

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

На правах рукописи



Курочкина Ирина Александровна

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

19.00.07 – Педагогическая психология

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор, Э.Ф. Зеер

Екатеринбург 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	21
1.1. Прологомены гендерной идентичности: исторический аспект	21
1.2. Феномен гендерной идентичности с точки зрения различных психологических теорий	34
1.3. Формирование гендерной идентичности в процессе социализации	56
1.4. Специфические особенности развития личности воспитанников в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	79
1.5. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	96
Выводы по первой главе	101
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	103
2.1. Организация опытно-поисковой работы	103
2.2. Результаты эмпирического исследования структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания в подгруппах респондентов подросткового возраста	113
2.2.1. Психологическое содержание структурных компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в семье	113
2.2.2. Психологическое содержание структурных компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	125
2.3. Оценка взаимосвязей между структурными компонентами гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях	134
2.4. Результаты факторного анализа в подгруппах подростков, вос-	139

питывающихся в разных социальных условиях

Выводы по второй главе 143

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В
ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ
ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 146

3.1. Программа психолого-педагогического сопровождения раз-
вития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях
организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родите-
лей 146

3.2. Результаты эмпирической проверки результативности про-
граммы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной
идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для де-
тей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 151

Выводы по третьей главе 154

Заключение 156

Список литературы 160

Приложения 184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Нестабильность социально-экономической ситуации сказывается в усилении дифференциации общества. Одним из аспектов является рост количества асоциальных семей. Низкий уровень материального благополучия, неспособность создания оптимальных условий жизни для себя и своего ребенка нередко приводит к снижению уровня жизни, алкоголизму, наркомании, делинквентному поведению родителей. Наблюдается рост числа разводов, а как следствие этого, увеличивается число детей, которых воспитывает один родитель, чаще мать. Нестабильная социальная ситуация в обществе, раннее вступление в сексуальные отношения в подростковом и раннем юношеском возрасте, приводит к возрастанию числа несовершеннолетних родителей (подростковое родительство). В связи с этим увеличивается количество «отказников» и детей, пополняющих организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДС).

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

Статистический анализа за 2011 г. выявил печальную картину: 82117 детей-сирот зарегистрировано в России; 80% детей сирот являются социальными сиротами (при живых родителях). В настоящее время обнаруживается тенденция к снижению числа детей-сирот, что обеспечивается действующими федеральными социальными программами. По данным федерального статистического наблюдения на 2018 г., по форме № 103 «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденной приказом Росстата России от 27 августа 2013 г., за № 344 количество детей-сирот сократилось до 47242 человек. При этом в Екатеринбурге ежегодно более 250 матерей отказываются от своих детей, причем чаще стали отказываться женщины в возрасте 27-35 лет.

В большинстве детских домов персонала больше, чем детей, но дети отстают в развитии, у них катастрофически снижается интеллектуальный и физический уровень развития, отсутствуют интересы, умение брать на себя ответственность за собственную жизнь. Многие молодые мамы из числа женщин-сирот, при незапланированной беременности, рожают детей и определяют их в дома ребенка, тем самым, повторяя свой собственный безсемейный опыт и замыкая порочный круг социального сиротства. При выходе из детских домов лишь 10% детей-сирот успешно социализируются в социуме (А.В. Махнач, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан) [139].

Проблема развития личности в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в последние годы приобретает все большую актуальность. Результаты исследований свидетельствуют о специфической картине личностного развития ребенка, проживающего в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и его отличительных особенностях от ребенка, воспитывающегося в семье. Специфическими особенностями детей-сирот являются повышенная агрессивность, выраженные виктимность и невротичность, незрелые формы защитного поведения, отмечается тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других и т.п. (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) [174, 175].

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот играют социальные условия их развития и, прежде всего, эмоциональная, социальная и психическая депривация. Социальная ситуация развития у некоторых воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (отягощена разлукой с родителями, которую оценивают, как материнскую и отцовскую депривацию. Влияние изоляции от родителей на развитие детей изучали Б.Н. Алмазов, Д. Берлингейм, Дж. Боулби, А.И. Захаров, М. Земска, М. Кляйн, И. Лангмейер, М.И. Лисина, М. Лифшиц, М. Малер, З. Матейчек, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г. Фигдор, М. Эйнсворт и др.

Л.В. Корнева, изучая феномен самоопределения ребенка, воспитывающегося в условиях специальных школ закрытого типа, акцентирует свое внимание на его структурных компонентах: самооценке, уровне притязаний, локусе контроля, самооценности детей-сирот [118]. Эти специфические проблемы затрудня-

ют процесс адекватной социализации личности воспитанника ОДС (Б.Н. Алмазов, Л.А. Грищенко [7, 8, 55], Н.Л. Белопольская, Е.Е. Бочарова [19], А.А. Березин [22], Ю.Б. Евдокимов).

В этих психологически неблагоприятных условиях все большее значение приобретает проблема становления социальной, гендерной и личностной идентичности. Авторы С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская [18], Р. Берне, М. Борневассер, Дж. Бьюдженталь, О. Кернберг, И.С. Кон [111], Р. Лейнг, В.С. Малахов, Г.И. Малейчук [136], Д. Орлов, В.И. Павленко [161], Л.Б. Шнейдер [84], Э. Эриксон [255] и др. считают социальную и личностную идентичность основой становления и формирования развивающейся личности.

Становление гендерной идентичности начинается с самого рождения. Особенно значимым возрастным периодом формирования идентичности является подростковый и юношеский возраст. Наибольшую важность на этих возрастных этапах приобретает процесс становления моральных и нравственных убеждений. В подростковом возрасте изменяются интересы, привязанности, система ценностей, приоритетными становятся область межличностного общения, профессионального выбора, особую важность приобретает изменение идентификационных образцов. Становление гендерной идентичности подростка базируется на воспроизводстве доминирующей гендерной культуры как основы социализации личности (С.А. Бутковская [33], Л.Р. Диасамидзе [60], Е.М. Ижванова [88, 89], О.А. Карабанова [99], Л.В. Корнева [118], Н.Ю. Рымарев [200], В.Л. Ситников [209] и др.).

Формирование личности подростка определяется средой, в которой он воспитывается (В.В. Шабалина [248]). Социально-обедненная среда ОДС характеризуется воспроизводством наиболее консервативных гендерных стереотипов, которые делают поведение индивида менее гибким, а также способствует формированию недифференцированных форм гендерной идентичности (Е.Ю. Терешенкова [226]). В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей процесс идентификации затруднен, и, как следствие, возникает недифференцированная, неопределенная гендерная идентичность. Развитие личности воспитанника происходит в условиях, где преобладают женские стереотипы поведения, женский «воспитательный» подход,

одинаковый как для девочек, так и для мальчиков. Стертость гендерных идентификационных образцов у воспитанников детских домов во многом объясняется отсутствием гендерных моделей поведения значимых взрослых как женских, так и мужских. Среди воспитанников детского дома есть дети, которые в силу обстоятельств совершенно не знакомы с моделями мужского поведения, потому что почти с рождения росли в сугубо женском окружении: нянечки, воспитательницы, повара и др. В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей имеют место факторы, удлиняющие период развития и становления зрелой личности, а также способствующие формированию недифференцированных форм идентичности (Д.И. Фельдштейн [224]).

Н.Ю. Рымарев отмечает сложность изучения компонентов гендерной идентичности личности и связывает их с тем, что традиционные образцы маскулинности / фемининности в современных условиях трансформируются, и это создает трудности для подростка, пытающегося интегрировать в личности различные черты, социальные роли, образы поведения [200]. Определяя собственную картину мира, свой образ Я, подросток не только пассивно усваивает гендерные нормы и ролевое поведение, но и стремится самостоятельно и активно осмысливать их и формировать свою гендерную идентичность (Е.И. Горошко, А.В. Кирилина [52, 102], И. Гофман, Л.Р. Диасамидзе [60], Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина [77], К. Зиммерман, Дж. Лорбер, И.В. Романов [194], Д. Уэст [232] и др.).

Сегодня широко проводятся гендерные исследования в различных направлениях психологической науки: полоролевых стереотипов (В.С. Агеев [5]), ролевой структуры молодой семьи (Е.В. Антонюк [12]), гендерной социализации (Н.К. Радина [187]), гендерных отношений (И.С. Клецина [104, 105]), психофизиологии мужчины и женщины (Е.П. Ильин [92, 93]), половых различий в феномене неправды (В.В. Знаков), гендерных аспектов в профессиональной самоактуализации личности (Л.Н. Ожигова [159]), гендерных установок (В.Е. Каган [96]), гендерной психологии лидерства (Т.В. Бендас [21]), женского менеджмента (Н.В. Ходырева), самореализации одаренных женщин (Л.В. Попова), психологии женщины во время беременности, после родов, материнства

(Г.Г. Филиппова [235], И.Ю. Хамитова), стереотипов женского поведения (В.Ф. Петренко, О.В. Митина [165]) и др.

В нашей стране гендерными проблемами занимались социологи С.И. Голод, И.С. Кон; биологи В.А. Геодокян, Д.В. Колесов, Т.П. Хризман; врачи Д.Н. Исаев, В.Е. Каган и др. Гендерные исследования в зарубежной психологии связаны с именами таких ученых как С. Бем, Ш. Берн, О. Вейнингер, Г. Гейманс, К. Гиллиган, 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. В отечественной психологической науке проблемы гендера рассматривались в трудах В.В. Абраменковой, Ю.Е. Алешиной, Г.М. Андреевой, А.С. Волович, Е.М. Ижвановой, И.С. Клециной, Л.В. Мищенко, Л.Н. Ожиговой, В.Л. Ситникова, А.А. Чекалиной, Л.Б. Шнейдер, В.А. Ядова и др.

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

Некоторые особенности развития половой идентичности в дошкольном возрасте рассмотрены Л.В. Ильиченко (1995), М.В. Колясниковой (1999), Т.А. Крыловой (2002), Л.В. Мищенко (2013), Н.В. Плисенко (1985) и др. Проблеме изучения половой идентичности младших школьников посвящены работы В.В. Абраменковой (2000), В.Е. Кагана (1991), Н.П. Ковалевой (2011), Н.Ю. Флотской (2010) и др.

Анализ диссертационных работ, отражающих исследования гендерной идентичности за последние десять лет позволяет выделить следующие основные тенденции. Феномен гендера и гендерной идентичности в отечественной и зарубежной науке рассматривается с позиций многомерности и вариативности,

предполагает выход за рамки традиционных ролевых различий. Маскулинность, фемининность представляют собой параллельные континуумы гендерного измерения личности. Гендер, в качестве научных и житейских понятий, структурирует общественные отношения и восприятие человеком самого себя и других в этих отношениях (С.В. Мелков, А.В. Кудрина, 2016).

Современные исследования гендера и гендерной идентичности представлены в следующих областях:

- в сфере профессионального, личностного самоопределения, самореализации (С.А. Бутковская, Е.А. Денисова, Е.В. Кулаева, Л.Н. Ожигова, М.Р. Плотницкая и др.);
- в аспекте генезиса данного феномена в различные периоды жизни человека (Е.М. Ижванова; И.А. Кириллова, Л.В. Мищенко, А.А. Никитина, В.А. Перегудина; Н.Ю. Рымарев, Е.Ю. Терешенкова; М.А. Толстых; С.А. Филиппова; А.Д. Швецова; А.С. Юрина и др.);
- в связи с этнической спецификой проявления данного феномена (А.Р. Гайнанова; П.Р. Мататова; О.В. Рябов и др.);
- в онтологическом (Ю.В. Смирнова), социокультурном аспектах, как проблема кризиса гендерной идентичности (Е.В. Гредновская) и социально-философском аспекте (И.А. Тупицына);
- в аспекте самопрезентации и репрезентации (И.А. Остапенко, Г.Н. Певченко);
- в связи с социально-психологической адаптацией (Л.В. Бызова);
- в контексте конструирования гендерной идентичности и изучения ее составляющих (Л.Р. Диасамидзе, А.И. Мруг);
- в сфере межличностных и гендерных отношений (И.С. Клецина);
- в аспекте изучения условий половой дифференциации обучения (Г.Ф. Дульмухаметова) и др.

Обращает на себя внимание тот факт, что в научной литературе практически не представлены работы по изучению гендерной идентичности в подростковом возрасте. К одним из немногих авторов, разрабатывавших этот вопрос, можно отнести Ю.В. Василькову (2006), Н.Н. Крыгину (1993), Н.В. Лукьяненко (2007),

Л.В. Мищенко (2015), Т.В. Моисееву (2006), И.В. Романова (1998), Н.Ю. Рымарева (2006), Ю.А. Швецову (2011), И.Ю. Шилова (2000).

Теоретический анализ показал, что специфические особенности структуры гендерной идентичности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, практически не рассматриваются. Между тем, дети, воспитывающиеся в этих учреждениях, принадлежат группе риска и внимание к развитию личности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должно быть более пристальное, так как у детей этой социальной и возрастной группы закладываются недифференцированные формы гендерной идентичности, что негативно сказывается на их дальнейшей социализации и адаптации в обществе (Л.Г. Степанова [221, 222], И.В. Талина [223], Т.И. Юферева) [265].

В настоящее время у представителей этой группы имеют место:

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

Проанализировав социально-психологическую, педагогическую литературу по данной проблеме, изучив опыт деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, деятельность администрации, учителей, педагогов-воспитателей, педагогов-психологов, социальных педагогов нами выявлены следующие **противоречия**:

- *на психолого-педагогическом уровне* между насущной психолого-педагогической востребованностью изучения психологических проблем подростка-воспитанника организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и отсутствием исследований структуры и содержания компонентов гендерной идентичности как факторов развития личности;

- *на теоретико-методологическом уровне* между необходимостью исследования факторов становления гендерной идентичности в подростковом

возрасте и отсутствием единого методологического подхода;

– *на научном уровне* между проводимыми исследованиями в области гендерных, полоролевых различий, с одной стороны, и недостаточной теоретической и эмпирической разработанностью проблемы развития гендерной идентичности в подростковом возрасте с учетом различных психолого-педагогических условий.

В связи с этим проблема исследования заключается в научном обосновании изучения структурно-типологических особенностей гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также возможностей психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики. Решение данной проблемы обуславливает выбор темы настоящего исследования: «Развитие гендерной идентичности детей-сирот подросткового возраста». Изучение психологических особенностей и факторов, способствующих становлению недифференцированных форм гендерной идентичности, позволит сформировать представления об особенностях ее структурных компонентов и их содержания в подростковом возрасте в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В связи с этим мы обращаемся к изучению структуры гендерной идентичности и содержания ее компонентов у подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также определения возможностей психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики. Анализ полученных результатов будет являться основой для разработки и реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Цель диссертационного исследования – определить структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также возможности психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики.

Объект исследования – психолого-педагогический феномен гендерной идентичности подростков.

Предмет – психолого-педагогическое сопровождение развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Гипотеза исследования основана на том, что: структура гендерной идентичности (включающая в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты) имеет содержательные качественные и количественные особенности у подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и значимые различия в содержании компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье, которые проявляются:

- в развитии недифференцированного типа гендерной идентичности, что обусловлено индивидуально-психологическими особенностями, такими как невротичность, депрессивность, агрессивность, эмоциональная лабильность;

- в существовании значимых взаимосвязей между психологическими особенностями: невротичностью, депрессивностью, агрессивностью, эмоциональной лабильностью и структурными компонентами гендерной идентичности, в частности, с поведенческим, когнитивным, эмоционально-оценочным;

- коррекция негативных характеристик личности возможна при условии комплексного психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что будет способствовать снижению эмоциональной нестабильности личности.

Исходя из поставленной цели, объекта и предмета были определены следующие **задачи исследования**:

1. Провести теоретический анализ проблемы развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обосновать ее актуальность.

2. Выявить компонентную структуру и содержание компонентов гендерной идентичности подростков.

3. Определить роль социально-психологических факторов, обуславлива-

ющих структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

4. Разработать системно-структурную модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

5. Эмпирическим путем проверить результативность программы психологического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Теоретико-методологической основой исследования явились положения о феномене гендерной идентичности, ее компонентах и структуре. В исследовании мы опирались на основные теоретические и методологические положения отечественных и зарубежных ученых:

– структурный подход к изучению гендерной идентичности как целостной структуре личности и компонентов (Л. Берталанфи, Ф. Коффка, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, В.П. Прядеин, Х. Эренфельц и др.);

– историко-эволюционный подход к пониманию личности с позиции индивидуализации, который рассматривает гендерную идентичность в контексте социально-исторического развития (А.Г. Асмолов);

– гендерный подход, который рассматривает гендерную идентичность с точки зрения конструирования в различных временных и социокультурных контекстах личностные проблемы мужчин и женщин, их психологические характеристики, различия и сходство, иерархичность социальных ролей, статусов, гендерные аспекты самореализации личности и т.д. (С. Бем, Т.В. Бендас, Ш.М. Берн, Е.А. Денисова, Д. Зиммерманн, Е.М. Ижванова, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, В.В. Козлов, И.С. Кон, Л.Н. Ожигова, И.Н. Тартаковская, А.А. Темкина, К. Уэст, Л.Б. Шнейдер, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.);

– концепция многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности рассматривает идентичность как базовое свойство личности, которая определяет психологическую структуру различных действий человека (А.И. Крупнов);

– концепции возрастного и социально-личностного развития (Л.С. Выготский, С.А. Козлова, А.А. Майер, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Р.М. Чумичева, Э. Эриксон и др.).

Методы исследования. В соответствии с логикой исследования и с целью проверки выдвинутых гипотез был использован комплекс методов, включающий в себя:

- теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования);
- эмпирические (наблюдение, беседа, контент-анализ, психодиагностические методы);
- методы математико-статистического анализа: дескриптивный, сравнительный, корреляционный, факторный анализ.

С целью исследования структурных компонентов гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, нами использовался следующий комплекс психодиагностических методик, выбор которых соответствует предмету и задачам исследования:

- изучение содержания гендерной идентичности методом самоописания проводился с помощью опросника Л.Н. Ожиговой «Я женщина/мужчина» [107];
- методика исследования содержательных характеристик идентичности личности «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой) [198];
- полотипизированный опросник С. Бем, предназначенный для исследования психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности и диагностирующий когнитивную составляющую гендерной идентичности [107];
- опросник «Пословицы» И.С. Клециной, который предназначен для изучения гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье [137];
- многофакторный опросник FPI (в модификации и разработке А.А. Крылова и Т.Н. Ронгинской) для диагностики психологических особенностей личности [15].

Для упорядочивания и сортировки данных использовалась программа Excel корпорации Microsoft, для количественной обработки данных – программа

SPSS 20.0 для среды Windows.

Этапы опытно-поискового исследования. Исследование осуществлялось в четыре этапа в период с 2009-2016 гг.

Первый этап (2009-2010) исследования посвящен теоретико-методологическому анализу психологической литературы по проблеме исследования, были определены объект, предмет, цели, задачи исследования, осуществлялось выдвижение гипотез и разработка плана эмпирического исследования.

Второй этап (2011-2013) опытно-поисковой работы заключался в исследовании структуры и содержания гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях (в семье и в ОДС).

Реализация *третьего этапа* (2013-2014) включала в себя разработку системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; апробация и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения.

На *заключительном этапе* (2014-2016) проводилась проверка эффективности программы, анализ, обобщение и оформление полученных результатов.

Эмпирическая база исследования. Изучение структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания в подростковом возрасте проводилось в школах и детских домах г. Екатеринбурга, Свердловской области, Ханты-Мансийского автономного округа. Основой эмпирического исследования стали результаты психодиагностики учащихся школ: г. Екатеринбурга – 140 учащихся, г. Талица – 78, г. Ирбит – 119 человек, г. Краснотурьинск – 14. В подгруппе подростков, воспитывающихся в семье, были обследованы 165 мальчиков и 186 девочек, всего 351 респондент. А также – воспитанники детских домов г. Верхняя Пышма – 78 респондентов, г. Ирбит – 58, г. Североуральск – 39, г. Туринск – 25, пос. Пионерский Ханты-Мансийского автономного округа – 18 респондентов. Всего было обследовано 218 подростков, из них мальчиков – 99, девочек – 119. Возраст участников 13-15 лет.

Общий объем выборки исследования составил 569 человек.

В реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков и проверке ее эффективности при-

няли участие 78 респондентов, проживающих в ОДС, из них 34 мальчика и 44 девочки.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась методологической обоснованностью теоретических данных, применением апробированного валидного инструментария, применением методов математико-статистического анализа, репрезентативностью представленной выборки.

Научная новизна исследования состоит в том, что совокупность представленных результатов содержит решение научной проблемы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а именно:

- на основе анализа основных теоретико-методологических подходов уточнено понятие гендерной идентичности как интегративного полифункционального динамичного структурного образования личности, детерминированного усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации через реализацию личностных смыслов, потребностей на определенных ступенях возрастного развития;
- определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также возможности ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики;
- разработана системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- эмпирическим путем выявлено, что структура и содержание компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье;
- обоснованы факторы, обуславливающие формирование недифференцированного типа гендерной идентичности. Развитие гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей, происходит в условиях социальной, эмоциональной и психической депривации, что способствует нарушению социально-ролевой самоидентификации, эмоциональной нестабильности личности.

– эмпирически подтверждена эффективность разработанной программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– на основе ретроспективного, феноменологического и системного анализа представлено современное состояние проблемы. Определены основные исследовательские позиции изучения гендерной идентичности в научных исследованиях;

– уточнено понятие гендерной идентичности, определены условия ее развития с точки зрения структурного, историко-эволюционного и гендерного подходов. Выделены компоненты гендерной идентичности (эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий, личностный) и определено их психологическое содержание;

– определены факторы, обуславливающие психологические особенности развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

– разработана системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Практическая значимость работы заключается в прикладной направленности полученных результатов, которые могут быть широко использованы в практике образовательных и воспитательных учреждений:

– эмпирически подтверждены теоретические предположения о специфических структурно-типологических особенностях структуры гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- на основании представленной системно-структурной модели разработана и внедрена в практику программа психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в подростковом возрасте;

- внедрены в воспитательный процесс организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, техники индивидуального и группового консультирования с элементами сказкотерапии, песочной терапии, тематические дискуссии, кинотерапия;

- разработан авторский арт-терапевтический тренинг;

- практически подтверждена возможность реализации психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

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

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования представлены к обсуждению и одобрены на международных научных конференциях: «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании» (Одесса, 2009, 2010, 2011, 2013), «Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы» (Ульяновск, 2010), «Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи» (Минск, 2011); «Актуальные проблемы психологии и педагогики в условиях глобализации социума» (Харьков, 2012); «Потенциал личности: комплексная проблема» (Тамбов, 2013); всероссийских: «Наука образованию» (Екатеринбург, 2010), «Прикладная психология» (Екатеринбург, 2011, 2012), «Психология в системе образования» (Екатеринбург, 2010, 2011, 2012, 2013), «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 2011, 2012); «Арт-терапия в практической деятельности» (Санкт-Петербург, 2015), «Теория методология и практика интегрального исследования

индивидуальности в современном человекознании. XXXI Мерлинские чтения» (Пермь, 2016), «Арт-терапия в практической деятельности специалистов в области психологии, образования, медицины и социального обслуживания населения» (Санкт-Петербург, 2018), на заседаниях кафедры психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета.

По результатам теоретического анализа проблемы исследования была разработана системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Апробирована и внедрена в образовательный процесс программа психолого-педагогического сопровождения. В учебно-воспитательный процесс внедрены следующие мероприятия: диагностический блок, кинотерапия, арт-тренинг, гендерно-ориентированный тренинг. В работе с детьми и педагогами-воспитателями используются техники индивидуального и группового психологического консультирования с элементами песочной терапии, куклотерапии, сказкотерапии.

По результатам исследования опубликовано 22 работы, в том числе 3 статьи в научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (в журналах «Фундаментальные исследования», «Современные проблемы науки и образования»), а также статья в коллективной монографии, учебное пособие.

Основные положения, выносимые на защиту:

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

Структура гендерной идентичности включает в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты. *Эмоционально-оценочный компонент* представлен положительным, отрицательным или амбивалентным отношением к себе, к своему маскулинному / фемининному образу Я, отношением к ближайшему окружению и образу мира с позиции

гендера, к гендерным нормам, правилам, ролям, стереотипам, установкам, ожиданиям. *Когнитивный компонент* обобщает системные представления о себе, как о представителе определенной гендерной группы, в результате чего происходит осознание и принятие своей маскулинности / фемининности, индивид выбирает поведение с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок и ожиданий. В процессе осознания происходит реализация в деятельности всех представлений о себе с позиций гендера (*поведенческий компонент*). *Личностный компонент* включает в себя психологические, психодинамические свойства, состояния и особенности личности с учетом гендера, обуславливает процессы интеграции и адаптации личности в обществе. Структурные компоненты гендерной идентичности представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

2. Определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В ходе теоретического и эмпирического исследования определены следующие типы гендерной идентичности: маскулинный, фемининный, андрогинный с тенденцией к маскулинности, андрогинный, андрогинный с тенденцией к фемининности, недифференцированный. Недифференцированный тип детерминирует кризис гендерной идентичности, который проявляется в повышенной напряженности, возбудимости, внутренней конфликтности; негативном отношении к себе и формирует выраженную эмоциональную нестабильность личности.

3. Обобщение исследований по проблеме развития гендерной идентичности в подростковом возрасте позволило разработать системно-структурную модель психолого-педагогического сопровождения развития компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и комплексную программу. Программа основана на принципах долгосрочности, комплексности, последовательности, систематичности, активности участников и включает в себя психопрофилактический, психопросветительский, диагностический, коррекционный и консультационный уровни.

4. Эффективность коррекции деструктивных проявлений личности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, достигается посредством положительного действенного влияния на содержательные компоненты гендерной идентичности. Психотехнологии направлены на формирование положительного Я-образа, положительного образа мира; создание безопасной атмосферы понимания, принятия, сопереживания; поощрение разнообразных поведенческих реакций, свидетельствующих о самоанализе и рефлексии путем организации сотрудничества педагогов, воспитателей, психологов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (эмоционально-оценочный компонент); расширение знаний о гендерно-ролевом поведении, отношениях между представителями разных полов и внутри гендерной группы (когнитивный компонент); формирование ответственности за собственный выбор, обеспечение самостоятельности в процессе выбора; овладение традиционными социально приемлемыми формами поведения, их творческое преобразование с учетом конкретной ситуации; межличностного взаимодействия, сотрудничества и обмена опытом (поведенческий компонент); расширение репертуара эмоционального реагирования в области межличностных отношений, развитие самоконтроля, снижение уровня ситуативной агрессивности, укрепление рефлексивной позиции и т.п. (личностный компонент).

Структура диссертации: Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, приложений. Библиографический список включает в себя 290 источника, из них 21 на иностранном языке. Диссертация содержит 52 таблицу (из них 17 в приложении), 3 рисунка, 6 приложений. Объем работы составляет 229 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Прологомены гендерной идентичности: исторический аспект

Проблема идентичности в течение продолжительного периода является объектом междисциплинарного теоретического и эмпирического изучения зарубежных и отечественных ученых (В.С. Агеев [5], И.В. Антонова [11], Е.П. Белинская [18], А.Е. Жичкина [73], И.С. Кон [113], Дж. Г. Мид, Л.В. Мищенко [146], Дж. Тернер [227, 290], Г. Тэшфел [289], Л.Б. Шнейдер [84, 257], Э. Эриксон [263], В.А. Ядов [266, 267] и др.).

В словаре русского языка С.И. Ожегова термин «*идентичность*» определяется как «вполне сходный, тождественный» [158].

Изначально исследование идентичности в зарубежной психологии осуществлялось в теоретических направлениях, где базовыми категориями выступили понятия «идентичность», введенное Э. Эриксоном и «Я-концепция» Дж. Г. Мида. Э. Эриксон рассматривает понятие эго-идентичность (ego identity) как совокупность представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою уникальность и аутентичность [263]. Идентичность представляет собой динамическую личностную структуру, процесс организации жизненного опыта в индивидуальное Я, которая возникает путем эго-синтеза и ресинтеза в течение детства и объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, способности, роли (Л.В. Мищенко, Е.Л. Солдатова) [145, 218, 219].

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

Э. Эриксон выделяет три уровня идентичности: индивидуальный, личностный, социальный. Индивидуальный уровень идентичности – это 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, с приобретенными умственными и творческими способностями, с разнообразием возможностей их реализации в социально-ролевом поведении [263]. Социальный уровень идентичности – личностный конструкт, который отражает внутреннюю тождественность личности социальным, групповым идеалам, нормам, способствует процессу Я-категоризации (гендерной, профессиональной, этнической, религиозной, гражданской и др.).

