

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова

**ПРОБЛЕМА
ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Учебное пособие

Екатеринбург
РГППУ
2014

УДК 159.922.1(075.8)

ББК Ю932.3я73-1

К 93

Авторы: И. А. Курочкина (темы 4–7), О. Н. Шахматова (введение, темы 1–3, заключение)

Курочкина, Ирина Александровна.

К 93 Проблема гендерно-половой идентичности: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 206 с.
ISBN 978-5-8050-0549-8

Рассмотрены основные теоретические и практические аспекты формирования гендерной идентичности.

Учебное пособие разработано в соответствии с содержанием учебно-методического материала по курсу «Основы гендерной психологии».

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям 050706.65 Педагогика и психология, 050400.62 Психолого-педагогическое образование, а также для практических психологов, педагогов профессиональной школы.

УДК 159.922.1(075.8)

ББК Ю932.3я73-1

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор С. А. Минюрова (ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); кандидат педагогических наук, доцент И. И. Хасанова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0549-8

© ФГАОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2014

Введение

Гендерная психология является очень востребованной практико-ориентированной отраслью психологии. В ее рамках рассматриваются феномены гендерных, половых различий между мужчинами и женщинами. В данном учебном пособии освещена лишь одна из проблем, которыми занимаются гендерные психологи, а именно проблема гендерно-половой идентичности.

В современном обществе отмечается кризис гендерной идентичности. Причинами этого являются социальные и экономические факторы: маскулинизация женщин и феминизация мужчин, рост количества асоциальных семей, алкоголизм, наркомания, делинквентное поведение родителей, в результате чего увеличивается число разводов, количество детей, которых воспитывает один родитель (чаще мать), число «отказников» и детей, пополняющих учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социально-психологические условия играют немаловажную роль в социальной ситуации развития и процессе социализации и адаптации личности [22, 109]. В связи с этим все большее значение приобретает проблема становления гендерно-половой идентичности [7, 85]. Р. Берне, Дж. Бьюдженталь, О. Кернберг, Р. Лейнг, Э. Эриксон и др. считают идентичность основой становления и формирования развивающейся личности человека [184, 226].

Подростковый возраст является одним из значимых периодов развития гендерно-половой идентичности: изменяются интересы, привязанности, система ценностей. В этом возрасте значимыми становятся области межличностного общения, профессионального выбора, особую важность приобретает изменение идентификационных образцов. Становление гендерной идентичности подростка базируется на воспроизводстве доминирующей гендерной культуры общества как основе социализации личности.

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

образцы поведения. Подросток, определяя собственную картину мира, свой образ Я, не только пассивно усваивает гендерные нормы и ролевое поведение, но и стремится самостоятельно, активно осмысливать и формировать свою гендерно-половую идентичность (И. Гофман, Е. А. Здравомыслова, К. Зиммерман, А. В. Кирилина, Дж. Лорбер, А. А. Темкина, Д. Уэст, С. Фаррел и др.) [174].

В последние годы широко проводятся гендерные исследования в различных направлениях психологической науки: полоролевых стереотипов (В. С. Агеев), ролевой структуры молодой семьи (Е. В. Антонюк), гендерной социализации (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, в период материнства (В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова), стереотипов женского поведения (О. В. Митина, В. Ф. Петренко) 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. На сегодняшний день широко изучаются проблемы гендерной организации психики, психофизиологических процессов, дифференциальных различий между полами [184].

Гендерные исследования в зарубежной психологии связаны с именами таких ученых, как С. Бем, О. Вейнингер, Г. Гейманс, К. Гиллиган, Ш. П. Гилман, Д. Л. де Грут, Х. Дойч, К. Жаклин, Э. Кей, Х. Ланге, Л. Лефевр, Ч. Ломброзо, Э. Маккоби, П. Мантегацц, Х. Марион, Л. Мархольм, Р. Мейредер, Д. Митчелл, К. Томпсон, Х. Томпсон, Л. Фратти, З. Фрейд, Т. Хиггинсон, Н. Ходороу, М. Хорнер, К. Хорни, Л. Холлингворс, Ч. Шехрари, Г. Эллис и др.

Проблема идентичности в юношеском возрасте исследовалась в трудах отечественных (Е. М. Дубовская, И. С. Кон, Р. Л. Кричевский, Л. П. Хохлова и др.) и зарубежных (Р. Кеган, Д. Коулмэн, Д. Марш, Ф. Райе, Э. Эриксон и др.) ученых. В работах последних лет феномен идентичности рассматривается в ситуации нестабильности общества,

объектом исследования выступают этносы, производственные группы (Г. М. Андреева, Л. М. Дробижева, Т. З. Козлова, Н. М. Лебедева, Е. Я. Назарчук, Е. Н. Резников, Ю. В. Хотинец, Н. А. Шматко, В. А. Ядов и др.).

Сегодня широко исследуются проблемы гендера и гендерно-половой идентичности в междисциплинарном пространстве. Различным аспектам данной проблематики посвятили свои исследования С. А. Бутковская (2007), Л. В. Бызова (2006), А. Р. Гайнанова (2006), Е. В. Гредновская (2007), Е. А. Денисова (2010), Л. Р. Диасамидзе (2010), Г. Ф. Дульмухаметова (2011), Е. М. Ижванова (2004), И. А. Кириллова (2005), И. С. Клецина (2004), Е. В. Кулаева (2010), П. Р. Мататова (2008), А. И. Мруг (2009), А. А. Никитина (2011), Л. Н. Ожигова (2006), И. А. Остапенко (2004), Г. Н. Певченко (2006), В. А. Перегудина (2011), М. Р. Плотницкая (2008), О. В. Рябов (2000), Ю. В. Смирнова (2009), Е. Ю. Терешенкова (2005), М. А. Толстых (2006), И. А. Тупицына (2004), С. А. Филиппова (2009), А. Д. Швецова (2009), А. С. Юрина (2008), Е. В. Ярославцева (2008).

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, разработывавших этот вопрос, можно отнести Ю. В. Василькову, Н. В. Лукьяненко, Н. Ю. Рымарева, Ю. А. Швецову.

Методологическими и теоретическими основами изучения феномена гендерно-половой идентичности, ее компонентов и структуры являются следующие подходы и принципы отечественной и зарубежной психологии: структурный подход к изучению гендерно-половой идентичности как целостной структуры личности (Б. Г. Ананьев, Л. Бертаманфи, Ф. Коффка, В. С. Леднев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, В. П. Прядеин, Х. Эренфельц); системный подход к изучению целостности личности и индивидуальности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.); принцип детерминизма (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн); гендерный подход, который изучает механизмы конструирования гендерно-половой идентичности в различных временных и социокультурных контекстах, личностные проблемы мужчин и женщин, их психологические характеристики, различия и сходство, иерархичность со-

циальных ролей, статусов, гендерные аспекты самореализации личности и т. д. (С. Бем, Т. В. Бендас, Ш. Бурн, Е. М. Ижванова, Е. П. Ильин, И. С. Клецина, В. В. Козлов, И. С. Кон, Л. Н. Ожигова и др.).

Сегодня становится все более актуальным формирование гендерно-ориентированных компетенций у педагогов и всех участников образовательного пространства. Благоприятный психологический климат в коллективе (школа, класс, группа), снижение конфликтогенных факторов в образовательной среде, использование методов индивидуального консультирования, учет гендерного компонента участников образовательного пространства будут способствовать гармоничному развитию личности учащегося.

Данное учебное пособие посвящено рассмотрению различных аспектов проблемы гендерно-половой идентичности. В содержании пособия выделено семь тем. В теме 1 раскрывается междисциплинарная категория «идентичность», ее структура, функции. В темах 2–4 рассматриваются механизмы формирования гендерной идентичности. В теме 5 освещается проблема формирования гендерно-половой идентичности детей, находящихся в условиях социальной депривации. В теме 6 представлены методики изучения проблемы гендерных различий и гендерно-половой идентичности. В теме 7 рассматривается программа психолого-педагогической коррекции гендерно-половой идентичности подростков, проживающих в условиях учреждений государственного воспитания.

Каждая тема содержит основные теоретические положения, задания для самостоятельной работы студентов, вопросы и задания для самоконтроля, список рекомендуемой литературы.

В глоссарии (прил. 1) представлены основные психологические понятия, которыми должен владеть будущий педагог-психолог.

В прил. 2 приведены бланки ответов методики «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала» О. Л. Кустова.

Тема 1. ПОНЯТИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Цель – ознакомить студентов с понятием «идентичность».

Задачи:

- 1) раскрыть суть понятия «идентичность» в психологии;
- 2) рассмотреть различные точки зрения современной психологической науки на категорию «идентичность»;
- 3) изучить научные категории, смежные с понятием «идентичность».

Ключевые понятия: идентичность, структура идентичности, самокатегоризация, самооценка, самоотношение, Я-концепция, Я-образ.

Основные теоретические положения

Представления об идентичности: исторический и актуальный аспекты

В последние десятилетия проблема идентичности становится предметом теоретического и эмпирического изучения российских психологов (В. С. Агеев, Н. В. Антонова, Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина, И. С. Кон, Л. Б. Шнейдер, В. А. Ядов и др.) [5, 11, 17, 72, 104, 230].

Исследование идентичности в зарубежной психологии осуществлялось в двух направлениях: теоретической основой первого являлось понятие «идентичность», введенное Э. Эриксеном, второго – понятие «Я-концепция», предложенное Дж. Мидом [17, 24, 99, 182].

С позиции Э. Эриксона *идентичность* рассматривается как динамическая личностная структура человека, как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я. Э. Эриксон определяет ее как структуру, которая возникает путем эго-синтеза и ресинтеза в течение детства и объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, роли [99, 227].

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 вос-

приятию себя во времени и пространстве, а также на восприятии того, как другие признают эту тождественность [99, 227].

Э. Эриксон выделяет три уровня идентичности: индивидуальный, личностный, социальный.

Индивидуальный уровень идентичности – это результат 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 (libido), с приобретенными умственными и творческими способностями, с разнообразием возможностей их реализации в социально-ролевом поведении [227].

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. Мид рассматривает проблему идентичности в рамках концепции символического интеракционизма, где идентичность есть продукт социального взаимодействия Я с точки зрения на него группы. Дж. Мид выделяет два аспекта идентичности: ориентированное на *социальное окружение* «Me» и ориентированное на *индивидуальность* «I». «Me» характеризует человека как существо, детерминированное социально заданными условиями, 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». Дж. Мид считает, что идентичность возникает в процессе социализации и выделяет два ее вида: *неосознаваемую*, основанием которой являются неосознанно принятые нормы, привычки, социальные экспектации относительно референтной группы, и *осознаваемую*, возникаю-

щую в процессе рефлексии. Осознаваемая идентичность определяет свободу выбора форм и тактики поведения, базирующуюся на собственных представлениях, целях и системе ценностей [99].

Г. Тэшфел (H. Tajfel), Дж. Тернер (J. Turner), В. С. Агеев, В. А. Ядов и др. рассматривают социальную и личностную (персональную) идентичность. С их точки зрения *идентичность* – это когнитивная система, регулирующая поведение человека в социуме. Понятие социальной категоризации введено Г. Тэшфелом для понимания одновременного присутствия в индивиде группового и личностного начал как интегрирования индивидуальных характеристик и социального поведения. Регулятором поведения, по Г. Тэшфелу, выступает Я-концепция, которая включает в себя две подсистемы: личностную и социальную идентичность. По мнению Дж. Тернера, процесс самокатегоризации включает три последовательных когнитивных процесса: высший – самокатегоризацию себя как человеческого существа; средний – самокатегоризацию себя как члена социальной группы; низший – самокатегоризацию себя как личности [193].

Формы категоризации, по мнению С. В. Абрамовой, напрямую связаны с активно действующим субъектом восприятия, его знание о мире несет в себе отпечаток его личного опыта, который формируется на основе социального и по его образцу [3].

Категории, смежные с понятием идентичности

Рассмотрим с точки зрения различных психосоциальных теорий понятия, смежные с понятием «идентичность».

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследования 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, с точки зрения К. Роджерса, представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого Я-концепцию можно рассматривать как свойственный каждому индивиду набор установок, направленных на самого себя. 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 (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, образует ядро личности. Основным ее компонентом является эмоционально-оценочный, включающий в себя самооценку, уровень притязаний, самоотношение. Степень адекватности Я-концепции связана с адекватностью самооценки личности [24].

Компоненты Я-концепции:

1) когнитивный – совокупность личностных качеств, свойств (способности, телесные характеристики, внешность, социальный статус, характер и т. д.);

2) эмоциональный – переживание человеком своих представлений о себе;

3) поведенческий – действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе.

По мнению К. Роджерса (феноменологическая теория личности), когнитивной составляющей Я-концепции выступают Я-реальное и Я-идеальное.

В различных психологических теориях Я-концепция называется самостью, самосознанием и т. д.

Самооценка личности – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, собственного социального статуса. Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру и в значительной степени определяет социальную адаптацию и дезадаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе социализации. Самооценка влияет на эффективность деятельности личности, ее развитие, межличностные отношения и является структурным компонентом Я-образа [126].

Понятие «образ» – центральное в психологии. Образы, отражая объективную реальность, являются содержанием психики субъекта. Создатели теории *субъективного бихевиоризма* Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам определяют образ как все накопленные и организованные знания организма о себе самом и о мире, в котором он существует. Под Я-образом личности В. Л. Ситников подразумевает сово-

купность 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 [182].

Структура идентичности с позиций различных психосоциальных теорий

В рамках *интегративной психологии* (Р. Ассаджиоли, С. Гроф, У. Джеймс, В. В. Козлов, А. Маслоу, М. Мерфи, Э. Сутич, К. Уилбер, А. Уотс, К. Г. Юнг и др.) идентичность 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. 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 (рис. 1) [99].

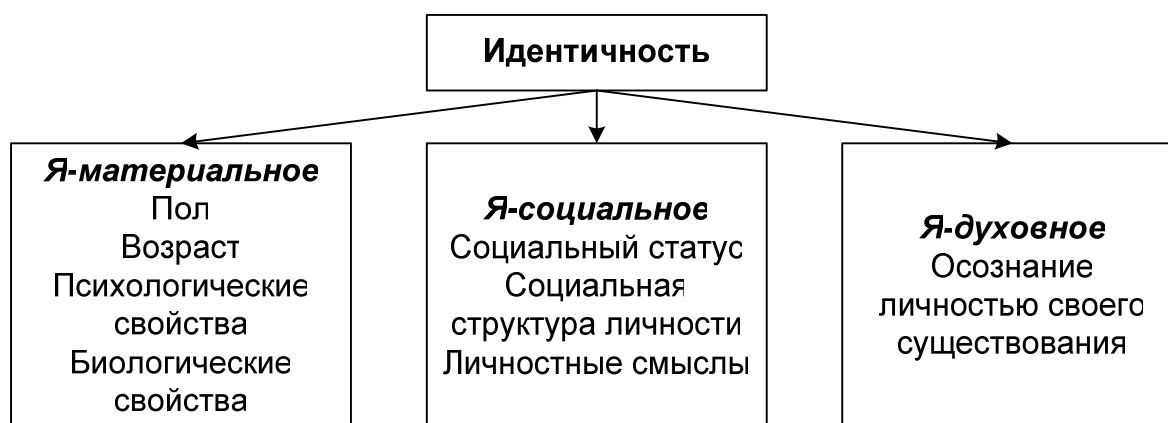


Рис. 1. Структура идентичности (по В. В. Козлову)

Центром *Я-материального* является образ-отношение к своей телесности. Вторичными материальными идентификациями выступают пол, возраст, психологические и биологические свойства личности. 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, соци-

альную структуру, с позиций которой личность оценивает и выстраивает свои общественные отношения. Интегративный статус личности и деятельность человека оказывают влияние на способы мышления, оценку других людей, мировоззрение, ценностные ориентации и т. д. Ядро *Я-духовного* – это интимные смыслы осознания личностью собственного существования [99].

В. А. Ядов, Т. С. Белинская, В. С. Агеев и др. рассматривают феномен «идентичность» в социальном аспекте. По мнению В. А. Ядова, самоидентификация индивида определяется свойствами культуры [230].

Н. В. Антонова понимает идентичность как динамическую структуру, связанную с биологическим и социальным контекстом жизни человека, элементом которой является самоопределение как принятые человеком суждения 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 [10, 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. 2) [87].

		Переживает кризис	
		Да	Нет
Принято как решение	Да	Достижение идентичности	Предрешенность
	Нет	Мораторий	Диффузия идентичности

Рис. 2. Классификация идентичности по Дж. Марсиа (четыре статуса идентичности)

Достигнутая идентичность определяется сформированными личностно значимыми целями, ценностями, убеждениями, на которые не оказывают влияния установки значимых других; характеризует процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения [87].

Мораторий – критический период формирования идентичности, проявляется 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 [88, 99].

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 [99, 212].

Р. Кселовски определяет три типа идентичности: *открытый тип* предполагает наличие выбора в принятии решений, *закрытый тип* характеризуется согласием с имеющимися решениями без рассмотрения каких-либо альтернатив, *диффузный тип* – отсутствием решений [88].

И. Гоффман выделяет три вида идентичности: *социальную идентичность* (типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит); *личностную идентичность* (индивидуальные особенности человека и совокупность уникальных фактов его жизни); *Я-идентичность* (субъективное ощущение индивидом своей уникальности) [99].

По мнению Р. Берне, Дж. Бьюдженталя, О. Кернберга, Р. Лейнга, Э. Эриксона и др., становление и формирование идентичности (психосоциальной тождественности) как основы развивающейся личности является значимым интегративным критерием ее психического здоровья. Г. И. Малейчук определяет идентичность (самотождественность) как главное 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 [127].

Г. Амон рассматривает Я-идентичность как ядерное психологическое образование, обеспечивающее целостность личности, связанное с центральными психическими функциями [127].

В рамках *экзистенциальной и гуманистической психологии* (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй и др.) исследователи выделяют внутреннюю и внешнюю идентичность. Внутренняя рассматривается как по-

длинная, она формируется в результате личностного и духовного развития, внутреннего осознания; внешняя складывается под влиянием социума и обладает ригидностью [127].

Понятие идентичности, с точки зрения Л. С. Выготского, сопряжено с процессом переживания человеком своего Я как внутреннего отношения к тому или иному моменту действительности. Переживание интенционально и представляет собой единство внешнего и внутреннего. Идентичность – это непрерывный процесс переживаний личностью своей тождественности, которые находятся в динамическом процессе непрерывного уточнения, коррекции образа Я. Результатом этого процесса выступает Я-концепция, являющаяся структурным компонентом идентичности [179].

Е. Т. Соколова определяет идентичность как устойчиво переживаемую тождественность Я во времени и пространстве и выделяет целостность, дифференцированность, динамичность и стабильность (устойчивость) как диалектические свойства идентичности [191].

По мнению К. Ясперса, идентичность является феноменом, смежным с феноменом сознания. Он обозначает осознание себя в качестве активного субъекта, осознание собственной целостности, уникальности [232].

М. Розенберг определяет уровень развития самосознания как степень когнитивной сложности, заключающейся 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 [182].

П. Рикер указывает, что идентичности присуща стабильность, которая проявляется в ощущении себя как неизменной, независимой от внешних условий, 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. При этом развитие личности предполагает изменение. Процесс развития идентичности представляется одновременно как интеграция и дифференциация различных взаимосвязанных элементов (идентификаций), для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт [182].

С. Ахтар, О. Кернберг, Е. Т. Соколова определяют развитие идентичности, которая формируется от фрагментарного, конкретного, парциального образа Я и образа другого до целостного. Сформированная идентичность характеризуется целостностью, дифференцированностью и динамичностью [191].

Л. Н. Ожигова рассматривает идентичность в контексте личного смысла, как элемент Я-концепции личности, включающий в себя основные ее характеристики и представляющий собой трехкомпонентную структуру, которая реализуется на бытийном и смысловом уровнях [143].

С точки зрения И. С. Клециной, категория «идентичность» детерминирует механизмы взаимосвязи между внутриличностными и социокультурными процессами в ситуациях социального взаимодействия и позволяет понять противоречивость групповых и личных начал в человеке [96].

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 [99].

Э. Эриксон рассматривает *эго-идентичность* (ego identity) как совокупность представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою уникальность и аутентичность [227].

Таким образом, идентичность с позиций разных теорий рассматривается неоднозначно.

Самостоятельная работа студентов

Задание. Составьте глоссарий понятий, смежных с категорией «идентичность». Заполните таблицу.

Автор	Категория	Определение

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определения понятия «идентичность» с позиции разных теорий.
2. Дайте определения понятий «личностная идентичность», «социальная идентичность». Опишите данные понятия в терминах Э. Эриксона, Дж. Мида, Дж. Марсиа.

Список рекомендуемой литературы

Андреева Г. М. Социальная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 1999. 376 с.

Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. Москва: Педагогика, 1990. 368 с.

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

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

Большая психологическая энциклопедия / ред. Н. Дубенюк. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.

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

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

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

Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Москва: Информация – XXI век, 2002. 256 с.

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

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. Москва: Прогресс, 1996. 338 с.

Тема 2. ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗНЫХ ПОДХОДОВ

Цель – ознакомить студентов с основными понятиями, смежными с понятием «гендерно-половая идентичность».

Задачи:

- 1) изучить научные категории, смежные с понятием «гендерно-половая идентичность»;
- 2) рассмотреть различные точки зрения современной психологической науки на категорию «гендерная идентичность»;
- 3) раскрыть суть понятия гендерно-половой идентичности в психологии.

Ключевые понятия: половая идентичность, гендерная идентичность, стержневая половая идентичность, полоролевая идентичность, структурные компоненты гендерно-половой идентичности.

Основные теоретические положения

Проблема гендерно-половой идентичности на сегодняшний день остается малоизученной. В научной литературе равнозначно употребляются понятия, используемые в рамках как гендерной, так и полоролевой теории. В методологическом плане исследование гендерных характеристик личности осуществляется в русле двух подходов: *полоролевого* и *социально-конструктивистского*. Полоролевым подходом характеризует гендер исходя из его социально-психологических проявлений – гендерных стереотипов (схем восприятия).

Психологические понятия, смежные с понятием «гендерно-половая идентичность»

В работах отечественных исследователей, посвященных изучению гендерно-половой идентичности, используются следующие термины: *биологический пол, психологический пол, психический пол, полоролевая идентичность, полоролевые стереотипы, полоролевые отношения* (В. С. Агеев, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, М. Х. Мелтсас, Т. А. Репина и др.).

В англоязычной литературе часто применяются термины «sex» («пол», от лат. *sexus*) как биологический пол, связанный с функцией продолжения рода, и «gender» («род», от лат. *genus*) как совокупность свойств, присущих мужчине или женщине.

Гендер – это совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [70].

Согласно «Англо-русскому словарю» В. Мюллера понятие «гендер» имеет три значения:

- 1) морфологическая характеристика, грамматический род;
- 2) классификация пола;
- 3) представление отношений, показывающее принадлежность к классу, группе, категории [138].

Э. Гидденс считает, что понятие «gender» означает род в аспекте отношения к определенному классу, в человеческом обществе – к семейной, родовой традиции, к тому, что устанавливает связь поколений, или генераций [51].

Английский термин «gender» используется в исследованиях различных наук: социальной философии, социологии, психологии, для того чтобы уйти от термина «sex» (биологический пол) [53, 94]. В связи с этим категория «пол» характеризует биологический признак человека, а понятие «гендер» объясняет полоролевое разделение в различных сферах жизни, отношение общества к мужчинам и женщинам, разное ценностное общественное отношение к людям в зависимости от пола [23, 96, 97, 99, 213].

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова категория «род» имеет следующие значения: 1) грамматическая категория слов (мужской, женский, средний); 2) разновидность чего-нибудь, обладающая каким-нибудь качеством, свойством; 3) обозначение ряда поколений (в систематике животных – объединение нескольких видов) [142].

В психологии пол характеризуют как комплекс телесных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину или женщину [96, 97].

В «Советском энциклопедическом словаре» пол определяется как совокупность генетических и морфофизиологических особенностей, обеспечивающих половое размножение организмов [190].

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.

Пол биологический – 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.

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, обуславливающие различные репродуктивные функции;
- морфологический пол (различия в телесных характеристиках, строении и функционировании);
- церебральный пол (обусловлен дифференциацией мозга под влиянием гормона тестостерона).

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

Пол социальный – онтогенетически развивающийся комплекс биологических, соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личный, социальный и правовой статус мужчины и женщины [184].

Пол психологический – 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.

Пол психический – комплекс психических, психологических 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 паспортным полом. Несовпадение может порождать транссексуальность или трансгендерность (трансгендеры – индивиды, чувствующие себя представителями иного пола, чем врожденный биологический) [184].

Р. Столлер, Дж. Моун одними из первых предложили развести понятия «пол» и «гендер» («род»). «Гендер», согласно Р. Столлеру, – это культурный и психологический термин, относящийся к степени мужественности или женственности человека: у нормального мужчины преобладает мужественность, а у нормальной женщины – женственность [99].

С. Кесслер и У. Маккенна 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, и разновидностью системы социальных представлений (убеждений) о неизбежности такого разделения [45, 96, 97].

«Большая психологическая энциклопедия» трактует категорию «гендер» как социально-биологическую характеристику, с помощью которой дается определение понятий «мужчина» и «женщина» [29].

Понятие «гендер» является мультидисциплинарным 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 феминистками с целью выделения социального аспекта различия полов [99].

Э. Гидденс объясняет гендер как социально формируемые особенности мужественности и женственности, как социальные ожидания относительно соответствующего поведения мужчин и женщин. Гендер – 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. 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 [51, 99].

Д. Рабл, Г. Крайг рассматривают понятия «пол» и «гендер» как синонимы», а гендерные особенности – как специфические проявления личности, связанные с признаками половой принадлежности [4, 171].

Рассмотрим понятие гендерно-половой идентичности с точки зрения разных подходов.

Термин «половая идентичность» используют исследователи биологизаторского направления, согласно которому «женское» или «мужское» в личности биологически детерминировано, термин «гендерная идентичность» – исследователи, которые создание гендера считают элементом культуры, а «мужское» и «женское» представляют как социальные конструкты [20, 99].

Представители психоанализа Ф. Тайсон и Р. Тайсон 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 [97].

Половая идентичность – осознание индивидом своей половой принадлежности, переживание своей маскулинности / фемининности, готовность играть определенную половую роль. Половая идентичность является одним из аспектов личностной идентичности и основывается на подражании родителям, включает в себя все качества индивидуальных сочетаний мужских и женских черт, обусловлена биологическими, психологическими, социальными и культурными факторами.

Ядро половой идентичности закладывается в пренатальный период как биологическая обусловленность. На базе ядра половой идентичности возникает полоролевая идентичность. По мнению Р. Столлера, в ходе развития эффекты идентификаций с объектами как своего, так и противоположного пола образуют синтез идентификационных образов, включающих в себя специфическое сочетание мужских

и женских черт. Половая идентичность формируется на основе обусловленных 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. Половая идентичность детализируется в процессе развития, в дальнейшем формируются избирательные идентификации с каждым из родителей [99].

Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас рассматривают половую идентичность как стадийный процесс: 1) половая идентичность как осознание принадлежности к определенному полу, единство сознания и поведения индивида; 2) полоролевая идентичность как знание и усвоение ролей мужчины и женщины [101].

Стержневая половая идентичность (с точки зрения психоаналитических моделей полового развития З. Фрейда) – раннее (на втором году жизни) ощущение человеком своей принадлежности к мужскому или женскому полу [99, 184].

Сексуальная идентичность характеризуется особенностями самовосприятия и самопредставления человека в контексте его сексуального поведения в структуре гендерной идентичности.

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 [143].

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.

Гендерно-половая идентичность

Гендерная идентичность является базовой структурой социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, имеет личност-

ный компонент, зависит от социокультурной ситуации развития личности, способна менять свою направленность и содержание.

Гендерная идентичность, согласно «Словарю гендерных терминов», – 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 [183].

Понятие «гендерная идентичность» введено Дж. Мани в 1955 г. 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 [99].

Гендерная идентичность представлена многоуровневой системой соотнесения личности с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности как независимых переменных.

Гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности имеет свою структуру и содержание. В ее структуре выделяются три *уровня*:

1) базовая идентичность – соотнесение личности с альтернативными представлениями о маскулинности / фемининности;

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 фемининностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения [99].

Под *гендерно-половой идентичностью* В. Л. Ситников понимает аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Это первая категория, в которой ребенок осмысливает свое собственное Я. Понятие гендерно-половой идентичности является более широким, чем понятие полоролевой идентичности, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и целостный образ человека [182].

В психологии вопросы формирования, структуры и содержания гендерной и гендерно-половой идентичности рассматривались в рам-

ках различных теоретических подходов: психоаналитического (Р. Столлер, Р. Тайсон, Ф. Тайсон, З. Фрейд); аналитической психологии (А. Г. Крейг, О. В. Лаврова, Ю. Моник, Э. Самюэльс, Дж. Уайли, К. Г. Юнг и др.); теории социального научения (А. Бандура); когнитивного направления (Л. Колберг).

Гендерно-половая идентичность как особый вид личностной идентичности относится к числу наиболее стабильных идентификаций человека. На ее основе индивид создает свой собственный субъективный образ. Формирующий потенциал идентичности реализуется по мере осознания индивидом своей принадлежности к определенной гендерно-половой группе. Субъективная эмоциональная значимость группы во многом определяет развитие Я-образа и образа группы в конкретных социальных условиях.

Гендерно-половая идентичность включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. 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» или «переустановки» гендерной идентичности [184, 194].

Становление гендерно-половой 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 схеме Э. Эриксона (интимность против изоляции) напрямую связан с гендерно-половой идентичностью индивида. При этом, как показано в работах В. А. Ильина, результаты разрешения данного конфликта в социально-психологическом смысле проявляются не только в сфере интимно-личностных отношений, но и в контексте межличностных отношений как способность к широкой вариативности в континууме «принятие-отвержение» при сохранении целостности личности. В данном контексте гендерно-половая идентичность выступает как продукт социального конструирования на основе априорной принадлежности к определенному полу и как фактор, опосредующий по-

веденческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений. Гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества [2, 3, 90].

И. С. Клецина отмечает, что теория социального конструирования гендера базируется на двух основах: 1) гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, его формируют система гендерных ролей, семья, средства массовой информации; 2) гендер конструируется индивидами на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации) путем принятия заданных обществом норм, подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.) [96, 97].

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].

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 (табл. 1) [195].

Таблица 1

Характеристика типов гендерной идентичности (по Л. Г. Степановой)

Тип гендерной идентичности	Группа	Характеристика
1	2	3
Традиционный	Респонденты мужского пола с высокими показателями маскулинности и женского пола с высокими показателями фемининности	Эмоционально-оценочный компонент представлен положительными характеристиками, имеется согласованность идеального и реального образов, отсутствуют противопоставления. Для мужчин значимыми являются качества, характеризующие эмоционально-волевою регуляцию поведения, самоотношение, самопрезентация; для женщин – интеллектуальное развитие, духовная

Продолжение табл. 1

1	2	3
		сфера, психическое здоровье, комфорт. Респонденты придают большое значение социальному статусу, престижу, активной деятельности
Изомерный	Респонденты мужского пола с высокими показателями фемининности 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 фемининные качества (мягкость, эмоциональность и др.), а внутренне испытывают эмоциональную удовлетворенность собственным биологическим полом. Женщины, внешне демонстрируя фемининные паттерны поведения, внутренне испытывают эмоциональную неудовлетворенность собственным биологическим полом, переживают полоролевую 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 фемининности	Эмоционально-оценочный компонент включает в себя резкое противопоставление идеального и реального образов; образы скудные, негативно окрашенные, представлены недифференцированными стереотипами в опи-

Продолжение табл. 1

1	2	3
		<p>сании себя и других. Для мужчин значимы самоотношение, самопрезентация, морально-нравственный облик; для женщин – морально-нравственный облик, интеллектуальное развитие; менее важными качествами для мужчин и женщин являются психическое здоровье, социальное поведение. Для обеих групп характерны конфронтация различных 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, что может приводить к депрессивным состояниям. 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, ригидность; рассогласование мотивов</p>
Андрогинный	Респонденты мужского и женского пола с высокими показателями как маскулинности, так и фемининности	В описании отсутствуют противопоставления, чаще используются положительные характеристики. Значимыми аспектами являются интеллектуальное развитие, духовная сфера, эмоционально-волевая регуляция, психичес-

1	2	3
		кое 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 и гибкость поведения; осмысленность жизни

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 С. Скарп (S. Scarr), К. Маккартни (K. McCartney), считает, что не родители навязывают ребенку игрушки и игры, а ребенок, проявляя склонность к определенным игрушкам, заставляет родителей реагировать на его склонность [96, 97].

