

И. А. Курочкина, Э. Ф. Зеер

**РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**



Екатеринбург
РГПУ
2022

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

И. А. Курочкина, Э. Ф. Зеер

**РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Монография

*Под редакцией члена корреспондента
Российской академии образования,
доктора психологических наук, профессора Э. Ф. Зеера*

Екатеринбург
РГППУ
2022

УДК [159.922.1:159.923.2]-053.6-058.862

ББК Ю941.5-73+Ю966.9-733

К 93

Авторы: И. А. Курочкина (введение, пп. 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2);
Э. Ф. Зеер (пп. 1.1, 1.2, 1.5, заключение).

Курочкина, Ирина Александровна.

К 93 Развитие гендерной идентичности детей-сирот подросткового возраста: монография / И. А. Курочкина, Э. Ф. Зеер; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 160 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0729-4

Дано обобщение результатов теоретических исследований по проблеме гендерной идентичности. Раскрыты феноменология и методология изучения гендерной идентичности. Представлены результаты эмпирического исследования компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях. Предложена программа развития гендерной идентичности в подростковом возрасте.

Монография адресована научным и практическим работникам, интересующимся проблемами гендерного воспитания и образования, психологии семьи, детства, а также преподавателям, аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим направлениям.

УДК [159.922.1:159.923.2]-053.6-058.862

ББК Ю941.5-73+Ю966.9-733

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор филологических наук, профессор В. С. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»).

ISBN 978-5-8050-0729-4

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2022

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Методологический и теоретический анализ проблемы гендерной идентичности в психологии.....	12
1.1. Прологомены гендерной идентичности в историческом аспекте.....	12
1.2. Феномен гендерной идентичности с точки зрения различных психологических теорий.....	25
1.3. Формирование гендерной идентичности в процессе социализации.....	48
1.4. Особенности развития личности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.....	66
1.5. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности.....	81
Глава 2. Эмпирическое изучение структуры гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.....	87
2.1. Методическое обеспечение изучения структурных компонентов гендерной идентичности.....	87
2.2. Результаты эмпирического исследования структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания в подгруппах респондентов подросткового возраста.....	92
2.3. Результаты факторного анализа в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.....	108
Глава 3. Психолого-педагогическое сопровождение развития гендерной идентичности подростков.....	112
3.1. Содержание и принципы реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности.....	112

3.2. Результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности.....	116
Заключение	122
Библиографический список.....	125
Приложение 1. Результаты факторного анализа	151
Приложение 2. Арт-технологии как методы психолого-педагогического сопровождения.....	155

Введение

Нестабильность социально-экономической ситуации в настоящее время проявляется в усилении дифференциации общества. Одним из характерных моментов данной ситуации является рост количества асоциальных семей. Здесь сказываются низкий уровень материального благополучия, неспособность создания людьми оптимальных условий жизни для себя и своих детей, что нередко приводит к снижению уровня жизни, алкоголизму, наркомании, делинквентному поведению родителей. Также наблюдается рост числа разводов, и как следствие этого, увеличивается число детей, которых воспитывает один родитель, чаще мать. Раннее вступление в сексуальные отношения в подростковом и раннем юношеском возрасте приводит к возрастанию числа несовершеннолетних родителей (подростковое родительство). В связи с этим увеличивается количество «отказников» и детей, пополняющих организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДС).

Причины социального сиротства – лишение родительских прав, отказ родителей от ребенка и передача государству родительских прав, временное помещение детей родителями в детские дома и дома ребенка вследствие тяжелого материально-экономического положения семьи. Добровольный отказ от родительства чаще всего обусловлен болезнью ребенка, тяжелыми материальными и бытовыми условиями семьи.

Статистический анализ за 2011 г. выявил печальную картину: 82 117 детей-сирот зарегистрировано в России; 80 % детей-сирот являются социальными сиротами (при живых родителях). Отметим, что в настоящее время обнаруживается тенденция к снижению количества детей-сирот, что обеспечивается действующими федеральными социальными программами. По данным федерального статистического наблюдения по форме № 103 «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденной приказом Росстата России от 27 августа 2013 г. № 344, количество детей-сирот сократилось до 47 242 на 2018 г. Однако в Екатеринбурге, например, ежегодно более 250 матерей отказываются от своих детей, причем чаще стали отказываться женщины в возрасте 27–35 лет.

В большинстве детских домов персонала больше, чем детей, но дети отстают в развитии (у них катастрофически снижается интеллек-

туальный и физический уровень развития, отсутствуют интересы, умение брать на себя ответственность за собственную жизнь). Многие молодые мамы из числа женщин-сирот при незапланированной беременности рожают детей и определяют их в дома ребенка, тем самым повторяя свой собственный бессемейный опыт и замыкая порочный круг социального сиротства. Согласно статистическим данным, в России за месяц пребывания в ОДС ребенок теряет до 1 % IQ. При выходе из детских домов, как пишут А. В. Махнач, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан, лишь 10 % детей-сирот успешно адаптируются к социуму.

Проблема развития личности в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в последние годы приобретает все большую актуальность. Результаты исследований свидетельствуют о специфической картине личностного развития ребенка, проживающего в условиях ОДС, и его отличительных особенностях в сравнении с ребенком, воспитываемым в семье. Специфическими особенностями детей-сирот являются повышенная агрессивность, выраженные виктимность и невротичность, незрелые формы защитного поведения, отмечается тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других и т. п.

Социальная ситуация развития у воспитанников ОДС отягощена разлукой с родителями, которая оценивается как материнская и отцовская депривация. Влияние изоляции от родителей на развитие детей изучали Б. Н. Алмазов, Д. Берлингейм, Дж. Боулби, И. Лангмейер, М. И. Лисина, М. Малер, З. Матейчек, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.

Л. В. Корнева, изучая феномен самоопределения ребенка, воспитывающегося в условиях специальных школ закрытого типа, акцентирует свое внимание на его структурных компонентах: самооценке, уровне притязаний, локусе контроля, самооценности детей-сирот. Эти специфические проблемы затрудняют процесс адекватной социализации личности воспитанника ОДС.

В таких психологически неблагоприятных условиях все большее значение приобретает проблема становления социальной, гендерной и личностной идентичности. Авторы С. А. Баклушинский, Е. П. Белинская, Р. Берне, М. Борневассер, Дж. Бьюдженталь, О. Кернберг, И. С. Кон, Р. Лейнг, В. С. Малахов, Г. И. Малейчук, Д. Орлов, В. И. Павленко, Л. Б. Шнейдер, Э. Эриксон и некоторые другие считают социальную и личностную идентичность основой становления и формирования развивающейся личности.

Становление гендерной идентичности начинается с самого рождения. Особенно значимым возрастным периодом формирования идентичности является подростковый и юношеский возраст. Наибольшую важность на этих возрастных этапах приобретает процесс становления моральных и нравственных убеждений. В подростковом возрасте изменяются интересы, привязанности, система ценностей, приоритетными становятся области межличностного общения, профессионального выбора, особую важность приобретает изменение идентификационных образцов. Становление гендерной идентичности подростка базируется на воспроизводстве доминирующей гендерной культуры как основы социализации личности.

Формирование личности подростка, по мнению В. В. Шабалиной, определяется средой, в которой он воспитывается. Социально-обедненная среда ОДС характеризуется воспроизводством наиболее консервативных гендерных стереотипов, делающих поведение индивида менее гибким, а также способствует формированию недифференцированных форм гендерной идентичности.

В условиях ОДС процесс идентификации затруднен и, как следствие, возникает недифференцированная, неопределенная гендерная идентичность. Развитие личности воспитанника происходит в условиях, где преобладают женские стереотипы поведения, женский «воспитательный» подход, одинаковый как для девочек, так и для мальчиков. Стертость гендерных идентификационных образцов у воспитанников детских домов во многом объясняется отсутствием как женских, так и мужских гендерных моделей поведения значимых взрослых.

Среди воспитанников детского дома есть дети, которые в силу обстоятельств совершенно не знакомы с моделями мужского поведения, потому что почти с рождения росли в сугубо женском окружении нянечек, воспитательниц, поваров и др. В условиях ОДС имеют место факторы, удлиняющие период развития и становления зрелой личности, а также способствующие формированию недифференцированных форм идентичности.

Н. Ю. Рымарев отмечает сложность изучения компонентов гендерной идентичности личности и связывает их с тем, что традиционные образцы маскулинности – фемининности в современных условиях трансформируются, и это создает трудности для подростка, пытающегося интегрировать в личности различные черты, социальные роли,

образы поведения. Определяя собственную картину мира, свой образ Я, подросток не только пассивно усваивает гендерные нормы и ролевое поведение, но и стремится самостоятельно и активно осмысливать их и формировать свою гендерную идентичность.

Сегодня широко проводятся гендерные исследования в различных направлениях психологической науки: полоролевых стереотипов (В. С. Агеев), ролевой структуры молодой семьи (Е. В. Антонюк), гендерной социализации (Н. К. Радина), гендерных отношений (И. С. Клецина), психофизиологии мужчины и женщины (Е. П. Ильин), половых различий в феномене неправды (В. В. Знаков), гендерных аспектов в профессиональной самоактуализации личности (Л. Н. Ожигова), гендерных установок (В. Е. Каган), гендерной психологии лидерства (Т. В. Бендас), женского менеджмента (Н. В. Ходырева), самореализации одаренных женщин (Л. В. Попова), психологии женщины во время беременности, после родов, материнства (Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова), стереотипов женского поведения (В. Ф. Петренко, О. В. Митина) и др.

В нашей стране гендерными проблемами занимались социологи С. И. Голод, И. С. Кон; биологи В. А. Геодокян, Д. В. Колесов, Т. П. Хризман; врачи Д. Н. Исаев, В. Е. Каган и др. Гендерные исследования в зарубежной психологии связаны с именами таких ученых, как С. Бем, Ш. Берн, О. Вейнингер, Г. Гейманс, К. Гиллиган, К. Жаклин, Э. Кей, Х. Ланге, Э. Маккоби, Д. Митчелл, К. Томпсон, Х. Томпсон, З. Фрейд, Т. Хиггинсон, М. Хорнер, К. Хорни, Н. Чодороу и др. В отечественной психологической науке проблемы гендера рассматривались в трудах В. В. Абраменковой, Ю. Е. Алешинной, Г. М. Андреевой, А. С. Волович, Е. М. Ижвановой, И. С. Клецинной, Л. В. Мищенко, Л. Н. Ожиговой, В. Л. Ситникова, А. А. Чекалиной, Л. Б. Шнейдер, В. А. Ядова и др.

Проблема идентичности в юношеском возрасте исследовалась в трудах отечественных (Е. М. Дубовская, И. С. Кон, Р. Л. Кричевский, С. А. Филиппова, Л. П. Хохлова и др.) и зарубежных ученых (Р. Кеган, Д. Коулмэн, Д. Марш, Ф. Райе, Э. Эриксон и др.). В работах последних лет феномен идентичности рассматривается в ситуации нестабильности общества, объектом исследования здесь выступают этносы, производственные группы (Г. М. Андреева, Л. М. Дробижева, Т. З. Козлова, Н. М. Лебедева, Е. Я. Назарчук, Е. Н. Резников, В. А. Ядов и др.).

Некоторые особенности развития половой идентичности в дошкольном возрасте рассмотрены Л. В. Ильиченко, М. В. Колясниковой,

Т. А. Крыловой, Н. В. Плисенко и др. Проблеме изучения половой идентичности младших школьников посвящены работы В. В. Абраменковой, В. Е. Кагана, Н. П. Ковалевой, Н. Ю. Флотской и др.

Анализ работ, отражающих исследования гендерной идентичности за последние десять лет, позволяет выделить следующие основные тенденции научного интереса при изучении данного феномена:

- профессиональное, личностное самоопределение, самореализация (С. А. Бутковская, Е. А. Денисова, Е. В. Кулаева, Л. Н. Ожигова, М. Р. Плотницкая и др.);

- генезис феномена гендерной идентичности в различные периоды жизни человека (Е. М. Ижванова, И. А. Кириллова, Л. В. Мищенко, А. А. Никитина, В. А. Перегудина, Н. Ю. Рымарев, Е. Ю. Терешенкова, М. А. Толстых, С. А. Филиппова, А. Д. Швецова, А. С. Юрина и др.);

- этническая специфика проявления гендерной идентичности (А. Р. Гайнанова, П. Р. Мататова, О. В. Рябов и др.);

- кризис гендерной идентичности в онтологическом (Ю. В. Смирнова), социокультурном (Е. В. Гредновская) и социально-философском аспектах (И. А. Тупицына);

- самопрезентация и репрезентация (И. А. Остапенко, Г. Н. Певченко);

- социально-психологическая адаптация (Л. В. Бызова);

- конструирование гендерной идентичности и изучение ее составляющих (Л. Р. Диасамидзе, А. И. Мруг);

- межличностные и гендерные отношения (И. С. Клецина);

- изучение условий половой дифференциации обучения (Г. Ф. Дульмухаметова);

- феномен гендерной идентичности в сфере психологии образования (Л. В. Мищенко).

Особенности развития половой идентичности в разных возрастных периодах рассмотрены в работах отечественных авторов В. В. Абраменковой, Н. П. Ковалевой, Т. А. Крыловой, Л. В. Мищенко, А. Э. Симановского, Н. Ю. Флотской, Л. Б. Шнейдер и др. В зарубежной психологии проблему гендерной идентичности, гендерных стереотипов и гендерного поведения в подростковом возрасте рассматривали С. М. Линдберг, Т. Лобель, Н. Нов-Криспин, Е. С. Ватерсон и др.

Обращает на себя внимание тот факт, что в научной литературе практически не представлены работы по изучению гендерной идентичности в подростковом возрасте. К одним из немногих авторов, разрабатывавших этот вопрос, можно отнести Ю. В. Василькову, Н. Н. Крыгину, Н. В. Лукьяненко, Л. В. Мищенко, Т. В. Моисееву, И. В. Романова, Н. Ю. Рымарева, Ю. А. Швецову, И. Ю. Шилова.

Теоретический анализ научных исследований показал, что специфические особенности структуры гендерной идентичности воспитанников ОДС ими практически не рассматриваются. Между тем дети, воспитывающиеся в этих учреждениях, принадлежат группе риска. Внимание к развитию личности воспитанников ОДС должно быть более пристальным, поскольку у детей этой социальной и возрастной группы, как пишут Л. Г. Степанова, И. В. Талина, Т. И. Юферева, закладываются недифференцированные формы гендерной идентичности, что негативно сказывается на их дальнейшей социализации и адаптации в обществе.

У представителей этой группы присутствуют следующие психологические состояния:

- ощущение своего более низкого социального положения при установлении социальных отношений;
- наличие отрицательного образа Я;
- отсутствие самостоятельности, инициативы;
- нежелание сталкиваться с новыми стимулами, мотивами к новому действию;
- зависимость от значимого взрослого.

Теоретико-методологической основой нашего исследования явились положения о феномене гендерной идентичности, ее компонентах и структуре. Основными теоретическими и методологическими подходами стали структурный подход к изучению гендерной идентичности как целостной структуры личности и ее компонентов, с точки зрения Л. Берталанти, К. Коффки, В. С. Мерлина, К. К. Платонова, В. П. Прядеина, Х. Эренфельца; историко-эволюционный подход к пониманию личности с позиции индивидуализации, рассматривающий гендерную идентичность в контексте развития культуры человечества, несущий социально-исторический характер, поскольку образ жизни и культура общества, по мнению А. Г. Асмолова, задают человеку сценарий его будущего развития; гендерный подход, который рассматривает гендерную идентичность с точки зрения конструирования в различных

временных и социокультурных контекстах личностные проблемы мужчин и женщин, их психологические характеристики, различия и сходство, иерархичность социальных ролей, статусов, гендерные аспекты самореализации личности, о чем писали С. Бем, Т. В. Бендас, Ш. Берн, Е. А. Денисова, Д. Зиммерманн, Е. М. Ижванова, Е. П. Ильин, И. С. Клецина, В. В. Козлов, И. С. Кон, Л. Н. Ожигова, И. Н. Тартаковская, А. А. Темкина, К. Уэст, Л. Б. Шнейдер, Е. Р. Ярская-Смирнова. Также в нашем исследовании мы руководствовались концепцией многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности, рассматривающей идентичность как базовое свойство личности, которая определяет психологическую структуру различных действий человека (А. И. Крупнов); и концепцией возрастного и социально-личностного развития, которой придерживались Л. С. Выготский, С. А. Козлова, А. А. Майер, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Р. М. Чумичева, Э. Эриксон и др.

Тема монографии относится к разряду проблемных, поскольку исследование заключается в научном обосновании изучения структурно-типологических особенностей гендерной идентичности подростков, проживающих в разных социальных условиях, а также возможностей психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики.

Изучение психологических особенностей и факторов, способствующих становлению недифференцированных форм гендерной идентичности, позволит сформировать представления об особенностях ее структурных компонентов и их содержания в подростковом возрасте в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В связи с этим мы обращаемся к изучению структуры гендерной идентичности и содержания ее компонентов у подростков, воспитывающихся в условиях ОДС, а также к определению возможностей психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики.

Для более полного раскрытия изучаемой темы в монографию включены 2 приложения: в прил. 1 содержатся результаты факторного анализа; в прил. 2 представлены арт-технологии как метод психолого-педагогического сопровождения.

Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Прологомены гендерной идентичности в историческом аспекте

Проблема идентичности в течение продолжительного периода времени является объектом междисциплинарного теоретического и эмпирического изучения зарубежных и отечественных ученых (например, таких, как В. С. Агеев, И. В. Антонова, Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина, И. С. Кон, Дж. Г. Мид, Л. В. Мищенко, Дж. Тернер, Г. Тэшфел, Л. Б. Шнейдер, Э. Эриксон, В. А. Ядов и др.). В словаре русского языка С. И. Ожегова термин «*идентичность*» определяется как вполне сходный или тождественный [159].

Изначально исследование идентичности в зарубежной психологии осуществлялось в теоретических направлениях, где базовыми категориями выступили понятия «идентичность», введенное Э. Эриксоном, и «Я-концепция» Дж. Г. Мида. Э. Эриксон рассматривает понятие «эго-идентичность» (англ. *ego identity*) как совокупность представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою уникальность и аутентичность [262]. Идентичность представляет собой динамическую личностную структуру (или процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я), которая возникает путем эго-синтеза и ре-синтеза в детстве и объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, роли [216, 218].

В. В. Козлов, анализируя работы Э. Эриксона, делает вывод об идентичности как о субъективно переживаемом чувстве тождественности и постоянства собственной личности при восприятии других, признающих это тождество. Чувство идентичности сопровождается ощущением цельности и осмысленности своей жизни, уверенностью во внешнем одобрении. Идентичность как процесс основана на восприятии себя во времени и пространстве, а также на восприятии того, как другие признают эту тождественность [107].

Э. Эриксон выделяет три уровня идентичности: индивидуальный, личностный, социальный. *Индивидуальный уровень идентичности* – это ре-

зультат осознания человеком представления о себе как о некоторой относительно неизменной данности физического облика, темперамента, задатков, прошлого опыта и устремления в будущее. *Личностный уровень идентичности* – ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, обуславливающее его тождественность самому себе, осознаваемый личностью опыт, интегрирующий все идентификации с влечениями, с приобретенными умственными и творческими способностями, с разнообразием возможностей их реализации в социально-ролевом поведении [262]. *Социальный уровень идентичности* – личностный конструкт, который отражает внутреннюю тождественность личности социальным, групповым идеалам, нормам, способствует процессу Я-категоризации (гендерной, профессиональной, этнической, религиозной, гражданской и др.).

Дж. Г. Мид рассматривает проблему идентичности в рамках концепции символического интеракционизма, где идентичность является продуктом социального взаимодействия Я с точки зрения группы. Он выделяет два аспекта идентичности: ориентированное на социальное окружение «Me» и ориентированное на индивидуальность «I». «Me» характеризует человека как существо, детерминированное социально заданными условностями, как представителя общества в индивидууме; оно состоит из интернализованных «генерализованных других» и образует усвоенные человеком социальные установки, стереотипы, нормы (моральные, этнические, гендерные, профессиональные). «I» характеризует индивида как реагирующего на ситуацию индивидуальным, уникальным образом, т. е. «I» – собственное спонтанное восприятие части своего Я, которая обозначена в «Me». Анализ работ Дж. Г. Мидда, с точки зрения Е. М. Ижвановой, И. С. Клециной, И. Г. Малкиной-Пых, В. Л. Ситникова и некоторых других, позволяет сделать вывод, что идентичность возникает в процессе социализации, при этом выделяется два ее вида: неосознаваемая, основанием которой являются неосознанно принятые нормы, привычки, социальные экспектации относительно референтной группы и осознаваемая, возникающая в процессе рефлексии [48, 87, 88, 104, 105, 138, 208]. Осознаваемая идентичность определяет свободу выбора форм и тактики поведения, базирующуюся на собственных представлениях, целях и системе ценностей.

В. С. Агеев, Г. М. Андреева, К. Келли, Дж. Тернер, Г. Тэшфел, В. А. Ядов и другие исследователи рассматривают социальную и лич-

ностную (персональную) идентичность следующим образом: с их точки зрения идентичность – это когнитивная система, регулирующая поведение человека в социуме. Регулятором поведения, по Г. Тэшфелу, выступает Я-концепция, которая включает в себя две подсистемы: личностную и социальную идентичность.

Понятие социальной категоризации введено Г. Тэшфелом для понимания совокупности в индивиде группового и личностного начал, интегрирования индивидуальных характеристик и социального поведения. Процесс самокатегоризации соединяет в себе три последовательных когнитивных процесса: высший – самокатегоризацию себя как человеческого существа; средний – самокатегоризацию себя как члена социальной группы; низший – самокатегоризацию себя как личности [287].

Формы категоризации, по мнению С. В. Абрамовой, напрямую связаны с активно действующим субъектом восприятия, его знанием о мире, с его личным опытом, который формируется на основе и по образцу социального [3].

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследований самосознания и самоотношения. Ряд отечественных психологов (Л. С. Выготский, Г. И. Гурджиев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, А. А. Налчаджян, С. Р. Пантिलеев, В. Л. Ситников, В. В. Столин и др.) в своих работах оперируют психологическими категориями «Я-концепция», «Я-образ», «самоотношение», «самооценка».

Я-концепция – это относительно устойчивая, осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми (Ш. Берн, Р. Берне, Э. Гоффман, У. Джемс, Ч. Х. Кули, К. Роджерс, Б. Ф. Скиннер, К. Хорни и др.). Я-концепция отражает интегративную структуру описательных и оценочных представлений о себе и включает в себя самооценку, уровень притязаний, самоотношение. По мнению К. Роджерса (феноменологическая теория личности), когнитивной составляющей Я-концепции выступают Я-реальное и Я-идеальное. С точки зрения различных направлений психологической науки и разных авторов, категория «Я-концепция» рассматривается неоднозначно [13, 14, 24, 46, 242].

Понятие «образ» – центральное в психологии. Образы, отражая объективную реальность, являются содержанием психики субъекта.

Представители теории бихевиоризма (Ю. Галантер, Д. Миллер, К. Прибрам) определяют образ как все накопленные и организованные знания индивида о себе самом и о мире, в котором он существует [142]. Под *Я-образом* В. Л. Ситников подразумевает совокупность характеристик (телесных, поведенческих, деятельностных, социальных и др.), значимость которых варьируется в зависимости от социальных условий и психических состояний. Осознание личностью своих особенностей изменяет самооценку, уровень притязаний и соответственно идентичность [208].

Самооценка и самоотношение относятся к центральным образованиям личности, ее ядру, и в значительной степени определяют социальную адаптацию и дезадаптацию личности, являются регуляторами поведения и деятельности. Самооценка влияет на эффективность деятельности личности, ее развитие, межличностные отношения и является структурным компонентом Я-образа [38, 136, 200]. Самоотношение же – целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом себя. С. Р. Панталеев рассматривает категорию «самоотношение» в рамках концепции А. Н. Леонтьева и В. В. Столина как личностное образование, строение и содержание которого может быть раскрыто в контексте реальных жизненных отношений субъекта с учетом социальной ситуации его развития.

Что касается идентичности, то в рамках интегративной психологии она понимается как интегральное, эмоционально переживаемое отождествление с устойчивыми констелляциями человеческого опыта, которые осознаются и интерпретируются индивидом как свои и выступают в качестве своеобразного регулятора поведения и деятельности (Р. Ассаджиоли, С. Гроф, У. Джеймс, А. Маслоу, М. Мерфи, Э. Сутич, К. Уилбер, А. Уотс, К. Г. Юнг и др.). Я выступает как объект уподобления, с которым сличается реализуемое личностное поведение. В структуре идентичности В. В. Козлов выделяет три подструктуры Я: Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное [107].

Центром Я-материального является образ-отношение к своей телесности. Вторичными материальными идентификациями, по В. М. Русалову, выступают пол, возраст, психологические и биологические свойства личности [198]. В процессе развития Я-материального расширяется предметное пространство (моя мама, моя кукла, мой стол, моя

квартира, мой район, моя родина и др.), изменяется образ мира. Я-социальное включает в себя интегративный статус, определяет личностные смыслы, социальную структуру, с позиций которой личность оценивает и выстраивает свои общественные отношения. Интегративный статус личности и деятельность человека оказывают влияние на способности мышления, оценку других людей, мировоззрение, ценностные ориентации и т. д. Ядро Я-духовного – это интимные смыслы осознания личностью собственного существования [106].

Феномен «идентичность» В. С. Агеев, Т. С. Белинская, В. А. Ядов и другие исследователи определяют социальной составляющей. Так, по мнению В. А. Ядова, самоидентификация индивида обуславливается свойствами культуры [265, 266].

Н. В. Антонова трактует идентичность как динамическую структуру, связанную с биологическим и социальным контекстом жизни человека, элементом которой является самоопределение как принятое человеком суждение относительно себя и своей жизни. Элемент идентичности включает в себя содержание описываемой сферы жизни, оценку данного содержания, временной фактор как существование элемента идентичности в субъективном времени личности [11].

Дж. Марсиа выделяет четыре статуса (вида) идентичности, в основе которых лежат два аспекта: кризис как состояние выбора решений, убеждений и принятие решений, выработка стратегий для их реализации (рис. 1) [280].

Достигнутая идентичность определяется сформированными личностно значимыми целями, ценностями, убеждениями, на которые не оказывают влияния установки значимых других; она характеризует процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения [280].

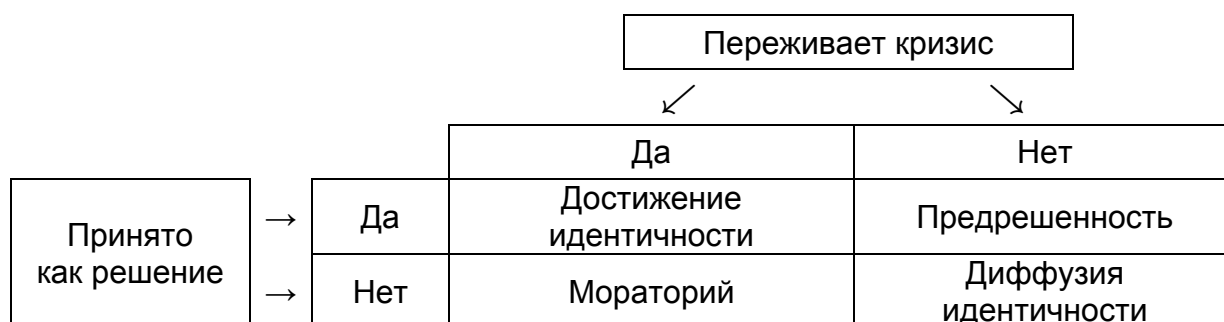


Рис. 1. Классификация идентичности по Дж. Марсиа

Мораторий – критический период формирования идентичности, проявляющийся в активной конфронтации взрослеющего человека с общепринятыми нормами, правилами общества.

Преждевременная идентичность (предрешенность) характерна для социально зрелой личности, имеющей сформированное мировоззрение, цели, ценности, убеждения вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Предрешенность идентичности может иметь нежелательный исход [280].

Диффузная идентичность характерна для людей, не имеющих сформированных целей, ценностей. У индивида с диффузной идентичностью проявляются признаки невротизации личности: апатия, агрессивность, тревога, психологический дискомфорт, страхи, желание смерти [244, 280].

Р. Кселовски, на которого ссылается В. В. Козлов, определяет три типа идентичности: открытый, предполагающий наличие выбора в принятии решений; закрытый, характеризующийся согласием с имеющимися решениями без рассмотрения каких-либо альтернатив; диффузный, отличающийся отсутствием решений [107].

И. Гоффман, которого также цитирует В. В. Козлов, выделяет три вида идентичности: социальную идентичность как типизацию личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит; личностную идентичность – индивидуальные особенности человека и совокупность уникальных фактов жизни человека; личную идентичность как субъективное ощущение индивидом своей уникальности [107].

По мнению таких исследователей, как Р. Берне, Дж. Бьюдженталь, на которых ссылается О. В. Бойко, а также О. Кернберга, Р. Лейнга, Э. Эриксона, становление и формирование идентичности (психосоциальной тождественности) как основы развивающейся личности, является значимым интегративным критерием ее психического здоровья и личностной зрелости. Е. Л. Солдатова, О. В. Бойко, Г. И. Малейчук определяют идентичность (самотождественность) как основное ядерное образование зрелой личности, интериоризированное принимаемым образом Я в совокупности с индивидуальным и уникальным отношением индивида к окружающему миру и являющееся важной характеристикой целостности личности на высших уровнях развития.

Г. Амон рассматривает Я-идентичность как ядерное психологическое образование, обеспечивающее целостность личности, связанное с центральными психическими функциями [цит. по: 138].

Представители экзистенциальной и гуманистической психологии (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй и др.) говорят о внутренней и внешней идентичности. Внутренняя идентичность рассматривается ими как подлинная и формируется в результате личностного и духовного развития, внутреннего осознания; внешняя складывается под влиянием социума и обладает ригидностью [138].

Понятие идентичности, с точки зрения Л. С. Выготского, сопряжено с процессом переживания человеком своего Я как внутреннего отношения к тому или иному моменту действительности, т. е. идентичность представляет собой непрерывный процесс переживаний личностью своей тождественности, которые находятся в динамическом процессе непрерывного уточнения и коррекции образа Я [45].

Е. Т. Соколова, И. С. Самошкина определяют идентичность как устойчиво переживаемую тождественность Я во времени, пространстве и выделяют целостность, дифференцированность, динамичность и стабильность (устойчивость) как диалектические свойства идентичности [201, 215].

По мнению К. Ясперса, идентичность является феноменом, смежным с феноменом сознания. Он обозначает осознание себя в качестве активного субъекта, осознание собственной целостности, уникальности [268].

М. Розенберг, на которого ссылается Л. Б. Шнейдер, определяет уровень развития самосознания как степень когнитивной сложности, заключающийся в количестве осознаваемых личностных качеств, что отражает степень субъективной значимости образа Я личности, его внутренней цельности, последовательности, устойчивости, стабильности; степень самопринятия, положительное или отрицательное отношение к себе [256].

В своей работе «Идентичность как динамический критерий психического здоровья» Г. И. Малейчук отмечает, что идентичности присуща стабильность, которая проявляется в ощущении себя как неизменной, независимой от внешних условий и исполняемых ролей личности; в переживании своего прошлого, настоящего и будущего как единого целого; в ощущении связи между собственной непрерывностью

и признанием этой непрерывности другими людьми [137]. И. Г. Малкина-Пых, проведя анализ различных подходов к изучению проблемы идентичности, отмечает, что развитие личности предполагает динамическое изменение идентификационных образов в процессе жизнедеятельности [138]. И. С. Клецина рассматривает процесс развития идентичности одновременно как интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов (идентификаций). По ее мнению, для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт [48].

Анализ теоретических подходов, проведенный Е. Т. Соколовой, позволил определить развитие идентичности от фрагментарного, конкретного, парциального образа Я и образа другого до целостного образа. Сформированная идентичность характеризуется целостностью, дифференцированностью и динамичностью [215].

Л. Н. Ожигова рассматривает категорию «идентичность» в контексте личностного смысла как элемент Я-концепции личности, включающий в себя основные ее характеристики и представляющий собой трехкомпонентную структуру, которая реализуется на бытийном и смысловом уровнях [160].

С точки зрения И. С. Клециной, Л. Г. Степановой, Э. Эриксона, категория «идентичность» детерминирует механизмы взаимосвязи между внутрличностными и социокультурными процессами в ситуациях социального взаимодействия и позволяет понять противоречивость групповых и личных начал в человеке [104, 105, 221, 222, 262].

По мнению В. В. Козлова, идентичность представляет собой сложноорганизованную целостную процессуальную динамическую структуру, детерминированную изменениями социальной ситуации развития, структурными компонентами которой являются определенные Я-представления, характеризующие принадлежность индивида к социальной группе (этнической, гендерной, профессиональной, религиозной и т. д.), а также самоопределение человека, обусловленное его индивидуальными характеристиками [107]. В связи с многочисленными определениями идентичности можно говорить о том, что идентичность с позиций разных теорий рассматривается неоднозначно.

Психологические понятия, смежные с понятием «гендерная идентичность». Проблема гендерных исследований идентичности на сегодняшний день остается малоизученной. В научной литературе равнозначно употребляются понятия, используемые в рамках как гендер-

ной, так и полоролевой теории. В методологическом плане исследование гендерных характеристик личности осуществляется в русле двух подходов: полоролевого и социально-конструктивистского. Полоролевой подход характеризует гендер с учетом его социально-психологических проявлений – гендерных стереотипов (схемы восприятия).

В работах отечественных исследователей (В. С. Агеева, Я. Л. Коломинского, И. С. Кона, М. Х. Мелтсаса, Т. А. Репиной), посвященных изучению гендерной идентичности, используются следующие термины: биологический пол, психологический пол, психический пол, полоролевая идентичность, полоролевые стереотипы, полоролевые отношения [5, 110, 112, 191].

Исследуя феномен гендерной идентичности, мы осуществили анализ смежных понятий «пол» и «гендер» («род»), развести которые одними из первых предложили Р. Столлер, Дж. Моун. «Гендер», согласно Р. Столлеру, – это культурный и психологический термин, относящийся к количеству мужественности или женственности человека, у «нормального» мужчины преобладает мужественность, а у «нормальной» женщины – женственность [286].