Дж. Г. Мид рассматривает проблему идентичности в рамках концепции символического интеракционизма, где идентичность есть продукт социального взаимодействия Я с точки зрения на него группы. Дж. Г. Мид выделяет два аспекта идентичности: ориентированное на социальное окружение «Me» и ориентированное на индивидуальность «I». «Me» характеризует человека как существо, детерминированное социально заданными условностями, как представителя общества в индивидууме: оно состоит из интернализованных «генерализованных других» и образует усвоенные человеком социальные установки, стереотипы, нормы (моральные, этнические, гендерные, профессиональные). «I» характеризует индивида как реагирующего на ситуацию индивидуальным, уникальным образом, т.е. «I» – собственное спонтанное восприятие части своего Я, которая обозначена в «Me». Анализ работ Дж. Г. Мида, с точки зрения некоторых исследователей (Е.М. Ижвановой [88, 89], И.С. Клециной [48, 104, 105], И.Г. Малкиной-Пых [137], В.Л. Ситникова [209]), позволяет сделать вывод, 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, возникающую в процессе рефлексии. Осознаваемая идентичность определяет свободу выбора форм и тактики поведения, базирующуюся на собственных представлениях, целях и системе ценностей.

В.С. Агеев [5], Г.М. Андреева [9], К. Келли (С. Kelly) [278], Дж. Тернер [227, 290], Г. Тэшфел [289], В.А. Ядов [266, 267] и др. рассматривают социальную и личностную (персональную) идентичность. С их точки зрения идентичность – это когнитивная система, регулирующая поведение человека в социуме. Регулятором поведения, по Г. Тэшфелу, выступает Я-концепция, которая включает в себя две подсистемы: личносминистерство науки и высшего образования российской федерации и личносминистерство культуры и социальной идентичности.

Понятие социальной категоризации введено Г. Тэшфелом для понимания совокупности в индивиде группового и личностного начал, интегрирования индивидуальных характеристик и социального поведения. 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 [288, 289].

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

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

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

нозначно (А.Г. Асмолов [13], А.Б. Ахмедов [14], Р. Бернс [24], А.Р. Гайнанова [46], К. Хорни [244] и т.д.

Понятие образ – центральное в психологии. Образы, отражая объективную реальность, являются содержанием психики субъекта. Представители теории бихевиоризма Ю. Галантер, Д. Миллер, К. Прибрам [142] определяют образ как все накопленные и организованные знания организма о себе самом и о мире, в котором он существует. Под Я-образом В.Л. Ситников подразумевает совокупность характеристик (телесных, поведенческих, деятельностных, социальных и др.), значимость которых варьируется в зависимости от социальных условий и психических состояний. Осознание личностью своих особенностей изменяет самооценку, уровень притязаний и соответственно идентичность [209].

Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру, и в значительной степени определяет социальную адаптацию и дезадаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Самооценка влияет на эффективность деятельности личности, ее развитие, межличностные отношения и является структурным компонентом Я-образа (А.В. Визгина [39], А.Г. Маклаков [135], С.Р. Пантелеев, Д.Я. Райгородский) [201].

В рамках интегративной психологии 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 (Р. Ассаджиоли, С. Гроф, У. Джеймс, А. Маслоу, М. Мерфи, Э. Сутич, К. Уилбер, А. Уотс, К.Г. Юнг и др.). «Я» выступает как объект уподобления, с которым сливается реализуемое личностное поведение. В структуре идентичности В.В. Козлов выделяет три подструктуры Я: Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное [цит. по 107].

Центром Я-материального является образ-отношение к своей телесности. Вторичными материальными идентификациями выступают пол, возраст, психологические и биологические свойства личности (В.М. Русалов) [199]. В процессе развития Я-материального расширяется предметное пространство (моя мама, моя кукла, мой стол, моя квартира, мой район, моя родина и др.), изменяется образ мира. Я-социальное включает в себя интегративный статус, определяет личностные смыслы,

социальную структуру, с позиций которой личность оценивает и выстраивает свои общественные отношения. Интегративный статус личности и деятельность человека оказывают влияние на способы мышления, оценку других людей, мировоззрение, ценностные ориентации и т.д. Ядро Я-духовного – это интимные смыслы осознания личностью собственного существования [цит. по 106].

Феномен «идентичность» В.С. Агеев [5], Т.С. Белинская [18], В.А. Ядов [266, 267] и др. определяют социальной составляющей. По мнению В.А. Ядова, самоидентификация индивида определяется свойствами культуры.

Н.В. Антонова рассматривает 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 существования элемента идентичности в субъективном времени личности [11].

Дж. Марсиа выделяет четыре статуса (вида) идентичности, в основе которых лежат два аспекта: кризис как состояние выбора решений, убеждений и принятие решений, выработка стратегий для их реализации (рисунок 1) [281].

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

Рисунок 1. Классификация идентичности по Дж. Марсиа

Достигнутая идентичность определяется сформированными личностно значимыми целями, ценностями, убеждениями, на которые не оказывают влияния установки значимых других; характеризует процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения [281].

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 [124, 281].

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 [245, 281].

Р. Кселовски определяет три типа идентичности: открытый, который предполагает наличие выбора в принятии решений, закрытый – характеризуется согласием с имеющимися решениями без рассмотрения каких-либо альтернатив, диффузный – отсутствием решений [цит. по 107].

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

По мнению Р. Берне, Дж. Бьюдженталя [27], О. Кернберга, Р. Лейнга, Э. Эриксона [263] и др., становление и формирование идентичности (психосоциальной тождественности) как основы развивающейся личности является значимым интегративным критерием ее психического здоровья и личностной зрелости (Е.Л. Солдатов [218, 219]). О.В. Бойко [27], Г.И. Малейчук [136] определяют идентичность (самотождественность) как основное ядерное образование зрелой личности, интериоризированное принимаемым образом Я в совокупности с индивидуальным и уникальным отношением индивида к окружающему миру и являющееся важной характеристикой целостности личности на высших уровнях развития.

Г. Амон рассматривает Я идентичность как ядерное психологическое образование, обеспечивающее целостность личности, связанное с центральными психическими функциями [цит. по 137].

Представители экзистенциальной и гуманистической психологии рассматривают внутреннюю и внешнюю идентичность (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй и др.). Внутренняя идентичность рассматривается ими как подлинная и формируется в результате личностного и духовного развития, внутреннего осознания; внешняя складывается под влиянием социума и обладает ригидностью [137].

Понятие идентичности, с точки зрения Л.С. Выготского, сопряжено с процессом переживания человеком своего Я как внутреннего отношения к тому, или иному моменту действительности, идентичность представляет собой непрерывный процесс переживаний личностью своей тождественности, которые находятся в динамическом процессе непрерывного уточнения и коррекции образа Я [45, 205].

Е.Т. Соколова, И.С. Самошкина определяют идентичность как устойчиво переживаемую тождественность Я во времени, пространстве и выделяет целостность, дифференцированность, динамичность и стабильность (устойчивость) как диалектические свойства идентичности [202, 216].

По мнению К. Ясперса, идентичность является феноменом, смежным с феноменом сознания. Он обозначает осознание себя в качестве активного субъекта, осознание собственной целостности, уникальности [269].

М. Розенберг (M. Rosenberg) 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 [256].

В своей работе «Идентичность как динамический критерий психического здоровья» Г.И. Малейчук отмечает, что идентичности присуща стабильность, которая проявляется в ощущении себя как неизменной, независимой от внешних условий, 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 [136]. И.Г. Малкина-Пых, проводя анализ различных подходов к изучению проблемы идентичности, отмечает, что развитие личности предполагает динамическое изменение идентификационных образов в процессе жизнедеятельности [137]. И.С. Клецина рассматривает процесс развития идентичности одновременно как интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов (идентификаций), для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт [48].

Анализ теоретических подходов, проведенный Е.Т. Соколовой (С. Ахтар, О. Кернберга), позволил определить развитие идентичности от фрагментарного, конкретного, парциального образа Я и образа другого до целостного образа. Сформиро-

ванная идентичность характеризуется целостностью, дифференцированностью и динамичностью [216].

Категорию «идентичность», в контексте личностного смысла, Л.Н. Ожигова рассматривает как элемент Я-концепции личности, включающий в себя основные ее характеристики и представляющий собой трехкомпонентную структуру, которая реализуется на бытийном и смысловом уровнях [159].

С точки зрения И.С. Клециной [104, 105], Л.Г. Степановой [221, 222], Э. Эриксона [263] и др., категория «идентичность» детерминирует механизмы взаимосвязи между внутриличностными и социокультурными процессами в ситуациях социального взаимодействия и позволяет понять противоречивость групповых и личных начал в человеке.

По мнению В.В. Козлова, Л.Б. Шнейдер 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 [84, 107].

Таким образом, идентичность с позиций разных теорий рассматривается неоднозначно.

Психологические понятия, смежные с понятием «гендерная идентичность». Проблема гендерных исследований идентичности на сегодняшний день остается малоизученной. В научной литературе равнозначно употребляются понятия, используемые в рамках как гендерной, так и полоролевой теории. В методологическом плане исследование гендерных характеристик личности осуществляется в русле двух подходов: полоролевого и социально-конструктивистского. Полоролевой подход характеризует гендер исходя из его социально-психологических проявлений – гендерных стереотипов (схемы восприятия).

В работах отечественных исследователей, посвященных изучению гендерной идентичности, используются следующие термины: биологический пол, психологический пол, психический пол, полоролевая идентичность, полоролевые

стереотипы, полоролевые отношения (В.С. Агеев [5], Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас [110], И.С. Кон [112], Т.А. Репина и др.) [193].

Исследуя феномен гендерной идентичности, мы осуществили анализ смежных понятий. 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 количеству мужественности или женственности человека, у «нормального» мужчины преобладает мужественность, а у «нормальной женщины» – женственность [287].

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. Согласно англо-русскому словарю В. Мюллера [149], «гендер» имеет три значения: 1) морфологическая характеристика, грамматический род; 2) классификация пола; 3) представление отношений, показывающее принадлежность к классу, группе, категории.

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

А. Кирилина, анализируя английский термин «gender», отмечает, что данная категория широко используется в междисциплинарном пространстве для дифференцированного употребления понятий социального пола и термина «sex», обозначающего биологический пол [102]. В связи с этим, категория «пол» характеризует биологический признак, а понятие «гендер» объясняет полоролевое разделение в различных сферах социальной жизни (D. Baron) [271].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова категория «род» имеет следующие значения: а) грамматическая категория слов (мужской, женский, средний); б) разновидность чего-нибудь, обладающая каким-нибудь качеством, свойством; в) обозначение ряда поколений (в систематике животных – объединение нескольких видов) [158].

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

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

В словаре практического психолога под редакцией С.Ю. Головина биологический пол трактуется как совокупность контрастирующих генеративных признаков особей одного вида. Биологический пол, как и гендер, является социальным конструктом, продуктом устойчивых интерпретативных практик, возникающих на основе когнитивных схем восприятия [212].

С биологической точки зрения выделяют следующие уровни половой организации человека:

- генетический пол (определенный набор генов);
- гонадный пол (наличие характерных для каждого пола желез внутренней секреции). На уровне гонадного пола, генитальной подсистемы определяют четкое деление на две противоположные формы половой организации – мужские и женские половые органы, выполняющие разные репродуктивные функции;
- морфологический пол (различия в телесных характеристиках, строении и функционировании);
- церебральный пол (обозначает дифференциацию мозга под влиянием гормона тестостерона. Генетические, эндокринные и церебральные составляющие пола определяют не психологические различия между мужчинами и женщинами, а уровень психической и двигательной активности).

Психический пол понимается как комплекс психических, психологических и поведенческих характеристик, отличающих мужчину от женщины. Данное понятие применяется для идентификации мужчин и женщин по их поведению и психологическим особенностям. В узком смысле слова психический пол – это пол, в котором человек сам себя ощущает и осознаёт, т.е. пол самоидентифика-

ции. Психический пол индивида не всегда совпадает с биологическим полом, с полом воспитания, с социальным или с паспортным полом. Такое несовпадение может служить детерминантой транссексуальности или трансгендерности (трансгендеры – индивиды, чувствующие себя представителями иного пола, чем врожденный биологический) [212].

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

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

С. Кесслер и У. Маккенна, 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 [цит. по 23].

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

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

Э. Гидденс объясняет гендер как социально формируемые особенности мужественности и женственности, как социальные ожидания относительно соответ-

ствующего поведения мужчин и женщин [50]. Гендер – это система культурных символов, значений, норм, присвоенных определенному полу. Он является естественно заданным социальным конструктом, имеющим свою культурную predisposition, и обозначает социальные представления о различии полов, их предназначении и ролях в обществе. По мнению И.С. Клециной, гендер указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые общество предписывает мужчинам и женщинам на основании их половых различий, и обуславливает приписывание психологических черт индивидам с целью закрепления за ними социального статуса и ограничения в системе гендерных отношений. 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 преобладающим гендерным моделям (И.С. Клецина [48]).

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

А.А. Реан ссылается на теоретический анализ Д. Рабла и Г. Крайг, которые рассматривают понятия «пол» и «гендер» как синонимы, а гендерные особенности – как специфические проявления личности, связанные с признаками половой принадлежности [4, 187].

Рассмотрим понятие гендерной идентичности с точки зрения разных подходов.

Термин «половая идентичность» используют исследователи биологизаторского направления, согласно которому «женское» или «мужское» в личности биологически детерминировано (А.В. Брушлинский [31]). С. Бем [20], М. Киммел [101], Дж. Мони (J. Money) [283], В.Л. Ситников) [209] создание гендера считают элементом культуры, а «мужское» и «женское» представляют, как социальные конструкты.

Ф. Тайсон и Р. Тайсон (в рамках психоанализа) различают половую идентичность, полоролевою идентичность и сексуальную ориентацию. Половая идентичность имеет ядерную природу, а ядро половой идентичности, по их мнению, является примитивным, частично осознаваемым чувством принадлежности к определенному биологическому полу [224]. Согласно психоаналитическим моделям полового развития (З. Фрейд, Й. Шторк [259]) стержневая половая идентичность формируется на втором году жизни как ощущение человеком своей принадлежности к мужскому или женскому полу.

С точки зрения Р. Столлера половая идентичность – осознание индивидом своей половой принадлежности, переживание своей маскулинности-фемининности, готовность к исполнению определенных половых ролей. Половая идентичность является одним из аспектов личностной идентичности и основывается на принципе подражания родителям. Этот конструкт включает в себя все качества индивидуальных сочетаний мужских и женских черт, обусловлен биологическими, психологическими, социальными и культурными факторами [279]. Ядро половой идентичности закладывается в пренатальный период как биологическая обусловленность. 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. В ходе развития процесс идентификации с объектами как своего, так и противоположного пола образует некую систему идентификационных образов, включающих в себя специфическое сочетание мужских и женских черт. Половая идентичность детализируется в процессе развития, в ходе развития формируются избирательные идентификации с каждым из родителей (Е.М. Ижванова [88, 89], И.С. Клецина) [48, 84].

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

Анализ, проведенный Е.П. Ильиным, позволяет утверждать, что сексуальная идентичность характеризуется особенностями самовосприятия и само-

представления человека в контексте его сексуального поведения в структуре гендерной идентичности [92, 93].

Сравнительный анализ основных понятий, используемых для интерпретации гендерной идентичности (биологический пол, гендер, гендерные стереотипы, гендерные роли, гендерный дисплей), согласно Л.Н. Ожиговой, позволяет сделать вывод о том, что гендерная идентичность является не просто структурным компонентом гендера, а сложным системным конструктом, который взаимосвязан со всеми личностно-принимаемыми образами Я [159].

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

1.2. Феномен гендерной идентичности с точки зрения различных психологических теорий

Гендерная идентичность является базовой структурой социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, имеет личностный компонент, зависит от социокультурной ситуации развития личности, способна менять свою направленность и содержание. Гендерная идентичность представлена многоуровневой системой соотнесения личности с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности как независимых переменных. Гендерная идентичность как особый вид личностной идентичности относится к числу наиболее стабильных идентификаций человека. На основе нее индивид создает свой собственный субъективный образ. Формирующий потенциал идентичности реализуется по мере осознания индивидом своей принадлежности к определенной гендерной группе. Субъективная эмоциональная значимость группы во многом определяет развитие Я-образа и образа группы в конкретных социальных условиях (Е.М. Ижванова [87, 88], И.С. Клецина [104, 105], С.А. Минюрова [144], Л.В. Мищенко [145], Л.Б. Шнейдер [84]).

Понятие «гендерная идентичность» введено Дж. Мани для описания внутреннего состояния личности с точки зрения ощущения себя представите-

лем определенного пола, а также для подтверждения значения социально-культурных факторов в формировании психологического пола [283, 284]. Под гендерной идентичностью В.Л. Ситников понимает аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола. Это первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное Я. Понятие «гендерная идентичность» является более широким, чем понятие «полоролевая идентичность», поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и целостный образ человека [209].

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 [159]. В зарубежной и отечественной психологии сегодня акцентируется внимание не столько на социальном конструировании гендерной идентичности, сколько на том, что гендерная идентичность – это результат сложного взаимодействия организмических, социальных и психологических (личностных) факторов. По мере становления и реализации гендерной идентичности усиливается регулирующая и смыслообразующая роль самой личности. Автор 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 (И.В. Костикова) [36].

Нами проведен анализ научных подходов к понятию «гендерная идентичность». Согласно «Словарю гендерных терминов», понятие «гендерная идентичность» – это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует индивида с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как сам человек себя категоризирует [211, 212].

Гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности имеет свою структуру и содержание. В ее структуре выделяют 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 (Н.Л. Иванова, Е.М. Ижванова [81, 87, 88]).

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

Согласно проведенному теоретическому анализу, гендерная идентичность как структурное образование включает в себя следующие компоненты: (Т.В. Бендас [21], Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина [77]).

- эмоциональный, заключающийся в расширении круга переживаний, обогащении внутреннего опыта. Это самое раннее проявление эмоциональной привязанности к другому человеку и осознание своей принадлежности к определенному полу (А.В. Сидоренков) [207];

- когнитивный – процесс познания личностью окружающего мира. По мнению Р.М. Грановской, любое знание достигается путем усвоения через отождествление: человек что-то знает лишь тогда, когда до некоторой степени и сам становится этим [53];

- поведенческий – механизм идентичности обеспечивает взаимную связь индивидов в социальной группе, создает аффективную общность как особое вживание, вчувствование в другого (О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125, 126], А.А. Реан [191], Д.Я. Райгородский [201], Р.А. Плутчик [285]).

Эта внутренняя структура, создаваемая в процессе развития, позволяет индивиду организовать образ Я и социально функционировать в соответствии с воспринимаемым полом и гендером (Л.Г. Степанова). Она формируется

в результате сложного взаимодействия его биологических детерминант, процессов социализации и типизации (кодирования). Активным участником этого процесса является сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему роли и модели поведения, вплоть до «перекодирования», «переустановки» гендерной идентичности [221, 222].

Структурные характеристики гендерной идентичности личности Л.Н. Ожигова раскрывает с помощью понятий объективного и субъективного гендерного пространства личностной бытийности. Объективное гендерное пространство – это собственно гендер, или сложная динамическая система внешних биосоциокультурных факторов, определяющих развитие психических явлений и состояний, которые фиксируются в таких фактах бытия личности как среда (гендерные стереотипы и эталоны), организм (гендерная телесность), деятельность (гендерные роли). В субъективном пространстве гендер оформляется в гендерную идентичность, где взаимосвязанными оказываются действенный (бытийный) и смысловой конструкты, включающие в себя гендерные представления образа мира (когнитивный компонент); гендерное самоотношение, самооценка, гендерные представления о себе (аффективный компонент); гендерные планы, способы и структуры поведения, ролевой репертуар (конативный компонент) [159]. Динамические характеристики гендерной идентичности детерминированы совокупностью процесса взаимодействия биологических и социокультурных факторов, личностными смыслами, которые обеспечивают определенные способы репрезентации гендерной идентичности во внешнем пространстве и реализации базовых потребностей личности – стремление к внутренней согласованности, самоактуализации и внешнему подтверждению.

Становление гендерной идентичности происходит в результате психологической интериоризации мужских или женских черт, в процессе взаимодействия Я и других, в ходе социализации. Конфликт шестой стадии психосоциального развития в эпигенетической теории Э. Эриксона (интимность против изоляции) напрямую связан с гендерной идентичностью индивида (И.В. Шаповаленко) [249]. При этом, как показано в работах В.А. Ильина [90, 91], результаты разрешения данного конфликта в социально-психологическом смысле проявляются не только в сфере интимно-личностных отношений, но и в контексте межличностных отношений как

способность к широкой вариативности в континууме «принятие-отвержение» при сохранении целостности личности. В данном контексте гендерная идентичность выступает как продукт социального конструирования и как фактор, опосредующий поведенческую активность и установки личности в контексте межличностных отношений. Гендер понимается как организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, конструируемая основными институтами общества (Г.М. Андреева, Е.П. Ильин) [9, 92].

И.С. Клецина отмечает, что теория социального конструирования гендера базируется на двух основах: гендер конструируется посредством социализации, разделения труда, его формируют система гендерных ролей, семья, средства массовой информации; гендер строится индивидами на уровне их сознания (т.е. гендерной идентификации), путем принятия заданных обществом норм и подстраиванием под них (в одежде, внешности, манере поведения и т.д.) [104, 105]. Механизм формирования гендерной идентичности передается из поколения в поколение, обеспечивая константность бинарной оппозиции «мужественность / женственность», которая составляет ядро гендерной идентичности. Формирование гендерной идентичности происходит в процессе коммуникации и социализации (в семье, в детском саду и т.д.) в контексте детско-родительских (властных) отношений. Мужские и женские модели поведения и идентичности опосредованы процессом социализации и характеризуют соответствующие культурные стандарты и идеологию, господствующую в обществе. Процесс социализации оказывает влияние на врожденную предрасположенность к выбору видов деятельности, игр, игрушек, характерных для определенного пола, и обуславливается не только воспитанием, но и связью с генетическими особенностями. И.С. Клецина, ссылаясь на мнение К. Маккартни и С. Скарп, считает, что не родители навязывают ребенку игрушки и игры, а ребенок, проявляя склонность к определенным игрушкам, заставляет родителей реагировать на его склонность [цит. по 105]. Конструирование гендерной идентичности – это усвоение личностью культурно заданных образцов и норм определенного гендера, а также реализация внутренних замыслов, смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития (Ш. Берн, [23], И.С. Клецина [48], С.А. Минюрова [144], Л.Н. Ожигова [159]).

Ю.В. Смирнова в своей работе «Онтологический аспект гендерной идентичности (на материале анализа отрицания в детской речи)» рассматривает язык как инструмент конструирования гендера, в процессе социализации происходит трансляция гендерных стратегий речевого поведения взрослого, адресованного ребенку, и соответственно формирование установок для самоидентификации. Автор считает, что гендерная идентичность в онтогенезе конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредством языковых механизмов и имеет интерактивную природу. Отрицание как один из основных вербальных инструментов гендерного позиционирования влияет на становление и формирование гендерной идентичности. Посредством отрицания осуществляется процесс интериоризации гендерных установок, стереотипов, а, следовательно, самокатегоризация и репрезентация причастности к гендерной группе через использование маскулинных / фемининных стратегий. Частота употребления отрицания в ситуациях отказа и несогласия является маскулинной стратегией речевого поведения [215].

Согласно теоретическим положениям, разработанным в рамках отечественной лингвистической гендерологии (О.А. Васькова, Е.И. Горошко [52], Т.Н. Захарова, И.В. Зыкова, А.В. Кирилина [102], С.А. Коновалова, И.И. Халеева) гендерная идентичность является социально и культурно конструируемым феноменом, результатом институционализации и ритуализации; гендерная идентичность представляет собой лингвистически зависимое понятие; изучение становления и формирования гендерной 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 нём активное участие (И.А. Кириллова [103], Ю.В. Смирнова [215]).

В современных исследованиях типология гендерной идентичности становится предметом анализа (С. Бем [20], М.Р. Плотницкая [168], И.В. Романов [194], Н.Ю. Рымарев [200], Л.Г. Степанова [221, 222] и др.).

С. Бем выделяет четыре полоролевых типа: маскулинный – высокие показатели маскулинности и низкие – фемининности; фемининный – высокие

показатели фемининности и низкие – маскулинности; андрогинный – высокие показатели как маскулинности, так и фемининности; недифференцированный – низкие показатели и маскулинности, и фемининности [20].

Н.Ю. Рымарев, анализируя структуру гендерной идентичности, выделяет следующие типы: мужской маскулинный тип, женский фемининный тип, мужской андрогинный и женский андрогинный типы гендерной идентичности [200].

И.В. Романов в структуре операциональной модели половой идентичности выделяет когнитивный и эмоциональный компоненты и в рамках модели определяет пять типов половой идентичности, характеризующиеся спецификой отношений между ее структурными компонентами. Три типа существуют в рамках когнитивного и эмоционального компонентов половой идентичности – это недифференцированный, адекватный, инвертированный типы; возрастно-дифференцированный тип – в рамках когнитивного компонента; инфантильный тип – только в рамках эмоционального компонента [194]. В основе адекватного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства по признаку пола и проекция собственного Я, которая соответствует биологическому полу индивида, что позволяет объединить в психологическое «Мы» представителей своего пола и противопоставить психологическому «Они» представителей противоположного пола (В.А. Геодакян) [49]. На уровне поведения это соответствует адекватной (иногда утрированной) женственности или мужественности. Выбор варианта поведения определяется его соответствием или несоответствием эмоциональным переживаниям или когнитивным эталонам, свойственным представителям данного пола. В основе инвертированного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства, противоположного паспортному полу индивида. Этот тип в подавляющем большинстве случаев проявляется у мальчиков и психологически проявляется как повышенная мягкость, эмоциональность, тревожность, сензитивность и другие феминные характеристики. Недифференцированный тип половой идентичности характеризуется отсутствием дифференцированности субъективного пространства индивида. В психологическом плане это тип, при котором отсутствуют как маскулинные, так и феминные признаки. Однако он может проявляться и в маскулинном поведении де-

вочки (часто наблюдаемое маскулинное поведение девочек обычно существует в рамках недифференцированного типа идентичности). В основе возрастнo-дифференцированного типа идентичности лежит дифференциация субъективного пространства по признаку возраста и проекция Я индивида в область взрослости. Психологическим проявлением такого типа идентичности являются чувство взрослости и высокая самооценка личности. Инфантильный тип идентичности существует только у мальчиков. В основе лежит объединение образов-эталонов большинства мужчин и большинства женщин. Мальчики с этим типом идентичности испытывают большую потребность в эмоциональном тепле, привязанности. Данный тип идентичности является отражением наличия инфантильной симбиотической связи мать-ребенок [194].

Л.Г. Степанова в своих исследованиях, направленных на выявление типа гендерной идентичности и особенностей восприятия гендерных стереотипов у студентов высших учебных заведений г. Минска, выделяет четыре типа гендерной идентичности: традиционный, изомерный, недифференцированный, андрогинный [222, 223].

Таблица 1 – Характеристика типов гендерной идентичности (по Л.Г. Степановой)

Тип гендерной идентичности	Группа	Характеристики
1	2	3
<i>Традиционный</i>	Респонденты – мужского пола с высокими показателями маскулинности и женского пола с высокими показателями феминности	Эмоциональный компонент представлен положительными характеристиками, имеется согласованность идеального и реального образов, отсутствуют противопоставления. Для мужчин значимыми являются качества, характеризующие эмоционально-волевую регуляцию поведения, самоотношение, самопрезентация; для женщин – интеллектуальное развитие, духовная сфера, психическое здоровье, комфорт. Респонденты придают большое значение социальному статусу, престижу, активной деятельности.
<i>Изомерный</i>	Респонденты – мужского пола с высокими показателями феминности и женского пола с высокими показателями маскулинности	Имеется рассогласование между реальным и идеальным образами. Респонденты предпочитают самореализацию без опоры на принятые в социуме гендерные стереотипы поведения. Для женщин важными являются интеллектуальное развитие, духовная сфера, эмоционально-волевая регуляция поведения; для мужчин – морально-нравственный облик, самоотношение, самопрезентация, социальное поведение. Мужчины внешне демонстрируют 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 (по мнению В.Э. Мильмана) [142].

1	2	3
<i>Недифференцированный</i>	Респонденты – мужского и женского пола с низкими показателями как маскулинности, так и фемининности	Эмоциональный компонент включает в себя резкое противопоставление идеального и реального образов; образы скудные, негативно окрашенные, представлены недифференцированными стереотипами в описании себя и других. Для мужчин значимо самоотношение, самопрезентация, морально-нравственный облик; для женщин – морально-нравственный облик, интеллектуальное развитие; менее важными качествами для мужчин и женщин являются психическое здоровье, социальное поведение. Для обеих групп характерны конфронтация мотивов, повышенная напряженность, возбудимость, чрезмерная забота о собственном престиже, болезненные реакции на критику, внутренняя конфликтность; негативное отношение к себе; наличие когнитивного диссонанса, высокой ригидности Я. Женщин характеризуют риск профессиональной и личностной дезадаптации; подверженность изменчивым гендерным стереотипам; потенциально конфликтное противоречие между ориентацией на традиционные декларативные аспекты мужественности и фемининными установками, проявляющимися в поведении; неопределенное эмоциональное отношение к своему будущему, отсутствие ощущения целостности личности (противоречивое самоотношение); наличие незрелых психологических защит; закрытость.
<i>Андрогинный</i>	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, психическое здоровье, менее важными – социальное поведение. Представители данной группы обнаруживают большую гибкость в пределах гендерного поведения. Для них характерны выраженный уровень развивающих мотивов (общая и творческая активность, общественная полезность); развитая социально-направленная позиция; позитивное отношение к себе, окружающим, общая удовлетворенность; эмоциональная зрелость, объективность в оценке себя и других людей, постоянство в планах и привязанностях; спокойствие, непринужденность; высокая адаптивность; осмысленность жизни.

