. Analüütiline.



23. Suuteline kaasa tundma.
24. Armukade.
25. Võimeline olla juhtpositsioonis.
26. Inimestest hoolitsev.
27. Otsene, tõene.
28. Kalduv riskile.
29. Teisi mõistev.
30. Salalik.
31. Kiire otsustamisel.
32. Kaastundlik.
33. Siiras.
34. Tuginev ainult enda peale (iseseisev).
35. Võimeline lohutada.
36. Kuulsushimuline.
37. Võimukas.
38. Vaikset häält omav.
39. Veetlev.
40. Mehine.
41. Soe, südamlük.
42. Pidulik, tähtis.
43. Enda positsiooni omav.
44. Pehme.
45. Suuteline sõbrustama.
46. Agressiivne.

47. Usaldav.
48. Väheresultatiivne.
49. Kalduv juhtima.
50. Infantiilne.
51. Adaptiivne, kohandatav.
52. Individualist.
53. Sõimusõnu mitte armastav.
54. Mitte süstemaatiline.
55. Konkurentsi vaimu omav.
56. Lapsi armastav.
57. Taktiline.
58. Ambitsioosne, auahne.
59. Rahulik.
60. Traditsiooniline, tinglikkustele kalduv.

### Приложение 3. Учебные материалы

## **УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, УЧИТЫВАЮЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ НА ГЕНДЕРНОМ УРОВНЕ.**

### **Уроки для фемининного типа обучающихся**

#### **Урок 2**

#### **Класс 7**

**Тема урока:** „Еда и напитки“

#### **Введение нового лексического материала**

**Задание 1. Прочитайте текст, попытайтесь понять значение выделенных слов.**

**Lugege läbi teksti, proovige mõista välja toodud sõnade tähendust.**

Что мы едим?

Русские едят три раза в день: утром - завтрак, днём - обед, вечером - ужин.

На завтрак мы обычно едим **бутерброды, кашу** или **сосиски, яйца** или **творог**. Мы пьём **кофе** или **чай**.

Наш обед - это **салат, суп (щи, борщ, рассольник), мясо** или **рыба**. Мы любим и **макароны, и рис, и картофель**. Мы пьём **сок, воду** или **чай**.

Вечером мы едим дома. На ужин мы любим есть **блины, пельмени, сыр, колбасу**. Пьём обычно **сок, молоко** или **чай**.

Источник: Л.В.Миллер; Л.В.Политова; И.Я.Рыбакова (2013). *Учебник Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих.*

#### **Глаголы (tegusõnad).**

Есть (sööma)

Я ем, ты ешь, он / она / оно ест, мы едим, вы едите, они едят.

Пить (jooma)

Я пью, ты пьёшь, он / она / оно пьёт, мы пьём, вы пьёте, они пьют.

## Практический материал

**Задание 2. Поставь глаголы *est* и *nit* в правильную форму. Pane tegusõnad *est* ja *nit* õigesse vormi.**

Образец. Я есть ..... бутерброды. Я ем бутерброды.

Он есть ..... кашу. Василий есть ..... сосиски. Мария и Александр есть ..... яйца. Ты есть ..... творог. Она есть ..... салат. Мы пить ..... кофе. Они пить ..... чай. Вы пить ..... сок. Он пить ..... воду.

**Задание 3. Подбери правильный глагол: *est* или *nit* и поставь в правильную форму. Vali õige tegusõna: *est* või *nit* ja pane õigesse vormi.**

Образец. Я ..... салат. Я ем салат.

Наталья ..... блины. Я ..... суп. Ты ..... щи. Он ..... борщ. Алексей ..... пельмени. Она ..... рассольник. Светлана ..... сыр. Он ..... мясо. Мы ..... рыбу. Александр ..... колбасу. Вы ..... макароны. Они ..... рис. Владимир ..... картофель.

**Задание 4. Вы желаете пригласить вашего друга и/или подругу с его семьёй и родственниками к себе домой на ужин. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить, что обычно он ест и пьёт на завтрак, обед и ужин. Задайте 10 вопросов по поводу еды и 10 вопросов по поводу напитков. Затем поменяйтесь ролями. Te soovite kutsuda enda sõpra / sõbrannat tema pere ja sugulastega enda juurde õhtusöögiks. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida, mida ta tavaliselt sööb ja joob hommiku-, lõuna- ja õhtusöögiks. Esitage 10 küsimust söögi kohta ja 10 küsimust jookide kohta. Seejärel vahetage rollid.**

Образец. А: Что ты ешь? В: Я ем борщ. А: Что ты пьёшь? В: Я пью сок.

## Урок 3

### Класс 7

Тема урока: „Винительный падеж“

#### Введение нового грамматического материала

##### **Винительный падеж имён существительных.**

*Винительный* käändes asju tähistavate mees- ja kesksoost sõnadevorm ei muutu.

Спорт (И.п., м.р.) - спорт (В.п., м.р.); музей (И.п., м.р.) - музей (В.п., м.р.).