В англоязычной литературе часто применяются термины «sex» (от лат. *sexus* – пол) как биологический пол, связанный с функцией продолжения рода, и «gender» (от лат. *genus* – род) как совокупность свойств, присущих мужчине или женщине. Другими словами, гендер – это совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В интерпретации англо-русского словаря В. Мюллера [150] термин «гендер» имеет три значения: 1) морфологическая характеристика, грамматический род; 2) классификация пола; 3) представление отношений, показывающее принадлежность к классу, группе, категории.

По мнению Э. Гидденса, понятие «gender» означает род в аспекте отношения к определенному социальному классу, к семейной, родовой группе [50].

А. В. Кирилина, анализируя английский термин «gender», отмечает, что данная категория широко используется в междисциплинарном пространстве для дифференцированного употребления понятий социального пола и термина «sex», обозначающего биологический

пол [102]. В связи с этим категория «пол» характеризует биологический признак, а понятие «гендер» объясняет полоролевое разделение в различных сферах социальной жизни [270].

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова категория «род» имеет следующие значения: а) грамматическая категория слов (мужской, женский, средний); б) разновидность чего-нибудь, обладающая каким-нибудь качеством, свойством; в) обозначение ряда поколений (в систематике животных – объединение нескольких видов) [159].

В психологии пол характеризуют как комплекс телесных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину или женщину [104, 105].

В «Большой психологической энциклопедии» пол определяется как совокупность генетических и морфофизиологических особенностей организма, обеспечивающих половое размножение организма [28]. При рождении ребенка на основании внешних генитальных признаков определяют гражданский (паспортный) пол. Далее в процессе социального развития происходит осознание принадлежности к определенному полу и формирование соответствующего поведения.

В словаре практического психолога под редакцией С. Ю. Головина биологический пол трактуется как совокупность контрастирующих генеративных признаков особей одного вида. Биологический пол, как и гендер, является социальным конструктом, продуктом устойчивых интерпретативных практик, возникающих на основе когнитивных схем восприятия [211].

С биологической точки зрения выделяют следующие уровни половой организации человека:

- генетический пол (определенный набор генов);
- гонадный пол (наличие характерных для каждого пола желез внутренней секреции). На уровне гонадного пола, генитальной подсистемы определяют четкое деление на две противоположные формы половой организации (мужские и женские половые органы, выполняющие разные репродуктивные функции);
- морфологический пол (различия в телесных характеристиках, строении и функционировании);
- церебральный пол (обозначает дифференциацию мозга под влиянием гормона тестостерона).

Отметим, что генетические, эндокринные и церебральные составляющие пола определяют не психологические различия между мужчинами и женщинами, а уровень психической и двигательной активности.

Психический пол понимается как комплекс психических, психологических и поведенческих характеристик, отличающих мужчину от женщины. Данное понятие применяется для идентификации мужчин и женщин по их поведению и психологическим особенностям. В узком смысле слова психический пол – это пол, в котором человек сам себя ощущает и осознает, т. е. пол самоидентификации. Психический пол индивида не всегда совпадает с биологическим полом, с полом воспитания, с социальным или с паспортным полом. Такое несоответствие может служить детерминантой транссексуальности или трансгендерности (трансгендеры – индивиды, чувствующие себя представителями иного пола, а не врожденного биологического) [212].

Психологический пол – характеристика индивида по критерию соответствия его поведения маскулинной или фемининной половой роли. Быть мужчиной или женщиной в психологическом плане означает субъективную уверенность в том, что каждый представитель того или иного биологического пола обладает специфическими личностными и поведенческими характеристиками, соответствующими этому полу [211].

Социальный пол – онтогенетически развивающийся комплекс биологических, соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины [211].

С. Кесслер и У. Маккенна, на которых ссылается Ш. Берн, термином «гендер» обозначают социокультурные представления и индивидуальные когнитивные схемы, обусловленные культурой представления личностных признаков, свойственных людям различного пола. С их точки зрения, биологический пол выступает разновидностью гендера как системы социальных отношений, складывающейся по произвольно выбираемому генитальному критерию, а также разновидностью системы социальных представлений (убеждений) о неизбежности такого разделения [23].

«Большая психологическая энциклопедия» трактует категорию «гендер» как социально-биологическую характеристику, с помощью которой дается определение понятий «мужчина» и «женщина» [28].

Понятие «гендер» является междисциплинарным и рассматривается с позиций различных наук и направлений (социологии гендера, гендерной психологии, постфеминизма и т. п.). Его возникновение обусловлено появлением феминистской теории. В философии понятие «гендер» определяется как термин, введенный феминистами с целью выделения социального аспекта различия полов [107].

Э. Гидденс объясняет гендер как социально формируемые особенности мужественности и женственности, как социальные ожидания относительно соответствующего поведения мужчин и женщин [50]. Гендер, в его понимании, – это система культурных символов, значений, норм, присвоенных определенному полу. Он является естественно заданным социальным конструктом, имеющим свою культурную предрасположенность, и обозначает социальные представления о различии полов, их предназначении и ролях в обществе. По мнению И. С. Клециной, гендер указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые общество предписывает мужчинам и женщинам на основании их половых различий, и обуславливает приписывание психологических черт индивидам с целью закрепления за ними социального статуса и ограничения в системе гендерных отношений. И. С. Клецина называет гендер совокупной структурой, включающей в себя специфический язык общения, разделение труда между мужчинами и женщинами, распределение иерархических отношений, системы ценностей и др. Принятые обществом модели поведения ограничивают возможности произвольного использования образцов социального взаимодействия и личностных черт, присущих мужчинам и женщинам, при этом не требуют абсолютного следования преобладающим гендерным моделям [48].

Гендер как система представлений («гендерная линза», по определению С. Бем) является неотъемлемой частью культурного дискурса (практики использования языка, в который заложены гендерные различия в виде грамматических родов и правил их употребления) и социальных практик общения, взаимодействия и деятельности индивидов [20].

А. А. Реан ссылается на теоретический анализ Д. Рабла и Г. Крайг, которые рассматривают понятия «пол» и «гендер» как синонимы, а гендерные особенности – как специфические проявления личности, связанные с признаками половой принадлежности [189].

Рассмотрим понятие гендерной идентичности с точки зрения разных подходов.

Исследователи биологизаторского направления используют термин «половая идентичность», согласно которому «женское» или «мужское» в личности биологически детерминировано [20, 30, 101, 208, 283], при этом создание гендера они считают элементом культуры, а «мужское» и «женское» представляют как социальные конструкты.

Р. Тайсон и Ф. Тайсон (в рамках психоанализа) различают половую идентичность, полоролевою идентичность и сексуальную ориентацию. Половая идентичность имеет ядерную природу, а ядро половой идентичности, по их мнению, является примитивным, частично осознаваемым чувством принадлежности к определенному биологическому полу [224]. Согласно психоаналитическим моделям полового развития [258], стержневая половая идентичность формируется на втором году жизни как ощущение человеком своей принадлежности к мужскому или женскому полу.

С точки зрения Р. Столлера, половая идентичность – осознание индивидом своей половой принадлежности, переживание своей маскулинности-фемининности, готовность к исполнению определенных половых ролей. Половая идентичность является одним из аспектов личностной идентичности и основывается на принципе подражания родителям. Этот конструкт включает в себя все качества индивидуальных сочетаний мужских и женских черт, обусловленных биологическими, психологическими, социальными и культурными факторами [286]. Ядро половой идентичности закладывается в пренатальный период как биологическая обусловленность. Половая идентичность формируется на основе продиктованных полом бессознательных взаимодействий между родителями и ребенком. Биологический пол ребенка побуждает родителей к определенному стилю взаимодействия, в котором отражены позиции родителей, сиблингов по отношению к ребенку мужского или женского пола. В ходе развития процесс идентификации с объектами, как своего, так и противоположного пола, образует некую систему идентификационных образов, включающих в себя специфическое сочетание мужских и женских черт. Половая идентичность детализируется в процессе развития, также в ходе развития формируются избирательные идентификации с каждым из родителей [48, 84, 88, 89].

Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас рассматривают половую идентичность как стадийный процесс: 1) осознание принадлежности к определенному полу, единство сознания и поведения индивида; 2) полоролевая идентичность как знание и усвоение ролей мужчины и женщины [110].

Анализ, проведенный Е. П. Ильиным, позволяет утверждать, что сексуальная идентичность характеризуется особенностями самовосприятия и самопредставления человека в контексте его сексуального поведения в структуре гендерной идентичности [92, 93].

Сравнительный анализ основных понятий, используемых для интерпретации гендерной идентичности (биологический пол, гендер, гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерный дисплей), согласно Л. Н. Ожиговой, позволяет сделать вывод о том, что гендерная идентичность является не просто структурным компонентом гендера, а сложным системным конструктом, который взаимосвязан со всеми личностно принимаемыми образами Я [160].

Таким образом, гендерная идентичность представляет собой сложное интегративное полифункциональное личностное образование, которое включает в себя биологические, социальные и психологические аспекты и обуславливает соответствующие полу формы поведения.

1.2. Феномен гендерной идентичности с точки зрения различных психологических теорий

Гендерная идентичность является базовой структурой социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, имеет личностный компонент, зависит от социокультурной ситуации развития личности, способна менять свою направленность и содержание. Гендерная идентичность представлена многоуровневой системой соотношения личности с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности как независимых переменных. Гендерная идентичность как особый вид личностной идентичности относится к числу наиболее стабильных идентификаций человека. На основе нее индивид создает свой собственный субъективный образ. Формирующий потенциал идентичности реализуется по мере осознания индивидом своей принадлежно-

сти к определенной гендерной группе. Субъективная эмоциональная значимость группы во многом определяет развитие Я-образа и образа группы в конкретных социальных условиях [84, 87, 88, 104, 105, 145, 147].

Понятие «гендерная идентичность» введено Дж. Мани для описания внутреннего состояния личности с точки зрения ощущения себя представителем определенного пола, а также для подтверждения значения социально-культурных факторов в формировании психологического пола [282, 283]. Под гендерной идентичностью В. Л. Ситников понимает аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Это первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное Я. Понятие «гендерная идентичность» является более широким, чем понятие «поло-ролевая идентичность», поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и целостный образ человека [208].

Л. Н. Ожигова в своем исследовании «Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации» отмечает, что гендерная идентичность является одновременно и частью личности, и внутренним отражением гендера как сложной социокультурной системы взаимодействия, обусловленной биосоциальными причинами межполовых различий; половая же идентичность – есть результат сложного взаимодействия биологических особенностей, социокультурных влияний и экзистенциальных выборов личности [160]. В зарубежной и отечественной психологии сегодня акцентируется внимание не столько на социальном конструировании гендерной идентичности, сколько на том, что гендерная идентичность – это результат сложного взаимодействия организмических, социальных и психологических (личностных) факторов.

По мере становления и реализации гендерной идентичности усиливается регулирующая и смыслообразующая роль самой личности. И. В. Костикова определяет гендерную идентичность как результат сложного процесса согласования всех факторов, который протекает в субъективном, внутреннем психологическом мире личности. В ходе этого процесса человек решает задачу принятия или выработки способов социокультурной презентации своих организмических качеств в той манере и форме, которая отвечает его собственным личностным особенностям и смыслам [35].

Нами проведен анализ научных подходов к понятию «гендерная идентичность». Согласно словарям, понятие «гендерная идентичность» – это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует [210, 211].

Гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности имеет свою структуру и содержание. В ее структуре выделяют три уровня [81, 87, 88]: 1) базовая идентичность – соотнесение личности с альтернативными представлениями о маскулинности или феминности; 2) ролевая идентичность – соотнесение поведения и переживаний личности с существующими в данной культуре полоролевыми стереотипами; 3) персональная идентичность, интегрирующая описанные уровни и характеризующая соотнесение личности с маскулинностью и феминностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения.

В психологии вопросы формирования, структуры и содержания гендерной идентичности рассматривались в рамках различных теоретических подходов: психоаналитического, теории социального научения, когнитивного направления (например, такими исследователями, как А. Бандура, Л. Кольберг, А. Г. Крейг, О. В. Лаврова, Ю. Моник, Э. Самюэльс, Р. Столлер, Р. Тайсон, Ф. Тайсон, Дж. Уайли, З. Фрейд, К. Г. Юнг и др.).

Согласно проведенному теоретическому анализу, гендерная идентичность как структурное образование включает в себя следующие компоненты [21, 53, 78, 125, 126, 189, 200, 206, 284]:

- эмоциональный, заключающийся в расширении круга переживаний, обогащении внутреннего опыта (это самое раннее проявление эмоциональной привязанности к другому человеку и осознание своей принадлежности к определенному полу);
- когнитивный – процесс познания личностью окружающего мира (по мнению Р. М. Грановской, любое знание достигается путем усвоения через отождествление: человек что-то знает лишь тогда, когда до некоторой степени и сам становится этим);
- поведенческий – механизм идентичности обеспечивает взаимную связь индивидов в социальной группе, создает аффективную общность как особое вживание, вчувствование в другого.

Эта внутренняя структура, создаваемая в процессе развития, позволяет индивиду организовать образ Я и социально функционировать в соответствии с воспринимаемым полом и гендером. Она формируется в результате сложного взаимодействия его биологических детерминант, процессов социализации и типизации (кодирования). Активным участником этого процесса является сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему роли и модели поведения, вплоть до перекодирования, «переустановки» гендерной идентичности [221, 222].

Структурные характеристики гендерной идентичности личности Л. Н. Ожигова раскрывает с помощью понятий объективного и субъективного гендерного пространства личностной бытийности. *Объективное гендерное пространство* – это собственно гендер, или сложная динамическая система внешних биосоциокультурных факторов, определяющих развитие психических явлений и состояний, которые фиксируются в таких фактах бытия личности, как среда (гендерные стереотипы и эталоны), организм (гендерная телесность), деятельность (гендерные роли). В *субъективном пространстве* гендер оформляется в гендерную идентичность, где взаимосвязанными оказываются действенный (бытийный) и смысловой конструкты, включающие в себя гендерные представления образа мира (когнитивный компонент); гендерное самоотношение, самооценку, гендерные представления о себе (аффективный компонент); гендерные планы, способы и структуры поведения, ролевой репертуар (конативный компонент) [160]. Динамические характеристики гендерной идентичности детерминированы совокупностью процесса взаимодействия биологических и социокультурных факторов, личностными смыслами, которые обеспечивают определенные способы репрезентации гендерной идентичности во внешнем пространстве и реализации базовых потребностей личности (стремление к внутренней согласованности, самоактуализации и внешнему подтверждению).

Становление гендерной идентичности происходит в результате психологической интериоризации мужских или женских черт, в процессе взаимодействия Я и Других, в ходе социализации. Конфликт шестой стадии психосоциального развития в эпигенетической теории Э. Эриксона (интимность против изоляции) [262] напрямую связан с гендерной идентичностью индивида И. В. Шаповаленко [248]. При этом, как

показано в работах В. А. Ильина [90, 91], результаты разрешения данного конфликта в социально-психологическом смысле проявляются не только в сфере интимно-личностных, но и в контексте межличностных отношений как способность к широкой вариативности в континууме «принятие – отвержение» при сохранении целостности личности. В данном контексте гендерная идентичность выступает как продукт социального конструирования и как фактор, опосредующий поведенческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений. Гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества [9, 92].

И. С. Клецина отмечает, что теория социального конструирования гендера базируется на двух основах: гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, его формируют система гендерных ролей, семья, средства массовой информации; гендер строится индивидами на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации) путем принятия заданных обществом норм и подстраиванием под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.) [104, 105]. Механизм формирования гендерной идентичности передается из поколения в поколение, обеспечивая константность бинарной оппозиции «мужественность – женственность», которая составляет ядро гендерной идентичности. Формирование гендерной идентичности происходит в процессе коммуникации и социализации (в семье, в детском саду и т. д.) в контексте детско-родительских (властных) отношений. Мужские и женские модели поведения и идентичности опосредованы процессом социализации и характеризуют соответствующие культурные стандарты и идеологию, господствующую в обществе. Процесс социализации оказывает влияние на врожденную предрасположенность к выбору видов деятельности, игр, игрушек, характерных для определенного пола, и обуславливается не только воспитанием, но и связью с генетическими особенностями.

И. С. Клецина, ссылаясь на мнение К. Маккартни и С. Скарр, считает, что не родители навязывают ребенку игрушки и игры, а ребенок, проявляя склонность к определенным игрушкам, заставляет родителей реагировать на его склонность [105]. Конструирование гендерной идентичности – это усвоение личностью культурно заданных образцов и норм определенного гендера, а также реализация внутренних

замыслов, смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития [23, 48, 145, 160].

Ю. В. Смирнова в своей работе «Онтологический аспект гендерной идентичности (на материале анализа отрицания в детской речи)» рассматривает язык как инструмент конструирования гендера. В процессе социализации происходит трансляция гендерных стратегий речевого поведения взрослого, адресованного ребенку, и, соответственно, формирование установок для самоидентификации. Автор считает, что гендерная идентичность в онтогенезе конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредством языковых механизмов и имеет интерактивную природу. Отрицание как один из основных вербальных инструментов гендерного позиционирования влияет на становление и формирование гендерной идентичности. Посредством отрицания осуществляется процесс интериоризации гендерных установок, стереотипов, а, следовательно, самокатегоризация и репрезентация причастности к гендерной группе через использование маскулинных или фемининных стратегий. Частота употребления отрицания в ситуациях отказа и несогласия является маскулинной стратегией речевого поведения [214].

Согласно теоретическим положениям, разработанным в рамках отечественной лингвистической гендерологии (О. А. Васькова, Е. И. Горошко, Т. Н. Захарова, И. В. Зыкова, А. В. Кирилина, С. А. Коновалова, И. И. Халеева), гендерная идентичность является социально и культурно конструируемым феноменом, результатом институционализации и ритуализации; она представляет собой лингвистически зависимое понятие. При этом изучение становления и формирования гендерной идентичности предполагает выявление языковых единиц, с помощью которых происходит манифестация гендера и конструирование гендерной идентичности; структура же гендерной идентичности изначально полиморфна, множественна. Формирование гендерной идентичности является двусторонним процессом, ребенок принимает в нем активное участие [103, 214].

Отметим, что в современных исследованиях типология гендерной идентичности становится предметом анализа таких ученых, как С. Бем, М. Р. Плотницкая, И. В. Романов, Н. Ю. Рымарев, Л. Г. Степанова и др.

Так, С. Бем выделяет четыре полоролевых типа: маскулинный – высокие показатели маскулинности и низкие – фемининности; фемининный – высокие показатели фемининности и низкие – маскулинности; андрогинный – высокие показатели как маскулинности, так и фемининности; недифференцированный – низкие показатели и маскулинности и фемининности [20].

Н. Ю. Рымарев, анализируя структуру гендерной идентичности, выделяет следующие типы: мужской маскулинный тип, женский фемининный тип, мужской андрогинный и женский андрогинный типы гендерной идентичности [199].

И. В. Романов в структуре операциональной модели половой идентичности выделяет когнитивный и эмоциональный компоненты и в рамках модели определяет пять типов половой идентичности, характеризующихся спецификой отношений между ее структурными компонентами. Три типа существуют в рамках когнитивного и эмоционального компонентов половой идентичности (*недифференцированный, адекватный, инвертированный*); *возрастно-дифференцированный тип* – в рамках когнитивного компонента; *инфантильный тип* – только в рамках эмоционального компонента [192]. В основе адекватного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства по признаку пола и проекция собственного Я, которая соответствует биологическому полу индивида, что позволяет объединить в психологическое Мы представителей своего пола и противопоставить психологическому Они представителей противоположного пола [49]. На уровне поведения это соответствует адекватной (иногда утрированной) женственности или мужественности. Выбор варианта поведения определяется его соответствием или несоответствием эмоциональным переживаниям или когнитивным эталонам, свойственным представителям данного пола. В основе инвертированного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства, противоположного паспортному полу индивида. Этот тип в подавляющем большинстве случаев проявляется у мальчиков в таких психологических феминных характеристиках, как повышенная мягкость, эмоциональность, тревожность, сензитивность и др. Недифференцированный тип половой идентичности характеризуется отсутствием дифференцированности субъективного пространства индивида. В психологическом плане это тип, при котором отсутствуют как маскулинные, так и феминные при-

знаки. Однако он может проявляться и в маскулинном поведении девочки (часто наблюдаемое маскулинное поведение девочек обычно существует в рамках недифференцированного типа идентичности). В основе возрастно-дифференцированного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства по признаку возраста и проекция Я индивида в область взрослости. Психологическим проявлением такого типа идентичности являются чувство взрослости и высокая самооценка личности. Инфантильный тип идентичности существует только у мальчиков. В основе этого типа идентичности лежит объединение образов-эталонов большинства мужчин и большинства женщин. Мальчики с инфантильным типом идентичности испытывают большую потребность в эмоциональном тепле, привязанности. Данный тип идентичности является отражением наличия инфантильной симбиотической связи «мать – ребенок» [192].

Л. Г. Степанова в своих исследованиях, направленных на выявление типа гендерной идентичности и особенностей восприятия гендерных стереотипов у студентов высших учебных заведений Минска, выделяет четыре типа гендерной идентичности: традиционный, изомерный, недифференцированный, андрогинный. Характеристики этих типов гендерной идентичности приведены в табл. 1 [221, 222].

Таблица 1

Характеристика типов

Тип	Группа респондентов	Характеристика
1	2	3
Традиционный	Респонденты мужского пола с высокими показателями маскулинности и женского пола с высокими показателями фемининности	Эмоциональный компонент представлен положительными характеристиками, имеется согласованность идеального и реального образов, отсутствуют противопоставления. Для мужчин значимыми являются качества, характеризующие эмоционально-волевую регуляцию поведения, самоотношение, самопрезентацию; для женщин – интеллектуальное развитие, духовную сферу, психическое здоровье, комфорт. Респонденты придают большое значение социальному статусу, престижу, активной деятельности

1	2	3
Изомерный	Респонденты мужского пола с высокими показателями феминности и женского пола с высокими показателями маскулинности	Имеется рассогласование между реальным и идеальным образами. Респонденты предпочитают самореализацию без опоры на принятые в социуме гендерные стереотипы поведения. Для женщин важными являются интеллектуальное развитие, духовная сфера, эмоционально-волевая регуляция поведения; для мужчин – морально-нравственный облик, самоотношение, самопрезентация, социальное поведение. Мужчины внешне демонстрируют феминные качества (мягкость, эмоциональность и др.), а внутренне испытывают эмоциональную удовлетворенность собственным биологическим полом; женщины, внешне демонстрируя феминные паттерны поведения, внутренне испытывают эмоциональную неудовлетворенность собственным биологическим полом, переживают полоролевою конфликтность, гендерная идентичность представлена как полярная противоположность мужественности и женственности, что может отражать недостаточную дифференцированность иерархии мотивов, наличие конфликтующих мотивов и ценностей
Недифференцированный	Респонденты мужского и женского пола с низкими показателями как маскулинности, так и феминности	Эмоциональный компонент включает в себя резкое противопоставление идеального и реального образов; образы скудные, негативно окрашенные, представлены недифференцированными стереотипами в описании себя и других. Для мужчин значимо самоотношение, самопрезентация, морально-нравственный облик; для женщин – морально-нравственный облик, интеллектуальное развитие; менее важными качествами для мужчин и женщин являются психическое здоровье, социальное поведение.

1	2	3
		<p>Для обеих групп характерны конфронтация мотивов, повышенная напряженность, возбудимость, чрезмерная забота о собственном престиже, болезненные реакции на критику, внутренняя конфликтность; негативное отношение к себе; наличие когнитивного диссонанса, высокой ригидности Я. Женщин характеризуют риск профессиональной и личностной дезадаптации; подверженность изменчивым гендерным стереотипам; потенциально конфликтное противоречие между ориентацией на традиционные декларативные аспекты мужественности и фемининными установками, проявляющимися в поведении; неопределенное эмоциональное отношение к своему будущему, отсутствие ощущения целостности личности (противоречивое самоотношение); наличие незрелых психологических защит; закрытость</p>
Андрогинный	Респонденты мужского и женского пола с высокими показателями как маскулинности, так и фемининности	<p>В описании отсутствуют противопоставления, чаще используются положительные характеристики. Значимыми аспектами являются интеллектуальное развитие, духовная сфера, эмоционально-волевая регуляция, психическое здоровье, менее важными – социальное поведение. Представители данной группы обнаруживают большую гибкость в пределах гендерного поведения. Для них характерны выраженный уровень развивающих мотивов (общая и творческая активность, общественная полезность); развитая социально-направленная позиция; позитивное отношение к себе, окружающим, общая удовлетворенность; эмоциональная зрелость, объективность в оценке себя и других людей, постоянство в планах и привязанностях; спокойствие, непринужденность; высокая адаптивность; осмысленность жизни</p>

Проведенный теоретический анализ данного феномена позволяет уточнить понятие гендерной идентичности.

Гендерная идентичность представляет собой полифункциональное динамичное структурное образование личности, детерминированное усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации, через реализацию личностных смыслов, потребностей на определенных ступенях возрастного развития.

Основываясь на анализе научно-теоретических подходов, мы выявили структурные компоненты гендерной идентичности: эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный.

Эмоционально-оценочный компонент представлен положительным, отрицательным или амбивалентным отношением к себе, к своему маскулинному или фемининному образу Я, отношением к ближайшему окружению и образу мира с позиции гендера, к гендерным нормам, правилам, ролям, стереотипам, установкам, ожиданиям.

Когнитивный компонент образует систему представлений о себе как о представителе определенной гендерной группы, дает осознание и принятие своей маскулинности или фемининности, а также позволяет сделать выбор поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, ожиданий.

Поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений и самоотношения как к представителю социального пола.

Личностный компонент включает в себя психологические, психодинамические свойства, состояния и особенности личности с учетом гендера, обуславливает процессы интеграции и адаптации личности в обществе. Структурные компоненты гендерной идентичности представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

Понятия «андрогинность», «маскулинность», «фемининность» как элементы гендерного анализа. Понятие «гендерная идентичность» непосредственно взаимосвязано с понятиями «андрогинность», «маскулинность», «фемининность». Впервые понятие *психологической андрогинии* было сформулировано В. Флиссом в XIX в. и описывалось как присутствие в одном человеке мужского и женского начал. Опираясь на теорию В. Флисса, О. Вейнингер выдвинул предположение о том, что существует множество переходных ступеней между мужчиной и женщиной, некие промежуточные половые формы. Он считал, что

типичные половые формы идеального мужчины и идеальной женщины не существуют. Специфические признаки мужского пола могут присутствовать в слабом состоянии в женщине; а женские признаки – в мужчине [36]. Андрогиния – это наличие у индивида определенного соотношения маскулинных и фемининных черт с высоким уровнем их проявления [20]. Маскулинность и фемининность могут как совпадать, так и не совпадать с биологической идентичностью мужчин и женщин. Для гендерной идентичности решающее значение имеют выполняемые социальные роли мужчины или женщины, что свидетельствует о самостоятельном характере гендера как социального пола [87].

И. И. Булычев считает, что образцы маскулинности и феминности могут в ряде ситуаций сильно отличаться от традиционных эталонов мужественности и женственности. Основной методологический принцип взаимосвязи маскулинности и феминности выражается во взаимодополнении. Исследователь, рассматривая гендерную картину мира, связывает понятия маскулинности и феминности с биологическими детерминантами, а именно с наличием в мужской конституции женских генов, а в женской – мужских. Эти наследственные особенности отражаются в поведении мужчин и женщин, что приводит к появлению мужчин с женскими чертами характера и женщин – с мужскими [31].

Сегодня имеет место тенденция к определенному сближению стандартов поведения мужчин и женщин, что способствует их взаимообогащению. В то же время исследователи обращают внимание на то, что сближение образов маскулинности и феминности нередко приводит к утрате лучших их составных компонентов. По мнению Э. Фромма, оба пола и соответствующие им символы отражают мужской и женский полюсы [237]. Задача каждого из этих принципов – сохранить свои различия, свою противоположность [202].

Некоторые типичные черты, согласно В. Л. Ситникову, соответствующие полу, опосредованы эволюционно-генетическими и физиологическими детерминантами, другие формируются в процессе социализации. К типично мужским чертам традиционно относят независимость, самостоятельность, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе, самоуважение; к женским – уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. [208].

Исследователи отмечают, что сегодня индивид чаще является носителем андрогинных черт личности, т. е. в нем гармонично представлены как маскулинный, так и фемининный типы, при этом гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт, по мнению таких ученых, как Дж. Мани, А. Эрхард, Л. Синг, повышает адаптивные возможности андрогинного типа.

С точки зрения Н. Д. Губановой и Е. М. Ижвановой, маскулинность и фемининность выступают центральными категориями гендерного анализа общества [56, 87]. Это позволяет говорить о присутствии образов маскулинности и фемининности во всех сферах общества, о базовой особенности онтогенетического развития человека.

Маскулинность (от англ. *masculinity* – мужественность) представляет собой комплекс аттитюдов, поведенческих характеристик, ожиданий, детерминирующих социальные отношения в группе, объединенной по признаку мужского пола. Маскулинность как дескриптивная категория обозначает совокупность поведенческих и психических черт, свойств и особенностей, объективно присущих мужчинам. Маскулинность как аскриптивная категория является одним из элементов символической культуры общества, совокупностью социальных представлений, установок и убеждений о том, чем является мужчина, какие качества ему приписываются. Маскулинность как прескриптивная категория представляет собой систему предписаний, имеющих в виду, по И. С. Кону, идеального «настоящего» мужчину как нормативный эталон мужчины [111].

Э. Маккоби мужское поведение связывает с биологической обусловленностью. Более высокий уровень обмена веществ делает мальчиков физически более энергичными и активными. Мальчики более возбудимы, труднее поддаются внешнему контролю, позже девочек овладевают речевыми навыками, у них слабее эмоциональный самоконтроль, они более спонтанны [279].

В области современных социальных наук существуют разные концепции маскулинности. С точки зрения психоаналитической теории маскулинное самосознание и поведение являются результатом подражания и идентификации с отцом или его символическим образом, что подкрепляется в сознании ребенка обобщенными представлениями, навязанными родителями, воспитателями и закрепленными в правилах и нормах маскулинного поведения.

С позиции теории полоролевой типизации, по У. Мишелу, взрослые сознательно прививают детям, особенно мальчикам, нормы и представления, на которые они должны ориентироваться [281].

Эссенциальный подход, приверженцами которого являются А. Ф. Лазурский, М. М. Рубинштейн, Н. Е. Румянцев, В. А. Снегирев и другие, рассматривает маскулинность как производную от биологической разницы между мужчиной и женщиной, где маскулинность определяется как совокупность физических качеств, моральных норм и поведенческих особенностей, присущих мужчине от рождения.

Социально-конструктивистский подход, которого придерживаются А. Ю. Антоновский, Л. С. Выготский, К. Джерджен, Е. А. Здравомыслова, В. И. Ильин, В. Ф. Петренко, Е. О. Труфанова, А. М. Улановский, С. А. Ушакин, А. А. Темкина, К. С. Шаров и другие, определяет маскулинность в терминологии гендерных экспектаций. Маскулинность – это то, чем мужчина должен быть, и что ожидается от него. Согласно данному подходу, маскулинность конструируется обществом. На индивидуальном уровне она конструируется как гендерная идентичность в соответствии с требованиями гендерных норм, которые преобладают в той или иной социальной группе, и реализуется посредством интерактивных действий.

При рассмотрении маскулинности необходимо учитывать ее множественность, историчность и ситуационность. Множественность маскулинности проявляется в наличии в каждом обществе нескольких ее моделей от доминантных до маргинализованных. Доминантная модель отражает представления о мужской гендерной роли, разделяемые преобладающей частью общества, объединенной по расовым, социальным и культурным признакам. Эта модель представляется нормативной, образцом, идеалом, при этом она является наиболее жестко структурированной моделью. По М. Киммелу, доминирующая маскулинность – это маскулинность тех мужчин, которым принадлежит власть [101]. Маргинализованные модели маскулинности, по мнению И. С. Клециной, В. Л. Ситникова, существуют в группах, объединяющих национальные, социальные и сексуальные меньшинства, и оцениваются большинством общества как «ущербные», воспринимаются с разным уровнем толерантности. Динамика маскулинности выражается в изменениях ее структуры под влиянием культурных, экономических факторов, технологического развития, что приводит к измене-

нию традиционных гендерных ролей. Ситуационность маскулинности проявляется через характеристики, которые имеют социокультурную зависимость от интенсификационных и инфляционных изменений, а также во время войн, спортивных состязаний и в конфликтных ситуациях. По заключению Э. Маккоби, на которого ссылается В. Л. Ситников, значимым в развитии маскулинного поведения является специфический стиль взаимодействия в однополых мальчишеских группах (агрессия, дистанцирование от взрослых), который создается и поддерживается независимо от влияния взрослых [208]. Ю. Е. Алешина, А. С. Волович полагают, что условия современной жизни мало способствуют формированию мужской роли у мальчиков. Поэтому проявление мужественности они компенсируют в особом стиле поведения, где могут проявить силу, агрессивность, склонность к риску, а также во внешнем виде (байкеры, металлисты и др.) [6].

Маскулинность и связанные с ней социальные экспектации, зависят от особенностей мужской социальной роли, социокультурных стереотипов, норм, принятых в данном обществе [85]. М. Мид в своих исследованиях обнаружила, что даже близкие по уровню социально-экономического развития первобытные племена могут иметь разные каноны маскулинности в зависимости от культурных и этнических особенностей [142].

Сегодня в обществе происходят изменения социальных условий. Многие социально значимые черты личности стали считаться гендерно-нейтральными. Идеальный тип «настоящего мужчины» становится более вариативным, а отдельные его компоненты (агрессивность и др.) все чаще рассматриваются как проблематичные, дисфункциональные и уместные в определенных условиях (война, спорт и т. п.). Преимущество в современном обществе имеют наиболее умные и креативные мужчины, их социальные достижения обеспечивают им более высокий статус. Следовательно, для анализа проявлений маскулинности необходимо учитывать объективные социально-структурные сдвиги, их преломление в культуре, в стереотипах и нормах маскулинности.