Проведенный теоретический анализ данного феномена позволяет уточнить понятие гендерной идентичности.

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

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

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, ожиданиям.

Когнитивный компонент образует 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, ожиданий.

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

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

Понятия «андрогинность», «маскулинность», «фемининность» как элементы гендерного анализа. Понятие «гендерная идентичность» непосредственно взаимосвязано с понятиями «андрогинность», «маскулинность», «фемининность». Впервые понятие психологической андрогинии было сформулировано В. Флиссом в XIX в. и описывалось как присутствие в одном человеке мужского и женского начал. Опираясь на теорию В. Флисса, О. Вейнингер выдвинул предположение о том, что существует множество переходных ступеней между мужчиной и женщиной, промежуточные половые формы. Он считает, что типичные половые формы идеального мужчины и идеальной женщины не существуют. Специфические признаки мужского пола могут присутствовать в слабом состоянии в женщине; а женские признаки – в мужчине [37]. Андрогиния – это наличие у индивида определенного соотношения маскулинных и фемининных черт с высоким уровнем их проявления (С. Бем, 1974 г. концепция психологической андрогинии) [20]. Маскулинность и фемининность могут,

как совпадать, так и не совпадать с биологической идентичностью мужчин и женщин. Для гендерной идентичности решающее значение имеют выполняемые ими социальные роли мужчины или женщины, что свидетельствует о самостоятельном характере гендера как социального пола Е.М. Ижванова [85].

И.И. Булычев считает, что образцы маскулинности и феминности могут в ряде ситуаций сильно отличаться от традиционных эталонов мужественности и женственности. Основной методологический принцип взаимосвязи маскулинности и феминности выражается во взаимодополнении. И.И. Булычев, рассматривая гендерную картину мира, связывает понятия маскулинности и феминности с биологическими детерминантами, а именно с наличием в мужской конституции женских генов, а в женской – мужских. Эти наследственные особенности отражаются на поведении мужчин и женщин, что приводит к появлению мужчин с женскими чертами характера и женщин – с мужскими [32].

Сегодня имеет место тенденция к определенному сближению стандартов поведения мужчин и женщин, что способствует их взаимообогащению. В то же время исследователи обращают внимание на то, что сближение образов маскулинности и феминности нередко приводит к утрате лучших их составных компонентов. По мнению Э. Фромма, оба пола и соответствующие им символы отражают мужской и женский полюсы [239]. Задача каждого из этих принципов – сохранить свои различия, свою противоположность (С.И. Самыгин [204]).

Некоторые типичные черты, согласно В.Л. Ситникову, соответствующие полу, опосредованы эволюционно-генетическими и физиологическими детерминантами, другие формируются в процессе социализации. К типично мужским чертам традиционно относят независимость, самостоятельность, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, уверенность в себе, самоуважение и др., к женским – уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию и др. [209].

Исследователи отмечают, что сегодня индивид чаще является носителем андрогинных черт личности, т.е. гармоничной представленностью, как маскулинного, так и фемининного типов, при этом гармоничная интеграция маску-

линых и фемининных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа (Дж. Мани, А. Эрхард, Л. Синг и др.).

С точки зрения Н.Д. Губановой [56], Е.М. Ижвановой [87], 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.

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

Э. Маккоби мужское поведение связывает с биологической обусловленностью. Более высокий уровень обмена веществ делает мальчиков физически более энергичными и активными. Мальчики более возбудимы, труднее поддаются внешнему контролю, позже девочек овладевают речевыми навыками, у них слабее эмоциональный самоконтроль, они более спонтанны [280].

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 (У. Мишел) взрослые сознательно прививают детям, особенно мальчикам, нормы и представления, на которые они должны ориентироваться [282].

Эссенциальный подход (А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев, В.А. Снегирев и др.) рассматривает маскулинность как производную от биологической разницы между мужчиной и женщиной, где маскулинность определяется как совокупность физических качеств, моральных норм и поведенческих особенностей, присущих мужчине от рождения [цит. по 209].

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

При рассмотрении маскулинности необходимо учитывать ее множественность, историчность и ситуационность. Множественность маскулинности проявляется в наличии в каждом обществе нескольких ее моделей от доминантных до маргинализированных. Доминантная модель отражает представления о мужской гендерной роли, разделяемые преобладающей частью общества, объединенной по расовым, социальным и культурным признакам. Эта модель представляется нормативной, образцом, идеалом, при этом она является наиболее жестко структурированной моделью. По М. Киммелу, доминирующая маскулинность – это маскулинность тех мужчин, которым принадлежит власть [101]. Маргинализированные модели маскулинности существуют в группах, объединяющих национальные, социальные и сексуальные меньшинства, и оцениваются большинством общества как «ущербные», воспринимаются с разным уровнем толерантности (И.С. Клецина, В.Л. Ситников). 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 характеристики, которые имеют социокультурную зависимость от интенсификационных и инфляционных изменений, а также во время

войн, спортивных состязаний и в конфликтных ситуациях. По заключению Э. Маккоби, значимым в развитии маскулинного поведения является специфический стиль взаимодействия в однополых мальчишеских группах (агрессия, дистанцирование от взрослых), который создается и поддерживается независимо от влияния взрослых [цит. по 209]. Ю.Е. Алешина, А.С. Волович полагают, что условия современной жизни мало способствуют формированию мужской роли у мальчиков. Поэтому проявление мужественности они компенсируют в особом стиле поведения, где могут проявить силу, агрессивность, склонность к риску и т.п. и во внешнем виде (байкеры, «металлисты» и др.) [6].

Маскулинность и, связанные с ней социальные экспектации, зависят от особенностей мужской социальной роли, социокультурных стереотипов, норм, принятых в данном обществе (Е.М. Ижванова) [85]. М. Мид в своих исследованиях обнаружила, что даже близкие по уровню социально-экономического развития первобытные племена могут иметь разные каноны маскулинности в зависимости от культурных и этнических особенностей [141].

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

Фемининность (от англ. femininity – женственность) – характеристики, связанные с женским полом, или характерные формы поведения, ожидаемые от женщины в данном обществе (Э. Гидденс) [50]. Традиционно считалось, что фемининность биологически обусловлена, женщинам присущи такие черты личности как пассивность, отзывчивость, мягкость, заботливость, эмоциональность и др. Фемининность в рамках *андроцентричной* культуры определяется как маргинальная по отношению к маскулинности как норме [85].

Е.П. Ильин, анализируя работы А. Игли [276], говорит о том, что мужчины и женщины сильнее выражают свою приверженность гендерным стереотипам на публике, чем среди близких людей. Это указывает на использование механизма уступчивости чаще, чем механизмы одобрения и идентификации. Люди, соответствующие анатомо-физиологическим нормам (предельно женственные женщины и крайне мужественные мужчины), привержены к поведению в рамках полоролевых стандартов, и, чаще всего, используют механизм одобрения [цит. по 94].

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

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

В рамках психоаналитической теории половой идентификации (Дж. Боулби, А. Фрейд, З. Фрейд и др.) [79, 245] 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) (Е.В. Грановская [53], О.В. Кружкова [126], Д.Я. Райгородский [201], Р.А. Плутчик [285]). 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.

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

Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона, в подростковом возрасте личность оказывается в состоянии внутриличностного конфликта, перед подростком стоит задача осознания многочисленных образов себя, имеющих у него (мальчика, девочки, сына, дочери, учащегося и др.), и на основании этих знаний интегрирования их в личностную идентичность. Э. Эриксон подчеркивает психосоциальную сущность эго-идентичности, обращая внимание на конфликты между психосоциальными структурами, в частности на конфликт идентичности и ролевого смещения [249, 263]. Согласно концепции Е.Л. Солдатовой, эго-идентичность является глубинной личностной структурой, осуществляющей регулирующую, управляющую и оценивающую функции с целью сохранения самотождественности себе, непрерывности и интегративности личности взрослого человека [218]. Динамика эго-идентичности связана с динамикой нормативного кризиса.

Автор диспозиционной теории личности Г. Олпорт для определения идентичности (самости) вводит понятие «проприум», (позитивное, творческое, развивающееся свойство личности, которое автор определяет, как «мое») [160]. 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 повсе-

дневных проблем); проприотивное стремление (целостное чувство Я и планирование перспективных целей).

Н. Ходороу (концепция «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 [247]. Внутриличностная динамика формирования половой идентичности для 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.

К. Летурно, Дж. Сметана (*теория когнитивного развития*) основным считают получаемую ребенком от взрослого информацию о полоролевом поведении и понимание ребенком своей половой принадлежности и ее необратимости. Гендерная константность побуждает детей искать социальные контакты для сбора информации о поведении, соответствующем их полу [цит. по 250].

Согласно теории социального научения А. Бандуры (A. Bandura), в основе механизмов формирования гендерной идентичности лежит принцип причинного обусловливания [270]. 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 (Т.В. Бендас [21], И.С. Клецина [48], О.В. Прозументик [176, 177]).

Процесс усвоения ребенком норм, правил поведения зависит от механизмов поощрения и порицания. В.Л. Ситников, анализируя работы И.Н. Тартаковской, выделяет четыре основных способа конструирования взрослыми гендерной роли ребенка: социализация через манипуляции, вербальная апелляция, канализация, демонстрация деятельности [209]. В результате социальной манипуляции (в отношении одежды) дети приучаются смотреть

на себя глазами родителей, вербальная апелляция («ты моя красавица») усиливает действие манипулятивного процесса. В целях подкрепления позитивных проявлений мальчиков хвалят чаще, чем девочек. В.Л. Ситников, И.В. Талина отмечают гендерную асимметрию в образовательных системах [224]. Мальчиков хвалят за их знания, за правильные ответы, а девочек – за послушание, прилежание. Осуждают мальчиков за неумения себя вести, а девочек – за ошибки в ответах. Канализация – направление внимания ребенка на определенные объекты, например, игрушки, соответствующие его полу, игры (в «дочки-матери» для девочек, активные игры для мальчиков); 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» (О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125]). 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 [110, 182].

Дж. Тернер (теория самокатегоризации) считает, что социальная категоризация представляет собой процесс отнесения человеком окружающих его людей к тем или иным социальным группам – категориям, а самокатегоризация – процесс причисления личностью себя к определенной выделенной группе [227]. 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 (О.А. Гулевич [57]).

Теория половой типизации (У. Мишел) основывается на теории социального научения, и делает заключение, что на формирование психологического пола оказывает влияние подкрепление моделей поведения родителей после того, как процесс половой типизации завершен [282].

Теории самокатегоризации и половой типизации описывают процесс формирования гендерно-половой идентичности с разных точек зрения: теория

половой типизации – с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации – с точки зрения ребенка.

Проведя анализ работ представителей теории гендерной социализации (С.И. Кехилл, Р.В. Коннелл, Дж. Стейси, Б. Торн), В.Л. Ситников пришел к выводу, что авторы описывают процесс формирования гендерной идентичности как усвоение социальных моделей поведения, которое первоначально осуществляется под контролем взрослых, а далее – ближайшего окружения ребенка (сверстников) [209].

Теория гендерной схемы (С. Бем, Х. Маркус, С. Мартин, С. Халверсон) объединяет в себе аспекты теории 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 (С. Бем [20], Т.В. Бендас [21], Ш. Берн [23], А.Л. Чекалина [246]).

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

Согласно новой психологии пола (С. Бизариа, Л. Вейцман, К. Джеклин, Е. Маккоби и др.), основную роль в формировании психического пола и половой

роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей. Многочисленные исследования, проведенные Б. Маккоби и К. Джеклин [280], не выявили 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.

Теория социальных ролей А. Игли (A. Eagly) [276] рассматривает гендерные различия как продукт социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения, формируют различные навыки и аттитюды, что и является особенностями различного поведения мужчин и женщин. В исследованиях К. До (K. Deaux) и А. Игли (A. Eagly), 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 [275, 276].

Результаты анализа теоретических подходов к изучению гендерной идентичности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Основные теории изучения гендерной идентичности

№	Годы возникновения	Теория	Авторы Теории	Содержание
1	2	3	4	5
1.	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
2.	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.

3.	Середине 1960-х гг.	Теория половой типизации	У. Мишел	Решающее значение придается механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за «мужественное», «мужское» (маскулинное) поведение и осуждают их, когда они ведут себя «женственно», а девочки получают положительное подкрепление за фемининное поведение и осуждаются за маскулинное.
4.	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.
5.	Начало 1980-х гг.	Теория гендерной схемы	С. Бем, Х. Маркус, С. Мартин, С. Халверсон	Ориентируясь на взрослых, ребенок научается выбирать из всех возможных определений Я только те, которые применимы к его полу. Воспринимая новую информацию (включая новое знание о себе), ребенок кодирует и организует ее в соответствии с заданными извне гендерными схемами. Таким образом, и самооценка, и поведение ребенка в существенной мере определяются содержательным компонентом гендерной схемы.
6.	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.
7.	1987 г.	Теория социальных ролей	А. Игли, К. До	Гендерные различия являются продуктами разных социальных ролей, которые поддерживают или подавляют в мужчинах и женщинах определенные варианты поведения. Разные роли формируют различные навыки, аттитюды, что приводит к различному поведению мужчин и женщин

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

Структура гендерной идентичности. Впервые пологендерные структуры были рассмотрены В.В. Белоусом [41, 169] в рамках учения о полиморфной индивидуальности, созданного на основе теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, включающей в себя принципы теории систем Л. Бераланфи, положения теории функциональных систем П.К. Анохина и др. Главными особенностями интегральной индивидуальности, согласно В.В. Белоусу, является 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 (Л.В. Мищенко [146], А.И. Мруг [148]).

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

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

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, ожиданий.

Поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений о себе, самоотношений как представителю социального пола.

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

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

1.3. Формирование гендерной идентичности в процессе социализации

Проблемы гендерной социализации в отечественной психологии рассматривались в работах А.Е. Алешиной, А.С. Волович [6], В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман [69], Д.Б. Исаева [95], В.Е. Кагана [96], И.С. Клециной, [48, 104, 105] Д.В. Колесова [109], И.С. Кона [114], А.Г. Хрипковой и др. В процессе социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения, одобряемые обществом формы поведения, необходимые ему для нормальной жизнедеятельности. Процесс усвоения ценностей, убеждений, норм, правил, идеалов интериоризируется личностью и формирует ее поведение (О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125], Н.И. Шевандрин [253], В.А. Ядов [266, 267]). 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 (И.С. Клецина [48], И.Ю. Кулагина [128], Н.Ю. Флотская [237]).

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

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

В.Л. Ситникова в основе психологического механизма гендерной социализации лежит система образов: образов-эталонов, образов-ориентиров, образов-отражений и образов-идей мужчин и женщин разного возраста, а также образов «m-f» (маскулинное-фемининное) Я. Идентификация индивида обусловлена взаимодействием и активным взаимовлиянием следующих групп образов:

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

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

3. Образы-отражения: образы сверстников своего и противоположного пола; образы Я людей своего и противоположного пола [208].

Взаимодействие образов Я обуславливает процессы идентификации, социального подкрепления, осознания гендерно-половой социальной роли, социальных ожиданий. Система образов выполняет ориентировочно-корректировочную функцию, в результате чего происходит поиск и закрепление наиболее адекватных форм поведения, образуется система гендерных приоритетов (система норм, правил, ценностей, целей) [209].

Особенности интеграции образов родителя и ребенка в детско-родительских отношениях исследуются в работах В.В. Абраменковой [2], Л.И. Вассермана, О.А. Карабановой [99], И.М. Марковской, Е.О. Смирновой [214], Е.Л. Солдатовой [217], Г.Т. Хоментausкаса, Л.Б. Шнейдер [257].

Факторы и механизмы формирования половой идентичности показаны на схеме, разработанной Петерсоном и Мейлором (рис. 2) [92].

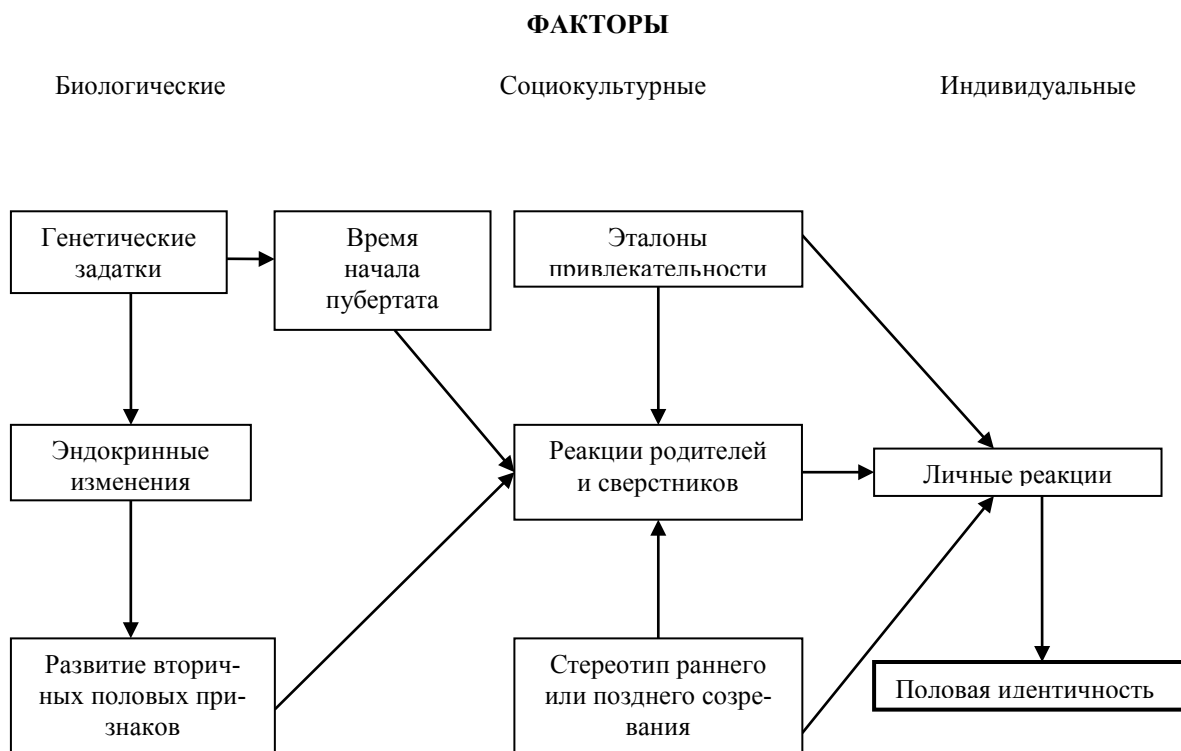


Рисунок 2. Факторы и механизмы формирования половой идентичности

В процессе гендерной идентификации дети, достигая гендерной константности, начинают осознавать свою принадлежность к определенному полу и выбирают соответствующие формы поведения. Г. Крайг отмечает, что поведение детей в игре, даже при выполнении одной и той же роли, отличается в зависимости от того, с кем (с мальчиком или девочкой), играют дети [122]. Исследователи Р. Абрамович, Дж. Грасек, Д. Каган [277], П. Мишен, утверждают, что мальчики более склонны подражать поведению других мальчиков, нежели девочек.

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

Л. Колберг (L. Kohlberg) подчеркивает значение интеллектуального развития ребенка для становления половой идентичности. Познавательная сторона процесса идентификации заключается в осознании ребенком, что значит быть

мужчиной или женщиной, затем в определении, кто он есть, и согласование своего поведения с представлением о мужчине или женщине [279].

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

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

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

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

Исследователи В.Е. Каган [96], С.В. Ковалев [106], Д.В. Колесов [109] и др. подчеркивают роль полового воспитания. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать этот факт. В три-четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешни-

ми признаками (с одеждой, прической). По данным В.Е. Кагана, понятия «дядя» и «тетя» осваиваются детьми трех-четырёх лет успешнее, чем супружеские понятия «муж» и «жена» и родительские понятия «папа» и «мама» [96].

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), Ш Берн [23].

Согласно теории нравственного развития Л. Кольберга [279] 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 (Б.В. Зейгарник [79], Л.А. Хьелл, Д. Зиглер [245]).

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

Дальнейший процесс гендерной социализации ребенка происходит в школе. Т.В. Виноградова, В.В. Семенов [40] 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 (И.В. Дубровина [64], Г.Ф. Дульмухаметова [65]).

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

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

тичности 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 гендерной идентичности

Семья, ее традиции, распределение ролевых позиций, ценности, взаимоотношений играют особую роль в жизни ребенка. Исследования проблемы материнства, отцовства и взаимоотношений родителей и детей занимают важное место в отечественной и зарубежной психологии (А.А. Бодалев [26, 186], Л.И. Божович, Н.Н. Васягина [35], Л.С. Выготский [45], А. Дела Торе, А.В. Добрович, О.А. Карбанова [99], А.Г. Ковалев [106], И.С. Кон [114], Я. Корчак, В. Леви, А.Г. Лидерс [132], В.А. Петровский, К. Росс, В. Сатир, Д. Спок, А.С. Спиваковская, В.Я. Титаренко, Ю.А. Тюменева, В.И. Хасан [242], Л.Б. Шнейдер [257], Э.Г. Эйдемиллер [261], Д.Б. Эльконин [254] 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, родителей к детям, детей к родителям, детей между собой, которые проявляются в любви, привязанности, заботе, интимности [2].

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

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

формы поведения взрослых по отношению к ребенку. В процессе социализации происходит ориентация ребенка на стиль жизни и деятельности, способствующей соответствующей идентичности [209]. В семье происходит обучение ребенка половой роли в соответствии с культурными традициями общества, включая гендерные стереотипы, установки и ожидания. Особенности традиционного воспитания ранее (во многих племенах, общинах) проявлялись в том, что мальчика необходимо было готовить к роли воина, вождя, жреца, и, как следствие, оградить от женского влияния, чтобы ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путем изоляции мальчика от родительского дома: его передавали на воспитание в дома родственников или вождей племени, в «мужские дома», отдавали в ученье. Половая социализация девочки проходила чаще в стенах родительского дома, рядом с матерью, была направлена на формирование определенных форм поведения и приобщение к будущей роли жены и матери (О.А. Карабанова) [99]. В процессе самоопределения ребенок позитивно относится к тем предметам, действиям и формам поведения, которые связаны с его ролью девочки или мальчика. Типичное для данного пола поведение подтверждается, поощряется и тем самым вызывает у ребенка положительные переживания, приводит к самоутверждению в этой половой роли.

В исследованиях Д. Брауна [29] и Д. Кристенсен 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 [цит. по 209]. Девочки предпочитают типичное поведение, но при этом не отвергают нетипичное. И.В. Тельнюк выявила, что большинство родителей (83 %) считают необходимым воспитывать ребенка с учетом половых различий [цит. по 209]. 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 [270].

Согласно исследованию Ю.В. Смирновой, гендерная идентичность на ранних этапах жизни конструируется в процессе коммуникации взрослого и ребенка посредством языковых механизмов и имеет интерактивную природу.

В процессе воспитания родителями фиксируются определенные языковые единицы, с помощью которых происходит манифестация гендера, и определяются прагматические и коммуникативные контексты, в которых конструируется гендерная идентичность [214]. 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].

Исследования Г. Лани, Б. Ллойда, Л. Сидоровича, К. Смита подтверждают мнение о том, что родители формируют идентичность ребенка с помощью игрушек, соответствующих его полу, и атрибутов, характеризующих определенный пол [цит. по 250]. Л.К. Емельянова, Е.М. Ижванова отмечают, что девочки, которые больше всего ценят в матери трудолюбие, честность, гуманизм, заботу о семье, вырабатывают у себя именно эти качества. Мальчики стараются подражать отцам в деловитости, смекалке, юморе, профессиональном мастерстве [87].

Г.Г. Филиппова выделяет следующие этапы формирования материнской позиции женщины и обуславливает выбор соответствующего гендерно-ролевого поведения. Первый этап – взаимодействие с собственной матерью начинается с внутриутробного развития, продолжается в течение всей жизни и определяет ценностную и эмоциональную основу материнского поведения. Опыт взаимодействия с матерью является основой формирования собственной материнской идентичности женщины. Второй этап – игровой моделирует материнскую роль в сюжетно-ролевой игре. Третий – нянчение (от 4-5 до 12 лет), привлечение девочки к реальному уходу за младенцем и его воспитанию [235].

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 др.). 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 (Е.П. Ильин [92], О.А. Карабанова [99]).

Э. Фромм противопоставляет материнскую и отцовскую любовь как любовь безусловную и любовь требовательную. Материнская любовь безусловна, не связана с достоинствами и достижениями ребенка. Мать изначально признает самоценность ребенка, ее любовь альтруистична, она является основой формирования у ребенка базового доверия к миру, открытости и готовности взаимодействовать с ним. Искажение материнской и отцовской любви приводит к нарушениям в развитии ребенка. Родительское разочарование и непримиримость с полом новорожденного приводят к оценочному поведению, эмоциональной сдержанности, что отрицательно влияет на структуру полового самосознания и идентичность ребенка (Э. Фромм) [239].

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 большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. В то же время они больше утешают девочек, когда они огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков. Авторы отмечают, что если отец проявляет заботу о сыне в течение первых двух лет жизни, то у мальчика развивается устойчивая привязанность к отцу [110].

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

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

Роль матери в формировании гендерной идентичности. Предпосылки симбиотического взаимодействия матери и ребенка закладываются в период пренатального развития и приводят к более раннему формированию материнской родительской позиции по сравнению с родительской позицией отца (Н.Н. Васягина [35], О.А. Карабанова [99], А.Г. Лидерс [132], И.Г. Малкина-Пых [138], И.Ю. Шилов [254], Л.Б. Шнейдер [258], Э.Г. Эйдемиллер [261] и др.). Матери по сравнению с отцами менее дифференцированно относятся к детям разного пола, более снисходительны и терпимы к сыновьям и разрешают им в большей степени, чем девочкам, проявлять агрессию в отношении родителей и других детей. Матери предпочитают не прямые, психологизированные воздействия на детей, в то время как отцы ориентированы на нормативное взаимодействие. Особенности 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 приносят больше стимуляции и возбуждения (Р. Тайсон, Ф. Тайсон) [224]. Социальные экспектации отца накладывают отпечаток на его последующее общение с младенцем. Если младенец-мальчик, отец предполагает, что сын может в будущем разделить его интересы; надеется на повторение с сыном тех значимых переживаний, которые у него были в отношении с собственным отцом или на компенсацию того, чего ему не доставало в отношениях с отцом. Если младенец-девочка, отец может надеяться на то, что она будет хорошенькая и привлечет множество поклонников.

Роль отца в развитии девочки важна в формировании чувства женственности. Девочка на втором году жизни ведет себя с отцом по-новому, отец может помочь ей справиться с чувством неполноценности, возникшем, как реакция на обнаружение анатомических различий. На третьем году жизни девочка начинает демонстрировать новые манеры поведения – эксгибиционистические

тенденции (демонстрация своего тела). Это способствует формированию у девочки женской нарциссической положительной половой идентичности, ощущению себя женщиной. По мере того как девочка осваивает женскую половую роль, она отстаивает свое право взаимодействовать с отцом в более зрелой женской манере, одновременно расширяя и углубляя идентификацию с матерью. Девочка стремится завоевать расположение отца в связи с укреплением позиции женщины, что облегчает выборочную идентификацию с отцом [218].

Традиционная роль отца – носитель социальных норм и требований по отношению к ребенку, образец стандартов поведения. Р. Парке, Э. Фромм считают, что если отец покинул семью до того, как его сыну исполнилось пять лет, то сын впоследствии часто оказывается зависимым от своих сверстников, менее уверенным в себе, чем мальчик из полной семьи. Взрослея, мальчик все больше осознает свою мужскую принадлежность и ищет отца, отождествление с которым способствует его отделению от матери и деидентификации с ней. Рассматривая роль отца в формировании идентичности О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова [97, 98], Ю.А. Токарева [228], Н.Е. Харламенкова [241] 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, лишённые 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.

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, соответствие определенным ожиданиям. В ребенке для отца воплощена возможность продолжения рода. Отцы в большей

степени приветствуют появление наследника (мальчика) и более склонны принимать его взросление и созревание, чем взросление и созревание девочки (О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова [97, 98]). Отец оказывает важное влияние на формирование у ребенка ощущения принадлежности к мужскому или женскому полу (ядерная половая идентичность), на овладение им способами поведения, свойственными мужчинам или женщинам, на становление у ребенка гендерной идентичности. Отец необходим для успешного формирования маскулинности у сыновей и фемининности у дочерей [224].

О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова [97, 98] 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, системы правил, норм, адекватных законов, 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. Отсутствие отца влияет на воспитание ребенка, его психическое развитие, сексуальную идентичность, эмоциональное благополучие (О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова [97, 98], И.С. Кон [112]). Согласно экспериментальным данным, риск возникновения депрессивных и тревожных состояний у детей и подростков связан с делинквентным поведением, злоупотреблением алкоголем, депрессивными симптомами, безработицей отцов. Эмоционально-негативный, сверхконтролирующий образ отца связан с высоким уровнем депрессивности подростка. Эмоционально-позитивный образ отца положительно связан с маскулинностью и фемининностью мальчиков и фемининностью девочек. Это объясняется особенностями идентификации мальчиков с отцом, которая не зависит от степени его маскулинности. При наличии эмоционально позитивного образа отца мальчик идентифицируется с маскулинностью, и фемининностью, если отец андрогинен (Т.С. Стоделова, Н.Е. Харламенкова) [240, 241]. Сверхконтролирующий образ отца затрудняет полоролевою идентификацию мальчиков младшего под-

росткового возраста, запрещающий, контролирующий отцовский образ ограничивает возможности проявления различных форм поведения, как мужчин, так и женщин. Негативный или недифференцированный образ отца у мальчика из неполной семьи способствует снижению у него показателей маскулинности по сравнению с подростками, живущими в полной семье. На фемининность девочек младшего подросткового возраста отсутствие отца влияет только в случае, когда его образ негативен или амбивалентен.