Слово (И.п., ср.р.) - слово (В.п., ср.р.); упражнение (И.п., ср.р.) - упражнение (В.п., ср.р.); море (И.п., ср.р.) - море (В.п., ср.р.).

*Винительный* käändes elusolendeid tähistavate meessoost sõnade vorm muutub.

Человек (И.п., м.р.) - человека (В.п., м.р.); Андрей (И.п., м.р.) - Андрея (В.п., м.р.).

*Винительный* käändes nii asju kui ka elusolendeid naissoost sõnade vorm muutub.

Книга (И.п., ж.р.)- книгу (В.п., ж.р.); экскурсия (И.п., ж.р.)- экскурсию (В.п., ж.р.); семья (И.п., ж.р.)- семью (В.п., ж.р.); женщина (И.п., ж.р.)- женщину (В.п., ж.р.); Мария (И.п., ж.р.)- Марию (В.п., ж.р.).

Nagu eesti keeleski vene keeles kasutatakse teatud tegusõnu teatud käänetega. *Винительный* käändega kasutatakse järgnevaid tegusõnu (loetelu pole lõplik): знать (1 pöördkond), любить (2 pöördkond), слушать (1 pöördkond), смотреть (2 pöördkond), читать (1 pöördkond).

#### Практический материал

##### **Задание 1. Составь предложения по образцу. Koosta laused näidise järgi.**

Образец. Я люблю (мама). Я люблю маму.

Я знаю (Андрей). ..... . Он любит (спорт).  
 ..... . Мы слушаем (женщина).  
 ..... . Они смотрят (телевизор).  
 ..... . Мария читает (слово).  
 ..... . Алексей и Марина знают (фильм).  
 ..... . Ты любишь (брат).  
 ..... . Она слушает (музыка).  
 ..... . Виктор смотрит (передача).  
 ..... . Вы читаете (книга).  
 .....

**Задание 2. Составь с каждым глаголом по два предложения: знать (1 pöördkond), любить (2 pöördkond), слушать (1 pöördkond), смотреть (2 pöördkond), читать (1 pöördkond). Koosta iga tegusõnaga kaks lauset: знать (1 pöördkond), любить (2 pöördkond), слушать (1 pöördkond), смотреть (2 pöördkond), читать (1 pöördkond).**

Образец. Я знаю математику.

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_.
8. \_\_\_\_\_.
9. \_\_\_\_\_.
10. \_\_\_\_\_.

**Задание 3. Вы желаете узнать, чем занимается ваш друг / ваша подруга целую неделю. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить, используя глаголы слушать, смотреть, читать. Задайте по два вопроса на каждый день недели. Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite teada saada, millega tegeleb teie sõber / sõbranna terve nädal. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida, kasutades tegusõnu: kuulama, vaatama, lugema. Esitage kaks küsimust iga nädalapäeva kohta. Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.**

Образец. А: Что ты делаешь в понедельник? В: В понедельник я слушаю музыку.

## Урок 4

### Класс 7

Тема урока: „Обозначение времени“

#### Введение нового грамматического материала

##### Обозначение времени.

1 - один час; 2, 3, 4 - два, три, четыре часа; 5-20, 0 - пять-двадцать, ноль часов.

1 - одна минута; 2, 3, 4 - две, три, четыре минуты; 5-20, 0 - пять-двадцать, ноль минут.

#### Практический материал

**Задание 1. Запиши время словами по образцу. Kirjuta aeg sõnadega näidise järgi.**

Образец. 14.58 (четырнадцать часов пятьдесят восемь минут).

11.42 (.....).

06.27 (.....).

01.30 (.....).

14.02 (.....).

17.01 (.....).

23.50 (.....).

16.15 (.....).

19.25 (.....).

21.18 (.....).

10.45 (.....).

**Задание 2. Составь предложения. Напиши расписание уроков на неделю. Koosta laused. Pane kirja tunniplaani nädalaks.**

Модель. Понедельник: В восемь часов тридцать минут математика, в девять часов двадцать пять минут география и т.д (jne).

Понедельник: \_\_\_\_\_



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Вторник: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Среда: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Четверг: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Пятница: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Задание 3. Вы желаете узнать, чем занимается ваш друг / ваша подруга целую неделю в определённое время. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить. Задайте по пять вопросов на каждый день недели. Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite teada saada, millega tegeleb teie sõber / sõbranna terve nädal teatud ajal. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida. Esitage viis küsimust iga nädalapäeva kohta. Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.**

Модель. А: Что ты делаешь в понедельник в семнадцать часов сорок пять минут? В: В понедельник в семнадцать часов сорок пять минут я иду на тренировку.

## Урок 5

### Класс 8

Тема урока: „Родительный падеж“

#### Введение нового грамматического материала

##### Родительный падеж имён существительных.

Игра (И.п., ж.р.) - игры (Р.п., ж.р.); гимназия (И.п., ж.р.) - гимназии (Р.п., ж.р.); неделя (И.п., ж.р.) - недели (Р.п., ж.р.).