Фемининность (от англ. *femininity* – женственность) включает в себя характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе [50]. Традиционно считалось, что фемининность биологически обусловлена, женщинам присущи такие черты личности, как пассивность, отзывчи-

вость, мягкость, заботливость, эмоциональность и др. Фемининность в рамках *андроцентричной* культуры определяется как маргинальная по отношению к маскулинности как норме [85].

Е. П. Ильин, анализируя работы А. Игли [275], говорит о том, что мужчины и женщины сильнее выражают свою приверженность гендерным стереотипам на публике, чем среди близких людей. Это указывает на использование механизма уступчивости чаще, чем механизмов одобрения и идентификации. Люди, соответствующие анатомо-физиологическим нормам (предельно женственные женщины и крайне мужественные мужчины), склонны к поведению в рамках полоролевых стандартов и чаще всего используют механизм одобрения [93].

Теоретический анализ показал, что андрогинность, маскулинность и фемининность в современном обществе претерпевают изменения и зависят от социокультурных условий. Поведенческие особенности проявлений мужественности и женственности у подростков могут быть обусловлены сформированными гендерными стереотипами и ожиданиями общества, а также механизмами социализации.

Феномен гендерной идентичности широко рассматривается в рамках различных теорий и направлений. Э. Гидденс выделяет три основные теории формирования половой идентичности: психоаналитическую теорию З. Фрейда, теорию Н. Чодороу, моралистскую концепцию К. Гиллиган [50].

В рамках психоаналитической теории половой идентификации (Дж. Боулби, А. Фрейд, З. Фрейд и др.) идентичность рассматривается как процесс, посредством которого ребенок присваивает характеристики значимого взрослого (чаще родителя) для освобождения от собственной тревоги и внутренних конфликтов; как форма психологической защиты, характеризующая бессознательное уподобление индивида тому объекту, который представляет собой угрозу (защита от «агрессора», вызывающего страх, путем уподобления ему) [53, 79, 126, 200, 243, 284]. Благодаря идентификации достигается символическое обладание желаемым, но одновременно недостижимым объектом (комплекс Эдипа). Эта идентификация является парциальной и амбивалентной, может проявляться в отношениях как с любимым объектом, так и с субъектами, вызывающими негативные чувства. Данный тип идентификации преобладает при усвоении ребенком запретов родителей, при формировании у него норм и правил поведения, а также устойчивости к искушениям.

Теория половой идентификации, которой придерживаются Р. Альперт, Л. Рау, Р. Сирс, подчеркивает роль эмоций и подражания. Ребенок бессознательно имитирует поведение взрослых представителей своего пола, прежде всего родителей, место которых он хочет занять. В рамках этой теории понятие «идентичность» обозначает и уподобление себя другому, и подражание, и отождествление с другими, что несет долю неопределенности [245].

Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона, в подростковом возрасте личность оказывается в состоянии внутриличностного конфликта, перед подростком стоит задача осознания многочисленных образов себя, имеющих у него (мальчика, девочки, сына, дочери, учащегося и др.), и на основании этих знаний интегрирования их в личностную идентичность. Э. Эриксон подчеркивает психосоциальную сущность эгоидентичности, обращая внимание на конфликты между психосоциальными структурами, в частности на конфликт идентичности и ролевого смешения [262]. Согласно концепции Е. Л. Солдатовой, эгоидентичность является глубинной личностной структурой, осуществляющей регулирующую, управляющую и оценивающую функции с целью сохранения самотождественности себе, непрерывности и интегративности личности взрослого человека [216]. Динамика эгоидентичности связана с динамикой нормативного кризиса.

Автор диспозиционной теории личности Г. Олпорт для определения идентичности (самости) вводит понятие «проприум» (позитивное, творческое, развивающееся свойство личности, которое автор определяет, как «мое») [161]. Проприум включает в себя все аспекты личности, способствующие формированию внутреннего единства, уникальности человеческой жизни. Г. Олпорт выделяет семь аспектов самости: ощущение своего тела (телесная самость); самоидентичность (неизменность и непрерывность Я); самоуважение (гордость за собственные достижения); расширение самости (самость интегрирует значимые аспекты социального и физического окружения); образ себя (цели, стремления индивида, ожидания других значимых людей); рациональное управление самим собой (абстрактная аугментация и применение логики для разрешения повседневных проблем); проприотивное стремление (целостное чувство Я и планирование перспективных целей).

Н. Чодороу в концепции «воспроизводства материнства» объясняет воспроизводство внутри каждого поколения общих, универсаль-

ных различий, характеризующих мужскую и женскую индивидуальность, роли, и связывает эти различия с материнством, с тем, что женщины всегда в большей мере ответственны за заботу о маленьком ребенке, чем мужчины [245]. Внутриличностная динамика формирования половой идентичности отличается у мальчиков и девочек, в результате чего в любом обществе женщина в большей степени, чем мужчина, самоопределяется в контексте ее отношений и связей с другими людьми.

К. Летурно, Дж. Сметана, авторы теории когнитивного развития, на которых ссылается Т. Е. Шапошникова, основным считают получаемую ребенком от взрослого информацию о полоролевом поведении и понимание ребенком своей половой принадлежности и ее необратимости. Гендерная константность побуждает детей искать социальные контакты для сбора информации о поведении, соответствующем их полу [249].

Согласно теории социального научения А. Бандуры, в основе механизмов формирования гендерной идентичности лежит принцип причинного обусловливания [269]. Родительские модели как объекты наблюдения, подражания и подкрепления оказывают значимое влияние на формирование гендерной идентичности (обсервационное научение). Ребенок идентифицирует себя не с одним из родителей, а с неким абстрактным образом мужчины или женщины, созданным им на основании наблюдений за соответствующим полу поведением взрослых. Причем важным для ребенка оказывается не пол родителя, а информация о соответствии поведения этого человека определенному полу [21, 48, 176 и др.].

Процесс усвоения ребенком норм, правил поведения зависит от механизмов поощрения и порицания. В. Л. Ситников, анализируя работы И. Н. Тартаковской, выделяет четыре основных способа конструирования взрослыми гендерной роли ребенка: социализация через манипуляции, вербальная апелляция, канализация, демонстрация деятельности [208]. В результате социальной манипуляции (в отношении одежды) дети приучаются смотреть на себя глазами родителей, вербальная апелляция («ты моя красавица») усиливает действие манипулятивного процесса. В целях подкрепления позитивных проявлений мальчиков хвалят чаще, чем девочек. В. Л. Ситников, И. В. Талина отмечают гендерную асимметрию в образовательных системах [208, 223].

Мальчиков хвалят за их знания, за правильные ответы, а девочек – за послушание, прилежание. Осуждают мальчиков за неумения себя вести, а девочек – за ошибки в ответах. Канализация – направление внимания ребенка на определенные объекты, например, игрушки, соответствующие его полу, игры (в «дочки – матери» для девочек, активные игры для мальчиков). Дети получают знаки социального одобрения за выбор игры или игрушек, соответствующих полу. Демонстрация деятельности выражается в том, что от девочек чаще, чем от мальчиков, требуют помощи по дому, т. е. девочки учатся вести себя «как мама», а мальчики – «как папа» [125]. Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас считают, что ребенок сначала учится различать полодиморфические образцы поведения, а затем выполнять соответствующие правила, а далее интегрирует этот опыт в своем образе Я [110, 182].

Дж. Тернер (теория самокатегоризации) считает, что социальная категоризация представляет собой процесс отнесения человеком окружающих его людей к тем или иным социальным группам – категориям, а самокатегоризация – процесс причисления личностью себя к определенной выделенной группе [219]. Теория самокатегоризации базируется на когнитивно-генетической теории, подчеркивая значение самосознания. Недостатком данной теории является то, что согласно ей полоролевая дифференциация у детей начинается раньше, чем у них складывается устойчивое осознание своей половой идентичности [57].

Теория половой типизации У. Мишела основывается на теории социального научения. По данной теории на формирование психологического пола оказывает влияние подкрепление моделей поведения родителей после того, как процесс половой типизации завершен [281].

Теории самокатегоризации и половой типизации описывают процесс формирования гендерно-половой идентичности с разных точек зрения: теория половой типизации – с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации – с точки зрения ребенка.

Проведя анализ работ представителей теории гендерной социализации (С. И. Кехилла, Р. В. Коннелла, Дж. Стейси, Б. Торна), В. Л. Ситников пришел к выводу, что авторы описывают процесс формирования гендерной идентичности как усвоение социальных моделей поведения, которое первоначально осуществляется под контролем взрослых, а далее – ближайшего окружения ребенка (сверстников) [208].

Теория гендерной схемы, которой придерживаются С. Бем, Х. Маркус, С. Мартин, С. Халверсон, объединяет в себе аспекты теории со-

циального научения и когнитивного развития. С позиций теории гендерной схемы усвоение и принятие установок, связанных с выполнением определенной гендерной роли, осуществляется в процессе первичной социализации. Авторы полагают, что половая дифференциация и типизация являются результатом гендерно-схематизированной переработки информации, связанной с понятиями «мужское» и «женское». Ориентируясь на взрослых, ребенок научается выбирать из всех возможных определений Я только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая и новое знание о себе), ребенок кодирует и организует ее в соответствии с заданными извне гендерными схемами, т. е. доминирующими культурными представлениями о мужественности и женственности, ролях мужчины и женщины в обществе. Таким образом, и самооценка ребенка, и его поведение в существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы [20, 21, 23, 244].

Социально-конструктивистская методология подчеркивает активность личности в создании гендерных отношений в процессе общения и взаимодействия людей. По мнению Ш. Берн, отношения мужского и женского являются отношениями различия, сконструированного как неравенство социальных возможностей [23]. Властная асимметрия отношений подчеркивается разницей в гендерно-специфических паттернах общения, которые на деле маскируют дискриминацию под «объективное» гендерное различие.

Согласно новой психологии пола (С. Бизариа, Л. Вейцман, К. Джеклин, Е. Маккоби и др.), основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей. Многочисленные исследования, проведенные Б. Маккоби и К. Джеклин, не выявили фундаментальных врожденных различий в психологических особенностях мужчин и женщин [279]. Дж. Мани и А. Эрхард, на которых ссылается В. Л. Ситников, изучая явление гермафродитизма, пришли к выводу, что поведение представителей разных полов биологически обусловлено, половые различия специфически связаны с физиологическими особенностями мужчин и женщин [208].

Теория социальных ролей А. Игли рассматривает гендерные различия как продукт социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения,

формируют различные навыки и аттитюды, что и является особенностями различного поведения мужчин и женщин [275]. В исследованиях К. Доу и А. Игли женщины, исполнявшие мужские роли, оценивались как более мужественные по сравнению с женщинами, исполнявшими женские роли, а мужчины, принявшие на себя женские роли – как более женственные, по сравнению с мужчинами, исполнявшими мужские роли [274, 275].

Описание основных теоретических подходов к изучению гендерной идентичности представлено в табл. 2.

Таблица 2

Основные теоретические подходы
к изучению гендерной идентичности

Годы возникновения	Название	Авторы	Содержание
1	2	3	4
Начало 1960-х	Психоаналитическая теория половой идентификации	З. Фрейд, К. Г. Юнг, Ж. Лакан	Основную роль играют биологические факторы; основной механизм – процесс идентификации (отождествления) ребенка с родителем, в частности с родителями того же пола, что и ребенок. В основе развития личности лежит конфликт сексуальных инстинктов индивидуальности и табу ближайшего окружения на их проявление
Начало 1960-х	Теория когнитивного развития (теория самокатегоризации)	Дж. Сметан, К. Летурно, Л. Кольберг	Ребенок узнает, что значит быть мужчиной или женщиной первоначально на примере родителей, затем определяет, кто он есть, и далее старается согласовать свое поведение с представлением о мужчине и женщине. Эта теория подчеркивает познавательную сторону процесса гендерно-половой идентификации. Подкрепление играет роль только после того, как половая типизация уже произошла

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Середина 1960-х	Теория половой типизации	У. Мишел	Решающее значение придается механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мужественное», «мужское» (маскулинное) поведение и осуждают их, когда они ведут себя «женственно», а девочки получают положительное подкрепление за фемининное поведение и осуждаются за маскулинное
1977	Теория социального научения	А. Бандура	В основе лежат родительские модели поведения, которым ребенок старается подражать, и подкрепления, которые он получает за соответствующее поведение
Начало 1980-х	Теория гендерной схемы	С. Бем, Х. Маркус, С. Мартин, С. Халверсон	Ориентируясь на взрослых, ребенок научается выбирать из всех возможных определений Я только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая новое знание о себе), ребенок кодирует и организует ее в соответствии с заданными извне гендерными схемами. Таким образом, и самооценка, и поведение ребенка в существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы
1980-е гг.	Новая психология пола	Дж. Стоккард, М. Джонсон	Главным является не биологический, а психологический и социальный пол (или гендер), формирующийся в ходе жизни человека под влиянием социальных ожиданий общества и особенностей его культуры

1	2	3	4
1987 г.	Теория социальных ролей	А. Игли, К. Доу	Гендерные различия являются продуктами разных социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Разные роли формируют различные навыки, аттитюды, что приводит к различному поведению мужчин и женщин

Теоретический анализ понятия гендерной идентичности с точки зрения различных подходов к ее изучению позволяет сделать вывод о том, что данный феномен есть многогранное, полифункциональное образование личности, интегрирующее в себе биологически и социально обусловленное начало, которое в процессе развития личности претерпевает структурные и функциональные изменения.

Структура гендерной идентичности. Впервые пологендерные структуры были рассмотрены В. В. Белоусом, на которого ссылается Б. С. Ваков, в рамках учения о полиморфной индивидуальности, созданного на основе теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, включающей в себя принципы теории систем Л. Берталанфи, положения теории функциональных систем П. К. Анохина и др. Главными особенностями интегральной индивидуальности, согласно Л. В. Мищенко и А. И. Мруг, являются иерархический способ организации, многоуровневость, единство процессов интеграции и дифференциации, наличие поливариативных связей между индивидуальными свойствами с учетом соматических, биологических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических характеристик [147, 149]).

На основании проведенного анализа структура гендерной идентичности может быть представлена как интегративное образование, включающее в себя личностные, психологические, социальные составляющие. Каждый выделенный компонент в структуре гендерной идентичности имеет свое функциональное наполнение.

Эмоционально-оценочный компонент представлен положительным, отрицательным или амбивалентным отношением к себе, к сво-

ему маскулинному или фемининному образу Я, отношением к ближайшему окружению и образу мира с позиции гендера, к гендерным нормам, правилам, ролям, стереотипам, установкам, ожиданиям.

Когнитивный компонент включает в себя совокупность образа Я индивида как представителя определенной гендерной группы, осознание и принятие своей маскулинности или фемининности, а также выбор поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, ожиданий.

Поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех социальных паттернов, самоотношения к себе как представителю социального пола.

Личностный компонент включает в себя психологические, психодинамические свойства, состояния и особенности личности с учетом гендера и обуславливает процессы интеграции и адаптации личности в обществе.

Таким образом, структура гендерной идентичности представляет собой полифункциональное, интегративное, многомерное образование личности, включающее в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, которые представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

1.3. Формирование гендерной идентичности в процессе социализации

Проблемы гендерной социализации в отечественной психологии рассматривались в работах А. Е. Алешинной, А. С. Волович, В. Д. Еремеевой, Д. Н. Исаева, В. Е. Кагана, И. С. Клециной, Д. В. Колесова, И. С. Кона, Т. П. Хризман, А. Г. Хрипковой и др. В процессе социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения, одобряемые обществом формы поведения, необходимые ему для нормальной жизнедеятельности. Процесс усвоения ценностей, убеждений, норм, правил, идеалов интериоризируется личностью и формирует ее поведение [125, 252, 265, 266]. Процесс гендерной социализации начинается с момента рождения ребенка, составляя наиболее устойчивую, но изменяющуюся с возрастом стержневую структуру его самосознания. Ведущими институтами гендерной социализации являются семья (родители, прародители, сиблинги), сверстники, школа, средства массовой информации [48, 128, 235].

Психологическими механизмами гендерной социализации являются процессы идентификации (психоаналитическая теория З. Фрейда); социального подкрепления (теория социального научения и половой типизации А. Бандуры, У. Мишела), осознания и понимания гендерно-половой роли (теория когнитивного развития К. Летурно, Дж. Сметана); конструирования гендерных схем (теория гендерной схемы С. Бем), а также социальные ожидания (новая психология пола М. Джонсон, Дж. Стоккард).

И. С. Клецина, обобщая исследования, посвященные роли родителей в гендерной социализации, пишет о том, что с раннего детства у детей в зависимости от пола формируются и закрепляются качества личности, соответствующие нормативным представлениям о маскулинности или фемининности. У мальчиков это активность, настойчивость, сообразительность, уверенность в себе, у девочек – уступчивость, пассивность, зависимость. По мнению В. Л. Ситникова, в основе психологического механизма гендерной социализации лежит система образов: образов-эталонов, образов-ориентиров, образов-отражений и образов-идей мужчин и женщин разного возраста, а также образов «m-f» («маскулинное – фемининное») Я. При этом идентификация индивида обусловлена взаимодействием и активным взаимовлиянием следующих групп образов [208]:

1. Образы-идеи людей своего и противоположного пола: образы взрослых своего и противоположного пола.

2. Образы-ориентиры: образы-перспективы (образы старших детей) своего и противоположного пола; образы-ретроспекции (образы младших детей) своего и противоположного пола.

3. Образы-отражения: образы сверстников своего и противоположного пола; образы Я людей своего и противоположного пола.

Взаимодействие образов Я обуславливает процессы идентификации, социального подкрепления, осознания гендерно-половой социальной роли, социальных ожиданий. Система образов выполняет ориентировочно-корректировочную функцию, в результате чего происходит поиск и закрепление наиболее адекватных форм поведения, образуется система гендерных приоритетов (система норм, правил, ценностей, целей) [208].

Особенности интеграции образов родителя и ребенка в детско-родительских отношениях исследуются в работах В. В. Абраменко-

вой, Л. И. Вассермана, О. А. Карабановой, И. М. Марковской, Е. О. Смирновой, Е. Л. Солдатовой, Г. Т. Хоментасускаса, Л. Б. Шнейдер.

Факторы, способствующие формированию половой идентичности показаны на схеме, разработанной А. Петерсоном и Д. Мейлором, на которую ссылается И. П. Ильин (рис. 2) [92].

В процессе гендерной идентификации дети, достигая гендерной константности, начинают осознавать свою принадлежность к определенному полу и выбирают соответствующие формы поведения. Г. Крайг отмечает, что поведение детей в игре, даже при выполнении одной и той же роли, отличается в зависимости от того, с кем (с мальчиком или девочкой) играют дети [122]. Исследователи Р. Абрамович, Дж. Грасек, Д. Каган, П. Мишен утверждают, что мальчики более склонны подражать поведению других мальчиков, нежели девочек.



Рис. 2. Факторы, способствующие формированию половой идентичности

И. С. Кон, описывая динамику становления идентичности, говорит о том, что ребенок сначала усваивает представление о половой идентичности, о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя как мальчика или девочку, после чего старается согласовать собственное поведение с представлениями о своей гендерной идентичности [112, 113, 114].

Л. Кольберг подчеркивает значение интеллектуального развития ребенка для становления половой идентичности. Познавательная сто-

рона процесса идентификации заключается в осознании ребенком того, что значит быть мужчиной или женщиной, затем в определении, кто он есть, и согласовании своего поведения с представлением о мужчине или женщине [278].

К. Мартин и К. Харверсон, на которых ссылается О. В. Прокументик считают, что дети склонны воспроизводить в поведении именно те модели, которые соответствуют их полу. Они наблюдают, насколько часто в поведении мужчины и женщины встречаются те или иные виды деятельности, а затем используют полученные знания для выстраивания собственного поведения [177]. В случае если поведение родителей не соответствует стандартной гендерной роли, дети не перенимают его, а ориентируются на поведение других взрослых [23, 176].

Важную роль в процессе идентификации играет эмоциональная интимная связь между ребенком и родителем, о которой говорят К. Басси, Дж. Каган, П. Мишен, Д. Пери. Ш. Тейлор, анализируя работы Р. Столлера, приходит к выводу, что женские манеры, жесты и способы взаимодействия проявляются у девочки еще до того, как она начинает ходить, что указывает на раннее формирование первичного ощущения женственности и на раннее начало женской полоролевой идентификации [225].

Ш. Берн выделяет три типа подчинения людей гендерным нормам: уступчивость (конформность) – это тип подчинения социальным нормам, когда человек не принимает их, но ведет себя в соответствии с нормами, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение; одобрение (интернализация) – это тип подчинения, когда индивид полностью согласен с гендерными нормами; идентификация – повторение действий ролевой модели (мужчины, женщины, отца, матери) [23].

Развитие гендерных схем, социокультурных норм и стереотипов является результатом влияния культурных и средовых факторов. Формирование гендерных схем происходит у ребенка в первые годы жизни, дети начинают называть себя мальчиком или девочкой в раннем возрасте (от 2 до 5 лет); к 6–7 годам они достигают константности пола [20].

Исследователи В. Е. Каган, С. В. Ковалев, Д. В. Колесов и другие подчеркивают роль полового воспитания. Двухлетний ребенок

знает свой пол, но еще не умеет обосновать этот факт. В три-четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками (с одеждой, прической). По данным В. Е. Кагана, понятия «дядя» и «тетя» осваиваются детьми трех-четырех лет успешнее, чем супружеские понятия «муж» и «жена» и родительские понятия «папа» и «мама» [96].

Выраженная идентификация с родителем того или иного пола у мальчиков происходит в возрасте 5–7 лет, а у девочек – в возрасте 3–8 лет. Успешность идентификации, по Ш. Берн, зависит от компетентности и значимости родителя в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки – для мальчиков и бабушки – для девочек) [23].

Согласно теории нравственного развития Л. Кольберга, формирование константной половой идентификации у ребенка продолжается в промежутке от 2 до 7 лет [278]. Что проявляется в половой дифференциации, активности, установках детей; в выборе ролевых игр [79, 243].

И. В. Тельнюк подчеркивает, что к 7-летнему возрасту половая идентичность сформирована практически у всех детей, причем в основе ее лежат внешние половые признаки (имя, одежда, прическа).

Дальнейший процесс гендерной социализации ребенка происходит в школе. Т. В. Виноградова, В. В. Семенов приводят данные, свидетельствующие о том, что мальчикам уделяется больше внимания со стороны педагогов [39]. Учителя в среднем отводят девочкам на 20 % времени меньше, чем мальчикам: мальчиков, чаще привлекают к демонстрации различных опытов, учитель ожидает от них более высоких результатов, особенно там, где требуется абстрактное мышление, и более высоко оценивает их работу [65, 66].

И. С. Клецина отмечает, что гендерная социализация девочек в школьные годы способствует формированию у них определенных внутренних состояний-барьеров, затрудняющих личностную и профессиональную самореализацию. К ним можно отнести боязнь неудачи, боязнь утраты женственности, недостаток настойчивости в достижении цели, боязнь общественного отвержения [104, 105].

Процесс идентификации приостанавливается в период с 10 лет у мальчиков и с 9 лет у девочек, что отражает возрастающую личностную автономию младшего школьника. Завершение формирования по-

лоролевой идентичности происходит в подростковом и юношеском возрасте: у девушек резко усиливаются интерес к своей внешности, потребность нравиться; у юношей возникает фетишизация силы и мужественности.

Роль семьи в формировании гендерной идентичности. Семья, ее традиции, распределение ролевых позиций, ценности, взаимоотношения играют особую роль в жизни ребенка. Исследования проблемы материнства, отцовства и взаимоотношений родителей и детей занимают важное место в отечественной и зарубежной психологии. Перечислим некоторых ученых, интересующихся данной проблемой: А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Н. Н. Васягина, Л. С. Выготский, А. В. Добрович, О. А. Карабанова, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, Я. Корчак, В. Леви, А. Г. Лидерс, В. А. Петровский, К. Росс, В. Сатир, А. С. Спиваковская, Д. Спок, В. Я. Титаренко, А. де ла Торре, Ю. А. Тюменева, В. И. Хасан, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, Д. Б. Эльконин.

В. В. Абраменкова характеризует семью как воспитательный институт. С социально-психологической точки зрения семья представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью отношений: супругов, родителей к детям, детей к родителям, детей между собой, которые проявляются в любви, привязанности, заботе, интимности [2].

Существует множество дефиниций семьи, выделяющих в качестве семьеобразующих отношений различные стороны семейной жизнедеятельности. К основным переменным семьи И. Ю. Шилов относит ролевое поведение, воспитание и образцы поведения в семье [254].

Одной из главных функций семьи В. Л. Ситников называет функцию воспитания: семья формирует адекватные полоролевые образы, гендерную идентичность, гендерные стереотипы, на основе образов-эталонов ребенка, сложившихся у родителей, в соответствии с которыми они строят воспитательный процесс. В условиях взаимодействия с ребенком формируются образы-отражения и образы-ориентиры, т. е. образы, соответствующие тому, какой ребенок сейчас и каким бы родители хотели видеть его в будущем. Степень рассогласования (или согласования) образов-отражений и образов-ориентиров определяет формы поведения взрослых по отношению к ребенку. В процессе социализации происходит ориентация ребенка на стиль жизни

и деятельности, способствующей соответствующей идентичности [208]. В семье происходит обучение ребенка половой роли в соответствии с культурными традициями общества, включая гендерные стереотипы, установки и ожидания. Особенности традиционного воспитания ранее (во многих племенах, общинах) проявлялись в том, что мальчика необходимо было готовить к роли воина, вождя, жреца, и, как следствие, оградить от женского влияния, чтобы ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путем изоляции мальчика от родительского дома: его передавали на воспитание в дома родственников или вождей племени, в «мужские дома», отдавали в ученье. Половая социализация девочки проходила чаще в стенах родительского дома, рядом с матерью, была направлена на формирование определенных форм поведения и приобщение к будущей роли жены и матери [99]. В процессе самоопределения ребенок позитивно относится к тем предметам, действиям и формам поведения, которые связаны с его ролью девочки или мальчика. Типичное для данного пола поведение подтверждается, поощряется и, тем самым, вызывает у ребенка положительные переживания, приводит к самоутверждению в этой половой роли.

В исследованиях Дж. Брауна и Д. Кристенсен обнаружено, что в возрасте от 5 до 11 лет мальчики оказывают большее предпочтение мужской роли, чем девочки женской, мальчики предпочитают полотицизированное для их пола поведение и отвергают нетипичное [29]. Девочки предпочитают типичное поведение, но при этом не отвергают нетипичное. Было выявлено, что большинство родителей (83 % опрошенных) считают необходимым воспитывать ребенка с учетом половых различий [208]. По мнению А. Бандуры, родители начинают взаимодействовать с ребенком с учетом его биологического пола раньше, чем он способен различать модели обоих полов: половая принадлежность фиксируется именем, различиями в одежде, выбором игрушек, специфическим поведением родителей [269].

Согласно исследованию Ю. В. Смирновой, гендерная идентичность на ранних этапах жизни конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредством языковых механизмов и имеет интерактивную природу. В процессе воспитания родителями фиксируются определенные языковые единицы, с помощью которых происходит манифестация гендера, и определяются прагматические и коммуникативные контексты, в которых конструируется гендерная иден-

тичность [214]. По результатам исследования С. Бем, родители побуждают своего ребенка быть «настоящим мальчиком» (сдержанным, волевым, уверенным в себе, жестким, практичным и напористым) или «настоящей девочкой» (нежной, зависимой, чувствительной, разговорчивой, кокетливой, непрактичной) [20].

Исследования Г. Лани, Б. Ллойда, Л. Сидоровича, К. Смита, на которые ссылается Т. Е. Шапошникова, подтверждают мнение о том, что родители формируют идентичность ребенка с помощью игрушек, соответствующих его полу, и атрибутов, характеризующих определенный пол [249]. Е. М. Ижванова отмечает, что девочки, которые больше всего ценят в матери трудолюбие, честность, гуманизм, заботу о семье, вырабатывают у себя именно эти качества. Мальчики стараются подражать отцам в деловитости, смекалке, юморе, профессиональном мастерстве [87].

Г. Г. Филиппова выделяет несколько этапов формирования материнской позиции женщины и обуславливает выбор соответствующего гендерно-ролевого поведения. Первый этап: взаимодействие с собственной матерью, начинающееся с внутриутробного развития, продолжается в течение всей жизни и определяет ценностную и эмоциональную основу материнского поведения. Опыт взаимодействия с матерью является основой формирования собственной материнской идентичности женщины. Второй этап: игровой, моделирует материнскую роль в сюжетно-ролевой игре. Третий: нянченье (от 4–5 до 12 лет), привлечение девочки к реальному уходу за младенцем и его воспитанию [234].

Особое внимание психологи (например, А. Адлер, Д. Винникотт, М. Дональдсон, И. С. Кон, Г. Г. Филиппова, З. Фрейд и др.) уделяют материнской и отцовской любви, которые различаются по содержанию, природе, генезису и формам проявления. Роль воспитателя предполагает управление процессом социализации и должна осуществляться обоими родителями. Совместная воспитательная деятельность – необходимая составляющая для выработки единой родительской позиции как фактора успешной идентичности [34, 92, 99].

Э. Фромм противопоставляет материнскую и отцовскую любовь как любовь безусловную и любовь требовательную. Материнская любовь безусловна, не связана с достоинствами и достижениями ребенка. Мать изначально признает самоценность ребенка, ее любовь аль-

труистична, она является основой формирования у ребенка базового доверия к миру, открытости и готовности взаимодействовать с ним. Искажение материнской и отцовской любви приводит к нарушениям в развитии ребенка. Родительское разочарование и непримиримость с полом новорожденного приводят к оценочному поведению, эмоциональной сдержанности, что отрицательно влияет на структуру полового самосознания и идентичность ребенка [237].

Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас приводят данные о том, что отцы более дифференцированно относятся к детям в зависимости от их пола. Отцы, как правило, на протяжении первого года жизни почти не взаимодействуют с детьми, поскольку в первые годы жизни дети независимо от пола отождествляют себя с матерью и демонстрируют привязанность к ней. Отцы проявляют бóльшую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. В то же время они больше утешают девочек, когда они огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков. Авторы отмечают, что если отец проявляет заботу о сыне в течение первых двух лет жизни, то у мальчика развивается устойчивая привязанность к отцу [110].

В неполной семье ребенок, не имея образца мужского поведения, при отрицательном опыте взаимодействия матери, оказывается под влиянием негативных оценок мужчин. Это способствует феминизации поведения мальчика, а девочка может закрепить в своем сознании негативный образ мужчины, сформированный матерью.

О. А. Карабанова приводит сведения о том, что в случае, если ребенок окружен представителями только своего пола, более сильными и уверенными в себе, ровесниками или старшими детьми, слабые фемининные мальчики могут тянуться к более сильным, мужественным мальчикам или к младшим, чтобы чувствовать себя увереннее. Девочки в окружении сверстников противоположного пола могут проявлять поведение, соответствующее маскулинному типу [99].

Роль матери в формировании гендерной идентичности. Предпосылки симбиотического взаимодействия матери и ребенка закладываются в период пренатального развития и приводят к более раннему формированию материнской родительской позиции по сравнению с родительской позицией отца [34, 99, 133, 139, 254, 257, 260 и др.]. Матери, по сравнению с отцами, менее дифференцированно относятся к детям разного пола, более снисходительны и терпимы к сыновьям

и разрешают им в большей степени, чем девочкам проявлять агрессию в отношении родителей и других детей. Матери предпочитают непрямые, психологизированные воздействия на детей, в то время как отцы ориентированы на нормативное взаимодействие. Особенности идентификации девочек с матерью являются длительным временным периодом, глубина процесса идентификации. Для формирования идентичности девочки значимы эмоциональные, доверительные отношения с матерью.

Роль отца в формировании гендерной идентичности. С первых мгновений жизни младенцев отцы взаимодействуют с ними иначе, чем матери. И с сыновьями, и с дочерьми они обычно более активны и приносят больше стимуляции и возбуждения [224]. Социальные ожидания отца накладывают отпечаток на его последующее общение с младенцем. Если младенец – мальчик, отец предполагает, что сын может в будущем разделить его интересы; надеется на повторение с сыном тех значимых переживаний, которые у него были в отношениях с собственным отцом или на компенсацию того, чего ему недоставало в этих отношениях. Если младенец – девочка, отец может надеяться на то, что она будет хорошенькая и привлечет множество поклонников.

Роль отца в развитии девочки важна в формировании чувства женственности. Девочка на втором году жизни ведет себя с отцом по-новому, отец может помочь ей справиться с чувством неполноценности, возникшим как реакция на обнаружение анатомических различий. На третьем году жизни девочка начинает демонстрировать новые манеры поведения, содержащие эксгибиционистические тенденции (демонстрация своего тела). Это способствует формированию у девочки женской нарциссической положительной половой идентичности, ощущения себя женщиной. По мере того как девочка осваивает женскую половую роль, она отстаивает свое право взаимодействовать с отцом в более зрелой женской манере, одновременно расширяя и углубляя идентификацию с матерью. Девочка стремится завоевать расположение отца в связи с укреплением позиции женщины, что облегчает выборочную идентификацию с отцом [216].