О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова выявили, что фемининность девочек положительно коррелирует с отцовской маскулинностью. 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.

Отсутствие отца в семье не всегда оказывает отрицательное влияние на развитие ребенка. В связи с этим исследователи обращают внимание на наличие «внутреннего отца», представленного в психике ребенка, т.е. его образа (О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова [97, 98], Ю.А. Тюменева [230], Н.Е. Харламенкова, Т.С. Стоделова [240, 241] и др.). На формирование образа отца в условиях дефицитарного общения с ним оказывает влияние мать, она помогает ребенку создать репрезентацию образа отсутствующего отца. Ее сознательные и бессознательные установки по поводу роли отца ребенка, даже если он физически отсутствует (умер, не живет с семьей), будут формировать образ отца у ребенка и его отношение к нему.

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

Роль сиблингов в формировании гендерной идентичности. На формирование идентичности ребенка значительное влияние оказывают сиблинги. Я.Л. Коломинский и М.Х. Мелтсас [110] считают, что если в семье имеются де-

ти 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 ребенок того же пола; у перворожденных мальчиков предпочтение и принятие половой роли немного слабее; типичные для пола реакции характерны для единственных детей в семье и мальчиков, имеющих брата. На идентификацию мальчика с отцом позитивно влияет наличие брата. У девочек наличие сестры не оказывает влияния на идентификацию с матерью, которая более выражена, чем идентификация с отцом у мальчиков. Старшие и младшие дети определяют границы и степень соответствия гендерным эталонам, а сверстники – гендерный статус. Старшие дети играют роль эталона, которому ребенок старается соответствовать, младшие служат индикатором собственных достижений, а сверстники определяют уровень этих достижений (В.Л. Ситников, И.Ю. Шилов [209, 254]).

С точки зрения В.Л. Ситникова, детерминантами полового самоопределения ребенка являются его образы «настоящих» мальчиков и девочек (образы-ориентиры) и эталонные образы, которые сложились у взрослых. Восприятие ребенком физических и поведенческих различий у братьев и сестер своего и противоположного пола, 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 [209]. И.Ю. Шилов к важным факторам относит порядок рождения детей в семье. В частности, девочки проходят обучение лидерству, командуя младшими братьями [254].

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

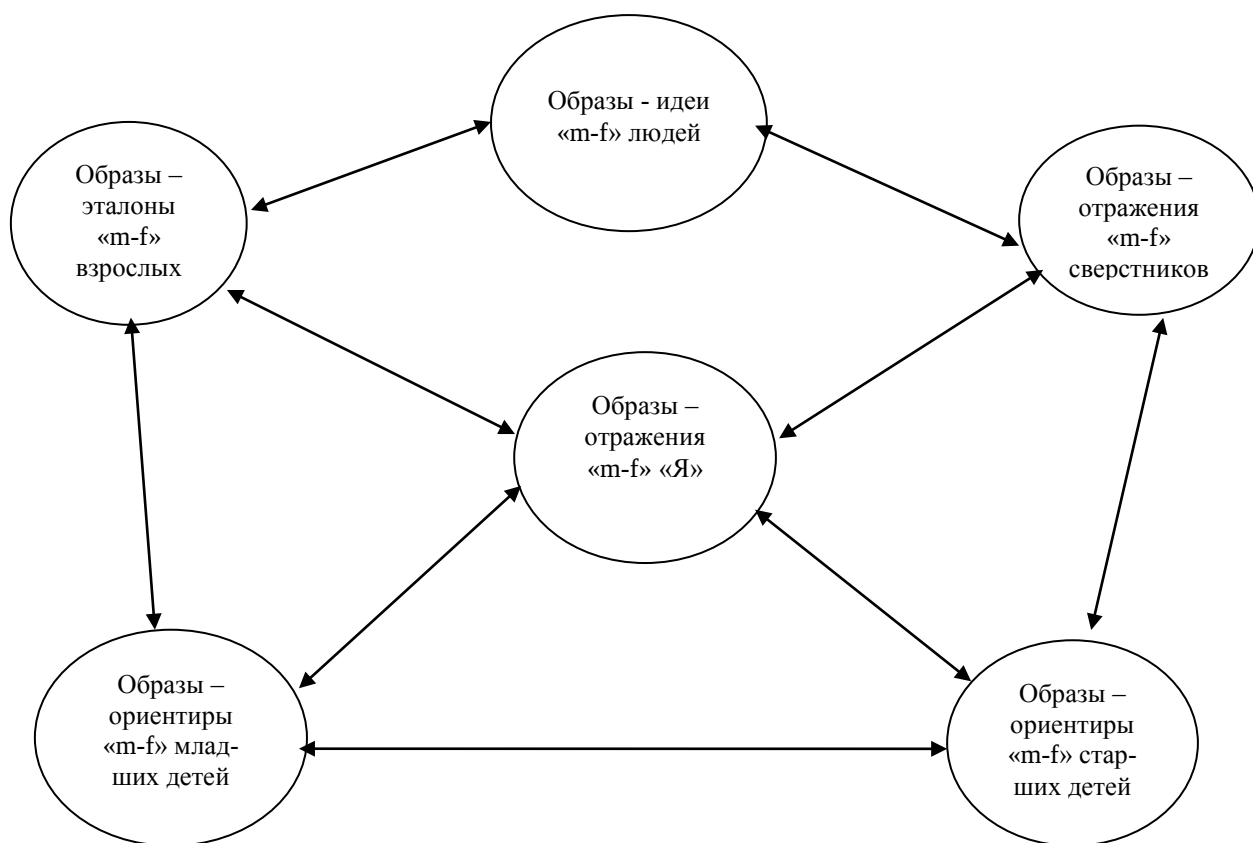


Рисунок 3. Система образов гендерной идентификации личности

Разные типы образов играют различные роли. Образы-ориентиры выполняют ориентировочно-корректировочную функцию, в результате которой происходит поиск и закрепление наиболее адекватных черт и линий поведения, образы-эталоны, создавая систему гендерных приоритетов – ценностно-мотивационную функцию. Образы взаимодействуют между собой в сознании ребенка и с образами в сознании окружающих его взрослых. Окружающими для ребенка могут быть как реальные, так и идеальные образы (образы-идеи), отраженные его сознанием. Образ-идея может отражать совокупный образ окружающих и формировать на основе этого восприятие индивидуальных и гендерных особенностей значимого другого [209].

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 [114] утверждает, что идентификация со сверстниками своего пола, является важней-

шим механизмом формирования гендерной идентичности. В среде сверстников ребенок испытывает себя в качестве представителя пола, осваивает сформированные в семье полоролевые стереотипы, роли и корректирует их в самостоятельном общении. Оценивая внешность, поведение ребенка с учетом других, отличных от семейных, критериев маскулинности / фемининности, сверстники либо подтверждают, 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 предпочитают дружить с фемининными сверстницами, относятся к маскулинным девочкам положительно, а в окружении мальчиков фемининность ровесников осуждается (В.Л. Ситников). 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). В исследованиях (А. Стерайкер, Л. Курадек) показано, мальчики, которые играют с девочками, больше подвергаются насмешкам и менее популярны в их среде, чем те, кто подчиняется полоролевым стереотипам. Д. Линн, утверждает, что дети обоих полов более охотно подражают мальчикам. К. Мартин, К. Халверсон – дети больше внимания обращают на особенности поведения, соответствующие их полу, и не проявляют интереса к неуместному для их пола поведению [цит. по 209]. 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 (Б.С. Волков [41], И.Г. Синьковская [204]).

Исследования Т.И. Юфревой показывают, что практически единственной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления подростков об образах мужественности и женственности, являются взаимоотношения с противоположным полом [265]. 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 (Ю.А. Тюменева [230]). Понятие женственности юноши связывают исключительно с материнством, а, характеризуя понятие мужественности, не упоминают ответственность.

Большую роль в половой идентификации мальчиков-подростков играют девочки-подростки. И.В. Романов отмечает, что половая идентификация мальчика зависит от сопоставления им своего образа с женскими образами: мальчик начинает осознавать свою мужественность, когда он видит в окружающих его девочках женщин. В то же время у девочек переживание женственности прямо не связано с интеграцией мужских образов [194].

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

Гендерные стереотипы. С точки зрения У. Липпмана, 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 (О.А. Гулевич [57]. Е.М. Ижванова [86]). Социальный стереотип – стандартизированный, устойчивый, эмоционально насыщенный, ценностно-определенный образ, представление о социальном объекте (группа, человек, событие, явление), складывающийся в условиях дефицита информации, как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых в обществе (О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125]).

По мнению И.С. Клециной [48], гендерные стереотипы сопровождают процесс социализации. Наиболее распространенные гендерные стереотипы усваиваются в детстве благодаря основным институтам социализации. Н.В. Лукьяненко считает, что гендерные стереотипы опосредованы социокультурным влиянием и обусловлены типичными характеристиками, приписываемыми мужчинам или женщинам [133].

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 полярно и иерархически 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 (О.М. Разумникова [189]). 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 (Е.М. Ижванова [86], И.С. Клецина [105]).

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 [209]. 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 [цит. по 209].

Социально-психологическими факторами, способствующими формированию и закреплению стереотипов, являются социокультурные традиции, которые, интериоризируясь в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром, ока-

зывают влияние на его мотивацию, систему ценностей, степень уверенности в себе; поведение родителей и педагогов, связанное с внушением детям представлений о стереотипных половых ролях, о «мужском» и «женском» типах поведения, «мужских» и «женских» профессиях [93].

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 [цит. по 209].

Стереотипы, сформированные обществом, оказывают влияние, с точки зрения Т.В. Виноградовой и В.В. Семенова, на выбор профессионального пути. Согласно общественному мнению, мужчин ценят больше, чем женщин, им легче получить работу, легче поступить в высшее учебное заведение. Это стимулирует девочек к развитию таких типично маскулинных черт, как активность, соревновательность, стремление к доминированию [40]. Ю.Е. Алешина и А.С. Волович [6] 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.

Особую роль в формировании гендерных стереотипов играют средства массовой информации. 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 [цит. по 104].

Ряд авторов считают, что половые различия отражаются в различных 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 [280]. 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 [цит. по 209]. Т. Тигер также 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 [цит. по 209].

Е. Маккоби и К. Джеклин отмечают, что самым прочным стереотипом полоролевого поведения является стереотип о зависимости женщин [280]. Эта черта в раннем детстве характерна для детей обоего пола, но закрепляется она главным образом в поведении девочек и становится устойчивой чертой личности, так как поддерживается социальными ожиданиями окружающих людей, в первую очередь родителей. К. Доу, анализируя данные о более высокой конформности женщин по сравнению с мужчинами, высказывает предположение о том, что конформность женщин выше, потому что их статус в обществе ниже, чем статус мужчин [275].

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

Понятие гендерных стереотипов напрямую связано с гендерными ролями, гендерными установками и ожиданиями. Гендерные роли представляют собой разновидность социальных ролей. Социальная роль – это нормативно одобряемая модель поведения, ожидаемая от человека, занимающего определенную социальную позицию и позицию в межличностных отношениях. Содержание роли и ее выполнение регулируются нормами, т.е. определенными выработанными и принятыми группой правилами, которым необходимо следовать для реализации

совместной деятельности. Существуют правила, предписания, касающиеся как принятия ролей, так и их исполнения (Г.М. Андреева [9], О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125], Л.Г. Степанова [221, 222]).

Гендерные роли проявляются в определенной системе половой символики и стереотипов маскулинности и фемининности; 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 (Е.В. Антонюк [12], Е.М. Ижванова [87], Т.А. Репина [193], И.Г. Синьковская [204]).

С. Томпсон выделяет три этапа в раннем развитии половой роли: 1) ребенок узнает, что существуют два пола; 2) он включает себя в одну из этих категорий; 3) на основе самоопределения он формирует свое поведение. По мнению ряда исследований (Д. Рабль, Р. Слаби, К. Фрей) ребенок сначала усваивает половую идентичность, затем убеждается в необратимости пола, в дальнейшем у него возникает понимание константности половых характеристик человека [цит. по 219]. 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.

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.

О.А. Карабанова считает, что принятие гендерных ролей в семье в значительной мере определяется влиянием особенностей мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер членов семьи, а также личностных особенностей, например, зависимости / автономии в принятии решений [99]. Одним из факторов, определяющих характер принятия гендерных ролей в семье, являются взаимоотношения сиблингов. Модель отношений с братьями и сестрами, позиция в этих отношениях определяют претензии на лидерство, отношение к вопросу о власти, сотрудничестве, кооперации, соревновательности. 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. Гендерные установки можно рассматривать как разновидность социальных установок. Социальные установки – это настроенность личности на определенное отношение к обществу и другим людям (О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова [125]). 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.). 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 быть соотнесены со знанием о собственной половой идентичности; знания должны интериоризироваться согласно соответствующей половой принадлежности субъекта; гендерная установка должна закрепиться 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 [48]. 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 (О.М. Здравомыслова, М.Ю. Арутюнян [78], В.Е. Каган [96]).

Стереотипные межличностные ожидания (экспектации), согласно ролевой теории, эффективны потому, что подчинение им вознаграждается, а отход от них наказывается другими людьми. Социальное измерение ролей, согласно, детерминируется выбором в пользу сохранения существующих обычаев (Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина [77, 175]. Гендерные установки отражают обобщенные знания о специфике гендерной роли, эмоциональное отношение (принятие или непринятие) моделей и форм поведения в рамках этой роли и готовность к демонстрации поведения, соответствующего ей.

Таким образом, нами рассмотрены факторы, детерминирующие гендерную социализацию личности. Гендерные стереотипы, принятие или отвержение гендерных ролей и соответствующие установки способствуют формированию соответствующей гендерной идентичности.

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

Семейная среда – важный фактор эмоционального и психического развития ребенка, а также формирования психологического пространства его личности (С.К. Нартова-Бочавер [152], А.А. Райс [186]). Нарушение психологического пространства личности в виде разлуки с семьей негативно сказывается на стержневых образованиях личности ребенка. Влияние изоляции от родителей на развитие детей изучали: Б.Н. Алмазов, Л.А. Грищенко [7, 8, 55], Д. Берлингейм, Дж. Боулби, Ю.В. Василькова [34], А.И. Захаров, М. Земска, Н.Л. Иванова, М. Кляйн, А.Л. Козлова [108], А.В. Крылова [127], Й. Лангмейер, З. Матейчек, М.И. Лисина, М. Лифшитц, М. Малер, Е.А. Поляков [170], Н.В. Поляшова, А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [139, 174, 175], А.К. Рубченко [196], Г. Фигдор, А. Фрейд, З. Фрейд, А.Ш. Шахманова [251, 252] и др. Многие авторы придают особое значение детско-родительским отношениям в развитии ребенка (В.В. Абраменкова [2], Г.С. Абрамова, А. Адлер, А.Я. Варга, В.И. Гарбузов, В.М. Даринская, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, С.В. Ковалев [106], А.Л. Козлова [108], Х. Кохут, Н. Мак-Вильямс, Т.Д. Марцинковская, Ю.А. Михеева [145], Н.В. Поляшова, В. Сатир, Е.А. Сергиенко, А.С. Спиваковская, Е.В. Субботский, А.В. Суворов, Д.И. Фельдштейн [234], Л.А. Холева, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер [261], В.В. Юстицкис и др.).

Важнейшую роль в формировании специфических особенностей детей-сирот играют социальные условия их развития и, прежде всего, эмоциональная, социальная и психическая депривация. Социальная ситуация развития воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДС) обусловлена разлукой с родителями, которую оценивают как материнскую и патермальную (отцовскую) депривацию (Н.Л. Белопольская, Л.Е. Бочарова) [19]. Под депривацией понимают недостаточное удовлетворение основных базовых потребностей ребенка в течение длительного времени. С.В. Березин [22] отмечает, что ребенок нуждается в наличии центрального значимого «объекта» привязанности, на котором сосредоточивается его

активность, и который обеспечивает ему необходимую уверенность в завтрашнем дне. В семье таким объектом выступает мать или значимый взрослый. М. Прингл, В. Бейслоу, В.И. Брутман [30] и др. считают, что само по себе длительное пребывание в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей не обязательно приводит к нарушениям психического развития. Фактором, формирующим депривацию, является качество межличностных отношений с ребенком (Б.Н. Алмазов [7, 8]).

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 также в зависимости от пола – мужской и женский [196].

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 организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, связаны со специфической социальной ситуацией развития [118].

Искажение вариантов развития личности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей детерминировано рядом социально-психологических факторов, а именно: социальной, педагогической и эмоциональной депривацией; социальной ситуацией развития; отсутствием гендерных эталонов поведения или наличием отрицательных образцов поведения; психологической травмы при утрате родителей (смерть) или помещением в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей из асоци-

альной семьи; частой сменой воспитателей, переформированием групп в условиях проживания в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, перевод ребенка в другие детские дома (по состоянию здоровья, из приютов, в связи с закрытием детского дома и др.); большим количеством социальных контактов при отсутствии эмоциональной привязанности, любви; интолерантным, формальным отношением к детям со стороны взрослых (воспитателей, педагогов и др.) или проявлением жалости к их судьбе, отношением как к маленькому неудачнику (А.В. Махнач, Н.Н. Толстых, Н.Н. Прихожан [139], А.Ш. Тхвостов, Д.А. Степанович [229]).

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

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

Г.В. Гатальская, О.А. Короткевич в своем исследовании «Психологическая помощь взрослым детям алкоголиков», отмечают основные источники развития синдрома ВРА (взрослый ребенок алкоголика): постоянное проживание в ситуации острого, хронического стресса; нарушение связи со значимыми близкими людьми; перманентное неудовлетворение потребностей, пренебрежение к развитию ребенка со стороны родителей [47]. Е.Ю. Ляпина [178], Н.К. Радина, Т.Н. Павлычева [187] отмечают, что у детей, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, появляются сложности в области межличностных отношений, в социальной адаптации как неумение справляться с жизненными трудностями, возникают проблемы определения собственных по-

требностей и переживаний, личностные нарушения (низкая самооценка, склонность к суициду и др.), склонность к алкоголизации и другим формам зависимого поведения.

Согласно результатам исследований Дж. Лачер и 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. Зобел и М. Кляйн отмечают, что у детей, взрослеющих в условиях созависимости, возрастает риск возникновения соматических расстройств. Ю.В. Василькова [34], Г.В. Гатальская, О.А. Короткевич [47] в своих работах обнаружили факты, которые характеризуют негативное отношение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей к прошлому, бывшие воспитанники отмечают, что в детстве они ощущали себя несчастливыми, переживали состояние неопределенности, нестабильности.

Таким образом, в условиях психологической и эмоциональной депривации формируется личность невротического типа с низким самоуважением, повышенной тревожностью, несформированной рефлексией [180], саморегуляцией и соответственно с отсутствием четких гендерных идентификационных образов.

Психологические особенности воспитанников организаций детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Психологические исследования показывают, что факторы, влияющие на становление гендерной идентичности у детей, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, противоречивы: в одном случае они способствуют, в другом препятствуют оптимальному развитию личности ребенка и адекватных полоролевых представлений. В.Л. Ситников отмечает, что взаимоотношения в родительской семье, положительное отношение к ребенку со стороны родителей могут сформировать позитивный Я-образ и гендерную идентичность; отрицательное отношение может привести к низкому самоуважению, неадекватности Я-образа, несформированности гендерной идентичности [209].

В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей имеют место унифицированные проявления (особый стиль поведения, внешний вид), совместная деятельность, что ведет к сглаживанию границ поведения девочек и мальчиков. Центральным новообразованием личности, развивающимся в подростковый период, является самосознание. По наблюдениям Н.Л. Белопольской, Е.Е. Бочаровой [19], С.В. Березина [22] и др. развитие самосознания способствует усвоению норм поведения, формированию чувства ответственности, позитивного отношения к себе и другим, обретению определенного социального статуса, выстраиванию продуктивных отношений во всех сферах жизни, приводит к гармонизации личности. В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей этот процесс затруднен. Основными причинами социального сиротства являются: алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение родителей, правонарушения с последующим заключением под стражу, отказ от ребенка в роддоме, смерть родителей. Процесс социализации детей-сирот характеризуется специфическими особенностями, необходимостью преодолевать «барьеры» развития, обусловленные наследственными факторами и спецификой социальной ситуации воспитания вне семьи. Адекватное социальное развитие данного контингента детей возможно только в ситуации учета этой специфики и организации образовательной работы, ориентированной на потребности детей (А.Ш. Шахматова [251, 252]).

Подростковый возраст рассматривается как сложный кризисный период в жизни человека. Н.Л. Белопольская, Е.Е. Бочарова называют этот период жизненным кризисом. Подросток остро и сверхэмоционально реагирует на любую, даже незначительную, с точки зрения взрослого, ситуацию [19]. В период жизненного 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 (А.Ш. Тхвостов, Д.А. Степанович [229]). Важным индикатором в психологической диагностике

личности подростков выступает идентичность [19]. По мнению Ю.М. Набиуллиной, неудовлетворенная потребность ребенка в общении с родителем своего пола приводит к его идентификации с родителем другого пола. В процессе развития в дальнейшем у мальчика первоначальная женская идентификация меняется на мужскую [150]. В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей дети находятся в окружении женщин (воспитатели, врачи, учителя), в результате чего мальчик строит половую идентичность на основе противоречий, т.е. стремления не быть похожим на девочек. У девочек полоролевая идентификация в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей является непрерывным и менее конфликтным процессом.

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

Многие личностные особенности детей-воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей обусловлены спецификой тех учреждений, в которых они находятся, системой межличностных отношений, в том числе отношениями между воспитателями и воспитанниками. Дж. Боулби обозначает тип личности, формирующийся у депривированного ребенка, как «безэмоциональный характер». Данному типу личности присуще отставание в интеллектуальном развитии, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе [цит. по 209]. 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, приспособляясь к новым условиям жизни, часто пытаются забыть ее, относятся к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т.п. [цит по 1].

Воспитанники детских учреждений страдают не только от депривации, но и от множества социальных контактов. В организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей имеет место большое количество межличностных контактов, но все они поверхностны, безэмоциональны, формальны. 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 (С.В. Березин [22], Ю.В. Василькова [34]).

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

Важной особенностью организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей является неравномерность процесса развития детей. Дети попадают в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с различным уровнем психофизиологического развития, часто имеют педагогическую запущенность, задержку речевого и психического развития, имеют 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, минимализировать негативное влияние окружающей среды [22]. Н.Н. Сиресина считает, что дети из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей чувствуют себя «ничьими» детьми, что приводит к недоверию к взрослым, озлобленности и негативному отношению к окружающему. Г.Т. Хоментаскас, проанализировав ри-

сунки 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) [цит. по 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 В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых показано, что в условиях родительской депривации у детей подросткового возраста в результате своеобразной идентификации друг с другом стихийно складывается детдомовское, или интернатское «мы», которое выражается в групповом обособлении от других, «чужих» людей и порождает негативное отношение к ним. Обособленность, психологическое отчуждение, формальные поверхностные связи создают внутренние условия, которые впоследствии могут стать причиной делинквентного поведения [174, 175].

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

Для воспитанника организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей особенно важным является общение с 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 завершается ребенком, либо выполняется формально, при этом критика со стороны взрослого часто вызывает агрессивную реакцию. Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого, что приводит к конфликтам между воспитанниками детского дома [174, 175]. У данной группы детей не сформирована «дистанция» в общении с 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 [174, 175]. 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 крайне затруднителен [цит. по 175]. 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 [цит. по 175].

Специфическими особенностями детей, воспитывающимися в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 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 [174, 175]. Дети из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей импульсивны в удовлетворении своих потребностей, что часто сопровождается агрессивностью. Подростки воспринимают собственные желания как неотложные, и откладывание их реализации или замена чем-либо другим неприемлимы для них. Удовлетво-

рение потребностей приводит к распушенности, состоянию пресыщения, но не к переживанию счастья и самоуважения [22].

У детей из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей особенности интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер проявляются в несформированности внутреннего, психического плана действий, преобладании ориентации на внешнюю ситуацию. У них преобладают «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 (К.М. Щербакова [260]).

Психологические особенности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей имеют специфическую природу, а именно, отсутствие тесных эмоциональных контактов, неудовлетворенные потребности в любви, уважении, значимости, унифицированные формы взаимодействия детерминируют формирование личности зависимого, виктимного типа (конформную, безинициативную или доминантно-агрессивную и др.), мешают успешной адаптации в социуме.

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

У детей, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обнаруживаются качественные отличия в развитии всех аспектов Я (представление о себе, отношение к себе, образ Я, самооценка). У воспитанника организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей складывается устойчивая заниженная самооценка, которая является основой личностных отклонений и невротических расстройств. Следствием недостатка родительской любви является отсутствие у ребенка чувства уверенности в себе, которое, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, впоследствии становится устойчивой характеристикой личности. Низкая самооценка проявляется в нерешительности, неуверенности, в избегании нового, низкой инициативности, неуверенности в своих возможностях, формирует у де-

тей пассивность, лень, стремление избегать любой продуктивной активности, успех которой не гарантирован. Чаще способом компенсации низкой самооценки становится агрессия (Е.В. Демко [58], Е.А. Поляков [170] Л.Г. Юрченко [256]).

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

Исследования гендерной идентичности в подростковом возрасте в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 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 свидетельствуют о наличии кризисов в ее развитии [19]. 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) – кон-

фликт между самостоятельностью и стыдом / сомнением также разрешается в сторону сомнения или стыда, поскольку при депривированном или коллективном воспитании формируется не самостоятельность, а либо сомнение (в случае полного попустительства и безразличия к ребенку), либо стыд (в случае жесткого воспитания). На третьей стадии (дошкольное детство) – конфликт между инициативой и чувством вины разрешается в сторону чувства вины, поскольку строго регламентированное воспитание, с пошаговым внешним контролем за выполнением указаний взрослых (заданной извне программой поведения), не создает почвы для развития инициативы. Инициатива не только не поощряется, не принимается, но и, чаще всего, наказывается. Важным для развития личности на этой стадии является освоение через игру и фантазии мужских и женских, материнских и отцовских ролей, что оказывается крайне затруднительным для ребенка, воспитывающегося вне семьи или в асоциальной семье. На четвертой стадии (младший школьный возраст) – конфликт между компетентностью и чувством неполноценности решается в сторону чувства неполноценности, поскольку дети этой группы нередко бывают неуспешными в учебной деятельности. Успехи в учебе часто оказываются решающими для оценки умений, знаний и навыков, а педагоги склонны обращать внимание на промахи, недостатки, неумелость ребенка, а не на его достижения. На пятой стадии (подростковый и юношеский возраст) центральным становится конфликт между достижением идентичности и спутанной идентичностью, который чаще всего решается в сторону спутанной идентичности (И.В. Шаповаленко [243]).

У мальчиков идентификация с мужскими образами возникает параллельно со сближением образов девочек и женщин. Мальчик начинает осознавать свою мужественность тогда, когда он чувствует в окружающих его девочках женщин. У девочек переживание женственности прямо не связано с интеграцией образов. Самооценка мальчиков определяется чувством взрослости, которое можно определить, как близость реального Я к образу-эталону взрослого мужчины. У девочек к образу Я приближены образы большинства женщин. Это 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 (В.Л. Ситников) [209].

Н.Ю. Рымарев считает, что позитивную гендерную идентичность в подростковом возрасте обеспечивает сочетание эмоционального (привлекательность или непринятие образов определенного пола), когнитивного (соответствующие знания о дифференцированных по полу различиях), поведенческого (специфические проявления лиц разного пола) компонентов. Позитивная гендерная и половая идентичность, маскулинная идентификация мальчика прямо связаны со степенью субъективной близости у него образов девочек и женщин, мальчик начинает чувствовать свою мужественность тогда, когда рядом с ним появляется женщина одного с ним возраста. У девочек наблюдается выраженное противоречие между структурой эмоционального и когнитивного компонентов гендерной идентичности [200].

Воспитанники детских учреждений в большинстве своем имеют негативную самооценку, неуверенность в себе. Я-концепция формируется у них на основе отражения социальных отношений, а поскольку чаще всего образ воспитанника организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей отрицателен, то у ребенка развиваются недифференцированные формы гендерной идентичности.

Еще одним важным фактором становления гендерной идентичности является то, что у ребенка из асоциальной семьи в силу специфики воспитания в дошкольном и младшем школьном возрасте не сформирована игровая деятельность, а именно ролевая игра, в которой проигрываются различные гендерные роли. Причиной этого может служить отсутствие соответствующих гендерных моделей поведения, как женских, так и мужских. Среди воспитанников детских домов есть дети, которые, по сути, совершенно не знакомы с моделями мужского поведения, потому что почти с рождения они росли в сугубо женском окружении – нянечек, воспитательниц и т.п. Другим фактором является раннее начало половой жизни, что иногда приводит к сексуальным преступлениям. Девочки в этом возрасте 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 [216] отмечает, что подростки, особенно сильно недовольные своей внешностью, входят в группу риска психических за-

болеваний и эмоционально-личностных расстройств (С.И. Голод [51], Е.В. Змановская [80], Н.П. Ивченкова [84], Е.С. Набойченко [151]).