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 идентичность есть результат сложного взаимодействия биологических особенностей, социокультурных влияний и экзистенциальных выборов личности [143].

Понятие «гендерно-половая идентичность» в психологических исследованиях используется для обозначения совокупности взаимодействия биологического, социального и личностного аспектов жизни.

В зарубежной и отечественной психологии, по мнению Л. Н. Ожиговой, сегодня акцентируется внимание не столько на социальном конструировании гендерной и гендерно-половой 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 [143].

Л. Н. Ожигова 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 [143].

Структурные характеристики гендерной идентичности личности автор раскрывает с помощью понятий объективного и субъективного гендерного пространства личностной бытийности. Объективное гендерное пространство личностной бытийности – это собственно гендер, или сложная динамическая система внешних биосоциокультурных факторов, предваряющих развитие психических явлений и состояний, которые фиксируются в следующих фактах бытия личности: среда – гендерные стереотипы и эталоны, организм – гендерная телесность, деятельность – гендерные роли [143].

В психологическом (субъективном) пространстве гендер оформляется в гендерную и гендерно-половую идентичность, где взаимосвязанными оказываются действенный (бытийный, по Л. Н. Ожиговой) и смысловой конструкты, включающие в себя гендерные представления образа мира (когнитивный компонент); гендерное самоотношение и самооценку, гендерные представления о себе (аффективный компонент); гендерные планы, способы и структуры поведения, ролевой репертуар (конативный компонент) [143].

Динамические характеристики гендерно-половой идентичности детерминированы совокупностью процессов взаимодействия биологи-

ческих 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 [143].

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.

Таким образом, проведенный теоретический анализ данного феномена позволяет уточнить понятие гендерной идентичности.

Гендерно-половая идентичность представляет собой интегративное динамичное полифункциональное структурное образование личности, включающее в себя биологический, социальный, личностный конструкты и детерминированное усвоенными в процессе социализации личности социокультурными нормами, правилами поведения и отношений.

Теоретический анализ позволяет уточнить структурные компоненты гендерно-половой идентичности и их содержание. Структурными компонентами гендерно-половой идентичности являются эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный:

Эмоционально-оценочный компонент обусловлен совокупностью компонентов образа Я, его оценочной составляющей и интегрирует эмоциональные переживания, самооценку в аспекте принадлежности к определенному полу.

Когнитивный компонент включает в себя процесс познания и осознания личностью окружающего мира с точки зрения гендера, знание и принятие гендерно-ролевых позиций и стереотипов поведения.

Поведенческий компонент обеспечивает реализацию деятельности, выполнение гендерных ролей и следование гендерным стереотипам.

Личностный компонент – совокупность психических свойств, состояний, обуславливающих формирование Я-образа с точки зрения гендера и функционирование в соответствии с воспринимаемым полом и гендером.

Понятия «андрогинность», «маскулинность», «фемининность»

Андрогиния – это наличие у индивида определенного соотношения маскулинных и фемининных черт с высоким уровнем их проявления. 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 и том, что существуют переходные ступени между мужчиной и женщиной, промежуточные половые формы. Он считал, что типичные половые формы идеального мужчины и идеальной женщины не существуют и поэтому особенности мужского пола в слабо развитом состоянии присутствуют в женском, а половые признаки женщин в совокупности есть в мужчине в специфическом состоянии [36].

С. Бем в 1974 г. предложила концепцию психологической андрогинии. Она выделяет четыре полоролевых типа: маскулинный, фемининный, андрогинный, недифференцированный [20].

Маскулинность и фемининность могут как совпадать, так и не совпадать с биологической идентичностью мужчин и женщин. Для гендерно-половой идентичности решающее значение имеют выполняемые мужчинами и женщинами социальные роли, что свидетельствует о самостоятельном характере гендера как социального пола [182].

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

Сегодня имеет место тенденция к сближению стандартов поведения мужчин и женщин, что способствует их взаимообогащению. В то же время исследователи обращают внимание на то, что сближение образов маскулинности и фемининности нередко приводит к утрате луч-

ших их составных компонентов. Э. Фромм считает, что оба пола символизируют мужской и женский принципы в мире и в каждой человеке, при этом они являются разнонаправленными полюсами и должны сохранить свои различия [177, 182, 206].

Некоторые типичные черты, соответствующие полу, опосредованы эволюционно-генетическими и физиологическими детерминантами (биологические факторы), другие формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности (социальные факторы). К типично мужским чертам (маскулинность) традиционно относят независимость, самостоятельность, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе, самоуважение и др., к типично женским чертам (фемининность) – уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. [182].

Сегодня индивид чаще является носителем андрогинных черт личности, т. е. в нем гармонично представлены маскулинный и фемининный типы. Считается, что гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа [20, 91, 197].

Н. Д. Губанова отмечает, что маскулинность и фемининность выступают центральными категориями гендерного анализа общества. Это позволяет говорить о присутствии образов маскулинности и фемининности во всех сферах общества, о базовой особенности онтогенетического развития человека [57].

Маскулинность (от англ. *masculinity* – мужественность) представляет собой комплекс аттитюдов, характеристик поведения, возможностей и 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 в отличие от женщин. Маскулинность как *аскриптивная категория* обозначает один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, чем является мужчина, какие качества ему приписываются. Маскулинность как *прескриптивная категория* – это система предписаний, имеющих в виду не среднестатистического, а идеального «настоящего» мужчину [88, 89, 105].

В. Л. Ситников, анализируя работы Э. Маккоби, отмечает, что мужское поведение связано 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 [182].

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 взрослые сознательно прививают детям, особенно мальчикам, нормы и представления, на которые они должны ориентироваться.

Эссенциальный подход рассматривает маскулинность как производную от биологической разницы между мужчиной и женщиной. Маскулинность определяется как совокупность физических качеств, моральных норм и поведенческих особенностей, присущих мужчине от рождения [182].

Социально-конструктивистский подход определяет маскулинность в терминологии гендерных ожиданий. 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 маскулинности отражает представления о мужской гендерной роли, разделяемые преобладающей ча-

стью общества, объединенной по расовым, социальным и культурным признакам. Эта довольно жестко структурированная модель, которая является нормативной, образцом, идеалом. По словам известного американского исследователя М. Киммела, доминирующая маскулинность – это маскулинность тех мужчин, которым принадлежит власть. Маргинализированные модели маскулинности существуют в группах, объединяющих национальные, социальные и сексуальные меньшинства, и оцениваются большинством общества как «ущербные», воспринимаются с разным уровнем толерантности [182].

Динамика маскулинности выражается в изменениях ее структуры под влиянием культурных, экономических факторов, технологического развития, что приводит к изменению традиционных гендерных ролей.

Ситуационность маскулинности проявляется через некоторые характеристики, социокультурную зависимость от интенсификационных и инфляционных изменений, а также во время войн, спортивных состязаний и в конфликтных ситуациях [88, 89].

По заключению Э. Маккоби, значимым в развитии маскулинного поведения является специфический стиль взаимодействия в мальчишеских группах (агрессия, дистанцирование от взрослых), который создается и поддерживается независимо от влияния взрослых, а семейная социализация менее значима. Мальчики становятся теми, кто они есть, в результате взаимодействия в рамках однополых мальчишеских групп [88, 89, 182].

Маскулинность и связанные с ней социальные экспектации зависят от особенностей мужской социальной роли, социокультурных стереотипов и норм, принятых в данном обществе. В. В. Козлов, В. Л. Ситников, анализируя работы М. Мид, приводят сведения о том, что исследователь обнаружила в близких по уровню социально-экономического развития первобытных племенах разные каноны маскулинности в зависимости от культурных и этнических особенностей [99, 182].

Сегодня в обществе происходят изменения социальных условий, социально-экономических процессов и отношений. Новое социальное положение и характер деятельности мужчин и женщин приводят к трансформации базовых установок, ценностей, психологических свойств и состояний. Многие социально значимые черты личности стали считаться гендерно-нейтральными. Идеальный тип «настоящего мужчи-

ны» 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) – характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе [51, с. 680]. Традиционно считалось, что фемининность биологически обусловлена, женщинам присущи такие черты личности, как пассивность, отзывчивость, мягкость, заботливость, эмоциональность и др. [51, 183, 184].

Фемининность в рамках *андроцентричной культуры* определяется как маргинальная по отношению к маскулинности как норме.

Ю. Е. Алешина и А. С. Волович полагают, что условия современной жизни мало способствуют формированию мужской роли у мальчиков. Поэтому проявление мужественности они компенсируют особым стилем поведения, внешним видом (байкеры, «металлисты») там, где могут показать силу, агрессивность, склонность к риску и т. п. [6].

А. Игли (A. Eagly) говорит о том, что и 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), привержены к поведению в рамках полоролевых стандартов и, вероятнее всего, используют механизм одобрения [91, 212].

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 личности могут быть обусловлены сформированными гендерными стереотипами и ожиданиями общества, а также механизмами социализации.

Феномен гендерно-половой идентичности с точки зрения различных психосоциальных теорий

Феномен гендерно-половой идентичности широко рассматривается в рамках различных теорий и направлений.

Э. Гидденс выделяет три основные теории формирования половой идентичности: психоаналитическую теорию З. Фрейда, теорию Н. Ходороу, моралистскую концепцию К. Гиллигана [51].

В рамках *психоаналитической теории* половой идентификации (З. Фрейд, А. Фрейд, Дж. Боулби 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) [212].

Теория половой идентификации подчеркивает роль эмоций и подражания. Ребенок бессознательно имитирует поведение взрослых представителей своего пола, прежде всего родителей, место которых он хочет занять (Р. Алперт, Л. Рау, Р. Сирс). В рамках этой теории понятие «идентичность» обозначает и уподобление себя другому, и подражание, и отождествление с другими, что несет долю неопределенности [88, 104, 212].

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 объектами, вызывающими негативные чувства. Этот тип идентификации преобладает при усвоении ребенком запретов родителей, при формировании у него устойчивости к искушениям, норм, правил поведения [88, 104, 212].

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 эго-идентичности, обращая внимание на конфликты между психосоциальными структурами, в частности на конфликт идентичности и ролевого смешения [227].

Автор *диспозиционной теории личности* Г. Олпорт для определения идентичности (самости) вводит понятие «проприум» (позитивное, творческое, развивающееся свойство личности, которое автор определяет как «мое»). 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 аргументация и применение логики для разрешения повседневных проблем); проприотивное стремление (целостное чувство Я и планирование перспективных целей) [144, 212].

Н. Ходороу в своей *концепции воспроизводства материнства* объясняет воспроизводство внутри каждого поколения общих, универсальных 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. По мнению Н. Ходороу, человеком, заботящимся о ребенке в первые годы жизни, как правило, является женщина. Внутриличностная динамика формирования половой идентичности у мальчиков и девочек имеет свои отличия, в результате чего в любом обществе женщина в большей степени, чем мужчина, самоопределяется в контексте ее отношений и связей с другими людьми [214].

Дж. Сметана и К. Летурно (*теория когнитивного развития*) главным считают получаемую ребенком от взрослого информацию о половеом 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 [21, 23, 213].

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 [104, 105].

Е. П. Ильин, ссылаясь на исследование Л. Колберга, подчеркивает важность интеллектуального развития ребенка для становления половой идентичности. Познавательная сторона процесса идентификации заключается в осознании ребенком того, что значит быть мужчиной или женщиной, затем в определении того, кто он есть, и согласовании своего поведения с представлением о мужчине или женщине [88].

К. Мартин (С. Martin) и К. Халверсон (С. Halverson) рассматривают факторы, обуславливающие склонность детей к воспроизведению в поведении именно тех моделей, 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. Если поведение родителей не соответствует стандартной гендерной роли, дети не перенимают его, а ориентируются на поведение других взрослых [88].

Согласно теории *социального научения* А. Бандуры, в основе механизмов формирования гендерно-половой идентичности лежит принцип причинного обуславливания. 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, 23, 88].

Процесс усвоения ребенком норм, правил поведения зависит от механизмов поощрения и порицания. И. Н. Тартаковская выделяет четыре основных способа конструирования взрослыми гендерной роли ребенка: социализацию через манипуляции, вербальную апелляцию, канализацию, демонстрацию деятельности [182].

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 отмечает, что мальчиков хвалят за их знания, за правильные ответы, а девочек – за послушание, прилежание. Осуждают мальчиков за неумение себя вести, а девочек – за ошибки в ответах [182].

Канализация – направление внимания ребенка на определенные объекты (например, игрушки, соответствующие его полу), игры (в «дочки-матери» для девочек, активные игры для мальчиков); манипулирование предметами домашнего обихода. Дети получают знаки социального одобрения за выбор игры или игрушек, соответствующих их 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», мальчики – «как папа». Я. Л. Коломинский и М. Х. Мелтсас считают, что ребенок сначала учится различать полодиморфические образцы поведения, а затем – выполнять соответствующие правила и далее интегрирует этот опыт в своем образе Я [101].

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. 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 [58, 193].

Теория *половой типизации* У. Мишела (W. Mischel) основывается на теории социального научения. С точки зрения данной теории на формирование психологического пола оказывает влияние подкрепление моделей поведения родителей после того, как процесс половой типизации завершен [99].

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 [99].

Представители *теории гендерной социализации* С. И. Кехилл (S. E. Cahill), Р. В. Конелл (R. W. Conell), Дж. Стейси (J. Stacey), Б. Торн (B. Thorne) описывают процесс формирования гендерно-половой идентичности как усвоение социальных моделей поведения, которое первоначально осуществляется под контролем взрослых, а далее – ближайшего окружения ребенка (сверстников) [99].

Теория гендерной схемы (С. Бем, Х. Маркус) объединяет в себе аспекты теорий социального 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, 24, 96, 97, 99, 182, 213].

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].

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 [188].

Автор считает, что гендерная идентичность в онтогенезе конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредст-

вом языковых механизмов и имеет интерактивную природу. Отрицание как один из основных вербальных инструментов гендерного позиционирования влияет на становление и формирование гендерно-половой идентичности. Посредством отрицания осуществляется процесс интериоризации гендерных установок, стереотипов, а следовательно, самокатегоризация и репрезентация причастности к гендерной группе через использование маскулинных / фемининных стратегий. Частота употребления отрицания в ситуациях отказа и несогласия является маскулинной стратегией речевого поведения [188].

Механизм формирования гендерно-половой 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, детском саду и т. д.) в контексте властных отношений.

Согласно теоретическим положениям, разработанным в рамках отечественной *лингвистической гендерологии* (О. А. Васькова, Т. Н. Захарова, И. В. Зыкова, А. В. Кирилина, С. А. Коновалова, И. И. Халеева), гендерно-половая идентичность является социально и культурно конструируемым феноменом; результатом институционализации и ритуализации; представляет собой лингвистически зависимое понятие; изучение становления и формирования гендерно-половой идентичности предполагает выявление языковых единиц, с помощью которых происходит манифестация гендера и конструирование гендерной идентичности; структура гендерной идентичности изначально полиморфна, множественна; формирование гендерной идентичности является двусторонним процессом, ребенок принимает в нем активное участие [53, 62, 188].

Гендер – совокупная структура, которая включает 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 доминирующим гендерным моделям.

С. Бем предложила концепцию *психологической андрогинии*. Андрогиния – понятие, обозначающее наличие у людей как традиционно

мужских, так и традиционно женских психологических качеств. Это позволяет людям менее жестко придерживаться полоролевых норм, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским.

Социально-конструктивистская методология подчеркивает значение активности личности в создании гендерных отношений в процессе общения и взаимодействия людей [99].

По мнению Ш. Берна, отношения мужского и женского являются отношениями различия, сконструированного как неравенство социальных возможностей. Асимметрия отношений подчеркивается разницей в гендерно-специфичных паттернах общения, которые на деле маскируют дискриминацию под «объективное» гендерное различие [23].

Согласно *новой психологии пола* (С. Бизариа (S. Bisaria), Л. Вейцман (L. Weitzman), К. Джеклин (C. Jacklin), Е. Маккоби (E. Maccoby) и др.) основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей.

И. С. Клецина отмечает, что возникновению новой психологии пола способствовали три фундаментальных исследования: работы Е. Маккоби и К. Джеклина, Дж. Мани и А. Эрхарда, концепция андрогинии С. Бем.

Анализ исследований, проведенных Е. Маккоби и К. Джеклин (1600 исследований), не выявил фундаментальных врожденных различий в психологических особенностях мужчин и женщин. Дж. Мани и А. Эрхард, изучая явление гермафродитизма, пришли к выводу, что поведение представителей разных полов биологически обусловлено, половые различия специфически связаны с физиологическими особенностями мужчин и женщин [20, 49, 182].

Теория социальных ролей А. Игли (A. Eagly) рассматривает гендерные различия как продукты 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. В исследованиях К. До (K. Deaux) 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 [49, 182].

Результаты анализа теоретических подходов к изучению гендерно-половой идентичности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Основные теории изучения гендерной идентичности

Год (период) возникновения	Теория	Авторы теории	Содержание
1	2	3	4
Начало 1960-х гг.	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 гг.	Теория когнитивного развития (теория самокатегоризации)	Дж. Сметан, К. Летурно, Л. Колберг	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
Середина 1960-х гг.	Теория половой типизации	У. Мишел	Решающее значение придает механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мужественное», «муж-

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
			ское» (маскулинное) поведение и осуждают их, когда они ведут себя «женственно», а девочки получают положительное подкрепление за фемининное поведение и осуждаются за маскулинное
1977 г.	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 гг.	Теория гендерной схемы	С. Бем, Х. Маркус	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
1987 г.	Теория социальных ролей	А. Игли, К. До	Гендерные различия являются продуктами разных социальных ролей, которые под-

Окончание табл. 2

1	2	3	4
			держивают 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 гендерно-половой 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.

Феномен гендерно-половой идентичности в трудах зарубежных и отечественных исследователей

Проблема различий между мужчинами и женщинами интересовала философов, писателей, ученых с древних времен. Исследования, относящиеся к догендерному периоду, касались, как правило, выполнения определенных обязанностей и отношений в браке.

Античный период догендерных исследований связан с именами Платона и Аристотеля. Платон Афинский (427–347 гг. до н. э.) в своих трудах «Пир», «Государство», «Законы», «Тимей» и др. ввел понятие андрогинов и высказал мысль о взаимодополняемости полов, их равенстве и равноправии. Платон использовал миф об андрогинах (от гр. andros – мужчина, gyne или gynaikos – женщина) – существах, обладавших свойствами и женщин, и мужчин. Для урегулирования отношений между полами Платон предлагал установить нормы поведения в браке, т. е. ограничить рождаемость (мужчины должны были иметь детей только в возрасте от 30 до 55 лет). Отношение к женщине у Платона было противоречивым: с одной стороны, женщина – низшее существо, с другой стороны, в идеальном государстве (по Платону) женщина могла участвовать во всех видах деятельности наравне с мужчиной. Она освобождалась от необходимости вести хозяйство,

ее профессиональные способности были равны мужским (женщины могли быть философами и воинами), а воспитание детей вменялось в обязанность в равной степени обоим родителям.

Аристотель Стагирит (384–322 гг. до н. э.) в сочинениях «Политика», «О возникновении животных» высказал свои взгляды на сущность мужчины и женщины по следующим позициям: законы о браке, отношения между мужем и женой в семье, ограничение народонаселения, способы сокращения избытка народонаселения, роль женщины и мужчины в обществе, разделение труда между полами.

Взаимоотношения жены и мужа, по мнению Аристотеля, должны быть отношениями рабы и господина. Мужчина и женщина – не равные существа. Женщина дает ребенку тело, мужчина – душу, душа лучше и божественнее тела. Мужчина – норма, женщина – отклонение от нее. Мужчина выше женщины по своей природе. Мужчина властвует, женщина подчиняется. Единственный смысл разделения полов – рождение детей, а назначение женщины – вынашивание потомства и ведение хозяйства. В семье у мужа и жены разные обязанности, и они не вмешиваются в дела друг друга. Различны нормы поведения для мужчин и женщин: то, что для женщины является добродетелью (к примеру, молчание), для мужчины – нет, и наоборот. Многие идеи Аристотеля продолжают жить и в XXI в. как сформированные гендерные стереотипы.

В эпоху Возрождения Т. Мор (1478–1535) в своей «Золотой книге» описал идеальное государство, в котором занятия мужчин и женщин не различаются: это такие области деятельности, как наука, искусство, общественная, религиозная деятельность (в качестве священников), служба в армии (женщины служат вместе с мужьями). На высших должностях могут находиться и мужчины, и женщины. Брак основан не на любви, а на сходстве характеров, супружеские пары подбирают родители.

Т. Кампанелла (1568–1639) в «Городе солнца» высказал идею о равенстве способностей представителей обоих полов, о получении ими одинакового образования (в том числе и в области военного искусства). У мужчин и женщин нет различий в одежде. Мужчины выполняют более тяжелую физическую работу, а женщины рожают и воспитывают детей. Семьи нет, подбор партнеров для рождения детей осуществляется с помощью астрологии, но решение о выборе партне-

ра остается за триумvirатом начальников, которые и регулируют рождаемость. Как мы видим, Т. Кампанелла жестко регламентировал гендерные роли.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) проанализировал подобие и различие полов, высказал представление о разных нормах поведения для мужчин и женщин (гендерные стереотипы), а также рассуждал об особенностях образования женщин и мужчин и о взаимоотношениях в браке. По мнению Ж.-Ж. Руссо, равенство мужчин и женщин основывается на их сходстве как представителей биологического вида и человеческого рода (схожи многие органы, потребности и способности). Неравенство объясняется врожденными характеристиками («добродетелями») и нормами поведения: для мужчины нормами являются откровенность, прямота, добросовестность, самостоятельность суждений, правдивость; для женщины – стыдливость, хитрость, кокетливость, учет мнений других людей, притворство. Ж.-Ж. Руссо считал, что женщина обладает изящным и проницательным умом, поэтому она способна получить образование и в других областях, помимо домоводства. В брак и женщины, и мужчины должны вступать по любви, и представители обоих полов имеют равное право на самостоятельный выбор будущего супруга.

И. Кант (1724–1804) разделял мужчин и женщин по характеру участия в политической жизни и по характеристикам личности и поведения. Мужчинам свойственны независимость суждений, активное участие в принятии политических решений, а женщинам – пассивное. Предназначение женщины связано с рождением детей (она боязлива, слаба) и с ее ролью облагораживания общества (она благонравна, красноречива, рассудительна, обладает выразительным лицом). Гендерные стереотипы, высказанные И. Кантом, распространены до сих пор: сохраняется мнение о том, что женщины не способны принимать политические решения, и о том, что их свойства связаны с биологическим и культурным предназначением.

М. Уоллстоункрафт (1759–1797), английская писательница, высказала идею о том, что «природные» склонности и особенности женщин и мужчин являются результатом воспитания (гендерная социализация). Девочки наряжаются и играют в куклы, а мальчики – в шумные, активные игры.

Согласно французскому мыслителю Ш. Фурье (1772–1837), нормы сексуального поведения для мужчин и женщин должны быть оди-

наковы. Актуальны его идеи о двойном половом стандарте в сексуальной морали (разные критерии оценки сексуального поведения мужчин и женщин), разнообразии половых сексуальных отношений, кризисе традиционной семьи, регулировании рождаемости. Функции традиционного брака (быт, воспитание детей, забота о пожилых) Ш. Фурье предлагал передать государству. Мужчин и женщин, освобожденных от этих обязанностей, должны связывать лишь любовь и сексуальные отношения, основанные на стремлении к наслаждению.

Ф. Шлегеля (1772–1829) рассуждал о целостной личности, соединяющей в себе характеристики как мужчины, так и женщины, он не подчеркивал «естественное» различие полов по этим характеристикам, а предлагал мужчинам развивать недостающие им женские качества (чуткость, эмоциональность и др.), а женщинам – мужские (рациональность, настойчивость и т. д.).

А. Шопенгауэр (1788–1860) отмечал различие психических процессов мужчины и женщины: для мужчин характерна абстрактность, для женщин – конкретность. Мыслитель полагал, что мужская реакция – норма, а женская – отклонение от нее. По его мнению, основой брака и рождения детей может быть только любовь [21, 23, 35, 49, 96, 97, 213].

Французский историк Т. Лакер считал базовыми отличительными признаками мужчины и женщины социальный статус, исполняемые ими социокультурные роли, а не анатомо-физиологические особенности. В европейской культуре существовала однополая модель человека, описанная античным философом и врачом Галеном во II в. н. э. Согласно этой модели организм женщины рассматривался как биологически несовершенный мужской организм [45].

В античной и средневековой Европе психологические и социальные различия мужчин и женщин соотносились с различиями в их социальном статусе. Начиная XVIII в. социальные и психологические различия стали рассматривать как различия в анатомии мужчин и женщин, обуславливающие способность женщины к деторождению и связанные с ней физиологические процессы, что привело к возникновению в европейской культуре двуполой модели человека, в которой мужское и женское представляют собой два антагонистических полюса. Новая модель позволяла рассматривать социально обусловленные сексуальные различия в поведении личности как биологически де-

терминированные, возникающие на основе неодинакового анатомического строения, эндокринных, психофизиологических и иных телесных функций.

Во многих странах Запада подъем феминистского движения (от лат. *femina* – женщина) за предоставление женщинам равных с мужчинами прав и свобод возник в период Великой французской революции и оказал влияние на развитие гендерных исследований. Декларация прав женщин требовала предоставить женщинам равные с мужчинами избирательные права, право участвовать во всех общественных мероприятиях, право занимать все должности. Конвент разрешил женщинам участвовать в обсуждении политических вопросов и выступать в печати [23, 49, 99, 128].

В Англии в середине XIX в. активно развивалось движение суфражисток (от англ. *suffrage* – голосование), которые добивались права участия в муниципальных выборах для незамужних женщин, платящих государственные налоги.

В 1860-х гг. в Англии возник аболиционизм – направление, ведущее борьбу за равные права женщин в сексуальной жизни.

В США в результате борьбы феминисток за свои права к концу XIX в. женщинам разрешили быть школьными учителями, в общественных школах две трети учителей составляли женщины.

Развитие феминизма в России и за рубежом оказало влияние на изменение прав и свобод женщин, на переосмысление традиционных гендерных ролей и функций женщины в семье и в обществе. В России движение «равноправок» добивалось права женщин на образование и трудовую деятельность наравне с мужчинами. В конце 1880-х гг. в Москве, Одессе и Петербурге были открыты высшие женские курсы, которые готовили врачей и учителей. Были созданы общественные женские организации, оказывавшие помощь нуждающимся женщинам (в обеспечении жильем, деньгами, поисках работы).

Феминизм в процессе своей истории преследовал различные цели:

1. Амазон-феминизм доказывал физическое равенство женщин и мужчин или превосходство женщин над мужчинами.

2. Культурный феминизм провозглашал культурное развитие мира без войн, насилия и экологических катастроф, был ориентирован на некоторую изолированность женского общества от мужской культуры.

3. Сепаратизм пропагандировал радикальную изоляцию женщин от мужчин, разрыв всех коммуникативных связей с ними, исходя из положения о том, что благодаря изоляции от мужчин возможен личностный рост женщин.

4. Радикальный феминизм выдвигал положение о том, что устранить дискриминацию женщин можно только с помощью социальных изменений, а именно разграничения биологических различий между полами и созданных гендерных стереотипов, которые приобретают статус обязательной нормы.

5. С позиции гуманистического (интеллектуального) феминизма маскулинная культура деформирует и подавляет не только женщин, но и мужчин. Мужчине навязывается роль сильного и агрессивного добытчика, господина, женщине – роль слабой и незащищенной, экономически зависимой, подчиненной. Поэтому следует пересмотреть ценности и нормы общества и по-иному выстроить гендерные роли и мужчин, и женщин.

С точки зрения различных подходов и исследователей проблема отношения к мужественности и женственности как социальным феноменам раскрывается по-разному.

З. Фрейд в своих работах рассматривает нарциссизм у мужчин и женщин, их сексуальные переживания [212].

К. Хорни (социокультурная теория личности) отвергает идеи З. Фрейда о том, что «зависть к пенису» играет критическую роль в развитии женщины. Она считает, что социальные системы с доминированием мужчин вынуждают женщин чувствовать себя зависимыми и несостоятельными. Стремление женщин к «переоценке» маскулинности является стремлением к власти и привилегиям [212].

М. Хорнер объясняет малую успешность женщин отсутствием мотивации, «боязнью успеха»: женщины изначально избегают успеха, потому что имеют скрытую боязнь независимости. П. Кланс и С. Имс обнаружили этот феномен у многих интеллигентных и компетентных женщин: они не могут наслаждаться удовольствием от достигнутого ими успеха, считая его незаслуженным [212].

О. Вейнингер в работе «Пол и характер» высказывает идеи о бисексуальности и андрогинии (с его точки зрения, кроме двух основных полов существуют промежуточные формы пола); о половых различиях в психике; о гендерных сексуальных взаимоотношениях [36].

С. Бем в своей теории гендерной схемы рассматривает существование трех типов людей с различной гендерной идентичностью [20].

Н. Ходороу в работе «Воспроизводство материнства» изучает проблему влияния материнской ласки на воспроизводство гендерной идентичности. По ее мнению, мать призвана подготовить мальчиков и девочек к их гендерным ролям в обществе. Мать по-разному ведет себя по отношению к дочери и к сыну, в итоге девочка готовится к роли жены и матери (материнство репродуцирует самое себя), а мальчик становится мужчиной, который обесценивает женщину и ориентирует себя на внешний мир. Исследование Н. Ходороу показывает, что в отличие от мальчиков девочки не должны прерывать отношения со своими матерями. Таким образом, мужественность, а не женственность следует рассматривать как отклонение в развитии идентичности. Чтобы нивелировать влияние матери на мальчиков, считает Н. Ходороу, отцы должны принимать равное с матерями участие в воспитании детей [214].

К. Гиллиган утверждает, что женщины отличаются от мужчин отношением к морали: для женщин важны взаимоотношения с людьми, нравственные нормы, мужчины рассматривают моральные суждения с позиции принятых законов, они более индивидуалистичны. Данные половые различия поощряются обществом.

Началом разработки гендерной проблематики в России в 1920–30-е гг. можно считать работы Е. А. Аркина и П. П. Блонского. Половой диморфизм рассматривался как общий принцип филогенеза, онтогенеза и социогенеза. Авторы считают, что значительное влияние на сексуальное развитие ребенка оказывает среда, способная преждевременно его эротизировать, и предлагают конкретные воспитательные меры, различные для мальчиков и девочек.

П. Е. Астафьев обращает внимание на психологические особенности и различия между женщинами и мужчинами. По его мнению, призвание женщины заключается не в том, чтобы творить, а в том, чтобы быть надеждой общества – женственной женщиной.