Традиционная роль отца – это носитель социальных норм и требований по отношению к ребенку, что является образцом стандартов поведения. Э. Фромм считает, что если отец покинул семью до того,

как его сыну исполнилось пять лет, то сын впоследствии часто оказывается зависимым от своих сверстников, менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи [237]. Взрослея, мальчик все больше осознает свою мужскую принадлежность и ищет отца, отождествление с которым способствует его отделению от матери и деидентификации с ней. Рассматривая роль отца в формировании идентичности, О. Г. Калина, Ю. А. Токарева, Н. Е. Харламенкова, А. Б. Холмогорова говорят о том, что при редком общении с отцом идентификация мальчика может быть задержана и формирование чувства мужественности у него нарушается [97, 98, 227, 239]. Отсутствие отца сильнее сказывается на полоролевой социализации мальчика, чем девочки. В семьях, где отсутствует отец, черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее. Мальчики, лишенные отца, более зависимы и агрессивны, чем мальчики из полных семей. Им труднее дается усвоение мужских половых ролей, поэтому они чаще гипертрофируют свою маскулинность, проявляя грубость, агрессивность. Отсутствие отца сильнее влияет на полоролевую ориентацию ребенка в возрасте до четырех лет, чем в более старшем возрасте. Идентификация мальчика зависит от отношения матери к отцу, от возраста ребенка, от наличия других взрослых, способных компенсировать отсутствие отца. На девочке отсутствие отца сказывается, в первую очередь, в подростковый период, так как отцы способны научить дочерей взаимодействовать с представителями противоположного пола. Любовь отца выступает как социальное одобрение поведения ребенка, как «мерило» соответствия определенным ожиданиям. В ребенке для отца воплощена возможность продолжения рода. Отцы в большей степени приветствуют появление наследника (мальчика) и более склонны принимать его взросление и созревание, чем взросление и созревание девочки [97, 98]. Отец оказывает важное влияние на формирование у ребенка ощущения принадлежности к мужскому или женскому полу (ядерная половая идентичность), на овладение им способами поведения, свойственными мужчинам или женщинам, на становление у ребенка гендерной идентичности. Отец необходим для успешного формирования маскулинности у сыновей и фемининности у дочерей.

О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова видят уникальность роли отца в формировании гендерной идентичности ребенка в том, что он способствует отделению ребенка от матери, изменяя характер отношений,

олицетворяет собой закон, порядок, устойчивость семейной структуры [97, 98]. В ситуации, когда отцовский образ эмоционально негативен, несформированный Я-образ ребенка страдает от внутренней критики со стороны отцовского образа, отсутствия поддержки и одобрения, системы правил, норм, адекватных законов, что затрудняет развитие чувства автономности в период отлучения от матери. Последствием такого развития выступает проявление агрессии как механизма идентификации с агрессором или депрессивной симптоматики у ребенка. Отсутствие отца влияет на воспитание ребенка, его психическое развитие, сексуальную идентичность, эмоциональное благополучие [97, 98, 112]. Согласно экспериментальным данным, риск возникновения депрессивных и тревожных состояний у детей и подростков связан с делинквентным поведением, злоупотреблением алкоголем, депрессивными симптомами, безработицей отцов. Эмоционально негативный, сверхконтролирующий образ отца связан с высоким уровнем депрессивности подростка. Эмоционально позитивный образ отца положительно связан с маскулинностью и фемининностью мальчиков и фемининностью девочек. Это объясняется особенностями идентификации мальчиков с отцом, которая не зависит от степени его маскулинности. При наличии эмоционально позитивного образа отца мальчик идентифицируется с маскулинностью, или фемининностью, если отец андрогинен [238, 239]. Сверхконтролирующий образ отца затрудняет полоролевую идентификацию мальчиков младшего подросткового возраста. Запрещающий, контролирующий отцовский образ ограничивает возможности проявления различных форм поведения как мужчин, так и женщин. Негативный или недифференцированный образ отца у мальчика из неполной семьи способствует снижению у него показателей маскулинности по сравнению с подростками, живущими в полной семье. На фемининность девочек младшего подросткового возраста отсутствие отца влияет только в случае, когда его образ негативен или амбивалентен.

О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова выявили, что фемининность девочек положительно коррелирует с отцовской маскулинностью [97, 98]. Для успешного принятия женской половой роли девочка должна испытывать удовлетворение от ощущения себя женщиной и идентифицировать себя со своей матерью во взаимоотношениях с отцом. Отсут-

ствии отца нарушает формирование полоролевой идентичности у девочек, что приводит к усилению сепарационной тревоги, отрицанию чувств, связанных с уходом отца.

Отсутствие отца в семье не всегда оказывает отрицательное влияние на развитие ребенка. В связи с этим исследователи обращают внимание на наличие «внутреннего отца», представленного в психике ребенка, т. е. его образа [97, 98, 230, 238, 239 и др.]. На формирование образа отца в условиях дефицитарного общения с ним оказывает влияние мать, она помогает ребенку создать репрезентацию образа отсутствующего отца. Ее сознательные и бессознательные установки по поводу роли отца ребенка, даже если он физически отсутствует (умер, не живет с семьей), будут формировать образ отца у ребенка и его отношение к нему.

Таким образом, становление гендерной идентичности детерминировано отношениями в семье, внутрисемейные конфликты играют отрицательную роль в этом процессе и могут оказывать влияние на формирование недифференцированного типа гендерной идентичности.

Роль сиблингов в формировании гендерной идентичности. На формирование идентичности ребенка значительное влияние оказывают сиблинги. Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас считают, что если в семье имеются дети разного пола, то у них обнаруживаются черты, характерные для другого пола [110]. Влияние разнополых детей друг на друга более значительно в случае небольшой разницы в возрасте; предпочтение и принятие полоролевого поведения, соответствующего своему полу, у младшего ребенка сильнее, если старший ребенок того же пола; у перворожденных мальчиков предпочтение и принятие половой роли немного слабее; типичные для пола реакции характерны для единственных детей в семье и мальчиков, имеющих брата. На идентификацию мальчика с отцом позитивно влияет наличие брата. У девочек наличие сестры не оказывает влияния на идентификацию с матерью, которая более выражена, чем идентификация с отцом у мальчиков. Старшие и младшие дети определяют границы и степень соответствия гендерным эталонам, а сверстники – гендерный статус. Старшие дети играют роль эталона, которому ребенок старается соответствовать, младшие служат индикатором собственных достижений, а сверстники определяют уровень этих достижений [208, 254].

С точки зрения В. Л. Ситникова, детерминантами полового самоопределения ребенка являются его образы «настоящих» мальчиков и девочек (образы-ориентиры) и эталонные образы, которые сложились у взрослых. Восприятие ребенком физических и поведенческих различий у братьев и сестер своего и противоположного пола, а также сверстников и родителей побуждает его отнести себя к определенной категории. Категоризация себя как мужчины или женщины организует половой опыт и руководит поиском «подобных себе объектов» в качестве ролевых моделей, с которыми можно было бы идентифицироваться [208]. И. Ю. Шилов к важным факторам относит порядок рождения детей в семье. В частности, девочки проходят обучение лидерству, командуя младшими братьями [254].

Систему образов гендерной идентификации личности В. Л. Ситников представляет в виде схемы, где «m-f» – маскулинные и фемининные образы (рис. 3). Наличие образов постоянно корректирует поведение ребенка и способствует выработке у него необходимых привычек, соответствующих относительно выбранным индивидом эталонам.



Рис. 3. Система образов гендерной идентификации личности

Разные типы образов играют различные роли. Образы-ориентиры выполняют ориентировочно-корректировочную функцию, в результате которой происходит поиск и закрепление наиболее адекватных черт и линий поведения, образы-эталоны, создавая систему гендерных приоритетов, осуществляют ценностно-мотивационную функцию. Образы взаимодействуют между собой в сознании ребенка и с образами в сознании окружающих его взрослых. Окружающими для ребенка могут быть как реальные, так и идеальные образы (образы-идеи), отраженные его сознанием. Образ-идея может отражать совокупный образ окружающих и формировать на основе этого восприятие индивидуальных и гендерных особенностей значимого другого [208].

Роль сверстников в формировании гендерной идентичности. Существенное влияние на полоролевое самоопределение ребенка оказывают сверстники и более старшие представители мужского и женского пола. И. С. Кон утверждает, что идентификация со сверстниками своего пола является важнейшим механизмом формирования гендерной идентичности [114]. В среде сверстников ребенок испытывает себя в качестве представителя пола, осваивает сформированные в семье полоролевые стереотипы, роли и корректирует их в самостоятельном общении. Оценивая внешность, поведение ребенка с учетом других, отличных от семейных, критериев маскулинности и фемининности, сверстники либо подтверждают, либо не подтверждают его гендерную идентичность. Фемининные мальчики во взаимодействии со сверстниками отвергаются ими, при этом принимаются девочками, а маскулинных девочек легче принимают мальчики. Различием между отношением мальчиков и девочек, по В. Л. Ситникову, можно считать то, что девочки, предпочитая дружить с фемининными сверстницами, относятся к маскулинным девочкам положительно, а в окружении мальчиков фемининность ровесников осуждается. На третьем году жизни, как об этом пишут М. Лэмб, С. Мартин, Дж. Рупнерин, А. Хьюстон, на которых ссылается В. Л. Ситников, сверстники подкрепляют или осуждают типичное, или нетипичное для данного пола поведение друг друга, а в исследованиях А. Стерайкера, Л. Курадека показано, что мальчики, которые играют с девочками, больше подвергаются насмешкам и менее популярны в среде мальчиков, чем те, кто подчиняется полоролевым стереотипам. Д. Линн пишет, что дети обоих полов более

охотно подражают мальчикам, а К. Мартин, К. Халверсон, на которых также ссылается В. Л. Ситников, утверждают, что дети больше внимания обращают на особенности поведения, соответствующие их полу, и не проявляют интереса к неуместному для их пола поведению [208]. В возрасте 8–12 лет начинают формироваться мальчишеские компании (период мужского протеста). Данный период характеризуется негативизмом по отношению к девочкам, который проявляется в «мужском» резком и грубом стиле общения. К началу подросткового возраста этот стиль несколько смягчается [41, 207].

Исследования Т. И. Юфревой показывают, что практически единственной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления подростков об образах мужественности и женственности, являются взаимоотношения с противоположным полом [264]. Эти представления отражают особые аспекты общения в определенном возрасте: в 7-м классе – семейно-бытовые отношения, в 8–9-м – эмоционально-личностные отношения между юношами и девушками, при этом прежние отношения с возрастом просто замещаются другими. Представления подростков об идеальных качествах мужчин и женщин преимущественно связаны с понятием товарищества без учета половой принадлежности [230]. Понятие женственности юноши связывают исключительно с материнством, а, характеризуя понятие мужественности, не упоминают ответственность.

Большую роль в половой идентификации мальчиков-подростков играют девочки-подростки. И. В. Романов отмечает, что половая идентификация мальчика зависит от сопоставления им своего образа с женскими образами: мальчик начинает осознавать свою мужественность, когда он видит в окружающих его девочках женщин. В то же время у девочек переживание женственности прямо не связано с интеграцией мужских образов [192].

Таким образом, формирование гендерной идентичности обусловлено различными факторами: социальной ситуацией развития, социальным окружением, воспитанием, наличием сиблингов, влиянием среды и др.

Гендерные стереотипы. С точки зрения У. Липпмана, на которого ссылаются О. А. Гулевич и Е. М. Ижванова, стереотипы – это своего рода избирательный и неточный способ восприятия действительно-

сти, ведущий к ее упрощению и порождающий предрассудки, они являются необходимым условием взаимодействия человека с окружающей действительностью как проекция на мир его собственных чувств, ценностей [57, 86].

По мнению И. С. Клециной, гендерные стереотипы сопровождают процесс социализации [48]. Н. В. Лукьяненко считает, что гендерные стереотипы опосредованы социокультурным влиянием и обусловлены типичными характеристиками, приписываемыми мужчинам или женщинам [134].

И. С. Клецина под гендерными стереотипами понимает стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское», и рассматривает три основные группы гендерных стереотипов. Первую группу образуют стереотипы маскулинности и фемининности. При этом маскулинность и фемининность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих характеристиках мужчин и женщин. Эти нормативные представления полярно и иерархически противопоставляют мужчин и женщин: мужчины доминантны, независимы, компетентны, самоуверенны, агрессивны и склонны рассуждать логически; женщины же покорны, зависимы, эмоциональны, конформны и нежны. Во вторую группу входят стереотипы, отражающие закрепление семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом [187]. Для женщин главными социальными ролями являются семейные роли (мать, жена, хозяйка), для мужчин – профессиональные. Третья группа гендерных стереотипов связана с различиями в содержании труда. Для женщин это экспрессивная сфера деятельности с преобладанием исполнительского, обслуживающего труда; для мужчин – инструментальная сфера, где главным является творческий, созидательный, руководящий труд [86, 105].

Социально-психологическими факторами, способствующими формированию и закреплению стереотипов, являются социокультурные традиции, которые, интериоризируясь в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром, оказывают влияние на его мотивацию, систему ценностей, степень уверенности в себе; поведение родителей и педагогов, связанное с внушением детям представлений о стереотипных половых ролях, о «мужском» и «женском» типах поведения, «мужских» и «женских» профессиях [92].

Стереотипы, сформированные обществом, оказывают влияние, с точки зрения Т. В. Виноградовой и В. В. Семенова, на выбор профессионального пути. Согласно общественному мнению, мужчин ценят больше, чем женщин, им легче получить работу, легче поступить в высшее учебное заведение. Это стимулирует девочек к развитию таких типично маскулинных черт, как активность, соревновательность, стремление к доминированию [39]. Ю. Е. Алешина и А. С. Волович полагают, что мальчики и девочки развивают черты поведения, которые противоречат основным традиционным стандартам гендерных ролей: девочки учатся быть более активными, а мальчики становятся пассивными или вступают в конфликт с обществом [6].

К. Н. Джеклин и Е. Е. Маккоби отмечают, что самым прочным стереотипом полоролевого поведения является стереотип о зависимости женщин [279]. Эта черта в раннем детстве характерна для детей обоего пола, но закрепляется она главным образом в поведении девочек и становится устойчивой чертой личности, так как поддерживается социальными ожиданиями окружающих людей, в первую очередь родителей. К. Доу, анализируя данные о более высокой конформности женщин по сравнению с мужчинами, высказывает предположение о том, что конформность женщин выше, потому что их статус в обществе ниже, чем статус мужчин [274].

Таким образом, анализ литературы по проблеме изучения половых различий и гендерных стереотипов позволяет сделать вывод, что эти различия в значительной степени имеют социокультурную детерминацию.

Понятие гендерных стереотипов напрямую связано с гендерными ролями, гендерными установками и ожиданиями. Гендерные роли представляют собой разновидность социальных ролей. Социальная роль – это нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека, занимающего определенную социальную позицию и позицию в межличностных отношениях. Содержание роли и ее выполнение регулируются нормами, т. е. определенными выработанными и принятыми группой правилами, которым необходимо следовать для реализации совместной деятельности (например, существуют правила, предписания, касающиеся как принятия ролей, так и их исполнения) [9, 125, 221, 222].

По мере осознания своей половой принадлежности у ребенка формируется и определенное отношение к ней. Представления ребен-

ка о соответствии ожиданиям и требованиям мужской или женской роли отражаются в его полоролевой ориентации. Полоролевые предпочтения свидетельствуют об удовлетворенности или неудовлетворенности своей принадлежностью к данному полу [12, 87, 192, 207].

С. Томпсон выделяет три этапа в раннем развитии половой роли: 1) ребенок узнает, что существуют два пола; 2) он включает себя в одну из этих категорий; 3) на основе самоопределения он формирует свое поведение. По мнению ряда исследователей (например, таких, как Д. Рабль, Р. Слаби и др.), ребенок сначала усваивает половую идентичность, затем убеждается в необратимости пола, в дальнейшем у него возникает понимание константности половых характеристик человека [220]. Принятие ролей осуществляется в соответствии с социокультурными нормами и стандартами, определяющими критерии оценки успешности выполнения ролей.

О. А. Карабанова считает, что принятие гендерных ролей в семье в значительной мере определяется влиянием особенностей мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер членов семьи, а также личностных особенностей (например, зависимости или автономии в принятии решений) [99]. Распределение гендерных ролей и ролевая структура личности обуславливают принятие или непринятие личностью своего пола, при этом полоролевые предпочтения позволяют говорить об удовлетворенности личности или о наличии внутриличностного конфликта.

Таким образом, нами рассмотрены факторы, детерминирующие гендерную социализацию личности. Отметим, что гендерные стереотипы, принятие или отвержение гендерных ролей и соответствующие установки способствуют формированию соответствующего типа гендерной идентичности.

1.4. Особенности развития личности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Семейная среда – важный фактор эмоционального и психического развития ребенка, а также формирования психологического пространства его личности [153, 189]. Нарушение психологического пространства личности в виде разлуки с семьей негативно сказывается на стержневых образованиях личности ребенка. Влияние изоляции от родите-

лей на развитие детей изучали Б. Н. Алмазов, Дж. Боулби, Ю. В. Василькова, Л. А. Грищенко, Н. Л. Иванова, А. Л. Козлова, А. В. Крылова, М. И. Лисина, А. В. Махнач, Е. А. Поляков, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, А. К. Рубченко, А. Ш. Шахманова и др. Многие авторы придают особое значение детско-родительским отношениям в развитии ребенка (среди них можно назвать В. В. Абраменкову, Г. С. Абрамову, А. Я. Варга, В. Н. Дружинина, А. И. Захарова, С. В. Ковалева, А. Л. Козлову, Т. Д. Марцинковскую, Н. В. Поляшову, В. Сатир, Д. И. Фельдштейна, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса и др.).

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот играют социальные условия их развития и, прежде всего, эмоциональная, социальная и психическая депривация. Социальная ситуация развития воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обусловлена разлукой с родителями, которую авторы оценивают как материнскую и патермальную (отцовскую) депривацию [19]. Под депривацией понимают недостаточное удовлетворение основных базовых потребностей ребенка в течение длительного времени. С. В. Березин отмечает, что ребенок нуждается в наличии центрального значимого «объекта» привязанности, на котором сосредоточивается его активность, и который обеспечивает ему необходимую уверенность в завтрашнем дне [22]. В семье таким объектом выступает мать или значимый взрослый. М. Прингл, В. Бейслоу, В. И. Брутман и другие исследователи считают, что само по себе длительное пребывание в условиях ОДС не обязательно приводит к нарушениям психического развития [58]. Фактором, формирующим депривацию, является качество межличностных отношений с ребенком [7, 8].

А. К. Рубченко в исследовании «Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации» описывает следующие виды депривации, оказывающие определенное влияние на дальнейшее развитие молодых людей и их отношение к себе и к ближайшему окружению: материнская, отцовская и родительская. Результаты данного исследования говорят о наличии отсроченных последствий семейной депривации, об устойчивости ее эффектов. Последствия депривации отражаются на самооценке ребенка, снижается ощущение самоценности, значимости. Депривационный опыт, как правило, приводит к негативным последствиям. А. К. Рубченко выделяет

по длительности эпизодический и хронический депривационный опыт, а также (в зависимости от пола) мужской и женский [195].

Л. В. Корнева в исследовании «Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа» отмечает особенности структурных компонентов самоопределения детей-сирот (самооценку, уровень притязаний, локус контроля, самооценность). Психические и личностные особенности детей-воспитанников ОДС связаны со специфической социальной ситуацией развития [118].

Искажение вариантов развития личности воспитанников ОДС детерминировано рядом социально-психологических факторов, а именно социальной, педагогической и эмоциональной депривацией; социальной ситуацией развития; отсутствием гендерных эталонов поведения или наличием отрицательных образцов поведения; психологической травмой при утрате родителей (смерть) или помещением в ОДС из асоциальной семьи; частой сменой воспитателей, реформированием групп в условиях проживания в ОДС, перевода ребенка в другие детские дома (по состоянию здоровья, из приютов, в связи с закрытием детского дома и др.); большим количеством социальных контактов при отсутствии эмоциональной привязанности, любви; интолерантным, формальным отношением к детям со стороны взрослых (воспитателей, педагогов и др.) или проявлением жалости к их судьбе, отношением как к маленькому неудачнику [140, 229].

Д. Н. Исаев считает, что эти причины вызывают психопатическое развитие личности с ведущими проявлениями в виде: эмоциональной бесчувственности, неспособности к эмоциональной привязанности и любви, отсутствия чувства общности с другими людьми и т. д. [95]. Другим вариантом искаженного развития является формирование невротической личности с низким самоуважением, повышенной тревожностью, зависимостью от взрослого, навязчивым страхом потери объекта привязанности [118].

По мнению А. Ш. Тхвостова и Д. А. Степанович, в среде психологической и эмоциональной депривации, где существует игнорирование потребностей ребенка, у него может возникнуть чувство опасности, непредсказуемости среды, неуверенности в адекватности Я-образа, что будет способствовать появлению дискомфортного состояния, апатии, депрессии, чувства беспомощности, деформации Я-образа [229].

Г. В. Гатальская, О. А. Короткевич в своем исследовании «Психологическая помощь взрослым детям алкоголиков» отмечают основные источники развития синдрома ВРА (взрослый ребенок алкоголика): постоянное проживание в ситуации острого, хронического стресса; нарушение связи со значимыми близкими людьми; перманентное неудовлетворение потребностей, пренебрежение к развитию ребенка со стороны родителей [47]. Е. Ю. Ляпина, Н. К. Радина, Т. Н. Павлычева отмечают, что у детей, воспитывающихся в условиях ОДС, появляются сложности в области межличностных отношений, в социальной адаптации (неумение справляться с жизненными трудностями), возникают проблемы определения собственных потребностей и переживаний, личностные нарушения (низкая самооценка, склонность к суициду и др.), склонность к алкоголизации и другим формам зависимого поведения [178, 186].

Согласно результатам исследований, существует ряд прямых и косвенных последствий взросления детей в асоциальной семье: риск появления психических расстройств у ребенка; опасность возникновения посттравматического синдрома в юношеском возрасте, расстройства ролевого репертуара; вероятность развития наркотической зависимости. Также некоторые исследователи отмечают, что у детей, взрослеющих в условиях созависимости, возрастает риск возникновения соматических расстройств. Ю. В. Василькова, Г. В. Гатальская, О. А. Короткевич в своих работах обнаружили факты, которые характеризуют негативное отношение выпускников ОДС к прошлому, бывшие воспитанники отмечают, что в детстве они ощущали себя несчастливыми, переживали состояние неопределенности, нестабильности [33, 47].

Таким образом, в условиях психологической и эмоциональной депривации формируется личность невротического типа с низким самоуважением, повышенной тревожностью, несформированной рефлексией, саморегуляцией и соответственно с отсутствием четких гендерных идентификационных образов.

Психологические особенности воспитанников организаций детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Психологические исследования показывают, что факторы, влияющие на становление гендерной идентичности у детей, воспитывающихся в ОДС, противоречивы: в одном случае они способствуют, а в другом препят-

ствуют оптимальному развитию личности ребенка и адекватных полоролевых представлений. В. Л. Ситников отмечает, что взаимоотношения в родительской семье, положительное отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать позитивный Я-образ и гендерную идентичность. Отрицательное отношение может привести к формированию заниженной самооценки, отсутствию самоуважения, неадекватности Я-образа, несформированности гендерной идентичности [208].

В условиях ОДС имеют место унифицированный для обоих полов стиль поведения, внешний вид, что ведет к сглаживанию границ между половыми поведенческими отличиями девочек и мальчиков.

Центральным новообразованием личности, развивающимся в подростковый период, является самосознание. По наблюдениям Н. Л. Белопольской, Е. Е. Бочаровой, С. В. Березина и некоторых других исследователей, развитие самосознания способствует усвоению норм поведения, формированию чувства ответственности, позитивного отношения к себе и другим, обретению определенного социального статуса, выстраиванию продуктивных отношений во всех сферах жизни, приводит к гармонизации личности [19, 22]. В условиях ОДС этот процесс затруднен.

Основными причинами социального сиротства являются алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение родителей, правонарушения с последующим заключением под стражу, отказ от ребенка в роддоме, смерть родителей. Процесс социализации детей-сирот характеризуется специфическими особенностями, необходимостью преодолеть «барьеры» развития, обусловленные наследственными факторами и спецификой социальной ситуации воспитания вне семьи. Адекватное социальное развитие данного контингента детей возможно только в ситуации учета этой специфики и организации образовательной работы, ориентированной на потребности детей [250, 251].

Подростковый возраст рассматривается как сложный кризисный период в жизни человека. Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова называют этот период жизненным кризисом. Подросток остро и сверхэмоционально реагирует на любую, даже незначительную, с точки зрения взрослого, ситуацию [19]. В период подросткового кризиса личность находится в поиске новых жизненных ориентиров. Это связано с переживанием собственного опыта и может проявиться в следующих симптомах: депрессия, тревога, страх, бессонница, чувство одиноче-

ства, утрата смысла жизни, появление прошлых травматических воспоминаний, разочарование в близких [229]. Важным индикатором в психологической диагностике личности подростков выступает идентичность [19]. По мнению Ю. М. Набиуллиной, неудовлетворенная потребность ребенка в общении с родителем своего пола приводит к его идентификации с родителем другого пола. В процессе развития в дальнейшем у мальчика первоначальная женская идентификация меняется на мужскую [151].

В условиях ОДС дети находятся в окружении женщин (воспитатели, врачи, учителя), в результате чего мальчик строит половую идентичность на основе противоречий, т. е. стремления не быть похожим на девочек. У девочек полоролевая идентификация в условиях ОДС является непрерывным и менее конфликтным процессом.

Согласно результатам исследования А. Л. Козловой и Н. В. Поляшовой, дети, воспитывающиеся в ОДС, имеют сходство по когнитивному и эмоциональному компонентам гендерной идентичности с детьми, воспитывающимися в семье, но на поведенческом уровне типичное для своего пола поведение отмечается только у девочек [108].

Многие личностные особенности детей-воспитанников ОДС обусловлены спецификой тех учреждений, в которых они находятся, системой межличностных отношений, в том числе отношениями между воспитателями и воспитанниками. Дж. Боулби обозначает тип личности, формирующийся у депривированного ребенка, как «безэмоциональный характер» [цит. по: 208]. Данному типу личности присуще отставание в интеллектуальном развитии, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе. Специфическими особенностями отличаются дети-сироты. В отличие от ребенка с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, происходит по невротическому типу. Дж. Боулби, на которого ссылается В. А. Абельбейсов, отмечает, что дети, разлученные с матерью, приспособившись к новым условиям жизни, часто пытаются забыть ее, относятся к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т. п. [1].

Воспитанники детских учреждений страдают не только от депривации, но и от множества социальных контактов. В ОДС имеет место большое количество межличностных контактов, но все они по-

верхностны, безэмоциональны, формальны. Для ребенка-сироты легче не испытывать привязанности к кому-либо, чем потом переживать разрыв отношений. Отмечено, что в ситуации с постоянно меняющимися взрослыми, ребенок способен восстанавливать прерванный эмоциональный контакт не более четырех раз, после чего он становится к ним равнодушен [22, 33].

Спецификой ОДС, с точки зрения М. Ю. Кондратьева, являются жесткие режимные условия, изоляция воспитанников от широкого социального окружения, что снижает вариативность выбора, обедняет и огрубляет систему значимых для них межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности подростка [115, 116, 117]. В отличие от обычных школ в ОДС дети находятся в среде, где их окружают одни и те же сверстники, воспитатели, они не получают новых впечатлений, что приводит к обеднению внутреннего мира ребенка и не способствует развитию его личности [1].

Важной особенностью ОДС является неравномерность процесса развития детей. Дети попадают в ОДС с различным уровнем психофизиологического развития, часто имеют педагогическую запущенность, задержку речевого и психического развития, имеют хронические заболевания желудочно-кишечного тракта, почек и т. д. Дифференцированный подход к организации воспитания и обучения различных категорий детей позволяет стимулировать развитие индивидуальных особенностей, качеств, способствующих адаптации к социуму, минимизировать негативное влияние окружающей среды [22]. Отмечено, что дети из ОДС чувствуют себя «ничьими» детьми, что приводит к недоверию к взрослым, озлобленности и негативному отношению к окружающему миру. Г. Т. Хоментаскас, проанализировав рисунки 7-летних детей, ранее проживавших в семьях, а потом отданных в интернат, отмечает, что первыми переживаниями ребенка, попавшего в данную ситуацию, являются чувство одиночества, ненужности, состояние «покинутого» [цит. по: 22]. Такие мысли провоцируют реакцию протеста и последующее подавленное настроение. Воспоминания о членах семьи связаны с негативными эмоциональными переживаниями, в связи с этим ребенок утрачивает доверие и к близким, и к другим взрослым. Он не чувствует себя в безопасности. Г. Т. Хоментаскас рассматривает переживание внутреннего конфликта ребенка с позиции самообвинения (ребенок расценивает свое отделение от семьи как наказание за то, что он плохой,

теряет самоуважение, испытывает чувство вины); и с позиции обвинителя (во всем виновата семья, родители).

Негативная, агрессивная позиция по отношению к ближайшему окружению является следствием эмоциональной депривации, распространяется даже на сиблингов. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими [19]. В работах В. С. Мухиной, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых показано, что в условиях родительской депривации у детей подросткового возраста в результате своеобразной идентификации друг с другом стихийно складывается детдомовское, или интернатское «мы», которое выражается в групповом обособлении от других, «чужих» людей и порождает негативное отношение к ним. Обособленность, психологическое отчуждение, формальные поверхностные связи создают внутренние условия, которые впоследствии могут стать причиной делинквентного поведения [175, 176].

Установка отчуждения может подкрепляться недоверием или открытым отрицательным отношением социума к детям из ОДС. Совокупный образ ребенка из детского дома выглядит так: агрессивный, тревожный, замкнутый, недоверчивый, покинутый, жалкий и т. д. Ярлык «детдомовец», дистанцирование социума надолго остаются травмирующими факторами для этих детей. Общество для них выступает как отвергающее, враждебное.

Для воспитанника ОДС особенно важным является общение со взрослым. Гипермотивация общения со взрослым приводит к несформированности произвольности в учебной и внеучебной деятельности ввиду потребности в подтверждении правильности поведения ребенка и оценке его деятельности педагогом. При отсутствии пошагового контроля со стороны взрослого действие либо не завершается ребенком, либо выполняется формально, при этом критика со стороны взрослого часто вызывает агрессивную реакцию. Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого, что приводит к конфликтам между воспитанниками детского дома [175, 176]. У данной группы детей не сформирована «дистанция» в общении со взрослыми. Отмечено, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношениях со взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями. В условиях детского дома сложно сформировать

идентификацию, соответствующую семейной [175, 176]. А. Фрейд, которую цитируют А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, обнаружила, что в подростковом возрасте у детей, выросших без близких взрослых, развиваются примитивные связи с окружающими; у них появляются «замещающие» связи со сверстниками, многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, заместителем матери, без чего их переход к зрелости крайне затруднителен [176]. Я-ребенка формируется под влиянием оценки взрослыми его поступков. Позиция близких взрослых создает эмоциональный климат, психологическую среду, в которой совершается процесс саморазвития ребенка [176].

Специфическими особенностями детей, воспитывающихся в ОДС, с точки зрения А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, являются агрессивность, виктимность, у них доминируют незрелые формы защитного поведения: ориентация на внешний контроль, тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других [175, 176]. Дети из ОДС импульсивны в удовлетворении своих потребностей, что часто сопровождается агрессивностью. Подростки воспринимают собственные желания как неотложные, и откладывание их реализации или замена чем-либо другим неприемлемы для них. Удовлетворение же потребностей приводит к распущенности, состоянию пресыщения, но не к переживанию счастья и самоуважения [22].

У детей из ОДС особенности интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер проявляются в несформированности внутреннего, психического плана действий, в ориентации на внешнюю ситуацию. У них преобладают «мотивы сегодняшнего дня», а мотивы отдаленной перспективы оказываются практически невыраженными. Могут отсутствовать мотивы и представления, связанные с прошлым. Отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего [259].

Психологические особенности воспитанников ОДС имеют специфическую природу. Отсутствие тесных эмоциональных контактов, неудовлетворенные потребности в любви, уважении, значимости, унифицированные формы взаимодействия детерминируют формирование личности зависимого, виктимного типа (конформной, безынициативной или доминантно-агрессивной и др.), мешают успешной адаптации в социуме.

Особенности становления гендерной идентичности у детей в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попече-

ния родителей. У детей, воспитывающихся в ОДС, обнаруживаются качественные отличия в развитии всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образ Я, самооценка). У воспитанника ОДС складывается устойчивая заниженная самооценка, которая является основой личностных отклонений и невротических расстройств. Следствием недостатка родительской любви является отсутствие у ребенка чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится устойчивой характеристикой личности. Низкая самооценка проявляется в нерешительности, неуверенности, в избегании нового, низкой инициативности, неуверенности в своих возможностях, формирует у детей пассивность, лень, стремление избегать любой продуктивной активности, успех которой не гарантирован. Чаще способом компенсации низкой самооценки становится агрессия [59, 171, 263].

Период формирования системы ценностей у воспитанников ОДС затруднен в связи с отсутствием постоянного заботящегося о них значимого взрослого, в результате чего им необходимо все время приспособляться и заслуживать хорошее отношение. Это приводит к снижению активного отношения к жизни, в результате чего не формируются собственные ценности, принципы и ориентиры, при этом развиваются конформность, зависимость от других, что приводит к поиску значимого взрослого в референтной, часто асоциальной группе. Для людей, не имеющих сформированных целей, ценностей и убеждений, характерно наличие недифференцированной идентичности. Для ребенка важным является четкое понимание личности родителей, адекватное представление о них. У детей из ОДС слабо сформировано чувство Я, они крайне мало осведомлены о себе и своем прошлом, о собственной семье. При отсутствии ясного чувства идентичности личности свойственны негативные состояния, такие как пессимизм, тоска, апатия, ненаправленная злоба, отчуждение, тревога, чувство беспомощности и безнадежности. Недифференцированная идентичность может сопровождаться чувством выраженного психологического дискомфорта, страхом, желанием смерти [221, 222].