Стол (И.п., м.р.) - стола (Р.п., м.р.); трамвай (И.п., м.р.) - трамвая (Р.п., м.р.).

Дело (И.п., ср.р.) - дела (Р.п., ср.р.); море (И.п., ср.р.) - моря (Р.п., ср.р.); образование (И.п., ср.р.) - образования (Р.п., ср.р.).

Родительный kääne väljendab: asja või isiku kuuluvust (класс биологии); millegi puudumist (нет человека); kuulumist (у Андреса есть ручка); liikumise lähtekohta (я пришёл из школы).

#### Практический материал

##### Задание 1. Составь предложения по образцу. Koosta laused näidise järgi.

Образец. Велосипед (брат) велосипед брата.

Школа (директор) ..... Класс (учительница)

..... Аквариум (мальчик)

..... Урок (химия)

..... Монитор (компьютер)

..... Колбаса (мама)

..... Платье (женщина)

..... Арбуз (мужчина)

..... Черепаха (магазин)

..... Город (страна)

.....

**Задание 2. Подбери правильное слово: *есть* или *нет*. Vali õige eessõna: *есть* või *нет*.**

Образец. У мальчика ..... сестра. У мальчика *есть* сестра.

У мамы ..... собака. У человека ..... компьютера. У дома ..... магазина. У университета ..... остановка. У школы ..... директор. У педагога ..... образование. У повара ..... масла. У машины ..... бензин. У ученицы ..... дневника. У президента ..... яхта.

**Задание 3. Сравни две комнаты и составь минимум 10 предложений. Напиши что есть и чего нет в комнате слева и в комнате справа. Võrdle kaks tuba ja koosta minimum 10 lauset. Pane kirja mis on ja mida pole toas vasakul ja toas paremal.**

Образец. В комнате слева *есть* картина, а в комнате справа *нет* картины.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

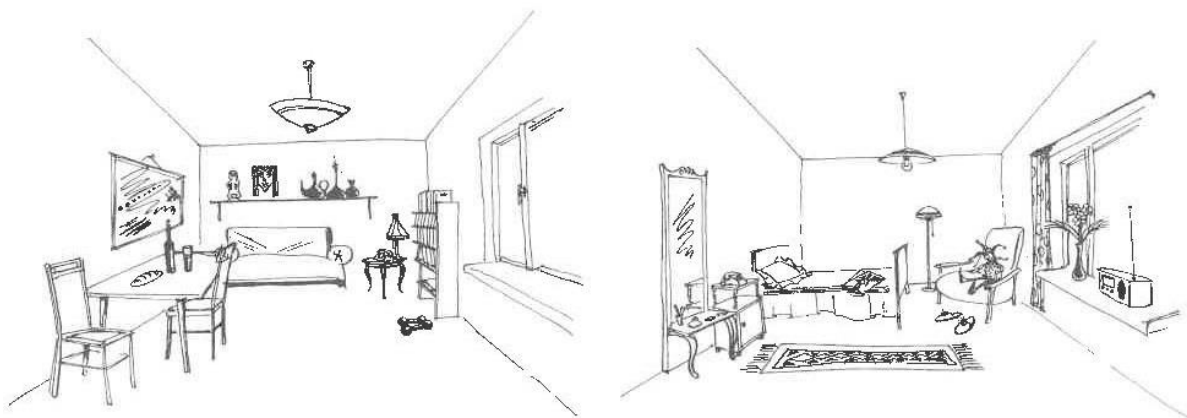
---

---

---

---

---



**Задание 4. Вы желаете узнать, какие вещи есть и каких вещей нет у мамы и папы вашего друга / вашей подруги. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить. Задайте по пять вопросов о том что есть, и чего чего нет. Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite teada saada, millised asjad on ja milliseid asju ei ole teie sõbra / sõbranna emal ja isal. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida. Esitage viis küsimust selle kohta mis on olemas ja viis küsimust selle kohta mida pole. Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.**

Образец. А: Что есть у твоей мамы? В: У моей мамы есть компьютер. А: Чего нет у твоего папы? В: У моего папы нет машины.

## Урок 6

### Класс 9

Тема урока: „Творительный падеж“

#### Введение нового грамматического материала

##### Творительный падеж имён существительных.

Бабушка (И.п., ж.р.) - бабушкой (Т.п., ж.р.); няня (И.п., ж.р.) - няней (Т.п., ж.р.);  
Эстония (И.п., ж.р.) - Эстонией (Т.п., ж.р.).

Клиент (И.п., м.р.) - клиентом (Т.п., м.р.); герой (И.п., м.р.) - героем (Т.п., м.р.).

Яйцо (И.п., ср.р.) - яйцом (Т.п., ср.р.); бельё (И.п., ср.р.) - бельём (Т.п., ср.р.); море  
(И.п., ср.р.) - морем (Т.п., ср.р.); образование (И.п., ср.р.) - образованием (Т.п., ср.р.).