Развитие гендерных исследований в России связано с именем Б. Г. Ананьева, благодаря которому были определены значимые различия женщин и мужчин: более раннее созревание первых, большая стабильность женского организма и психики, большая типичность женщин и оригинальность мужчин.

Различные взгляды на процесс дифференциации полов, особенности межличностных отношений, семейные и профессиональные роли, статусы стали основой дальнейших дифференциальных и гендерных исследований.

Таким образом, анализ трудов зарубежных и отечественных исследователей позволяет сделать следующий вывод: формирование гендера у индивида рассматривается с позиции биологических, социокультурных различий.

Структура гендерно-половой идентичности

Впервые пологендерные структуры были рассмотрены В. В. Белоусом 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 В. В. Белоусу, 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 [136, 137].

Гендерная идентичность может быть представлена как интегративное образование, включающее в себя личностные, психологические, социальные составляющие.

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

Когнитивный компонент включает систему представлений о себе как о представителе определенной гендерной группы, осознание и принятие своей маскулинности / фемининности, а также выбор поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, экспектаций.

Поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений о себе, самоотношений 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 взаимодополняют друг друга.

Самостоятельная работа студентов

Задание 1. Составьте глоссарий понятий, смежных с категорией «гендерно-половая идентичность». Заполните таблицу.

Автор	Категория	Определение

Задание 2. Дайте определения понятий «пол» и «гендер» с точки зрения различных теорий. Заполните таблицу.

Автор	Теория	Определение

Задание 3. Проведите диагностику по методике исследования содержательных характеристик идентичности личности «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т. В. Румянцевой) [199].

Тест «Кто Я?»

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками восприятия человеком самого себя, т. е. с его образом Я.

Инструкция:

1. В течение 12 мин Вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к Вам: «Кто Я?» Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы мо-

жете отвечать так, как Вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят Вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у Вас в ходе выполнения этого задания, насколько трудно или легко Вам было отвечать на данный вопрос.

2. Пронумеруйте все данные Вами ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» – знак «плюс» ставится, если в целом Вам лично данная характеристика нравится;

- «-» – знак «минус» ставится, если в целом Вам лично данная характеристика не нравится;

- «±» – знак «плюс-минус» ставится, если данная характеристика Вам и нравится, и не нравится одновременно;

- «?» – знак вопроса ставится, если Вы не знаете в данный момент времени, как Вы точно относитесь к характеристике, у Вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как Вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

- сколько всего получилось ответов;
- сколько ответов каждого знака.

Бланк ответов

Фамилия, имя, отчество _____

Дата _____ Возраст _____

Знак	№ п/п	Характеристики
		Я
		Я
		Я
		Я
		Я
		Я
		Я

Интерпретация результатов

Знаки ответов. Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с противоположных сторон, о степени его уравновешенности, о взвешенности его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить людей эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типов.

К людям *эмоционально-полярного типа* относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им. Они совсем не используют при оценивании знак «±». Для таких людей характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии, относительно них можно сказать: «От любви до ненависти – один шаг». Это, как правило, эмоционально выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится.

Если количество знаков «±» достигает 10–20 % (от общего количества), то человека можно отнести к *уравновешенному типу*. Для таких людей, по сравнению с представителями эмоционально-полярного типа, характерна высокая стрессоустойчивость; они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, кто им в целом нравится, и с теми, кто у них не вызывает глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Если количество знаков «±» превышает 30–40 % (от общего числа знаков), то человека можно отнести к *сомневающемуся типу*. Такое количество знаков «±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, также это может свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о его способности к изменениям, готовности к переменам. Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20 % обследуемых. Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает наличие у человека кризисных переживаний.

В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса. Респонденты, применяющие данные знаки, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Формы и способы обозначения пола. Половая (или гендерная) идентичность – это часть индивидуальной Я-концепции. Особенности половой идентичности проявляются, во-первых, в том, как человек обозначает свою половую идентичность; во-вторых, в том, на каком месте в списке идентификационных характеристик находится упоминание своей половой принадлежности.

Обозначение своего пола может быть сделано напрямую или косвенно либо отсутствовать.

При *прямом обозначении пола* человек указывает свою половую принадлежность в конкретных словах, имеющих определенное эмоциональное наполнение. Можно выделить четыре формы прямого обозначения пола: нейтральное, отчужденное, эмоционально положительное, эмоционально отрицательное (табл. 3).

Таблица 3

Формы прямого обозначения пола

Форма обозначения	Примеры	Интерпретация
Нейтральное	Мужчина, женщина	Рефлексивная позиция
Отчужденное (дистантное)	Человек мужского пола, особь женского пола	Ирония, признак критического отношения к своей половой идентичности
Эмоционально положительное	Привлекательная девушка, веселый парень, роковая женщина	Признак принятия своей привлекательности
Эмоционально отрицательное	Обычный парень, некрасивая девушка	Признак критического отношения к своей половой идентичности, внутреннего неблагополучия

Наличие прямого обозначения пола говорит о том, что сфера психосексуальности в целом и сравнение себя с представителями своего пола в частности являются важной и принимаемой внутренне темой самоосознания.

При *косвенном обозначении пола* человек не указывает свою половую принадлежность прямо, но она проявляется через социальные роли (мужские или женские), которые он считает своими, или окончания слов. Косвенные способы обозначения пола также имеют определенное эмоциональное наполнение (табл. 4).

Таблица 4

Косвенные способы обозначения пола

Способ обозначения	Примеры обозначения идентичности	
	мужской	женский
Через социальные роли	Друг, приятель, муж, брат, сын, отец, студент	Подруга, приятельница, жена, сестра, дочь, студентка
Через окончания слов	Добрый, умеющий делать, я пошел	Добрая, умеющая делать, я пошла

Наличие косвенного обозначения пола говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения, которое может быть широким (если включает в себя несколько половых ролей); узким (если включает в себя только одну-две роли).

Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально положительного обозначения своего пола говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии собственной привлекательности как представителя своего пола и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Отсутствие обозначения пола в самоидентификационных характеристиках констатируется тогда, когда все характеристики формулируются посредством фразы: «Я человек, который...». Причины этого могут быть следующими:

1) отсутствие целостного представления о полоролевом поведении на данный момент времени (недостаточный уровень рефлексии, знаний);

2) избегание рассмотрения своих полоролевых особенностей в силу травматичности данной темы (например, вытеснение негативного результата сравнения себя с другими представителями своего пола);

3) несформированность половой идентичности, наличие кризиса идентичности в целом.

При анализе половой идентичности также важно учитывать, на каком месте располагаются категории, связанные с полом: в самом начале списка, в середине, в конце. Это говорит об актуальности и значимости категорий пола в самосознании человека (чем ближе к началу, тем больше значимость и степень осознанности категорий идентичности).

Проявление рефлексии. Человек с более высоким уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более закрытый). Также об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов на ключевой вопрос теста. Как правило, человек с более высоким уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей.

Человек же, не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечает на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья. О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 мин человек может дать только два-три ответа (при этом важно уточнить, что он действительно не знает, как можно еще ответить на вопрос, а не просто перестал записывать ответы в силу своей скрытности).

О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствует 15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?».

Временной аспект идентичности. Анализ временного аспекта идентичности необходимо проводить, исходя из посылки, что успешность взаимодействия человека с окружающими предполагает относительную преемственность его прошлого, настоящего и будущего Я. Поэтому рассмотрение ответов человека на вопрос «Кто Я?» должно происходить с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм). Наличие идентификационных характеристик, соответствующих различным временным режимам, говорит о временной интегрированности личности.

Особое внимание необходимо обратить на присутствие и выраженность в самоописании показателей перспективной идентичности (или перспективного Я), т. е. идентификационных характеристик, которые связаны с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами, относящимися к различным сферам жизни.

Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции. При этом важно учитывать, что признаком психологической зрелости является не просто наличие устремленности в будущее, а некоторое оптимальное соотношение между направленностью в будущее и принятием настоящего.

Преобладание в самоописании глагольных форм, описывающих действия или переживания в прошедшем времени, говорит о неудовлетворенности настоящим, о стремлении вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности или травматичности (когда психологическая травма не переработана).

Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени говорит о неуверенности в себе, о стремлении человека уйти от трудностей настоящего момента в силу недостаточной реализованности в настоящем.

Преобладание в самоописании глаголов настоящего времени свидетельствует об активности и сознательности действий человека.

Анализ соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик в идентификационных характеристиках. Вопрос «Кто Я?» логически связан с характеристиками восприятия человеком самого себя, т. е. с его образом Я (или Я-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто Я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, т. е. описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним.

Таким образом, соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также о том, насколько для него важна принадлежность к той или иной группе людей.

Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик (показателей рефлексивной, коммуникативной, физической, материальной, деятельной идентичностей) при указании множества социальных ролей (студент, прохожий, избиратель, член семьи, россиянин) может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, о выраженной тенденции к самозащите.

Отсутствие социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые связаны с теми или иными социальными ролями. Также это возможно при кризисе идентичности или инфантильности личности.

За соотношением социальных ролей и индивидуальных характеристик стоит вопрос о соотношении социальной и личностной идентичностей. При этом под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других, социальная же идентичность трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе людей.

Социальная идентичность преобладает в случае, когда у человека наблюдается высокий уровень определенности схемы «мы – другие» и низкий уровень определенности схемы «Я – мы». Личностная идентичность превалирует у людей с высоким уровнем определенности схемы «Я – другие» и низким уровнем определенности схемы «мы – другие».

Успешно устанавливать и поддерживать партнерские взаимоотношения может только человек, имеющий четкое представление о своих социальных ролях и принимающий свои индивидуальные характеристики. Поэтому одной из задач супружеского консультирования является помощь клиенту в осознании и принятии особенностей своих социальной и личностной идентичностей.

Для консультирования по вопросам брака и семьи наиболее важно, как отражается в идентификационных характеристиках тема семьи и супружеских отношений, как представлены настоящие и будущие семейные роли, как они оцениваются самим человеком. Одним из основных признаков психологической готовности к браку является отражение в самоописании будущих семейных ролей и функций (будущая мать, буду хорошим отцом, мечтаю о своей семье, буду все делать для своей семьи).

Признаком же семейного и супружеского неблагополучия является ситуация, когда женатый мужчина или замужняя женщина в самоописаниях никаким образом не обозначают свои реальные семейные, супружеские роли и функции.

Анализ представленных в идентификационных характеристиках сфер жизни. Условно можно выделить шесть основных сфер жизни, которые могут быть представлены в идентификационных характеристиках:

- 1) семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли);
- 2) работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли);
- 3) учеба (потребность в получении новых знаний, способность меняться);
- 4) досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы);
- 5) сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения);
- 6) отдых (ресурсы организма, здоровье).

Все идентификационные характеристики можно распределить по предложенным сферам. После этого следует соотнести предъявляемые клиентом жалобы, формулировку его запроса с распределением характеристик идентичности по сферам и сделать вывод относительно того, насколько представлена сфера, соответствующая жалобе, в самоописании, как оценены отнесенные к ней характеристики.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале списка, наиболее актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для него. Несоответствие темы жалобы и запроса той сфере, которая представлена более выпукло и проблемно в самоописании, говорит о недостаточно глубоком самопонимании клиента или о том, что он не сразу решил рассказать о действительно волнующих его моментах.

Анализ физической идентичности. Физическая идентичность включает в себя описание своих физических данных, в том числе внешности, болезненных проявлений, пристрастий в еде, вредных привычек. Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между Я и не-Я первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека. Расширение и обогащение образа Я в процессе личностного развития тесно связаны с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Анализ деятельной идентичности. Деятельная идентичность дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего деятельного Я связана со способностью сосредоточиться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, т. е. является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей взаимодействий.

Анализ психолингвистического аспекта идентичности. Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

Существительные: преобладание в самоописании существительных говорит о потребности человека в определенности, постоянстве; недостаток или отсутствие существительных – о недостаточной ответственности человека.

Прилагательные: преобладание в самоописании прилагательных свидетельствует о демонстративности, эмоциональности человека; недостаток или отсутствие прилагательных – о слабой дифференцированности идентичности человека.

Глаголы: преобладание в самоописании глаголов (особенно при описании сфер деятельности, интересов) говорит об активности, самостоятельности человека; недостаток или отсутствие глаголов – о недостаточной уверенности в себе, недооценке своей эффективности.

Чаще всего в самоописании используются существительные и прилагательные. Гармоничный тип лингвистического самоописания характеризуется использованием приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов.

Анализ валентности. Под валентностью идентичности понимается преобладающий эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании человека (данная оценка осуществляется специалистом). Разность общего знака эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик определяет различные *виды валентности идентичности*:

- **негативная:** при описании собственной идентичности преобладают отрицательные категории, больше описываются недостатки,

качество «добрый» оценивается как «+»). Это соответствие является хорошим прогностическим показателем способности человека к адекватному пониманию других людей.

Наличие расхождений между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности (например, качество «добрый» оценивается человеком как «-») может говорить о существовании у клиента особой системы эмоциональной оценки личностных характеристик, которая мешает установлению контакта и взаимопониманию с другими людьми.

Оценка уровня дифференцированности идентичности. В качестве количественной оценки уровня дифференцированности идентичности выступает число, отражающее общее количество показателей идентичности, которое человек использовал при самоидентификации. Число показателей колеблется у разных людей чаще всего в диапазоне от 1 до 14.

Высокий уровень дифференцированности (9–14 показателей) связан с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентация на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля.

Низкий уровень дифференцированности (1–3 показателя) говорит о кризисе идентичности, связан с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контроле себя.

Шкала анализа идентификационных характеристик включает в себя 28 показателей, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных компонентов идентичности:

I. *Социальное Я* включает в себя 7 показателей:

1. Прямое обозначение пола (мужчина, юноша; девушка, женщина).
2. Сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, амазонка).
3. Учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист).
4. Семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных).

5. Этническо-региональная идентичность, включающая в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.).

6. Мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий).

7. Групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

II. *Коммуникативное Я* включает в себя 2 показателя:

1. Дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей).

2. Общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми, умею выслушать людей).

III. *Материальное Я* подразумевает под собой различные аспекты:

1. Описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед).

2. Оценка своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый, состоятельный, люблю деньги).

3. Отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

IV. *Физическое Я* включает в себя такие аспекты:

1. Субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный).

2. Фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, мужчина ростом 180 см, живу в общежитии).

3. Пристрастия в еде, вредные привычки.

V. *Деятельное Я* оценивается через 2 показателя:

1. Занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии).

2. Самооценка способности к деятельности (работоспособный); самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений (хорошо плаваю, умный, знаю английский).

VI. *Перспективное Я* включает в себя 9 показателей:

1. Профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем).

2. Семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.).

3. Групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом).

4. Коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.

5. Материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру).

6. Физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным).

7. Деятельностная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу английский язык).

8. Персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями – личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным).

9. Оценка стремлений (многого желаю, целеустремленный человек).

VII. *Рефлексивное Я* включает в себя 2 показателя:

1. Персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, клевый).

2. Глобальное, экзистенциальное Я: утверждения, которые носят глобальный характер и недостаточно выявляют отличия одного человека от другого (человек разумный).

Самостоятельные показатели:

1. Проблемная идентичность (я ничто; не знаю, кто я; не могу ответить на этот вопрос).

2. Ситуативное состояние: переживаемое в настоящий момент состояние (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

Домашнее задание

1. Опишите результаты, полученные по предложенной методике.

2. Составьте заключение.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Соотнесите понятия «гендерная идентичность», «гендерно-половая идентичность», «социальная идентичность».
2. Какова структура гендерной идентичности?
3. Охарактеризуйте компонентную структуру гендерно-половой идентичности.

Список рекомендуемой литературы

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

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

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

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

Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.

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

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

Мруг А. И. Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов: диссертация ... кандидата психологических наук / А. И. Мруг. Москва, 2009. 197 с.

Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург, 2006. С. 82–103.

проблемы идентификации (некрасивый; раздражительная; не знаю, что сказать о себе);

- **нейтральная**: наблюдается равновесие между положительными и отрицательными идентификационными характеристиками или в самоописании человека эмоциональный тон ярко не проявляется, например, идет формальное перечисление ролей (сын, студент, спортсмен);

- **позитивная**: положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными (веселая, добрый, умный);

- **завышенная**: практически отсутствуют отрицательные идентификационные характеристики, преобладают характеристики, представленные в превосходной степени (я лучше всех, я супер).

Наличие позитивной валентности может выступать признаком адаптивного состояния идентичности, так как она связана с настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, активностью, уверенностью в себе.

Остальные три вида валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности. Они связаны с импульсивностью, непостоянством, тревожностью, депрессивностью, ранимостью, неуверенностью в своих силах, сдержанностью, робостью.

Данные психолингвистического анализа, проведенного специалистом, сопоставляются с результатами самооценивания клиента (табл. 5).

Таблица 5

Соответствие видов валентности и самооценки

Вид валентности идентичности	Вид самооценки идентичности
Негативная	Неадекватно заниженная
Нейтральная	Неустойчивая
Позитивная	Адекватная
Завышенная	Неадекватно завышенная

Можно условно найти соответствие между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности, которое говорит о том, что отвечающий на вопрос «Кто Я?» человек использует типичные для других людей критерии эмоциональной оценки личностных характеристик (например,

Тема 3. ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Цель – рассмотреть этапы становления гендерно-половой идентичности.

Задачи:

- 1) рассмотреть понятие социализации с позиции формирования гендерно-половой идентичности;
- 2) изучить факторы и механизмы гендерной социализации;
- 3) ознакомить студентов с понятием «Я-образ»;
- 4) рассмотреть этапы формирования гендерно-половой идентичности.

Ключевые понятия: социализация, стадии социализации, механизмы социализации, факторы социализации, Я-образ.

Основные теоретические положения

Стадии и факторы социализации

Социализация – это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте. 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 [114].

Выделяют следующие стадии социализации:

1. *Первичная социализация.* На данном этапе происходит познание и усвоение ребенком социальных ролей и моделей поведения в процессе общения со взрослыми и в игровой деятельности.

2. *Маргинальная социализация.* Это социализация подростка. Подростковый возраст связан с самоутверждением личности и групповой идентичностью.

3. *Устойчивая социализация.* Данная стадия совпадает с приобретением определенного статуса и выполнением различных социальных ролей. Она связана с достижением социальной идентичности личности.

4. *Социализация при утрате статуса.* После выхода на пенсию происходит дезадаптация личности, что сопутствует смене социальной ситуации развития и ведущей деятельности, а также смысла жизни, иногда сопровождается чувством одиночества и ненужности. Это состояние может компенсироваться любовью к близким, ощущением полезности [114].

Факторами социализации являются: макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство и т. п.); мезофакторы (этнокультурные, региональные, средовые факторы, средства массовой информации и т. д.); микрофакторы (теологические общества, семья, трудовые коллективы, группы сверстников, субкультура, микросоциум, институты воспитания).

Механизмы, факторы и этапы гендерной социализации

Проблемы гендерной социализации в отечественной психологии рассматривались в работах А. Е. Алешинной, А. С. Волович, Д. Б. Исаева, В. Е. Кагана, И. С. Клециной, Д. В. Колесова, И. С. Кона, Т. П. Хризман, А. Г. Хрипковой и др. [182].

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 [49, 182].

Психологические механизмы гендерной социализации:

- процесс идентификации (психоаналитическая теория З. Фрейда, А. Фрейд, Дж. Боулби и др.);
- социальные подкрепления (теория социального научения и половой типизации А. Бандуры, У. Мишела);
- осознание, понимание гендерно-половой роли (теория когнитивного развития Дж. Сметаны и К. Летурно);
- социальные ожидания (новая психология пола Р. Алперта, Л. Рау, Р. Сирса);
- гендерные схемы (теория гендерной схемы С. Бем).

К *социально-психологическим механизмам гендерной социализации* относятся:

- импринтинг (запечатление) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующей

щих на него жизненно важных объектов в основном в младенческом возрасте, однако и на более поздних возрастных этапах возможно запечатление каких-либо образов, ощущений и т. п.;

- **подражание** – следование какому-либо примеру, произвольное, а чаще всего непроизвольное усвоение человеком социального опыта;

- **экзистенциальный нажим** – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения в процессе взаимодействия со значимыми взрослыми;

- **идентификация (отождествление)** – процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом;

- **рефлексия** – процесс самопознания субъектом своих внутренних психических актов, состояний, оценка своего восприятия действительности, принятие или отвержение ценностей, норм, правил, свойственных различным социальным институтам, и т. д. [99, 114].

Среди *социально-педагогических механизмов гендерной социализации* выделяют следующие:

- **традиционный (стихийный)** как усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов;

- **институциональный** как процесс взаимодействия человека с социальными институтами [99];

- **стилизованный**, действующий в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений;

- **межличностный**, обусловленный процессом взаимодействия человека со значимыми людьми, в качестве которых могут выступать родители, любые взрослые, друзья, сверстники своего или противоположного пола и др. [99].

В процессе развития ребенка, идентификации с объектами, соответствующими его полу, формирование его внутриспсихических представлений опосредовано средовыми факторами влияния культуры, социума.

И. С. Клецина, обобщая исследования, посвященные роли родителей в гендерной социализации детей, пишет о том, как с раннего детства у ребенка в зависимости от пола формируются и закрепляются качества личности, соответствующие нормативным представлениям о маскулинности / фемининности: у мальчиков это активность, настойчивость, сообразительность, уверенность в себе, у девочек – уступчивость, пассивность, зависимость [49, 96, 97].

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». Идентификация индивида обусловлена взаимодействием и активным взаимовлиянием следующих групп образов:

1) образы-идеи: образы взрослых людей 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 [182].

Взаимодействие образов Я обуславливает процессы идентификации, социального подкрепления, осознания гендерно-половой социальной роли, социальные ожидания. 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) [182].

Особенности интеграции образов родителя и ребенка в детско-родительских отношениях исследуются в работах В. В. Абраменковой, Л. И. Вассермана, О. А. Карабановой, И. М. Марковской, Е. О. Смирновой, Г. Т. Хоментасускаса.

Факторы и механизмы формирования половой идентичности показаны на схеме, разработанной А. Петерсоном и Д. Мейлором (рис. 3) [88].

В процессе гендерной идентификации дети, достигая гендерной константности, начинают осознавать свою принадлежность к определенному полу и выбирают соответствующие формы поведения.

Поведение в игре, даже при выполнении одной и той же роли, отличается в зависимости от того, с кем (с мальчиком или девочкой), играют дети [111]. Исследователи отмечают, что мальчики более склонны подражать поведению других мальчиков, нежели девочек (Р. Абрамович, Дж. Грасек, П. Мишен) [83].

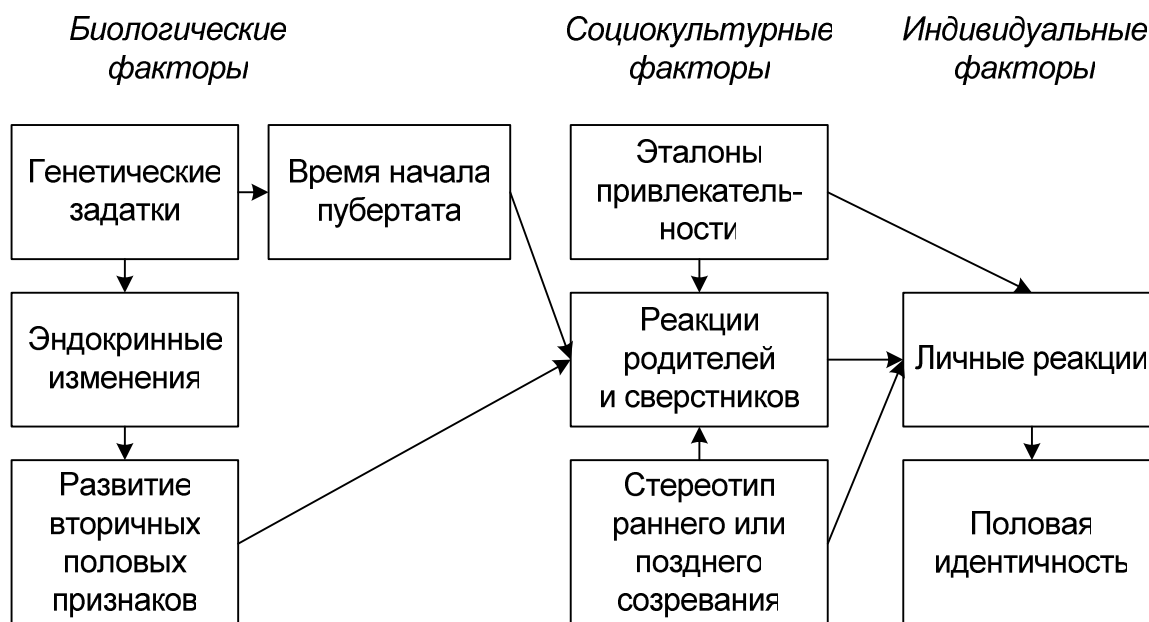


Рис. 3. Факторы и механизмы формирования половой идентичности

Важную роль в процессе идентификации играет эмоциональная интимная связь между ребенком и родителем (К. Басси, Дж. Каган, П. Мишен, Д. Пери). По наблюдению Р. Столлера, 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 пололевой идентификации [196].

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, или интернализация, – это тип подчинения, когда индивид полностью согласен с гендерными нормами;
- идентификация – это повторение действий ролевой модели (мужчины, женщины, отца, матери) [23].

Исследователи (И. Ф. Дементьева, В. Е. Каган, С. В. Ковалев, Д. В. Колесов, Н. Б. Сельверова, В. А. Сысенко) подчеркивают роль полового воспитания [89, 95, 100, 176]. 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» [91].

Выраженная идентификация с родителем того или иного пола, по мнению А. И. Захарова, у мальчиков происходит в возрасте 5–7 лет, а у девочек – в возрасте 3–8 лет. Успешность идентификации 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) [182].

Л. Кольберг считает, что формирование константной половой идентификации у ребенка продолжается в промежутке от 2 до 7 лет, что проявляется в половой дифференциации, активности, установках детей, в выборе ролевых игр [182].

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) [182].

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. 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 [39].

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 [49].

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

Роль семьи в формировании гендерно-половой идентичности

Семья, ее традиции, распределение ролевых позиций, ценности, взаимоотношения играют особую роль в жизни ребенка. Исследования проблемы взаимоотношений родителей и детей занимают важное место в отечественной и зарубежной психологии (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Дела Торе, А. В. Добрович, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, Я. Корчак, В. Леви, В. А. Петровский, К. Росс, В. Сатир, А. С. Спиваковская, Д. Спок, В. Я. Титаренко, Д. Б. Эльконин и др.).

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 между собой, родителей к детям и детей к родителям, а также детей между собой, проявляющихся в любви, привязанности, заботе, интимности [2].

Существует множество дефиниций семьи, выделяющих в качестве семьеобразующих отношений различные стороны семейной жизнедеятельности. К основным параметрам семьи И. Ю. Шилов относит ролевое поведение, воспитание и образцы поведения в семье [221].

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, способствующий формированию соответствующей идентичности [182].

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 мальчиков от родительского дома: их 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 [182].

В. Е. Каган отмечает, что мальчики и девочки изначально предпочитают мужские роли: мальчики смелее, находчивее, доминируют в игре, у них шире круг возможных форм поведения [91].

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 [182].

В исследовании Д. Брауна обнаружено, что в возрасте от 5 до 11 лет мальчики оказывают большее предпочтение мужской роли, чем девочки женской, мальчики предпочитают полотипизированное для их пола поведение и отвергают нетипичное. Девочки предпочитают типичное поведение, но при этом не отвергают нетипичное [182].

И. В. Тельнюк выявила, что большинство родителей (83 %) считают необходимым воспитывать ребенка с учетом половых различий. 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 [182].

Согласно исследованию Ю. В. Смирновой, гендерно-половая идентичность на ранних этапах жизни конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредством языковых механизмов и имеет интерактивную природу. Это детерминировано процессами институционализации и ритуализации. В процессе воспитания родителями фиксируются определенные языковые единицы, с помощью которых происходит манифестация гендера, и определяются прагматические и коммуникативные контексты, в которых конструируется гендерная идентичность [188].

Исследования Г. С. Ланни, Б. Б. Ллойда, Л. С. Сидоровича и К. М. Смита подтверждают мнение о том, что родители формируют идентичность ребенка с помощью игрушек, соответствующих его полу, и атрибутов, характеризующих определенный пол [218].

По данным 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].

Л. К. Емельянова 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 [89].

Г. Г. Филиппова выделяет этапы формирования материнской позиции женщины, обуславливающие выбор соответствующего гендерно-ролевого поведения. Первый этап – взаимодействие с собственной матерью – начинается с внутриутробного развития и продолжается в течение всей жизни. Он 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. Игра в «дочки-матери» издавна культивировалась в народной педагогике как школа подготовки девочки к материнству. Куклы как отобразительные игрушки являлись важным элементом социализации в подготовке ребенка к будущей семейной жизни. Третий этап – нянченье (от 4–5 до 12 лет), привлечение девочки к реальному уходу за младенцем и его воспитанию [205].

Особое внимание психологи уделяют материнской и отцовской любви, которая различается по содержанию, природе, генезису и формам проявления (А. Адлер, Д. Винникотт, М. Дональдсон, И. С. Кон, Г. Г. Филиппова, З. Фрейд и др.) [93].

Роль воспитателя предполагает управление процессом социализации и должна осуществляется обоими родителями. Совместная воспитательная деятельность – необходимая составляющая для выработки единой родительской позиции как фактора успешной идентичности [89, 93].

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 альтруистична, она является основой формирования у ребенка базового доверия к миру, открытости и готовности взаимодействовать с ним [206].

Искажение материнской и отцовской любви приводит к нарушениям в развитии ребенка. Э. Фромм дает описание развития ребенка при таком искажении. Родительское разочарование и непримиримость с полом новорожденного приводят к определенному поведению. Поведение, оценки взрослых, эмоциональная сдержанность влияют на структуру полового самосознания и идентичность ребенка. Отрицательные оценки вызывают сдерживание эмоций, внутреннюю озлобленность, тревожность, глубокое переживание даже незначительных проблем, формируют стойкое чувство незащищенности [206].

Отец и мать выполняют различные функции в полоролевой социализации детей. 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 те 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 [101].

В неполной семье ребенок, не имея образца мужского поведения, при отрицательном опыте гендерного 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.

Неблагоприятна для ребенка и такая ситуация, когда он 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 и сильнее, девочки же в окружении сверстников противоположного пола могут проявлять поведение, соответствующее маскулинному типу [93].

Роль матери в формировании гендерной идентичности

Фантазии и ожидания матери во время беременности влияют на ее первоначальные реакции по отношению к ребенку. Ощущения и настроения, сопровождающие телесные изменения при беременности, способствуют регрессии, давая беременной женщине шанс разрешить прежние и текущие конфликты с собственной матерью.

Предпосылки симбиотического взаимодействия матери и ребенка закладываются еще в период пренатального развития и приводят к более раннему формированию материнской родительской позиции по сравнению с родительской позицией отца, что делает мать наиболее адекватной фигурой для формирования первой социальной потребности ребенка в привязанности [93, 123, 221, 225].

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.

Особенностями идентификации девочек с матерью являются длительный временной период, 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 привносят больше стимуляции и возбуждения [196].

Ожидания будущего отца накладывают отпечаток на его последующее обращение 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 отношениях с отцом. Если младенец – девочка, отец может надеяться на то, что она будет хорошенькая и привлечет множество поклонников [196].

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. В этот период в ее поведении появляются эксгибиционистические тенденции. Ей нравится демонстрировать свое тело (бег, прыжки, танцы, кувыркание и др.). Это способствует формированию у девочки женской нарциссической положительной половой идентичности, она начинает ощущать 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.