Исследования гендерной идентичности в подростковом возрасте в условиях ОДС указывают на сложный характер этого личностного образования. Оно рассматривается как осознание и переживание индивидом позиции Я по отношению к образам-эталонам пола. Возрастная ди-

намика гендерной идентичности свидетельствуют о наличии кризисов в ее развитии [19]. На каждой стадии развития, по Э. Эриксону, ребенок, воспитывающийся вне семьи, сталкивается с определенными сложностями [262]. На первой стадии (первый год жизни) конфликт между базовым доверием или недоверием к миру вследствие материнской депривации разрешается в сторону недоверия. На второй стадии (раннее детство) конфликт между самостоятельностью и стыдом или сомнением также разрешается в сторону сомнения или стыда, поскольку при депривированном или коллективном воспитании формируется не самостоятельность, а либо сомнение (в случае полного попустительства и безразличия к ребенку), либо стыд (в случае жесткого воспитания). На третьей стадии (дошкольное детство) конфликт между инициативой и чувством вины разрешается в сторону чувства вины, поскольку строго регламентированное воспитание, с пошаговым внешним контролем за выполнением указаний взрослых (заданной извне программой поведения), не создает почвы для развития инициативы. Инициатива не только не поощряется, не принимается, но и чаще всего наказывается. Важным для развития личности на этой стадии является освоение через игру и фантазии мужских и женских, материнских и отцовских ролей, что оказывается крайне затруднительным для ребенка, воспитывающегося вне семьи или в асоциальной семье. На четвертой стадии (младший школьный возраст) конфликт между компетентностью и чувством неполноценности решается в сторону чувства неполноценности, поскольку дети этой группы нередко бывают неуспешными в учебной деятельности. Успехи в учебе часто оказываются решающими для оценки умений, знаний и навыков, а педагоги склонны обращать внимание на промахи, недостатки, неумелость ребенка, а не на его достижения. На пятой стадии (подростковый и юношеский возраст) центральным становится конфликт между достижением идентичности и спутанной идентичностью, который чаще всего решается в сторону спутанной идентичности [248].

У мальчиков идентификация с мужскими образами возникает параллельно со сближением образов девочек и женщин. Мальчик начинает осознавать свою мужественность тогда, когда он чувствует в окружающих его девочках женщин. У девочек переживание женственности прямо не связано с интеграцией образов. Самооценка мальчиков определяется чувством взрослости, которое можно определить как близость реального Я к образу-эталону взрослого мужчины. У девочек к образу Я приближены образы большинства женщин. Это свидетель-

ствуется о том, что чувство взрослости у мальчиков и девочек имеет разный характер. У мальчиков оно связано с идентификацией с половозрастным эталоном взрослого мужчины, у девочек – с присоединением к миру взрослых в целом [208].

Н. Ю. Рымарев считает, что позитивную гендерную идентичность в подростковом возрасте обеспечивает сочетание эмоционального (привлекательность или непринятие образов определенного пола), когнитивного (соответствующие знания о дифференцированных по полу различиях), поведенческого (специфические проявления лиц разного пола) компонентов. Позитивная гендерная и половая идентичность, маскулинная идентификация мальчика прямо связаны со степенью субъективной близости у него образов девочек и женщин, мальчик начинает чувствовать свою мужественность тогда, когда рядом с ним появляется женщина, как мы уже упоминали, одного с ним возраста. У девочек наблюдается выраженное противоречие между структурой эмоционального и когнитивного компонентов гендерной идентичности [199].

Воспитанники детских учреждений в большинстве своем имеют негативную самооценку, неуверенность в себе. Я-концепция формируется у них на основе отражения социальных отношений, а поскольку чаще всего образ воспитанника ОДС отрицателен, то у ребенка развиваются стертые формы гендерной идентичности.

Еще одним важным фактором становления гендерной идентичности является то, что у ребенка из асоциальной семьи в силу специфики воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте не сформирована игровая деятельность, а именно ролевая игра, в которой проигрываются различные гендерные роли. Причинами этого может служить отсутствие соответствующих гендерных моделей поведения, как женских, так и мужских. Среди воспитанников детских домов есть дети, которые, по сути, совершенно не знакомы с моделями мужского поведения, потому что почти с рождения они росли в сугубо женском окружении (нянечек, воспитательниц и т. п.). Другим фактором является раннее начало половой жизни, что иногда приводит к сексуальным преступлениям.

Отмечено, что подростки, особенно сильно недовольные своей внешностью, входят в группу риска психических заболеваний и эмоционально-личностных расстройств [51, 80, 83, 152, 215].

Проблема становления гендерной идентичности заключается еще и в том, что люди в своей семье, как правило, воспроизводят модель

родительской семьи, повторяя или отрицая в поведении отцовскую или материнскую модель. Отрицательный семейный опыт дает ребенку возможность в процессе развития идентичности переосмыслить его, выстроить собственное представление о себе как о мужчине или женщине. В условиях ОДС этот процесс затруднен, и, как следствие, возникает недифференцированная, неопределенная гендерная идентичность, что приводит к трудностям в освоении соответствующих гендерных и семейных ролей.

Одной из основных причин развития негативной Я-концепции и недифференцированной идентичности у детей из ОДС является то, что ребенок в течение длительного времени имеет дело не с одним любящим и заботливым взрослым, а с множеством постоянно меняющихся людей. Для становления зрелых форм гендерной идентичности в развитии ребенка необходимо наличие значимого взрослого. Понятие «значимые взрослые» используется в психологии для обозначения роли взрослых в жизни ребенка: значимые взрослые непосредственным образом участвуют в создании и укреплении его Я-концепции. Вопросы субъективной значимости другого в жизни человека в отечественной психологии были разработаны А. А. Бодалевым [26]. По его мнению, субъективная значимость другого человека представляет собой феномен, проявляющийся и формирующийся в общении людей друг с другом. Осознание и переживание человеком ценности другого выражаются во взаимосопряженных формах отражения другого, эмоционального отношения к нему. Н. Б. Шкопоров рассматривает феноменологию, динамику и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната. Субъективная значимость другого проявляется, по его мнению, как чувство собственной значительности или ничтожности, т. е. как когнитивный и эмоциональный аспекты самоодобрения и соответствующее этому поведение [255].

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых анализируют два аспекта отношения ребенка к себе: 1) доминирование эмоциональной или оценочной стороны; 2) сложность или простоту этого отношения. У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, чаще положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (своих и окружающих его людей). Его отношение к себе имеет сложную структуру, элементами которой являются принятие-непринятие себя, общие, парциальные и оперативные

самооценки и т. д. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и некоторые другие исследователи считают, что подросток, растущий в семье, может иметь заниженную оценку своего характера, успехов в различных областях, но при этом любить себя. Это является результатом усвоения ребенком различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, а также своей позиции. Такой ребенок объективно оценивает себя в различных конкретных ситуациях [175, 176].

У ребенка из ОДС преобладает оценочное и общее эмоциональное отношение к себе. Ребенок, растущий вне семьи, с раннего детства лишен безусловной любви, поэтому для него характерно простое, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке [175].

Утверждение собственного Я для подростков, воспитывающихся в семье, идет через активное противопоставление себя ситуации, нормам, требованиям взрослых; а для подростков, воспитывающихся в ОДС, – через приспособление к ситуации, в чем проявляется защитный характер поведения [214]. Это выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его разрешение, стремлении переложить ответственность на окружающих.

Путем наблюдения и подражания родителям ребенок приходит к пониманию их интересов и ожиданий. Воображаемые компаньоны, которых конструируют многие дети, по мнению Л. С. Выготского, характеризуют стадию примитивного восприятия мира и часто замещают ребенку действительность [45]. С. В. Березин с соавторами, ссылаясь на работы Л. Эймс и Дж. Лирнд, считают, что создание таких персонификаций зачастую компенсирует ребенку отсутствие теплоты и сердечности в реальной жизни. Для воспитанников ОДС характерно замещение негативных родительско-детских отношений созданными в их воображении, идеализированными отношениями, не соответствующими реальным [22]. Воспитанники ОДС характеризуются как трудновоспитуемые, проблемные, педагогически запущенные, демонстрирующие асоциальное поведение и т. п. Эти характеристики являются следствием психологических и социальных условий, которые определяют развитие личности в ситуации психической депривации. Воспитанник ОДС, ребенок из асоциальной семьи, как правило, постоянно находился в состоянии конфликта с родителями или являлся свидетелем неконструктивных хронических

конфликтов родителей между собой. Воспитанники ОДС часто наделяют своих родителей положительными, высокими моральными качествами. Негативный характер такой оценки заключается в том, что в своем поведении ребенок ориентируется на те ценности и нормы поведения, которые транслируют его родители.

Таким образом, становление гендерной идентичности, гендерных отношений в условиях ОДС затруднено в связи со средовыми факторами, отсутствием четких гендерных образов-эталонов.

Нарушения гендерной идентичности. Проблемы, связанные с нарушением гендерной идентичности, широко рассматриваются в современной психологии (например, такими авторами, как И. В. Берно-Белленкур, В. Е. Каган, И. С. Кон и др.).

Как отмечают В. Е. Каган и некоторые другие исследователи, в дошкольном возрасте о нарушении половой идентичности свидетельствуют предпочтение игрушек и игровых ролей противоположного пола; стремление быть в обществе взрослых противоположного пола и подражать их поведению; активно высказываемое желание изменить пол и имя; сновидения, в которых ребенок выступает как представитель другого пола; стремление одеваться и вести себя как представитель противоположного пола [2, 69, 96, 111, 113].

Нарушения половой идентичности в зависимости от выраженности подразделяются на индивидуальные вариации соотношения маскулинности и фемининности, сопровождающиеся адаптационными реакциями; полоролевой конфликт как переживание реального или мнимого несоответствия полоролевым стандартам с личностными реакциями невротического типа; конфликт половой идентичности как активное, осознаваемое противостояние себя как представителя противоположного пола и существующих полоролевых стандартов [96]. Личностные реакции при этом носят целенаправленный активно-приспособительный характер и устремлены на легализацию своего переживания половой принадлежности вопреки паспортному полу.

Е. П. Ильин, ссылаясь на исследования И. В. Берно-Белленкур, подчеркивает, что нарушение гендерных стереотипов имеет статистически достоверную связь с различными формами аутоагрессии (суицидальные попытки), аддитивным поведением (наркотизация, алкоголизм), социальной дезадаптацией [92].

Знание эталонов мужественности и женственности, содержания и структуры образа мужчины и женщины помогает судить о степени сформированности у детей гендерной идентичности, выявить те сферы жизнедеятельности, в которых наиболее ярко проявляются их особенности и возможности.

По мнению Л. Н. Ожиговой, в связи с тем, что гендерная идентичность личности находится в постоянной динамике, происходит процесс постоянного согласования внутриличностных компонентов с внешними факторами. В процессе достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения этого личность может переживать различного рода кризисы [160]. Кризис идентичности, с точки зрения Е. В. Гредновской, проявляется в утрате собственной идентичности, ощущении отсутствия цельности и последовательности в своей жизни [54].

Таким образом, подростковый возраст является особенно чувствительным к различного рода нарушениям, в том числе к становлению недифференцированных форм гендерной идентичности, полоролевой неадекватности. Овладение жизненным и полоролевым опытом в этом возрасте сопряжено с трудностями, которые могут проявляться в акцентуациях характера, психопатиях, невротических и психосоматических расстройствах [190]. В условиях психологической, социальной, родительской депривации формируется личность невротического типа. Это состояние сопровождают заниженная самооценка, неуверенность в собственных силах, чувство беспомощности. Воспитанник ОДС находится в поиске значимого другого как объекта идентификации, при этом прошлый (часто негативный) опыт оказывает на него воздействие, поскольку первичная идентификация происходит в семье. Кризис гендерной идентичности обусловлен несогласованностью идентификационных образов, наличием внутриличностных конфликтов.

1.5. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности

Теоретический анализ структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стал основой для разработки системно-структурной модели психолого-педаго-

гического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Модель состоит из четырех следующих блоков в соответствии с принятыми в исследованиях подходами к построению структурно-функциональных моделей: целевой, организационно-содержательный, формирующий, результирующий.

Целевой блок представляет собой подсистему, которая включает в себя социальный заказ, цель, задачи. В качестве социального заказа выступают потребности общества в гендерной социализации личности и современные достижения в области гендерной психологии.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

- установление соответствия целей, содержания, форм, методов и средств психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях ОДС;
- обеспечение комплексной совместной психологической и педагогической работы психологов, социальных педагогов и педагогов-воспитателей – участников воспитательного и образовательного процесса.

Организационно-содержательный блок включает в себя методологические подходы и принципы к формированию и развитию личности с учетом гендерной принадлежности.

При разработке модели учитывались основные теоретические и методологические положения и принципы современной науки.

Структурный подход, которого придерживался К. К. Платонов и некоторые другие исследователи, обеспечивает выявление проблемных зон в развитии компонентов гендерной идентичности, что позволяет использовать диагностические и психокоррекционные методы и методики, с учетом индивидуального развития личности.

Историко-эволюционный подход рассматривает личность подростка с позиции индивидуализации и социальной культуры, позволяет формировать адаптированные гендерные социальные отношения и гендерную культуру, а также образ реального Я и сценарий будущего развития [13].

Гендерный подход, которым руководствовались С. Бем, Т. В. Бендас, Ш. Берн, Е. А. Денисова, Е. М. Ижванова, Е. П. Ильин, И. С. Клецина, И. С. Кон, Л. Н. Ожигова, Л. Б. Шнейдер, обеспечивает процессы гендерного воспитания, формирования и развития гендерных ролевых, социальных, статусных позиций с учетом различных временных и социокультурных аспектов и т. д.

Положения концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности обеспечивает развитие гендерной идентичности с позиций целостности и целенаправленного формирования личности с учетом функционирования и соподчинения подструктур и ориентации на базовые свойства личности.

Основные положения концепции возрастного и социально-личностного развития, по Л. С. Выготскому, А. В. Петровскому, В. И. Слободчикову, Э. Эриксону, позволяют организовывать воспитательный процесс в ОДС с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей, социальной ситуации развития, зоны ближайшего развития каждого ребенка.

Принцип системности обеспечивает целенаправленную последовательную деятельность педагогов ОДС с разработкой содержания и систематизации занятий и деятельности с группами детей с учетом возрастных, полоролевых и индивидуальных особенностей.

Принцип детерминизма предполагает наблюдение, сбор социального анамнеза и разносторонний анализ причин и особенностей поведения.

Принцип индивидуализации направлен на развитие личностного компонента гендерной идентичности, вариативности поведения и деятельности, снижения признаков эмоциональной неустойчивости личности и т. п.

Формирующий блок включает в себя следующие направления деятельности по психолого-педагогическому сопровождению развития гендерной идентичности: психопрофилактика, психологическое просвещение, психологическая диагностика, психолого-педагогическая коррекция, психологическое консультирование.

1. *Психологическая профилактика* направлена на психологическую поддержку развития личности с целью сохранения в процессе развития ее индивидуальности (осуществляется совместно с классным руководителем, воспитателем, медицинской службой и другими специалистами); предупреждение возможных девиаций поведения воспитанников; оказание психологической поддержки педагогов воспитанникам, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания.

2. *Психологическое просвещение* представляет собой повышение психолого-педагогической компетентности педагогов; ознакомление педагогов с основными возрастными закономерностями личностного развития обучающихся; популяризацию психологических знаний среди субъектов образовательного процесса.

3. *Психологическая диагностика* является собой проведение психолого-педагогической диагностики психических процессов, состояний, свойств личности; выявление психологических причин нарушений в обучении и развитии, социальной дезадаптации; выявление внутрисубъективного статуса воспитанников и их социальной роли в группе. Также она включает в себя изучение индивидуальных психологических особенностей субъектов образовательного процесса, компонентов гендерной идентичности; формирование и развитие социально значимых качеств и социальной зрелости обучающихся.

4. *Психолого-педагогическая коррекция* включает в себя индивидуальную и групповую психологическую коррекцию проблем развития детей, компонентов гендерной идентичности; содействие социально-психологической реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; коррекцию асоциального поведения обучающихся; оказание психологической помощи и поддержки обучающимся и педагогам в решении личностных, профессиональных и других проблем; коррекцию поведенческих проявлений педагогов в контексте гендерного воспитания и др.

5. *Психологическое консультирование* всех участников образовательного процесса представляет собой консультирование педагогов по проблемам индивидуального развития воспитанников, решение личностных и профессиональных проблем; консультирование обучающихся по вопросам обучения, развития, по проблемам взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Реализация формирующего блока предполагает программное обеспечение психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности.

Результующий блок модели обеспечивает сформированную гендерную идентичность как условие гендерной социализации личности, снижение уровня негативных факторов, обеспечивающих невротические проявления личности воспитанника на данном этапе возрастного развития. Анализ сформированности компонентов гендерной идентичности будет осуществляться путем проверки эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, а в дальнейшем и комплексным сопровождением воспитанника с учетом сформированности индивидуально-психологических особенностей личности (рис. 4).

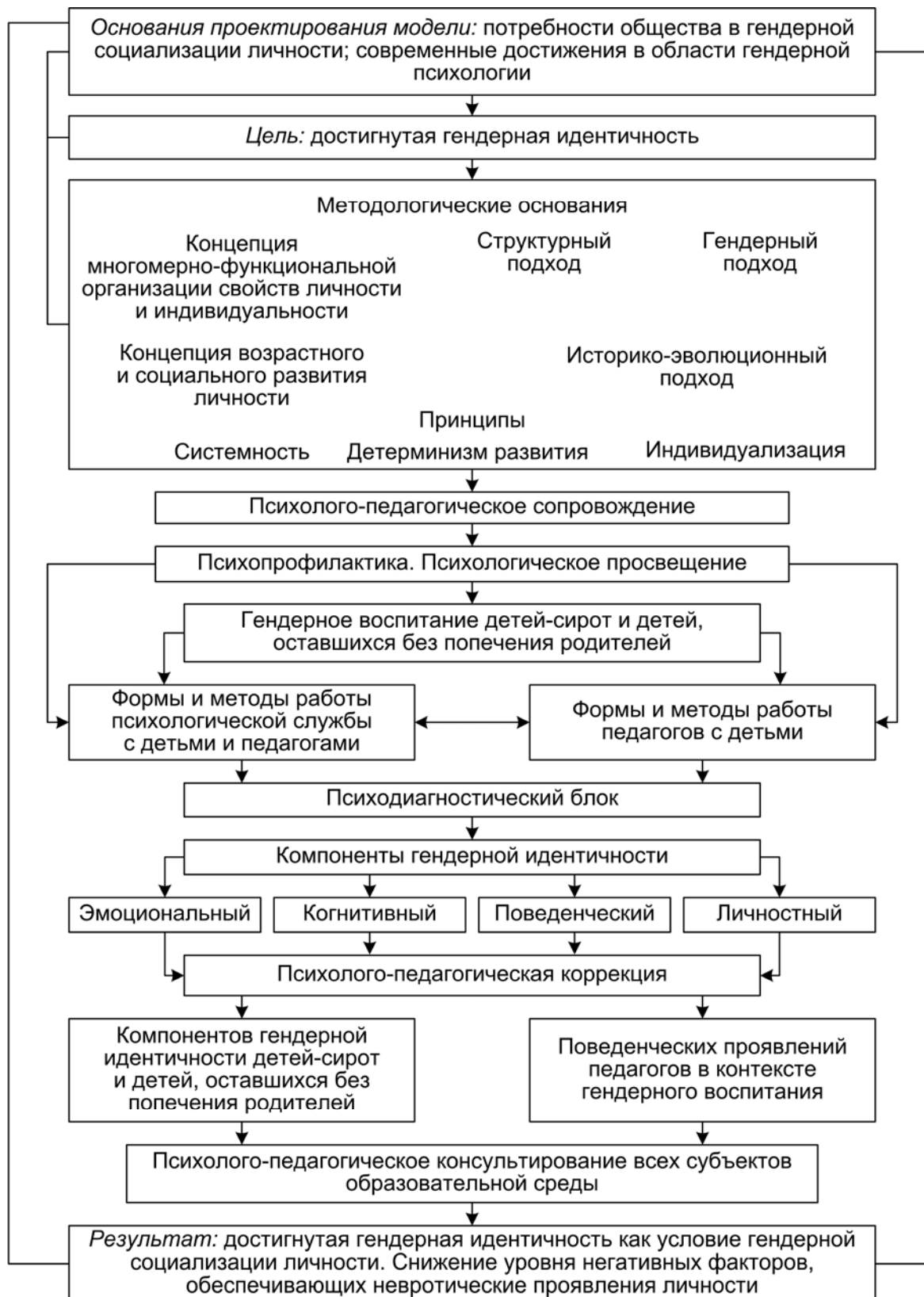


Рис. 4. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Таким образом, гендерная идентичность представляет собой интегративное полифункциональное динамичное структурное образование личности, детерминированное усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации через реализацию внутренних смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития.

Структура гендерной идентичности включает в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты. *Эмоционально-оценочный компонент* представлен положительным, отрицательным или амбивалентным отношением к себе, к своему маскулинному или фемининному образу Я, отношением к ближайшему окружению и образу мира с позиции гендера, к гендерным нормам, правилам, ролям, стереотипам, установкам, ожиданиям. *Когнитивный компонент* образует систему представлений о себе как о представителе определенной гендерной группы, показывает осознание и принятие своей маскулинности или фемининности, а также выбор поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, ожиданий. *Поведенческий компонент* является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений, самоотношений к себе как к представителю социального пола. *Личностный компонент* включает в себя психологические, психодинамические свойства, состояния и особенности личности с учетом гендера и обуславливает процессы интеграции и адаптации личности в обществе.

Отметим, что структурные компоненты гендерной идентичности в системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

2.1. Методическое обеспечение изучения структурных компонентов гендерной идентичности

На основе анализа теоретических и эмпирических исследований, касающихся проблемы гендерной идентичности в подростковом возрасте, ее структурных компонентов и их психологического содержания в отечественной и зарубежной психологии авторами рассмотрена структура гендерной идентичности. Гендерная идентичность представляет собой полифункциональное, интегративное, многомерное образование личности, включающее в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, которые показаны авторами данного исследования во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

В настоящей главе монографии представлены результаты эмпирического исследования, в котором определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в различных социальных условиях: в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и подростков, воспитывающихся в семье.

Методы. В исследованиях идентичности, как и при изучении других многочисленных психологических феноменов, исследователи обращаются к качественным и количественным методам. Дизайн исследования планируется с целью проверки гипотез и оценки взаимосвязей между переменными (А. В. Махнач [140]). Эмпирическое исследование выстраивается в соответствии с логикой и задачами. В данной работе использованы следующие эмпирические методы: наблюдение, беседа, контент-анализ, психодиагностические методы, методы математико-статистического анализа.

Применение методов математико-статистического анализа является на сегодняшний день необходимым и обязательным компонентом получения объективных данных об особенностях и взаимосвязях социально-психологических явлений. С этой целью при исследовании

проблем психологии применяются методы математической статистики. С их помощью решаются различные задачи: обработка массива данных, получение новых, дополнительных данных, обоснование научной организации исследования и др. [63, 64, 71, 76, 77, 100, 154, 155, 158, 205].

Методики, используемые для изучения гендерной идентичности. Проблема исследования гендерной идентичности в экспериментальной психологии в настоящее время достаточно актуальна. Причина этого кроется в отсутствии единого диагностического инструментария. Положение затрудняется еще и тем, что исследования в гендерной психологии многочисленны, при этом они во многом ограничены изучением дифференциальных различий в области мышления, памяти, поведения, общения и др.

В гендерной психологии уже сформировался свой арсенал психологических методик. Эти методики позволяют изучить личностные характеристики, по которым обычно обнаруживаются гендерные различия, такие как нейротизм, экстраверсия, открытость к познанию, заботливость, добросовестность и др. Методики имеют тестовые нормы для мужчин и женщин, а также шкалы, по которым определяют маскулинность или фемининность индивида.

В начале 1970-х гг. С. Бем был разработан полоролевой опросник (BSRI), позволяющий выявлять различные типы индивидов: недифференцированный с низкими показателями как маскулинности, так и фемининности; андрогинный, сочетающий в себе высокие показатели и андрогинности, и фемининности; маскулинный с преобладанием маскулинных качеств; фемининный с преобладанием женских качеств [20].

Поиск специализированных методов и методик диагностики гендерного самосознания и гендерной идентичности до сегодняшнего дня вызывает противоречия, поскольку не выявлены степень и нормативность проявления данных качеств у индивида, а также не определена совокупность качеств и свойств, которые будут способствовать социальной адаптации и сохранению психического здоровья личности.

В 1990-е гг. в отечественной психологии начали проводить исследования, ориентированные на изучение гендерных особенностей личности в рамках социально-конструктивистского подхода. Эти исследования касались анализа процесса конструирования и последствий гендерной социализации представителей различных групп.

Для исследования представлений о мужественности и женственности подростков, воспитывающихся в разных средовых условиях, Т. И. Юферева использовала метод «свободных описаний» [264]. Данный метод предполагает написание испытуемыми сочинения на тему «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин?». После чего на основании анализа и выделения восьми категорий (тем) определяются степень выраженности, формы поведения и психологические особенности мужественности и женственности респондента. Другой вариант исследования с помощью самоописания – это опросник Л. Н. Ожиговой «Я – мужчина / женщина» [107, 160, 264].

С целью изучения характерологических свойств личности, традиционно относящихся к понятиям маскулинность и фемининность, также можно использовать модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, представленный в работе И. А. Курочкиной и О. Н. Шахматовой [130]. Методика представляет собой набор лаконичных характеристик, по которым участник исследования оценивает свое реальное Я (образ собственного Я глазами других на момент диагностики) и свое идеальное Я (каким Я хотел бы быть в глазах окружающих) с точки зрения гендера. Для исследования гендерных стереотипов личности используют метод личностного семантического дифференциала (ЛСД) О. Л. Кустовой, который приводит В. В. Козлов [107]. Информативным методом исследования гендерной идентичности является тест «Личностный опросник В. В. Козлова Анима Анимус» (ЛОКАА), который помогает изучить глубинные личностные сценарии мужчины и женщины [107].

Исследования содержательных характеристик идентичности личности (эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты) происходят с помощью методик «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т. В. Румянцевой) [197], методики СОЧи (структура образа человека иерархическая) В. Л. Ситникова [208].

Проективная методика «Пословицы» И. П. Малкиной-Пых позволяет исследовать поведенческий компонент гендерной идентичности [138].

В психологической науке при рассмотрении сложных феноменов выделяется компонентная структура. Теоретический анализ структуры гендерной идентичности, психологических, личностных и поведенческих особенностей подростка позволил выделить следующие ком-

поненты гендерной идентичности: *эмоционально-оценочный* (эмоциональное отношение к себе, к своему окружению, принятие себя как представителя определенного пола); *когнитивный* (осознание личностью сложности, уникальности, многомерности собственной картины мира и образа Я); *поведенческий* (способность и готовность к выполнению определенных социальных ролей, межличностного взаимодействия и поведения, обусловленных гендерной принадлежностью); *личностный компонент*, включающий в себя психологические особенности личности, обуславливающие становление гендерной идентичности в подростковом возрасте, к которым относятся невротичность, депрессивность, реактивная агрессивность и др.

С целью исследования структурных компонентов гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, был использован комплекс следующих психодиагностических методик:

- опросник Л. Н. Ожиговой «Я женщина / мужчина», который приводит И. С. Клецина, использовавшийся для изучения содержания гендерной идентичности методом самоописания [48]. Опросник предназначен для изучения особенностей и степени подверженности личности гендерным стереотипам. В основе данной методики лежит теоретическое представление о том, что базисом организации и направленности поведения человека являются имеющиеся у него установки на себя как на представителя определенного пола. Опросник относится к проективным методам исследования, к методам завершения, и предполагает завершение предложений;

- методика исследования содержательных характеристик идентичности личности «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т. В. Румянцевой), которая позволила выявить отношение личности к себе, эмоциональное, когнитивное и поведенческое содержание образа Я [197]. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, с образом Я или Я-концепцией. Наличие прямого или косвенного обозначения своего пола говорит о сформированности половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения. Причинами отсутствия обозначения пола в самоидентификационных характеристиках могут быть отсутствие целостного представления о полоролевом поведении, несформированная рефлексия; избегание рассматривать свои полоролевые

особенности в силу травматичности данной темы (вытеснение негативного опыта сравнения себя с другими представителями своего пола); несформированность половой идентичности или наличие кризиса идентичности в целом;

- опросник С. Бем 1974 г., представленный в книге И. Г. Малкиной-Пых, направленный на исследование психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности (тип), который помог диагностировать когнитивную составляющую гендерной идентичности [138]. Это наиболее широко используемый инструмент для измерения того, как респондент оценивает себя с точки зрения гендера. Полотипизированной личностью считается тот респондент, чье самоопределение и поведение совпадает с тем, которое считается в его обществе гендерно-соответствующим;

- опросник «Пословицы», который позволил изучить поведенческий компонент. Данный опросник выявил степень подверженности испытуемых традиционным представлениям о распределении ролей в семье, о гендерных установках испытуемых [138]. В опроснике использованы русские народные пословицы, собранные В. И. Далем в работе «Пословицы русского народа». Пословицы и поговорки представляют определенный интерес в исследовании языковой картины мира. Например, пословица в качестве первичного эмпирического материала может быть использована потому, что она является своего рода устойчивым социальным стереотипом, завуалированным суждением, которое является еще и косвенным контрольным вопросом, а также она несет функцию альтернативы понятийному мышлению, к которому апеллирует большинство вопросов;

- многофакторный опросник FPI (в модификации и разработке А. А. Крылова и Т. Н. Ронгинской, представленный в книге А. В. Батаршева), который позволил выявить психологические особенности личности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях [15]. Отметим, что опросник разработан сотрудниками Ленинградского государственного университета в соавторстве с учеными Гамбургского университета и предназначен для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной, профессиональной адаптации и регуляции поведения. С помощью опросника исследуются такие психологические особенности личности, как невротичность, спонтанная агрессивность,

депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия – интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинизм – феминизм.

Далее опишем результаты эмпирического исследования структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания в подгруппах респондентов подросткового возраста.

2.2. Результаты эмпирического исследования структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания в подгруппах респондентов подросткового возраста

Согласно логике исследования структуры гендерной идентичности в подростковом возрасте был проведен анализ в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Эмпирической основой исследования стали результаты психодиагностики учащихся школ. Всего был обследован 351 подросток, воспитывающийся в семье (165 мальчиков и 186 девочек). В подгруппе респондентов из ОДС приняли участие 218 человек в возрасте от 11–15 лет (99 мальчиков и 119 девочек).

Гипотезами послужили следующие предположения: структура гендерной идентичности, включающая в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, имеет содержательные качественные и количественные особенности у подростков, проживающих в разных социальных условиях; существуют значимые различия в содержании компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье и в ОДС, которые проявляются в развитии недифференцированного типа гендерной идентичности, что обусловлено индивидуально-психологическими особенностями (например, невротичность, депрессивность, агрессивность, эмоциональная лабильность); существуют значимые взаимосвязи между психологическими особенностями личности и структурными компонентами гендерной идентичности (поведенческим, когнитивным, эмоционально-оценочным и т. д.).

Результаты дескриптивного анализа. Особенности содержательных характеристик гендерной идентичности проявляются в наличии или отсутствии идентификационных образов, которые обозначает респондент. Эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий ком-

поненты изучались с помощью методики «Кто Я?». Эмоциональная насыщенность образа Я проявляется в нейтральном, эмоционально положительном, эмоционально отрицательном или отчужденном самоотношении. Когнитивный компонент представлен характеристиками, позволяющими судить о сформированной рефлексии (общее количество характеристик, затрудненная самоидентификация). Отметим, что наличие прямого и косвенного обозначения пола говорит о знании специфики полоролевого поведения и сформированности половой идентичности, а такие характеристики, как «друг», «ученик», «школьник» и подобные им обуславливают сформированную социальную идентичность. При этом такие характеристики, как «Я-личность», «Я-самостоятельный» и некоторые другие позволяют судить о личностной идентичности. Поведенческий компонент представлен наличием семейных, профессиональных и социальных ролей.

В проделанной работе критерием дифференцированности образа Я стал анализ наличия минимального и максимального количества характеристик, которые дает респондент, отвечая на вопрос «Кто Я?».

Высокий уровень дифференцированности (максимальное количество характеристик (от 9 до 14)) связан со следующими личностными особенностями: сформированная рефлексия, социальная компетентность, самоконтроль. Низкий уровень дифференцированности (минимальное количество характеристик (от 1 до 3)) говорит о кризисе идентичности, эмоциональной нестабильности личности, наличии замкнутости, тревожности, неуверенности в себе, трудности самоконтроля. Кризис гендерной идентичности проявляется в специфических психологических переживаниях, связанных с полоролевым конфликтом, проблемой двойной идентичности, кризисом маскулинности, повышенной тревожностью и чувством вины, страхом потери или приобретения фемининности, кризисом несостоявшейся маскулинности и т. д.

Результаты анализа содержательных характеристик гендерной идентичности представлены в табл. 3.

В результате анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в семье, 94,6 % девочек (175 респондентов) и 85,45 % мальчиков (141 респондент) дали максимальное количество характеристик, что позволяет сделать вывод о сформированной гендерной идентичности; у 1 % девочек и 5 % мальчиков (минимальное количество характеристик) выявлен кризис гендерной идентичности.

Таблица 3

Содержательные характеристики компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, %

Компонент	Переменная	Мальчики				Девочки			
		Минимальное количество характеристик		Максимальное количество характеристик		Минимальное количество характеристик		Максимальное количество характеристик	
		Семья	ОДС	Семья	ОДС	Семья	ОДС	Семья	ОДС
Эмоционально-оценочный	Положительные характеристики	29,7	9,9	22,42	16,16	4,84	6,72	9,14	15,12
	Отрицательные характеристики	43,64	19,19	13,13	29,3	90,86	89,92	9,13	2,52
Когнитивный	Амбивалентный образ Я	29,09	23,23	33,33	56,57	59,67	46,22	0,54	2,52
	Загруженная самоидентификация	55,15	40,4	1,21	1,01	89,78	94,96	0,84	2,52
	Общее количество характеристик (рефлексивность)	54,54	10,1	22,42	12,12	1,108	3,36	65,59	73,11
	Прямое обозначение пола	34,55	11,52	4,24	1,21	96,77	91,59	0,52	0,84
	Косвенное обозначение пола	16,97	4,04	85,18	79,8	5,91	0,84	64,52	77,31
	Социальная идентичность	20	21,21	28,48	10,1	0	0	0	0
Поведенческий	Личностная идентичность	3,63	2,02	13,33	58,59	0	0	0	0
	Социальные роли	10,3	38	29,7	3,03	25,27	55,46	0,53	5,88
	Профессиональные роли	60,61	57,58	4,84	6,06	78,49	88,24	2,15	0,84
	Семейные роли	65,46	78	6,06	1,01	61,83	78,15	1,61	1,68

В обеих подгруппах преобладает позитивная гендерная идентичность (преобладание положительных характеристик), которая характеризует адаптивное состояние личности. Амбивалентные характеристики наиболее выражены в подгруппе мальчиков, что свидетельствует о нестабильности образа Я. В обеих подгруппах респонденты косвенно обозначают свой пол, что предполагает наличие актуальной социальной идентичности. Прямое указание на пол определяют лишь 4,24 % мальчиков и 0,25 % девочек, в целом по группе это может быть связано с несформированной рефлексией, отсутствием целостного представления о полоролевом поведении.