Творительный *kään*et kasutatakse järgmiste eessõnadega: с - (koos) kellegagi ja/või millegagi kaasas (мальчик играет с кошкой. Мужчина идёт в магазин с другом); над - kellegi ja/või millegi kohal (над стулом стол); под - kellegi ja/või all (под стулом книга); перед - kellegi ja/või ees (перед стулом стоит стол); между - kellegi ja/või vahel (стол стоит между стулом и шкафом); за - kellegi ja/või taga (за магазином остановка).

#### Практический материал

**Задание 1. Образуй формы слов по образцу. Moodusta sõnade vormid näidise järgi.**

Образец. Доктор (с доктором).

Партнёр (.....). Господин

(.....). Мама (.....).

Сын (.....). Фирма

(.....). Департамент

(.....). Чиновник

(.....). Женщина

(.....). Агент

(.....). Яйцо (.....).

**Задание 2. Подбери правильный предлог: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga). Vali õige eessõna: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

Образец. Агент ..... клиентом. Агент с клиентом.

Коллега идёт ..... директором. Антенна ..... крышей. Книга ..... столом.

Бухгалтер ..... компьютером. Бабушка ..... шкафом и зеркалом. Семья ..... домом. Сосед ..... машиной. Парикмахер ..... с врачом. Клиент ..... кассой.

Юрист ..... столом.

**Задание 3. Составь 10 предложений с предлогами: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga). Koosta 10 lauset eessõnadega: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

Образец. Мама с папой идёт в магазин.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Задание 4. Вы желаете узнать у вашего друга / вашей подруги, какие вещи и как расположены в классе. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить. Задайте по одному вопросу с каждым предлогом: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga). Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite teada saada teie sõbra / sõbranna käest, millised asjad ja kuidas on**

**paigutatud klassis. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida. Esitage ühe küsimuse iga eessõna jaoks: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga). Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.**

Образец. А: Что находится в классе? В: В классе стул за столом.



## Уроки для маскулинного типа обучающихся.

### Урок 2

#### Класс 7

Тема урока: „Еда и напитки“

**Введение нового лексического материала.**

#### Задание 1.

**Прочитайте текст, попытайтесь понять значение выделенных слов.**

**Lugege läbi teksti, proovige mõista välja toodud sõnade tähendust.**

Что мы едим?

Русские едят три раза в день: утром - завтрак, днём - обед, вечером - ужин.

На завтрак мы обычно едим **бутерброды, кашу или сосиски, яйца** или **творог**.

Мы пьём **кофе** или **чай**.

Наш обед - это **салат, суп (щи, борщ, рассольник), мясо** или **рыба**.

Мы любим и **макароны, и рис, и картофель**.

Мы пьём **сок, воду** или **чай**.

Вечером мы едим дома.

На ужин мы любим есть **блины, пельмени, сыр, колбасу**.

Пьём обычно **сок, молоко** или **чай**.

Источник: Л.В.Миллер; Л.В.Политова; И.Я.Рыбакова (2013). *Учебник Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих.*

#### **Глаголы (tegusõnad).**

Есть (sööma)

- Я ем
- ты ешь

- он / она / оно ест
- мы едим
- вы едите
- они едят

### Пить (jooma)

- Я пью
- ты пьёшь
- он / она / оно пьёт
- мы пьём
- вы пьёте
- они пьют

### Практический материал

#### Задание 2.

**Выбери правильный предлог и подчеркни его.**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber.**

Он ест / ем / едят кашу.

Василий есть / ешь / ест сосиски.

Мария и Александр ешь / едят / едим яйца.

Ты ем / ешь / едят творог.

Она ест / ешь / ем салат.

Мы пить / пьём / пьёте кофе.

Они пьют / пью / пьёшь чай.

Вы пьёшь / пьёте / пьём сок.

Он пьют / пьёт / пью воду.

### **Задание 3.**

**Выбери правильный предлог и подчеркни его.**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber.**

Наталья ест / пьёт блины.

Я ем / пью суп.

ты ешь / пьёшь щи.

он ест / пьёт борщ.

Алексей ест / пьёт пельмени.

она ест / пьёт рассольник.

Светлана ест / пьёт сыр.

он ест / пьёт мясо.

мы едим / пьём рыбу.

Александр ест / пьёт колбасу.

вы едите / пьёте макароны.

они едят / пьют рис.

Владимир ест / пьёт картофель.

### **Задание 4.**

**Вы желаете пригласить вашего друга и/или подругу с его семьёй и родственниками к себе домой на ужин.**

**Для этого вам надо расспросить его, что обычно он ест и пьёт на завтрак, обед и ужин.**

**Задайте 10 вопросов по поводу еды и 10 вопросов по поводу напитков.**

**Затем поменяйтесь ролями.**

**Te soovite kutsuda enda sõpra / sõbrannat tema pere ja sugulastega enda juurde õhtusöögiks.**

**Selleks teil on vaja tema käest küsida, mida ta tavaliselt sööb ja joob hommiku-, lõuna- ja õhtusöögiks.**

**Esitage 10 küsimust söögi kohta ja 10 küsimust jookide kohta.**

**Seejärel vahetage rollid.**

Образец:

A: Что ты ешь?