Проблема становления гендерной идентичности заключается еще и в том, что люди в своей семье, как правило, воспроизводят модель родительской семьи, повторяя или отрицая в поведении отцовскую или материнскую модель. Отрицательный семейный опыт дает ребенку возможность в процессе развития идентичности переосмыслить его, выстроить собственное представление о себе как о мужчине или женщине. В условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей этот процесс затруднен, и, как следствие, возникает недифференцированная, неопределенная гендерная идентичность, что приводит к трудностям в освоении соответствующих гендерных и семейных ролей.

Одной из основных причин развития негативной Я-концепции и недифференцированной идентичности у детей из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей является то, что ребенок в течение длительного времени имеет дело не с одним любящим и заботливым взрослым, а с множеством постоянно меняющихся людей. Для становления зрелых форм гендерной идентичности в развитии ребенка необходимо наличие значимого взрослого. Понятие «значимые взрослые» используется в психологии для обозначения роли взрослых в жизни ребенка: значимые взрослые непосредственным образом участвуют в создании и укреплении его Я-концепции. Вопросы субъективной значимости другого в жизни человека в отечественной психологии были разработаны А.А. Бодалевым [26]. По его мнению, субъективная значимость другого человека представляет собой феномен, проявляющийся и формирующийся в общении людей друг с другом. Осознание и переживание человеком ценности другого выражаются во взаимосопряженных формах отражения другого, эмоционального отношения к нему. Н.Б. Шкопоров рассматривает феноменологию, динамику и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы-интерната. Субъективная значимость другого проявляется, по его мнению, как чувство собственной значительности или ничтожности, т.е. как когнитивный и эмоциональный аспекты самооодобрения и соответствующее этому поведение [256].

А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых анализируют два аспекта отношения ребенка к себе: 1) доминирование эмоциональной или оценочной стороны; 2) сложность или простоту этого отношения. У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, чаще положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (своих и окружающих его людей). Его отношение к себе имеет сложную структуру, элементами которой являются принятие-непринятие себя, общие, парциальные и оперативные самооценки и т.д. А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, М.И. Лисина считают, что подросток, растущий в семье, может иметь заниженную оценку своего характера, успехов в различных областях, но при этом любить себя. Это является результатом усвоения ребенком различных уровней отношения к себе со стороны взрослых, а также своей позиции. Такой ребенок объективно оценивает себя в различных конкретных ситуациях [174, 175].

У ребенка из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей преобладает оценочное и общее эмоциональное отношение к себе. Ребенок, растущий вне семьи, с раннего детства лишен безусловной любви, поэтому для него характерно простое, нерасчлененное отношение к себе, сводящееся к оценке [174].

Утверждение собственного Я для подростков, воспитывающихся в семье, идет через активное противопоставление себя ситуации, нормам, требованиям взрослых; подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, через приспособление к ситуации, в чем проявляется защитный характер поведения (Е.Ю. Смирнова) [214]. Это выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его разрешение, стремлении переложить ответственность на окружающих.

Путем наблюдения и подражания родителям ребенок приходит к пониманию их интересов и 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 [45]. С.В. Березин с соавторами, ссылаясь на работы Л. Эймс

и Дж. Лирнд, считают, что создание таких персонификаций зачастую компенсирует ребенку отсутствие теплоты и сердечности в реальной жизни. Для воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерно замещение негативных родительско-детских отношений созданными в их воображении идеализированными отношениями, не соответствующими реальным [22]. Воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характеризуются как трудновоспитуемые, проблемные, педагогически запущенные, демонстрирующие асоциальное поведение и т.п. Эти характеристики являются следствием психологических и социальных условий, которые определяют развитие личности в ситуации психической депривации. Воспитанник организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ребенок из асоциальной семьи, как правило, постоянно находился в состоянии конфликта с родителями или являлся свидетелем неконструктивных хронических конфликтов родителей между собой. Воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 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 организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей затруднено в связи со средовыми факторами, отсутствием четких гендерных образов-эталонов.

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

Как отмечает В.Е. Каган [96], в дошкольном возрасте о нарушении половой идентичности свидетельствуют предпочтение игрушек и игровых ролей противоположного пола; стремление быть в обществе взрослых противоположного пола и подражать их поведению; активно высказываемое желание изменить пол и имя; сновидения, в которых ребенок выступает как представитель

другого пола; стремление одеваться и вести себя как представитель противоположного пола (В.В. Абраменкова [2], С.Н. Еникопов, Н.В. Дворянчиков [68], И.С. Кон [111, 113].

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

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

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

По мнению Л.П. Ожиговой, в связи с тем, что гендерная идентичность личности находится в постоянной динамике, происходит процесс постоянного согласования внутриличностных компонентов с внешними факторами. В процессе достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения чего личность может переживать различного рода кризисы [159]. Кризис идентичности, с точки зрения Е.В. Гредновской, проявляется в утрате собственной идентичности, ощущении отсутствия цельности и последовательности в своей жизни [54].

Таким образом, подростковый возраст является особенно чувствительным к различного рода нарушениям, в том числе к становлению недифференцированных форм гендерной идентичности, полоролевой неадекватности. Овладение

жизненным и полоролевым опытом в этом возрасте сопряженное с трудностями, которые могут проявляться в акцентуациях, психопатиях, невротических и психосоматических расстройствах (Л.А. Регуш [193]). В условиях психологической, социальной, родительской депривации формируется личность невротического типа. Это состояние сопровождают заниженная самооценка, неуверенность в собственных силах, чувство беспомощности. Воспитанник организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей находится в поиске значимого другого как объекта идентификации, при этом прошлый, часто негативный опыт оказывает на него воздействие, поскольку первичная идентификация происходит в семье. Кризис гендерной идентичности обусловлен несогласованностью идентификационных образов, наличием внутриличностных конфликтов.

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

Теоретический анализ структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, стал основой для разработки системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Модель состоит из четырех блоков, в соответствии с принятыми в исследованиях подходами к построению структурно-функциональных моделей: целевой, организационно-содержательный, формирующий, результирующий.

Сущность каждого блока состоит в следующем.

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

Для достижения цели были определены следующие задачи:

– установление соответствия целей, содержания, форм, методов и средств психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности

подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

– обеспечение комплексной совместной психологической и педагогической работы психологов, социальных педагогов и педагогов воспитателей – участников воспитательного и образовательного процесса.

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

При разработке модели мы опирались на основные теоретические и методологические положения и принципы современной науки.

Структурный подход обеспечивает выявление проблемных зон в развитии компонентов гендерной идентичности, что позволяет использовать диагностические и психокоррекционные методы и методики, с учетом индивидуального развития личности. (В.С. Мерлин, К.К. Платонов, В.П. Прядеин и др.).

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

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

Положения концепции многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности обеспечивает развитие гендерной идентичности с позиции целостности и целенаправленного формирования личности, с учетом функционирования и соподчинения подструктур и с ориентацией на базовые свойства личности (А.И. Крупнов).

Основные положения концепции возрастного и социально-личностного развития позволяют организовывать воспитательный процесс в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей; социальной ситуации

развития, зоны ближайшего развития каждого ребенка (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.).

Принцип системности обеспечивает целенаправленную последовательную деятельность педагогов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с разработкой содержания и систематизации занятий и деятельности с группами детей с учетом возрастных, полоролевых и индивидуальных особенностей.

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

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

Формирующий блок включает направления деятельности по психолого-педагогическому сопровождению развития гендерной идентичности: психопрофилактика, психопросвещение, формирующая диагностика, психолого-педагогическая коррекция, психологическое консультирование.

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

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

3. Психологическая диагностика: проведение психолого-педагогической диагностики психических процессов, состояний, свойств личности; выявление психологических причин нарушений в обучении и развитии, социальной деза-

даптации; выявление внутригруппового статуса воспитанников и их социальной роли в группе. Изучение индивидуальных психологических особенностей субъектов образовательного процесса, компонентов гендерной идентичности; формирование и развитие социально значимых качеств и социальной зрелости обучающихся.

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

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

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

Результатирующий блок модели обеспечивает сформированную гендерную идентичность, как условие гендерной социализации личности, снижение уровня негативных факторов, обеспечивающих невротические проявления личности воспитанника на данном этапе возрастного развития.

Анализ сформированности компонентов гендерной идентичности будет осуществляться путем проверки эффективности разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, и в дальнейшем, комплексным сопровождением воспитанника, с учетом сформированности индивидуально-психологических особенностей личности. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей представлена на рисунке 4.

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

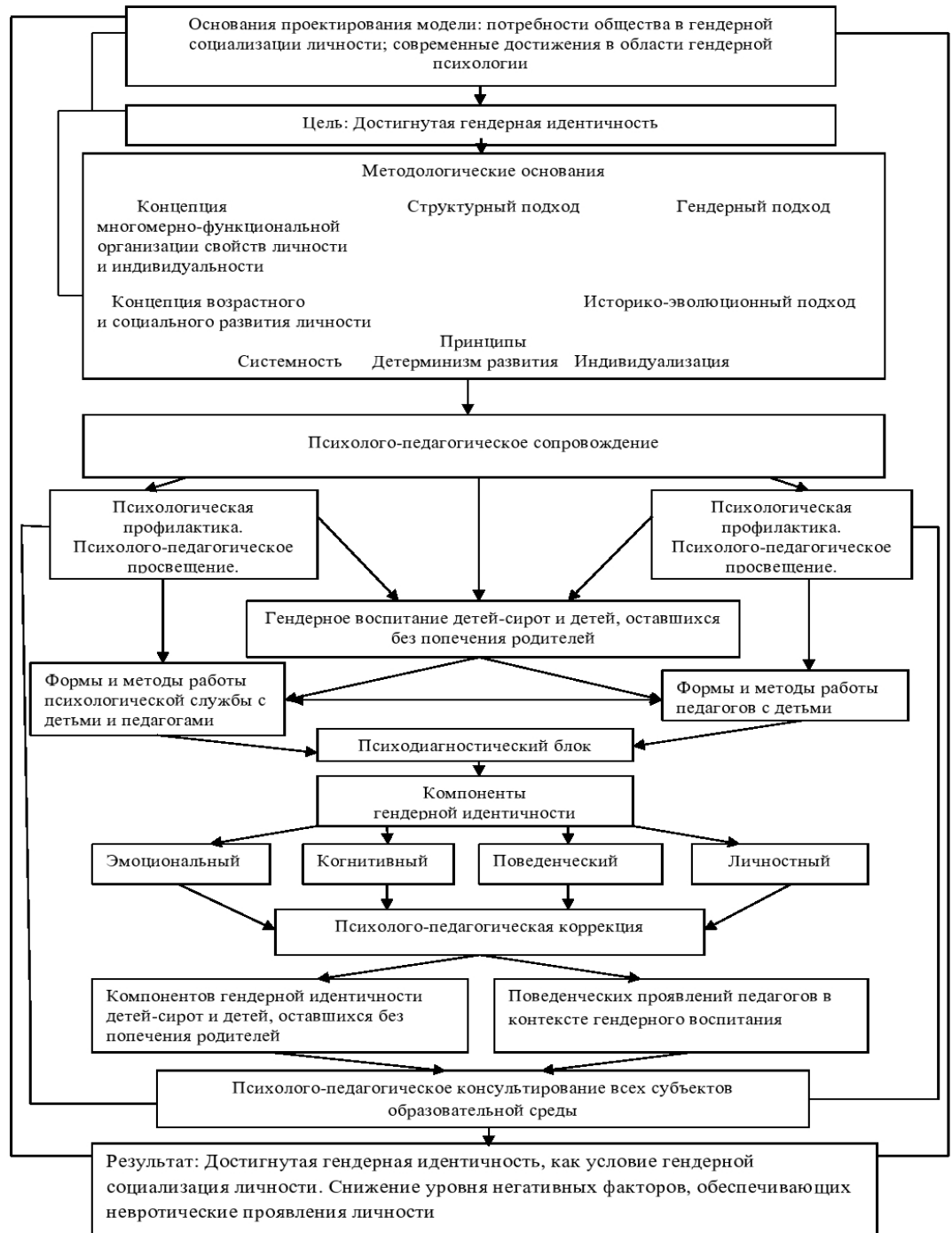


Рисунок 4. Системно-структурная модель психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Выводы по первой главе

1. На основе ретроспективного, феноменологического и системного анализа представлено современное состояние проблемы. Определены основные исследовательские позиции изучения гендерной идентичности в научных исследованиях.

2. Проведенный анализ основных теоретико-методологических подходов позволил уточнить понятие гендерной идентичности как интегративного полифункционального динамичного структурного образования личности, детерминированного усвоенными социокультурными нормами, правилами поведения и отношений в процессе социализации, через реализацию внутренних смыслов, потребностей личности на определенных ступенях возрастного и профессионального развития.

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

- 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, ожиданиям.

- когнитивный компонент образует систему представлений о себе как о представителе определенной гендерной группы, осознание и принятие своей маскулинности / фемининности, а также выборе поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, ожиданий.

- поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений, самоотношений к себе как 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.

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

3. Рассмотрены психологические особенности подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и факторы, обуславливающие формирование различных типов гендерной идентичности.

4. Проблема изучения компонентной структуры гендерной идентичности и ее содержания у подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в психолого-педагогической науке на современном этапе изучена недостаточно полно.

5. Теоретический анализ структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей стал основой для разработки системно-структурной модели. Модель состоит из четырех блоков, в соответствии с принятыми в исследованиях подходами к построению структурно-функциональных моделей: целевой, содержательный, формирующий, результирующий.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация опытно-поисковой работы

Общая схема исследования основывалась на поставленных задачах. Нами проведен анализ теоретических и эмпирических исследований, касающихся проблемы гендерной идентичности в подростковом возрасте, ее структурных компонентах и их психологического содержания в отечественной и зарубежной психологии.

В первом параграфе на основе теоретического анализа рассмотрена структура и содержание компонентов гендерной идентичности. Гендерная идентичность представляет собой полифункциональное, интегративное, многомерное образование личности, включающее в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты, которые представлены во взаимодополняемости, сопряженности друг с другом.

В настоящей главе, основываясь на выводах теоретической части диссертационного исследования, мы ставим перед собой цель эмпирическим путем определить структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДС).

Для этого необходимо:

1. Исследовать психологические особенности структурных компонентов гендерной идентичности и их содержание в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

2. Выявить факторы, обуславливающие формирование недифференцированного типа гендерной идентичности в подгруппах подростков.

Исследование осуществлялось в период с 2009-2016 г. в несколько этапов. Этапы исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы диссертационного исследования

Этапы исследования	Срок	Содержание этапа
Первый этап	2009-2010	Теоретико-методологический анализ психологической литературы по проблеме исследования, были определены объект, предмет исследования, осуществлялось выдвижение гипотез и разработка плана эмпирического исследования
Второй этап (констатирующий)	2011-2013	Апробация методик, изучение структурных компонентов гендерной идентичности в подростковом возрасте
Третий этап (формирующий)	2013-2014	Разработка системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; апробация и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения в образовательный процесс организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.
Четвертый этап (заключительный)	2014-2016	Проверка эффективности коррекционной программы. Анализ и обобщение полученных результатов, их оформление

Первый этап (2009-2010) исследования посвящен теоретико-методологическому анализу психологической литературы по проблеме исследования, были определены объект, предмет, цели, задачи исследования, осуществлялось выдвижение гипотез и разработка плана эмпирического исследования.

Второй этап (2011-2013) опытно-поисковой работы заключался в исследовании структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях (в семье и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей).

Реализация *третьего этапа* (2013-2014) включала в себя разработку структурно-системной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; апробация и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения в образовательный процесс организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На *заключительном этапе* (2014-2016) проводилась проверка эффективности программы, анализ, обобщение и оформление полученных результатов.

Эмпирическая база исследования. Изучение структурных компонентов гендерной идентичности в подростковом возрасте проводилось в школах и детских домах г. Екатеринбурга, Свердловской области, Ханты-Мансийского автономного округа. Эмпирической основой исследования стали результаты психодиагностики учащихся школ: г. Екатеринбурга – 140 учащихся, г. Талица – 78, г. Ирбит – 119 человек, г. Краснотурьинск – 14. В подгруппе подростков, воспитывающихся в семье, были обследованы 165 мальчиков и 186 девочек,

всего 351 респондент. А также – воспитанники детских домов г. Верхняя Пышма – 78 респондентов, г. Ирбит – 58, г. Североуральск – 39, г. Туринск – 25, пос. Пионерский Ханты-Мансийского автономного округа – 18 респондентов. Всего было обследовано 218 подростков, из них мальчиков – 99, девочек – 119. Возраст участников от 13-15 лет.

Общий объем выборки исследования составил 569 человек.

Методы и методики изучения гендерной идентичности. В соответствии с логикой исследования и с целью проверки выдвинутых гипотез был использован комплекс методов, включающий в себя теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования), эмпирические (наблюдение, беседа, контент-анализ, психодиагностические методы), а также методы математико-статистического анализа: дескриптивный, сравнительный (*U*-критерий Манна-Уитни, *H*-критерий Крускала-Уоллиса, *T*-критерий Вилкоксона), корреляционный (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), факторный анализ (критерий адекватности выборки (КМО), критерий сферичности Барлетта, метод главных компонент).

Для упорядочивания и сортировки данных использовалась программа Excel корпорации Microsoft, для количественной обработки данных – программа SPSS 20.0 для среды Windows.

Применение методов математико-статистического анализа является сегодня необходимым и обязательным компонентом получения объективных данных об особенностях и взаимосвязях социально-психологических явлений. С этой целью при исследовании проблем психологии применяются методы математической статистики. С их помощью решаются различные задачи: обработка массива данных, получение новых, дополнительных данных, обоснование научной организации исследования и др. [62, 63, 70, 75, 76, 100, 153, 154, 157, 206].

Дескриптивная статистика. Применяется на начальном этапе обработки данных для оценки параметров распределения переменных, описание центральной тенденции и изменчивости переменных. В нашем исследовании использовался критерий асимметрии и эксцесса. При применении данного критерия распределение считается приближенным к нормальному закону, если показатели асимметрии и эксцесса не превышают своих стандартных ошибок.

Сравнительный анализ. Позволяет выявлять различия в параметрах какого-либо психологического признака в разных условиях измерения или обследования контрольной и экспериментальной групп. Критерии позволяют оценить степень статистической достоверности различий между разнообразными показателями, измеренными согласно плану проведения психологического исследования [69].

В нашем случае применялись следующие критерии: непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок, с целью установления различий между двумя независимыми выборками по уровню выраженности признака; *H*-критерий Крускала-Уоллиса для сравнения двух и более независимых выборок, установление различий между независимыми выборками по уровню выраженности количественной переменной; *T*-критерий Вилкоксона для сравнения двух зависимых выборок, в основе лежит упорядочивание величин разностей (сдвигов) значений признака в каждой паре его измерений. В данном исследовании критерий «*T*» применяется для ранжирования абсолютных величин разности между двумя рядами выборочных значений на контрольном и формирующем этапе («до» и «после» воздействия).

Корреляционный анализ позволяет проверять гипотезы о связях между переменными с использованием коэффициентов корреляции. Коэффициент корреляции – это мера прямой или обратной пропорциональности между двумя переменными. В данном исследовании был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Факторный анализ – это совокупность методов, призванных определить, насколько связанные (т.е. коррелирующие) переменные могут быть сгруппированы так, чтобы каждую группу можно было рассматривать как одну составную переменную (фактор), а не как ряд отдельных переменных. Целью факторного анализа является уменьшение размерности исходных данных, их экономного описания при условии минимальных потерь исходной информации. Факторный анализ проводился нами методом главных компонент с использованием варимакс вращения. Возможность применения факторного анализа к выбранным показателям определялась с помощью критерия адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина (КМО), где КМО=0,000 для всех подгрупп, что свидетельствует об удовлетворительной адекватности; а также кри-

терия сферичности Балертта ($p=0,00$ для всех подгрупп), подтверждающего применимость факторного анализа.

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

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: MMPI, MMPI-A (для подростков), HSPQ (16 PF Кеттелла), CPI (California Psychological Inventory), GZTS (Guilford-Zimmerman Temperament Survey), IPAT (Institute for Personality and Ability Testing), IASQ (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), FPI (Freiburg Personality Inventory).

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, 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 андрогинности, и фемининности; маскулинный с преобладанием маскулинных качеств и фемининный, с преобладанием женских (В.В. Козлов [107]).

Поиск специализированных методов и методик диагностики гендерного самосознания и гендерной идентичности до сегодняшнего дня вызывает проти-

воречия, поскольку не выявлены степень и нормативность проявления данных качеств у индивида, а также не определена совокупность качеств и свойств, которые будут способствовать социальной адаптации и сохранению психического здоровья личности.

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

Для исследования представлений о мужественности и женственности подростков, воспитывающихся в разных средовых условиях, Т.И. Юферева использовала метод «свободных описаний». Данный метод позволяет написать испытуемыми сочинения на тему: «Какими я представляю себе современных мужчин и женщин?». После чего на основании анализа и выделения восьми категорий (тем) определяются степень выраженности, формы поведения и психологические особенности мужественности и женственности респондента. Другой вариант исследования с помощью самоописания – опросник Л.Н. Ожиговой «Я-мужчина / женщина» [107, 265].

С целью изучения характерологических свойств личности, традиционно относящихся к понятиям маскулинность / фемининность также можно использовать модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Данная методика представляет собой набор лаконичных характеристик, по которым участник исследования оценивает свое реальное Я (образ собственного Я глазами других на момент диагностики, и свое идеальное Я (каким Я хотел бы быть в глазах окружающих) с точки зрения гендера.

Для исследования гендерных стереотипов личности используют метод личностного семантического дифференциала (ЛСД) О.Л. Кустовой [107].

Информативным методом исследования гендерной идентичности является тест «ЛЮКАА» (Личностный опросник Козлова Анимус Анима) В.В. Козлова, который изучает глубинные личностные сценарии мужчины и женщины [107].

Исследования содержательных характеристик идентичности личности (эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты) изучается с по-

мощью методик «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) [198], методики СОЧи (структура образа человека иерархическая) В.Л. Ситникова [209].

Проективная методика «Пословицы» позволяет исследовать поведенческий компонент гендерной идентичности (И.П. Малкина-Пых) [137].

В психологической науке при рассмотрении сложных феноменов выделяют следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный, поведенческий. Опираясь на теоретический анализ представлений ведущих исследователей о компонентной структуре гендерной идентичности, психологических, личностных и поведенческих особенностях подростка, мы выделили следующие составляющие гендерной идентичности: эмоционально-оценочную (эмоциональное отношение к себе, к своему окружению, принятие себя как представителя определенного пола); когнитивную (осознание личностью сложности, уникальности, многомерности собственной картины мира и образа Я); поведенческую (способность и готовность к выполнению определенных социальных ролей, межличностного взаимодействия и поведения, обусловленных гендерной принадлежностью). Дополнительно мы выделили личностный компонент, включающий в себя психологические особенности личности, обуславливающие становление гендерной идентичности в подростковом возрасте, к которым относятся невротичность, депрессивность, реактивная агрессивность и др.

С целью исследования структурных компонентов гендерной идентичности у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, нами использовался следующий комплекс психодиагностических методик, выбор которых соответствует предмету и задачам исследования:

- изучение содержания гендерной идентичности методом самоописания проводился с помощью опросника Л.Н. Ожиговой «Я женщина/мужчина». Опросник предназначен для изучения особенностей и степени подверженности личности гендерным стереотипам [48].
- методика исследования содержательных характеристик идентичности личности. «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) позволяет выявить отношение личности к себе, эмоциональное, когнитивное и поведенческое содержание образа Я [198];

- опросник С. Бем предназначен для исследования психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности (тип) и диагностирует когнитивную составляющую гендерной идентичности [137];
- поведенческий компонент изучался с помощью опросника «Пословицы», который выявляет степень подверженности испытуемых традиционным представлениям о распределении ролей в семье, о гендерных установках испытуемых [137];
- использование многофакторного опросника FPI (в модификации и разработке А.А. Крылова и Т.Н. Ронгинской) позволило выявить психологические особенности личности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях [15].

Опросник «Я женщина/мужчина» Л.Н. Ожиговой. Модифицированный вариант опросника предназначен для диагностики содержания гендерной идентичности и степени приверженности личности испытуемого определенному гендерному стереотипу. В основе данной методики лежит теоретическое представление о том, что базисом организации и направленности поведения человека являются имеющиеся у него установки на себя как представителя определенного пола. Данный опросник относится к проективным методам исследования, к методам завершения, и предполагает завершение предложений. Испытуемому предлагается закончить девять предложений. По итогам завершения предложений судят об определенных потребностях, мотивах и чувствах индивида, о его отношении к себе, к будущему, характере его взаимоотношений в социуме и т.п. Завершение предложений логически связываются с тем или с чем себя идентифицирует испытуемый, а именно, с социальным статусом и с характерными чертами [48].

Методика исследования содержательных характеристик идентичности личности. Тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) [194] используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, т.е. с его образом «Я» или Я-концепцией. Респонденту предлагается дать 20 ответов на вопрос «Кто Я?». Наличие прямого или косвенного вариантов обозначения своего пола говорит о сформированности половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения. Причинами отсутствия обозначения пола в самоидентификационных

характеристиках могут быть: отсутствие целостного представления о полоролевом поведении, несформированная рефлексия; избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (вытеснение негативного опыта сравнения себя с другими представителями своего пола); несформированность половой идентичности или наличием кризиса идентичности в целом.

Методика диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности С. Бем. Опросник С. Бем – 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 в 1974 г. для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности (тип). Опросник содержит 60 прилагательных, на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств. Двадцать прилагательных из этого списка составляют шкалу мужественности, двадцать – женственности и двадцать – нейтральные. Прилагательные 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 «недифференцированный» в этом 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 совпадает с тем, которое считается в его обществе гендерно-соответствующим.

Опросник «Пословицы». В опроснике использованы русские народные пословицы, собранные В.И. Далем (В.И. Даль «Пословицы русского народа». Москва, 1957.). Пословицы и поговорки представляют определенный интерес

в исследовании языковой картины мира (П. Зейтель, П. Гудвин, Дж. Венцель, Ф. Баумгартен, М. Кузи, З.В. Сикевиц). Пословица в качестве первичного эмпирического материала может быть использована потому, что она является своего рода устойчивым социальным стереотипом, завуалированным суждением, которое является еще и косвенным контрольным вопросом, а также она несет функцию альтернативы понятийному мышлению, к которому апеллирует большинство вопросов. Опросник предназначен для определения степени подверженности испытуемых традиционным представлениям о разделении ролей в семье, о гендерных установках испытуемых.

Многофакторный опросник FPI (в модификации и разработке А.А. Крылова и Т.Н. Ронгинской) [15]. Личностный опросник создан преимущественно для прикладных исследований с учетом опыта построения и применения таких широко известных опросников, как 16PF, MMPI, EPI и др. Шкалы опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Опросник разработан сотрудниками ЛГУ в соавторстве с учеными Гамбургского университета. Опросник предназначен для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной, профессиональной адаптации и регуляции поведения. Опросник FPI содержит 12 шкал. Общее количество вопросов в опроснике – 114. Первый вопрос носит проверочный характер. Шкалы опросника I–IX являются основными (базовыми), а X–XII – производными (интегрирующими). С помощью опросника исследуются такие психологические особенности личности как: невротичность; спонтанная агрессивность; депрессивность; раздражительность; общительность; уравновешенность; реактивная агрессивность; застенчивость; открытость; экстраверсия – интроверсия; эмоциональная лабильность; маскулинизм – феминизм.

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

2.2.1. Психологическое содержание структурных компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в семье

Согласно логике исследования нами проведен анализ в группе подростков, воспитывающихся в семье с целью выявления психологических особенностей.

Эмпирической основой исследования стали результаты психодиагностики учащихся школ: г. Екатеринбурга и Свердловской области. Екатеринбург – 140 учащихся, г. Талица – 78, г. Ирбит – 119 человек, г. Краснотурьинск – 14. Всего был обследован 351 подросток, воспитывающийся в семье, из них мальчиков 165, девочек – 186.

Гипотезой основного этапа исследования послужило следующее предположение: структура гендерной идентичности (включающая в себя эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий и личностный компоненты) имеет содержательные качественные и количественные особенности у подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и значимые различия в содержании компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье, которые проявляются: в развитии недифференцированного типа гендерной идентичности, что обусловлено индивидуально-психологическими особенностями такими, как невротичность, депрессивность, агрессивность, эмоциональная лабильность; в существовании значимых взаимосвязей между психологическими особенностями: невротичностью, депрессивностью, агрессивностью, эмоциональной лабильностью и структурными компонентами гендерной идентичности, в частности, с поведенческим, когнитивным, эмоционально-оценочным;

Нами был проведен дескриптивный анализ компонентов гендерной идентичности и их содержания в подгруппах мальчиков и девочек, воспитывающихся в семье.