Трудности в отношениях дочери и отца, по Л. Леонарду (L. Leonard), могут возникать в связи с идеализацией отца (или мужчин в целом). Девочка стремится завоевать расположение отца в связи с принятием своей женственности, что облегчает выборочную идентификацию с отцом [196].

Традиционная роль отца – носитель социальных норм и требований по отношению к ребенку, образец стандартов поведения. Р. Парке считает, что если отец покинул семью до того, как его сыну исполнилось 5 лет, то сын впоследствии часто оказывается зависимым от своих сверстников, менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи. Взрослея, мальчик все больше осознает свою мужскую принад-

лежность и ищет отца, отождествление с которым способствует его отделению от матери и деидентификации с ней. При редком общении с отцом идентификация мальчика может быть задержана и формирование чувства мужественности у него нарушается. 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 [92, 182].

Для девочки 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 при соответствии определенным ожиданиям. В детях родители видят возможность самоактуализации, на ребенка возлагаются определенные отцовские ожидания в отношении его достижений, карьеры, результатов. 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 [182, 208].

Согласно Э. Фромму, отец выполняет функцию социального контроля и является источником требований, норм поведения, санкций. Подростки в большей степени согласны принимать наказания со стороны отца, чем со стороны матери. Если наказывает мать, это воспринимается как эмоциональное отвержение, проявление нелюбви и враждебности [206].

Отсутствие отца в социальной ситуации развития ребенка влияет на его воспитание, психическое развитие, сексуальную идентичность, эмоциональное благополучие [92, 103, 105].

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 [196]. 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 его от матери, изменяя характер отношений, олицетворяет собой закон, порядок, устойчивость семейной структуры. В ситуации, когда отцовский образ эмоционально негативен, несформированный Я-образ ребенка страдает от внутренней критики со стороны отцовского образа, отсутствия поддержки и одобрения, не несет в себе систему правил, норм, что затрудняет развитие чувства автономности в период отделения от матери. Последствием такого развития выступает проявление агрессии как механизма идентификации с агрессором или депрессивной симптоматики у ребенка [92].

Согласно экспериментальным данным, риск возникновения депрессивных и тревожных состояний у детей и подростков связан с делинквентным поведением, злоупотреблением алкоголем, депрессивными симптомами, безработицей отцов. Отцовская поддержка приводит к возникновению у подростка чувства удовлетворенности, что выражается в меньшей частоте появления депрессивной и тревожной симптоматики. Отсутствие отца в семье не всегда оказывает отрицательное влияние на развитие ребенка. В связи с этим ученые обращают внимание на наличие «внутреннего отца», представленного в психике ребенка, т. е. его образа [6, 19, 172, 222].

О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова выявили, что фемининность девочек положительно коррелирует с отцовской маскулинностью. Ученые психоаналитического направления считают, что для успешного принятия женской половой роли девочка должна испытывать удовлетворение от ощущения себя женщиной и идентифицироваться со своей матерью в ее взаимоотношениях с отцом. Отсутствие отца нарушает формирование полоролевой идентичности у девочек, что приводит к усилению сепарационной тревоги, отрицанию чувств, связанных с уходом отца [6, 92].

Согласно исследованиям, эмоционально негативный образ отца связан с высоким уровнем депрессивности подростка. Эмоционально-позитивное восприятие образа отца положительно связано с маскулинностью и фемининностью мальчиков [92, 182]. Это объясняется

особенностями идентификации мальчиков с отцом, которая не зависит от степени его маскулинности. При наличии эмоционально позитивного образа отца мальчик идентифицируется с его маскулинностью и фемининностью, если отец андрогинен.

Эмоционально позитивный образ отца также положительно связан с фемининностью девочек.

Сверхконтролирующий образ отца затрудняет полоролевою 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.

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.

Формирование положительной гендерно-половой идентичности зависит от отношений между ребенком и родителями, между родителями. Конфликты в семье играют отрицательную роль в этом процессе.

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; 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 того же пола; у перворожденных мальчиков предпочтение и принятие половой роли немного слабее, чем у второго ребенка того же пола; типичные для пола реакции характерны для единственных детей в семье и мальчиков, имеющих брата [101, 182].

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 [182].

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 [182].

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, 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. Важным считается и фактор порядка рождения в семье. В частности, девочки проходят обучение лидерству, командуя младшими братьями [182].

Систему образов гендерной идентификации В. Л. Ситников представляет в виде схемы (рис. 4).

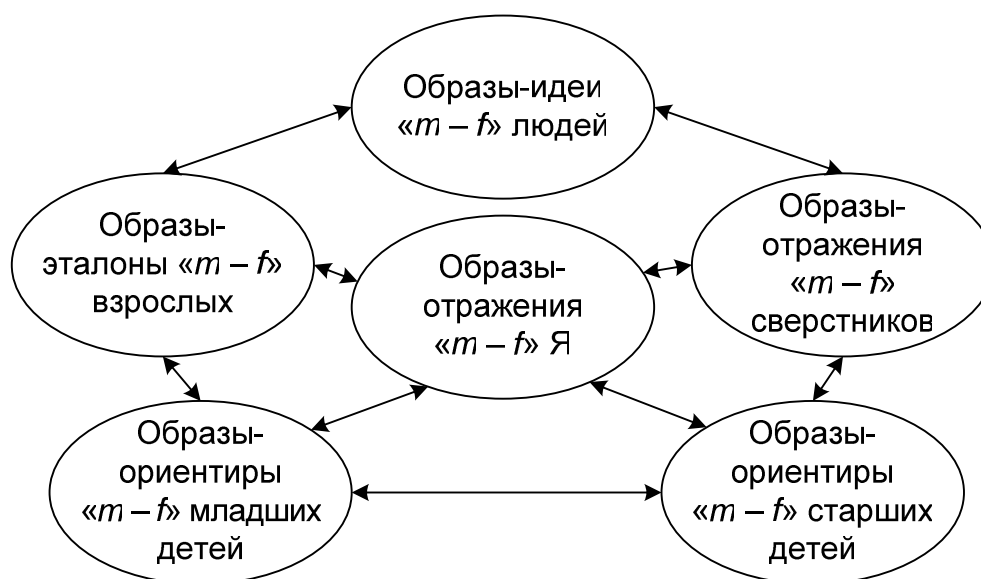


Рис. 4. Система образов гендерной идентификации личности

Наличие образов постоянно корректирует поведение ребенка и способствует выработке необходимых привычек, соответствующих выбранным индивидом эталонам.

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, а образы-эталоны, создавая систему гендерных приоритетов, – 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 (существующие в виде образов-идей, выраженные в произведениях искусства), отраженные его сознанием. Образ-идея может отражать совокупный образ окружающих и формировать на основе этого восприятие индивидуальных и гендерных особенностей значимого другого [182].

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 [104]. В среде сверстников ребенок испытывает себя в качестве представителя пола, осваивает сформированные в семье полоролевые стереотипы и корректирует их в самостоятельном общении. Оценивая внешность, поведение ребенка с учетом других, отличных от семейных, критериев маскулинности / фемининности, сверстники либо подтверждают, укрепляют, либо не подтверждают его гендерную идентичность. Фемининные мальчики во взаимодействии со сверстниками отвергаются ими, при этом принимаются девочками, маскулинных девочек легче принимают мальчики. Различием между отношением мальчиков и девочек можно считать то, что девочки, предпочитая дружить с фемининными сверстницами, относятся к маскулинным девочкам положительно, а в окружении мальчиков фемининность ровесников осуждается [182].

На третьем году жизни сверстники подкрепляют или осуждают типичное или нетипичное для данного пола поведение друг друга (М. Лэмб, С. Мартин, Дж. Рупнерин, А. Хьюстон). А. Стерайкер (A. Steriker), Л. Курдек (L. Kurdek) в своих исследованиях показали, что мальчики, которые играют и с девочками, больше подвергаются насмешкам и менее популярны в среде ровесников, чем те, кто подчиняется полоролевым стереотипам. Д. Линн (D. Lynn) утверждает, что дети обоих полов более охотно подражают мальчикам, К. Мартин (C. Martin), К. Халверсон (C. Halverson) – что дети больше внимания обращают на особенности поведения, соответствующие их полу, и не проявляют интереса к неуместному для их пола поведению [182].

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 [182].

Ориентация на мнение сверстников в определенном возрасте является решающим фактором при выборе профессии, стиля жизни, поведения. Потребность в самоутверждении в кругу сверстников может мотивировать индивида на отказ от своих способностей, на изменение жизненных целей и планов [182].

Исследования Т. И. Юферовой показывают, что практически единственной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления подростков об образах мужественности и женственности, являются взаимоотношения с противоположным полом. 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. Понятие женственности юноши связывают исключительно с материнством, а характеризуя понятие мужественности, не упоминают ответственность [229].

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 [182].

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

Самостоятельная работа студентов

Задание. Проведите диагностику, используя опросник «Я женщина / мужчина» И. С. Клециной [99].

Опросник «Я женщина / мужчина»

Модифицированный вариант опросника предназначен для диагностики содержания гендерной идентичности и степени приверженности личности испытуемому определенному гендерному стереотипу. В основе данной методики лежит теоретическое представление о том, что базисом организации и направленности поведения человека являются имеющиеся у него установки относительно себя как представителя определенного пола.

Опросник относится к проективным методикам исследования и предполагает завершение предложений. По итогам завершения предложений судят об определенных потребностях, мотивах и чувствах индивида, о его отношении к себе, к будущему, о характере его взаимоотношений в социуме и т. п. Завершение предложений логически связывают с социальным статусом и характерными чертами испытуемого [99].

Инструкция. Вы получили опросные бланки, где в столбик написаны незаконченные предложения, которые начинаются с фразы «Я – женщина» или «Я – мужчина» (бланки раздаются в соответствии с биологическим полом участников занятия), и далее оставлена пустая строка. Пожалуйста, в течение 10 мин продолжите предложения. Затем для каждого предложения определите балл, показывающий, насколько оно характеризует Вас как соответствующего гендерному стереотипу: 2 балла – соответствует, 0 баллов – не соответствует, 1 балл – занимает нейтральную позицию.

Бланк ответов

Незаконченное предложение	Баллы
1. Я – женщина (мужчина), потому что...	
2. Я – женщина (мужчина) и хочу, чтобы...	
3. Я – женщина (мужчина), и для меня...	
4. Я – женщина (мужчина) и не терплю, когда...	
5. Я – женщина (мужчина) и могу...	
6. Я – женщина (мужчина) и рада, когда...	
7. Я – женщина (мужчина) и знаю, что...	
8. Я – женщина (мужчина) и опечалена тем, что...	
9. Я – женщина (мужчина) и делаю...	

Обработка и интерпретация результатов

Индивидуальная оценка степени стереотипности / нестереотипности носит субъективный характер, т. е. сам отвечающий определяет характеристики гендерного стереотипа. Примеры вариантов завершения предложений с оценкой приведены в табл. 6.

Таблица 6

Примеры вариантов завершения предложений

Незаконченное предложение	Варианты завершения	Баллы
Я – женщина, потому что...	Родилась такой	2
	Мне нравится быть такой	1
	Просто женщина	0
Я – женщина и хочу, чтобы...	Я всегда была красивой	2
	Меня уважали и ценили мое мнение	2
	Был мир во всем мире	1
Я – женщина и могу...	Быть терпеливой	0
	Добиться в жизни всего сама	2
	Позволить себе некоторые вещи	1

Полученные по всем предложениям результаты суммируются. Количество баллов *от 13 до 18* свидетельствует о том, что личность характеризует себя как соответствующую гендерному стереотипу; количество баллов *от 7 до 12* – о том, что личностью плохо осозна-

ются или вытесняются собственные гендерные характеристики; количество баллов *от 0 до 6* – о том, что личность характеризует себя как не соответствующую гендерному стереотипу¹.

Домашнее задание

1. Опишите результаты, полученные по данной методике.
2. Составьте заключение по результатам исследования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «гендерная социализация».
2. В чем сущность социализации личности?
3. В чем заключается уязвимость детей по сравнению со взрослыми в процессе социализации?
4. Что в большей степени предопределяет усвоение и воспроизводство гендерного опыта человека: стихийное или целенаправленное влияние?
5. Назовите основные институты социализации.
6. Определите роль родителей, сиблингов, средств массовой информации, сверстников в формировании гендерного социального опыта.

Список рекомендуемой литературы

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

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

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

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

Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.

¹ В связи с тем что в оригинале методики представлена общая сумма баллов, равная 27, а оценки ответов составляют от 0 до 2 баллов, мы предлагаем интерпретировать результаты исходя из максимального количества полученных баллов.

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

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

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

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

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

Шилов И. Ю. Фамилистика: психология и педагогика семьи: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с.

Тема 4. ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ, РОЛИ И УСТАНОВКИ

Цель – ознакомить студентов с понятиями гендерных стереотипов, ролей и установок, их структурой и содержанием.

Задачи:

- 1) раскрыть суть понятия «гендерные стереотипы»;
- 2) рассмотреть социально-психологические факторы, детерминирующие формирование гендерных стереотипов;
- 3) изучить классификацию гендерных стереотипов;
- 4) ознакомить студентов с понятием «гендерные роли».

Ключевые понятия: гендерные стереотипы, социальные стереотипы, гендерные роли, социальные роли, гендерные установки.

Основные теоретические положения

Гендерные стереотипы

Понятие стереотипа было введено У. Липпманом. Под стереотипами он понимал создаваемые культурой образы людей, принадлежащих к различным группам, которые позволяют объяснять их поведение и давать ему определенную оценку. С точки зрения У. Липпмана, стереотипы – это своего рода избирательный и неточный способ восприятия действительности, ведущий к ее упрощению и порождающий предрассудки, они являются необходимым условием взаимодействия человека с окружающей действительностью как проекция на мир его собственных чувств, ценностей [58].

Социальный стереотип (от гр. stereos – твердый, typos – отпечаток) – стандартизированный, устойчивый, эмоционально насыщенный, ценностно-определенный образ, представление о социальном объекте (группа, человек, событие, явление), складывающееся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых в обществе [114].

Гендерные стереотипы сопровождают процесс социализации. Наиболее распространенные гендерные стереотипы усваиваются в детстве благодаря основным институтам социализации. Гендерные стереотипы опосредованы социокультурным влиянием и обусловлены типичными характеристиками, приписываемыми мужчинам или женщинам [49].

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 / фемининности. Маскулинность / фемининность – нормативные представления о соматических, психических и поведенческих характеристиках мужчин и женщин. Эти нормативные представления противопоставляют мужчин и женщин: мужчины доминантны, независимы, компетентны, самоуверенны, агрессивны и склонны рассуждать логически; женщины покорны, зависимы, эмоциональны, конформны и нежны.

Во *вторую группу* входят стереотипы, отражающие закрепление семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом. 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 [49].

Во взаимоотношениях в семье ребенок усваивает гендерные стереотипы поведения. Не всегда стереотипы соответствуют полу ребенка. Например, женщина, мечтавшая о дочке, может относиться к сыну как к девочке, неосознанно культивируя женственность в его поведении и во внешнем облике. Ребенок, следуя ожиданиям матери, берет на себя роль девочки, закрепляя женские черты в характере, в манерах поведения и т. д. В семье, где хотели иметь сына, мужские черты прививают девочке, ориентируя ее на мужские игры и т. п. В таких случаях дети, имея правильную сексуальную ориентацию, став взрослыми, испытывают трудности в контактах с представителями противоположного пола, создании семьи [49, 182].

В. Л. Ситников в своем исследовании «Образ ребенка (в сознании детей и взрослых)» делает следующий вывод: процесс формирования гендерных стереотипов детерминирован гормонально-биологическим женским (не мужским) социальным поведением, поскольку дифференциация пола – это обязательное различие на таких уровнях, как личность, субъект деятельности, индивидуальность [182].

В основе психологического механизма формирования стереотипа, согласно В. Л. Ситникову, лежит система образов-эталонов, образов-ориентиров и образов-отражений мужчин и женщин разного возраста. По мнению Т. К. Комаровой, образы-эталоны определяют ведущие стратегические цели воспитания и обучения, т. е. существуют стереотипы-представления о том, какими должны быть настоящие мальчики и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины [182].

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, о «мужских» и «женских» профессиях [182].

Дж. Уильямс и Д. Бест, проанализировав полоролевые стереотипы, выявили признаки, характеризующие мужчин как агрессивных, предприимчивых, доминантных, а женщин – как сентиментальных, нежных, мягкосердечных. При составлении самопортрета 25 % женщин употребили прилагательные, более характерные для описания типичных мужчин; 25 % мужских самопортретов включали в себя характеристики типично-стереотипного описания женщин. В качестве лучшего друга, согласно описаниям, мужчины и женщины одинаково хотели бы видеть друга-мужчину, более соответствующего мужскому типичному портрету, и женщину-подругу, воплощающую типично женские черты [182].

Ш. Берн считает, что гендерные стереотипы часто приводят к самореализующимся пророчествам (*self-fulfilling prophecy*). Гендерные стереотипы влияют на то, приписывают ли родители школьные успехи своих детей способностям или старательности; на эмоциональные реакции родителей по поводу успехов детей в разных областях знания; на выбор видов деятельности, в которые родители вовлекают своих детей [23].

Стереотипы, сформированные обществом, влияют, с точки зрения Т. В. Виноградовой и В. В. Семенова, на выбор профессионального пути. Общественное мнение оказывает влияние на женщин: 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, А. С. Воллович 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].

Особую роль в формировании гендерных стереотипов играют средства массовой информации. Исследования детской литературы и телевизионных передач показывают, что наиболее важной характеристикой образа женщины является ее незаметность. Женщины значительно реже представлены в главных ролях фильмов, названиях книг, их деятельность менее интересна, социально не вознаграждается и чаще всего сводится к помощи герою-мужчине. Приобщаясь к отечественной культуре, дети усваивают необходимость совмещать женскую и профессиональную роли. Роль женщины представлена как второстепенная и несущая двойную нагрузку; мужская и профессиональная роли представлены как равнозначные. Л. В. Попова отмечает, что в зарубежных и отечественных школьных учебниках мальчики изображаются главными действующими лицами, смелыми, независимыми, способными на риск, девочки – пассивными, второстепенными персонажами, ожидающими помощи и поддержки [49, 96, 97, 182].

Гендерные стереотипы являются одной из причин профессиональной сегрегации (асимметричное размещение мужчин и женщин в профессиональной структуре). «Женские» профессии сформировались путем «вынесения» на макроуровень традиционных женских занятий в рамках семьи. Руководящие должности, как правило, занимают мужчины [23, 49, 96, 97, 213].

Ряд авторов считают, что половые различия отражаются в разных уровнях агрессии, конформности и эмпатии. Е. Маккоби и К. Джеклин утверждают, что агрессия является единственным видом социального поведения, в котором явно проявляются биологически детерминированные половые различия. Авторы, ссылаясь на данные о том, что мальчики уже в 3–5 лет более агрессивны, чем девочки, считают эти различия врожденными. А. Фроди и его коллеги опровергают мнение о биологической обусловленности половых различий в проявлении агрессивности. Они считают, что агрессивность не зависит от половых

различий, а является фактором реагирования в различных ситуациях. Т. Тигер подвергает сомнению тот факт, что агрессивность является характеристикой мужчин и биологически детерминирована. Он делает вывод о том, что до шести лет между мальчиками и девочками нет различий в уровне агрессивности, агрессивное поведение начинает формироваться под влиянием полоролевых стереотипов. Исследуя конформность у детей разных полов, Б. Фагот получил факты, подтверждающие, что девочки по сравнению с мальчиками более застенчивы, не уверены в своих силах, более эмоциональны и конформны [182].

Е. Маккоби и К. Джеклин отмечают, что самым прочным стереотипом полоролевого поведения является стереотип о зависимости женщин. 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 [182].

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 [182].

Таким образом, большинство исследователей половых различий склонны утверждать, что эти различия в значительной степени имеют социокультурную детерминацию.

Гендерные роли

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. Существуют правила, предписания, касающиеся как принятия ролей, так и их исполнения [7].

Гендерные роли представляют собой разновидность социальных ролей. Они проявляются в определенной системе половой символики

и стереотипов маскулинности и фемининности [49, 99, 170, 182]; в четком разделении статусов, прав, обязанностей и видов деятельности людей в зависимости от их половой принадлежности. По мере осознания своей половой принадлежности у ребенка формируется и определенное отношение к ней. Представления ребенка 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.

С. Томпсон (S. Thompson) 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 (Д. Рабле, Р. Слаби, К. Стангор, К. Фрей), ребенок сначала усваивает половую идентичность, затем убеждается в необратимости пола, и в дальнейшем у него возникает понимание константности половых характеристик человека [196].

Принятие ролей осуществляется в соответствии с социокультурными нормами и стандартами, определяющими критерии оценки успешности выполнения ролей. Ролевое поведение характеризуется степенью идентификации исполнителя с ролью, т. е. степенью принятия ответственности за ее выполнение; ролевой компетентностью; сформированностью мотивационного и операционно-технического компонентов ролевого поведения; конфликтностью роли, т. е. противоречивостью в сознании человека поведенческих моделей, необходимых для реализации роли [6, 225].

В патриархальной культуре женщине всегда приписывали роли домохозяйки и хранительницы домашнего очага. Эти нормативные роли до сих пор признаются как типичные для женщин, определяющие их женственность и гендерную идентичность [6].

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 / автономии в принятии решений [93].

Одним из факторов, определяющих характер принятия гендерных ролей в семье, являются взаимоотношения сиблингов. Модель от-

ношений с братьями и сестрами, позиция в этих отношениях определяют претензии на лидерство, отношение к вопросу о власти, сотрудничестве, кооперации, соревновательности [182].

Распределение гендерных ролей и ролевая структура личности обуславливают принятие или непринятие личностью своего пола, полоролевые предпочтения позволяют говорить об удовлетворенности личности или о наличии внутриличностного конфликта.

Гендерные установки

Социальные установки – это настроенность личности на определенное отношение к обществу и другим людям [114].

Гендерные установки можно рассматривать как разновидность социальных установок. Значимость гендерных установок особенно велика в системе анализа гендерных отношений на межличностном уровне. Гендерные установки определяют содержание ролевого поведения индивидов разного пола (например, на этапе знакомства и развития эмоциональных отношений между мужчиной и женщиной, в процессе распределения домашних обязанностей между мужем и женой, в ситуации взаимодействия отца и матери с детьми и др.) [49].

Структура гендерных установок включает в себя три компонента: когнитивный – осознание содержания гендерной роли; аффективный – эмоциональное отношение к общепринятым требованиям ролевого поведения; конативный, выполняющий функцию регуляции поведения в рамках гендерной роли.

Гендерные установки выполняют следующие *функции*: инструментальную (приспособительную, адаптивную), эгозащитную, функцию выражения ценностей и функцию организации знаний. Гендерные установки формируют поведение в соответствии с общепринятыми представлениями о маскулинном и фемининном поведении, позволяют адаптироваться к социуму, избежать осуждения и заслужить одобрение.

И. С. Клецина выделяет следующие *составляющие процесса формирования гендерной установки*: для формирования гендерной установки нужны знания о системе социальных норм, правил и ожиданий относительно мужского и женского полоролевого поведения; воспринятые знания должны быть соотнесены со знанием о собственной половой идентичности; знания должны интериоризироваться согласно соответствующей половой принадлежности субъекта; гендерная установка долж-

на закреплиться на уровне сознания субъекта, который знает о том, как себя вести в рамках своей гендерной роли, принятой модели ролевого поведения, и готов демонстрировать соответствующее поведение [49].

Начало формирования гендерных установок связано с осознанием ребенком своей половой принадлежности и необратимости этого свойства как результата половой типизации.

Механизмами формирования гендерных установок в свете разных теорий являются положительные и отрицательные подкрепления, наблюдение, подражание (теория социального научения); поддержание соответствия между когнитивными компонентами (теория когнитивного развития); личностно значимое взаимодействие с людьми из ближайшего окружения (структурный подход).

Выделяют два типа гендерных установок: традиционные и эгалитарные. В системе традиционных установок роли мужчин и женщин в межличностном взаимодействии строго дифференцированы. Эгалитарные установки не предполагают строгого разделения ролей, в межполовых отношениях они ориентируют людей на сходные модели поведения [6, 75, 76, 91].

Стереотипные межличностные ожидания, согласно ролевой теории, эффективны потому, что подчинение им вознаграждается, а отход от них наказывается другими людьми. Социальное измерение ролей, с точки зрения Р. Коннела, детерминировано выбором в пользу сохранения существующих обычаев [75, 76].

Гендерные установки отражают обобщенные знания о специфике гендерной роли, эмоциональное отношение (принятие или неприятие моделей и форм поведения в рамках этой роли) и готовность к демонстрации поведения, соответствующего ей.

Самостоятельная работа студентов

Задание. Проведите диагностику, используя опросник «Пословицы» И. С. Клециной [128].

Опросник «Пословицы»

В опроснике использованы русские народные пословицы, собранные В. И. Далем. Пословицы и поговорки представляют определенный интерес в исследовании языковой картины мира (Ф. Баумгартен,

Дж. Венцель, П. Гудвин, П. Зейтель, М. Кузи, З. В. Сикевич). Пословица может быть использована в качестве первичного эмпирического материала, потому что она является своего рода устойчивым социальным стереотипом, завуалированным суждением, которое служит еще и косвенным контрольным вопросом, а также выполняет функцию альтернативы понятийному мышлению.

Опросник предназначен для определения степени приверженности испытуемых традиционным представлениям о разделении ролей в семье, их гендерных установок. Он включает в себя 15 утверждений, касающихся супружеских отношений. Десять утверждений отражают традиционные представления о распределении ролей в семье.

Инструкция. В какой степени Вы согласны с приведенными ниже суждениями? Поставьте любой знак в графе, соответствующей Вашему мнению.

Бланк ответов

Номер утверждения	Пословицы	Совершенно согласен	Скорее согласен	Трудно сказать	Скорее не согласен	Совершенно не согласен
1	2	3	4	5	6	7
1	Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи					
2	Муж вези гуж, а жена шей рубашки					
3	Муж – голова, жена – шея					
4	Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит					
5	Муж – дому строитель, нищете отгонитель					
6	От плохой жены состаришься, от хорошей помолодеешь					
7	Муж молоти пшеницу, а жена пеки паленицы					
8	Мир в семье женой держится					
9	Без мужа, что без головы, без жены, что без ума					

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
10	Бабе дорога – от печи до порога					
11	Не всякую правду муж жене высказывает, а и высказывает, так обманывает					
12	Баба да кошка завсегда в избе, мужик да собака во дворе					
13	Мужик тянет в одну сторону, баба в другую					
14	Пусть нередко, но дура, только бы огонь пораньше раздула					
15	Жена верховодит, так муж по соседям бродит					

Обработка и интерпретация результатов

Десять утверждений отражают традиционные представления о распределении ролей в семье. Это утверждения 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 14.

Утверждения 6, 9, 11, 13, 15 являются фоновыми, результаты ответов на них в обработку данных не включаются.

Каждому варианту ответа присваивается соответствующий балл: «совершенно согласен» – 5 баллов; «скорее согласен» – 4 балла; «трудно сказать» – 3 балла; «скорее согласен» – 2 балла; «совершенно не согласен» – 1 балл.

Чем выше сумма баллов, тем в большей мере испытуемому присущи традиционные установки о распределении ролей в семье. Если получены значения *больше 37 баллов*, то можно говорить о выраженности традиционных гендерных установок; если *меньше 23 баллов* – о выраженности эгалитарных установок. Значения *от 24 до 36 баллов* свидетельствуют о наличии неопределенных гендерных установок.

Домашнее задание

1. Опишите результаты, полученные по данной методике.
2. Составьте заключение по результатам исследования.

Темы эссе

1. Мои представления о мужественности и женственности.
2. Социальные стереотипы маскулинности / фемининности как препятствие в создании условий для самореализации.
3. Роль гендерных стереотипов в манипулятивном воздействии.
4. Мои представления о гендерном подходе в образовании.
5. Гендерный и полоролевой подходы в образовании: сравнительный анализ.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «гендерные стереотипы».
2. Чем отличаются представления о роли мужчин и женщин в обществе?
3. Сформулируйте позитивные и негативные аспекты гендерных стереотипов с точки зрения личностного развития индивида.
4. Каковы основные функции гендерных стереотипов?
5. Дайте определение понятия «гендерные установки».

Список рекомендуемой литературы

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

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

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

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

Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.

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.

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

Чекалина А. А. Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. 2-е изд. Москва: Ось, 2009. 240 с.

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.

Тема 5. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Цель – рассмотреть проблему формирования гендерно-половой идентичности детей, находящихся в условиях социальной депривации в подростковом возрасте.

Задачи:

- 1) рассмотреть социальную ситуацию развития подростков, находящихся в условиях социальной депривации;
- 2) определить факторы, детерминирующие кризис гендерно-половой идентичности в условиях социальной депривации;
- 3) изучить психологические особенности детей, находящихся в условиях социальной депривации.

Ключевые понятия: социальная депривация, социальная ситуация развития, кризис гендерно-половой идентичности, учреждения государственного воспитания, социализация, стадии социализации, механизмы социализации, факторы социализации, Я-образ.

Основные теоретические положения

Основным механизмом формирования представлений об окружающей действительности является процесс идентификации (А. Бандура, И. С. Кон, О. О. Савина, З. Фрейд и др.).

Семейная среда – важный фактор эмоционального и психического развития ребенка, а также формирования психологического пространства его личности [140]. Нарушение психологического пространства личности в виде разлуки с семьей негативно сказывается на стержневых образованиях личности ребенка. Влияние изоляции от родителей на развитие детей изучали Д. Берлингейм, Дж. Боулби, А. И. Захаров, М. Земска, М. Кляйн, Й. Лангмейер, М. И. Лисина, М. Лифшиц, М. Малер, З. Матейчек, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Г. Фигдор, А. Фрейд, З. Фрейд, М. Эйнсворт и др. Многие авторы (В. В. Абраменкова, Г. С. Абрамова, А. Адлер, А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, В. М. Даринская, В. Н. Дружинин, А. И. Захаров, С. В. Ковалев, Х. Кохут, Н. Мак-Вильямс, Т. Д. Марцинковская, В. Сатир, Е. А. Сергиенко, А. С. Спи-

ваковская, Е. В. Субботский, А. В. Суворов, Д. И. Фельдштейн, Л. А. Холева, Г. Т. Хоментаскас, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и др.) придают особое внимание значению детско-родительских отношений в развитии ребенка [172].

**Понятие социальной депривации.
Социальная ситуация развития детей
в учреждениях государственного воспитания**

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 учреждений государственного воспитания (УГВ) обусловлена разлукой с родителями, которую оценивают как материнскую и патермальную (отцовскую) депривацию (Дж. Боулби, Л. А. Вяткина, Й. Лангеймер, З. Матейчек и др. [1, 14, 19]).

Под *депривацией* понимают недостаточное удовлетворение основных базовых потребностей ребенка в течение длительного времени [117].

Депривация означает неполучение чего-либо, что необходимо или должно быть доступно. Материнскую депривацию испытывает ребенок, которому недостает матери, например ребенок госпитализированный, воспитывающийся в приюте, или ребенок, мать которого не обладает необходимыми родительскими навыками, возможно, жестоко обращается с ним.

Часто при наличии одного вида депривации имеют место и другие ее виды. Материнская депривация может вести к обеднению социального опыта, получаемого из внешней среды (разновидности культурной или сенсорной депривации).

На глубину переживания и последствий процесса депривации влияют возраст, в котором ребенок подвергается депривации, а также ее продолжительность.

Раннее помещение ребенка в воспитательное учреждение может привести к поведению, которое варьируется от апатичности, потери аппетита и задержки нормального развития до полного истощения.