B: Я ем борщ.

A: Что ты пьешь?

B: Я пью сок.

### Урок 3

#### Класс 7

Тема урока: „Винительный падеж“

#### Введение нового грамматического материала

##### Винительный падеж имён существительных.

*Винительный* käändes asju tähistavate mees- ja kesksoost sõnadevorm ei muutu.

Род	Именительный падеж	Винительный падеж
Мужской род	спорт	спорт
	музей	музей
Средний род	слово	слово
	упражнение	упражнение
	море	море

*Винительный* käändes elusolendeid tähistavate meessoost sõnade vorm muutub.

Род	Именительный падеж	Винительный падеж
Мужской род	человек	человека
	Андрей	Андрея

*Винительный* käändes nii asju kui ka elusolendeid naissoost sõnade vorm muutub.

Род	Именительный падеж	Предложный падеж
Женский род	книга	книгу
	экскурсия	экскурсию
	семья	семью
	женщина	женщину
	Мария	Марию

Nagu eesti keeleski vene keeles kasutatakse teatud tegusõnu teatud käänetega.

*Винительный* käändega kasutatakse järgnevaid tegusõnu (loetelu pole lõplik):

- знать (1 pöördkond)
- любить (2 pöördkond)
- слушать (1 pöördkond)
- смотреть (2 pöördkond)
- читать (1 pöördkond)

## Практический материал

### Задание 1.

**Выбери правильный вариант и запиши его.**

**Vali õige variant ja pane seda kirja.**

Я знаю ..... (Андрей / Андрея).

Он любит ..... (спорт / спорта).

Мы слушаем ..... (женщина / женщину).

Они смотрят ..... (телевизор / телевизора).

Мария читает ..... (слово / слову).

Алексей и Марина знают ..... (фильм / фильма).

Ты любишь ..... (брат / брата).

Она слушает ..... (музыка / музыку).

Виктор смотрит ..... (передача / передачу).

Вы читаете ..... (книга / книгу).

### Задание 2.

**Выбери правильный предлог и подчеркни его.**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber.**

Я знаю / знаешь / знаем певца.

Василий любим / любит / любите кашу.

Вы любишь / люблю / любите русский язык.

Мы слушаю / слушаешь / слушаем музыку.

Ты смотришь / смотрите / смотрят телевизор.

Они знают / знаете / знаю артиста.

Он читаю / читает / читаем журнал.

Ольга слушаешь / слушает / слушают тётю.

Ольга и Василий смотрим / смотрите / смотрят фильм.

Ученик читают / читает / читаю текст.

### **Задание 3.**

**Вы желаете узнать, чем занимается ваш друг / ваша подруга целую неделю.**

**Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить используя глаголы: слушать, смотреть, читать.**

**Задайте по два вопроса на каждый день недели.**

**Затем поменяйтесь ролями.**

**Составьте диалоги.**

**Te soovite teada saada, millega tegeleb teie sõber / sõbranna terve nädal.**

**Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida, kasutades tegusõnu: kuulama, vaatama, lugema.**

**Esitage kaks küsimust iga nädalapäeva kohta.**

**Seejärel vahetage rollid.**

**Koostage dialoogid.**

Образец:

А: Что ты делаешь в понедельник?

В: В понедельник я слушаю музыку.



## Урок 4

### Класс 7

Тема урока: „Обозначение времени“

Введение нового грамматического материала

#### Обозначение времени.

1 - один час	1 - одна минута
2, 3, 4 - два, три, четыре часа	2, 3, 4 - две, три, четыре минуты
5-20, 0 - пять-двадцать, ноль часов	5-20, 0 - пять-двадцать, ноль минут

#### Практический материал

##### Задание 1.

Выбери правильный вариант и запиши время словами.

Vali õige variant ja kirjuta aeg sõnadega.

11.42 одиннадцать часов сорок две минуты / одиннадцать часов сорок два минуты  
(.....).

06.27 шесть часов двадцать семь минута / шесть часов двадцать семь минут  
(.....).

01.30 одна час тридцать минут / один час тридцать минут  
(.....).

14.02 четырнадцать часа две минуты / четырнадцать часов две минуты  
(.....).

17.01 семнадцать час один минута / семнадцать часов одна минута  
(.....).

23.50 двадцать три часа пятьдесят минут / двадцать три часа пятьдесят минут  
(.....).

16.15 шестнадцать часов пятнадцать минут / шестнадцать часов пятнадцать минут  
(.....).

19.25 девятнадцать часов двадцать пять минута / девятнадцать часов двадцать пять минут (.....).

21.18 двадцать один час восемнадцать минуты / двадцать один час восемнадцать минут (.....).