Особенности содержательных характеристик гендерной идентичности проявляются в наличии или отсутствии идентификационных образов, которые обозначает респондент. Эмоционально-оценочный, когнитивный, поведенческий компоненты изучались с помощью методики «Кто Я». Эмоциональная насыщенность образа Я проявляется в нейтральном, эмоционально-положительном, эмоционально-отрицательном, отчужденном самоотношении. Когнитивный компонент представлен характеристиками, позволяющими судить о сформированной рефлексии (общее количество характеристик, затрудненная самоидентификация). Наличие прямого и косвенного обозначения пола говорит о знании специфики полоролевого поведения и сформированности половой идентичности. Такие характеристики как «друг», «ученик», «школьник» и т.п. обуславливают сформированную социальную идентичность. Характеристики, позволяющие судить о личностной идентичности – это такие характеристики как «Я-личность», «Я-самостоятельный» и т.д. Поведенческий компонент представлен наличием семейных, профессиональных и семейных ролей.

Результаты анализа содержательных характеристик гендерной идентичности представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Характеристики компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в семье

<i>Методика «Кто Я» (выраженность в %)</i>				
Переменные	Мальчики		Девочки	
	минимальное количество характеристик	максимальное количество характеристик	минимальное количество характеристик	максимальное количество характеристик
1	2	3	4	5
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>				
Положительные характеристики	29,7	22,42	4,84	9,14
Отрицательные характеристики	43,64	13,13	90,86	9,13
Амбивалентный образ Я	29,09	33,33	59,67	0,54
<i>Когнитивный компонент</i>				
Затрудненная самоидентификация	55,15	1,21	89,78	0,84
Общее количество характеристик (рефлексивность)	54,54	22,42	1,108	65,59
Прямое обозначение пола	34,55	4,24	96,77	0,52
Косвенное обозначение пола	16,97	85,18	5,91	64,52
Социальная идентичность	20	28,48	0	0
Личностная идентичность	3,63	13,33	0	0

<i>Поведенческий компонент</i>				
Социальные роли	10,3	29,7	25,27	0,53
Профессиональные роли	60,61	4,84	78,49	2,15
Семейные роли	65,46	6,06	61,83	1,61

В нашей работе критерием дифференцированности «образа Я» стал анализ наличия минимального и максимального количества характеристик, которые дает респондент, отвечая на вопрос «Кто Я?». Высокий уровень дифференцированности – максимальное количество характеристик (от 9 до 14) связан с личностными особенностями: сформированной рефлексией, социальной компетентностью, самоконтролем. Низкий уровень дифференцированности – минимальное количество характеристик (от 1 до 3) говорит о кризисе идентичности, эмоциональной нестабильности личности, наличии замкнутости, тревожности, неуверенности в себе, трудности самоконтроля. Кризис гендерной идентичности проявляется в специфических психологических переживаниях, связанных с полоролевым конфликтом, проблемой двойной идентичности, кризисом маскулинности, повышенной тревожностью и чувством вины, страхом потери или приобретения фемининности, кризисом несостоявшейся маскулинности и т.д.

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

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

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

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

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

В результате дескриптивного анализа выделены следующие подгруппы подростков, в зависимости от типа гендерной идентичности: маскулинная, представленная респондентами женского пола (изомерный тип по Л.Г. Степановой [221, 222]); андрогинная с тенденцией к маскулинности, в которой преобладает процент респондентов мужского пола; андрогинная, где доминируют представительницы женского пола; андрогинная с тенденцией к фемининности, в которую вошли девочки-подростки; недифференцированная, представленная респондентами мужского пола (таблица 5).

Таблица 5 – Определение подгрупп респондентов по степени выраженности андрогинности, маскулинности и фемининности у подростков, воспитывающихся в семье

Подгруппа	Мальчики	Девочки
	Выраженность представлена в %	
1	2	3
Маскулинная	0	0,54
Андрогинная с тенденцией к маскулинности	3	0,54
Андрогинная	32,76	46,24
Андрогинная с тенденцией к фемининности	0	0,54
Фемининная	0	0
Недифференцированная	64,24	52,14

Согласно полученным данным нами не выявлен традиционный тип гендерной идентичности, который характеризует высокие показатели маскулинности у респондентов мужского пола и высокие показатели фемининности у респондентов женского пола. Это подтверждается результатами теоретического анализа. Фемининность и маскулинность в современном обществе претерпевают изменения и зависят от социокультурных условий. Андрогинный тип представляет собой наиболее гармоничное сочетание маскулинных и фемининных черт, повышает адаптивные возможности личности.

Маскулинный тип (изомерный по Л.Г. Степановой) выявлен в женской подгруппе и характеризуется внешним проявлением фемининных паттернов поведения, а внутренне – эмоциональной неудовлетворенностью собственным биологическим полом, полоролевой конфликтностью, отсутствием согласованности гендерной идентичности из-за представления о полярной противоположности мужественности и женственности.

Представители андрогинного типа в описании себя используют положительные характеристики, в наших подгруппах у девочек и мальчиков положительные характеристики доминируют над отрицательными ($x_{cp} = 11,79 / 1,81$ в женской подгруппе и $x_{cp} = 21,27 / 3,49$ – в мужской). Для этого типа характерны высокая адаптивность и гибкость поведения (по Л.Г. Степановой [221]).

Недифференцированный тип характеризует присутствие негативных характеристик в описании своего образа Я, отсутствие дифференцированных стереотипов. В таблице 6 представлено распределение испытуемых по уровням выраженности подверженности личности гендерным стереотипам в подгруппе респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности.

Таблица 6 – Распределение испытуемых по уровню выраженности подверженности личности гендерным стереотипам в подгруппах респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности (методика Л.Н. Ожиговой «Я женщина-мужчина»)

Подгруппа респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности	Уровень выраженности в %		
	низкий	Средний	высокий
1	2	3	4
Девочки	6,18	36,08	57,73
Мальчики	30,19	35,85	32,39

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

Отсутствие дифференцированных стереотипов в подгруппе мальчиков, может быть обусловлено тем, что в воспитании детей доминирует женский подход, т.е. традиционно воспитанием в семье занимаются матери; в школах учителя – женщины.

Традиционные гендерные роли и стереотипы в социуме на сегодняшний день претерпевают изменения. Д.И. Фельдштейн отмечает, что характерной особенностью современного общества является удлинение периода взросления ребенка [234]. Взросление подростка и его зависимость от опеки взрослого обусловлены временными, социальными и экономическими факторами (А.Л. Венгер [37]). Это оказывает влияние на формирование недифференцированного типа гендерной идентичности. У подростков этого типа идентичности может возникать потенциально конфликтное противоречие между ориентацией на традиционные декларативные аспекты мужественности и на фемининную установку, проявляющуюся в поведении, а также неопределенное эмоциональное отношение к своему будущему, целостности своей личности (противоречивое самоотношение).

Поведенческий компонент исследовался по опроснику «Пословицы», он позволяет выявить степень принятия испытуемыми гендерных ролей в семье. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Определение степени принятия испытуемыми гендерных ролей в семье

Подгруппа	Уровень выраженности в %		
	Низкий	Средний	высокий
1	2	3	4
Мальчики	7,27	52,73	40
Девочки	16,22	63,24	20,54

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

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: в целом в группе подростков, воспитывающихся в семье, сформирована положительная гендерная идентичность, что выражается в положительном отношении к себе, подверженности гендерным стереотипам, принятии гендерных ролей в семье, готовности к выполнению ролевых правил, требований, норм.

Результаты сравнительного анализа в группах подростков, воспитывающихся в семье. Для дальнейшего доказательства гипотез с помощью методов математической статистики, было необходимо определить отличия распределения переменных от нормального закона. Для решения этой задачи применялся критерий асимметрии и эксцесса. При применении данного критерия распределение считается приближенным к нормальному закону, если показатели асимметрии и эксцесса не превышают своих стандартных ошибок. Для данной выборки распределение более чем в 50% переменных (28 из 30) отличается от нормального закона, поэтому далее мы использовали непараметрические критерии исследования. Непараметрические методы позволяют исследовать данные без каких-либо допущений о характере распределения переменных, в том числе при нарушении требования нормальности распределения. Поскольку эти методы предназначены для номинативных и ранговых переменных, в отношении которых недопустимо применение арифметических операций, они основаны на различных дополнительных вычислениях, среди которых можно отметить ранжирование переменных; подсчет числа значений одного распределения, превышающего значения другого; применение весовых сравнений; определение степени отклонения распределения от случайного или биномиального распределения; проверка нормальности выборочного распределения; сравнение частот; сравнение групп путем вычисления частот значений, лежащих выше или ниже главной медианы [70]. Непараметрические критерии позволяют вычислять статистические показатели для одной выборки и сравнивать две и более выборки между собой, что актуально для нашего исследования [70, 153,

154, 206]. Данные дескриптивной статистики и оценки нормальности распределения представлены в приложении 1, таблица 1.

В исследовании одной из задач было выявление структурных компонентов гендерной идентичности в группе подростков, воспитывающихся в семье (в группе 185 девочек и 165 мальчиков). Для сравнения полученных результатов в обеих группах мы применили критерий *U*-Манна-Уитни для двух независимых выборок. Эмпирическое значение критерия *U*-Манна-Уитни показывает насколько совпадают (пересекаются) два ряда значений измеренного признака. Критерий *U* – это число тех случаев, в которых значения одной группы превосходят значения другой группы при попарном сравнении значений первой и второй групп.

Сравнительный анализ выявил достоверно значимые различия с учетом поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg для семейства гипотез (1995). Применение поправочного коэффициента позволяет откорректировать уровень значимости (*p*-уровень) при множестве статистических проверок, тем самым выделить наиболее достоверные различия (А.Д. Наследов [154]). Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в семье

Переменная	<i>U</i> -критерий Манна Уитни	Уровень значимости		Подгруппа мальчиков (ср. ранг)	Подгруппа девочек (ср. ранг)
		<i>P</i>	<i>p</i> (корр.)		
1	2	3	4	5	6
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>					
Положительные характеристики	13095,0	0,017	0,05	162,36	188,01
Амбивалентный образ Я	13209,5	0,023	0,042	163,056	187,481
<i>Когнитивный компонент</i>					
Общее количество характеристик	13339,5	0,017	0,037	163,85	186,78
Прямое обозначение пола	13587,5	0,043	0,084	165,349	185,449
Косвенное обозначение пола	13369,5	0,034	0,06	164,03	186,62
Личностная идентичность	10249,5	0,000	0,000	145,12	203,40
Индекс андрогинности	12810,5	0,034	0,012	160,64	187,88
<i>Поведенческий компонент</i>					
Подверженность гендерным стереотипам	11521,5	0,000	0,000	152,83	196,56
Общительность	10050,5	0,000	0,000	143,91	204,47
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	10234,5	0,000	0,000	145,03	203,48
Депрессивность	11465,5	0,000	0,000	152,49	196,86
Реактивная агрессивность	12389	0,002	0,005	193,92	160,11
Открытость	11218	0,000	0,000	150,99	198,19
Экстраверсия-интроверсия	12225	0,001	0,003	157,09	192,77
Эмоциональная лабильность	10504,5	0,000	0,000	146,66	202,02

* – где *p*–уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

Сравнительный анализ выявил достоверно значимые различия с учетом поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg.

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

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

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

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

В группе мальчиков на среднем уровне значимости ($p < 0,05$) выявлены различия по шкале «Реактивная агрессивность», что характеризует стремление к доминированию напористое, агрессивное отношение к социальному окруже-

нию в ситуациях фрустрации, а также по показателю экстраверсия-интроверсия, признак выражен выше в женской подгруппе.

Для дальнейшего доказательства выдвинутых гипотез мы провели сравнительный анализ в подгруппах мальчиков и девочек с учетом выявленного типа гендерной идентичности. По результатам дескриптивной статистики нами было выявлено пять типов гендерной идентичности в подгруппах девочек и мальчиков: маскулинная (1-я подгруппа); андрогинная с тенденцией к маскулинности (2-я); андрогинная (3-я); недифференцированная (4-я); андрогинная с тенденцией к фемининности (5-я).

Поиск различий в структуре гендерной идентичности у респондентов трех и более независимых выборок по уровню выраженности количественной переменной осуществлялся с помощью *H*-критерия Крускала-Уоллиса. Данный критерий допускает разное число испытуемых в сопоставимых выборках и его использование возможно при отсутствии нормального распределения переменных.

В подгруппе девочек выявлено пять типов гендерной идентичности, при этом выраженность признака в 1-ой, 2-ой, 5-ой подгруппах обнаружена у одного респондента в каждой подгруппе, этот результат является ограничением использования критерия. Сравнительный анализ проводился с использованием критерия *U*-Манна-Уитни для двух независимых выборок в третьей и четвертой подгруппах (таблица 9).

Таблица 9 – Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппе девочек, воспитывающихся в семье с различным типом гендерной идентичности

Переменная	<i>U</i> -Манна-Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>p</i>	<i>p</i> (корр.)	3	4
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Социальные роли	2829,5	0,000	0,000	107,6	78,17

* – где *p* – уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента *Ben-javini & Hochberg*

Сравнительный анализ выявил достоверно значимые различия с учетом поправочного коэффициента ($p < 0,001$). Поведенческий компонент представлен социально-ролевым поведением, выраженность признака ниже в подгруппе девочек

с недифференцированным типом гендерной идентичности, что может говорить о наличии кризиса гендерной идентичности, несформированной рефлексии.

Далее мы провели сравнительный анализ по подгруппам мальчиков, различных по типу гендерной идентичности. Для сравнения подгрупп мы использовали критерий *H*-Крускала-Уоллеса. Нами были выделены следующие подгруппы мальчиков в зависимости от типа гендерной идентичности: андрогинная с тенденцией к маскулинности (2); андрогинная (3); недифференцированная (4), таблица 10.

Таблица 10 – Сравнительный анализ в подгруппах мальчиков, воспитывающихся в семье, с различным типом гендерной идентичности

Переменная	<i>H</i> -Крускала-Уоллеса	Уровень значимости		Подгруппа		
		<i>p</i>	<i>p</i> (корр)	2	3	4
1	2	3	4	5	6	7
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>						
Амбивалентный образ Я	13,71	0,001	0,028	100,3	63,65	92,04

* – где *p* – уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента *Ben-javini &Hochberg*

Сравнительный анализ выявил достоверные различия на среднем уровне значимости с учетом поправочного коэффициента по шкале «Амбивалентный образ Я» ($p < 0,05$). Высокие показатели обнаружены в андрогинной подгруппе подростков, с тенденцией к маскулинности и в подгруппе с недифференцированным типом гендерной идентичности, это свидетельствует об амбивалентном самоотношении, несформированной рефлексии.

Далее мы провели сравнительный анализ направленности различий по подгруппам мальчиков по критерию *U*-Манна-Уитни (таблицы 11, 12, 13).

Таблица 11 – Анализ направленности различий во 2-й и 3-й подгруппах мальчиков

Переменная	<i>U</i> -Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>p</i>	<i>p</i> (корр)	2	3
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Подверженность гендерным стереотипам	60	0,04	0,187	45	28,6
<i>Личностный компонент</i>					
Депрессивность	60	0,03	0,218	15	31,39
Общительность	66,5	0,05	0,236	43,7	28,7
Застенчивость	60	0,03	0,266	15	31,39
Экстраверсия-интраверсия	39,5	0,08	0,224	49,1	28,23

* – где *p* – уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента *Ben-javini &Hochberg*

В результате проведенного анализа во 2-й и 3-й подгруппах подростков с андрогинным типом гендерной идентичности, с тенденцией к маскулинности и андрогинным типом различия не обнаружены.

Таблица 12 – Анализ направленности различий во 2-й и 4-й подгруппах мальчиков

Переменная	U-Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		p	p (корр)	2	4
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Подверженность гендерным стереотипам	127	0,05	0,274	83,6	54,7
<i>Личностный компонент</i>					
Экстраверсия-интроверсия	84	0,01	0,28	92,2	54,3
Депрессивность	119	0,03	0,25	26,8	57,3

* – где p – уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Ben-javini & Hochberg

В результате проведенного анализа в подгруппах подростков с андрогинным типом гендерной идентичности с тенденцией к маскулинности и недифференцированным различия не обнаружены.

Таблица 13 – Анализ направленности различий в 3-й и 4-й подгруппах мальчиков

Переменная	U-Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		p	p (корр)	3	4
1	2	3	4	5	6
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>					
Амбивалентный образ Я	1875,5	0,01	0,008	62,23	89,81
<i>Когнитивный компонент</i>					
Общее количество характеристик	2226	0,01	0,112	68,72	86,5
Затрудненная самоидентификация	2369	0,05	0,28	71,37	85,15
Личностная идентичность	2294,5	0,04	0,28	69,99	85,85

* – где p – уровень значимости;

p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Ben-javini & Hochberg

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

Таким образом, по результатам проведенного сравнительного анализа мы можем сделать следующие выводы: у подростков, воспитывающихся в семье, сформирована положительная гендерная идентичность; у респондентов

с недифференцированным типом результаты свидетельствуют о наличии кризиса гендерной идентичности, несформированной рефлексии, что проявляется в нестабильности образа Я.

2.2.2. Психологическое содержание структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Сбор эмпирических данных на основном этапе исследования (2010-2011) проводился в детских домах: г. В. Пышма (78 респондентов), г. Ирбит (58), г. Туринск (25), г. Североуральск (40), пос. Пионерский Ханты-Мансийского автономного округа (18). Всего в исследовании приняло участие 218 человек в возрасте от 11-15 лет, из них мальчиков 99 и 119 девочек.

Подростки, принявшие участие в исследовании, находятся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. по разным причинам: безнадзорность со стороны родителей, лишение родителей родительских прав, гибель родителей, заключение родителей под стражу, нахождение без сопровождения взрослых в неподобающее время и в неподобающих местах.

Нами был проведен дескриптивный анализ структуры гендерной идентичности в женской и мужской подгруппах воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (ОДС) для выявления специфических особенностей структуры гендерной идентичности.

Эмоционально-оценочный, когнитивный и поведенческий компоненты изучались с помощью методики «Кто Я». Результаты анализа представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Содержательные характеристики компонентов гендерной идентичности в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС

<i>Методика «Кто Я» (выраженность в %)</i>				
Переменные	Мальчики		Девочки	
	минимальное количество характеристик	максимальное количество характеристик	Минимальное количество характеристик	максимальное количество характеристик
1	2	3	4	5
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>				
Положительные характеристики	9,9	16,16	6,72	15,12
Отрицательные характеристики	19,19	29,3	89,92	2,52
Амбивалентный образ Я	23,23	56,57	46,22	2,52
<i>Когнитивный компонент</i>				
Затрудненная идентификация	40,4	1,01	94,96	2,52

1	2	4	5	6
Общее количество характеристик	10,1	12,12	3,36	73,11
Прямое обозначение пола	11,52	1,21	91,59	0,84
Косвенное обозначение пола	4,04	79,8	0,84	77,31
Социальная идентичность	21,21	10,1	0	0
Личностная идентичность	2,02	58,59	0	0
<i>Поведенческий компонент</i>				
Социальные роли	38	3,03	55,46	5,88
Профессиональные роли	57,58	6,06	88,24	0,84
Семейные роли	78	1,01	78,15	1,68

Анализ результатов показал, что у 73,11% девочек и 12,12% мальчиков сформирована гендерная идентичность; у 10,1% мальчиков и 3,36% девочек (минимальное количество характеристик), выявлен кризис гендерной идентичности, эти показатели выше, чем в группе подростков, воспитывающихся в семье.

В обеих подгруппах выявлен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, в подгруппе мальчиков преобладают отрицательные характеристики, которые характеризуют дезадаптивное состояние личности. Амбивалентный образ Я наиболее характерен подгруппе мальчиков, что говорит о личности сомневающегося типа. В обеих подгруппах респонденты косвенно обозначают свой пол, что предполагает специфику полоролевого поведения. Прямое указание на пол определяют 1,21% мальчиков и 0,84% девочек (минимальное количество идентификационных характеристик в обеих подгруппах). Причинами отсутствия обозначения пола в самоидентификационных характеристиках могут быть: отсутствие целостного представления о полоролевом поведении, несформированная рефлексия; избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (вытеснение негативного опыта сравнения себя с другими представителями своего пола); наличие кризиса идентичности.

Оценки, характеризующие профессиональные роли, социальную и личностную идентичность, выражены в мужской подгруппе; семейные и социальные роли – в женской. Наличие характеристик, определяющих профессиональные роли, подтверждает теоретический анализ: в ОДС происходит раннее привлечение ребенка к труду, самообслуживанию и ориентация на ранний выбор будущей профессио-

нальной деятельности. Присутствие семейных ролей в идентификационных характеристиках говорит о принятии подростками семейных ролей.

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

Когнитивный компонент гендерной идентичности исследовался по методике С. Бем. В результате дескриптивного анализа выделены следующие подгруппы подростков в зависимости от типа гендерной идентичности: андрогинная с тенденцией к маскулинности; андрогинная; андрогинная с тенденцией к фемининности; недифференцированная (таблица 15).

Таблица 15 – Определение подгрупп респондентов по степени выраженности андрогинности, маскулинности и фемининности у подростков, воспитывающихся в ОДС

Показатели по критериям	Мальчики	Девочки
	Выраженность представлена в %	
1	2	3
Андрогинная с тенденцией к маскулинности	3,03	1,68
Андрогинная	23,23	34,45
Андрогинная с тенденцией к фемининности	0	3,36
Недифференцированная	73,74	60,51

В результате анализа традиционный тип гендерной идентичности не выявлен. Обнаружен высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в обеих группах, который характеризуется негативным отношением в описании собственного образа Я; отсутствием дифференцированных гендерных стереотипов (таблица 16).

Таблица 16 – Уровень выраженности подверженности личности гендерным стереотипам в подгруппе респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности по методике Ожиговой Л.Н. «Я женщина-мужчина»

Подгруппа респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности	Уровень выраженности в %		
	Низкий	Средний	высокий
1	2	3	4
Девочки	37,5	48,61	13,89
Мальчики	53,42	17,81	28,77

В ходе проведенного анализа в обеих подгруппах выявлен низкий уровень подверженности гендерным стереотипам, это связано с отсутствием примеров различного полоролевого поведения или с формированием недифференцированного типа гендерной идентичности. У подростков этого типа идентичности может возникать потенциально конфликтное противоречие между ориен-

тацией на традиционные декларативные аспекты мужественности и ориентацией на фемининную установку, проявляющуюся в поведении, а также неопределенное эмоциональное отношение к своему будущему, целостности своей личности (противоречивое самоотношение) [221, 222].

Поведенческий компонент исследовался по опроснику «Пословицы», результаты представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Определение степени подверженности испытуемых традиционным представлениям о распределении ролей в семье

Подгруппа	Уровень выраженности (в %)		
	низкий	Средний	высокий
1	2	3	4
Мальчики	2,02	59,6	38,38
Девочки	5,04	61,34	33,61

Подверженность испытуемых традиционным представлениям о распределении ролей в семье незначительно выше в подгруппе мальчиков, можно сделать вывод: отсутствие примеров традиционного ролевого поведения у подростков из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей приводит к формированию «стертых» идентификационных образов.

Результаты позволяют сделать следующие выводы:

- у 10,1% мальчиков и 3,36% девочек (минимальное количество характеристик) выявлен кризис гендерной идентичности;
- в обеих подгруппах имеется эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, в подгруппе мальчиков – негативное самоотношение, которое характеризует дезадаптивное состояние личности; присутствие семейных ролей в идентификационных характеристиках говорит о принятии подростками семейных ролей;
- выявлен высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в обеих группах;
- обнаружено отсутствие дифференцированных гендерных стереотипов, это может быть связано с формированием недифференцированного типа гендерной идентичности.

Результаты сравнительного анализа в подгруппах подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попе-

чения родителей. Сравнительный анализ показателей в группах мальчиков и девочек, воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявил следующие результаты (таблица 18).

Таблица 18 – Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в ОДС

Переменная	U-критерий Манна Уитни	Уровень значимости		Группа мальчиков (ср. ранг)	Группа девочек (ср. ранг)
		P	p (корр)		
1	2	3	4	5	6
<i>Эмоционально-оценочный компонент</i>					
Положительные характеристики	3947	0,000	0,000	89,89	125,83
Отрицательные характеристики	3411,5	0,000	0,000	134,54	88,67
<i>Когнитивный компонент</i>					
Затрудненная самоидентификация	4663	0,004	0,016	121,90	99,18
<i>Поведенческий компонент</i>					
Профессиональные роли	4711	0,002	0,009	121,41	99,59
Общительность	3632	0,000	0,000	143,91	204,47
Раздражительность	4310,5	0,001	0,006	124,52	96,22
<i>Личностный компонент</i>					
Застенчивость	3624,5	0,000	0,000	86,48	127,54

* – где p – уровень значимости;

– p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

Выявлены достоверно значимые различия в подгруппах девочек и мальчиков, воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Исследование *эмоционально-оценочного компонента* гендерной идентичности выявило преобладание положительных характеристик в подгруппе девочек. В подгруппе мальчиков выражены отрицательные характеристики, что соответствует эмоционально-полярному типу идентичности.

Изучение *когнитивного компонента* гендерной идентичности позволяет сделать следующие выводы: в подгруппе мальчиков доминируют характеристики, которые говорят о затрудненной самоидентификации респондентов (глупый, не умный и т.д.), что свидетельствует о переживании кризиса гендерной идентичности.

Поведенческий компонент. В данной подгруппе выявлены высокосignимые различия по шкале «Профессиональная идентичность», мы предполагаем, что образ будущего у мальчиков из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проявляется в наличии профессиональных ролей в связи с ранней профессиональной ориентацией (по окончанию 9 класса социальные педагоги определяют подростков в профессиональные лицеи и колледжи).

В женской группе доминирует общительность, в мужской – раздражительность как проявление неудовлетворенности, агрессивного отношения к социальному окружению, что может быть связано с условиями воспитания, возрастными и гендерными особенностями.

Личностный компонент в подгруппе девочек представлен такой чертой как застенчивость.

Далее нами проведен сравнительный анализ в подгруппах мальчиков и девочек, различных по типу гендерной идентичности, используя критерий *H*-Крускала-Уоллеса. Нами были выделены следующие подгруппы девочек: андрогинная с тенденцией к маскулинности (2), андрогинная (3), андрогинная с тенденцией к фемининности (5), недифференцированная (4). Результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппах девочек, воспитывающихся в ОДС в зависимости от типа гендерной идентичности

Переменная	<i>H</i> -критерий Крускала-Уоллеса	Уровень значимости		Подгруппа			
		<i>P</i>	<i>p</i> (корр)	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Когнитивный компонент</i>							
Социальная идентичность	9,03	0,03	0,028	18,5	51,05	65,08	81,13
<i>Поведенческий компонент</i>							
Социальные роли	8,84	0,03	0,021	24,5	50,34	65,54	77,00

* – где *p*–уровень значимости;

– *p* (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini &Hochberg

В подгруппах обнаружены достоверные различия, далее мы провели сравнительный анализ в подгруппах с целью выявления различий в содержании компонентов гендерной идентичности, критерий *U*-Манна-Уитни (таблицы 20, 21, 22, 23, 24, 25).

Таблица 20 – Сравнительный анализ направленности различий во 2-й и 3-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	<i>U</i> -Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p</i> (корр)	2	3
1	2	3	4	5	6
<i>Когнитивный компонент</i>					
Общее количество характеристик	8	0,007	0,196	5,5	22,8
<i>Поведенческий компонент</i>					
Общительность	2	0,02	0,186	2,5	22,95

* – где *p*–уровень значимости;

– *p* (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini &Hochberg

Анализ не выявил значимых различий между андрогинной подгруппой и андрогинной с тенденцией к маскулинности.

Таблица 21 – Сравнительный анализ направленности различий во 2-й и 4-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	U-Манна - Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	2	4
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Общительность	7	0,03	0,42	5	38,4

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

Проведенный анализ не выявил значимых различий между респондентами андрогинной подгруппы с тенденцией к маскулинности и респондентами с недифференцированным типом гендерной идентичности.

Таблица 22 – Сравнительный анализ направленности различий во 2-й и 5-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	U-Манна - Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	2	5
1	2	3	4	5	6
<i>Когнитивный компонент</i>					
Общее количество характеристик	0	0,025	0,7	1,5	4,5
<i>Поведенческий компонент</i>					
Принятие гендерных ролей в семье	0	0,05	0,625	5,5	2,5
Застенчивость	0	0,05	0,47	5,5	2,5
Общительность	7	0,03	0,42	5	38,4
<i>Личностный компонент</i>					
Реактивная агрессивность	0	0,05	0,35	5,5	2,5

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

В результате анализа значимых различий не обнаружено.

Таблица 23 – Сравнительный анализ направленности различий в 3-й и 4-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	U-Манна - Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	3	4
1	2	3	4	5	6
<i>Когнитивный компонент</i>					
Общее количество характеристик	1236,5	0,036	0,252	62,84	53,67
<i>Окончание таблицы 31</i>					
Социальная идентичность	1126,5	0,03	0,186	48,48	61,85
<i>Поведенческий компонент</i>					
Социальные роли	1096,5	0,02	0,28	47,74	62,27

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

В результате анализа значимых различий не обнаружено.