Оценки, характеризующие социальные роли и социальную идентичность, выражены в мужской подгруппе. Отсутствие социальных ролей в женской подгруппе может свидетельствовать о сложностях в выполнении социально ролевых правил, требований, норм, о наличии кризиса идентичности.

Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что в группе подростков, воспитывающихся в семье, имеется сформированная позитивная гендерная идентичность, соответствующая полу, в мужской подгруппе – социальная идентичность как готовность к выполнению ролевых правил, требований, норм.

Результаты анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС. Подростки, принявшие участие в исследовании, находятся в ОДС по разным причинам: безнадзорность со стороны родителей, лишение родителей родительских прав, гибель родителей, заключение родителей под стражу, нахождение без сопровождения взрослых и др.

Анализ результатов показал, что у 73,11 % девочек и 12,12 % мальчиков данной группы детей сформирована гендерная идентичность; у 10,1 % мальчиков и 3,36 % девочек (минимальное количество характеристик) обнаружен кризис гендерной идентичности, эти показатели выше, чем в группе подростков, воспитывающихся в семье. В обеих подгруппах выявлен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности. В подгруппе мальчиков преобладают отрицательные характеристики, которые характеризуют дезадаптивное состояние личности. Амбивалентный образ Я наиболее характерен для подгруппы мальчиков, что говорит о личности сомневающегося типа. В обеих подгруппах респонденты косвенно обозначают свой пол, что предполагает специфику полоролевого поведения. Прямое указание на пол

определяют 1,21 % мальчиков и 0,84 % девочек (минимальное количество идентификационных характеристик в обеих подгруппах). Причинами отсутствия обозначения пола в самоидентификационных характеристиках могут быть отсутствие целостного представления о полоролевом поведении, несформированная рефлексия; избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (вытеснение негативного опыта сравнения себя с другими представителями своего пола); наличие кризиса идентичности.

Оценки, характеризующие профессиональные роли, социальную и личностную идентичность, выражены в мужской подгруппе; семейные и социальные роли – в женской. Наличие характеристик, определяющих профессиональные роли, подтверждает теоретический анализ: в ОДС происходит раннее привлечение ребенка к труду, самообслуживанию, вследствие чего идет ориентация на ранний выбор будущей профессиональной деятельности. Присутствие семейных ролей в идентификационных характеристиках говорит о принятии подростками семейных ролей.

Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что в подгруппе девочек сформирован эмоционально-полярный тип гендерной идентичности; в подгруппе мальчиков преобладают отрицательные характеристики, которые характеризуют дезадаптивное состояние личности.

Когнитивный компонент гендерной идентичности исследовался по методике С. Бем. В ходе теоретического анализа выявлено, что ряд авторов указывают на ограничения опросника. С. Бем выделяет четыре типа гендерной идентичности, а именно маскулинный, андрогинный, фемининный, недифференцированный. В нашем исследовании мы опирались на типологию Л. Г. Степановой, которая в своем исследовании выделяет такие типы гендерной идентичности, как традиционный, изомерный и недифференцированный. На основании полученных результатов выделено пять типов гендерной идентичности: маскулинный, андрогинный, фемининный, которые соответствуют классическому типу по С. Бем, а также такие типы, как андрогинный с тенденцией к маскулинности (высокие показатели андрогинности, смещенные к полюсу маскулинности) и андрогинный с тенденцией к фемининности (высокие показатели андрогинности, смещенные к полюсу фемининности).

Результаты дескриптивного анализа типов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, представлены в табл. 4.

Таблица 4

Определение подгрупп респондентов по степени выраженности андрогинности, маскулинности и фемининности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, %

Подгруппа	Мальчики		Девочки	
	Семья	ОДС	Семья	ОДС
Маскулинная	0	0	0,54	0
Андрогинная с тенденцией к маскулинности	3	2	0,54	3
Андрогинная	32,76	3,03	46,24	1,68
Андрогинная с тенденцией к фемининности	0	23,23	0,54	34,45
Фемининная	0	0	0	3,36
Недифференцированная	64,24	73,74	52,14	60,51

Согласно полученным данным, нами не выявлен традиционный тип гендерной идентичности, который характеризует высокие показатели маскулинности у респондентов мужского пола и высокие показатели фемининности у респондентов женского пола.

Маскулинный (изомерный) тип выявлен в женской подгруппе девочек, воспитывающихся в семье (0,54 %), он характеризуется внешним проявлением фемининных паттернов поведения, а внутренне – эмоциональной неудовлетворенностью собственным биологическим полом, полоролевой конфликтностью, отсутствием согласованности гендерной идентичности из-за представления о полярной противоположности мужественности и женственности.

Представители андрогинного типа в описании себя используют положительные характеристики, в наших подгруппах у девочек и мальчиков положительные характеристики доминируют над отрицательными ($x_{cp} = 11,79 / 1,81$ в женской подгруппе и $x_{cp} = 21,27 / 3,49$ – в мужской). Для этого типа характерны высокая адаптивность и гибкость поведения [222].

Недифференцированный тип характеризуют присутствие негативных характеристик в описании своего образа Я, отсутствие дифференцированных стереотипов.

В группе подростков, воспитывающихся в ОДС, традиционный тип гендерной идентичности не выявлен. Обнаружен высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в обеих группах, что характеризуется негативным отношением в описании собственного образа Я; отсутствием дифференцированных гендерных стереотипов.

Далее рассмотрим результаты с учетом типа гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

В табл. 5 представлено распределение испытуемых по уровням выраженности подверженности личности гендерным стереотипам в подгруппе респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности (методика Л. Н. Ожиговой «Я женщина / мужчина», представленная в работе И. Г. Малкиной-Пых) [139].

Таблица 5

Распределение испытуемых по уровню выраженности подверженности личности гендерным стереотипам в подгруппах респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности

Подгруппа	Уровень выраженности, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Семья	ОДС	Семья	ОДС	Семья	ОДС
Девочки	6,18	37,5	36,08	48,61	57,73	13,89
Мальчики	30,19	53,42	35,85	17,81	32,39	28,77

В женской подгруппе подростков, воспитывающихся в семье, выявлен высокий процент респондентов, подверженных гендерным стереотипам. Подверженность девочек гендерным стереотипам может быть обусловлена требованиями социума, более ранним созреванием девочек (по сравнению с мальчиками), а также ранней идентификацией с матерью.

Отсутствие дифференцированных стереотипов в подгруппе мальчиков может быть обусловлено тем, что в воспитании детей доминирует женский подход, т. е. традиционно воспитанием в семье занимаются матери, а в школах учителями являются в основном женщины.

В ходе анализа в мужской и женской подгруппах подростков, воспитывающихся в ОДС, выявлен низкий уровень подверженности гендерным стереотипам. Это связано с отсутствием примеров различ-

ного полоролевого поведения или с формированием недифференцированного типа гендерной идентичности. У подростков этого типа идентичности может возникать потенциально конфликтное противоречие между ориентацией на традиционные декларативные аспекты мужественности и ориентацией на фемининную установку, проявляющуюся в поведении, а также неопределенное эмоциональное отношение к своему будущему, целостности своей личности (противоречивое самоотношение) [222, 223].

Традиционные гендерные роли и стереотипы в социуме на сегодняшний день претерпевают изменения. Д. И. Фельдштейн отмечает, что характерной особенностью современного общества является удлинение периода взросления ребенка [232]. Взросление подростка и его зависимость от опеки взрослого обусловлены временными, социальными и экономическими факторами [37]. Это оказывает влияние на формирование недифференцированного типа гендерной идентичности.

Поведенческий компонент исследовался по опроснику «Пословицы», он позволяет выявить степень принятия испытуемыми гендерных ролей в семье. Результаты, полученные по опроснику, представлены в табл. 6.

Таблица 6

Определение степени принятия испытуемыми гендерных ролей в семье

Подгруппа	Уровень выраженности, %					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Семья	ОДС	Семья	ОДС	Семья	ОДС
Мальчики	7,27	2,02	52,73	59,6	40	38,38
Девочки	16,22	5,04	63,24	61,34	20,54	33,61

В мужской подгруппе подростков, воспитывающихся в семье, высокая степень принятия гендерных семейных ролей выявлена у 40 % респондентов. Семейное воспитание, требования социума, традиции определяют гендерное поведение ребенка в соответствии с полом (более жесткая дифференциация мужских и женских ролей), а также его идентификацию с отцом или его «заместителем».

Подверженность испытуемых, воспитывающихся в ОДС, традиционным представлениям о распределении ролей в семье незначи-

тельно выше в подгруппе мальчиков. Возможно, отсутствие примеров традиционного ролевого поведения у подростков из ОДС приводит к формированию «стертых» идентификационных образов.

Таким образом, в группе подростков, воспитывающихся в семье, сформирована положительная гендерная идентичность, что выражается в положительном отношении к себе, подверженности гендерным стереотипам, принятии гендерных ролей в семье, готовности к выполнению ролевых правил, требований, норм.

Для подростков, воспитывающихся в ОДС, характерно следующее: в обеих подгруппах имеется эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, в подгруппе мальчиков – негативная идентичность, которая характеризует дезадаптивное состояние личности; присутствие семейных ролей в идентификационных характеристиках говорит о принятии подростками семейных ролей; выявлен высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в обеих группах; обнаружено отсутствие дифференцированных гендерных стереотипов, что может быть связано с формированием недифференцированного типа гендерной идентичности.

Проблемными зонами исследования можно считать наличие маскулинного и андрогинного типа с тенденцией к маскулинности в подгруппе девочек из ОДС, а также то, что в подгруппе подростков ОДС выявлен большой процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности (73,74 % мальчиков и 60,51 % девочек).

Результаты сравнительного анализа в группах подростков, воспитывающихся в семье. В исследовании одной из задач было выявление структурных компонентов гендерной идентичности в группе подростков, воспитывающихся в семье. Для сравнения полученных результатов в обеих группах был применен *U*-критерий Манна – Уитни для двух независимых выборок.

Сравнительный анализ выявил достоверно значимые различия с учетом поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg для семейства гипотез, введенного в 1995 г. А. Д. Наследовым [155]. Применение поправочного коэффициента позволяет откорректировать уровень значимости (*p*-уровень) при множестве статистических проверок, тем самым выделить наиболее достоверные различия. Результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в семье

Компонент	Переменная	U-критерий Манна – Уитни	Уровень * значимости		Подгруппа мальчиков (средний ранг)	Подгруппа девочек (средний ранг)
			P	p (корр.)		
Эмоционально- оценочный	Положительные характеристики	13 095,0	0,017	0,05	162,36	188,01
	Амбивалентный образ Я	13 209,5	0,023	0,042	163,056	187,481
Когнитивный	Общее количество характеристик	13 339,5	0,017	0,037	163,85	186,78
	Прямое обозначение пола	13 587,5	0,043	0,084	165,349	185,449
	Косвенное обозначение пола	13 369,5	0,034	0,06	164,03	186,62
	Личностная идентичность	10 249,5	0,000	0,000	145,12	203,40
	Индекс андрогинности	12 810,5	0,034	0,012	160,64	187,88
Поведенческий	Подверженность гендерным стерео- типам	11 521,5	0,000	0,000	152,83	196,56
	Общительность	10 050,5	0,000	0,000	143,91	204,47
Личностный	Неврогичность	10 234,5	0,000	0,000	145,03	203,48
	Депрессивность	11 465,5	0,000	0,000	152,49	196,86
	Реактивная агрессивность	12 389,0	0,002	0,005	193,92	160,11
	Открытость	11 218,0	0,000	0,000	150,99	198,19
	Экстраверсия – интроверсия	12 225,0	0,001	0,003	157,09	192,77
	Эмоциональная лабильность	10 504,5	0,000	0,000	146,66	202,02

* Здесь и далее P – уровень значимости; p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного (корректирующего) коэффициента Benjavini & Hochberg.

Исследование *эмоционально-оценочного компонента* гендерной идентичности выявило достоверные различия на среднем уровне значимости ($p < 0,05$) по шкалам «Положительные характеристики» и «Амбивалентный образ Я». Выраженность признаков выше в женской подгруппе, это свидетельствует о наличии у девочек эмоционально-положительного типа идентичности, при этом у них имеются признаки амбивалентного самоотношения и эмоциональной нестабильности личности.

Различия на абсолютном уровне значимости ($p < 0,01$) выявлены по шкале «Личностная идентичность» (*когнитивный компонент*). Обнаружены различия на среднем уровне значимости по общему количеству характеристик, косвенному обозначению пола и по показателю индекса андрогинности. Выраженность признаков выше в женской подгруппе, эти результаты подтверждают данные предыдущего анализа о наличии положительной гендерной идентичности у девочек и свидетельствуют о более раннем созревании девочек (по сравнению с мальчиками), о ранней идентификации с матерью.

Подверженность гендерным стереотипам преобладает в женской подгруппе и связана с устойчивой идентификацией с матерью и доминированием традиционных семейных стереотипов женщины.

Исследование *личностного компонента* выявило высокозначимые различия по шкалам опросника FPI ($p < 0,01$) «Невротичность», «Депрессивность», «Открытость», «Эмоциональная лабильность». Выраженность признака выше в женской подгруппе. Для девочек характерна психоэмоциональная неустойчивость, они более склонны к эмоциональным реакциям, переживаниям, депрессии. Формирование таких реакций связано с темпераментальными, возрастными особенностями и с условиями воспитания. Высокие показатели свидетельствуют о несформированной саморегуляции, самоконтроле и личностной рефлексии.

В группе мальчиков на среднем уровне значимости ($p < 0,05$) выявлены различия по шкале «Реактивная агрессивность», что характеризует их стремление к доминированию напористое, агрессивное отношение к социальному окружению в ситуациях фрустрации. По показателю «Экстраверсия – интроверсия» признак выражен выше в женской подгруппе.

Для дальнейшего доказательства выдвинутых гипотез мы провели сравнительный анализ в подгруппах мальчиков и девочек с учетом выявленного типа гендерной идентичности. По результатам дес-

криптивной статистики нами было выявлено пять типов гендерной идентичности в подгруппах девочек и мальчиков: маскулинная (1-я подгруппа); андрогинная с тенденцией к маскулинности (2-я подгруппа); андрогинная (3-я подгруппа); недифференцированная (4-я подгруппа); андрогинная с тенденцией к фемининности (5-я подгруппа).

В подгруппе девочек выявлено пять типов гендерной идентичности, при этом выраженность признака в 1-, 2-, 5-й подгруппах обнаружена у одного респондента в каждой подгруппе, этот результат является ограничением использования критерия. Сравнительный анализ проводился с использованием *U*-критерия Манна – Уитни для двух независимых выборок в третьей и четвертой подгруппах. В табл. 8 наглядно представлено различие в поведенческом компоненте в подгруппах девочек.

Таблица 8

Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах девочек, воспитывающихся в семье, с различным типом гендерной идентичности

Компонент	Переменная	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)	3 (средний ранг)	4 (средний ранг)
Поведенческий	Социальные роли	2829,5	0,000	0,000	107,6	78,17

Поведенческий компонент представлен социально-ролевым поведением, выраженность признака ниже в подгруппе девочек с недифференцированным типом гендерной идентичности, что может говорить о наличии кризиса гендерной идентичности, несформированной рефлексии.

Далее был проведен сравнительный анализ по *H*-критерию Крускала – Уоллеса по подгруппам мальчиков, различных по типу гендерной идентичности. Были выделены следующие подгруппы мальчиков в зависимости от типа гендерной идентичности: андрогинная с тенденцией к маскулинности (2-я подгруппа); андрогинная (3-я подгруппа); недифференцированная (4-я подгруппа) (табл. 9).

Сравнительный анализ в данном случае выявил достоверные различия на среднем уровне значимости по шкале «Амбивалентный об-

раз Я» ($p < 0,05$). Высокие показатели обнаружены в андрогинной подгруппе подростков с тенденцией к маскулинности и в подгруппе с недифференцированным типом гендерной идентичности, что свидетельствует об амбивалентном самоотношении, несформированной рефлексии.

Таблица 9

Сравнительный анализ в подгруппах мальчиков, воспитывающихся в семье, с различным типом гендерной идентичности

Компонент	Переменная	<i>H</i> -критерий Крускала – Уоллеса	Уровень значимости		Подгруппа		
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)	2 (сред- ний ранг)	3 (сред- ний ранг)	4 (сред- ний ранг)
Эмоцио- нально- оценоч- ный	Амбива- лентный образ Я	13,71	0,001	0,028	100,3	63,65	92,04

Далее была предпринята попытка уточнить различия в мужских подгруппах с андрогинным типом (3-я подгруппа) и недифференцированным типом гендерной идентичности (4-я подгруппа) (табл. 10).

Таблица 10

Анализ направленности различий в 3- и 4-й подгруппах мальчиков

Компонент	Переменная	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)	3 (сред- ний ранг)	4 (сред- ний ранг)
Эмоциональ- но-оценочный	Амбивалент- ный образ Я	1875,5	0,01	0,008	62,23	89,81

Выявлены достоверно значимые различия по шкале «Амбивалентный образ Я», выраженность признака выше в подгруппе подростков с недифференцированным типом гендерной идентичности, что свидетельствует о нестабильности образа Я. Это может быть связано с несформированной рефлексией и кризисом идентичности.

Таким образом, по результатам сравнительного анализа мы можем сделать следующие выводы: у подростков, воспитывающихся в семье,

сформирована положительная гендерная идентичность; у респондентов с недифференцированным типом результаты свидетельствуют о наличии кризиса гендерной идентичности, несформированной рефлексии, что проявляется в нестабильности образа Я.

Результаты сравнительного анализа в подгруппах подростков, воспитывающихся в ОДС. Сравнительный анализ показателей в группах мальчиков и девочек, воспитанников ОДС, выявил результаты, которые представлены в табл. 11.

Таблица 11

Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в ОДС

Компонент	Переменная	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости		Группа мальчиков (средний ранг)	Группа девочек (средний ранг)
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)		
Эмоционально-оценочный	Положительные характеристики	3947	0,000	0,000	89,89	125,83
	Отрицательные характеристики	3411,5	0,000	0,000	134,54	88,67
Когнитивный	Затрудненная самоидентификация	4663	0,004	0,016	121,90	99,18
Поведенческий	Профессиональные роли	4711	0,002	0,009	121,41	99,59
	Общительность	3632	0,000	0,000	143,91	204,47
	Раздражительность	4310,5	0,001	0,006	124,52	96,22
Личностный	Застенчивость	3624,5	0,000	0,000	86,48	127,54

Выявлены достоверно значимые различия в подгруппах девочек и мальчиков, воспитанников ОДС. Исследование *эмоционально-оценочного компонента* гендерной идентичности показало доминирование положительных характеристик в подгруппе девочек. В подгруппе мальчиков выражены отрицательные характеристики, что соответствует эмоционально-полярному типу идентичности.

Изучение *когнитивного компонента* гендерной идентичности позволяет сделать следующие выводы: в подгруппе мальчиков доминируют характеристики, которые вызывают затруднения у респондентов, что свидетельствует о переживании кризиса гендерной идентичности.

Поведенческий компонент. В данной подгруппе выявлены высокозначимые различия по шкале «Профессиональные роли». Мы предполагаем, что образ будущего у мальчиков из ОДС проявляется в наличии профессиональных ролей в связи с ранней профессиональной ориентацией (по окончании 9-го класса социальные педагоги определяют подростков в профессиональные лицеи и колледжи). В женской группе доминирует общительность, в мужской – раздражительность как проявление неудовлетворенности, агрессивного отношения к социальному окружению, что может быть связано с условиями воспитания, возрастными и гендерными особенностями.

Личностный компонент в подгруппе девочек представлен такой чертой, как застенчивость.

Далее нами проведен сравнительный анализ в подгруппах мальчиков и девочек, различных по типу гендерной идентичности, с использованием *H*-критерия Крускала – Уоллеса. Нами были выделены следующие подгруппы девочек: андрогинная с тенденцией к маскулинности (2-я подгруппа), андрогинная (3-я подгруппа), недифференцированная (4-я подгруппа), андрогинная с тенденцией к фемининности (5-я подгруппа). Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 12.

Таблица 12

Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах девочек, воспитывающихся в ОДС, в зависимости от типа гендерной идентичности

Компонент	Переменная	<i>H</i> -критерий Крускала – Уоллеса	Уровень значимости		Подгруппа			
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)	2 (средний ранг)	3 (средний ранг)	4 (средний ранг)	5 (средний ранг)
Когнитивный	Социальная идентичность	9,03	0,03	0,028	18,5	51,05	65,08	81,13
Поведенческий	Социальные роли	8,84	0,03	0,021	24,5	50,34	65,54	77,00

В подгруппах обнаружены достоверные различия. Наиболее выражены показатели социальной идентичности и социально-ролевого поведения в подгруппах девочек с андрогинным типом с тенденцией

к феминности, т. е. у тех девочек, у которых сформирована гендерная идентичность, присутствует социальное поведение, соответствующее полу. Принятие традиционных гендерных ролей может свидетельствовать о социальном проявлении феминности в подгруппе девочек, а также о социально желательном гендерном поведении.

Далее был проведен сравнительный анализ в подгруппах мальчиков с учетом выявленного типа гендерной идентичности. Нами выявлено три типа гендерной идентичности в подгруппах мальчиков: андрогинная с тенденцией к феминности (2-я подгруппа); андрогинная (3-я подгруппа); недифференцированная (4-я подгруппа). В результате сравнительного анализа между группами различий не выявлено.

Была предпринята попытка обнаружить направленность различий в каждой отдельной подгруппе с помощью *U*-критерия Манна – Уитни (табл. 13).

Таблица 13

Сравнительный анализ направленности различий во 2-й (андрогинная с тенденцией к феминности) и 3-й (андрогинная) подгруппах мальчиков из ОДС

Компонент	Переменная	<i>U</i> -критерий Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)	2 (средний ранг)	3 (средний ранг)
Когнитивный	Затрудненная самоидентификация	3,5	0,002	0,051	23,63	11,66
Личностный	Невротичность	5,5	0,005	0,046	3,9	15,25

В результате сравнительного анализа выявлены достоверно значимые различия на среднем уровне значимости ($p > 0,05$) по шкале «Затрудненная самоидентификация». В подгруппе мальчиков с андрогинным типом идентичности с тенденцией к маскулинности доминируют характеристики, которые вызывают затруднения, что говорит о кризисе гендерной идентичности. Эти данные подтверждают результаты наблюдений за выполнением данного теста. Действительно, задание вызвало неоднозначные реакции респондентов (смех, грубые высказывания, нежелание выполнять задание и т. п.), можно с уверенно-

стью утверждать, что в данной подгруппе имеются сложности в отражении образа Я, это является для подростков ОДС специфической фрустрационной реакцией. В андрогинной группе выражена невротичность.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: для мальчиков-подростков из ОДС характерен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, что может быть связано с кризисом гендерной идентичности. Наличие в характеристиках образа Я профессиональных ролей обусловлено ранней профессиональной ориентацией воспитанников ОДС. У подростков с андрогинным типом гендерной идентичности выявлены признаки эмоционально агрессивной нестабильности личности, что является следствием специфической социальной ситуации развития. Респонденты мужского пола испытывают затруднение в самоидентификации.

Принятие гендерно-ролевого поведения выше в подгруппе девочек с андрогинным типом гендерной идентичности, представительницы данной подгруппы обнаруживают бóльшую гибкость в пределах гендерного поведения.

2.3. Результаты факторного анализа в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях

Результаты корреляционного анализа выявили многочисленные взаимосвязи, поэтому для конкретизации полученных результатов был использован факторный анализ (совокупность методов, призванных определить, насколько связанные (т. е. коррелирующие) переменные могут быть сгруппированы так, чтобы в каждой группе можно было рассматривать одну составную переменную (фактор), а не ряд отдельных переменных).

Факторный анализ проводился методом главных компонент с использованием вращения варимакс. Возможность применения факторного анализа к выбранным показателям определялась с помощью критерия адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО), где КМО = 0,000 для всех подгрупп, что свидетельствует об удовлетворительной адекватности, а также критерия сферичности Барлетта ($p = 0,00$ для всех подгрупп), подтверждающего применимость факторного анализа.

Факторный анализ был проведен в каждой исследуемой подгруппе. В исследовании каждая подгруппа имела численность более 99 человек, количество выделенных корреляционных связей в каждой матрице превышало пятьдесят, факторы были хорошо определены (нагрузка $> 0,5$). Кроме того, полученные данные отличались высокой надежностью (используются валидные тесты) [71, 154, 155].

Результаты факторного анализа в подгруппах респондентов подросткового возраста. Рассмотрим результаты в мужских подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях (прил. 1, табл. 1, 2).

В подгруппе *мальчиков, воспитывающихся в семье*, было определено пять значимых факторов, объясняющих 47,05 % общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре *фактора 1* приходятся на восемь показателей, характеризующих эмоциональную нестабильность личности, показатели реактивной агрессивности и депрессивности (психологические проявления женских качеств) свидетельствуют о наличии респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности. *Фактор 2* «Стереотипы мужские / стереотипы женские» (как выражение полюсных стереотипов мужчин и женщин, т. е. мужчина общительный и уверенный в себе – завоеватель, а женщина стеснительная и робкая) составляют показатели, которые характеризуют поведенческий компонент гендерной идентичности. Этот фактор представлен мужскими стереотипами, а также женской характеристикой (застенчивость), что может быть обусловлено женским подходом воспитания в семье, а также кризисом гендерной идентичности. *Фактор 3* определяется следующими показателями: социальная идентичность (0,829), социальные роли (0,772) и семейные роли (0,721). Этот фактор характеризует поведенческий компонент гендерной идентичности, сформированную социальную идентичность со значимым социальным окружением. *Фактор 4* характеризует положительное отношение к себе как к представителю мужского пола, принятие социальных ролей, предписанных полом, а также обуславливает выбор стереотипного гендерного поведения. *Фактор 5* представлен амбивалентными характеристиками образа Я и личностными характеристиками. Мы полагаем, что респондентам данной подгруппы свойственна проблемная гендерная идентичность.

В подгруппе *мальчиков, воспитывающихся в ОДС*, было определено пять значимых факторов, объясняющих 47,52 % общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре *фактора 1* приходятся на шесть показателей, пять из которых положительные. Данный фактор характеризует эмоционально-стрессовую нестабильность личности, сопровождающуюся нарушением социально-ролевой самоидентификации. Показатели реактивной агрессивности, депрессивности и эмоциональной лабильности (психологические проявления женских качеств) свидетельствуют о переживании респондентами кризиса гендерной идентичности и о наличии недифференцированного типа гендерной идентичности. *Фактор 2* включает в себя показатели, определяющие социально открытую мужскую позицию и представлены психологическими особенностями, свойственными мужчинам. Этот фактор составляют показатели, которые характеризуют поведенческий компонент гендерной идентичности. *Фактор 3* определяется положительной гендерно-ролевой позицией: положительные характеристики (0,854), подверженность гендерным стереотипам (0,520). *Фактор 4* характеризуется наличием мужских и женских характеристик, что позволяет говорить о том, что подростки-воспитанники ОДС переживают кризис гендерной идентичности. *Фактор 5* включает в себя следующие показатели: социальные роли (0,856), социальная идентичность (0,777), профессиональные роли (-0,502), которые характеризуют актуальную социальную идентичность и будущую профессиональную идентичность.

Результаты факторного анализа в подгруппах девочек (прил. 1, табл. 3, 4).

В подгруппе *девочек, воспитывающихся в семье*, выделено четыре фактора. *Фактор 1* с наибольшим весом (47,77 %) включает в себя параметры, характеризующие социально-желательную адаптивную гендерную позицию (поведенческий компонент). *Фактор 2* «Эмоциональная нестабильность личности» включает в себя следующие характеристики: депрессивность (0,853), эмоциональная лабильность (0,793), застенчивость (0,710), невротичность (0,621). *Фактор 3* (1,964) характеризует эмоциональную нестабильность личности, нестабильный рефлексивный образ Я, негативную затрудненную самоидентификацию. Такое проявление гендерной идентичности обусловлено подростковым возрастом, периодом эмоциональной неустойчивости и несфор-

мированной рефлексией. *Фактор 4* включает в себя параметры, характеризующие негативную затрудненную самоидентификацию (отрицательный образ Я). Такое проявление гендерной идентичности продиктовано возрастными особенностями.

В подгруппе *девочек, воспитывающихся в ОДС*, было определено шесть значимых факторов, объясняющих 53,21 % общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре *фактора 1* приходятся на пять показателей, характеризующих эмоционально-лабильную агрессивную нестабильность личности. *Фактор 2* составляют показатели, которые определяют поведенческий компонент гендерной идентичности. Он представлен мужскими стереотипными характеристиками, что может быть обусловлено социальной ситуацией развития, приспособительной реакцией девочек к ближайшему окружению, а также кризисом гендерной идентичности. *Фактор 3* определяется следующими показателями: профессиональные роли (0,822), общительность (0,553) и косвенное обозначение пола (-0,763). Этот фактор характеризует поведенческий и когнитивный компонент гендерной идентичности. *Фактор 4* включает в себя такие показатели, как маскулинность (0,691), общительность (0,689), застенчивость (-0,843), что свидетельствует о протекании психической деятельности по мужскому типу. *Фактор 5* составляют показатели эмоционально-оценочного компонента. Они характеризуют дестабилизированный отрицательный образ Я. *Фактор 6* включает в себя такие показатели когнитивного и поведенческого компонентов, как социальная идентичность (0,814), социальные роли (0,786).

Таким образом, определена факторная структура гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в ОДС, что стало основой для разработки системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Отметим, что для анализа сформированности компонентов гендерной идентичности необходимы апробация программы психолого-педагогического сопровождения, а в дальнейшем и комплексное сопровождение воспитанника с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития подростков, которые будут описаны в третьей главе.

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

3.1. Содержание и принципы реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности

На основании представленной в первой главе системно-структурной модели была разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот. Психотехнологии направлены на создание условий для осознания подростком собственной картины мира, мотивов, целей, ценностей, определения выбора потенциальных стратегий саморазвития. В структуре программы выделены этапы, психологическое содержание которых составляют процессы, направленные на последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, а также психотехнологические методы и приемы, ориентированные на коррекцию нестабильности личности, поведения подростка, и на раскрытие его ресурсного потенциала [25, 43, 44, 62, 67, 73, 172 и др.].

Целями программы психолого-педагогического сопровождения являются снижение выраженности эмоционально-стрессовой нестабильности личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, повышение уровня самоосознания, рефлексии и формирование новых форм межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

Перечислим задачи данной программы:

- 1) развитие адаптационного потенциала личности за счет внутренних ресурсов посредством комплексного психологического сопровождения;
- 2) развитие чувствительности к себе, формирование положительного самоотношения, самооценки;
- 3) снижение признаков нестабильности личности;
- 4) осознание собственных целей, жизненных ценностей и смыслов;
- 5) развитие саморефлексии;
- 6) формирование коммуникативных компетенций.

Структура и содержание каждого занятия отражают направленность на развитие эмоционально-оценочного, когнитивного, поведенческого компонентов гендерной идентичности воспитанников ОДС.

Приведем обоснование содержания программы в контексте ее значимости для развития гендерной идентичности подростков-воспитанников ОДС:

1. Развитие эмоционально-оценочного компонента гендерной идентичности рассматривается как процессы изменения отношения воспитанника к самому себе и своему ближайшему окружению, а также как процессы формирования положительного образа Я, положительного образа мира, осознания фрустрирующих факторов и ситуаций.

2. Развитие когнитивного компонента гендерной идентичности способствует осознанию своих мотивов поведения, целей, ценностей, смыслов. С этой целью в структуру занятий включены упражнения прогностического и рефлексивного характера. В программу входят занятия, направленные на преодоление стереотипных представлений о мужественности, женственности, позволяющие изменить когнитивное представление о гендерных особенностях.

3. Развитие поведенческого компонента гендерной идентичности рассматривается как процесс изменения управления своим поведением, деятельностью для достижения эффективных форм взаимодействия. Для отработки навыков регуляции собственного поведения предлагаются упражнения, основанные на механизме обратной связи, носящие рефлексивный характер.

4. В содержание программы помимо психологических упражнений были включены дискуссии, арт-терапевтические техники («Пещера моей души», «Мой путь», «Мой мир», «Рисунок семьи», «Мое настроение», «Коллаж»). Некоторые из арт-технологий приведены в прил. 2. В дискуссии важна роль социально-психологических эффектов группового взаимодействия. При анализе результатов учитывалась выраженность эмоциональных и индивидуально-психологических компонентов.

Программа базируется на принципах долгосрочности, комплексности, последовательности, систематичности, активности участников. Основанием для разработки содержания программы явились выявленные у воспитанников ОДС на констатирующем этапе исследования проблемные зоны в развитии гендерной идентичности.

Несмотря на то, что исследование проводилось в группе детей подросткового возраста, мы предлагаем использовать упражнения, включенные в эту программу, в учреждениях ОДС с момента поступления ребенка. Для этого разработаны вспомогательные блоки данной программы: «Программа психолого-педагогического сопровождения вновь прибывших детей»; «Программа профилактики девиантного и аддиктивного поведения воспитанников» и т. п.

Проведенное нами исследование выявило специфические особенности структурных компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях ОДС. Полученные результаты свидетельствуют о высоких показателях наличия респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности. Нами выявлен процент девочек андрогинного типа с тенденцией к маскулинности и процент респондентов (девочек и мальчиков) с недифференцированным типом гендерной идентичности. Результаты представлены в табл. 14.

Таблица 14

Респонденты с различными типами гендерной идентичности, воспитывающиеся в ОДС, %

Показатель по критериям	Мальчики	Девочки
Андрогинный с тенденцией к маскулинности	3,03	1,68
Недифференцированный	73,74	60,50

Подростки данных групп переживают кризис гендерной идентичности, что сопровождается высоким уровнем выраженности нестабильности личности. Это обуславливает сложности в области межличностных отношений, в установлении доверительного общения, эмоциональной близости, в адаптации личности к изменяющимся условиям.