С. В. Березин отмечает, что ребенок нуждается в наличии центрального значимого «объекта» привязанности, на котором сосредото-

точивается его активность и который обеспечивает ему необходимую уверенность в завтрашнем дне. В семье таким объектом выступает мать или значимый взрослый. М. Прингл, В. Бейслоу считают, что само по себе длительное пребывание в условиях УГВ не обязательно приводит к нарушениям психического развития. Фактором, формирующим депривацию, является качество межличностных отношений с ребенком [22].

А. К. Рубченко в исследовании «Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации» описывает следующие виды депривации: материнскую, отцовскую, родительскую, которые оказывают определенное влияние на дальнейшее развитие молодых людей и их отношение к себе и к ближайшему окружению. Результаты исследования говорят о наличии отсроченных последствий семейной депривации, об устойчивости ее эффектов. Последствия депривации отражаются в самооценке: снижается ощущение самоценности, значимости. Депривационный опыт, как правило, приводит к негативным последствиям. А. К. Рубченко выделяет по длительности эпизодический и хронический депривационный опыт, а в зависимости от пола – мужской и женский [172].

Л. В. Корнева в исследовании «Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа» отмечает особенности структурных компонентов самоопределения (самооценка, уровень притязаний, локус контроля, самоценность) детей-сирот. Психические и личностные особенности детей – воспитанников УГВ связаны со специфической социальной ситуацией развития [107].

Искажение вариантов развития личности воспитанников УГВ детерминировано рядом социально-психологических факторов, а именно:

- социальной, педагогической и эмоциональной депривацией;
- социальной ситуацией развития;
- отсутствием гендерных эталонов поведения или наличием отрицательных образцов поведения;
- наличием психологической травмы при утрате родителей (смерть) или помещением в УГВ из асоциальной семьи;
- частой сменой воспитателей, реформированием групп в условиях проживания в УГВ, переводом 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.

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 др. Другим вариантом искаженного развития является формирование невротической личности с низким самоуважением, повышенной тревожностью, зависимостью от взрослого, навязчивым страхом потери объекта привязанности [107].

Й. Лангмейер и З. Матейчек выделяют несколько типов депривационных личностей, формирующихся в детских учреждениях закрытого типа.

Социально гиперактивные. Такие дети вступают в контакт без затруднений, не смущаясь, причем для них характерна выраженная тенденция к демонстративным действиям, однако общение часто бывает непостоянным. Они чрезвычайно живо интересуются всем происходящим вокруг, однако сами принимают в этом лишь поверхностное участие. Социальный интерес у них преобладает над интересом к вещам, играм, задачам.

Социальные провокаторы. Данные дети добиваются внимания взрослых особым образом – они провоцируют, причем такое поведение становится заметным уже в раннем возрасте. Дети этого типа отбирают игрушки у сверстников, требуют для себя различных преимуществ. В области межличностных отношений с другими детьми они агрессивны, ревнивы, требуют внимания воспитателей к себе. В школьном возрасте агрессивность у таких детей может возрастать, приобретая форму отрицания, противодействия.

Подавленный тип. В группе детей, в общении со взрослыми такие дети пассивны. Предлагаемую воспитателями игрушку ребенок берет лишь после длительных сомнений, неохотно и играет с ней монотонно, примитивно, хотя иногда и довольно долгое время. Сам процесс игры не представляет для него интереса и является простым манипулированием. Ребенок не включен эмоционально в данное действие. В целом интерес к вещам у этих детей обычно преобладает над социальными интересами.

Хорошо приспособленные. Такие дети умеют сосредоточиться на каком-либо воспитателе и снискать его расположение. Обычно они спокойно и сдержанно вступают в контакт, вызывая у взрослого спокойное, уравновешенное, эмоционально теплое отношение. Опасность для них представляет смена ближайшего окружения, что ведет к разрыву имеющихся эмоциональных связей. «Хорошее приспособление» этих детей актуально только для той среды, в которой оно возникло, причем эта среда может отличаться более обедненными стимулами, более простой структурой, меньшими требованиями, чем семейная среда.

Замещающий тип. Детей, длительно содержавшихся в УГВ, весьма часто характеризуют в школьном возрасте как «ябедников». «Ябедничество» выступает как определенная форма замещающего удовлетворения в ситуации, когда детям не предоставляется возможность получить удовлетворение при непосредственном социальном включении в группу и когда они сами не способны обеспечить для себя подобное место в группе [22].

У детей, воспитывающихся в государственных учреждениях, наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных образований, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, позволяющих им приспособиться к жизни в особых условиях. Несоответствие этих механизмов социальным нормам, предъявляемым обществом, приводит к отклонениям в поведении детей, проживающих в условиях УГВ.

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.

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 стресса;
- нарушение связи со значимыми близкими людьми;
- перманентное неудовлетворение потребностей, пренебрежительное отношение к развитию ребенка со стороны родителей [48].

У детей, воспитывающихся в условиях УГВ, проявляются сложности в области межличностных отношений, в социальной адаптации как 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 [48].

Согласно результатам исследований (Дж. Лачер, Х. Уиттшен), 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. М. Кляйн (M. Klein) и М. Зобел (M. Zobel) отмечают, что у детей, взрослеющих в условиях созависимости, возрастает риск возникновения соматических расстройств. Респонденты – воспитанники УГВ отмечают, что в детстве они ощущали себя несчастными, переживали состояние неопределенности, нестабильности [48].

Таким образом, в условиях социальной, 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 детских учреждений

Психологические исследования показывают, что факторы, влияющие на становление гендерной идентичности у детей, воспитывающихся в УГВ, противоречивы: в одном случае они способствуют, в другом препятствуют оптимальному развитию личности ребенка и адекватных полоролевых представлений. Теплые взаимоотношения в родительской семье, положительное отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать позитивный Я-образ и гендерную идентичность; отрицательное отношение может привести к низкому самоуважению, неадекватности Я-образа, несформированности или недифференцированности гендерно-половой идентичности [182].

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

В условиях УГВ имеют место унифицированные проявления (особый стиль поведения, внешний вид), совместная деятельность, что ведет к сглаживанию границ поведения девочек и мальчиков [6, 182].

Центральным новообразованием личности, развивающемся в подростковый период, является самосознание. Его развитие способствует усвоению норм поведения, формированию чувства ответственности, обретению определенного социального статуса, приводит к гармонизации личности, возникновению позитивного отношения к себе и другим, выстраиванию продуктивных отношений во всех сферах жизни [19].

Подростковый возраст рассматривается как сложный кризисный период в жизни человека. Он сопровождается психофизиологическими и социальными изменениями. Негативные события (развод родителей, утрата близких, изменение места жительства и др.) могут привести к изменениям в структуре незрелой и уязвимой личности подростка. Чаще осложнения в этот период возникают у детей из неблагополучных семей, чье развитие уже было подвержено микросоциальным воздействиям, и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основными причинами социального сиротства являются алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение родителей, правонарушения с последующим заключением под стражу, отказ от ребенка в роддоме, смерть родителей. 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 такого кризиса личность находится в поиске новых жизненных ориентиров, что может проявиться в следующих симптомах: депрессия, тревога, страх, бессонница, чувство одиночества, утрата смысла жизни, появление прошлых травматических воспоминаний, разочарование в близких. 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 идентифи-

кации с родителем другого пола. В процессе развития у мальчика первоначальная женская идентификация меняется на мужскую. В условиях УГВ дети находятся в окружении женщин (воспитатели, врачи, учителя), в результате чего мальчик строит свою половую идентичность на основе наличия противоречий, т. е. стремления не быть похожим на девочек. У девочек полоролевая идентификация в условиях УГВ является непрерывным и менее конфликтным процессом [139].

Согласно результатам исследования А. Л. Козловой и Н. В. Поляшовой, дети, воспитывающиеся в УГВ, имеют сходство по когнитивному и эмоциональному компонентам гендерно-половой идентичности с детьми, воспитывающимися в семье, но на поведенческом уровне типичное для своего пола поведение отмечается только у девочек [100].

Многие личностные особенности детей – воспитанников УГВ обусловлены спецификой тех учреждений, в которых они находятся, системой межличностных отношений, в том числе отношений между воспитателями и воспитанниками.

Дж. Боулби обозначает тип личности, формирующийся у депривированного ребенка, как «безэмоциональный характер». Данному типу личности присуще отставание в интеллектуальном развитии, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе [100].

Воспитанники детских учреждений страдают не только от депривации, но и от множества социальных контактов. В УГВ имеет место большое количество межличностных контактов, но все они поверхностны, безэмоциональны, формальны. Друг, который не оправдал ожиданий, легко заменяется другим. Для ребенка-сироты легче не испытывать привязанности к кому-либо, чем потом переживать разрыв отношений. Д. Пруг обнаружил, 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].

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 отмечает, что дети, разлученные с матерью,

приспосабливаясь к новым условиям жизни, часто пытаются забыть ее, относятся к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т. п. [22].

Спецификой учреждений государственного воспитания, по мнению М. Ю. Кондратьева, являются жесткие режимные условия, изоляция воспитанников от широкого социального окружения, что снижает вариативность выбора, обедняет и огрубляет систему значимых межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности подростка. В отличие от обычных школ в УГВ 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 является стимулом к развитию личности [106].

Важной особенностью УГВ является неравномерность процесса развития детей. Дети попадают в УГВ с различным уровнем психофизиологического развития, часто имеют педагогическую запущенность, задержку речевого и психического развития, хронические заболевания желудочно-кишечного тракта, почек и др. 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.

Н. Н. Сиресина считает, что дети из УГВ чувствуют себя «ничьими» детьми, что приводит к недоверию к взрослым, озлобленности и негативному отношению к окружающему [22].

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». 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); с позиции обвинителя (во всем виновата семья, родители) [22].

Негативная, агрессивная позиция по отношению к ближайшему окружению является следствием эмоциональной депривации и 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 А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, В. С. Мухиной 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 [156].

Установка отчуждения может подкрепляться недоверием или открытым отрицательным отношением социума к детям из УГВ. Социальный 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 УГВ особенно важным является общение со взрослым. Гипермотивация общения со взрослым приводит к несформированности произвольности в учебной и внеучебной деятельности ввиду потребности в подтверждении правильности и оценке деятельности ребенка педагогом. При отсутствии пошагового контроля со стороны взрослого действие либо не будет завершено ребенком, либо будет выполнено формально, при этом критика со стороны взрослого может вызвать агрессивную реакцию. Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого, что приводит к конфликтам между воспитанниками детского дома.

Специфическими особенностями детей, воспитываемых в УГВ, 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 [156].

У данной группы детей не сформирована «дистанция» в общении со взрослыми. С. Розенцвейг отмечает, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношениях с взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями. В условиях детского дома сложно сформировать идентификацию, соответствующую семейной [22].

А. Фрейд 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 становится невозможным [156].

Г. С. Сэлливен считает, что Я ребенка формируется под влиянием оценки взрослыми его поступков. Позиция близких взрослых создает эмоциональный климат, психологическую среду, в которой совершается процесс саморазвития ребенка. Личность складывается из «отраженных похвал» [156].

Дети из УГВ импульсивны в удовлетворении своих потребностей, что часто сопровождается агрессивностью. Агрессивные реакции нередко бывают жестокими, даже садистскими. Подростки воспринимают собственные желания как неотложные, и откладывание их реализации или замена чем-либо другим немислимы. Удовлетворение потребностей приводит к распушенности, состоянию пресыщения, но не к переживанию счастья и самоуважения.

У детей из УГВ *особенности интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер* проявляются в несформированности внутреннего, психического плана действий, преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. У них превалируют мотивы сегодняшнего дня, мотивы отдаленной перспективы оказываются практически невыраженными. Могут отсутствовать мотивы и представления, связанные с прошлым. Отсутствие четких представлений о своем прошлом препятствует становлению перспективы будущего [222].

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

Особенности становления гендерно-половой идентичности у детей в условиях учреждений государственного воспитания

У детей, воспитывающихся в УГВ, обнаруживаются качественные отличия в развитии всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образ Я, самооценка).

Самооценка представляет собой центральное личностное образование, важнейший регулятор общения и деятельности. У воспитанника УГВ 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, тревожности, 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.

Период формирования системы ценностей у воспитанников УГВ затруднен в связи с отсутствием постоянного заботящегося о них значимого взрослого, в результате чего им необходимо постоянно приспособливаться и заслуживать хорошее отношение. Это приводит к снижению активного отношения к жизни: не формируются собственные ценности, принципы и ориентиры, при этом развиваются конформность, зависимость от других, что ведет к поиску значимого взрослого в референтной, часто асоциальной группе.

Для людей, не имеющих сформированных целей, ценностей и убеждений, характерно наличие недифференцированной идентичности. 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 [99].

Для ребенка важным является четкое понимание личности родителей, адекватное представление о них. У детей из УГВ слабо сформировано чувство Я, они крайне мало осведомлены о себе и своем прошлом, о собственной семье.

Период полового созревания рассматривается как центральный психофизиологический процесс подросткового возраста. У подростков возрастает интерес к противоположному полу, осуществляется специфическая психосексуальная деятельность (мастурбация, сексуальные игры, ухаживание, состязания и поединки у мальчиков, интерес к нарядам и домашнему хозяйству у девочек). Девочки-подростки опережают мальчиков в усвоении половой роли. С одной стороны, эмоциональное состояние сопровождается мечтами о любви, об идеальном образе возлюбленного без сексуального содержания; с другой стороны, подростки находятся под воздействием исключительного сексуального группового образа.

Исследования гендерно-половой идентичности в подростковом возрасте в условиях УГВ указывают на сложный характер этого личностного образования. Оно рассматривается как осознание и переживание индивидом позиции Я по отношению к образам-эталонам пола. Возрастная динамика гендерной идентичности свидетельствует о наличии кризисов в ее развитии.

На каждой стадии развития, по Э. Эриксону, ребенок, воспитывающийся вне семьи, сталкивается с определенными сложностями.

На *первой стадии* (первый год жизни) конфликт между базовым доверием-недоверием к миру вследствие материнской депривации разрешается в сторону недоверия.

На *второй стадии* (раннее детство) конфликт между самостоятельностью и стыдом / сомнением также разрешается в сторону сомнения или стыда, поскольку при депривированном или коллективном воспитании формируется не самостоятельность, а 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 также освоение через игры и фантазии мужских и женских, материнских и отцовских ролей, что крайне затруднено 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, однако 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 [218].

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 мужских 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 свидетельствует 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 [182].

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) и личностного компонентов. Позитивная гендерная и половая идентичность, маскулиная идентификация мальчика прямо связаны со степенью субъективной близости у него образов девочек и женщин, мальчик начинает чувствовать свою мужественность то-

гда, когда рядом с ним появляется женщина одного с ним возраста. У девочек наблюдается выраженное противоречие между структурой эмоционального и когнитивного компонентов гендерной идентичности [174].

Воспитанники детских учреждений в большинстве своем имеют негативную Я-концепцию, не уверены в себе. Я-концепция формируется у них на основе отражения социальных отношений, а поскольку чаще всего образ воспитанника УГВ отрицателен, то у ребенка развиваются стертые формы гендерно-половой идентичности.

Еще одним важным фактором становления гендерно-половой 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 глубоко женском окружении – нянечек, воспитательниц и т. п.

Другим фактором является раннее начало половой жизни, что иногда приводит к сексуальным преступлениям. Девочки-подростки чрезвычайно заботятся о своей внешности, причем забота часто осуществляется неадекватными способами: неумело, нарочито, безвкусно, демонстративно, что усугубляется отсутствием модной одежды, косметики, возможности пользоваться услугами хорошего парикмахера и т. п. Е. Т. Соколова отмечает, что подростки, особенно сильно недовольные своей внешностью, входят в группу риска психических заболеваний и эмоционально-личностных расстройств [191].

Проблема становления гендерно-половой идентичности заключается еще и в том, что младшее поколение в семье, как правило, воспроизводит модель родительской семьи, повторяя или отрицая в поведении отцовскую или материнскую модель [93].

Отрицательный семейный опыт дает ребенку возможность в процессе развития идентичности переосмыслить его, выстроить собственное представление о себе как о мужчине или женщине. В условиях УГВ этот процесс затруднен, и, как следствие, возникает спутанная, неопределенная гендерно-половая идентичность, что приводит к трудностям

в освоении соответствующих гендерных и семейных ролей. Представления о маскулинности / фемининности у воспитанников УГВ следует оценивать как конструктивные, несмотря на негативный ранний опыт общения с родителями. Это часто не учитывается в процессе воспитания, так как многие педагоги стремятся оберегать детей от неприятных воспоминаний, от встреч с «пьяницей-отцом» или «непутевой» матерью. Более продуктивной может являться помощь ребенку в переработке интеллектуального и эмоционального отрицательного опыта.

Одной из основных причин развития негативной Я-концепции и спутанной идентичности у детей из УГВ является то, что они в течение длительного времени имеют 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 [222].

Вопросы субъективной значимости другого в жизни человека в отечественной психологии были разработаны А. А. Бодалевым. 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 [26].

В отечественной психологии субъективная значимость другого традиционно рассматривалась в рамках теории отношений В. Н. Мясищева.

Н. Б. Шкопоров в своем исследовании 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 одобрения самого себя, и соответствующее поведение [222].

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). У ребенка из УГВ преобладает негативно-оценочное и общее эмоциональное отношение к себе.

У ребенка, воспитывающегося в семье, 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, М. И. Лисина считают, что подросток, растущий в семье, может иметь заниженную оценку своего характера, успехов в различных областях, но при этом любить себя [156]. Это является результатом усвоения ребенком различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, родителей, а также своей позиции. Такой ребенок объективно оценивает себя в различных конкретных ситуациях. Ребенок, растущий вне семьи, с раннего детства лишен безусловной любви, поэтому для него характерно простое, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке.

Утверждение собственного Я у подростков, воспитывающихся в семье, идет через активное противопоставление себя ситуации, нормам, требованиям взрослых; у подростков, воспитывающихся в УГВ, – через приспособление к ситуации, в чем проявляется защитный характер поведения. 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 экспектаций. Воображаемые компаньоны, которых конструируют многие дети, по мнению Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, характеризуют стадию примитивного восприятия мира и часто замещают ребенку действительность [22]. Кроме того, как полагают Л. Эймс и Дж. Лирнд, создание таких персонификаций зачастую компенсирует ребенку отсутствие теплоты и сердечности в реальной жизни. Для воспитанников УГВ характерно замещение негативных родительско-детских отношений созданными в их воображении идеализированными отношениями, не соответствующими реальным [22].

Воспитанники УГВ характеризуются как трудновоспитуемые, проблемные, педагогически запущенные, демонстрирующие асоциальное поведение и т. п. Эти характеристики являются следствием пси-

хологических и социальных условий, которые определяют развитие личности в ситуации психической депривации. Воспитанник УГВ в семье, как правило, постоянно находился в состоянии конфликта с родителями или являлся свидетелем неконструктивных хронических конфликтов родителей между собой. При этом воспитанники УГВ 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 УГВ затруднено в связи со средовыми факторами, отсутствием четких гендерных образов-эталонов, возможности сформировать и реализовать гендерно-ролевое поведение.

Нарушения гендерно-половой идентичности

Проблемы, связанные с нарушением гендерно-половой идентичности, широко рассматриваются в современной психологии (И. В. Берно-Белленкур, В. Е. Каган, И. С. Кон, И. Г. Малкина, Л. Н. Ожигова и др.).

Как отмечает В. Е. Каган, в дошкольном возрасте о нарушении половой идентичности свидетельствуют предпочтение игрушек и игровых ролей противоположного пола; стремление быть со взрослым противоположного пола и подражать его 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 [91].

Нарушения половой идентичности, с точки зрения В. Е. Кагана, в зависимости от выраженности подразделяются:

- на индивидуальные вариации соотношения маскулинности и фемининности, сопровождающиеся проблемами адаптации;
- полоролевой конфликт как переживание реального или мнимого несоответствия полоролевым стандартам с личностными реакциями невротического типа;
- конфликт половой идентичности как активное, осознаваемое противостояние существующим полоролевым стандартам, переживание себя в качестве представителя противоположного пола. Личностные реакции при этом носят целенаправленный активно-приспособительный характер и устремлены к легализации своего переживания половой принадлежности вопреки паспортному полу [91].

В исследовании И. В. Берно-Белленкур выявлено, что нарушение гендерных стереотипов имеет статистически достоверную связь с различными формами аутоагрессии (суицидальные попытки), аддитивным поведением (наркотизация, алкоголизм), социальной дезадаптацией [88].

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 динамике, происходит процесс постоянного согласования внутриличностных компонентов с внешними факторами. В процессе достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения идентичности личность может переживать различного рода кризисы. Кризис идентичности проявляется в утрате собственной идентичности, ощущении отсутствия цельности и последовательности этапов своей жизни [143].

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, психопатиях, невротических и психосоматических расстройствах. В условиях психологической, социальной, родительской депривации формируется личность невротического типа. Это состояние сопровождаются заниженной самооценкой, неуверенностью в собственных силах, чувство беспомощности. Воспитанник УГВ находится в поиске значимого другого как объекта идентификации, при этом прошлый, часто негативный опыт оказывает на него воздействие, поскольку первичные идентификации произошли в семье. Кризис гендерной идентичности обусловлен несогласованностью идентификационных образов, наличием внутриличностных конфликтов [182].

Самостоятельная работа студентов

Задание. Проведите исследование по методике диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности, разработанной С. Бем [99].

Опросник С. Бем

Опросник С. Бем (BSRI), разработанный в 1974 г., – это наиболее широко используемый инструмент для измерения того, как респондент оценивает себя с точки зрения гендера. Описание методики, условий ее применения, ее валидности и надежности было осуществлено во многих как зарубежных, так и отечественных литературных источниках.

Методика была предложена С. Бем для диагностики психологического пола. Она позволяет определить степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 определений, обозначающих качества личности. Испытуемый оценивает наличие или отсутствие у себя каждого из названных качеств, отвечая «да» или «нет».

Двадцать определений из этого списка составляют шкалу мужественности, двадцать – женственности и двадцать являются нейтральными. Определения отобраны по принципу соответствия гендерным характеристикам, существующим в данном социокультурном контексте. Респонденты, набравшие большое количество баллов как по шкале мужественности, так и по шкале женственности, считаются андрогинными; те респонденты, которые набрали высокий балл по шкале женственности, но низкий по шкале мужественности, считаются фемининными; те же, чей балл по шкале мужественности намного превышает результаты по шкале женственности, считаются маскулинными. Термином «недифференцированные» в опроснике обозначаются те, кто набрал одинаково низкие баллы как по шкале мужественности, так и по шкале женственности.

Полотипизированной личностью считается тот респондент, чье самоопределение и поведение совпадают с теми, которые считаются в его обществе гендерно соответствующими.

Инструкция. Оцените наличие или отсутствие у себя названных ниже качеств. Можно отвечать только «да» или «нет».

Бланк ответов

№ п/п	Качество	Ответ
1	2	3
1	Верящий в себя	
2	Умеющий отступить	
3	Способный помочь	

Продолжение таблицы

1	2	3
4	Склонный защищать свои взгляды	
5	Жизнерадостный	
6	Угрюмый	
7	Независимый	
8	Застенчивый	
9	Совестливый	
10	Атлетический	
11	Нежный	
12	Театральный	
13	Напористый	
14	Падкий на лесть	
15	Удачливый	
16	Сильная личность	
17	Преданный	
18	Непредсказуемый	
19	Сильный	
20	Женственный	
21	Надежный	
22	Аналитичный	
23	Умеющий сочувствовать	
24	Ревнивый	
25	Способный к лидерству	
26	Заботящийся о людях	
27	Прямой, правдивый	
28	Склонный к риску	
29	Понимающий других	
30	Скрытный	
31	Быстрый в принятии решений	
32	Сострадающий	
33	Искренний	
34	Полагающийся только на себя (самодостаточный)	
35	Способный утешить	
36	Тщеславный	
37	Властный	
38	Имеющий тихий голос	
39	Привлекательный	
40	Мужественный	
41	Теплый, сердечный	
42	Торжественный, важный	

Окончание таблицы

1	2	3
43	Имеющий собственную позицию	
44	Мягкий	
45	Умеющий дружить	
46	Агрессивный	
47	Доверчивый	
48	Малорезультативный	
49	Склонный вести за собой	
50	Инфантильный	
51	Адаптивный, приспособляющийся	
52	Индивидуалист	
53	Не любящий ругательств	
54	Не систематичный	
55	Имеющий дух соревнования	
56	Любящий детей	
57	Тактичный	
58	Амбициозный, честолюбивый	
59	Спокойный	
60	Традиционный, подверженный условностям	

Опросник может применяться и в форме экспертного рейтинга. В таком случае оценка испытуемого по представленным качествам осуществляется компетентными судьями – людьми, хорошо знающими испытуемого (муж, жена, родители, воспитатели и др.).

Обработка и интерпретация результатов

За каждое совпадение ответа с ключом начисляется один балл.

Ключ к тесту

Маскулинность (ответ «да»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58.

Фемининность (ответ «да»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

Андрогинность (ответ «да»): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48, 51, 54, 57, 60.

Затем определяются показатели фемининности (F) и маскулинности (M) по следующим формулам:

$$F = (\text{сумма баллов по шкале фемининности}) : 20;$$

$$M = (\text{сумма баллов по шкале маскулинности}) : 20.$$

Основной индекс IS определяется как $IS = (F - M) / 2,322$.

Если величина индекса IS заключена в пределах от -1 до $+1$, то делают заключение об андрогинности. Если индекс IS меньше -1 , то это свидетельствует о маскулинности; если индекс IS больше $+1$ – о фемининности.

В случае, когда IS меньше $-2,025$, говорят о ярко выраженной маскулинности; когда IS больше $+2,025$ – о ярко выраженной фемининности.

Домашнее задание

1. Опишите результаты, полученные по данной методике.
2. Проанализируйте полученные результаты.
3. Составьте заключение по результатам исследования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «депривация».
2. Дайте определение понятия «социальная ситуация развития».
3. Перечислите виды депривации и охарактеризуйте их. Приведите примеры.
4. Какие факторы оказывают влияние на формирование нарушений гендерно-половой идентичности?

Список рекомендуемой литературы

Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 74–82.

Белопольская Н. Л. Экспериментальное исследование возрастной идентификации у подростков в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Л. Е. Бочарова // Специальная психология. 2010. № 3–4. С. 22–30.

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.

Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста: учебник для вузов / Д. Н. Исаев. Санкт-Петербург: Спецлит, 2001. 463 с.

Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.

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

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

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

Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. Ю. Рымарев. Краснодар, 2006. 22 с.

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

Тема 6. ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Цель – познакомить студентов с методами и методиками диагностики гендерно-половой идентичности.

Задачи:

- 1) рассмотреть проблему изучения гендерно-половой идентичности в психологии;
- 2) изучить методики диагностики гендерно-половой идентичности.

Ключевые понятия: проблема исследования гендерно-половой идентичности; методы и методики диагностики; тестовые нормы.

Основные теоретические положения

Проблема исследования гендерно-половой идентичности стоит в экспериментальной психологии особенно остро. Причина этого кроется в отсутствии единого диагностического инструментария. Положение затрудняется еще и тем, что исследования в данной области многочисленны, но при этом ограничены изучением дифференциальных различий в области мышления, памяти, поведения, общения и др.

Методики, используемые для изучения гендерной идентичности

В гендерной психологии уже сформировался свой арсенал психологических методик. Приведем названия ряда методик, которые применяются при изучении гендерных различий по личностным характеристикам и социальному поведению во всем мире: MMPI, MMPI-A (для подростков), 16 PF Кеттелла, CPI (California Psychological Inventory), GZTS (Guilford-Zimmerman Temperament Survey), IPAT (Institute for Personality and Ability Testing), ASQ (Anxiety Scale Questionnaire), NEO-PI и NEO-PI-R (NEO Personality Inventory Revised), GPP (Gordon Personal Profile), GPI (Gordon Personal Inventory), CPS (Comrey Personality Scales), EPQ-R (Eysenck Personality Questionnaire Revised), EPPS (Edwards Personal Preference Schedule), PRF (Personality Research Form).

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 / фемининность индивида.

В начале 1970-х г. 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 маскулинности, и фемининности; маскулинный с преобладанием маскулинных качеств; фемининный с доминированием женских.

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

Для исследования представлений о мужественности и женственности подростков, воспитывающихся в разных средовых условиях, Т. И. Юфорова использовала метод «свободных описаний». 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 респондентов [229].

Соотношение диагностических методик и компонентов структуры гендерно-половой идентичности

В психологической науке при рассмотрении гендерно-половой идентичности выделяют следующие ее компоненты: эмоциональный, когнитивный, поведенческий, личностный. Их изучают с помощью различных методик (табл. 7).

Таблица 7

Соотношение диагностических методик и компонентов структуры
гендерно-половой идентичности

Компонент гендерно-по- ловой иден- тичности	Методика	Направленность методики	Источник
1	2	3	4
Эмоциональ- ный	Тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Мак- партленда (в мо- дификации Т. В. Румянце- вой)	Позволяет исследовать содержательные харак- теристики идентичности личности; выявить от- ношение личности к себе, эмоциональное содер- жание образа Я; эмоцио- нальное отношение к сво- ему окружению; приня- тие себя как представите- ля определенного пола	Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Мак- партленд; модифика- ция Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Пси- хологическое консуль- тирование: диагнос- тика отношений в паре. Санкт-Петербург, 2006. С. 82–103
	Методика «Струк- тура образа че- ловека (иерархи- ческая)» В. Л. Сит- никова	Состоит из двух час- тей (вербальной и не- вербальной) и позво- ляет получить осозна- ваемую, а также невер- бализованную интуи- тивную группы пред- ставлений об образе че- ловека	Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. Санкт- Петербург: Химиздат, 2001. 288 с.
Когнитив- ный	Опросник «Я жен- щина / мужчи- на» Л. Н. Ожи- говой	Предназначен для изу- чения особенностей личности и степени ее подверженности ген- дерным стереотипам	Козлов В. В. Гендер- ная психология: учеб- ник для вузов / В. В. Коз- лов, Н. А. Шухова. Санкт- Петербург: Речь, 2010. 270 с. Гендерная психоло- гия: практикум / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд. Санкт-Петер- бург: Питер, 2009. 496 с. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых.

Продолжение табл. 7

1	2	3	4
			Москва: Эксмо, 2006. 928 с.
	Метод «свободных описаний» Т. И. Юферовой	Позволяет определить формы поведения и психологические особенности мужественности и женственности респондента	Козлов В. В. Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 270 с.
	Методика «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала» О. Л. Кустовой	Дает возможность выявить существующие гендерные стереотипы в нормативном, идеальном и символическом аспектах, а также сравнить поведенческую модель респондента с его гендерными представлениями	Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2006. 928 с.
Поведенческий	Опросник С. Бем	Предназначен для исследования психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности, фемининности личности и диагностики когнитивной составляющей гендерной идентичности	Козлов В. В. Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 270 с. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2006. 928 с.
	Опросник «Пословицы» И. С. Клециной	Позволяет выявить степень подверженности испытуемых традиционным представлениям о распределении ролей в семье, их гендерные установки	Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2006. 928 с.
Личностный	Многофакторный опросник FPI (в модификации и разработке А. А. Крылова и Т. Н. Ронгинской)	Позволяет выявить психологические особенности личности и особенности протекания психической деятельности по мужскому и женскому типу	Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с.

1	2	3	4
	Методика интерперсональной диагностики Т. Лирри	<p>Может быть применена для решения трех задач:</p> <p>1) установление степени выраженности психологических свойств данного человека;</p> <p>2) описание «зон согласованности» (потенциальной конфликтности, заложенной в структуре свойств данного человека), определение ценностных ориентаций и тенденций развития индивидуально-психологических особенностей участника исследования;</p> <p>3) изучение психологической совместимости двух и более людей, анализ причин конфликтов, взаимных уступок, предпочтений, ожиданий</p>	Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии / О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 186 с.