Таблица 24 – Сравнительный анализ направленности различий в 3-й и 5-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	U-Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	3	5
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Принятие гендерных ролей в семье	20	0,01	0,014	24,51	7,5
Застенчивость	33	0,04	0,24	24,2	10,75
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	30,5	0,03	0,28	21,74	35,87
Реактивная агрессивность	30	0,03	0,21	24,27	10

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

Выявлены достоверно значимые отличия ($p < 0,05$) по шкале «Принятие традиционных гендерных ролей в семье», что может свидетельствовать о социальном проявлении фемининности в подгруппе девочек с андрогинным типом гендерной идентичности; а также о социально-желательном гендерном поведении.

Таблица 25 – Сравнительный анализ направленности различий в 4-й и 5-й подгруппах девочек из ОДС

Переменная	U-Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	4	5
1	2	3	4	5	6
<i>Поведенческий компонент</i>					
Принятие гендерных ролей в семье	58	0,04	0,28	39,69	17
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	55	0,03	0,28	37,26	60,75
Реактивная агрессивность	38,5	0,01	0,14	39,97	12,13

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

В результате анализа значимых различий не обнаружено.

Далее был проведен сравнительный анализ в подгруппах мальчиков с учетом выявленного типа гендерной идентичности. Нами выявлено три типа гендерной идентичности в подгруппах мальчиков: андрогинная с тенденцией к маскулинности (2-я); андрогинная (3-я); недифференцированная (4-я).

Поиск различий в содержании структурных компонентов гендерной идентичности у респондентов трех и более независимых выборок по уровню выраженности количественной переменной осуществлялся с помощью *H*-критерия Крускала-Уоллиса. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Сравнительный анализ показателей компонентов гендерной идентичности по группам мальчиков, воспитывающихся в ОДС в зависимости от типа гендерной идентичности

Переменная	H-критерий Крускала- Уоллеса	Уровень значимости		Подгруппа		
		P	p (корр)	2	3	4
1	2	3	4	5	6	4
<i>Когнитивный компонент</i>						
Затрудненная само-идентификация	10,64	0,009	0,126	87,125	39,68	51,08
<i>Личностный компонент</i>						
Невротичность	9,07	0,011	0,102	17,63	61,27	48,38

* – где p – уровень значимости;

– p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

По результатам анализа мы предприняли попытку выявить направленность различий в каждой отдельной подгруппе, критерий U-Манна-Уитни (таблицы 27, 28).

Таблица 27 – Сравнительный анализ направленности различий во 2-й и 3-й подгруппах мальчиков из ОДС

Переменная	U-Манна-Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		P	p (корр)	2	3
1	2	3	4	5	6+
<i>Когнитивный компонент</i>					
Затрудненная самоидентификация	3,5	0,002	0,051	23,63	11,66
Косвенное обозначение пола	18,5	0,05	0,35	19,9	12,34
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	5,5	0,005	0,046	3,9	15,25

* – где p – уровень значимости;

– p (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

В результате сравнительного анализа выявлены достоверно значимые различия на среднем уровне значимости ($p > 0,05$) по шкале «Затрудненная самоидентификация». В подгруппе мальчиков с андрогинным типом идентичности, с тенденцией к маскулинности доминируют характеристики, которые вызывают затруднения, что говорит о кризисе гендерной идентичности. Эти данные подтверждают результаты наблюдений за выполнением данного теста. Действительно, задание вызвало неоднозначные реакции респондентов (смех, грубые высказывания, нежелания выполнять задание и т.п.), можно с уверенностью утверждать, что в данной подгруппе имеются сложности в отражении образа Я, это является для подростков организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специфической фрустрационной реакцией. В андрогинной группе выражена невротичность.

Таблица 28 – Сравнительный анализ направленности различий во 2-й и 4-й подгруппах мальчиков из ОДС

Переменная	U-Манна – Уитни	Уровень значимости		Подгруппа	
		<i>P</i>	<i>p (корр)</i>	2	4
1	2	3	4	5	6
<i>Когнитивный компонент</i>					
Затрудненная самоидентификация	38	0,009	0,126	66	37,52
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	55	0,032	0,29	16,25	40,25

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

В результате анализа значимых различий не обнаружено. Сравнительный анализ результатов в подгруппах респондентов с андрогинным типом гендерной идентичности и респондентов с недифференцированным типом различий не выявил.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: мальчикам-подросткам из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характерен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, что может быть связано с кризисом. Полученные данные подтверждают результаты дескриптивной статистики. Наличие в характеристиках образа Я профессиональных ролей обусловлено ранней профессиональной ориентацией воспитанников. У подростков с андрогинным типом гендерной идентичности выявлены признаки эмоционально-агрессивной нестабильности личности, что является следствием специфической социальной ситуации развития. Респонденты мужского пола испытывают затруднение в самоидентификации.

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

2.3. Оценка взаимосвязей между структурными компонентами гендерной идентичности в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях

Для выявления взаимосвязей между структурными компонентами гендерной идентичности и проверки выдвинутых гипотез мы провели корреляционный анализ с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ позволяет проверять гипотезы о связях между переменными с использованием коэффициентов корреляции. Коэффициент корреляции – это мера прямой или обратной пропорциональности между двумя переменными.

В результате исследования нами выявлены многочисленные интеркорреляционные взаимосвязи, что позволяет говорить о надежности и валидности выбранных методик.

Результаты корреляционного анализа в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в семье (таблица 8, приложение 3). Выявлены следующие взаимосвязи: характеристики, обозначающие эмоционально-полярное и амбивалентное отношения к образу Я положительно взаимосвязаны с наличием в сознании подростка гендерных стереотипов, мы можем утверждать, что независимо от того, как респондент данной подгруппы относится к себе, он готов сам соответствовать стереотипам специфическим для мужчины и требовать соответствия от других.

Исследование когнитивного компонента выявило достоверные положительные взаимосвязи между подверженностью гендерным стереотипам, распределению ролей в семье и общим количеством характеристик, а также прямым и косвенным обозначением пола, что может быть обусловлено принятием разнообразного репертуара гендерно-ролевого поведения.

В идентификационных характеристиках образа Я социальные роли отрицательно коррелируют с общительностью, протеканием психической деятельности в соответствии с полом, это может свидетельствовать о том, что сами социальные роли (например, друг, ученик, школьник и др.) изначально не предполагают гендерной принадлежности, т.е. косвенно обозначают пол респондента.

Подросткам, воспитывающимся в семье, характерно четкое распределение ролей и знание специфики полоролевого поведения. В данной подгруппе признаков невротизации личности не выявлено.

Результаты корреляционного анализа в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (таблица 9, приложение 3). Выявлены следующие взаимосвязи: наличие положительного образа Я предполагает эмоциональную устойчивость, а также подверженность гендерным стереотипам. При негативном и амбивалентном отношении к себе у респондентов выражены признаки

эмоциональной нестабильности личности, эмоциональной неустойчивости и непринятия гендерных стереотипов.

Исследование когнитивного компонента выявило взаимосвязи между рефлексивностью (максимальное количество характеристик) и принятием вариативности гендерно-ролевого поведения, гендерных стереотипов, соответствующих полу. Прямое и косвенное обозначение пола положительно коррелирует с характеристиками, соответствующими противоположному полу (застенчивость, реактивная агрессивность), что может свидетельствовать о кризисе гендерной идентичности.

У респондентов данной группы характеристики социальной и личностной идентичности взаимосвязаны с подверженностью гендерным стереотипам, принятием гендерных ролей в семье, а также психологическими характеристиками, свойственными противоположному полу. Это может являться признаками переживания кризиса гендерной идентичности.

Шкала «Индекс андрогинности» положительно коррелирует с психологическими особенностями, характеризующими невротическую нестабильность личности, которая проявляется в эмоциональной неустойчивости, депрессивности, раздражительности и неуравновешенности, это может быть обусловлено недифференцированным типом гендерной идентичности.

Поведенческий компонент в данной группе представлен наличием в идентификационных характеристиках социальных, профессиональных и семейных ролей. В ходе корреляционного анализа выявлены взаимосвязи с психологическими особенностями, которые характерны для представителей противоположного пола (депрессивность, застенчивость, эмоциональная лабильность, реактивная агрессивность). Таким образом, мы можем говорить о проявлении недифференцированного типа гендерной идентичности в подгруппе мальчиков из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Результаты корреляционного анализа в подгруппе девочек, воспитывающихся в семье (таблица 10, приложение 3): положительные самоидентификационные характеристики отрицательно коррелируют с психологическими особенностями личности, т.е., если у респондента сформирован положительный образ Я, то у него минимализированы признаки эмоционально-агрессивной нестабильности личности. И, в случае если, респондент имеет отрицательный и эмоционально-

полярный (амбивалентный) образ Я, эти показатели наиболее выражены. Респондент с негативным отношением к себе подвержен гендерным стереотипам, и соответственно, имеет социально-желательную гендерную позицию.

Исследование когнитивного компонента выявило достоверные взаимосвязи между характеристиками, которые вызывают затруднения и признаками невротичности, что может быть обусловлено несформированной рефлексией, подростковым кризисом и кризисом гендерной идентичности.

Прямое и косвенное обозначение пола взаимосвязано со специфическими психологическими особенностями женщин: эмоциональной лабильностью, раздражительностью, депрессивностью, с подверженностью гендерным стереотипам. Подверженность гендерным стереотипам говорит об отсутствии готовности к поливариативному гендерно-ролевому поведению и взаимосвязано с психическими свойствами личности и социально-желательной женской гендерной позицией.

Имеются положительные взаимосвязи между шкалами «Социальная идентичность», «Личностная идентичность» и индексом андрогинности, что может говорить о том, что принадлежность к социальной группе и набор черт специфичных для личности предполагает проявление определенного типа гендерной идентичности, соответствующего полу респондента. Индекс андрогинности отрицательно взаимосвязан с подверженностью личности гендерным стереотипам, что можно объяснить наличием у испытуемых разнообразных проявлений гендерно-ролевого поведения или о социально-желательном гендерном поведении, которое вызывает у респондента внутреннее противоречие.

Присутствие у респондентов характеристик, обозначающих социальные и семейные роли взаимосвязано с индексом андрогинности, соответствующим женскому полу; наличие признаков эмоциональной лабильности и социальной желательности ответов испытуемых, отрицательно взаимосвязано с обозначением социальных ролей.

Результаты корреляционного анализа в подгруппе девочек, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В ходе корреляционного анализа (таблица 11, приложении 3) выявлены положительные и отрицательные достоверно значимые взаимосвязи. Эмоционально-оценочный компонент представляет собой совокупность харак-

теристик, которые имеют достоверно значимые взаимосвязи с психическими свойствами личности, а именно, положительный образ Я имеет обратную взаимосвязь с невротичностью, т.е. чем выше положительная оценка респондентом самого себя, тем ниже проявляется невротичность. Отрицательная оценка обуславливает социально-желательные ответы, либо степень открытости личности. Признаками эмоциональной нестабильности личности взаимосвязаны с наличие амбивалентных характеристик.

Исследование когнитивного компонента выявило достоверные взаимосвязи между протеканием психической деятельности по женскому типу и характеристиками, которые вызывают затруднения, что может быть связано с кризисом идентичности. Подверженность гендерным стереотипам положительно коррелируют с индексом андрогинности и сформированной рефлексией.

Наличие прямого обозначения пола в идентификационных характеристиках взаимосвязано со специфическими психологическими особенностями женщин: эмоциональной лабильностью, раздражительностью, депрессивностью. Косвенное обозначение пола отрицательно коррелирует с наличием признаков неустойчивости эмоционального состояния, девочкам из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерны психические характеристики, свойственные представителям противоположного пола, это может проявляться как кризис гендерной идентичности.

Присутствие в идентификационных характеристиках образа Я социальных, семейных и профессиональных ролей может свидетельствовать об осознании и принятии принадлежности к той или иной социальной группе. В данной подгруппе социальные, семейные и профессиональные роли взаимосвязаны с психическими свойствами. Мы предполагаем, что девочкам-воспитанницам ОДС сложно устанавливать межличностные отношения в социальной группе в связи с тем, что в условиях детского дома преобладают многочисленные социальные контакты над интимно-личностным общением в специфических условиях воспитания.

В ходе корреляционного анализа выявлены взаимосвязи с психическими особенностями, которые характерны для представителей противоположного пола (спонтанная агрессивность). Таким образом, мы можем говорить о проявлении недифференцированного типа гендерной идентичности

в подгруппе девочек-воспитанниц организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Таким образом, с помощью корреляционного анализа в подгруппах подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, выявлены специфические особенности. В подгруппе девочек, воспитывающихся в семье, выявлены связи, характеризующие наличие признаков невротизации, что может быть обусловлено возрастными, индивидуальными особенностями личности и кризисом гендерной идентичности. Мальчики, воспитывающиеся в семье подвержены гендерным стереотипам, гендерно-ролевому поведению. В мужской подгруппе признаков невротизации личности не выявлено.

В подгруппе воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявлены признаки невротизации личности, что может быть обусловлено кризисом гендерной идентичности и проявлением недифференцированного типа гендерной идентичности. В подгруппе мальчиков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обнаружена фиксация внимания респондентов на четком соответствии гендерным стереотипам, а также смешением социальных и семейных ролей в совокупном образе Я.

Результаты корреляционного анализа выявили многочисленные взаимосвязи, поэтому далее для конкретизации полученных результатов мы используем факторный анализ.

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

Факторный анализ – это совокупность методов, призванных определить, насколько связанные (т.е. коррелирующие) переменные могут быть сгруппированы так, чтобы каждую группу можно было рассматривать одну составную переменную (фактор), а не как ряд отдельных переменных.

Факторный анализ проводился нами методом главных компонент с использованием варимакс вращения. Возможность применения факторного анализа к выбранным показателям определялась с помощью критерия адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина (КМО), где КМО=0,000 для всех подгрупп, что свидетель-

ствуется об удовлетворительной адекватности, а также критерия сферичности Барлетта ($p=0,00$ для всех подгрупп), подтверждающего применимость факторного анализа.

Мы провели факторный анализ в каждой исследуемой подгруппе. В нашем случае каждая подвыборка имеет численность более 99 человек, количество выделенных корреляционных связей в каждой матрице превышает пятьдесят, факторы хорошо определены (нагрузка $>0,5$). Кроме того, полученные данные отличаются высокой надежностью (в нашем случае используются валидные тесты) [70, 153, 154].

Результаты факторного анализа в подгруппах респондентов подросткового возраста. Рассмотрим полученные результаты в мужских подгруппах (таблицы 12, 13, приложение 4).

В подгруппе *мальчиков, воспитывающихся в семье*, было определено пять значимых факторов, объясняющих 47,05% общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре фактора 1 приходятся на восемь показателей, характеризующих эмоциональную нестабильность личности, показатели реактивной агрессивности и депрессивности (психологические проявления женских качеств) свидетельствуют о наличии респондентов с нефифференцированным типом гендерной идентичности.

Фактор 2 «Стереотипы мужские / стереотипы женские» (как выражение полюсных стереотипов мужчин и женщин, т.е. мужчина общительный и уверенный в себе – завоеватель, а женщина стеснительная и робкая). Этот фактор составляют показатели, которые характеризуют поведенческий компонент гендерной идентичности. Он представлен мужскими стереотипами, а также женской характеристикой (застенчивость), что может быть обусловлено женским подходом воспитания в семье, а также кризисом гендерной идентичности.

Фактор 3 определяется следующими показателями: социальная идентичность (0,829), социальные роли (0,772) и семейные роли (0,721). Этот фактор характеризует поведенческий компонент гендерной идентичности, сформированную социальную идентичность со значимым социальным окружением.

Фактор 4 характеризует положительное отношение к себе как представителю мужского пола, принятие социальных ролей, предписанных полом, а также обуславливает выбор стереотипного гендерного поведения.

Фактор 5 представлен амбивалентными характеристиками образа Я и личностными характеристиками, мы полагаем, что респондентам данной подгруппы свойственна проблемная гендерная идентичность.

В подгруппе *мальчиков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, было определено пять значимых факторов, объясняющих 47,52% общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре фактора 1 приходятся на шесть показателей, пять из которых положительные. Данный фактор характеризует эмоционально-стрессовую нестабильность личности, сопровождающуюся нарушением социально-ролевой самоидентификации, показатели реактивной агрессивности, депрессивности и эмоциональной лабильности (психологические проявления женских качеств) свидетельствуют о переживании респондентами кризиса гендерной идентичности и наличии недифференцированного типа гендерной идентичности.

Фактор 2 включает показатели, определяющие социально открытую мужскую позицию и представлены психологическими особенностями, свойственными мужчинам. Этот фактор составляют показатели, которые характеризуют поведенческий компонент гендерной идентичности.

Фактор 3 определяется положительной гендерно-ролевой позицией: положительные характеристики (0,854), подверженность гендерным стереотипам (0,520).

Фактор 4 характеризуется наличием мужских и женских характеристик, что позволяет говорить о том, что подростки-воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, переживают кризис гендерной идентичности.

Фактор 5 включает следующие показатели: социальные роли (0,856), социальная идентичность (0,777), профессиональные роли (-0,502) и характеризуют актуальную социальную идентичность / будущую профессиональную идентичность.

Результаты факторного анализа в подгруппах девочек (таблицы 14, 15, приложение 4).

В подгруппе *девочек, воспитывающихся в семье*, выделено четыре фактора. Фактор 1 с наибольшим весом (47,77%) включает в себя параметры, характеризующие социально-желательную адаптивную гендерную позицию (поведенческий компонент). Фактор 2 «Эмоциональная нестабильность личности»

включает в себя следующие характеристики: депрессивность (0,853), эмоциональная лабильность (0,793), застенчивость (0,710), невротичность (0,621).

Третий фактор (2,879) характеризует эмоциональную нестабильность личности, нестабильный рефлексивный образ Я, негативную затрудненную самоидентификацию. Такое проявление гендерной идентичности обусловлено подростковым возрастом, периодом эмоциональной неустойчивости и несформированной рефлексией.

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

В подгруппе *девочек, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, было определено шесть значимых факторов, объясняющих 53,21% общей доли дисперсии. Значимые веса в структуре фактора 1 приходятся на 5 показателей, характеризующих эмоционально-лабильную агрессивную нестабильность личности.

Фактор 2 составляют показатели, которые характеризуют поведенческий компонент гендерной идентичности. Он представлен мужскими стереотипными характеристиками, что может быть обусловлено социальной ситуацией развития, приспособительной реакцией девочек к ближайшему окружению, а также кризисом гендерной идентичности.

Фактор 3 определяется следующими показателями: профессиональные роли (0,822), общительность (0,553) и косвенное обозначение пола (-0,763). Этот фактор характеризует поведенческий и когнитивный компонент гендерной идентичности.

Фактор 4 включает в себя показатели: маскулинность (0,691), общительность (0,689), застенчивость (-0,843), что свидетельствует о протекании психической деятельности по мужскому типу.

Фактор 5 составляют показатели эмоционально-оценочного компонента и характеризуют дестабилизированный отрицательный образ Я.

Фактор 6 включает показатели когнитивного и поведенческого компонентов: социальная идентичность (0,814), социальные роли (0,786).

Таким образом, определена факторная структура гендерной идентичности

подростков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что стало основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Выводы по второй главе

1. Согласно полученным результатам в подгруппах девочек (1%) и мальчиков (5%), воспитывающихся в семье, а также в подгруппах девочек (3,36%) и мальчиков (10,1%), воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявлен кризис гендерной идентичности.

2. Соответствие гендерным стереотипам характерно для подростков, воспитывающихся в семье. У девочек это связано с традиционными семейными стереотипами женщины и устойчивой идентификацией с матерью, а у мальчиков с влиянием стереотипов гендерного поведения родителей.

В группе подростков, воспитывающихся в семье, имеется сформированная позитивная гендерная идентичность, знание специфики полоролевого поведения, в мужской подгруппе выявлена готовность к выполнению ролевых правил, требований, норм. Степень подверженности традиционным представлениям о распределении ролей в семье выше в подгруппе мальчиков, поэтому можно сделать вывод, что семейное воспитание и традиции определяют гендерное поведение подростка в соответствии с полом. В мужской и женской подгруппах выражены признаки, характеризующие невротизацию, неустойчивость эмоционального состояния: тревожность, ситуативная агрессивность, трудность в установлении социальных контактов. Мы склоняемся к такому выводу, что эти проявления обусловлены кризисом подросткового возраста, несформированной рефлексией, половозрастными особенностями.

3. Выявлены следующие подгруппы подростков в зависимости от типа гендерной идентичности: маскулинная (изомерный тип по Л.Г. Степановой) идентичность (женская подгруппа); андрогинная с тенденцией к маскулинности (преобладает процент респондентов мужского пола); андрогинная (преобладает

процент представителей женского пола); андрогинная с тенденцией к фемининности (женская); недифференцированная (преобладает процент респондентов мужского пола). В результате проведенного дескриптивного анализа не выявлен фемининный тип гендерной идентичности в женских подгруппах и маскулинный тип – в мужских.

4. Высокий процент респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности обнаружен в подгруппах подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (более 50%). Подростки данной группы переживают кризис гендерной идентичности, что сопровождается высоким уровнем выраженности нестабильности личности, обуславливает сложности в области межличностных отношений, в установлении доверительного общения, эмоциональной близости, адаптации личности к изменяющимся условиям.

Для обеих подгрупп подростков-воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей характерен эмоционально-полярный тип гендерной идентичности, а для подгруппы мальчиков свойственно негативное самоотношение, которое обуславливает дезадаптивное состояние личности.

5. В результате проведенного факторного анализа в каждой подгруппе выявлены факторы эмоциональной нестабильности личности.

В подгруппе мальчиков, воспитывающихся в семье, имеется сформированная социальная идентичность со значимым социальным окружением; в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обнаружены факторы, обуславливающие нарушение социально-ролевой полоидентификации. В подгруппе девочек, воспитывающихся в семье, выражена социально-желательная адаптивная гендерная позиция, нестабильный рефлексивный образ Я, негативная затрудненная самоидентификация. В подгруппе девочек, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определены факторы, которые предопределяют проявление мужских стереотипных характеристик, протекание психической деятельности по мужскому типу, формирование нестабильного отрицательного образа Я.

Доказано, что структура и содержание компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье. Определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также возможности ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики; обоснованы факторы, обуславливающие формирование недифференцированного типа гендерной идентичности.

Развитие гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, происходит в условиях социальной, эмоциональной и психической депривации, что способствует эмоциональной нестабильности личности и формированию недифференцированного типа гендерной идентичности.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

3.1. Программа психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

На основании представленной в первой главе системно-структурной модели была разработана программа психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот (ОДС). Психотехнологии направлены на создание условий для осознания подростком собственной картины мира, мотивов, целей, ценностей, определения выбора потенциальных стратегий саморазвития. В структуре программы выделены этапы, психологическое содержание которых составляют процессы, направленные на последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, а также психотехнологические методы и приемы, ориентированные на коррекцию нестабильности личности, поведения подростка, раскрытие его ресурсного потенциала (М.Р. Битянова [25, 171], И.В. Воробьева, О.Н. Шахматова [43. 44], Н.В. Дмитриева, Н.Н. Гунгер [61], Е.В. Емельянова [66], Т.И. Ефременко [72], К.М. Щербакова [248]).

Целью программы психолого-педагогического сопровождения является развитие гендерной идентичности; снижение уровня негативных факторов, обуславливающих невротические проявления и эмоционально-стрессовую нестабильности личности, сопровождающую кризис гендерной идентичности, повышение уровня самоосознания, рефлексии и формирование новых форм межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

Задачи программы – способствовать:

- 1) развитию адаптационного потенциала личности за счет внутренних ресурсов посредством комплексного психологического сопровождения;

- 2) повышению чувствительности к себе, формированию положительного самоотношения, самооценки;
- 3) снижению признаков нестабильности 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 воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Обоснованием содержания программы в контексте ее значимости для развития гендерной идентичности подростков-воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является следующее:

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

2. Развитие когнитивного компонента гендерной идентичности способствует осознанию мотивов своего 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 взаимодействия. Для отработки навыков регуляции собственного поведения, предлагаются упражнения, основанные на механизме обратной связи, носящие рефлексивный характер.

4. В содержание программы помимо психологических упражнений были включены дискуссии, арт-терапевтические техники («Пещера моей души», «Мой путь», «Мой мир»; «Рисунок семьи», «Мое настроение», «Коллаж»).

В дискуссии важна роль социально-психологических эффектов группового взаимодействия. При анализе результатов учитывалась выраженность эмоциональных и индивидуально-психологических компонентов.

Программа базируется на следующих принципах: долгосрочности, комплексности, последовательности, систематичности, активности участников. Основанием для разработки содержания программы явились выявленные у воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на констатирующем этапе исследования проблемные зоны в развитии гендерной идентичности.

Несмотря на то, что исследование проводилось в группе детей подросткового возраста, мы предлагаем использовать упражнения, включенные в данную программу, в учреждениях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с момента поступления ребенка. Для этого разработаны блоки: «Программа психолого-педагогического сопровождения вновь прибывших детей»; «Программа профилактики девиантного и аддиктивного поведения воспитанников» и т.п.

Проведенное нами исследование выявило специфические особенности структурных компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Полученные результаты свидетельствуют о высоких показателях наличия респондентов с недифференцированным типом гендерной идентичности. Нами выявлен процент девочек андрогинного типа с тенденцией к маскулинности и процент респондентов (девочек и мальчиков) с недифференцированным типом гендерной идентичности, результаты представлены в таблице 29.

Таблица 29 – Представленность подгрупп респондентов с различными типами гендерной идентичности, воспитывающихся в ОДС.

Показатели по критериям	Мальчики	Девочки
	Выраженность представлена в %	
1	2	3
Андрогинная с тенденцией к маскулинности	3,03	1,68
Недифференцированная	73,74	60,50

Подростки данной группы переживают кризис гендерной идентичности, что сопровождается высоким уровнем выраженности нестабильности личности и обуславливает сложности в области межличностных отношений, в установлении дове-

рительного общения, эмоциональной близости, в адаптации личности к изменяющимся условиям.

Условия коррекции компонентной структуры гендерной идентичности должны способствовать:

- формированию положительного Я-образа, положительного образа мира; созданию безопасной атмосферы понимания, принятия, сопереживания; поощрению разнообразных поведенческих реакций, свидетельствующих о самоанализе и рефлексии путем организации сотрудничества педагогов, воспитателей, психологов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (эмоционально-оценочный компонент);
- расширению знаний о гендерно-ролевом поведении, отношениях между представителями разных полов и внутри гендерной группы (когнитивный компонент);
- формированию ответственности за собственный выбор; обеспечению самостоятельности в процессе выбора; овладению традиционными социально приемлемыми формами поведения, их творческому преобразованию с учетом конкретной ситуации; межличностному взаимодействию, сотрудничеству и обмену опытом (поведенческий компонент);
- расширению репертуара эмоционального реагирования в области межличностных отношений, развитию самоконтроля, снижению уровня ситуативной агрессивности, укреплению рефлексивной позиции и др. (*личностный компонент*).

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

1. Принцип возрастного развития ребенка с учетом медико-социально-психологического анамнеза воспитанников.
2. Принцип целесообразности коррекционно-развивающей работы с учетом обнаруженных признаков социально-психологической дезадаптации.
3. Принцип участия испытуемого в обсуждении и интерпретации результатов исследования.
4. Принцип преемственности в работе психолога в условиях частой смены кадров.

Программа развития гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализуется на четырех уровнях. Характеристика уровней реализации программы представлена в таблице 30.

Таблица 30 – Программа развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях ОДС

Уровень	Цели	Основные задачи	Формы деятельности
Психопрофилактический. Психопросветительский	Расширение знаний о вариативности гендерно-ролевого поведения и формирование рефлексивной позиции	Актуализация знаний о специфике гендерно-ролевого поведения	Уроки психологии (лекторий) для воспитанников, педагогов. Просмотр видеоряда Научно-методические и практические семинары для воспитателей, педагогов, администрации.
Психодиагностический	Определение специфических особенностей личностного развития воспитанников. 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)
Психокоррекционный	Формирование новых форм взаимодействия, реагирования и др.	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей воспитанников	Социально-психологический тренинг, Ролевые и деловые игры, Сказкотерапия, Арт-тренинги; Кинотерапия; Коллажирование и др.
Психолого-консультационный	Осуществление индивидуального сопровождения воспитанников, составление индивидуальной траектории личностного развития	Формирование моделей поведения с учетом индивидуальных особенностей воспитанников	Индивидуальное и групповое консультирование. Рефлексивный анализ конкретных жизненных ситуаций

На формирующем этапе исследования для эмпирической проверки результативности разработанной программы приняли участие воспитанники детского дома-школы г. Верхняя Пышма, всего 78 человек, из них 34 мальчика и 44 девочки. В данной группе были выявлены респонденты со следующими типами гендерной идентичности (таблица 31).

Таблица 31 – Описание типов гендерной идентичности в экспериментальной группе

Показатели по критериям	Мальчики		Девочки	
	количество респондентов	%	количество респондентов	%
1	2	3	4	5
Андрогинный с тенденцией к маскулинности	10	29,4	18	40,91
Недифференцированный	14	41,17	4	9,1
Андрогинный с тенденцией к фемининности	8	23,53	20	45,45
Маскулинный	2	5,9	2	4,54

Согласно полученным результатам недифференцированный тип гендерной идентичности выявлен у 41,17% мальчиков и 9,1% девочек; андрогинный с тенденцией к маскулинности – у 40,91% девочек; андрогинный с тенденцией к фемининности – у 23,53% мальчиков; маскулинный – у 4,54% девочек.