Условия коррекции компонентной структуры гендерной идентичности должны способствовать:

- формированию положительного Я-образа, положительного образа мира; созданию безопасной атмосферы понимания, принятия, сопереживания; поощрению разнообразных поведенческих реакций, свидетельствующих о самоанализе и рефлексии путем организации сотрудничества педагогов, воспитателей, психологов ОДС (*эмоционально-оценочный компонент*);

- расширению знаний о гендерно-ролевом поведении, отношениях между представителями разных полов и внутри гендерной группы (*когнитивный компонент*);

- формированию ответственности за собственный выбор; обеспечению самостоятельности в процессе выбора; овладению традиционными социально приемлемыми формами поведения, их творческому преобразованию с учетом конкретной ситуации; межличностному взаимодействию, сотрудничеству и обмену опытом (*поведенческий компонент*);

- расширению репертуара эмоционального реагирования в области межличностных отношений, развитию самоконтроля, снижению уровня ситуативной агрессивности, укреплению рефлексивной позиции и др. (*личностный компонент*).

Основными принципами, на которые мы ориентировались при составлении коррекционной программы, явились следующие:

1. Принцип возрастного развития ребенка с учетом медико-социально-психологического анамнеза воспитанников.

2. Принцип целесообразности коррекционно-развивающей работы с учетом обнаруженных признаков социально-психологической дезадаптации.

3. Принцип участия испытуемого в обсуждении и интерпретации результатов исследования.

4. Принцип преемственности в работе психолога в условиях частой смены кадров.

Программа развития гендерной идентичности подростков, проживающих в ОДС, реализуется на четырех уровнях. Характеристики уровней реализации программы представлены в табл. 15.

Таблица 15

Программа развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях ОДС

Уровень	Цель	Основная задача	Формы деятельности
1	2	3	4
Диагностический	Определение специфических особенностей личностного развития воспитанников. Выявление группы подростков,	Разработка программ индивидуальной психолого-педагогичес-	Наблюдение Беседа Метод экспертных оценок Опрос Групповая и индивидуальная психодиагностика

1	2	3	4
	находящихся в состоянии кризиса гендерной идентичности	кой коррекции	(тесты, опросники, проективные методы)
Просветительский	Расширение знаний о вариативности гендерно-ролевого поведения и формирование рефлексивной позиции	Актуализация знаний о специфике гендерно-ролевого поведения	Уроки психологии для воспитанников, педагогов Просмотр видеоряда Научно-методические и практические семинары для воспитателей, педагогов, администрации
Консультационный	Осуществление индивидуального сопровождения воспитанников, составление индивидуальной траектории личностного развития	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей воспитанников	Индивидуальное и групповое консультирование Рефлексивный анализ конкретных жизненных ситуаций
Коррекционный	Формирование новых форм взаимодействия, реагирования и др.	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей воспитанников	Социально-психологический тренинг Ролевые и деловые игры Сказкотерапия Арт-тренинги Кинотерапия Коллажирование и др.

Далее рассмотрим результаты апробации данной программы.

3.2. Результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности

В эмпирической проверке результативности разработанной программы приняли участие воспитанники детского дома в количестве 78 человек (34 мальчика и 44 девочки). В данной группе были выявлены респонденты с типами гендерной идентичности, представленными в табл. 16.

Согласно полученным результатам, недифференцированный тип гендерной идентичности выявлен у 41,17 % мальчиков и 9,1 % дево-

чек; андрогинный с тенденцией к маскулинности – у 40,91 % девочек; андрогинный с тенденцией к фемининности – у 23,53 % мальчиков; маскулинный – у 4,54 % девочек.

Таблица 16

Описание типов гендерной идентичности
в экспериментальной группе

Показатель по критериям	Мальчики		Девочки	
	Количество респондентов, чел.	Количество респондентов, %	Количество респондентов, чел.	Количество респондентов, %
Андрогинный с тенденцией к маскулинности	10	29,4	18	40,91
Недифференцированный	14	41,17	4	9,1
Андрогинный с тенденцией к фемининности	8	23,53	20	45,45
Маскулинный	2	5,9	2	4,54

Занятия проходили один раз в две недели по шесть часов, в перерывах между групповой деятельностью проводилась индивидуальная работа с воспитанниками (беседы, психологические консультации, песочная терапия, кинотерапия, арт-терапия и др.) и работа в микрогруппах по инициативе психолога, педагогов-воспитателей, либо подростка. В целом программа рассчитана на шесть месяцев (всего 72 часа).

Результативность занятий выявлялась с помощью комплекса методик, направленных на изучение структуры и психологического содержания компонентов гендерной идентичности.

Эффективность формирующего воздействия на зависимые переменные проверялась методом сравнения результатов после проведения программы с использованием *T*-критерия Вилкоксона, который позволяет упорядочить величины разностей (сдвигов) значений признака в каждой паре его измерений. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, диагностируемых в двух разных условиях на одной и той же выборке респондентов, где коэффициент «*a*» поддерживает условия, при которых показатели первой переменной меньше показателей второй, «*b*» – показатели первой переменной больше показателей второй, «*c*» – показатели первой переменной равны показателям второй. Критерий применим, когда признаки измерены по количественной и порядковой шкалам [71, 154, 155]. Результа-

ты сравнительного анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС, после проведенного формирующего воздействия представлены в табл. 17.

Таблица 17

Результаты сравнительного анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС, после реализации программы

Компонент	Переменная	T-критерий Вилкоксона	Уровень значимости		Констатирующий этап	Формирующий этап
			<i>P</i>	<i>P</i> (корр.)		
Когнитивный	Амбивалентный образ Я	-3,463 ^a	0,001	0,005	26,66	34,31
	Общее количество характеристик	-3,797 ^a	0,000	0,000	12,00	24,72
	Социальная идентичность	-2,074 ^c	0,038	0,133	41,21	32,35
	Личностная идентичность	-2,413 ^a	0,016	0,07	33,24	36,76
Поведенческий	Принятие гендерных ролей в семье	-6,583 ^a	0,000	0,000	18,93	37,87
Личностный	Спонтанная агрессивность	-1,963 ^c	0,05	0,15	15,38	14,17
	Эмоциональная лабильность	-7,527 ^a	0,000	0,000	3,50	38,47

Проверка выявила значимые различия на уровне $\alpha < 0,05$ в подгруппе на констатирующем и формирующем этапах. В ходе эмпирической проверки произошли существенные изменения показателей по шкалам «Амбивалентный образ Я», «Общее количество характеристик», «Социальная идентичность», «Личностная идентичность», «Принятие гендерных ролей в семье», что может свидетельствовать о сдвигах в отношении к образу Я, к появлению когнитивных изменений в сознании ребенка. Изменения по шкале «Эмоциональная лабильность» характеризуют более адекватное реагирование в различных ситуациях за счет коррекции когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов, процессов самоанализа, рефлексии.

Далее нами проведен сравнительный анализ компонентов гендерной идентичности в мужской и женской подгруппах после реализации программы (табл. 18, 19).

Таблица 18

Результаты сравнительного анализа компонентов гендерной идентичности в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в ОДС, после реализации программы

Компонент	Переменная	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости		Констатирующий этап	Формирующий этап
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)		
Эмоциональный	Отрицательные характеристики	-3,512 ^b	0,000	0,000	14,94	13,53
Когнитивный	Подверженность гендерным стереотипам	-4,671 ^a	0,000	0,000	4,08	20,38
Поведенческий	Семейные роли	-1,962 ^a	0,05	0,26	4,3	9,28
	Общительность	-3,248 ^a	0,001	0,007	10,79	16,93
Личностный	Раздражительность	-4,347 ^b	0,000	0,000	14,76	4,5
	Реактивная агрессивность	-1,963 ^b	0,05	0,22	15,38	14,17

Таблица 19

Результаты сравнительного анализа компонентов гендерной идентичности в подгруппе девочек, воспитывающихся в ОДС, после реализации программы

Компонент	Переменная	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости		Констатирующий этап	Формирующий этап
			<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)		
Эмоциональный	Отрицательные характеристики	-2,097 ^a	0,036	0,13	18,27	18,60
Когнитивный	Подверженность гендерным стереотипам	-5,790 ^a	0,000	0,000	0,00	22,50
Поведенческий	Социальные роли	-3,238 ^a	0,001	0,007	16,00	19,21
	Профессиональные роли	-3,617 ^a	0,000	0,000	5,50	12,45
	Семейные роли	-2,871 ^a	0,004	0,017	2,50	7,82
	Принятие гендерных ролей в семье	-2,039 ^b	0,041	0,12	20,80	19,88
	Общительность	-5,593 ^a	0,000	0,000	0,00	21,00
Личностный	Невроticность	-3,112 ^a	0,002	0,010	17,90	21,37
	Депрессивность	-2,081 ^a	0,037	0,12	17,25	21,54

В мужской подгруппе проверка выявила значимые различия на уровне $a < 0,05$. Обнаружены существенные изменения показателей по шкалам «Отрицательный образ Я», «Подверженность гендерным стереотипам», «Общительность», «Раздражительность», что может свидетельствовать о сдвигах в эмоциональном отношении к образу Я, о когнитивных изменениях в сознании ребенка.

В женской подгруппе выявлены значимые различия на уровне $a < 0,05$ по шкалам «Подверженность гендерным стереотипам», «Социальные роли», «Профессиональные роли», «Семейные роли», «Общительность», «Невроticность», что может свидетельствовать о сдвигах в поведенческом и когнитивном компонентах.

Проведенная эмпирическая проверка является убедительным доказательством возможности развития и коррекции структурных компонентов гендерной идентичности, их психологического содержания у подростков, воспитывающихся в условиях ОДС.

В результате формирующего воздействия произошли существенные достоверные сдвиги в изменении содержания структурных компонентов гендерной идентичности подростков, находящихся в ОДС.

Когнитивный компонент структуры гендерной идентичности обобщает системные представления о себе как о представителе определенной гендерной группы, в результате чего происходит осознание и принятие своей маскулинности или фемининности, индивид выбирает поведение с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок и экспектаций. В результате формирующего воздействия произошли значимые изменения, отражающие различные стороны рефлексивного Я. У подростков формируются более дифференцированные и когнитивно сложные представления о себе, происходит процесс стабилизации образа Я.

Поведенческий компонент гендерной идентичности выражается в поливариативном ролевом поведении, принятии и выполнении ролей, соответствующих своему и противоположному полу. Полученные в результате формирующего воздействия сдвиги могут говорить о наличии в поведенческом репертуаре подростков новых форм (например, таких, как расширение социальных и эмоциональных контактов, проявление взаимопомощи в совместной деятельности, терпимость, снижение агрессивного реагирования в процессе взаимодействия).

В личностном компоненте произошли положительные сдвиги по шкалам «Раздражительность» в мужской подгруппе и «Невроticность» – в женской. Этот результат характеризует более адекватное реагирование в различных ситуациях за счет коррекции когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов, процессов самоанализа, рефлексии.

Таким образом, в ходе реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях ОДС, выявлено, что психолого-педагогическими факторами, способствующими снижению выраженной эмоционально-стрессовой нестабильности личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, явились повышение самоосознания, саморефлексии, обогащение позитивного эмоционального опыта, развитие представлений о себе как о представителе определенного пола, последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, раскрытие ресурсного потенциала, а также формирование новых способов межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

Заключение

На основе ретроспективного, феноменологического и системного анализа представлено современное состояние проблемы развития гендерной идентичности детей-сирот подросткового возраста. Определены основные исследовательские позиции изучения гендерной идентичности в научных исследованиях.

В ходе проведенного анализа основных теоретико-методологических подходов уточнено понятие гендерной идентичности как интегративного полифункционального динамичного структурного образования личности, детерминированного усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации, через реализацию внутренних смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития.

Структура гендерной идентичности включает в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты.

Структурные компоненты гендерной идентичности представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

Рассмотрены психологические особенности подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также факторы, обуславливающие формирование гендерной идентичности в условиях ОДС.

Отмечено, что структура и содержание компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в ОДС, отличается от структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье; определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в разных социальных условиях, а также возможности ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики. Обоснованы факторы, обуславливающие формирование недифференцированного типа гендерной идентичности.

Также отмечено, что развитие гендерной идентичности подростков, проживающих в ОДС, происходит в условиях социальной, эмоциональной и психической депривации, что способствует нарушению социально-ролевой самоидентификации, эмоциональной нестабильности личности.

Теоретический анализ стал основой для разработки системно-структурной модели, состоящий из четырех блоков в соответствии с принятыми в исследованиях подходами к построению структурно-функциональных моделей (целевого, содержательного, формирующего, результирующего).

На основании представленной системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях ОДС была разработана программа.

В ходе апробации программы произошли существенные достоверные сдвиги в изменении содержания структурных компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в ОДС: когнитивный компонент – произошли значимые изменения, отражающие различные стороны рефлексивного Я (у подростков формируются более дифференцированные и когнитивно сложные представления о себе, происходит процесс стабилизации образа Я); поведенческий компонент – положительные сдвиги могут говорить о наличии в поведенческом репертуаре подростков новых форм (расширение социальных и эмоциональных контактов, проявление взаимопомощи в совместной деятельности, терпимости, снижение агрессивного реагирования в процессе взаимодействия); личностный компонент – положительные сдвиги получены по шкале «Эмоциональная лабильность» и этот результат характеризует более адекватное реагирование в различных ситуациях за счет коррекции когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов, процессов самоанализа, рефлексии.

Также в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях ОДС, было выявлено, что психолого-педагогическими условиями, способствующими снижению выраженной эмоционально-стрессовой нестабильности личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, явились повышение самосознания, саморефлексии, обогащение позитивного эмоционального опыта, развитие представлений о себе как о представителе определенного пола, последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, раскрытие ресурсного потенциала, формирование новых способов межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

В качестве методических рекомендаций результаты исследования, описанного в данной монографии, можно использовать при разработке спецкурсов по психологии личности, возрастной, социальной, гендерной психологии, психологическому консультированию для студентов педагогических колледжей и вузов, а также при разработке программ дополнительного обучения для педагогов, психологов, специалистов кризисных центров, социальных педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска и их семей.

Библиографический список

1. *Абельбейсов, В. А.* Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в государственных учреждениях / В. А. Абельбейсов. Текст: непосредственный // Социальная политика и социология. 2009. № 3. С. 167–174.
2. *Абраменкова, В. В.* Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода / В. В. Абраменкова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 103–120.
3. *Абрамова, С. В.* Образ женщины в обыденном сознании личности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Светлана Викторовна Абрамова. Краснодар, 2005. 26 с. Текст: непосредственный.
4. *Аверин, В. А.* Принципы психологического развития / В. А. Аверин. Текст: непосредственный // Психология человека от рождения до смерти: учебник / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. С. 37–41.
5. *Агеев, В. С.* Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–158.
6. *Алешина, Ю. Е.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 74–82.
7. *Алмазов, Б. Н.* Психология проблемного детства: пособие школьному психологу и педагогу / Б. Н. Алмазов. Москва: Дата Сквер, 2009. 248 с. Текст: непосредственный.
8. *Алмазов, Б. Н.* Психология социального отчуждения: курс лекций / Б. Н. Алмазов. Екатеринбург: Изд. дом Урал. гос. юрид. акад., 2007. 192 с. Текст: непосредственный.
9. *Андреева, Г. М.* Социальная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 1999. 376 с. Текст: непосредственный.
10. *Анн, Л. Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с. Текст: непосредственный.
11. *Антонова, Н. В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.

12. *Антонюк, Е. В.* Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Екатерина Васильевна Антонюк. Москва, 1992. 24 с. Текст: непосредственный.

13. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. Москва: Педагогика, 1990. 368 с. Текст: непосредственный.

14. *Ахмедов, А. Б.* Особенности Я-концепции подростков, живущих в экстремальных условиях / А. Б. Ахмедов. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 33–40.

15. *Батаршев, А. В.* Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство: учебное пособие / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с. Текст: непосредственный.

16. *Баттерворт, Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. Москва: Когито-Центр, 2000. 350 с. Текст: непосредственный.

17. *Белецкая, Г. Э.* Социальная компетентность / Г. Э. Белецкая. Текст: непосредственный // Сознание личности в кризисном обществе / Ин-т психологии Рос. акад. наук. Москва, 1995. С. 42–57.

18. *Белинская, Е. П.* Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская. Текст: непосредственный // Мир психологии. 1999. № 3. С. 140–147.

19. *Белопольская, Н. Л.* Экспериментальное исследование возрастной идентификации у подростков в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова. Текст: непосредственный // Специальная психология. 2010. № 3. С. 22–30.

20. *Бем, С.* Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: перевод с английского / С. Бем. Москва: РОССПЭН, 2004. 336 с. Текст: непосредственный.

21. *Бендас, Т. В.* Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 431 с. Текст: непосредственный.

22. *Березин, С. В.* Социальное сиротство: дети и родители: материалы к курсу «Педагогическая психология» / С. В. Березин, Ю. Б. Евдокимова. Самара: Универс групп, 2003. 52 с. Текст: непосредственный.

23. *Берн, Ш.* Гендерная психология: законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 318 с. Текст: непосредственный.

24. *Берне, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. Москва: Прогресс, 1986. 421 с. Текст: непосредственный.

25. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. 2-е изд., испр. Москва: Совершенство, 1998. 298 с. Текст: непосредственный.

26. *Бодалев, А. А.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы / А. А. Бодалев. Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14: Психология. 1985. № 2. С. 13–17.

27. *Бойко, О. В.* Гендерные аспекты психического здоровья / О. В. Бойко. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 110–115.

28. *Большая психологическая энциклопедия.* Москва: Эксмо, 2007. 544 с. Текст: непосредственный.

29. *Браун, Дж.* Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 352 с. Текст: непосредственный.

30. *Брушлинский, А. В.* О соотношении биологического и социального в развитии личности. Теоретические проблемы психологии личности / А. В. Брушлинский. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1974. 191 с. Текст: непосредственный.

31. *Булычев, И. И.* Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира / И. И. Булычев. Текст электронный // Теоретический журнал. 2004. № 3. URL: <http://credo-new.narod.ru/index.htm>.

32. *Бутковская, С. А.* Становление гендерной идентичности в процессе профессионального самоопределения: диссертация ... кандидата психологических наук / Светлана Анатольевна Бутковская. Хабаровск, 2007. 202 с. Текст: непосредственный.

33. *Василькова, Ю. В.* Гендерная идентичность и ее коррекция у депривированных подростков в образовательном пространстве детского дома: диссертация ... кандидата психологических наук / Юлия Викторовна Василькова. Иркутск, 2006. 251 с. Текст: непосредственный.

34. *Васягина, Н. Н.* Субъектное становление матери: сущность, детерминанты, механизмы / Н. Н. Васягина. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 3. С. 17–26.

35. *Введение* в гендерные исследования: учебное пособие для студентов вузов / И. В. Костинова, А. В. Митрофанова, Ю. В. Градскова, Е. З. Година; под общ. ред. И. В. Костиновой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2005. 255 с. Текст: непосредственный.

36. *Вейнингер, О.* Пол и характер: принципиальное исследование / О. Вейнингер. Москва: Терра, 1992. 480 с. Текст: непосредственный.

37. *Венгер, А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства / А. Л. Венгер. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.

38. *Визгина, А. В.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А. В. Визгина, С. Р. Пантилеев. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 91–100.

39. *Виноградова, Т. В.* Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т. В. Виноградова, В. В. Семенов. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 63–71.

40. *Возможности* гормональной заместительной терапии в решении проблем психосоциальной адаптации девочек с первичным эстрогенным дефицитом / Е. В. Уварова, Н. Е. Харламенкова, Н. А. Астахова [и др.]. Текст: непосредственный // Акушерство и гинекология. Женские болезни. 2003. № 5. С. 39–45.

41. *Волков, Б. С.* Психология подростка / Б. С. Волков. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 240 с. Текст: непосредственный.

42. *Волочков, А. А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / А. А. Волочков. Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2007. 376 с. Текст: непосредственный.

43. *Воробьева, И. В.* Психотехнологии развития личности: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 103 с. Текст: непосредственный.

44. *Воробьева, И. В.* Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учебное пособие / И. В. Воробьева, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 271 с. Текст: непосредственный.

45. *Выготский, Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 499 с. Текст: непосредственный.

46. *Гайнанова, А. Р.* Этнические и гендерные особенности становления Я-концепции на этапе полового созревания: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Алиса Рифкатовна Гайнанова. Барнаул, 2006. 24 с. Текст: непосредственный.

47. *Гатальская, Г. В.* Психологическая помощь взрослым детям алкоголиков / Г. В. Гатальская, О. А. Короткевич. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2011. № 5. С. 59–63.

48. *Гендерная психология: практикум* / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с. Текст: непосредственный.

49. *Геодакян, В. А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян. Текст: непосредственный // Человек в системе наук / под ред. И. Т. Фролова. Москва: Наука, 1989. С. 171–189.

50. *Гидденс, Э.* Социология / Э. Гидденс. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с. Текст: непосредственный.

51. *Голод, С. И.* Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов / С. И. Голод. Текст: непосредственный // Социологический журнал. 1994. № 4. С. 127–133.

52. *Горошко, Е. И.* Языки гендер (гендерные исследования в лингвистике сегодня) / Е. И. Горошко, А. В. Кирилина. Текст: непосредственный // Гендерные исследования. 1999. № 2. С. 234–241.

53. *Грановская, Р. М.* Психологическая защита / Р. М. Грановская. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 476 с. Текст: непосредственный.

54. *Гредновская, Е. В.* Кризис гендерной идентичности: дискурсы и практики: социально-философский аспект анализа: диссертация ... кандидата философских наук / Елена Васильевна Гредновская. Екатеринбург, 2007. 207 с. Текст: непосредственный.

55. *Грищенко, Л. А.* Побег из дома и бродяжничество / Л. А. Грищенко, Б. Н. Алмазов. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. 68 с. Текст: непосредственный.

56. *Губанова, Н. Д.* Маскулинность и феминность как категории гендерного анализа / Н. Д. Губанова. Текст: непосредственный // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2008. № 1. С. 14–18.

57. *Гулевич, О. А.* Психология межгрупповых отношений: учебное пособие / О. А. Гулевич. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. 432 с. Текст: непосредственный.

58. *Девиянтное материнское поведение (опыт междисциплинарного анализа случая отказа от ребенка)* / В. И. Брутман, А. Я. Варга, М. С. Родионова, О. Г. Исупова. Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. 1996. Т. 4, № 4. С. 81–98.

59. *Демко, Е. В.* Организационно-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции агрессивности детей 6–7 лет: диссертация ... кандидата педагогических наук / Елена Винидиктовна Демко. Армавир, 2005. 172 с. Текст: непосредственный.

60. *Денисова, Е. А.* Гендерные особенности самореализации личности студентов: диссертация ... кандидата психологических наук / Елена Анатольевна Денисова. Москва, 2010. 290 с. Текст: непосредственный.

61. *Диасамидзе, Л. Р.* Способы конструирования гендерной идентичности в интернет-дискурсе (на материале англоязычных и русскоязычных текстов политических сетевых дневников (блогов)): диссертация ... кандидата филологических наук / Любовь Романовна Диасамидзе. Тюмень, 2010. 224 с. Текст: непосредственный.

62. *Дмитриева, Н. В.* Коррекция идентичности в период нормативного возрастного кризиса / Н. В. Дмитриева, Н. Н. Гунгер. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2008. № 12. С. 29–33.

63. *Дружинин, В. Н.* Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1993. 120 с. Текст: непосредственный.

64. *Дружинин, В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с. Текст: непосредственный.

65. *Дубровина, И. В.* Проблемы социализации человека / И. В. Дубровина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 142–143.

66. *Дульмухаметова, Г. Ф.* Педагогические условия половой дифференциации обучения младших школьников: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Гульнара Фаридовна Дульмухаметова. Казань, 2011. 24 с. Текст: непосредственный.

67. *Емельянова, Е. В.* Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге / Е. В. Емельянова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 336 с. Текст: непосредственный.

68. *Еникеев, М. И.* Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. Москва: ТК Велби: Проспект, 2006. 560 с. Текст: непосредственный.

69. *Ениколопов, С. Н.* Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С. Н. Ениколопов, Н. В. Дворянчиков.

Текст: непосредственный // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 3. С. 100–115.

70. *Еремеева, В. Д.* Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. Москва: Линка-Пресс, 1998. 184 с. Текст: непосредственный.

71. *Ермолаев, О. Ю.* Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

72. *Есперсен, О.* Философия грамматики / О. Есперсен. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958. 404 с. Текст: непосредственный.

73. *Ефременко, Т. И.* Коррекция девиантного поведения у подростков в условиях закрытой школы / Т. И. Ефременко Текст: непосредственный // Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции. Ульяновск: [Б. и.], 2010. С. 107–110.

74. *Жичкина, А. Е.* Стратегии самоопределения в сети Интернет и их связи с реальной идентичностью / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>. Текст электронный.

75. *Жукова, Т. В.* Арт-технологии как средство повышения профессиональной компетенции студентов-психологов / Т. В. Жукова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2007. № 6. С. 26–28.

76. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. 2-е изд. Москва: Академия, 2005. 208 с. Текст: непосредственный.

77. *Загвязинский, В. И.* Практическая методология педагогического поиска / В. И. Загвязинский. Тюмень: Легион-Групп, 2005. 72 с. Текст: непосредственный.

78. *Здравомыслова, О. М.* Российское общество: две гомосексуальные субкультуры / О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян. Текст: электронный // Российская семья на европейском фоне. Москва, 1998. URL: <http://www.owl.ru/win/womplus/1998/gender2.htm>.

79. *Зейгарник, Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. 128 с. Текст: непосредственный.

80. *Змановская, Е. В.* Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 352 с. Текст: непосредственный.

81. *Иванова, Н. Л.* Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности / Н. Л. Иванова, Е. В. Кулаева. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 106–115.

82. *Иванова, Н. Л.* Социальная идентичность в различных социокультурных условиях / Н. Л. Иванова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 65–76.

83. *Ивченкова, Н. П.* Установки подростков по отношению к началу половой жизни / Н. П. Ивченкова, А. В. Ефимова, О. П. Аккузина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 49–57.

84. *Идентичность: хрестоматия* / сост. Л. Б. Шнейдер. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модек, 2003. 272 с. Текст: непосредственный.

85. *Ижванова, Е. М.* Гендерные аспекты маскулинности / Е. М. Ижванова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2009. № 3. С. 56–62.

86. *Ижванова, Е. М.* Исследование связи гендерных стереотипов и образов маскулинности-фемининности в различных возрастных группах / Е. М. Ижванова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2007. № 11. С. 17–25.

87. *Ижванова, Е. М.* Особенности и закономерности принятия женских гендерных ролей / Е. М. Ижванова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2006. № 8. С. 32–34.

88. *Ижванова, Е. М.* Проблемы гендерной идентичности в России / Е. М. Ижванова, О. А. Карабанова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2006. № 7. С. 26–31.

89. *Ижванова, Е. М.* Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах: диссертация ... кандидата психологических наук / Елена Михайловна Ижванова. Москва, 2004. 211 с. Текст: непосредственный.

90. *Ильин, В. А.* Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы / В. А. Ильин, Д. В. Сипягин. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 25–33.

91. *Ильин, В. А.* Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений / В. А. Ильин. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 14–23.

92. *Ильин, Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с. Текст: непосредственный.

93. *Ильин, Е. П.* Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с. Текст: непосредственный.

94. *Ильин, Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с. Текст: непосредственный.

95. *Исаев, Д. Н.* Психопатология детского возраста: учебник для вузов / Д. Н. Исаев. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2001. 463 с. Текст: непосредственный.

96. *Каган, В. Е.* Семейные и полоролевые установки у подростков / В. Е. Каган. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 54–61.

97. *Калина, О. Г.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.

98. *Калина, О. Г.* Значение отца для развития ребенка / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова. Текст: непосредственный // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 87–99.

99. *Карabanова, О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карabanова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с. Текст: непосредственный.

100. *Карандашев, В. Н.* Методологические основы психологии: пособие к учебному курсу / В. Н. Карандашев. 2-е изд., перераб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та практ. психологии, 2005. 186 с. Текст: непосредственный.

101. *Киммел, М.* Гендерное общество: перевод с английского / М. Киммел. Москва: РОССПЭН, 2006. 464 с. URL: <http://www.tvoyrebenok.ru>. Текст: электронный.

102. *Кирилина, А. В.* Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. Москва: Изд-во Ин-та социологии Рос. акад. наук, 1999. 189 с. Текст: непосредственный.

103. *Кириллова, И. А.* Формирование гендерной идентичности старшеклассников (на материале филологических дисциплин общеобразовательной школы): диссертация ... кандидата педагогических наук / Ирина Александровна Кириллова. Волгоград, 2005. 183 с. Текст: непосредственный.

104. *Клецина, И. С.* От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 61–78.

105. *Клецина, И. С.* Психология гендерных отношений: диссертация ... доктора психологических наук / Ирина Сергеевна Клецина. Санкт-Петербург, 2004. 460 с. Текст: непосредственный.

106. *Ковалев, С. В.* Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. Москва: Педагогика, 1987. 160 с. Текст: непосредственный.

107. *Козлов, В. В.* Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 270 с. Текст: непосредственный.

108. *Козлова, А. Л.* Полоролевая идентичность подростков, воспитывающихся в госучреждениях / А. Л. Козлова, Н. В. Поляшова. Текст: непосредственный // Ананьевские чтения-2000: тезисы научно-практической конференции / С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2000. С. 184–186.

109. *Колесов, Д. В.* Биология и психология пола / Д. В. Колесов. Москва: Флинта, 2000. 172 с. Текст: непосредственный.

110. *Коломинский, Я. Л.* Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 165–171.

111. *Кон, И. С.* Лики и маски однополой любви. Лунный свет на заре / И. С. Кон. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Олимп: АСТ, 2003. 576 с. Текст: непосредственный.

112. *Кон, И. С.* Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. Москва: Время, 2010. 704 с. Текст: непосредственный.

113. *Кон, И. С.* Психология половых различий / И. С. Кон. Текст: непосредственный // Психология индивидуальных различий: тексты. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. С. 78–83.

114. *Кон, И. С.* Ребенок и общество: учебное пособие для студентов вузов по психологическим и педагогическим специальностям / И. С. Кон. Москва: Академия, 2003. 336 с. Текст: непосредственный.

115. *Кондратьев, М. Ю.* Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения / М. Ю. Кондратьев; Федер. ин-т соврем. образования. Москва, 1994. 97 с. Текст: непосредственный.

116. *Кондратьев, М. Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с. Текст: непосредственный.

117. *Кондратьев, М. Ю.* Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1997. № 3. С 69–79.

118. *Корнева, Л. В.* Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа: диссертация ... кандидата психологических наук / Людмила Валентиновна Корнева. Москва, 1999. 194 с. Текст: непосредственный.

119. *Корнилова, Т. В.* Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и листов наблюдения / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, Е. А. Григоренко. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 107–122.

120. *Королева, А. П.* Диагностика и коррекция образов женственности методом эмоционально-образной терапии / А. П. Королева. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2007. № 4. С. 33–34.

121. *Кочюнас, Р.* Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. 3-е изд., стер. Москва: Академический проект: Трикста, 2004. 464 с. Текст: непосредственный.

122. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 904 с. Текст: непосредственный.

123. *Крамер, Э.* Арт-терапия с детьми: перевод с английского / Э. Крамер. 2-е изд. Москва: Генезис, 2014. 320 с. Текст: непосредственный.

124. *Краткий психологический словарь* / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с. Текст: непосредственный.

125. *Кружкова, О. В.* Социальная психология в схемах, таблицах, кроссвордах: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 146 с. Текст: непосредственный.

126. *Кружкова, О. В.* Эффективность структуры психологических защит личности педагога начального профессионального образования: диссертация ... кандидата психологических наук / Ольга Владимировна Кружкова. Казань, 2006. 173 с. Текст: непосредственный.

127. *Крылова, А. В.* Психологическая поддержка студентов в преодолении психической депривации в культурно-образовательной среде вуза: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Анастасия Владимировна Крылова. Екатеринбург, 2010. 22 с. Текст: непосредственный.

128. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие / И. Ю. Кулагина. 5-е изд. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 1999. 176 с. Текст: непосредственный.

129. *Кулаева, Е. В.* Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук / Екатерина Владимировна Кулаева. Ярославль, 2010. 185 с. Текст: непосредственный.

130. *Курочкина, И. А.* Психолого-педагогический практикум: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. 2-е изд., пераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 221 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0698-3>. Текст: электронный.

131. *Лебедева, Л. Д.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 336 с. Текст: непосредственный.

132. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 томах / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. Текст: непосредственный.

133. *Лидерс, А. Г.* Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студентов факультета психологии высших учебных заведений / А. Г. Лидерс. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 432 с. Текст: непосредственный.

134. *Лукьяненко, Н. В.* Развитие профессиональной и гендерной идентичности в групповой работе с подростками: диссертация ... кандидата психологических наук / Наталья Владимировна Лукьяненко. Сергиев Посад, 2007. 202 с. Текст: непосредственный.

135. *Майерс, Д.* Социальная психология: учебное пособие для вузов / Д. Майерс. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 684 с. Текст: непосредственный.

136. *Маклаков, А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 592 с. Текст: непосредственный.

137. *Малейчук, Г. И.* Идентичность как динамический критерий психического здоровья / Г. И. Малейчук. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2011. № 6. С. 74–79.

138. *Малкина-Пых, И. Г.* Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2006. 928 с. Текст: непосредственный.

139. *Малкина-Пых, И. Г.* Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2005. 992 с. Текст: непосредственный.

140. *Махнач, А. В.* Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство / А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2016. 219 с. Текст: непосредственный.

141. *Менегетти, А.* Кино, театр, бессознательное: перевод с итальянского: в 2 томах / А. Менегетти. Москва: Онтопсихология, 2001. Т. 1. 384 с. Текст: непосредственный.

142. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид. Москва: Наука, 1988. 429 с. Текст: непосредственный.

143. *Миллер, Д.* Планы и структуры поведения / Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. Москва: Прогресс, 1965. 240 с. Текст: непосредственный.