Самостоятельная работа студентов

Задание. Проведите исследование, используя методику «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала» О. Л. Кустовой и опросник «Распределение ролей в семье» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской [128].

Методика «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала»

Интерес к проблеме изучения гендерных стереотипов объясняется существованием в обществе достаточно устойчивых традицион-

ных взглядов как на женщину, так и на мужчину. Несмотря на то что многие современные социальные стандарты, нормы и ценности становятся более гибкими, общество в большей своей части воспроизводит гендерные стереотипы прошлого.

Методологической основой исследования гендерных стереотипов является концепция психосемантического изучения сознания. Термин «психосемантика» используется для обозначения области научного познания, возникшей на стыке психолингвистики, психологии восприятия и исследований индивидуального сознания. В задачу психосемантики входит реконструкция индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других, самого себя. В системе представлений каждого человека есть специфические, присущие только ему составляющие, обусловленные его индивидуальным опытом. Например, образы идеального мужа или жены, настоящей женщины или настоящего мужчины, хорошего родителя формируются благодаря индивидуальному уникальному опыту, обуславливающему формирование критериев, с которыми индивид подходит к оценке себя и других.

Метод личностных семантических дифференциалов основан на использовании прилагательных и некоторых описательных утверждений, обозначающих черты личности и характера и ориентированных на оценку самого себя или другого человека. По множеству биполярных и униполярных шкал, образованных «личностными» прилагательными и описательными характеристиками, оцениваются заданные образы, которые подвергаются затем факторному анализу.

Опросник содержит 40 биполярных и 5 униполярных шкал. Ряд антонимов, образующих биполярные градуальные шкалы, автором был отобран из результатов экспериментальных исследований, представленных В. Ф. Петренко. Ряд качеств, соответствующих мужским и женским ролям, взят из опросников MMPI и BSRI. Некоторые шкалы опросника входят сразу в несколько факторов. Так, шкала «Сильная личность – слабая личность» входит в факторы силы личности, социального статуса, современности. Тем не менее за счет других шкал, входящих в группу, содержание факторов отражает достаточно независимые линии измерения, так что некий образ может быть оценен, например, как сильная личность с низким социальным статусом.

Опросник позволяет выявить существующие гендерные стереотипы в нормативном, идеальном и символических аспектах, а также сравнить поведенческую модель участника с его гендерными представлениями. Гендерные стереотипы изучаются методом личностного семантического дифференциала (ЛСД).

Инструкция. Испытуемым предлагают дать характеристики следующим образам: «Я»; «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина»); «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины»); «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»).

Бланк ответов приведен в прил. 2. В правом и левом (крайних) столбцах бланка содержатся полярные качества. Для характеристики образов «Я», «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина») и «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины») нужно оценить качества, представленные в правом столбце, отметив степень их выраженности в процентах (от 0 до 100). В левом столбце представлены противоположные качества, на них можно ориентироваться для удобства оценивания. В конце бланка содержатся униполярные шкалы, где качества отмечаются таким же образом.

При характеристике образа «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины») обозначается процент отличия. Знак отличия значения не имеет (например, женщины в сравнении с мужчинами более обаятельны примерно на 20 %, что отмечается в соответствующей графе).

Обработка и интерпретация результатов

Все шкалы группируются для факторного анализа, результаты суммируются, вычисляется средний показатель для каждого фактора.

Для оценки мужских и женских образов предполагаются разные варианты опросника.

Для анализа выделяются факторы:

- оценки (общей привлекательности);
- силы личности;
- эмоциональности;
- социального статуса;
- зависимости;

- эмпатийности;
- современности;
- фемининности (традиционно женских качеств);
- маскулинности (традиционно мужских качеств);
- андрогинности (гендерно нейтральных качеств).

Фактор оценки (общей привлекательности): шкалы 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

Фактор силы личности: шкалы 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Фактор эмоциональности: шкалы 17, 26, 28, 29, 37.

Фактор социального статуса: шкалы 12, 31, 32, 33, 34.

Фактор зависимости: шкалы 16, 18, 20, 21, 24.

Фактор эмпатийности: шкалы 7, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 30.

Фактор современности: шкалы 9, 11, 12, 31, 32, 33, 43, 44, 45.

Фактор фемининности (традиционно женских качеств): шкалы 22, 23, 24, 26, 40, 41, а также 19 и 28 для оценки женских образов.

Фактор маскулинности (традиционно мужских качеств): шкалы 12, 14, 32, 34, 43, 44, 45, а также 19 и 28 для оценки мужских образов.

Фактор андрогинности (гендерно нейтральных качеств): шкалы 2, 7, 8, 35, 36, 37, 38, 39.

Полученные данные сравниваются следующим образом:

1. Вычисляется средний показатель по каждому фактору для образов «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина»), «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»), «Я», который отражает степень выраженности традиционного стереотипного взгляда на женщину или мужчину, а также стереотипность поведенческой модели испытуемого.

2. Вычисляется средний показатель по каждому фактору для образа «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины»), который отражает разницу в процентном соотношении между мужчиной и женщиной с точки зрения испытуемого.

3. Полученные данные можно дополнительно проанализировать следующим образом:

- для реципиентов-женщин сравнить пары: «Я» – «Идеальная женщина»; «Я» – «Предназначение женщины»;

- для реципиентов-мужчин сравнить пары: «Я» – «Идеальный мужчина»; «Я» – «Предназначение мужчины».

Сходство и различие в исследуемых парах образов определяется по формуле

$$D_{ij} = \sqrt{\sum_{k=1}^{k=n} (x_{ik} - x_{jk})^2},$$

где i, j – исследуемые образы;

k – фактор (эмоциональности, силы личности и т. д.);

D – расстояние между образами i и j ;

x_{ik} – нагрузка (показатель) образа i по фактору k ;

x_{jk} – нагрузка (показатель) образа j по фактору k ;

n – количество выделенных независимых факторов.

Полученные результаты отражают гендерный аспект сходства реального Я испытуемого с его представлением об идеале, а также степень соответствия поведенческой модели реципиента его представлению о некоем предназначении представителей его пола. Данные выражаются в процентном соотношении.

Данная методика позволяет также подсчитать средние баллы в целом по группе в отношении каждого исследуемого образа, а затем сравнить среднестатистический показатель с результатами каждого из испытуемых.

При использовании методики для лучшего понимания студентами своих гендерных особенностей важно дать им следующую информацию:

- факторы эмоциональности, зависимости, эмпатийности, феминности отражают достаточно традиционные взгляды на женщину, потому высокие показатели по этой группе факторов говорят о весьма традиционной оценке исследуемых образов;

- высокие значения по факторам силы личности, социального статуса, современности, маскулинности говорят о довольно традиционном взгляде на исследуемые образы мужчин;

- факторы общей привлекательности и андрогинности гендерно нейтральны.

В работе с опросником возможны следующие затруднения:

1. Вызывает трудности оценка образа «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»). Рекомендуются дать испытуемым своего рода «установку»: «Как Вы считаете, в чем предназначение женщины? Быть какой? Красивой? Располагающей?» и т. д. (подставляются все характеристики из опросника).

2. Участникам бывает сложно разграничить образы «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина») и «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»).

3. При оценке образов «Я», «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»), «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина») указывается процентное соответствие (на сколько процентов соответствует), а при оценке образа «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины») отмечается разница в процентах (на сколько процентов отличается). Данный переход может вызвать затруднения, поэтому лучше вначале оценивать образ «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины»).

Следует пояснить, что ответы на некоторые шкалы могут содержать проекции. Например, если в настоящий момент по шкале 40 («Верная жена») реципиенты при оценке образа «Я» однозначно могут дать себе максимальную оценку, но уверены, что когда-нибудь, в силу обстоятельств, они смогут пойти на любовную связь, то представляется возможным отметить процент вероятности этой связи. Если испытуемые в данный момент не состоят в браке, но в силах предположить свою будущую семейную жизнь, то они также могут ответить проективно. То же относится к шкале 27 («Имеет домашних животных»). Если ответ вызывает затруднения, то данные шкалы лучше пропустить и при подсчете не учитывать.

Шкала 34 («Хорошо зарабатывает») в большей степени может быть оценена работающими участниками, так как учащиеся, вероятнее всего, только подрабатывают либо вообще не работают. В данном случае шкалу можно пропустить, но обязательно учесть это при подсчете.

Для некоторых участников представляет затруднение весь порядок расчета (наличие формулы, необходимость вычислять средние показатели и пр.). Для них можно составить очень подробную инструкцию.

В целом длительность занятия с анализом полученных гендерных стереотипов составляет 4–5 ч.

Опросник «Распределение ролей в семье»

Опросник «Распределение ролей в семье» (1987) предназначен для изучения установок личности относительно распределения семейных ролей между мужчинами и женщинами.

Инструкция. Просим Вас ответить на предлагаемые ниже вопросы, касающиеся некоторых моментов организации семейной жизни.

Примечание. Для реализации целей занятия в опроснике изменена инструкция. В исходном варианте она звучит следующим образом: «Просим Вас ответить на предлагаемые ниже вопросы, касающиеся некоторых моментов организации Вашей семейной жизни». Участников просят высказать свое мнение не о том, как распределяются роли в их семье, а о том, как вообще должны распределяться семейные роли. Таким образом выясняются гендерные установки участников, связанные с распределением семейных ролей.

Текст опросника

Ваш пол (напишите) _____.

1. От кого должны зависеть интересы и увлечения семьи?

A. В основном от мужа.

B. В большей степени должны зависеть от мужа, но и от жены тоже.

C. В большей степени должны зависеть от жены, но и от мужа тоже.

D. В основном должны зависеть от жены.

2. От кого в большей степени должно зависеть настроение в семье?

A. В основном от жены.

B. В большей степени должно зависеть от жены, но и от мужа тоже.

C. В большей степени должно зависеть от мужа, но и от жены тоже.

D. В основном должно зависеть от мужа.

3. Если возникнет необходимость, кто в первую очередь должен найти, где можно занять крупную сумму денег?

A. Это сделает жена.

B. В первую очередь это сделает жена, но и муж тоже.

C. В первую очередь это сделает муж, но и жена тоже.

D. Это сделает муж.

4. Кто в семье чаще должен приглашать в дом гостей?

A. Чаще муж.

B. Обычно муж, но и жена тоже.

C. Обычно жена, но и муж тоже.

D. Чаще жена.

5. Кто в семье в большей степени должен заботиться об уюте и удобстве в квартире?

- A. В основном муж.
- B. В большей степени муж, но и жена тоже.
- C. В большей степени жена, но и муж тоже.
- D. В основном жена.

6. Кто из супругов должен первым целовать и обнимать другого?

- A. Это должен делать муж.
- B. Это должен делать муж, но и жена тоже.
- C. Это должна делать жена, но и муж тоже.
- D. Это должна делать жена.

7. Кто в семье должен решать, какие газеты и журналы выписывать и покупать?

- A. Обычно это должна решать жена.
- B. В большей степени это должно зависеть от жены, но и от мужа тоже.
- C. В большей степени это должно зависеть от мужа, но и от жены тоже.
- D. Обычно это должен решать муж.

8. По чьей инициативе чаще супруги должны ходить в кино, в театр?

- A. По инициативе мужа.
- B. В основном по инициативе мужа, но бывает, что жены тоже.
- C. В основном по инициативе жены, но бывает, что мужа тоже.
- D. По инициативе жены.

9. Кто в семье должен играть с маленькими детьми?

- A. В основном жена.
- B. Чаще жена, но и муж тоже.
- C. Чаще муж, но и жена тоже.
- D. В основном муж.

10. От кого в семье должна зависеть взаимная удовлетворенность интимными отношениями?

- A. В основном от мужа.
- B. В большей степени она должна зависеть от мужа, но и от жены тоже.
- C. В большей степени она должна зависеть от жены, но и от мужа тоже.
- D. В основном от жены.

11. Почти все супружеские пары время от времени испытывают трудности в интимных отношениях. Как Вы считаете, от кого это может зависеть (вольно или невольно) в большей степени?

- A. Чаще от мужа.
- B. От мужа, но и от жены тоже.
- C. От жены, но и от мужа тоже.
- D. Чаще от жены.

12. Чьи жизненные принципы и правила (отношение ко лжи, обязательность выполнения обещаний, невозможность опозданий и др.) должны быть определяющими в семье?

- A. Жизненные принципы жены.
- B. Как правило, жены, но в некоторых случаях мужа.
- C. Как правило, мужа, но в некоторых случаях жены.
- D. Жизненные принципы мужа.

13. Кто в семье должен следить за поведением маленьких детей?

- A. Это должна делать жена.
- B. Это должна делать жена, но и муж тоже.
- C. Это должен делать муж, но и жена тоже.
- D. Это должен делать муж.

14. Кто в семье должен ходить с ребенком в кино, театр, цирк и др.?

- A. Это должен делать муж.
- B. Это должен делать муж, но и жена тоже.
- C. Это должна делать жена, но и муж тоже.
- D. Это должна делать жена.

15. Кто в семье в большей степени должен обращать внимание на самочувствие другого?

- A. Муж.
- B. В большей степени муж, но и жена тоже.
- C. В большей степени жена, но и муж тоже.
- D. Жена.

16. Представьте себе такую ситуацию: у обоих супругов появилась возможность сменить работу на оплачиваемую выше, но менее интересную. Кто это сделает в первую очередь?

- A. Это сделает жена.
- B. Скорее жена, чем муж.
- C. Скорее муж, чем жена.
- D. Это сделает муж.

17. Кто в семье должен заниматься повседневными покупками?

- A. В основном муж.
- B. В большей степени муж, но и жена тоже.
- C. В большей степени жена, но и муж тоже.
- D. В основном жена.

18. Кто в семье имеет больше оснований обижаться на равнодушие, черствость, бестактность другого?

- A. Муж.
- B. В большей степени муж, но и жена тоже.
- C. В большей степени жена, но и муж тоже.
- D. Жена.

19. Если в семье возникнут денежные трудности, то кто из супругов должен заняться поисками дополнительного заработка?

- A. Это должен сделать муж.
- B. В первую очередь муж, но и жена примет в этом участие.
- C. В первую очередь жена, но и муж примет в этом участие.
- D. Это должна сделать жена.

20. Кто в семье должен планировать, как и где провести отпуск?

- A. В основном жена.
- B. Чаще жена, но и муж тоже.
- C. Чаще муж, но и жена тоже.
- D. В основном муж.

21. Кто в семье должен вызывать представителей различных ремонтных служб и вести с ними переговоры?

- A. Это должна делать жена.
- B. Это должна делать жена, но и муж тоже.
- C. Это должен делать муж, но и жена тоже.
- D. Это должен делать муж.

Обработка и интерпретация результатов

Опросник позволяет выявить установки участников относительно распределения ролей в семи сферах семейной жизни: 1) воспитание детей; 2) материальное обеспечение семьи; 3) поддержание эмоционального климата в семье; 4) организация развлечений; 5) исполнение роли хозяина / хозяйки; 6) ответственность за удовлетворенность интимными отношениями; 7) организация семейной субкультуры.

Опросник состоит из 21 вопроса, при этом каждой из 7 семейных ролей соответствует по 3 вопроса.

Обработка показателей сводится к подсчету того, в какой степени та или иная роль реализуется мужем (женой). Индекс по каждой сфере подсчитывается как среднее арифметическое трех вопросов.

В вопросах 1, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19 первой альтернативе приписывается значение 1, второй – 2, третьей – 3, четвертой – 4.

В остальных вопросах (2, 3, 7, 9, 12, 13, 16, 20, 21) значения приписываются в обратном порядке, т. е. в первой альтернативе приписывается значение 4, второй – 3, третьей – 2, четвертой – 1. Подсчет по сферам ведется следующим образом:

$$(9 + 13 + 14) : 3;$$

$$(2 + 15 + 18) : 3;$$

$$(19 + 3 + 16) : 3;$$

$$(20 + 8 + 4) : 3;$$

$$(17 + 5 + 21) : 3;$$

$$(10 + 6 + 11) : 3;$$

$$(1 + 7 + 12) : 3.$$

Чем выше балл, тем в большей степени данная роль в семье реализуется женой (и тем в меньшей степени соответственно мужем). Если величина близка к срединному значению, то данную роль оба супруга реализуют приблизительно в равной степени.

В соответствии со стереотипными представлениями о распределении ролей в семье большую часть семейных обязанностей должна выполнять жена, а муж должен обеспечивать материальное благосостояние семьи и осуществлять ее контакты с социальным окружением. Несмотря на то что большинство женщин наравне с мужчинами взяли на себя выполнение функций по материальному обеспечению семьи, мужа не разделяют поровну с женами функции, связанные с ведением домашнего хозяйства. Социологические исследования показывают, что с годами тут мало что меняется: женщины, как и прежде, уделяют домашним делам и уходу за детьми в два-три раза больше времени, чем мужчины.

Исходя из характера распределения семейных ролей выделяют три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. Традиционные семьи – это семьи, где все домашние обязанности строго

делятся на «мужские» и «женские» и большую часть этих обязанностей выполняет жена. Для эгалитарных семей характерны отсутствие разделения семейных ролей на «мужские» и «женские», взаимозаменяемость супругов в домашних делах. В семьях промежуточного типа не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

По результатам заполнения опросника «Распределение ролей в семье» участники могут определить тип своих гендерных установок. Они могут быть традиционными, эгалитарными или неопределенными.

Результаты исследования с помощью опросника интерпретируются следующим образом. Значения от 2 до 3 баллов говорят о наличии выраженных эгалитарных установок. Значения от 3 до 4 баллов относительно таких ролей, как воспитание детей, поддержание эмоционального климата, исполнение роли хозяйки, а также значения от 1 до 2 баллов относительно других ролей характеризуют приверженность традиционным гендерным установкам. Другие варианты значений свидетельствуют о наличии неопределенных установок.

Домашнее задание

1. Опишите результаты, полученные по данным методикам.
2. Проанализируйте полученные результаты.
3. Составьте заключение по результатам исследования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключается процедура исследования с помощью метода ЛСД?
2. Дайте характеристику выраженности Вашего образа «Идеальная женщина» («Идеальный мужчина»), образа «Я» (по желанию).
3. Опишите образ «Предназначение женщины» («Предназначение мужчины»), полученный Вами.
4. Охарактеризуйте образ «Женщина в отличие от мужчины» («Мужчина в отличие от женщины»), полученный Вами.
5. Сравните образы «Я» – «Идеальная женщина», «Я» – «Предназначение женщины» (для респондентов-женщин); образы «Я» – «Идеальный мужчина», «Я» – «Предназначение мужчины» (для респондентов-мужчин).

Список рекомендуемой литературы

Андронникова О. О. Гендерная дифференциация в психологии: учебное пособие / О. О. Андронникова. Москва: Вузовский учебник: ИНФРА, 2013. 264 с.

Батаршев А. В. Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с.

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

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

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

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

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.

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.

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

Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург, 2006. С. 82–103.

Шилов И. Ю. Фамилистика: психология и педагогика семьи: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с.

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.

Тема 7. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Цель – ознакомить студентов с психотехнологиями, которые применяются для коррекции гендерно-половой идентичности.

Задачи:

- 1) рассмотреть этапы и задачи коррекции гендерно-половой идентичности;
- 2) познакомиться с формами и методами коррекции гендерно-половой идентичности;
- 3) рассмотреть основные принципы реализации программы психолого-педагогической коррекции гендерно-половой идентичности подростков, проживающих в условиях УГВ.

Ключевые понятия: психолого-педагогическая коррекция, психотехнологии, адаптационный потенциал личности, тренинг гендерно-половой идентичности.

Основные теоретические положения

Программа психолого-педагогической коррекции гендерно-половой идентичности подростков, проживающих в условиях учреждений государственного воспитания

Программа психологической коррекции гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях учреждений государственного воспитания, предполагает применение психотехнологий, которые направлены на создание условий для осознания человеком собственной картины мира, мотивов, целей, ценностей, выбора потенциальных стратегий саморазвития [224].

В структуре программы выделены этапы, психологическое содержание которых составляют процессы, направленные на последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, а также психотехнические методы и приемы, ориентированные на коррекцию дестабилизации личности, поведения подростка, раскрытие его ресурсного потенциала.

Целью программы является снижение выраженности эмоционально-стрессовой дестабилизации личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, повышение уровня самоосознания, рефлексии и формирование новых форм межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

Задачи программы – способствовать:

1) повышению адаптационного потенциала личности за счет внутренних ресурсов посредством комплексного психологического сопровождения развития эмоционально-оценочного, когнитивного и поведенческого компонентов гендерной идентичности;

2) развитию чувствительности к себе, формированию положительного самоотношения, самооценки;

3) снижению признаков дестабилизации личности;

4) осознанию собственных целей, жизненных ценностей и смыслов;

5) развитию саморефлексии;

6) формированию коммуникативных компетенций.

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

Обоснуем содержание программы в контексте значимости для развития подростков, переживающих кризис гендерной идентичности.

1. Развитие эмоционально-оценочного компонента гендерной идентичности рассматривается как процесс изменения отношения воспитанника к самому себе и своему ближайшему окружению, формирования положительного образа Я, 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, жественности, 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 взаимо-

действия. Для отработки навыков регуляции собственного поведения предлагаются упражнения, основанные на механизме обратной связи, носящие рефлексивный характер.

В содержание программы помимо психологических упражнений включены дискуссии, арт-терапевтические техники («Пещера моей души», «Мой путь», «Мой мир», «Рисунок семьи», «Мое настроение», «Коллаж»). В дискуссии важна роль социально-психологических эффектов группового взаимодействия. При анализе результатов должна учитываться выраженность эмоциональных и индивидуально-психологических компонентов.

Программа базируется на следующих принципах: комплексности, последовательности, систематичности, долгосрочности, активности участников.

Занятия проводятся один раз в две недели по 6 ч, в перерывах между групповыми сессиями необходимо вести индивидуальную работу с участниками (беседы, психологические консультации, песочная терапия, кинотерапия, арт-терапия и др.) или работу в микрогруппах по инициативе психолога, педагогов-воспитателей либо подростков. Программа рассчитана на 72 ч.

Участниками программы могут быть подростки, находящиеся в состоянии кризиса гендерной идентичности, что сопровождается высоким уровнем выраженности дестабилизации личности и обуславливает трудности 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 атмосферы понимания, принятия, сопереживания; поощрению разнообразных поведенческих реакций, свидетельствующих о самоанализе и рефлексии, путем организации сотрудничества педагогов, воспитателей, психологов (*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 преобразо-

ванию 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*).

Программа психолого-педагогической коррекции гендерно-половой идентичности подростков реализуется на четырех уровнях (табл. 8).

Таблица 8

Программа психолого-педагогической коррекции
гендерной идентичности подростков, проживающих в УГВ

Уровень	Цели	Основные задачи	Формы деятельности
1	2	3	4
Диагностический	Определение специфических особенностей личностного развития участников. Выявление группы подростков, находящихся в состоянии кризиса гендерной идентичности	Разработка программ индивидуальной психолого-педагогической коррекции	Наблюдение Беседа Метод экспертных оценок Опрос Групповая и индивидуальная психодиагностика (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 участников, педагогов, родителей Просмотр видеоряда Научно-методические и практические семинары для воспитателей, педагогов
Консультационный	Осуществление индивидуального сопровождения участников, составление индивидуальной траектории личностного развития	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей участников	Индивидуальное и групповое консультирование Рефлексивный анализ конкретных жизненных ситуаций

1	2	3	4
Коррекционный	Формирование новых форм взаимодействия, реагирования и др.	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей участников	Социально-психологический тренинг Ролевые и деловые игры Сказкотерапия Арт-тренинги Кинотерапия Коллажирование и др.

При составлении и реализации коррекционной программы необходимо ориентироваться на *принципы*:

- 1) возрастного развития ребенка с учетом медико-социально-психологического анамнеза участников;
- 2) целесообразности коррекционно-развивающей работы с учетом обнаруженных признаков социально-психологической дезадаптации;
- 3) участия испытуемого в обсуждении и интерпретации результатов исследования;
- 4) преемственности в работе психолога в условиях частой смены кадров.

Тренинг гендерно-половой идентичности

В основе тренинга гендерно-половой идентичности лежит программа психологического сопровождения взросления подростков. Гендерно-половая идентичность играет важную роль в процессах адаптации и саморегуляции. В случае наличия кризиса гендерной идентичности подросток может страдать от эмоциональных реакций отвержения или неприятия со стороны представителей своего или другого пола. В основе гендерного конфликта лежит представление о полярности мужественности и женственности, закрепленное в период ранней социализации.

Практика тренинга гендерно-половой идентичности включает групповую дискуссию, где в атмосфере психологической безопасности актуализируются реальные гендерные отношения участников. Тре-

нинг ориентирован на осознание и развитие личностных качеств, коммуникационной компетентности участников. Перед тренером ставятся следующие задачи:

- формирование представлений участников о сущности своего и иного пола;
- развитие установок, необходимых для успешного взаимодействия полов;
- смягчение недоверия между полами;
- формирование психологических умений и навыков общения мужчины и женщины, включая глубинные интимные сферы;
- реабилитация психических травм, полученных в связи с различием полов и сексуальностью [49].

Фазы проведения тренинга и их задачи представлены в табл. 9.

Таблица 9

Фазы тренинга и решаемые в их рамках задачи

Фаза	Цель фазы	Упражнения	Задачи фазы
1	2	3	4
Вводная	Знакомство участников с целями тренинга, с ведущим и друг с другом	–	–
Контакта	Создание дружеской атмосферы в тренинговой группе, снижение уровня тревожности участников, усвоение ими групповых норм и правил	«Волшебное слово» «Самопрезентация» «Мой герб»	Развитие аттрактивности (посредством адекватного использования слов вежливости и комплиментов) Формирование навыков эффективной самопрезентации Развитие сосредоточенности и внимательности при передаче информации
Лабелизации	Формирование активного рабочего настроения участников, осознание ими своих гендерных ролей	«Перевертыши» «За что мы любим» «Передача эмоций»	Развитие наблюдательности, межличностной чувствительности, социального интеллекта Формирование навыков управления эмоциональными состояниями и их экспрессией Развитие коммуникабельности

1	2	3	4
Обучения	Формирование и коррекция техник и способов эффективной коммуникации и установления позитивных взаимоотношений в процессе общения	«Грани возможного» «Контакты» «Эмоции» «Первое впечатление» «Необитаемый остров» «Гендерная автобиография»	Развитие наблюдательности, межличностной чувствительности, социального интеллекта Развитие навыков рефлексии Формирование контактности Формирование навыков адекватной реализации социальных ролей, определяющих особенности поведения в общении Развитие навыков эффективной вербальной коммуникации Формирование и развитие навыков активного слушания Развитие навыков интерпретации невербальной коммуникации, эмоциональной экспрессии Развитие коммуникативности и коммуникабельности Развитие толерантности
Заключительная	Подведение итогов тренинга	«Мне понравилось» «До свидания»	Развитие навыков рефлексии Тренировка умений эффективного завершения контакта

Вводная фаза

Цель – довести до сведения участников цели и задачи тренинга, познакомить их с ведущим и друг с другом.

Ведущий организует пространство, предлагает участникам занять место в круге и сам располагается в нем. После этого он представляется и знакомит обучающихся с целью тренингового занятия, информирует их о социально-психологическом содержании понятий «гендер», «гендерные роли», «гендерные стереотипы».

Фаза контакта

На этом этапе ведущий стремится создать дружескую атмосферу в тренинговой группе, снизить уровень тревожности участников, контролировать усвоение ими групповых норм и правил.

Знакомство. Участники делятся на подгруппы и рассаживаются по кругу. Ведущий предлагает всем представиться в произвольной форме: назвать имя (как участник хочет, чтобы к нему обращались), одно прилагательное, наиболее емко характеризующее участника, с его точки зрения, а также немного рассказать о себе (то, что он считает нужным сказать для презентации своего публичного Я).

Процедуру знакомства необходимо проводить даже в тех группах, члены которых давно и хорошо знают друг друга. Это позволяет не только настроиться на работу, но и запустить процессы осознания себя и перейти к выполнению второго этапа.

Ознакомление с правилами группы. Ведущий перечисляет и поясняет следующие правила нахождения в группе:

- активное участие в работе;
- конструктивность общения;
- уважительное отношение друг к другу;
- общение по принципу «здесь и теперь»;
- недопустимость личностных оценок (при обсуждении происходящего оценивается не участник, а только его действия и поведение);
- конфиденциальность всего происходящего в группе (все, что происходит во время занятия, ни под каким предлогом не разглашается после его окончания).

Упражнение «Волшебное слово». Одним из основных коммуникативных умений, которыми должен владеть человек, является умение употреблять в соответствующей ситуации «волшебные» слова. В самом начале беседы следует расположить собеседника к себе, сказав несколько слов, которые помогут установить более теплые отношения. Ведущий предлагает участникам вспомнить слова вежливости, такие как «спасибо», «пожалуйста», «извините», «благодарю» и т. п. Кроме слов вежливости можно использовать и комплименты, располагающие собеседника к доверительному общению. Далее участники, свободно передвигаясь по комнате, должны приветствовать друг друга, используя те «волшебные» слова, которые они вспомнили во вре-

мя общего обсуждения. Время на приветствие – 4 мин. Желательно подойти к возможно большему числу участников. В конце упражнения обсуждаются ощущения членов группы.

Упражнение «Самопрезентация». Участники тренинга рассаживаются по кругу, им предлагается представиться окружающим. Представление должно носить характер самопрезентации, а не являться перечислением своих биографических данных. Для этого ведущий знакомит участников с принципами эффективной самопрезентации.

Самопрезентация, по сути, не только выступает самопредставлением, но и выполняет роль саморекламы. В ограниченных условиях времени и пространства необходимо предъявить специально организованную, продуманную, структурированную, краткую информацию о себе таким образом, чтобы достигнуть заранее поставленных целей. Среди этих целей на одном из первых мест стоит желание расположить к себе и сформировать о себе благоприятное впечатление. При этом любая самопрезентация осуществляется для решения как минимум трех задач: проинформировать, развлечь, убедить.

Самопрезентация должна включать: *начало* в виде короткой истории, привлекающей внимание аудитории и имеющей отношение к предмету встречи; *риторические вопросы* в качестве элементов вовлечения аудитории в диалог; *концовку* – самый запоминающийся и важный в информативном плане момент.

После ознакомления с принципами самопрезентации участники тренинга реализуют их на практике, по очереди представляя себя остальным членам группы [43].

Упражнение «Мой герб» – презентация личного гендерного образа. После процедуры знакомства ведущий предлагает участникам задание представить себя группе уже в качестве мужчины или женщины (в соответствии с полом). Для этого нужно с помощью фломастеров или красок изобразить свой личный герб на листе бумаги. Герб в символической форме показывает окружающим устремления и позиции человека. Контур герба разделяют на четыре области. В левой части фиксируются главные достижения в жизни; в средней отражается то, как человек себя воспринимает; в правой части отмечаются главные цели в жизни; нижняя часть герба отводится для обозначения главного жизненного девиза.

На работу отводится около получаса. По окончании участники представляют друг другу свои гербы и девизы. Задаются уточняющие вопросы. Обсуждается сходство гербов и символов.

По окончании творческого процесса каждый участник рассказывает про свой герб. Свой рассказ можно проводить по следующей схеме: «Я нарисовал в таком-то окошке то-то, потому что я...».