10.45 десять часы сорок пять минуты / десять часов сорок пять минут (.....).

**Задание 2.**

**Составь предложения.**

**Напиши расписание уроков на неделю.**

**Koosta laused.**

**Pane kirja tunniplaani nädalaks.**

Модель. Понедельник: В восемь часов тридцать минут математика, в девять часов двадцать пять минут география и т.д (jne).

Понедельник: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Вторник: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

Среда: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Четверг: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Пятница: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Уроки (tunnid):

Математика (matemaatika)

Эстонский язык (eesti keel)

Английский язык (inglise keel)

Русский язык (vene keel)

Немецкий язык (saksa keel)

Физика (füüsika)

Химия (keemia)

История (ajalugu)

Физкультура (kehaline kasvatus)

География (geograafia)

Танец (tants)

Биология (bioloogia)

### **Задание 3.**

**Вы желаете узнать, чем занимается ваш друг / ваша подруга целую неделю в определённое время.**

**Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить.**

**Задайте по пять вопросов на каждый день недели.**

**Затем поменяйтесь ролями.**

**Составьте диалоги.**

**Te soovite teada saada, millega tegeleb teie sõber / sõbranna terve nädal teatud ajal.**

**Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida.**

**Esitage viis küsimust iga nädalapäeva kohta.**

**Seejärel vahetage rollid.**

**Koostage dialoogid.**

Образец.

A: Что ты делаешь в понедельник в семнадцать часов сорок пять минут?

B: В понедельник в семнадцать часов сорок пять минут я иду на тренировку.

## Урок 5

### Класс 8

Тема урока: „Родительный падеж“

Введение нового грамматического материала

#### Родительный падеж имён существительных.

Род	Именительный падеж	Предложный падеж
Женский род	игра гимназия неделя	игры гимназии недели
Мужской род	стол трамвай	стола трамвая
Средний род	дело море образование	дела моря образования

Родительный kääne väljendab:

- asja või isiku kuuluvust (класс биологии);
- millegi puudumist (нет человека);
- kuulumist (у Андреса есть ручка);
- liikumise lähtekohta (я пришёл из школы).

#### Практический материал

##### Задание 1.

Выбери правильный вариант и вставь пропущенные буквы.

Vali õige variant ja pane kirja puudavad tähed.

Школа директор... а/я

Класс учительниц(а)... и/ы

Аквариум мальчик... а/я

Урок хими(я)... и/ы

Монитор компьютер... а/я

Колбаса мам(а)... и/ы

Платье женщин(а)... и/ы

Арбуз человек... а/я

Черепаша магазин... а/я

Город стран(а)... и/ы

## **Задание 2.**

**Выбери правильный предлог и подчеркни его.**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber.**

У мамы есть / нет собака.

У человека есть / нет компьютера.

У дома есть / нет магазина.

У университета есть / нет остановка.

У школы есть / нет директор.

У педагога есть / нет образование.

У повара есть / нет масла.

У машины есть / нет бензин.

У ученицы есть / нет дневника.

У президента есть / нет яхта.

## **Задание 3.**

**Сравни две комнаты и составь минимум 10 предложений.**

**Напиши что есть и чего нет в комнате слева и в комнате справа.**

**Võrdle kaks tuba ja koosta minimum 10 lauset.**

**Pane kirja mis on ja mida pole toas vasakul ja toas paremal.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

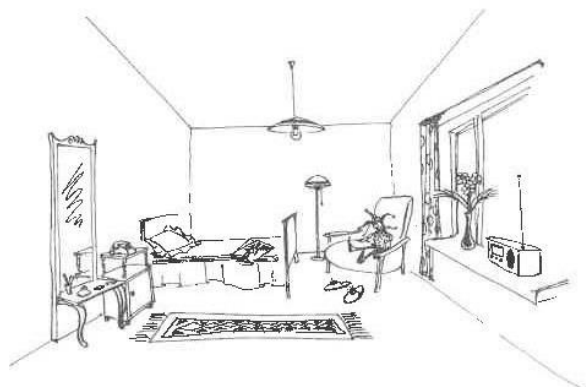
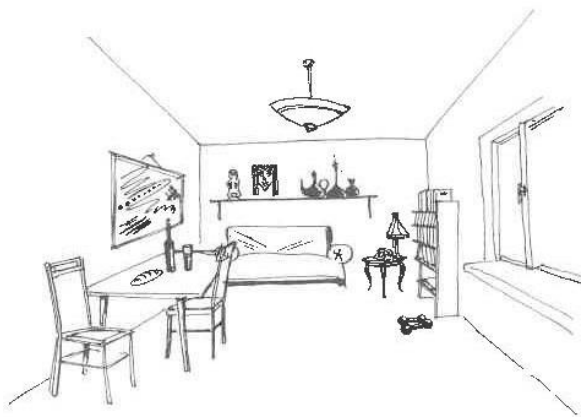
---