144. *Мильман, В. Э.* Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман. Текст: непосредственный // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / под ред. А. И. Зеличенко, И. М. Карлинской, С. Р. Пантилеева [и др.]. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. С. 23–43.

145. *Минюрова, С. А.* Представления об отношениях полов у женщин разного социального статуса / С. А. Минюрова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 57–65.

146. *Михеева, Ю. А.* К вопросу о семейном воспитании подростков / Ю. А. Михеева. Текст: непосредственный // Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции. Ульяновск: [Б. и.], 2010. С. 150–153.

147. *Мищенко, Л. В.* Целостный подход к исследованию полондерных структур интегральной индивидуальности / Л. В. Мищенко. Текст: непосредственный // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 2. С. 240–243.

148. *Моисеева, Г. А.* Формирование позитивных взаимоотношений детей 10–11 лет с девиациями поведения / Г. А. Моисеева. Текст: непосредственный // Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции. Ульяновск, 2010. С. 281–284.

149. *Мруг, А. И.* Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов: диссертация ... кандидата психологических наук / Александра Ивановна Мруг. Москва, 2009. 197 с. Текст: непосредственный.

150. *Мюллер, В. К.* Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. Москва: Русский язык, 1998. 2106 с. Текст: непосредственный.

151. *Набиуллина, Ю. М.* Проблема полоролевой идентификации в семейном аспекте / Ю. М. Набиуллина. Текст: непосредственный // Психология XXI века: материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов / С.-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2001. С. 238–239.

152. *Набойченко, Е. С.* Психология отклоняющегося поведения подростков: монография / Е. С. Набойченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007. 284 с. Текст: непосредственный.

153. *Нартова-Бочавер, С. К.* Дифференциальная психология: учебное пособие / С. К. Нартова-Бочавер. 3-е изд. Москва: Флинта, 2008. 280 с. Текст: непосредственный.

154. *Наследов, А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 392 с. Текст: непосредственный.

155. *Наследов, А. Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 416 с. Текст: непосредственный.

156. *Никитин, В. Н.* Арт-терапия: учебное пособие / В. Н. Никитин. Москва: Когито-Центр, 2014. 328 с. Текст: непосредственный.

157. *Никитин, Е. П.* Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 218 с. Текст: непосредственный.

158. *Новиков, А. М.* Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Либроком, 2010. 280 с. Текст: непосредственный.

159. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 10-е изд., стер. Москва: Советская энциклопедия, 1973. 846 с. Текст: непосредственный.

160. *Ожигова, Л. Н.* Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: диссертация ... доктора психологических наук / Людмила Николаевна Ожигова. Краснодар, 2006. 431 с. Текст: непосредственный.

161. *Олпорт, Г.* Становление личности. Избранные труды / Г. Олпорт; под общ. ред. Л. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 462 с. Текст: непосредственный.

162. *Павленко, В. Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–141.

163. *Павлова, О. Н.* Психоаналитические исследования феноменов сексуальной идентичности русских женщин / О. Н. Павлова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2009. № 6. С. 29–35.

164. *Перлова, Ю. В.* Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук / Юлия Вячеславовна Перлова. Екатеринбург, 2014. 181 с. Текст: непосредственный.

165. *Пермякова, Т. В.* Введение в гендерную социологию: учебное пособие / Т. В. Пермякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 120 с. Текст: непосредственный.

166. *Петренко, В. Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения / В. Ф. Петренко, О. В. Митина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 68–86.

167. *Платонов, К. К.* Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1982. 302 с. Текст: непосредственный.

168. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1986. 255 с. Текст: непосредственный.

169. *Плотницкая, М. Р.* Самореализация личности при различных типах гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук / Марина Руслановна Плотницкая. Петропавловск-Камчатский, 2008. 226 с. Текст: непосредственный.

170. *Пол и Gender* в интегральном исследовании индивидуальности человека: монография / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь: Книжный мир, 2008. 384 с. Текст: непосредственный.

171. *Поляков, Е. А.* Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Евгений Анатольевич Поляков. Москва, 2009. 27 с. Текст: непосредственный.

172. *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками* / под ред. М. Р. Битяновой. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с. Текст: непосредственный.

173. *Практикум по социальной психологии* / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с. Текст: непосредственный.

174. *Практическая психология образования: учебное пособие* / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 592 с. Текст: непосредственный.

175. *Прихожан, А. М.* Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Текст: непосредственный // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. Москва: Просвещение, 1991. С. 77–79.

176. *Прихожан, А. М.* Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 400 с. Текст: непосредственный.

177. *Прозументик, О. В.* Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук / Ольга Владимировна Прозументик. Москва, 1999. 161 с. Текст: непосредственный.

178. *Профилактика социально-опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений: учебное пособие* / авт.-сост. Е. Ю. Ляпина. Волгоград: Педагог, 2007. 237 с. Текст: непосредственный.

179. *Психологическая карта учащегося группы риска. Диагностика и сопровождение* / авт.-сост. И. В. Чумаков. Волгоград: Педагог, 2008. 462 с. Текст: непосредственный.

180. *Психологический словарь* / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. Москва: Педагогика, 1983. 448 с. Текст: непосредственный.

181. *Психология*: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с. Текст: непосредственный.

182. *Психология педагогического взаимодействия*: учебное пособие / под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с. Текст: непосредственный.

183. *Психология развивающейся личности* / под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с. Текст: непосредственный.

184. *Рабочая книга практического психолога*: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. 630 с. Текст: непосредственный.

185. *Радина, Н. К.* Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Терешенкова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 49–59.

186. *Радина, Н. К.* Рассказы о своей жизни как отражение психологических проблем выпускников сиротских учреждений / Н. К. Радина, Т. Н. Павлычева. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 41–51.

187. *Разумникова, О. М.* Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии / О. М. Разумникова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 76–84.

188. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. 12-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 816 с. Текст: непосредственный.

189. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 574 с. Текст: непосредственный.

190. *Регуш, Л. А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 320 с. Текст: непосредственный.

191. *Репина, Т. А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 158–165.

192. *Романов, И. В.* Особенности половой идентичности подростков / И. В. Романов. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 39–47.

193. *Российский* гендерный порядок: социологический подход: монография / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та, 2007. 308 с. Текст: непосредственный.

194. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 713 с. Текст: непосредственный.

195. *Рубченко, А. К.* Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Алла Казимировна Рубченко. Москва, 2007. 22 с. Текст: непосредственный.

196. *Рудестам, К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. 2-е изд. Москва: Прогресс, 1993. 368 с. Текст: непосредственный.

197. *Румянцева, Т. В.* Методика «Кто Я?» / Т. В. Румянцева. Текст: непосредственный // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург: Речь, 2006. С. 82–103.

198. *Русалов, В. М.* Пол и темперамент / В. М. Русалов. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 6. С. 55–64.

199. *Рымарев, Н. Ю.* Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Николай Юрьевич Рымарев. Краснодар, 2006. 22 с. Текст: непосредственный.

200. *Самосознание* и защитные механизмы личности: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2006. 656 с. Текст: непосредственный.

201. *Самошкина, И. С.* Территориальная идентичность как социально-психологический феномен / И. С. Самошкина. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99–106.

202. *Самыгин, С. И.* Любовь глазами мужчины / С. И. Самыгин. Ростов-на-Дону: МарТ, 2000. 224 с. Текст: непосредственный.

203. *Семенова, Л. Э.* Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего школьного возраста / Л. Э. Семенова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23–31.

204. *Сенющенков, С. П.* Типы интериоризации в теории Л. С. Выготского / С. П. Сенющенков. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 134–142.

205. *Сидоренко, Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 350 с. Текст: непосредственный.

206. *Сидоренков, А. В.* Эмпирическое обоснование модели проявления идентичности индивидов в малой группе / А. В. Сидоренков, Н. С. Тришкина. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 5. С. 17–29.

207. *Синьковская, И. Г.* Динамика гендерных ролей / И. Г. Синьковская. Текст: непосредственный // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы Международной научно-практической конференции, 20–27 дек. 2010 г. Одесса: Черноморье, 2010. С. 88–89.

208. *Ситников, В. Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. Санкт-Петербург: Химиздат, 2001. 288 с. Текст: непосредственный.

209. *Славская, А. Н.* Интерпретация в российском менталитете и в психологической теории / А. Н. Славская. Текст: непосредственный // Сознание личности в кризисном обществе: сборник статей / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1995. С. 109–126.

210. *Словарь* гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Москва: Информация XXI век, 2002. 256 с. Текст: непосредственный.

211. *Словарь* практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 880 с. Текст: непосредственный.

212. *Смирнова, Е. О.* Конфликтные дети / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. Москва: Эксмо, 2009. 176 с. Текст: непосредственный.

213. *Смирнова, Е. О.* Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 57–68. Текст: непосредственный.

214. *Смирнова, Ю. В.* Онтологический аспект гендерной идентичности (на материале анализа отрицания в детской речи): автореферат диссертации ... кандидата филологических наук / Юлия Викторовна Смирнова. Ярославль, 2009. 20 с. Текст: непосредственный.

215. *Соколова, Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1989. 216 с. Текст: непосредственный.

216. *Солдатова, Е. Л.* Связь эго-идентичности и личностной зрелости / Е. Л. Солдатова, И. А. Шляпникова. Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8, № 1. С. 29–33.

217. *Солдатова, Е. Л.* Роль образа семьи в информационном пространстве как основа идентификации молодежи / Е. Л. Солдатова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2013. Т. 1, № 33. С. 145–149.

218. *Солдатова, Е. Л.* Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е. Л. Солдатова. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74–84.

219. *Социальная идентичность, самокатегоризация и группа* / Дж. Тернер, П. Оукс, С. Хэслем, В. Девид. Текст: непосредственный // Иностранная психология. 1994. № 2. С. 8–17.

220. *Социальная психология: хрестоматия* / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва: Аспект Пресс, 2003. 475 с. Текст: непосредственный.

221. *Степанова, Л. Г.* Особенности формирования гендерной идентичности у современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности / Л. Г. Степанова. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 1–8.

222. *Степанова, Л. Г.* Формирование гендерной идентичности у современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности / Л. Г. Степанова. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 67–71.

223. *Талина, И. В.* Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: диссертация ... доктора педагогических наук / Ирина Владимировна Талина. Ульяновск, 2010. 539 с. Текст: непосредственный.

224. *Тайсон, Ф.* Психоаналитические теории развития / Ф. Тайсон, Р. Тайсон. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 528 с. Текст: непосредственный.

225. *Тейлор, Ш.* Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 767 с. Текст: непосредственный.

226. *Терешенкова, Е. Ю.* Социокультурные аспекты развития гендерной идентичности в подростковом возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук / Екатерина Юрьевна Терешенкова. Москва, 2005. 220 с. Текст: непосредственный.

227. *Токарева, Ю. А.* Рефлексивный анализ эффективного отцовства / Ю. А. Токарева. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2009. № 10. С. 89–94.

228. *Тренинг по сказкотерапии* / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 176 с. Текст: непосредственный.

229. *Тхвостов, А. Ш.* Влияние кризисной жизненной ситуации на структуру самооценки / А. Ш. Тхвостов, Д. А. Степанович. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 128–132.

230. *Тюменева, Ю. А.* Нормативная регуляция подростками социальных отношений / Ю. А. Тюменева. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74–84.

231. *Уэст, К.* Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман. Текст: непосредственный // Гендерные тетради: труды Санкт-Петербургского филиала Института социологии Российской академии наук. Санкт-Петербург, 1997. Вып. 1. С. 94–124.

232. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 208 с. Текст: непосредственный.

233. *Филиппова, Г. Г.* Психология материнства: учебное пособие / Г. Г. Филиппова. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с. Текст: непосредственный.

234. *Филиппова, С. А.* Социально-психологические особенности гендерной идентичности в юношеском возрасте: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Светлана Анатольевна Филиппова. Москва, 2009. 25 с. Текст: непосредственный.

235. *Флотская, Н. Ю.* Онтогенез половой идентичности: монография / Н. Ю. Флотская. Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 2004. 461 с. Текст: непосредственный.

236. *Фопель, К.* На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность / К. Фопель. Москва: Генезис, 2008. 176 с. Текст: непосредственный.

237. *Фромм, Э.* Мужчина и Женщина / Э. Фромм. Москва: АСТ, 1998. 512 с. Текст: непосредственный.

238. *Харламенкова, Н. Е.* Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе Я подростка / Н. Е. Харламенкова,

Т. С. Стоделова. Текст: непосредственный // Психоаналитический вестник. Москва: Гуманитарий, 2002. Вып. 10. С. 100–115.

239. Харламенкова, Н. Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 3. С. 56–64.

240. Хасан, В. И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / В. И. Хасан, Ю. А. Тюменева. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32–39.

241. Хорни, К. Женская психология / К. Хорни. Санкт-Петербург: Изд-во Вост.-Европ. ин-та психоанализа, 1993. 222 с. Текст: непосредственный.

242. Хорни, К. Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. А. Боковникова. Москва: Академический проспект, 2009. 207 с. Текст: непосредственный.

243. Хьелл, Л. А. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учебное пособие для вузов / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 606 с. Текст: непосредственный.

244. Чекалина, А. А. Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. 2-е изд. Москва: Ось, 2009. 240 с. Текст: непосредственный.

245. Чодороу, Н. Воспроизводство материнства: психоанализ и социология гендера / Н. Чодороу. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2006. 496 с. Текст: непосредственный.

246. Чодороу Н. Психодинамика семьи / Н. Чодороу // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2000. С. 140–166. Текст: непосредственный.

247. Шабалина, В. В. Психология зависимого поведения: на примере поведения, связанного с употреблением наркотиков и других психоактивных веществ / В. В. Шабалина. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. 336 с. Текст: непосредственный.

248. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с. Текст: непосредственный.

249. Шапошникова, Т. Е. Некоторые аспекты исследований воспитательных механизмов семьи / Т. Е. Шапошникова. Текст: непосредственный // Психотерапия. 2007. № 6. С. 56–59.

250. *Шахманова, А. Ш.* Особенности развития детей вне семьи (к постановке проблемы) / А. Ш. Шахманова. Текст: непосредственный // Начальное образование. 2011. № 1. С. 36–41.

251. *Шахманова, А. Ш.* Сиротство как социально-историческое явление / А. Ш. Шахманова. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 63–68.

252. *Шевандрин, Н. И.* Социальная психология в образовании, учебное пособие: в 2 частях / Н. И. Шевандрин. Москва: Владос, 1995. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. 544 с. Текст: непосредственный.

253. *Шеффер, Д.* Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер; под ред. Н. Батуева. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 976 с. Текст: непосредственный.

254. *Шилов, И. Ю.* Фамилистика: психология и педагогика семьи: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с. Текст: непосредственный.

255. *Шкопов, Н. Б.* Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Николай Борисович Шкопов. Москва, 1980. 15 с. Текст: непосредственный.

256. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. 128 с. Текст: непосредственный.

257. *Шнейдер, Л. Б.* Семья: оглядываясь вперед / Л. Б. Шнейдер. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 368 с. Текст: непосредственный.

258. *Шторк, Й.* Психическое развитие маленького ребенка с психоаналитической точки зрения / Й. Шторк Текст: непосредственный // Энциклопедия глубинной психологии: в 15 томах / под ред. А. М. Боровикова. Москва: Когито-Центр, 2001. Т. 2. С. 134–198.

259. *Щербакова, К. М.* Формирование ценностной перспективы образа «возможного Я» в ранней юности на разных ступенях обучения: диссертация ... кандидата психологических наук / Кристина Михайловна Щербакова. Екатеринбург, 2011. 225 с. Текст: непосредственный.

260. *Эйдемиллер, Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер,

И. В. Добряков, И. М. Никольская. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 336 с. Текст: непосредственный.

261. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 144 с. Текст: непосредственный.

262. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. Москва: Прогресс, 1996. 338 с. Текст: непосредственный.

263. *Юрченко, Л. Г.* Особенности развития эмоционально потребностной сферы детей-сирот подросткового возраста / Л. Г. Юрченко. Текст: непосредственный // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы Международной научно-практической конференции, 21–28 дек. 2009 г. Одесса: Черноморье, 2009. Т. 17. С. 62–65.

264. *Юферева, Т. И.* Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате / Т. И. Юферева. Текст: непосредственный // Возрастные особенности психического развития детей / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1982. С. 122–131.

265. *Ядов, В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов. Текст: непосредственный // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.

266. *Ядов, В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В. А. Ядов. Текст: непосредственный // Психология самосознания: хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 589–602.

267. *Ярцев, Д. В.* Особенности социализации современного подростка / Д. В. Ярцев. Текст: непосредственный // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 54–58.

268. *Ясперс, К.* Общая психопатология: перевод с немецкого / К. Ясперс. Москва: Практика, 1997. 1056 с. Текст: непосредственный.

269. *Bandura, A.* Social learning theory of identificatory processes / A. Bandura. Text: print // Handbook of socialization Theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969. P. 213–263.

270. *Baron, D.* Grammar and gender / D. Baron. New Haven. Mass & London: Yale UP, 1986. 280 p. URL: www.tandfonline.com. Text: electronic.

271. *Bee, H. L.* The Developing Person: A Life-Span Approach / H. L. Bee, S. K. Mitchel. New York: Harper & Row, 1984. P. 357–360. URL: <https://www.amazon.com>. Text: electronic.

272. *Brewer, M.* Choice behavior in social dilemmas: effect of social identity, group size and decision framing / M. Brewer, R. M. Kramer. Text: electronic // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 50. P. 543–549. URL: <https://psycnet.apa.org/record>.

273. *Brewer, M.* Social identity, Distinctiveness, and in-group Homogeneity / M. Brewer. Text: electronic // *Social Cognition*. 1993. № 11. P. 150–164. URL: <https://www.semanticscholar.org>.

274. *Deaux, K.* Sex and Gender / K. Deaux. Text: electronic // *Annual Review of Psychology*. 1985. № 36. P. 49–81. URL: <https://psycnet.apa.org>.

275. *Eagly, A. H.* Sex differences in social behavior: social-role interpretation / A. H. Eagly. Hillsdale: Erlbaum, 1987. 190 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/>. Text: electronic.

276. *Kagan, J.* Child development and personality / J. Kagan, P. Mussen. New York: Harper & Row, 1963. 631 p. URL: <https://www.amazon.com/>. Text: electronic.

277. *Kelly, C.* Group identification, intergroup perceptions and collective action / C. Kelly. Text: electronic // *European Review of Social Psychology*. 1993. № 4. P. 59–83. URL: <https://www.tandfonline.com>.

278. *Kohlberg, L.* Cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes / L. Kohlberg. Text: electronic // *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1966. P. 56–93. URL: <http://www.sciepub.com>.

279. *Maccoby, E. E.* Psychology of sex differences / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin. Oxford: Stanford University Press, 1974. 634 p. URL: <https://www.jstor.org>. Text: electronic.

280. *Marcia, J. E.* Identity in adolescence / J. E. Marcia. Text: electronic // *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 1980. P. 213–231. URL: http://doughertyconsulting.com/Psychology_Course_Resources.

281. *Mischel, W. A.* Social learning view of sex differences in behavior / W. A. Michel. Text: electronic // *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1966. P. 56–82. URL: <https://files.eric.ed.gov>.

282. *Money, J.* Handbook of sexology / J. Money, H. Musaph. Amsterdam etc.: Elsevier, 1988. Vol. 6. 571 p. URL: <https://www.amazon.com>. Text: electronic.

283. *Money, J.* Nativism Versus Culturalism in Gender Identity Differentiation / J. Money. Text: electronic // *Sex Psychoanal*. 1975. № 4. P. 48–67. URL: <https://www.tandfonline.com>.

284. *Plutchik, R. A.* Theory of Ego Defenses / R. A. Plutchik / Ego defenses: theory and measurement / ed. by H. R. Conte and R. A. Plutchik. New York: Wiley, 1995. P. 13–37. URL: <https://www.amazon.com>. Text: electronic.

285. *Rosenberg, M.* Society and the adolescent selfimage / M. Rosenberg. Text: electronic // Princeton, New York: Princeton University Press, 1965. Vol. 28, № 2. P. 189–233. <https://www.jstor.org>.

286. *Stoller, R. J.* Primary femininity / R. J. Stoller. Text: electronic // Journal American Psychoanal. Association. 1976. Vol. 24. P. 59–78. URL: <https://journals.sagepub.com>.

287. *Tajfel, H.* The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner. Text: electronic // Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7–24. URL: <https://journals.sagepub.com>.

288. *Turner, J. C.* Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner. Text: electronic // Advances in group process: theory and research. Greenwich, 1985. Vol. 2. P. 77–122. URL: <https://www.semanticscholar.org>.

Результаты факторного анализа

Таблица 1

Результаты факторного анализа в подгруппе мальчиков,
воспитывающихся в семье

Фактор	Нагрузка на фактор	Компонент фактора	Нагрузка на компонент
1. Эмоциональная дестабилизация личности	5,020	Спонтанная агрессивность	0,844
		Раздражительность	0,866
		Реактивная агрессивность	0,778
		Депрессивность	0,777
		Открытость	0,712
		Невротичность	0,705
		Экстраверсия – интроверсия	0,573
		Уравновешенность	0,550
2. Стереотипы мужские / стереотипы женские	3,400	Общительность	0,774
		Маскулинность	0,766
		Экстраверсия	0,573
		Застенчивость	-0,659
3. Социальная идентичность со значимым социальным окружением	2,708	Социальная идентичность	0,829
		Социальные роли	0,772
		Семейные роли	0,721
4. Принятие социальных ролей, предписанных полом	1,824	Косвенное обозначение пола	0,869
		Положительные характеристики образа Я	0,831
		Подверженность гендерным стереотипам	0,567
5. Проблемная личностная идентичность	1,593	Амбивалентный образ Я	0,910
		Личностная идентичность	0,892

Таблица 2

Результаты факторного анализа в подгруппе мальчиков,
воспитывающихся в ОДС

Фактор	Нагрузка на фактор	Компонент фактора	Нагрузка на компонент
1. Эмоционально-стрессовая дестабилизация личности, сопровождающаяся нарушением социально-ролевой самоидентификации	4,419	Эмоциональная лабильность	0,903
		Депрессивность	0,844
		Раздражительность	0,773
		Невротичность	0,726
		Спонтанная агрессивность	0,598
		Косвенное обозначение пола	-0,6638
2. Социально открытая мужская позиция	3,895	Маскулинность	0,817
		Общительность	0,808
		Экстраверсия	0,617
3. Положительная гендерно-ролевая позиция	2,152	Положительные характеристики	0,854
		Подверженность гендерным стереотипам	0,520
4. Мужские характеристики / женские характеристики	1,696	Открытость	0,672
		Уравновешенность	0,659
		Реактивная агрессивность	0,512
		Общительность	-0,724
		Андрогинность с тенденцией к фемининности	-0,516
5. Актуальная социальная идентичность; будущая профессиональная идентичность	1,532	Социальные роли	0,856
		Социальная идентичность	0,777
		Профессиональные роли	-0,502

Таблица 3

Результаты факторного анализа в подгруппе девочек,
воспитывающихся в семье

Фактор	Нагрузка на фактор	Компонент фактора	Нагрузка на компонент
1	2	3	4
1. Социально-желательная адаптивная гендерная позиция	3,973	Экстраверсия Общительность Подверженность гендерным стереотипам Открытость Маскулинность Косвенное обозначение пола	0,787 0,786 0,755 0,741 0,659 0,544
2. Эмоциональная дестабилизация личности	2,879	Депрессивность Эмоциональная лабильность Застенчивость Невротичность	0,853 0,793 0,710 0,621
3. Дестабилизированный рефлексивный образ Я	1,964	Личностная идентичность Амбивалентный образ Я Общее количество характеристик	0,832 0,786 0,544
4. Негативная затрудненная самоидентификация	1,947	Отрицательные характеристики Затрудненная самоидентификация Положительные характеристики	0,719 0,657 -0,730

Таблица 4

Результаты факторного анализа в подгруппе девочек,
воспитывающихся в ОДС

Фактор	Нагрузка на фактор	Компонент фактора	Нагрузка на компонент
1. Эмоционально-агрессивная дестабилизация личности	5,132	Невротичность Депрессивность Спонтанная агрессивность Раздражительность	0,893 0,884 0,720 0,678
2. Мужские стереотипные характеристики	3,124	Экстраверсия Уравновешенность Открытость Реактивная агрессивность Спонтанная агрессивность	0,800 0,787 0,601 0,537 0,518
3. Будущая профессиональная идентичность; актуальная социальная идентичность	2,368	Профессиональные роли Общительность Косвенное обозначение пола	0,822 0,553 -0,763
4. Стереотипы мужские / стереотипы женские	2,133	Маскулинность Общительность Застенчивость	0,691 0,689 -0,843
5. Дестабилизированный отрицательный образ Я	1,992	Отрицательные характеристики Амбивалентный образ Я Положительные характеристики	0,785 0,648 -0,879
6. Социальная идентичность	1,726	Социальная идентичность Социальные роли	0,814 0,786

Арт-технологии как методы психолого-педагогического сопровождения

В качестве невербальных методов психолого-педагогической коррекции в условиях ОДС были использованы арт-терапевтические методы. Арт-терапия (от англ. *art* – искусство; *therapy* – терапия, лечение) – это вид психотерапии и психологической коррекции, осуществляемый средствами искусства и творчества. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние клиента. Арт-технологии являются средством свободного самовыражения и самопознания, вызывают положительные эмоции, помогают сформировать более активную жизненную позицию, выявить проблемы и актуализировать внутренние ресурсы.

В настоящее время ряд авторов используют арт-терапию как особую форму психотерапии посредством визуального искусства и как альтернативную практику с акцентом на творческую деятельность, гармонизацию и общее оздоровление личности.

В структуре *арт-терапевтических занятий тренинга «Я и мир вокруг»* выделяются две основные части: одна – невербальная, творческая, где средством самовыражения участников тренинга является изобразительная деятельность (рисунок, живопись); другая – вербальная, апперцептивная, которая предполагает интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций, а также рефлекссию.

Арт-терапевтические занятия проводятся в несколько этапов и соответствуют целям, задачам, обсуждаемым темам.

Начальный этап. Проводится информирование участников о целях занятия, осуществляется их подготовка к художественной деятельности. Для этого могут быть использованы различные игры, двигательные и танцевальные упражнения, несложные изобразительные приемы. Одно из упражнений носит название «Мой бейдж» (от англ. *badge* – бирка). В нем участник предоставляет информацию о себе. Бейдж, нарисованный участником, отражает его отношение к себе, некий презентационный образ и может содержать данные, которые позволяют идентифицировать участника.

Второй этап. На этом этапе вводной фазы используется упражнение «Мое настроение», позволяющее актуализировать состояние участника здесь и теперь, а также провести диагностику группы в целом. В результате рефлексии участник вербализует свое состояние, отмечает готовность к участию в тренинге (желание занять позицию наблюдателя или активного участника, а также увидеть себя со стороны).

В дополнение к данному упражнению ведущий может предложить упражнение с условным названием «Футбол», где каждый участник выбирает определенную роль (например: тренер, нападающий, зритель, болельщик, мяч и т. д.). По окончании работы проводится обсуждение мотивов выбора той или иной роли, частоты выбора такой жизненной позиции. В случае, если участник отмечает постоянство выбора той или иной роли, ведущий может предложить «примерить» на себя другую роль. В результате этих упражнений у ведущего создается картина общего настроения группы и отдельных участников.

Третий этап. Участникам предлагается индивидуальное творчество для исследования собственных чувств, проблем, переживаний. Все виды подсознательных процессов (в том числе страхи, сновидения, внутренние конфликты, ранние детские воспоминания) отражаются в изобразительном продукте при спонтанном творчестве. По утверждению Э. Крамер, продукт изобразительного творчества сублимирует разрушительные, агрессивные тенденции и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках. Данный этап занятий предполагает косвенную диагностику участников и позволяет им получить дополнительные сведения о себе при интерпретации рисунков. На этом этапе предлагается использовать следующие арт-терапевтические упражнения: «Пещера моей души», «Мой мир», «Рисунок семьи», «Карта эмоций» и др.

Четвертый этап. Данный этап предполагает создание условий для внутригрупповой коммуникации. Для этого предлагается техника «Мой мир», представляющая собой картину, которую участники изображают на одном большом листе ватмана. В результате индивидуальной работы создается общая картина мира, где мир каждого сопряжен с мирами других участников. По окончании выполнения упражнения участники вербализуют свои состояния, делятся впечатлениями о совместной деятельности, в процессе рефлексии происходит понимание того, что «мой мир» неразрывно связан с «миром друго-

го», в результате чего осознается необходимость бесконфликтного взаимодействия и сосуществования с окружающими людьми. Упражнение способствует улучшению самочувствия, освобождению от внутренних переживаний. Каждому участнику предлагается поделиться впечатлениями, рассказать о тех мыслях, эмоциях, ассоциациях, которые возникли у него в процессе изобразительной деятельности. Рассказ позволяет составить представление о нем самом, его ценностях и интересах, отношениях с окружающими.

Пятый этап. На этом этапе проводится коллективная работа в малых группах. Участникам предлагается упражнение «Мой путь» (серия из 7 рисунков, отражающих их прошлое, настоящее, будущее). По окончании рисования участники раскладывают свои рисунки на полу, и им предлагается пройти по тому пути, который они нарисовали. Каждый рисунок отражает состояние, вызывает определенное переживание, в случае, если участнику некомфортно это состояние, он может изменить изображение, например, укрепить мост, расширить дорогу, убрать препятствие и т. п. Упражнение проводится в парах и способствует сплочению группы, созданию более тесных, доверительных отношений.

Также участникам можно предложить придумать сюжет и разыграть небольшой спектакль. Обыгрывание травмирующих переживаний позволяет снять эмоциональное напряжение, приводит к катарсису, освобождению от неприятных эмоций. Совместная творческая деятельность и групповая коммуникация способствуют формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей как условий социализации участников арт-терапии.

На *заключительном этапе* участникам предлагается упражнение «Коллаж» как совместное творчество команды: упражнение «Мое настроение», где участники могут сравнить и проанализировать свои прежние и новые состояния. Доверие, которое формируется на занятиях, позволяет участникам воспринимать индивидуальные различия, проявлять взаимопонимание и взаимопомощь.

На данном этапе проводится групповая рефлексия. Во время обсуждения участники делятся своими впечатлениями. Упражнение состоит из двух блоков: когнитивного («Во время занятия я понял...»; «Самым полезным для меня было...»; «На занятии, я узнал, что...»; «Мои пожелания...»); эмоционального («Во время занятия наиболее

интересным было...»; «Самым приятным для меня было...»; «На занятии мне понравилось, что...»; «Мои пожелания...»).

В целом, арт-терапевтические упражнения и техники помогают участникам осваивать и исследовать новые способы поведения, открывают возможность для непрямого обращения к актуальным проблемам, создают в группе атмосферу взаимного принятия, доброжелательности, безопасности и эмоциональной поддержки.

Другим методом, который можно использовать с целью психолого-педагогической коррекции в условиях ОДС, является *кинотерапия* – одно из направлений арт-терапии. Это метод терапии, предполагающий просмотр и обсуждение кинофильма с помощью психолога с последующим обсуждением в группе. Понимание содержания фильмов позволяет человеку переосмысливать собственный внутренний мир, расширять возможности сознания. Фильм – это своего рода метафора, в которой можно увидеть отражение определенной жизненной ситуации. Кино, по мнению А. Менегетти, является не только социальным фактом, но и обозначающим дискурсом, локализуемым в психических процессах человеческого бессознательного. Кино, будучи многогранным феноменом, относящимся к истории, эстетике, педагогике, искусству, музыке, нравам, вынужденно привлекает внимание психологии и социологии. Оно позволяет со стороны посмотреть на собственные трудности. При этом чтобы оказывать терапевтическое действие, сюжет фильма должен иметь сходство с ситуацией, в которую попал клиент, и предлагать продуктивный выход из нее.

Материал фильма используется как средство выявления у человека скрытых мотивов и подсознательных установок, искажающих реальность.

Цели кинотерапии:

1. Эмоциональное переживание (отреагирование) и проживание участниками актуальных на данный момент жизни ситуаций и проблем.
2. Осознание и переосмысление себя и своих целей, действий, чувств, потребностей, психологических проблем.
3. Развитие способностей самонаблюдения и умения быть честными перед самими собой в своих чувствах и поступках, чтобы управлять своей жизнью в позиции объективного наблюдения ситуации.
4. Развитие способностей к самораскрытию, искренности в выражении чувств и нахождения контакта с чувствами и смыслами других людей, а также развитие способности к сопереживанию.

5. Духовный рост.

6. Формирование позитивного мышления и способности видеть многомерность и многозначность своих мотивов и мотивов значимых людей.

Для проведения кинотерапии в условиях ОДС, а также для подростков, обучающихся в школе, предлагаются следующие фильмы:

- «Поллианна» (англ. *“Pollyanna”*) – фильм 2003 г. по одноименному роману Элинор Портер «Поллианна» (1913). Режиссер Сара Хардинг, в главной роли Джорджина Терри. Фильм рассказывает о непростой судьбе девочки-сироты, которую определили на воспитание к ее родной тете, о поре взросления и счастья;

- «Маленькая принцесса» (англ. *“The Little Princess”*) – американский драматический фильм 1917 г., экранизация одноименной книги Фрэнсис Элизы Бернетт «Маленькая принцесса» (1905). Режиссер Маршалл Нейлан. Фильм погружает зрителей в атмосферу жизни английского пансиона конца XIX в., где воспитываются девочки. Он повествует о формировании четких нравственных ориентиров, способности к открытому выражению эмоций, об умении сохранить собственное достоинство, несмотря на перипетии детской судьбы;

- «Жизнь прекрасна» (итал. *“La vita è bella”*) – итальянский драматический фильм 1997 г. Режиссер Роберто Бенини. Это фильм о нежных, трепетных отношениях мужчины и женщины, о дружной, счастливой семье, а также о заботливом отце, который в условиях концентрационного лагеря смог оградить сына от жестокой военной действительности.

Научное издание

Курочкина Ирина Александровна
Зеер Эвальд Фридрихович

РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Монография

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной
Рисунок на обложке С. Г. Русских

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 14.04.22. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 10,4. Уч.-изд. л. 10,8. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