Затем ведущий спрашивает, что чувствовали участники, когда рисовали гербы, когда рассказывали про них: «Для чего мы делали это упражнение? Для чего его нужно делать? Какие из окошек было тяжело рисовать? Почему? Какие легче? Почему? Есть ли какие-то принципиальные отличия в гербах мужчин и женщин? С чем они связаны?» [115].

Обсуждение личных презентаций. В процессе обсуждения ведущий может указать на то, что, представляя себя группе, участники говорят преимущественно не о биологических признаках мужчин и женщин, а о таких личностных качествах, которые возникают и проявляются только в процессе межличностного взаимодействия и в социальном пространстве. Также следует обратить внимание группы на то, что собственно половые признаки очень редко выступают в роли личностных характеристик, которыми мы пользуемся для презентации себя как мужчины или женщины, причем отдельные характеристики могут быть общими в гендерных образах как мужчин, так и женщин. Из этого можно сделать вывод, что понятия «мужчина» и «женщина» и характеризующие их признаки определяются социальными отношениями и межличностным взаимодействием. Следовательно, в реальном взаимодействии мужчин и женщин основную нагрузку при восприятии различий между ними несут именно социально детерминированные характеристики.

Фаза лабилизации

На этом этапе ведущий способствует формированию активного рабочего настроения участников и осознанию ими своих гендерных ролей в процессе общения в тренинге.

Ведется подготовка участников тренинга к нетрадиционному представлению проблемы отношений полов в обществе, снимаются барьеры традиционного восприятия социально-психологических ха-

рактических и социальных ролей мужчин и женщин. В ходе групповой работы происходит осознание индивидуальных гендерных представлений участников, исследование представлений о гендерной асимметрии, вскрытие феномена культурного конструирования гендера с учетом социополового опыта индивида, пробуждение исследовательской активности.

Диагностическое анкетирование. Сначала участникам предлагается совместно составить ассоциативный ряд к категориям «мужчина» и «женщина». Например, женщина – это мать, мать – это... и т. д. Последним в ряду может быть любое слово, например «человек». По завершении ассоциативного ряда участникам предлагается совместить первое и последнее понятия и ответить на вопрос ведущего: «Женщина – это человек?»

Упражнение позволяет выявить представления участников о существовании образа мужчины / женщины, о сути, которую они вкладывают в этот образ.

Далее подросткам предлагается заполнить опросник «Что я думаю о “женском” и “мужском” в воспитании?». Цель ответа на вопросы – выявить индивидуальные гендерные представления о «типично женских» и «типично мужских» чертах личности, семейных и профессиональных ролях.

Инструкция. Ответьте на вопрос: «Какие качества ассоциируются у Вас с понятиями “женщина” и “мужчина”?»

Быть «настоящей женщиной» – это быть... (какой?)	Быть «настоящим мужчиной» – это быть... (каким?)

Заполненный опросник остается у участников до окончания занятия. На его основе организуется обсуждение гендерных представлений участников.

Упражнение «Перевертыши». На листе бумаги, прикрепленном на доске, яркими маркерами в две колонки надо записать типично мужские и типично женские качества, которые участники зачитывают из своих заполненных опросников. Как правило, в каждой колонке оказывается от 10 до 30 качеств.

Ведущий обращает внимание группы на то, что это знание основывается на опыте участников. Затем он предлагает обсудить, какие

из перечисленных качеств являются типично женскими, а какие – типично мужскими. Например: женщина заботливая, нежная, слабая и т. д., мужчина резкий, сильный, напористый и т. д. Называя по порядку качества, записанные сначала в первой, а затем во второй колонке, ведущий просит всех подумать о том, бывают ли женщины и мужчины с противоположными качествами (добрая-злая, умный-глупый, сильный-слабый, заботливая-эгоистичная и т. д.); может ли этими же качествами обладать человек другого пола. Может ли женщина быть мужественной, а мужчина – нежным и заботливым?

Группа приходит к выводу, что явными являются только физиологические различия между мужчинами и женщинами. Задача ведущего – обратить внимание участников на относительность этих представлений, на то, что реальные противоречия между полами и разнообразие социополового поведения людей в жизни недостаточно рефлексированы и осознаются. После этого ведущий может представить самое общее, приблизительное определение гендера: гендер – это социальный пол. Он поясняет, что, говоря о мужчине и женщине, мы имеем в виду биологический пол. Но когда мы рассуждаем о «женском» и «мужском», то имеем в виду социальные характеристики. Сегодня их принято называть гендерными. Далее ведущий предлагает участникам проанализировать влияние гендерных ожиданий общества на человека.

Упражнение «Мозговой штурм». В группе обсуждается вопрос: «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?» Как правило, участники говорят о том, что подобные ожидания касаются семьи, выбора профессии, политики, традиций, армии и войны, секса, воспитания детей и заботы о них, стремления заработать больше денег, внешнего вида, возраста вступления в брак, возраста начала половой жизни и др. Задача ведущего – обратить внимание участников на «двойной стандарт» ожиданий общества в отношении поведения мужчин и женщин, на относительную свободу поведения мужчин и контроль над поведением женщин.

Группа, как правило, озвучивает мнение о «мужских привилегиях», объясняя их тем, что «мужчина – добытчик». Уместно подчеркнуть, ссылаясь опять же на то, что эта точка зрения основывается на социальном опыте и наблюдениях участников, что подобные представления достаточно устойчивы и потому определенным образом влияют на людей, заставляют их менять свое поведение, чтобы оправдывать социальные ожидания.

Упражнение «За что мы любим?». Участникам предлагается взять лист бумаги и указать пять качеств женщины и пять качеств мужчины. Это должны быть особенно импонирующие им характеристики и свойства. После этого каждый зачитывает получившееся описание портрета мужчины и женщины. Далее группа создает совокупный портрет мужчины и женщины на основе тех качеств, которые определили участники.

Ведущий предлагает участникам обсудить созданный портрет и «примерить» его к себе. Каждый участник может сказать, что он взял бы из этого образа, а что нет. Упражнение способствует развитию эмоционально-оценочного компонента Я-образа мужчины / женщины.

Упражнение «Передача эмоций». Участники игры рассаживаются в круг и рассчитываются по часовой стрелке. Первому предлагается аккумулировать максимум отрицательных эмоций и в одной-двух фразах «выплеснуть» весь накопленный запас на своего соседа. Второй участник, не ответив первому, «вымещает» зло на следующем и т. д. Игра проходит в один-два круга, пока не иссякнет источник отрицательных эмоций.

Далее задание несколько меняется. Первый участник пытается изменить «полюс» своих эмоций, «расшевелить» все добрые, светлые силы души и одной-двумя приветливыми фразами делится своим хорошим настроением с соседом. Второй участник, получив заряд положительных эмоций, формирует свои позитивные эмоции и передает их третьему и т. д.

В ходе обсуждения происходит осознание того, что человек может легко переходить из одного состояния в другое. Ведущий акцентирует внимание участников группы на том, что они могут, осознавая то, что с ними происходит, научиться владеть своими эмоциями, не задевая чувства другого.

Фаза обучения

На этом этапе с помощью упражнений, игр, дискуссий предполагается осуществить формирование и коррекцию техник и способов эффективного взаимодействия и установления позитивных взаимоотношений.

Ведущий знакомит участников с понятиями «гендерные стереотипы», «гендерные роли», «особенности гендерной социализации». В группе происходит обсуждение факторов, которые формируют то или иное гендерное поведение.

Упражнение «Грани возможного». Для выполнения этого упражнения участникам нужно разбиться на пары. Затем каждому предлагается взять лист бумаги и перечислить на нем различия с партнером, следуя инструкции.

Инструкция. Посмотрите внимательно на человека, сидящего с Вами рядом. Он похож на Вас, но чем-то и отличается от Вас. Чем? Подумайте о том, чем Вы отличаетесь. Только спрашивать об этом Вашего партнера нельзя. В течение 4–5 мин Вы будете молча заполнять листок. Постарайтесь выявить и написать не только физические или биографические различия, но и психологические характеристики, например особенности личностных качеств, интересов и т. п.

После того как произведены записи, партнеры в паре меняются ими для того, чтобы выразить свое согласие или несогласие с написанным. Если партнер не согласен с какой-либо записью, он ее вычеркивает, объясняя при этом свое несогласие. В качестве итога проводится общегрупповое обсуждение результатов и ощущений участников, где предлагается высказаться всем.

Упражнение «Контакты». Умение устанавливать межличностные контакты необходимо для активного и продуктивного общения и совместной деятельности. Ведущий предлагает участникам тренинга провести игровую серию встреч с различными людьми. Каждый участник должен легко и свободно войти в контакт с партнером, начать разговор или поддержать его, а также корректно расстаться с партнером.

Предлагаемые ситуации:

1. Перед Вами человек, которого Вы видите в первый раз, но Вам он очень понравился и Вы хотели бы с ним познакомиться. Некоторое время Вы раздумываете, а затем обращаетесь к нему.

Время на установление контакта, приветствие и проведение беседы – 2–3 мин. Затем по сигналу ведущего участники в течение одной минуты должны закончить беседу, попрощаться и перейти по кругу вправо к новому партнеру, попадая тем самым в новую ситуацию.

2. В вагоне метро Вы случайно оказались рядом с известным киноактером (певцом). Вы обожаете его и, конечно, хотели бы с ним поговорить. Ведь для Вас это такая большая удача!

Роль актера исполняет участник одного из двух кругов (см. рекомендации ведущему).

3. Вам очень нужна довольно крупная сумма денег (решили купить себе новую зимнюю обувь, куртку и т. п.). Нужно поговорить со взрослым. И вот, наконец, Вы решились подойти к отцу (маме).

4. Вы узнали, что один из Ваших знакомых дурно отзывался о Вас в праздничной компании. Надо с ним поговорить. Конечно, это не очень приятный разговор, но лучше сразу все выяснить, чем строить догадки и переживать по этому поводу. Случай представился, Вы одни, никого нет рядом.

Рекомендации ведущему. Члены группы располагаются лицом друг к другу, образуя два круга: внутренний неподвижный (участники стоят спиной к центру) и внешний подвижный (участники стоят лицом к центру круга). По сигналу ведущего все участники внешнего круга делают одновременно шаг вправо и оказываются перед новым партнером. Таких переходов будет несколько, причем каждый раз роль участникам задает ведущий. Например, в ситуации 3 участники из внутреннего круга играют роли детей, а из внешнего – родителей.

После упражнения проводится обсуждение ощущений, трудностей, возникающих в процессе его выполнения.

Упражнение «Эмоции». Всем участникам раздаются карточки, на которых обозначены эмоциональные состояния. Группа делится на пары. В паре один участник – «психолог», второй – «клиент». «Клиент» произносит приветственную фразу с выражением того эмоционального состояния, которое обозначено на карточке (например, «Добро пожаловать, уважаемый Иван Андреевич» – с благоговением), а «психолог» должен угадать это состояние. Далее проводится обсуждение того, почему люди достаточно часто ошибаются в угадывании чувств другого человека.

Упражнение «Первое впечатление». Из участников формируются две команды. Одна из команд будет исполнять роль актеров, другая – роль зрителей. Задача каждого «актера» – создать некоторый образ, или типаж. На демонстрацию образа дается не более одной минуты. Образ нужно строить с помощью мимики, жестов, стиля поведе-

ния. «Зрители» должны внимательно наблюдать. Им нужно будет описать по первому впечатлению возраст, образование, сферу деятельности изображаемой личности, ее возможные увлечения, интересы и т. д. Затем «актер» дает зрительскому описанию своего образа оценку по пятибалльной системе. Ведущий руководит игрой. Если есть желание, игра повторяется; команды при этом меняются местами.

Ролевая игра «Необитаемый остров». Участники игры садятся в большой круг, и ведущий объясняет правила ролевой игры.

Инструкция. В результате кораблекрушения вы всей группой оказались на необитаемом острове с богатым животным и растительным миром. Но жизнь здесь полна опасностей: ядовитые растения и животные, ливневые дожди; возможны и визиты каннибалов с соседних островов. В ближайшие несколько лет вы не сможете вернуться на материк. Ваша задача – создать для себя нормальные условия, в которых вы могли бы выжить. Тут не место для развлечений и болтовни. Вам надо есть и пить; необходимо обустроить себе жилье, чтобы солнце не спалило вашу кожу и вы могли укрываться в сезон дождей от ливней. Вам нужно освоиться на острове, организовать какое-то хозяйство; нужно наладить социальную жизнь: распределить основные функции и обязанности. Прежде всего, следует решить вопрос о власти. Кто будет принимать окончательное решение: все жители острова единогласно или простым большинством? или группа самых авторитетных жителей? или единоличный лидер? На каких принципах будет строиться выполнение принятых решений: добровольно, под страхом наказания или даже смерти? Как будет распределяться еда: поровну? по трудовому вкладу? или большая доля сильным, чтобы лучше работали? или слабым, чтобы выжили? Имеет ли право человек на вашем острове жить, никого не слушая и никому не подчиняясь? Какие у вас будут праздники? Сколько? Как вы их будете устраивать? Разработайте нравственно-психологический кодекс взаимоотношений примерно из 10–15 пунктов. Правила должны быть четкими, они нужны для решения конкретных проблем, эффективного сотрудничества, предотвращения конфликтов и ссор. Нужно также предусмотреть санкции за нарушение установленных правил. Необходимо выбрать летописца, который будет фиксировать все решения и основные события. На обсуждение и принятие правил отводится 40–60 мин и дается полная свобода действий в рамках задания.

Рекомендации ведущему. Нужно подробно проинструктировать участников об условиях проживания на острове. Ведущий должен ответить на все вопросы участников, но при этом нельзя подсказывать решение проблемы. Например, нецелесообразно говорить о правилах проживания. Во время обсуждения не следует вмешиваться. Все отведенное время участники должны работать самостоятельно, без помощи ведущего. Вмешаться можно лишь в том случае, если возникла острая напряженная ситуация, способная привести к конфликту.

После игры необходимо провести ее обсуждение, обратив особое внимание на стиль и манеру общения участников, на способы согласования и принятия решений, профилактику и предупреждение конфликтов, желание и умение членов группы слушать и слышать других, учитывать их мнение и т. д.

Упражнение «Гендерная автобиография». Данное упражнение направлено на актуализацию собственного опыта участников на этапе ранней гендерной социализации. В процессе работы участники попытаются понять способы и механизмы конструирования собственной гендерной идентичности.

Цели упражнения: пополнение и закрепление знаний участников о механизмах гендерной социализации; развитие навыков саморефлексии при актуализации своего опыта, связанного с формированием гендерной идентичности.

Воспоминания об осознании себя девочкой или мальчиком (20–30 мин). Данное упражнение в группе подростков – воспитанников УГВ может углубить личностные переживания, здесь требуется внимание психолога к участникам группы.

Группа делится на несколько подгрупп (по 5–7 человек в каждой). Всем участникам предлагают вспомнить тот момент, когда они впервые почувствовали себя девочкой или мальчиком. Участники записывают на листах слева сам случай, а справа сферу, в которой это случилось. Если подросток в данный момент испытывает затруднение, на листе ставится прочерк.

По окончании работы проводится рефлексия по поводу чувств, которые были вызваны данным упражнением.

Подготовка гендерной автобиографии. Гендерная автобиография – средство изучения становления и развития гендерной идентичности. Как способ саморефлексии она направлена на реконструкцию

индивидуального социального опыта. В процессе написания гендерной автобиографии человек может осознать характеристики своей гендерной идентичности, а также пути и способы их формирования.

Инструкция. Вспомните свое детство и младший школьный возраст, отношение к себе как представителю определенного пола Ваших родителей, родственников, взрослых, учителей. На основе воспоминаний напишите свою гендерную автобиографию, опираясь на следующий план:

1. С какого возраста Вы себя помните? Когда Вы впервые почувствовали различия между мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами? Когда Вы заметили неодинаковое отношение взрослых к мальчикам и девочкам?

2. С кем Вы предпочитали играть в возрасте 5–8 лет? Помните ли Вы свои любимые игрушки? Кто были Вашими любимыми героями сказок или мультфильмов? Ваши любимые игры: подвижные или спокойные, групповые или одиночные? Какова была Ваша одежда и внешний вид в раннем детстве, в младших классах, в подростковом возрасте?

3. Что Вам говорили в детстве о том, какой должна быть девочка, каким должен быть мальчик? Как Вам давали понять, какого поведения от Вас как от мальчика или девочки ждут окружающие?

4. Как выглядели модели отношения к Вам в младшем школьном возрасте, насаждаемые учителями? Различались ли они для мальчиков и девочек? Отношение учителей к успеваемости и дисциплине мальчиков и девочек: чем оно отличалось?

5. Кто из родителей был Вам ближе в дошкольном, младшем школьном возрасте? Какие правила отношений между представителями разных полов существовали в Вашей семье? Каким моделям отношений Вы стараетесь следовать?

6. Какие качества Вы больше всего цените в мужчинах, какие – в женщинах? Почему? Считаете ли Вы, что женщины и мужчины страдают от гендерных стереотипов и норм, распространенных в обществе?

7. Кто (или что), по Вашему мнению, в большей мере повлиял на Ваши сложившиеся гендерные представления?

8. Выделите наиболее часто встречающиеся механизмы, приемы, способы, использовавшиеся окружающими для формирования Ваших гендерных представлений.

Анализ и обобщение результатов, представленных в текстах гендерных автобиографий участников, ведущий может проводить по следующим направлениям: 1) систематизация и выделение наиболее часто встречающихся механизмов и способов, определяющих характеристики гендерной идентичности; 2) систематизация гендерных представлений участников [49].

Заключительная фаза

В заключительной фазе тренинга проводится подведение итогов, оценка результатов работы. Углубляется групповая рефлексия в процессе ответа на вопрос: «Что ценного и полезного я сегодня узнал о себе?»

Упражнение «Мне понравилось». Упражнение предназначено для реализации обратной связи с группой по поводу тренинга, используемых игр и упражнений, учета пожеланий участников, корректного завершения работы группы, сохранения положительного настроения у ее членов.

Все садятся в большой круг для проведения заключительной беседы, во время которой есть возможность высказать свои впечатления, задать любому участнику вопрос или сказать ему то, что не успел во время занятия. Упражнение состоит из двух блоков: когнитивного («Во время занятия я понял...»; «Самым полезным для меня было...»; «На занятии я узнал, что...»; «Мои пожелания...») и эмоционального («Во время занятия наиболее интересным...»; «Самым приятным для меня было...»; «На занятии мне понравилось, что...»; «Мои пожелания...»).

В заключение упражнения ведущий просит участников ответить на вопрос: «Что полезного Вы приобрели для себя за это время?»

Упражнение «До свидания». Упражнение предназначено для завершения занятия, поддержания положительного настроения у участников. Оно может проводиться в различной форме. Задача ведущего – сохранить позитивный настрой и поблагодарить участников за работу.

По окончании занятий в качестве домашнего задания участникам предлагается вечером написать эссе о своей гендерно-половой идентичности. Всех просят поразмышлять над следующими вопросами:

1. Каковы Ваши собственные представления о женственности и мужественности, о присущих мужчинам и женщинам чертах характера и особенностях поведения?

2. Каковы, по Вашему мнению, истоки Ваших гендерных представлений и идеалов? Какое отношение имеют к ним родители и другие родственники, игрушки и игры Вашего детства, одобряемое и запрещаемое в детстве поведение?

3. Как Ваши личные гендерные стереотипы проявляются в отношениях с окружающими?

4. Как Вам кажется, кто сыграл (или что сыграло) решающую роль в становлении Вашей гендерной идентичности?

5. Если можете, определите Вашу гендерную идентичность (дайте ей название, опишите модель).

Арт-терапевтические занятия

В качестве невербальных методов психолого-педагогической коррекции в условиях УГВ можно использовать арт-терапевтические методы. *Арт-терапия* (от англ. *art* – искусство, *therapy* – 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 (А. Байере, К. Дрюкер, С. Льюис и др.), как альтернативную практику с акцентом на творческой деятельности, гармонизации и общем оздоровлении личности (Р. Гудман, М. Мауро, Д. Мерфи) [73].

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 рефлексиию.

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 – «Мой бейдж» (от англ. *badge* – бирка), в ходе выполнения которого участник представляет информацию о себе. Бейдж, нарисованный участником, отражает его отношение к себе, некий презентационный образ и может содержать данные, которые позволяют его идентифицировать.

Второй этап. На этом этапе можно использовать упражнение «Мое настроение». Оно позволяет 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 (позиция наблюдателя, активного участника, желание 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.). После того как участники выбрали себе роли, ведущий предлагает их обсудить. Например, болельщик – это пассивный участник общекомандного действия. Он эмоционально поддерживает команду или осуждает ее активных участников за ошибки и промахи, но при этом сам бездействует. Роль тренера предполагает активное участие в сплочении команды, ответственность за действия всех участников, за результат 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» к себе другую роль.

В итоге проведения предложенных вводных 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 изобразительной продукции при спонтанном творчестве. По утверждению Э. Крамер, продукт изобразительного творчества сублимирует разру-

шительные, агрессивные тенденции и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках [112]. Данный этап занятий предполагает косвенную диагностику участников и позволяет им получить дополнительные сведения о себе при интерпретации рисунков. На этом этапе можно использовать следующие арт-терапевтические упражнения: «Пещера моей души», «Мой мир», «Рисунок семьи», «Карта эмоций», «Волшебная страна чувств» и др. [201, 220].

Четвертый этап. Данный этап предполагает создание условий для внутригрупповой коммуникации. Для этого можно использовать упражнение «Мой мир». Свой мир 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 другого», 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. Участники выполняют упражнение «Мой путь» (создают серию из семи 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 пережи-

ваний 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 условия социализации участников арт-терапии.

Заключительный этап. Участникам предлагается выполнить упражнение «Коллаж» в процессе совместного творчества команды; упражнение «Мое настроение», дающее возможность сравнить и проанализировать свое прежнее и новое состояние. Доверие, которое формируется на занятиях, позволяет участникам воспринимать индивидуальные различия, проявлять взаимопонимание и взаимопомощь. После каждого упражнения проводится групповая рефлексия.

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.

Кинотерапия

Другим методом, который можно использовать с целью психолого-педагогической коррекции в условиях УГВ, является кинотерапия.

Кинотерапия – одно из направлений арт-терапии. Это метод терапии, предполагающий просмотр кинофильма с участием психолога с последующим обсуждением в группе. 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 и т. д., вынужденно привлекает внимание психологии и социологии...» [130, с. 34]. Оно позволяет со стороны посмотреть на собственные трудности. Чтобы оказывать терапевтическое действие, сюжет фильма должен иметь сходство с ситуацией, в которую попал клиент, и предлагать продуктивный выход из нее.

Понимание содержания фильмов позволяет человеку переосмысливать собственный внутренний мир, расширять возможности со-

знания. 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 способности самонаблюдения и умения быть честным перед самим собой в своих чувствах и поступках, чтобы управлять своей жизнью в позиции объективного наблюдения ситуации.

4. Развитие способности к самораскрытию, искренности в выражении чувств, способности к сопереживанию, пониманию чувств других людей.

5. Духовный рост.

6. Формирование позитивного мышления и способности видеть многомерность и многозначность своих мотивов и мотивов значимых людей.

Для кинотерапии в условиях УГВ мы предлагаем следующие фильмы:

1. «Поллианна» (англ. «Pollyanna») – фильм 2003 г. по одноименному роману Э. Портер «Поллианна». 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.

2. «Маленькая принцесса» (англ. «The Little Princess») – американский драматический фильм 1917 г., экранизация одноименной книги «A Little Princess» (1905) Фрэнсис Бернетт. Режиссер Маршалл Нейлан. Фильм погружает зрителей в атмосферу английской жизни конца XIX в., пансиона, где воспитываются девочки. Он повествует о формировании четких нравственных ориентиров, способности к открытому выражению эмоций, умения сохранять собственное достоинство, несмотря на перипетии детской судьбы.

3. «Жизнь прекрасна» – 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.

Самостоятельная работа студентов

Задание 1. Подготовьте гендерную автобиографию. Проведите обсуждение в группе по проблеме гендерно-половой идентичности.

Задание 2. Посмотрите один из предложенных фильмов. После просмотра фильма напишите эссе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите методы активного социально-психологического обучения.

2. Какие методы Вы можете предложить для коррекции гендерно-половой идентичности? Обоснуйте Ваш ответ.

Список рекомендуемой литературы

Анн Л. Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.

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.

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

Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков; Соц.-психол. центр. Санкт-Петербург, 1994. 316 с.

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.

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.

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

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.

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

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

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

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

Заключение

Учебное пособие «Проблема гендерно-половой идентичности» является дополнением к лекционному курсу по дисциплине «Основы гендерной психологии».

В рамках пособия систематизированы подходы к пониманию гендерно-половой идентичности с точки зрения различных теорий и направлений современной науки. Проблема гендерно-половой идентичности рассматривается с позиций многомерности, полифункциональности, динамичности и константности.

Гендерная идентичность представляет собой интегративное динамичное полифункциональное структурное образование личности, включающее в себя биологический, социальный, личностный конструкты и детерминированное усвоенными в процессе социализации личности социокультурными нормами, правилами поведения и отношений.

Учебное пособие направлено на формирование практико-ориентированных профессиональных компетенций педагога-психолога и предназначено для углубленного изучения студентами процесса становления гендерно-половой идентичности в онтогенетическом развитии личности.

В пособии рассмотрены психологические особенности подростков, воспитывающихся в УГВ, и факторы, обуславливающие формирование гендерной идентичности в условиях социальной депривации.

Авторы надеются, что данное учебное пособие послужит для будущих специалистов одним из стимулов к самостоятельной работе и активизирует их стремление к практической деятельности.

Библиографический список

1. *Абельбейсов В. А.* Социализация сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в государственных учреждениях / В. А. Абельбейсов // 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 // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 103–120.
3. *Абрамова С. В.* Образ женщины в обыденном сознании личности: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / С. В. Абрамова. Краснодар, 2005. 26 с.
4. *Аверин В. А.* Принципы психологического развития / В. А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург, 2002. С. 37–41.
5. *Агеев В. С.* Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 152–158.
6. *Алешина Ю. Е.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
7. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 1999. 376 с.
8. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
9. *Андронникова О. О.* Гендерная дифференциация в психологии: учебное пособие / О. О. Андронникова. Москва: Вузовский учебник: ИНФРА, 2013. 264 с.
10. *Антонова Н. В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
11. *Антонова Н. В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. В. Антонова. Москва, 1995. 24 с.
12. *Антонюк Е. В.* Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. В. Антонюк. Москва, 1992. 24 с.

13. *Асмолов А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. Москва: Педагогика, 1990. 368 с.
14. *Ахмедов А. Б.* Особенности Я-концепции подростков, живущих в экстремальных условиях / А. Б. Ахмедов // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 33–40.
15. *Батаршев А. В.* Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с.
16. *Белецкая Г. Э.* Социальная компетентность / Г. Э. Белецкая // Сознание личности в кризисном обществе. Москва, 1995. С. 42–57.
17. *Белинская Е. П.* Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. 1999. № 3. С. 140–147.
18. *Белинская Е. П.* Социальная психология личности: учебное пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. Москва: Аспект-Пресс, 2001. 301 с.
19. *Белопольская Н. Л.* Экспериментальное исследование возрастной идентификации у подростков в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова // Специальная психология. 2010. № 3–4. С. 22–30.
20. *Бем С.* Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: перевод с английского / С. Бем. Москва: РОССПЭН, 2004. 336 с.
21. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 431 с.
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.
23. *Берн Ш.* Гендерная психология: законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. 318 с.
24. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. Москва: Прогресс, 1986. 421 с.
25. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. 2-е изд., испр. Москва: Совершенство, 1998. 298 с.
26. *Бодалев А. А.* Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. Москва: Педагогика, 1983. 272 с.

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

28. *Большаков В. Ю.* Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков; Соц.-психол. центр. Санкт-Петербург, 1994. 316 с.

29. *Большая психологическая энциклопедия* / ред. Н. Дубенюк. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.

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

31. *Булычев И. И.* Образы маскулинности и феминности в формате гендерной картины мира [Электронный ресурс] / И. И. Булычев // Теоретический журнал. 2004. № 3. Режим доступа: <http://credo-new.narod.ru/index.htm>.

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

33. *Бызова Л. В.* Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию женщин: диссертация ... кандидата психологических наук / Л. В. Бызова. Ярославль, 2006. 217 с.

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

35. *Введение в гендерные исследования: учебное пособие для студентов вузов* / И. В. Костикова [и др.]; под общ. ред. И. В. Костиковой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Аспект Пресс, 2005. 255 с.

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

37. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства / А. Л. Венгер // 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 // 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 // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 63–72.

40. *Возможности* гормональной заместительной терапии в решении проблем психосоциальной адаптации девочек с первичным эстрогенным дефицитом / Е. В. Уварова [и др.] // *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.

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

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.

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.

45. *Воронцов Д. В.* Что такое гендер? / Д. В. Воронцов // *Гендерная психология: практикум* / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд. Санкт-Петербург, 2009. С. 27–46.

46. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. Москва: Смысл, 1960. 499 с.

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

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

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

50. *Геодакян В. А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // *Человек в системе наук.* Москва: Наука, 1989. С. 171–189.

51. *Гидденс Э.* Социология / Э. Гидденс. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.

52. *Голод С. И.* Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов / С. И. Голод // *Социологический журнал.* 1994. № 4. С. 127–133.

53. *Горошко Е.* Язык и гендер (гендерные исследования в лингвистике сегодня) / Е. Горошко, А. Кирилина // Гендерные исследования. 1999. № 2. С. 234–241.

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

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

56. *Грей Д.* Мужчины с Марса, женщины с Венеры: перевод с английского / Д. Грей. Москва: София, 2010. 352 с.

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

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

59. *Девантное* материнское поведение (опыт междисциплинарного анализа случая отказа от ребенка) / В. И. Брутман [и др.] // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 81–98.

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

61. *Денисова Е. А.* Гендерные особенности самореализации личности студентов: диссертация... кандидата психологических наук / Е. А. Денисова. Москва, 2010. 290 с.

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

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

64. *Дубровина И. В.* Проблемы социализации человека / И. В. Дубровина // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 142–143.

65. *Дульмухаметова Г. Ф.* Педагогические условия половой дифференциации обучения младших школьников: автореферат диссертации

ции ... кандидата педагогических наук / Г. Ф. Дульмухаметова. Казань, 2011. 24 с.

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

67. *Еникеев М. И.* Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. Москва: ТК «Велби»: Проспект, 2006. 560 с.

68. *Ениколопов С. Н.* Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С. Н. Ениколопов, Н. В. Дворянчиков // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 3. С. 100–115.

69. *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.

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

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

72. *Жичкина А. Е.* Стратегии самоопределения в сети Интернет и их связи с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская. Режим доступа: <http://www.netpsy.ru>.

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

74. *Здравомыслова Е.* Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход: коллективная монография / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в С.-Петербурге, 2007. С. 9–33.

75. *Здравомыслова О. М.* Российское общество: две гомосексуальные субкультуры [Электронный ресурс] / О. М. Здравомыслова, М. Ю. Арутюнян // Российская семья на европейском фоне. Москва, 1998. Режим доступа: <http://www.owl.ru/>.

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

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

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

79. Иванова Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 65–76.

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

81. Ижванова Е. М. Гендерные аспекты маскулинности / Е. М. Ижванова // Психотерапия. 2009. № 3. С. 56–62.

82. Ижванова Е. М. Гендерные особенности отношения к браку / Е. М. Ижванова // Психотерапия. 2008. № 12. С. 45–50.

83. Ижванова Е. М. Исследование связи гендерных стереотипов и образов маскулинности / фемининности в различных возрастных группах / Е. М. Ижванова // Психотерапия. 2007. № 11. С. 17–25.

84. Ижванова Е. М. Особенности и закономерности принятия женских гендерных ролей / Е. М. Ижванова // Психотерапия. 2006. № 8. С. 32–34.