---

---

---

---



Предметы (asjad):



картина

зеркало

стул

стол

магнитофон

шкаф

кресло

диван

гиря

лампа

#### **Задание 4.**

**Вы желаете узнать, какие вещи есть и каких вещей нет у мамы и папы вашего друга / вашей подруги.**

**Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить.**

**Задайте по пять вопросов о том что есть, и чего чего нет.**

**Затем поменяйтесь ролями.**

**Составьте диалоги.**

**Te soovite teada saada, millised asjad on ja milliseid asju ei ole teie sõbra / sõbranna emal ja isal.**

**Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida.**

**Esitage viis küsimust selle kohta mis on olemas ja viis küsimust selle kohta mida pole.**

**Seejärel vahetage rollid.**

**Koostage dialoogid.**

**Образец.**

А: Что есть у твоей мамы?

В: У моей мамы есть компьютер.

А: Чего нет у твоего папы?

В: У моего папы нет машины.

## Урок 6

### Класс 9

Тема урока: „Творительный падеж“

Введение нового грамматического материала

#### Творительный падеж имён существительных.

Род	Именительный падеж	Предложный падеж
Женский род	бабушка	бабушкой
	няня	няней
	Эстония	Эстонией
Мужской род	клиент	клиентом
	герой	героем
Средний род	яйцо	яйцом
	бельё	бельём
	море	морем
	образование	образованием

Творительный käänet kasutatakse järgmiste eessõnadega:

- с - (koos) kellegagi ja/või millegagi kaasas (мальчик играет с кошкой. Мужчина идёт в магазин с другом).
- над - kellegi ja/või millegi kohal (над стулом стол).
- под - kellegi ja/või all (под стулом книга).
- перед - kellegi ja/või ees (перед стулом стоит стол).
- между - kellegi ja/või vahel (стол стоит между стулом и шкафом).
- за - kellegi ja/või taga (за магазином остановка).

#### Практический материал

##### Задание 1.

Выбери правильный вариант и вставь пропущенные окончания.

Vali õige variant ja pane kirja puudavad tähed.

Партнёр... ом/ой

Господин... ом/ой

Мам(а)... ом/ой

Сын... ом/ой

Фирм(а)... ом/ой

Департамент... ом/ой

Чиновник... ом/ой

Женщин(а)... ом/ой

Агент... ом/ой

Яйц(о)... ом/ой

## Задание 2.

**Подбери правильный предлог и подчеркни его: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

**Vali õige eessõna ja pane ringi ümber: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

Коллега идёт с / над / под / перед / между / за директором.

Антенна с / над / под / перед / между / за крышей.

Книга с / над / под / перед / между / за столом.

Бухгалтер с / над / под / перед / между / за компьютером.

Бабушка с / над / под / перед / между / за шкафом и зеркалом.

Семья с / над / под / перед / между / за домом.

Сосед с / над / под / перед / между / за машиной.

Парикмахер с / над / под / перед / между / за с врачом.

Клиент с / над / под / перед / между / за кассой.

Юрист с / над / под / перед / между / за столом.

**Задание 3.**

**Составь 10 предложений с предлогами: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

**Koosta 10 lauset eessõnadega: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Слова (sõnad):

Специалист

политик

врач

артист

официант

дизайнер

юрист

человек

девушка

яйцо

#### **Задание 4.**

**Вы желаете узнать у вашего друга / вашей подруги, какие вещи и как расположены в классе.**

**Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить.**

**Задайте по одному вопросу с каждым предлогом: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

**Затем поменяйтесь ролями.**

**Te soovite teada saada teie sõbra / sõbranna käest, millised asjad ja kuidas on paigutatud klassis.**

**Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida.**

**Esitage ühe küsimuse iga eessõna jaoks: с (koos), над (kohal), под (all), перед (ees), между (vahel), за (taga).**

**Seejärel vahetage rollid.**

Образец.

A: Что находится в классе?

B: В классе стул за столом.

#### Приложение 4. Методические комментарии для фемининного типа обучающихся

Информацию необходимо располагать горизонтально. Например, при изучении нового грамматического материала:

- изменение слов в падеже располагается горизонтально (Квартира (И.п., ж.р.) - в квартире (П.п., ж.р.); кухня (И.п., ж.р.) – в/на кухне (П.п., ж.р.); площадь (И.п., ж.р.) - на площади (П.п., ж.р.); Эстония (И.п., ж.р.) - в Эстонии (П.п., ж.р.);
- описание задания написано в строчку (Составь предложения по образцу. Koosta laused mudeli järgi);
- образцы в задании написаны в строчку: Я (квартира) Я в квартире;
- предложения в задании написаны в строчку (Ты Таллинн (.....). Она Нарва).

Закрепление материала надо проводить в виде свободного продуцирования с опорой на образец. Например:

- Образец. Я (есть) ..... бутерброды. Я ем бутерброды. Он (есть) ..... кашу. Василий (есть) ..... сосиски. Мария и Александр (есть) ..... яйца. Ты (есть) ..... творог. Она (есть) ..... салат. Мы (пить) ..... кофе. Они (пить) ..... чай. Вы (пить) ..... сок. Он (пит) ..... воду.

При организации групповых форм работы класс целесообразно разделить на обучающихся фемининного и маскулинного типов. Если обучающийся фемининного типа отвечает неправильно, то вначале предлагается подсказка, как правильно. И только после этого даётся правильный ответ. Так делается потому, что для обучающихся фемининного типа необходимо использовать групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь. В ходе работы педагог подходит и даёт конструктивную оценку хода работы. В конце групповой работы педагог подходит к этой группе и даёт оценку результата выполненной работы. Так делается потому, что обучающимся фемининного типа необходимо давать внешнюю конструктивную оценку хода и результатов выполненной работы. Например:

- Вы желаете узнать, чем занимается ваш друг / ваша подруга целую неделю. Для этого вам надо подойти к нему и/или к ней и расспросить, используя глаголы слушать, смотреть, читать. Задайте по два вопроса на каждый день недели. Затем поменяйтесь ролями. Составьте диалоги. Te soovite teada saada, millega

tegeleb teie sõber / sõbranna terve nädal. Selleks teil on vaja minna tema juurde ja küsida, kasutades tegusõnu: kuulama, vaatama, lugema. Esitage kaks küsimust iga nädalapäeva kohta. Seejärel vahetage rollid. Koostage dialoogid.

Образец. А: Что ты делаешь в понедельник? В: в понедельник я слушаю музыку.



Приложение 5. Методические комментарии для маскулинного типа обучающихся

Информацию необходимо располагать вертикально. Например, при изучении нового грамматического материала:

- Примеры в таблице располагаются вертикально

Род	Именительный падеж	Предложный падеж
Женский род	квартира	в квартире
	кухня	в/на кухне
	площадь	на площади
	Эстония	в Эстонии
Мужской род	стул	на стуле
	музей	в музее
	словарь	в/на словаре
Средний род	окно	в/на окне
	море	в/на море
	здание	в/на здании

;

- описание задания написано столбиком

(Выбери правильный вариант и вставь пропущенные буквы.

Vali õige variant ja pane kirja puuduvad tähed.);

- образец в задании написан столбиком:

Покупатель: Что находится в гостиной?

Маклер: В гостиной находится диван, телевизор, ковёр.

- словоформы в задании написаны столбиком

(В Таллинн... и/е

в Нарв... и/е

в Испани... и/е

в здани... и/е

в музе... и/е

в/на кухне... и/е

в квартир... и/е

на площад... и/е

на улиц... и/е.).

- Закрепление материала надо проводить в виде выполнения тренировочных упражнений с вариантами выбора. Например:

Он ест / ем / едят кашу.

Василий есть / ешь / ест сосиски.

Мария и Александр ешь / едят / едим яйца.

Ты ем / ешь / едят творог.

Она ест / ешь / ем салат.

Мы пить / пьем / пьете кофе.

Они пьют / пью / пьешь чай.

Вы пьешь / пьете / пьем сок.

Он пьют / пьёт / пью воду.

При организации групповых форм работы класс должен разделаться на обучающихся фемининного и маскулинного типов. Один из обучающихся маскулинного типа подходит к доске и записывает имена всех обучающихся маскулинного типа, которые присутствуют в классе. Далее проводится групповая работа с элементом соревновательности и обязательной сменой лидера. Обучающийся маскулинного типа, стоящий у доски, начинает ставить галочки у имён, тем самым обозначая наличие корректного ответа. Так делается потому, что для обучающихся маскулинного типа необходимо использовать групповые формы работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера. После того, как каждая пара обучающихся задали друг другу, к доске подходит другой обучающийся и заменяет предыдущего. Новый обучающийся опять начинает ставить галочки у имён. За каждый правильный ответ на доске ставится галочка рядом с именем человека, который корректно ответил на

поставленный вопрос. После окончания групповой работы обучающиеся в устной форме дают самооценку своей деятельности. Так делается потому, что обучающиеся маскулинного типа должны сами совершать самооценку своей деятельности.

Например:

- Вы желаете пригласить вашего друга и/или подругу с его семьёй и родственниками к себе домой на ужин.

Для этого вам надо расспросить его, что: ест и пьёт он, его семья, его родственники.

Задайте 10 вопросов по поводу еды и 10 вопросов по поводу напитков.

Затем поменяйтесь ролями.

Te soovite kutsuda enda sõpra / sõbrannat tema pere ja sugulastega enda juurde õhtusöögiks.

Selleks teil on vaja tema käest küsida: mida sööb ja joob ta, tema pere, tema sugulased.

Esitage 10 küsimust söögi kohta ja 10 küsimust jookide kohta.

Seejärel vahetage rollid.

Модель.

А: что ты ешь?

В: я ем борщ.

А: что ты пьёшь?

В: Я пью сок.