85. Ижванова Е. М. Проблемы гендерной идентичности в России / Е. М. Ижванова, О. А. Карабанова // Психотерапия. 2006. № 7. С. 26–31.

86. Ижванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. М. Ижванова. Москва, 2004. 211 с.

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

88. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 432 с.

89. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с.

90. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с.

91. *Каган В. Е.* Семейные и полоролевые установки у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 54–61.
92. *Калина О. Г.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевою идентичность подростков / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26.
93. *Карabanова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карabanова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.
94. *Кирилина А. В.* Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина; Рос. акад. наук, Ин-т социологии. Москва, 1999. 189 с.
95. *Кириллова И. А.* Формирование гендерной идентичности старшеклассников (на материале филологических дисциплин общеобразовательной школы): диссертация ... кандидата педагогических наук / И. А. Кириллова. Волгоград, 2005. 183 с.
96. *Клецина И. С.* От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 61–78.
97. *Клецина И. С.* Психология гендерных отношений: диссертация ... доктора психологических наук / И. С. Клецина. Санкт-Петербург, 2004. 460 с.
98. *Ковалев С. В.* Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.
99. *Козлов В. В.* Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 270 с.
100. *Козлова А. Л.* Полоролевая идентичность подростков, воспитывающихся в госучреждениях / А. Л. Козлова, Н. В. Поляшова // Ананьевские чтения – 2000: тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2000. С. 184–186.
101. *Колесов Д. В.* Биология и психология пола / Д. В. Колесов; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: Флинта, 2000. 175 с.
102. *Коломинский Я. Л.* Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 165–171.
103. *Кон И. С.* Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. Москва: Время, 2010. 704 с.

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

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

106. *Кондратьев М. Ю.* Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 69–78.

107. *Корнева Л. В.* Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа: диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1999. 194 с.

108. *Корнева Л. В.* Психологические основы педагогической практики: учебное пособие / Л. В. Корнева. Москва: Владос, 2006. 160 с.

109. *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 // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 107–122.

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

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

112. *Крамер Э.* Арт-терапия с детьми / Э. Крамер; пер. Г. Н. Нилова, Е. Д. Пройдакова. Москва: Генезис, 2013. 320 с.

113. *Краткий психологический словарь* / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

114. *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.

115. *Кружкова О. В.* Социально-психологическое взаимодействие: учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 188 с.

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

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

118. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие / И. Ю. Кулагина. 5-е изд. Москва: Изд-во УРАО, 1999. 176 с.

119. *Кулаева Е. В.* Самоопределение женщин с различными типами гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. В. Кулаева. Ярославль, 2010. 185 с.

120. *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.

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

122. *Либин А. В.* Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. Москва: Смысл, 1999. 532 с.

123. *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.

124. *Ляпина Е. Ю.* Профилактика социально опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений / Е. Ю. Ляпина. Волгоград: Педагог, 2007. 237 с.

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

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

127. *Малейчук Г. И.* Идентичность как динамический критерий психического здоровья / Г. И. Малейчук // Психотерапия. 2011. № 6. С. 74–79.

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

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

130. *Менегетти А.* Кино, театр, бессознательное: перевод с итальянского: в 2 томах / А. Менегетти. Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2001. Т. 1. 384 с.

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

132. *Миллер Д.* Планы и структуры поведения / Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. Москва: Прогресс, 1965. 239 с.

133. *Минюрова С. А.* Представления об отношениях полов у женщин разного социального статуса / С. А. Минюрова // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 57–65.

134. *Минюрова С. А.* Самопознание и саморазвитие: учебное пособие / С. А. Минюрова; Урал. гос. пед.ун-т. Екатеринбург, 2010. 216 с.

135. *Михеева Ю. А.* К вопросу о семейном воспитании подростков / Ю. А. Михеева // Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции. Ульяновск, 2010. С. 150–153.

136. *Мищенко Л. В.* Целостный подход к исследованию пологендерных структур интегральной индивидуальности / Л. В. Мищенко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 2. С. 240–243.

137. *Мруг А. И.* Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов: диссертация ... кандидата психологических наук / А. И. Мруг. Москва, 2009. 197 с.

138. *Мюллер В. К.* Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. 22-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1998. 2106 с.

139. *Набиуллина Ю. М.* Проблема полоролевой идентификации в семейном аспекте / Ю. М. Набиуллина // Психология XXI века: тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Санкт-Петербург, 2001. С. 238–239.

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

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

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

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

144. *Олпорт Г.* Становление личности / Г. Олпорт // Избранные труды / под общ. ред. Л. А. Леонтьева. Москва, 2002. С. 166–216.
145. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 288 с.
146. *Павленко В. Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–141.
147. *Павлова О. Н.* Психоаналитические исследования феноменов сексуальной идентичности русских женщин / О. Н. Павлова // Психотерапия. 2009. № 6. С. 29–35.
148. *Пермякова Т. В.* Введение в гендерную социологию: учебное пособие / Т. В. Пермякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 120 с.
149. *Петренко В. Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 68–86.
150. *Плотницкая М. Р.* Самореализация личности при различных типах гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. Р. Плотницкая. Петропавловск-Камчатский, 2008. 226 с.
151. *Пол и Gender* в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь: Книжный мир, 2008. 384 с.
152. *Поляков Е. А.* Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза / Е. А. Поляков: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2009. 27 с.
153. *Практикум* по психологическим играм с детьми и подростками / под ред. М. Р. Битяновой. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с.
154. *Практикум* по социальной психологии / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с.
155. *Практическая* психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 592 с.
156. *Прихожан А. М.* Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. Москва, 1991. С. 77–79.
157. *Психодинамика* семьи // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. Санкт-Петербург, 2000. С. 140–166.

158. *Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга* / под ред. И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 400 с.

159. *Психология педагогического взаимодействия* / Я. Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с.

160. *Психология человека от рождения до смерти* / под общ. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.

161. *Психологический словарь* / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

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

163. *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.

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

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

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

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

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

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

170. *Репина Т. А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // *Вопросы психологии*. 1987. № 2. С. 158–165.

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

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

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

174. *Рымарев Н. Ю.* Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. Ю. Рымарев. Краснодар, 2006. 22 с.

175. *Самосознание* и защитные механизмы личности: хрестоматия / сост. Д. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2006. 656 с.

176. *Самошкина И. С.* Территориальная идентичность как социально-психологический феномен / И. С. Самошкина // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99–106.

177. *Самыгин С. И.* Любовь глазами мужчины / С. И. Самыгин. Ростов-на-Дону: МарТ, 2000. 280 с.

178. *Семенова Л. Э.* Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего школьного возраста / Л. Э. Семенова // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23–31 с.

179. *Сенющенко С. П.* Типы интериоризации в теории Л. С. Выготского / С. П. Сенющенко // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 134–142.

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

181. *Синьковская И. Г.* Динамика гендерных ролей / И. Г. Синьковская // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы Международной научно-практической конференции. Одесса, 2010. С. 88–89.

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

183. *Словарь* гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Москва: Информация – XXI век, 2002. 256 с.

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

185. *Смелзер Н. Дж.* Социология / Н. Дж. Смелзер // Социологические исследования. 1992. № 8. С. 101–113.

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

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

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

189. *Смолова Л. В.* Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л. В. Смолова. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 384 с.

190. *Советский* энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. Москва: Советская энциклопедия, 1985. 1600 с.

191. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 216 с.

192. *Солдатова Е. Л.* Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е. Л. Солдатова // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74–84.

193. *Социальная* идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. Тернер [и др.] // Иностранная психология. 1994. № 2 (4). С. 8–17.

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

195. *Степанова Л. Г.* Особенности формирования гендерной идентичности у современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности [Электронный ресурс] / Л. Г. Степанова // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/journal/2010/2/Stepanova.phtml>.

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

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

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

199. *Тест Куна.* Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург, 2006. С. 82–103.

200. Токарева Ю. А. Эффективный анализ эффективного отцовства / Ю. А. Токарева // Психотерапия. 2009. № 10. С. 89–94.
201. Тренинг по сказкотерапии / под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 176 с.
202. Тхвостов А. Ш. Влияние кризисной жизненной ситуации на структуру самооценки / А. Ш. Тхвостов, Д. А. Степанович // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 128–133.
203. Тюменева Ю. А. Нормативная регуляция подростками социальных отношений / Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74–84.
204. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 208 с.
205. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие / Г. Г. Филиппова. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
206. Фромм Э. Мужчина и Женщина / Э. Фромм. Москва: АСТ, 1998. 512 с.
207. Харламенкова Н. Е. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе Я подростка / Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова // Психоаналитический вестник. 2002. Вып. 10. С. 100–115.
208. Харламенкова Н. Е. Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 3. С. 56–64.
209. Хасан В. И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / В. И. Хасан, Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32–39.
210. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. Санкт-Петербург: Изд-во Вост.-Европ. ин-та психоанализа, 1993. 222 с.
211. Хорни К. Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. А. Боковникова. Москва: Академический проспект, 2009. 207 с.
212. 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.
213. Чекалина А. А. Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. 2-е изд. Москва: Ось, 2009. 240 с.
214. Чодороу Н. Ч. Воспроизводство материнства: психоанализ и социология гендера: перевод с английского / Н. Ч. Чодороу. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2006. 496 с.

215. *Чумаков И. В.* Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение / И. В. Чумаков. Волгоград: Педагог, 2008. 462 с.

216. *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.-Петербург. ун-та, 2004. 336 с.

217. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с.

218. *Шапошникова Т. Е.* Некоторые аспекты исследований воспитательных механизмов семьи / Т. Е. Шапошникова // Психотерапия. 2007. № 6. С. 56–59.

219. *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.

220. *Шеффер Д.* Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер; под ред. Н. Батуева. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 976 с.

221. *Шилов И. Ю.* Фамилистика: психология и педагогика семьи: практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с.

222. *Шкопоров Н. Б.* Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. Б. Шкопоров. Москва, 1980. 15 с.

223. *Шторк Й.* Психическое развитие маленького ребенка с психоаналитической точки зрения / Й. Шторк // Энциклопедия глубинной психологии: в 15 томах / под ред. А. М. Боровикова. Москва, 2001. Т. 2. С. 134–198.

224. *Щербакова К. М.* Формирование ценностной перспективы образа «возможного Я» в ранней юности на разных ступенях обучения: диссертация ... кандидата психологических наук / К. М. Щербакова. Екатеринбург, 2011. 225 с.

225. *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.

226. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 144 с.

227. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. Москва: Прогресс, 1996. 338 с.

228. *Юрченко Л. Г.* Особенности развития эмоционально-потребностной сферы детей-сирот подросткового возраста / Л. Г. Юрченко // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы Международной научно-практической конференции. Одесса, 2010. Т. 17. С. 62–65.

229. *Юферова Т. И.* Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате / Т. И. Юферова // Возрастные особенности психического развития детей. Москва, 1982. С. 122–131.

230. *Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35–52.

231. *Ярцев Д. В.* Особенности социализации современного подростка / Д. В. Ярцев // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 54–58.

232. *Ясперс К.* Общая психопатология: перевод с немецкого / К. Ясперс. Москва: Практика, 1997. 1056 с.

Глоссарий

Агенты гендерной социализации (основные факторы гендерной социализации) – социальные группы и контексты: семья, сверстники, институт образования, средства массовой информации, работа, клубы по интересам, церковь.

Андрогиния – сочетание в одном индивиде мужских и женских качеств; способность в различных ситуациях проявлять либо маскулинные, либо фемининные особенности поведения.

Андроцентризм – глубинная культурная традиция, сводящая общечеловеческую субъективность к единой мужской норме, которая представляется как универсальная объективность, в то время как иные субъективности, и прежде всего женская, репрезентируются как отклонение от нормы, как маргиналия. Таким образом, андроцентризм – это не просто взгляд на мир с мужской точки зрения, а понимание мужских нормативных представлений и жизненных моделей как единых универсальных социальных норм и жизненных моделей.

Аттитюд (от фр. *attitude* – поза) – социальная фиксированная установка, предрасположенность к определенному поведению личности в ситуациях общения с другими людьми. Термин «аттитюд» может обозначать физическое или умственное состояние готовности к действию (в смысле моторного или умственного предрасположения). Употребление понятия «установка» в социальных науках связано с именами американских социологов У. Томаса и Ф. Знанецкого. Они охарактеризовали установку как предрасположение индивида к социальным ценностям (деньгам, славе, чужим людям, близким и т. д.). Г. Олпорт (1935) определял установку как состояние психологической готовности на основе опыта, что оказывает направляющее и динамическое влияние на реакции индивида. Д. Н. Узнадзе (1961) понимал под установкой неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление. Аттитюд понимается как устойчивое эмоционально насыщенное представление (мнение) о чем-либо, что близко к пониманию комплекса, которое предложил К. Юнг. Принципиальное отличие состоит в том, что в качестве представления в аттитюде обычно выступает стереотип (обобщенное представление), а эмоциональной составляющей является обобщенное чувство.

Возрастные кризисы – особые относительно недолгие периоды в жизни человека, характеризующиеся резкими психическими изменениями. Это нормальные процессы, необходимые для постепенного хода личностного развития.

Гегемонная маскулинность – тип мужественности, занимающий доминирующую позицию в структуре гендерных различий по отношению не только к женщинам, но и к другим типам мужественности (сексуально активный гетеросексуал; профессионал, выполняющий только мужскую работу; финансово самостоятельный человек; мужчина, жестко отделяющий себя от мира семьи, эмоций и т. д.).

Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендерлект – постоянный набор признаков мужской и женской речи. Возникновение этого понятия обусловлено формированием гипотезы гендерных субкультур. Сегодня наука не отрицает существования некоторых стилевых особенностей, свойственных преимущественно мужчинам или преимущественно женщинам в рамках четко очерченной ситуации общения. При этом считается, что они возникают под влиянием как социокультурных (например, употребление женщинами ругательств осуждается больше, чем мужская брань), так и ситуативных факторов. Выход гендерных исследований за рамки влиятельных европейских языков и развитие лингвокультурологии позволили получить данные, свидетельствующие также о культурной обусловленности мужской и женской речи. Наиболее перспективным и обоснованным направлением изучения мужской и женской речи в настоящее время считается изучение стратегий и тактик речевого поведения мужчин и женщин в различных коммуникативных ситуациях с обязательным учетом культурной традиции данного общества.

Гендерная адаптация – социально-психологическое приспособление к существующим в обществе гендерным отношениям, нормам и ролям. В процессе гендерной адаптации развиваются умения, навыки соотнесения своей психической реальности и поведения с характером взаимоотношений между полами, сложившихся в данном обществе.

Гендерная дифференциация – процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и который является средством социальной стратификации.

Гендерная идеология – система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание.

Гендерная психология – область психологического знания, изучающая характеристики гендерной идентичности, детерминирующие социальное поведение людей в зависимости от их половой принадлежности. Акцент в психологических исследованиях этой области знания сделан на сравнительном изучении личностных характеристик людей мужского и женского пола.

Гендерная роль – дифференциация деятельности, статусов, прав и обязанностей людей в зависимости от их половой принадлежности.

Гендерная схема – когнитивная структура, сеть ассоциаций, функционирующая как предвосхищающая структура, благодаря которой человек воспринимает, запоминает и интерпретирует входящую информацию в соответствии с его гендерными представлениями (стереотипами).

Гендерная схематизация – обобщенная когнитивная готовность человека кодировать и организовывать социальную информацию (о других, о себе) соответственно культурным определениям «мужское», «женское».

Гендерное неравенство – характеристика социального устройства, согласно которой различные социальные группы (в данном случае мужчины и женщины) обладают устойчивыми различиями и вытекающими из них неравными возможностями в обществе. Термин был введен в 1980 г. Дж. Скоттом для объяснения системы социального устройства, в которой мужчины и женщины рассматриваются как социальные группы, обладающие различным социальным статусом. Высокостатусные группы чаще всего оцениваются в терминах компетентности и экономического успеха, а низкостатусные – в терминах доброты, гуманности и т. п. Все позитивные черты женского стереотипа (теплота, эмоциональная поддержка, уступчивость) – типичная компенсация за отсутствие достижений в «силовой позиции».

Гендерное самосознание – система, элементами которой выступают, помимо гендерной идентичности, представления о собственном соответствии моделям фемининности и маскулинности, оценка подобного соответствия и готовность действовать в плане создания собственной модели поведения.

Гендерно-половая идентичность – базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека (индивида) с точ-

ки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо то, как человек себя определяет.

Гендерные идеалы – идеализированные представления о предназначении, поведении и чувствах мужчин и женщин, свойственные определенной культуре.

Гендерные нормы – определенные правила поведения и предписания, формирующие представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Они играют важную роль в поддержании гендерной системы и конструировании гендерного сознания. Гендерные нормы внедряются в сознание детей в процессе семейного воспитания (в лице родителей и родственников), в системе образования (в лице воспитателей детских учреждений и учителей), через институты культуры (в том числе при помощи книг и средств массовой информации).

Гендерные отношения – отношения стратификации, в основе которых лежит неравенство мужчин и женщин.

Гендерные роли – набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин.

Гендерные стереотипы – сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными, качественными различиями личности мужчины и женщины.

Гендерный дисплей – многообразие представлений и проявлений «мужского» и «женского» в межличностном взаимодействии. Это своего рода «игра», ориентированная на партнеров по пьесе и мизансцене, которая давно срослась с жизнями «актеров» и представляется игрокам и наблюдателям естественным проявлением их сущности.

Гендерный конфликт – взаимодействие или психологическое состояние, в основе которого лежит противоречивое восприятие гендерных ценностей, отношений, ролей, приводящее к столкновению интересов и целей. Различия в моделях поведения мужчин и женщин могут стать причинами внутриличностных, межличностных и межгрупповых конфликтов.

Дифференциальное подражание – процесс социализации, в ходе которого индивид выбирает полоролевые модели в близких ему

группах (в семье, среди сверстников, в школе и пр.) и начинает подражать принятому в них поведению.

Дифференциальное усиление – процесс социализации, в ходе которого принятое в обществе гендерно-ролевое поведение поощряется и одобряется, а несоответствующее наказывается. Вознаграждение чаще всего выступает в форме общественного одобрения, и наоборот, отклонение от требуемой гендерной модели в ряде случаев наказывается социальным неодобрением.

Идентичность (от лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго-состояний. С точки зрения психосоциального подхода (Э. Эриксон) идентичность является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире. Это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая мифологические и современные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и филогенетические основания. Человек становится «вполне человеком», когда осознает свою идентичность. Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, профессий, наций и пр.

Индивидуальный уровень идентичности – это результат 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 (*libido*), с приобретенными умственными и творческими способностями, с разнообразием возможностей их реализации в социально-ролевом поведении.

Кризис (от гр. krisis – решение, поворотный пункт, исход) – ситуация принятия важного решения, важнейший момент в жизни или деятельности человека.

Маскулинность (мужественность) – комплекс аттитюдов, характеристик поведения, возможностей и ожиданий, детерминирующих социальную практику группы, объединенной по признаку мужского пола.

Моральные гендерные стереотипы – устойчивые представления об особенностях моральных черт, которые связываются с определенными гендерными ролями.

Патриархат – система общественных отношений, в которых доминирующая роль принадлежит мужчинам (в хозяйстве, семье, обществе); это господство мужчин как социальной группы над женщинами, принявшее форму социальной системы.

Половая идентичность – осознание индивидом своей половой принадлежности, переживание им своей маскулинности / фемининности, готовность играть определенную половую роль. Является одним из аспектов личностной идентичности и в большой степени основана на подражании родителям.

Половая типизация – результат переработки информации по гендерной схеме (С. Бем), т. е. готовность усваивать информацию о себе в контексте понятий «мужское» – «женское». Половая типизация как процесс приобретения предпочтений, навыков, установок поведения, соответствующих полу, происходит в результате процесса гендерной схематизации.

Полоролевая социализация (гендерная социализация) – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, социального статуса. Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру и в значительной степени определяет социальную адаптацию и дезадаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида. Главные функции самооценки – регуляторная, на основе которой происходит решение задач личностного выбора, и защитная, обеспечивающая относительную стабильность и независимость личности. Значительную роль в формировании самооценки играет оценка окружающими личности и достижений индивида.

Самосознание – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля. Самосознание свойственно не только индивидам, но и социальным группам. Посредством самосознания человек выделяет себя из окружающего мира событий и людей, определяет свое место во взаимоотношениях с природой и обществом. Самосознание тесно связано с рефлексией и построением Я-концепции, где оно поднимается до уровня теоретического мышления. Самосознание начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессах становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе. Поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают прежде всего другие люди, самосознание имеет социальный, общественный характер.

Сегрегация – разделение людей в обществе на категории по признаку различия социальных статусов, требующее ограничения сферы жизнедеятельности, при котором контакты между группами воспрещены частично или полностью.

Сексизм – индивидуальные предвзятые установки и дискриминирующее поведение по отношению к представителям того или иного пола; институциональная практика (даже если она не мотивирована предрассудками), выражающаяся в том, что представителям того или иного пола навязывается подчиненное положение.

Сексуальная идентичность – обособленное самовосприятие и представление человека о себе в контексте сексуального поведения.

Семья – малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве или индивидуальных потребностях людей в союзе друг с другом. Ее отличают единое экономическое основание, общность быта, взаимно зависимый образ жизни ее старших и младших членов, определенная структура ролей и норм взаимодействия, эмоционально-нравственные связи, отношения помощи, поддержки, защиты. Семья – базисная основа первичной социализации личности.

Социализация – процесс становления индивида как члена общества, присвоение индивидом ценностей, норм и поведенческих стандартов данного общества, социально-адаптивная психическая саморегуляция личности.

Социальная норма – признанная данным обществом форма поведения. Социальные нормы любых групп выражаются в соответствующей

щих правилах и выступают как средство ориентации поведения каждой личности в той или иной ситуации; как средство социального контроля за поведением личности со стороны данной общности людей.

Социальная самокатегоризация – процесс, включающий, по мнению Дж. Тернера, три последовательных когнитивных процесса: высший – самокатегоризацию себя как человеческого существа; средний – самокатегоризацию себя как члена социальной группы; низший – самокатегоризацию себя как личности.

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.).

Схема собственного пола – когнитивная структура, которая включает представления, сценарии, планы действий, необходимые для реализации поведения, соответствующего гендеру.

Фемининность (феминность, женственность) – характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе; социально определенное выражение того, что рассматривается как позиции, внутренне присущие женщине.

Функции семьи – сфера жизнедеятельности семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. У семьи может быть столько функций, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет. Благодаря реализации своих функций семья сохраняет социальный, биологический и культурный смысл.

Я-концепция – относительно устойчивая, осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. Я-концепция включает в себя три компонента: 1) *когнитивный* – совокупность личностных качеств, свойств (способности, телесные характеристики, внешность, социальный статус, характер и т. д.); 2) *эмоционально-оценочный* – переживание человеком своих представлений о себе; 3) *поведенческий* – действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе.

Бланки ответов методики «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала» О. Л. Кустова

Бланк ответов для оценки образов «Я», «Идеальная женщина», «Женщина в отличие от мужчины», «Предназначение женщины», %

Номер вопроса	Характеристика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Характеристика
1	Отталкивающая												Располагающая
2	Некрасивая												Красивая
3	Необязательная												Обязательная
4	Не увлекает												Увлекает
5	Не вызывает доверия												Вызывает доверие
6	Глупая												Умная
7	Безучастная												Доброжелательная
8	Неискренняя												Искренняя
9	Неуверенная												Уверенная
10	Робкая												Смелая
11	Скованная												Свободная
12	Слабая личность												Сильная личность
13	Не имеет собственного мнения												Имеет собственное мнение

Продолжение таблицы

Номер вопроса	Характеристика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Характеристика
14	Пассивная												Активная
15	Замкнутая												Открытая
16	Надеется только на себя												Надеется на помощь других
17	Расчетливая												Непосредственная
18	Любит риск												Любит стабильность
19	Аналитический ум												Образное мышление
20	Независимая												Ориентируется на мнение других
21	Любит соревноваться												Предпочитает компромиссы
22	Черствая												Внимательная к потребностям других
23	«Выражается»												Не пользуется грубыми словами
24	Недоверчивая												Доверчивая

Продолжение таблицы

Номер вопроса	Характеристика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Характеристика
25	Безразличная												Сочувствующая
26	Сдержанная												Эмоциональная
27	Не имеет дома животных												Имеет дома животных
28	Рациональная												Надеется на интуицию
29	Степенная												Суетливая
30	Фамильярная												Корректная
31	Низкий социальный статус												Высокий социальный статус
32	Имеет узкий круг интересов												Имеет широкий круг интересов
33	Плохо одета												Хорошо одета
34	Мало зарабатывает												Хорошо зарабатывает
35	Несчастливая												Счастливая
36	Неорганизованная												Организованная
37	Неревнивая												Ревнивая

Окончание таблицы

Номер вопроса	Характеристика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Характеристика
38	Предсказуемая												Непредсказуемая
39	Ненадежная												Надежная
40	Имеет любовника (ков)												Верная жена
41													Умеет готовить
42													Любит детей
43													Образованная
44													Раскрепощена в сексе
45													Спортивная

Бланк ответов для оценки образов «Я», «Идеальный мужчина», «Мужчина в отличие от женщины», «Предназначение мужчины», %

Номер вопроса	Характеристика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Характеристика
1	Отталкивающий												Располагающий
2	Некрасивый												Красивый
3	Необаятельный												Обаятельный
4	Не увлекает												Увлекает
5	Не вызывает доверия												Вызывает доверие

Продолжение таблицы

Номер во- проса	Харак- тери- стика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Харак- тери- стика
6	Глупый												Умный
7	Безучаст- ный												Добро- жела- тельный
8	Неискрен- ный												Искрен- ный
9	Неуве- ренный												Уверен- ный
10	Робкий												Смелый
11	Скован- ный												Свобод- ный
12	Слабая личность												Сильная личность
13	Не имеет собствен- ного мнен- ия												Имеет собствен- ное мнен- ие
14	Пассив- ный												Актив- ный
15	Замкну- тый												Откры- тый
16	Надеется только на себя												Надеется на по- мощь других
17	Расчет- ливый												Непо- средст- венный
18	Любит риск												Любит стабиль- ность
19	Образное мышле- ние												Анали- тичес- кий ум
20	Незави- симый												Ориен- тирует- ся на мнение других

Продолжение таблицы

Номер во- проса	Харак- тери- стика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Харак- тери- стика
21	Любит соревно- ваться												Предпо- читает компро- миссы
22	Черст- вый												Внима- тельный к потреб- ностям других
23	«Выра- жается»												Не поль- зуется грубы- ми сло- вами
24	Недовер- чивый												Довер- чивый
25	Безраз- личный												Сочувст- вующий
26	Сдержан- ный												Эмоцио- нальный
27	Не имеет дома жи- вотных												Имеет дома жи- вотных
28	Надеет- ся на ин- туицию												Рацио- нальный
29	Степен- ный												Суетли- вый
30	Фамиль- ярный												Коррект- ный
31	Низкий социаль- ный статус												Высокий социаль- ный ста- тус
32	Имеет узкий круг ин- тересов												Имеет широкий круг ин- тересов

Окончание таблицы

Номер во- проса	Харак- тери- стика	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Харак- тери- стика
33	Плохо одет												Хорошо одет
34	Мало зарабатывает												Хорошо зарабатывает
35	Несчастный												Счастливый
36	Неорганизованный												Организованный
37	Неревнивый												Ревнивый
38	Предсказуемый												Непредсказуемый
39	Ненадежный												Надежный
40	Имеет любовниц (у)												Верный муж
41													Умеет готовить
42													Любит детей
43													Образованный
44													Раскрепощенный в сексе
45													Спортивный

Оглавление

Введение.....	3
Тема 1. Понятие идентичности в психологии.....	7
Основные теоретические положения.....	7
Представления об идентичности: исторический и актуальный аспекты.....	7
Категории, смежные с понятием идентичности.....	9
Структура идентичности с позиций различных психосоциальных теорий.....	11
Самостоятельная работа студентов.....	15
Вопросы и задания для самоконтроля.....	16
Список рекомендуемой литературы.....	16
Тема 2. Понятие гендерно-половой идентичности с точки зрения разных подходов.....	17
Основные теоретические положения.....	17
Психологические понятия, смежные с понятием «гендерно-половая идентичность».....	17
Гендерно-половая идентичность.....	22
Понятия «андрогинность», «маскулинность», «фемининность».....	31
Феномен гендерно-половой идентичности с точки зрения различных психосоциальных теорий.....	36
Феномен гендерно-половой идентичности в трудах зарубежных и отечественных исследователей.....	45
Структура гендерно-половой идентичности.....	52
Самостоятельная работа студентов.....	53
Домашнее задание.....	66
Вопросы и задания для самоконтроля.....	67
Список рекомендуемой литературы.....	67
Тема 3. Формирование гендерно-половой идентичности в процессе социализации.....	68
Основные теоретические положения.....	68
Стадии и факторы социализации.....	68
Механизмы, факторы и этапы гендерной социализации.....	69
Роль семьи в формировании гендерно-половой идентичности.....	74
Роль матери в формировании гендерной идентичности.....	78
Роль отца в формировании гендерной идентичности.....	79

Роль сиблингов в формировании гендерной идентичности	82
Роль сверстников в формировании гендерной идентичности.....	84
Самостоятельная работа студентов	86
Домашнее задание	88
Вопросы и задания для самоконтроля	88
Список рекомендуемой литературы.....	88
Тема 4. Гендерные стереотипы, роли и установки	90
Основные теоретические положения	90
Гендерные стереотипы	90
Гендерные роли	94
Гендерные установки.....	96
Самостоятельная работа студентов	97
Домашнее задание	99
Темы эссе	100
Вопросы и задания для самоконтроля	100
Список рекомендуемой литературы.....	100
Тема 5. Проблема формирования гендерно-половой идентичности детей, находящихся в условиях социальной депривации.....	102
Основные теоретические положения	102
Понятие социальной депривации. Социальная ситуация разви- тия детей в учреждениях государственного воспитания	103
Психологические особенности воспитанников детских учреж- дений.....	107
Особенности становления гендерно-половой идентичности у де- тей в условиях учреждений государственного воспитания.....	113
Нарушения гендерно-половой идентичности	119
Самостоятельная работа студентов	120
Домашнее задание	124
Вопросы и задания для самоконтроля	124
Список рекомендуемой литературы.....	124
Тема 6. Изучение гендерной идентичности	126
Основные теоретические положения	126
Методики, используемые для изучения гендерной идентичности	126
Соотношение диагностических методик и компонентов струк- туры гендерно-половой идентичности	127
Самостоятельная работа студентов	130
Домашнее задание	141

Вопросы и задания для самоконтроля	141
Список рекомендуемой литературы.....	142
Тема 7. Психолого-педагогическая коррекция гендерно-половой идентичности подростков, проживающих в условиях учреждений государственного воспитания	143
Основные теоретические положения	143
Программа психолого-педагогической коррекции гендерно-половой идентичности подростков, проживающих в условиях учреждений государственного воспитания	143
Тренинг гендерно-половой идентичности.....	147
Арт-терапевтические занятия	162
Кинотерапия.....	165
Самостоятельная работа студентов.....	167
Вопросы и задания для самоконтроля	167
Список рекомендуемой литературы.....	167
Заключение	169
Библиографический список.....	170
Приложение 1. Глоссарий	188
Приложение 2. Бланки ответов методики «Исследование гендерных стереотипов методом личностного семантического дифференциала» О. Л. Кустова.....	196

Учебное издание

Курочкина Ирина Александровна
Шахматова Ольга Николаевна

ПРОБЛЕМА
ГЕНДЕРНО-ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Учебное пособие

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 25.12.14. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 12,0. Уч.-изд. л. 11,8. Тираж 200 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