Занятия проводились один раз в две недели по 6 часов, в перерывах между групповой работой проводилась индивидуальная работа с воспитанниками (беседы, психологические консультации, песочная терапия, кинотерапия, арт-терапия и др.) и работа в микрогруппах по инициативе психолога, педагогов-воспитателей, либо подростка. В целом программа рассчитана на 6 месяцев, всего 72 часа. Тренинг по развитию гендерной идентичности подростков организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, представлен в приложении 5.

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

3.2. Результаты эмпирической проверки результативности программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Эффективность формирующего воздействия на зависимые переменные проверялась методом сравнения результатов после проведения программы с использованием критерия *T*-Вилкоксона, который позволяет упорядочить величины разностей (сдвигов) значений признака в каждой паре его измерений. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке респондентов, где коэффициент «*a*» поддерживает условия, при которых показатели первой переменной меньше показателей второй, «*b*» – показатели первой переменной больше показателей второй, «*c*» – показатели первой переменной равны показателям второй. Критерий применим, когда признаки измерены в количественной и порядковой шкале [70; 153; 154]. Результаты сравнительного анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС, после проведенного формирующего воздействия представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Результаты сравнительного анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС после проведенного формирующего воздействия

Переменная	Т-Вилкоксона	Уровень значимости		констатирующий этап	формирующий этап
		<i>p</i>	<i>p (корр)</i>		
1	2	3	4	5	6
<i>Когнитивный компонент</i>					
Амбивалентный образ Я	-3,463 ^a	0,001	0,005	26,66	34,31
Общее количество характеристик	-3,797 ^a	0,000	0,000	12,00	24,72
Социальная идентичность	-2,074 ^c	0,038	0,133	41,21	32,35
Личностная идентичность	-2,413 ^a	0,016	0,07	33,24	36,76
<i>Поведенческий компонент</i>					
Принятие гендерных ролей в семье	-6,583 ^a	0,000	0,000	18,93	37,87
<i>Личностный компонент</i>					
Спонтанная агрессивность	-1,963 ^c	0,05	0,15	15,38	14,17
Эмоциональная лабильность	-7,527 ^a	0,000	0,000	3,50	38,47

* – где *p* – уровень значимости;

– *p (корр.)* – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

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

Далее нами проведен сравнительный анализ в мужской и женской подгруппах (таблицы 33, 34).

Таблица 33 – Результаты сравнительного анализа в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в ОДС после проведенного формирующего воздействия

Переменная	Т-Вилкоксона	Уровень значимости		Констатирующий этап	Формирующий этап
		<i>p</i>	<i>p (корр)</i>		
1	2	3	4	5	6
<i>Эмоциональный компонент</i>					
Отрицательные характеристики	-3,512 ^b	0,000	0,000	14,94	13,53
<i>Когнитивный компонент</i>					
Подверженность гендерным стереотипам	-4,671 ^a	0,000	0,000	4,08	20,38
<i>Поведенческий компонент</i>					
Семейные роли	-1,962 ^a	0,05	0,26	4,3	9,28
Общительность	-3,248 ^a	0,001	0,007	10,79	16,93

<i>Личностный компонент</i>					
Раздражительность	-4,347 ^b	0,000	0,000	14,76	4,5
Реактивная агрессивность	-1,963 ^b	0,05	0,22	15,38	14,17

* – где *p* – уровень значимости;

– *p* (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

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

Таблица 34 – Результаты сравнительного анализа в подгруппе девочек, воспитывающихся в ОДС после проведенного формирующего воздействия

Переменная	Т-Вилкоксона	Уровень значимости		Констатирующий этап	Формирующий этап
		<i>p</i>	<i>p</i> (корр.)	ранги	
1	2	3	4	5	6
<i>Эмоциональный компонент</i>					
Отрицательные характеристики	-2,097 ^a	0,036	0,13	18,27	18,60
<i>Когнитивный компонент</i>					
Подверженность гендерным стереотипам	-5,790 ^a	0,000	0,000	0,00	22,50
<i>Поведенческий компонент</i>					
Социальные роли	-3,238 ^a	0,001	0,007	16,00	19,21
Профессиональные роли	-3,617 ^a	0,000	0,000	5,50	12,45
Семейные роли	-2,871 ^a	0,004	0,017	2,50	7,82
Принятие гендерных ролей в семье	-2,039 ^b	0,041	0,12	20,80	19,88
Общительность	-5,593 ^a	0,000	0,000	0,00	21,00
<i>Личностный компонент</i>					
Невротичность	-3,112 ^a	0,002	0,010	17,90	21,37
Депрессивность	-2,081 ^a	0,037	0,12	17,25	21,54

* – где *p* – уровень значимости;

– *p* (корр.) – уровень значимости с применением поправочного коэффициента Benjavini & Hochberg

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

Обобщая полученные в ходе формирующего воздействия результаты, можно признать комплексную программу эффективной. Проведенная эмпири-

ческая проверка является убедительным доказательством возможности коррекции структурных компонентов гендерной идентичности и их психологического содержания у подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Выводы по третьей главе

1. Разработана, апробирована и внедрена в воспитательный процесс программа психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

- разработаны и внедрены в практику методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению развития гендерной идентичности в подростковом возрасте, которые включают психологическую профилактику, психологическое просвещение, психологическую диагностику, психолого-педагогическую коррекцию, психологическое консультирование всех субъектов воспитательного процесса;

- внедрены в воспитательный процесс организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей техники индивидуального и группового консультирования с элементами сказкотерапии, песочной терапии, тематические дискуссии, кинотерапия, разработан авторский арт-терапевтический тренинг;

- практически подтверждена возможность реализации психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2. В результате формирующего воздействия произошли существенные достоверные сдвиги в изменении содержания структурных компонентов гендерной идентичности подростков, находящихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Когнитивный компонент структуры гендерной идентичности обобщает системные представления о себе, как о представителе определенной гендерной группы, в результате чего происходит осознание и принятие своей маскулинности / фемининности, индивид выбирает поведение с учетом соответствующих

норм, правил, ролей, стереотипов, установок и экспектаций. В результате формирующего воздействия произошли значимые изменения, отражающие различные стороны рефлексивного Я. У подростков формируются более дифференцированные и когнитивно сложные представления о себе, происходит процесс стабилизации образа Я.

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

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

3. В ходе реализации программы психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявлено следующее.

Психолого-педагогическими факторами, способствующими снижению выраженной эмоционально-стрессовой нестабильности личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, явилось повышение самоосознания, саморефлексии, обогащение позитивного эмоционального опыта, развитие представлений о себе как о представителе определенного пола, последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, раскрытие ресурсного потенциала, формирование новых способов межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

Заключение

1. На основе ретроспективного, феноменологического и системного анализа представлено современное состояние проблемы. Определены основные исследовательские позиции изучения гендерной идентичности в научных исследованиях.

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

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

- 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, ожиданиям.

- когнитивный компонент образует систему представлений о себе как о представителе определенной гендерной группы, осознание и принятие своей маскулинности / фемининности, а также выборе поведения с учетом соответствующих норм, правил, ролей, стереотипов, установок, ожиданий.

- поведенческий компонент является продуктом осознания и реализации в деятельности всех представлений, самоотношений к себе как 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.

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

3. Рассмотрены психологические особенности подростков, воспитываю-

щихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и факторы, обуславливающие несформированную гендерную идентичность.

4. Результаты теоретического анализа структурных компонентов гендерной идентичности стали основой для разработки системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Модель состоит из четырех блоков: целевой, содержательный, формирующий, результирующий. Целевой блок представляет собой подсистему, которая включает в себя: социальный заказ, цель, задачи. *Организационно-содержательный блок* включает в себя методологические подходы и принципы к формированию и развитию личности с учетом гендерной принадлежности. При разработке модели мы опирались на основные теоретические и методологические положения и принципы современной науки: структурный подход (В.С. Мерлин, К.К. Платонов, В.П. Прядеин и др.); историко-эволюционный подход (А.Г. Асмолов); гендерный подход (С. Бем, Т.В. Бендас, Ш.М. Берн, Е.А. Денисова, Е.М. Ижванова, Е.П. Ильин, И.С. Клецина, И.С. Кон, Л.Н. Ожигова, Л.Б. Шнейдер и др.); концепция многомерно-функциональной организации свойств личности и индивидуальности (А.И. Крупнов); концепция возрастного и социально-личностного развития (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.). Основными принципами, обеспечивающими комплексное развитие личности воспитанников в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей стали: принцип системности; принцип детерминизма; принцип индивидуализации.

Формирующий блок включает в себя следующие направления деятельности: психопрофилактика, психопросвещение, психологическая диагностика, психолого-педагогическая коррекция, психологическое консультирование. Реализация формирующего блока предполагает программное обеспечение психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности.

Результирующий блок модели обеспечивает сформированную гендерную идентичность, как условие гендерной социализации личности, снижение

уровня негативных факторов, невротические проявления личности.

5. В ходе эмпирического исследования доказано, что структура и содержание компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отличается от структуры и содержания компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в семье; определены структурно-типологические особенности гендерной идентичности подростков, проживающих в разных социальных условиях, а также возможности ее развития с учетом индивидуально-психологической и возрастной специфики. Обоснованы факторы, обуславливающие формирование недифференцированного типа гендерной идентичности.

Развитие гендерной идентичности подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, происходит в условиях социальной, эмоциональной и психической депривации, что способствует нарушению социально-ролевой самоидентификации, эмоциональной нестабильности личности.

6. На основании представленной системно-структурной модели психолого-педагогического сопровождения развития гендерной идентичности в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей была разработана программа.

В ходе проверки эффективности программы получены следующие результаты. В результате формирующего воздействия произошли существенные достоверные сдвиги в изменении содержания структурных компонентов гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

1) когнитивный компонент: произошли значимые изменения, отражающие различные стороны рефлексивного Я. У подростков формируются более дифференцированные и когнитивно сложные представления о себе, происходит процесс стабилизации образа Я.

2) поведенческий компонент: полученные в результате формирующего воздействия сдвиги могут говорить о наличии в поведенческом репертуаре

подростков новых форм, а именно, расширение социальных и эмоциональных контактов, проявление взаимопомощи в совместной деятельности, терпимости, снижение агрессивного реагирования в процессе взаимодействия.

3) в личностном компоненте произошли положительные сдвиги по шкале «Эмоциональная лабильность», этот результат характеризует более адекватное реагирование в различных ситуациях за счет коррекции когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов, процессов самоанализа, рефлексии.

4) в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения азвития гендерной идентичности подростков, проживающих в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выявлено следующее.

Психолого-педагогическими условиями, способствующими снижению выраженной эмоционально-стрессовой нестабильности личности, сопровождающей кризис гендерной идентичности, явилось повышение самоосознания, саморефлексии, обогащение позитивного эмоционального опыта, развитие представлений о себе как о представителе определенного пола, последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития личности, повышение ресурсного потенциала, формирование новых способов межличностного взаимодействия с учетом гендерных особенностей.

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

Таким образом, имеются достаточные основания утверждать, что цель и задачи исследования достигнуты, а его гипотезы подтверждены.

Список литературы

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: Прайм-Еврознак, 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. 1989. № 5. С. 74 – 82.
7. *Алмазов Б. Н.* Психология социального отчуждения: курс лекций / Б. Н. Алмазов. Екатеринбург: Изд. дом «Урал. гос. юрид. акад.», 2007. 192 с.
8. *Алмазов Б. Н.* Психология проблемного детства: пособие школьному психологу и педагогу / Б. Н. Алмазов. Москва: Дата Сквер, 2009. 248 с.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебное пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. Москва: Аспект Пресс, 1999. 376 с.
10. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
11. *Антонова Н. В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131 – 143.
12. *Антонюк Е. В.* Представления супругов о распределении ролей и становление ролевой структуры молодой семьи: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / 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. *Баттерворт Дж.* Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. Москва: Когито-Центр, 2000. 350 с.
17. *Белецкая Г. Э.* Социальная компетентность / Г. Э. Белецкая // Сознание личности в кризисном обществе. Москва, 1995. С. 42 – 57.
18. *Белинская Е. П.* Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. 1999. № 3. С. 140 – 147.
19. *Белопольская Н. Л.* Экспериментальное исследование возрастной идентификации у подростков в ситуации жизненного кризиса / Н. Л. Белопольская, Е. Е. Бочарова // Специальная психология. 2010. № 3. С. 22-30.
20. *Бем С.* Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов: перевод с английского / С. Бем. Москва: Российская политическая энциклопедия (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: Изд-во 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.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы / *А. А. Бодалев* // Вестник МГУ. 1985. Сер. 14. Психология. № 2. С. 13 – 17.
27. *Бойко О. В.* Гендерные аспекты психического здоровья / *О. В. Бойко* // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 110 – 115.
28. Большая психологическая энциклопедия. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.
29. *Браун Дж.* Теория и практика семейной психотерапии / *Дж. Браун, Д. Кристенсен.* Санкт-Петербург: Питер, 2001. 352 с.
30. *Брутман В. И.* Девиантное материнское поведение / *В. И. Брутман [и др.]* // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 81 – 98.
31. *Брушлинский А. В.* О соотношении биологического и социального в развитии личности. Теоретические проблемы психологии личности / *А. В. Брушлинский.* Москва: Изд-во МГУ, 1974. 191 с.
32. *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>.
33. *Бутковская С. А.* Становление гендерной идентичности в процессе профессионального самоопределения: диссертация ... кандидата психологических наук / *С. А. Бутковская.* Хабаровск, 2007. 202 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. *Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери: сущность, детерминанты, механизмы / *Н.Н. Васягина* // Актуальные проблемы психологического знания. 2011. № 3. С. 17-26.
36. 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.
37. *Вейнингер О.* Пол и характер: принципиальное исследование / *О. Вейнингер.* Москва: Терра, 1992. 480 с.
38. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства / *А. Л. Венгер* // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3 – 12.

39. *Визгина А. В.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А. В. Визгина, С.Р. Пантеев // Вопросы психологии. 2001. № 3. С 91 – 100.
40. *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 – 71.
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. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. 1960. 499 с.
46. *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.
47. *Гатальская Г. В.* Психологическая помощь взрослым детям алкоголиков / Г. В. Гатальская, О. А. Короткевич // Психотерапия. 2011. № 5. С. 59 – 63.
48. *Гендерная психология: практикум* / под ред. И. С. Клециной. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 496 с.
49. *Геодакян В. А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека / В. А. Геодакян // Человек в системе наук. Москва: Наука, 1989. С. 171 – 189.
50. *Гидденс Э.* Социология / Э. Гидденс. Москва: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.
51. *Голод С. И.* Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов / С. И. Голод // Социологический журнал. 1994. №4. С. 127 – 133.

52. *Горошко Е. И.* Язык и гендер (гендерные исследования в лингвистике сегодня) / Е. И. Горошко, А. В. Кирилина // Гендерные исследования. 1999. № 2. С. 234 – 241.
53. *Грановская Р. М.* Психологическая защита / Р. М. Грановская. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 476 с.
54. *Гредновская Е. В.* Кризис гендерной идентичности: дискурсы и практики: социально-философский аспект анализа: диссертация ... кандидата философских наук / Е. В. Гредновская. Екатеринбург, 2007. 207 с.
55. *Грищенко Л. А.* Побег из дома и бродяжничество / Л. А. Грищенко, Б. Н. Алмазов. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. 68 с.
56. *Губанова Н. Д.* Маскулинность и феминность как категории гендерного анализа / Н. Д. Губанова // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2008. № 1. С. 14 – 18.
57. *Гулевич О. А.* Психология межгрупповых отношений: учебное пособие / О. А. Гулевич. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. 432 с.
58. *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.
59. *Денисова Е. А.* Гендерные особенности самореализации личности студентов: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. А. Денисова. Москва, 2010. 290 с.
60. *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.
61. *Дмитриева Н. В.* Коррекция идентичности в период нормативного возрастного кризиса / Н. В. Дмитриева, Н. Н. Гунгер // Психотерапия. 2008. № 12. С. 29 – 33.
62. *Дружинин В. Н.* Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1993. 120 с.
63. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 320 с.

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 ... 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. *Ермолаев О. Ю.* Математическая статистика для психологов: учебник / О. Ю. Ермолаев. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: Флинта, 2003. 336 с.
71. *Есперсен О.* Философия грамматики / О. Есперсен. Москва: Издательство иностранной литературы, 1958. 404 с.
72. *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.
73. *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>.
74. *Жукова Т. В.* Арт-технологии как средство повышения профессиональной компетенции студентов-психологов / Т. В. Жукова // Психотерапия. 2007. № 6. С. 26 – 28.
75. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педаго-

гических учебных заведений. / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов: 2-е изд. Москва: Академия, 2005. 208 с.

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

77. *Здравомыслова Е. А.* Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования // Российский гендерный порядок: социологический подход: коллективная монография; под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та, 2007. С. 9 – 33.

78. *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/win/womplus/1998/gender2.htm>.

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

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

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

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

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

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

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

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

87. *Ижванова Е. М.* Особенности и закономерности принятия женских гендерных ролей / Е. М. Ижванова // Психотерапия. 2006. № 8. С. 32 – 34.
88. *Ижванова Е. М.* Проблемы гендерной идентичности в России / Е. М. Ижванова, О. А. Карабанова // Психотерапия. 2006. № 7. С. 26 – 31.
89. *Ижванова Е. М.* Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. М. Ижванова. Москва, 2004. 211 с.
90. *Ильин В. А.* Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы / В. А. Ильин, Д. В. Сипягин // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 25 – 33.
91. *Ильин В. А.* Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений / В. А. Ильин // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 14 – 23.
92. *Ильин Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 688 с.
93. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 701 с.
94. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с.
95. *Исаев Д. Н.* Психопатология детского возраста: учебник для вузов / Д. Н. Исаев. Санкт-Петербург: СпецЛит. 2001. 463 с.
96. *Каган В. Е.* Семейные и полоролевые установки у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 54 – 61.
97. *Калина О. Г.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15 – 26.
98. *Калина О. Г.* Значение отца для развития ребенка / О. Г. Калина, А. Б. Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 87 – 99.
99. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. Москва: Гардарики, 2008. 320 с.

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

101. *Киммел М.* Гендерное общество: перевод с английского [Электронный ресурс] / М. Киммел; Москва: РОССПЭН, 2006. 464 с. Режим доступа: <http://www.tvoyrebenok.ru>[http:// www.shpl.ru](http://www.shpl.ru)

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

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

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

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

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

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

108. *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.

109. *Колесов Д. В.* Биология и психология пола / Д. В. Колесов: Акад. пед. и соц. наук: Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: Флинта, 2000. 172 с.

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

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

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

113. *Кон И. С.* Психология половых различий / И. С. Кон // Психология индивидуальных различий: тексты. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. С. 78 – 83.
114. *Кон И. С.* Ребенок и общество: учебное пособие для студентов вузов по психологическим и педагогическим специальностям / И. С. Кон. Москва: Академия, 2003. 336 с.
115. *Кондратьев М. Ю.* Подросток в системе межличностных отношений закрытого воспитательного учреждения / М. Ю. Кондратьев. Москва: ФИСО, 1994. 97 с.
116. *Кондратьев М. Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 304 с.
117. *Кондратьев М. Ю.* Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. 1997. № 3. С 69 – 79.
118. *Корнева Л. В.* Особенности самоопределения подростков – учащихся специальных школ закрытого типа: диссертация ... кандидата психологических наук / Л. В. Корнева. Москва, 1999. 194 с.
119. *Корнилова Т. В.* Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и листов наблюдения / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, Е. А. Григоренко // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 107 – 122.
120. *Королева А. П.* Диагностика и коррекция образов женственности методом эмоционально-образной терапии / А. П. Королева // Психотерапия. 2007. № 4. С. 33 – 34.
121. *Кочюнас Р.* Психологическое консультирование и групповая психотерапия / Р. Кочюнас. 3-е изд. стереот. Москва: Академический проект: Трикста, 2004. 464 с.
122. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. 9-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 904 с.
123. *Крамер Э.* Арт-терапия с детьми: перевод с английского / Э. Крамер; / вступ. ст. и послесл. Е. Макаровой. 2-е изд. Москва: Генезис, 2014. 320 с.
124. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.

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

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

127. *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.

128. *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.

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

130. *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.

131. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.

132. *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.

133. *Лукияненко Н. В.* Развитие профессиональной и гендерной идентичности в групповой работе с подростками: диссертация ... кандидата психологических наук / Н. В. Лукияненко. Сергиев Посад, 2007. 202 с.

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

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

136. *Малейчук Г. И.* Идентичность как динамический критерий психического здоровья / Г. И. Малейчук // Психотерапия. 2011. № 6. С. 74 – 79.
137. *Малкина-Пых И. Г.* Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2006. 928 с.
138. *Малкина-Пых И. Г.* Семейная терапия / И. Г. Малкина-Пых. Москва: Эксмо, 2005. 992 с.
139. *Махнач А. В.* Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство / А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013. 219 с.
140. *Менегетти А.* Кино, театр, бессознательное: перевод с итальянского / А. Менегетти. Москва: ННБФ «Онтопсихология», 2001. Т. 1. 384 с.
141. *Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. Москва: Наука, 1988. 429 с.
142. *Миллер Д.* Планы и структуры поведения / Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. Москва: Прогресс, 1965. С. 33.
143. *Мильман В. Э.* Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / А.И. Зеличенко [и др.]. Москва, 1990. С. 23 – 43.
144. *Минюрова С. А.* Представления об отношениях полов у женщин разного социального статуса / С. А. Минюрова // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 57 – 65.
145. *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.
146. *Мищенко Л. В.* Формирование пологендерной индивидуальности субъектов образования: диссертация ... доктора психологических наук / Л. В. Мищенко. Пятигорск, 2015. 449 с.
147. *Моисеева Г. А.* Формирование позитивных взаимоотношений детей 10 – 11 лет с девиациями поведения / Г. А. Моисеева // Современное образование: реалии, традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции. Ульяновск, 2010. С. 281 – 284.

148. *Мруг А. И.* Психологические составляющие гендерной идентичности студентов младших курсов: диссертация ... кандидата психологических наук / А. И. Мруг. Москва, 2009. 197 с.
149. *Мюллер В. К.* Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. Москва: Русский язык, 1998. 2106 с.
150. *Набиуллина Ю. М.* Проблема полоролевой идентификации в семейном аспекте / Ю. М. Набиуллина // Психология XXI века: материалы Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов / С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2001. С. 238 – 239.
151. *Набойченко Е. С.* Психология отклоняющегося поведения подростков / Е. С. Набойченко // Монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2006.
152. *Нартова-Бочавер С. К.* Дифференциальная психология: учебное пособие / С. К. Нартова-Бочавер. 3-е изд. Москва: Флинта, 2008. 280 с.
153. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 392 с.
154. *Наследов А. Д.* SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 416 с.
155. *Никитин В. Н.* Арт-терапия: учебное пособие / В. Н. Никитин. Москва: Когнито-Центр, 2014. 328 с.
156. *Никитин Е. П.* Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 218 с.
157. *Новиков А. М.* Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Либроком, 2010. 280 с.
158. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 10-е изд. стер.: Москва: Советская энциклопедия, 1973. 846 с.
159. *Ожигова Л. Н.* Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: диссертация ... доктора психологических наук / Л.Н. Ожигова. Краснодар, 2006. 431 с.
160. *Олпорт Г.* Становление личности // Избранные труды / Г. Олпорт; под общ. ред. Л. А. Леонтьева Москва: Смысл, 2002. 462 с.

161. *Павленко В. Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135 – 141.
162. *Павлова О. Н.* Психоаналитические исследования феноменов сексуальной идентичности русских женщин / О. Н. Павлова // Психотерапия. 2009. № 6. С. 29 – 35.
163. *Перлова Ю. В.* Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Перлова. Екатеринбург, 2014. 181 с.
164. *Пермякова Т. В.* Введение в гендерную социологию: учебное пособие / Т. В. Пермякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 120 с.
165. *Петренко В. Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения / В. Ф. Петренко, О. В. Митина // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 68 – 86.
166. *Платонов К. К.* Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1982. 302 с.
167. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1986. 255 с.
168. *Плотницкая М. Р.* Самореализация личности при различных типах гендерной идентичности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. Р. Плотницкая. Петропавловск-Камчатский, 2008. 226 с.
169. *Пол и Gender* в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь: Книжный мир, 2008. 384 с.
170. *Поляков Е. А.* Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. А. Поляков. Москва, 2009. 27 с.
171. *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками* / под ред. М. Р. Битяновой. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 304 с.
172. *Практикум по социальной психологии* / под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с.
173. *Практическая психология образования: учебное пособие* / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 592 с.

174. *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: Просвещение, 1991. С. 77 – 79.

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

176. *Прозументик О. В.* Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте: дисертация ... кандидата психологических наук: / О. В. Прозументик. Москва, 1999. 161 с.

177. *Прозументик О. В.* Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте / О. В. Прозументик. // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2013. № 2. С. 76-78.

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

179. *Психодинамика семьи* // Хрестоматия феминистских текстов: переводы / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2000. С. 140 – 166.

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

181. *Психологический словарь* / под ред. В. В. Давыдова [и др.]. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

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

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

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

185. *Психология человека от рождения до смерти* / под общ. ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.

186. *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.

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

188. *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.

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

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

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

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

193. *Репина Т. А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 158 – 165.

194. *Романов И. В.* Особенности половой идентичности подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 39 – 47.

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

196. *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.

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

198. *Румянцева Т. В.* Методика «Кто Я?» / Т. В. Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. Санкт-Петербург: Речь, 2006. С. 82 – 103.
199. *Русалов В. М.* Пол и темперамент / В. М. Русалов // Психологический журнал. 1993. Т. 14, № 6. С. 55 – 64.
200. *Рымарев Н. Ю.* Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Н. Ю. Рымарев. Краснодар, 2006. 22 с.
201. *Самосознание* и защитные механизмы личности: хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2006. 656 с.
202. *Самошкина И. С.* Территориальная идентичность как социально-психологический феномен / И. С. Самошкина // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 99 – 106.
203. *Самыгин С. И.* Любовь глазами мужчины / С. И. Самыгин. Ростов-на Дону: МарТ, 2000. 224 с.
204. *Семенова Л. Э.* Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего школьного возраста / Л. Э. Семенова // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23 – 31.
205. *Сенющенко С. П.* Типы интериоризации в теории Л. С. Выготского / С. П. Сенющенко // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 134 – 142.
206. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 350 с.
207. *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.
208. *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.
209. *Ситников В. Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. Санкт-Петербург: Химиздат, 2001. 288 с.

210. *Славская А. Н.* Интерпретация в российском менталитете и в психологической теории / А. Н. Славская // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К. А. Абульхановой-Славской [и др.], Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН. 1995. С. 109 – 126.

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

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

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

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

215. *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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

228. *Токарева Ю. А.* Рефлексивный анализ эффективного отцовства / Ю. А. Токарева // Психотерапия. 2009. № 10. С. 89 – 94.

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

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

231. *Тюменева Ю. А.* Нормативная регуляция подростками социальных отношений / Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74 – 84.

232. *Уварова Е. В.* 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.

233. *Уэст К.* Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман // Гендерные тетради: труды Санкт-Петербургского филиала Института социологии РАН. Санкт-Петербург, 1997. Вып. 1. С. 94 – 124.
234. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. Москва: Педагогика, 1989. 208 с.
235. *Филиппова Г. Г.* Психология материнства: учебное пособие / Г. Г. Филиппова. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
236. *Филиппова С. А.* Социально-психологические особенности гендерной идентичности в юношеском возрасте: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / С. А. Филиппова. Москва, 2009. 25 с.
237. *Флотская Н. Ю.* Онтогенез половой идентичности: монография / Н. Ю. Флотская. Архангельск: Изд-во Помор. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2004. 461 с.
238. *Фопель К.* На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Отделение от семьи. Любовь и дружба. Сексуальность / К. Фопель. Москва: Генезис, 2008. 176 с.
239. *Фромм Э.* Мужчина и Женщина / Э. Фромм. Москва: АСТ, 1998. 512 с.
240. *Харламенкова Н. Е.* Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе Я подростка / Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова // Психоаналитический вестник. Вып. 10. Москва: Гуманитарий, 2002. С. 100 – 115.
241. *Харламенкова Н. Е.* Роль отца в дифференциации гендерной идентичности / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 3. С. 56 – 64.
242. *Хасан В. И.* Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / В. И. Хасан, Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32 – 39.
243. *Хорни К.* Женская психология / К. Хорни. Санкт-Петербург: Изд-во Вост.-Европ. ин-та психоанализа, 1993. 222 с.
244. *Хорни К.* Самоанализ / К. Хорни; пер. с англ. А. Боковникова. Москва: Академический проспект, 2009. 207 с.
245. *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.

246. *Чекалина А. А.* Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. 2-е изд. Москва: Ось, 2009. 240 с.
247. *Чодороу Н. Ч.* Воспроизводство материнства: психоанализ и социология гендера / Н. Ч. Чодороу. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2006. 496 с.
248. *Шабалина В. В.* Психология зависимого поведения: на примере поведения, связанного с употреблением наркотиков и других психоактивных веществ / В. В. Шабалина. Санкт-Петербург: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2004. 336 с.
249. *Шаповаленко И. В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. Москва: Гардарики, 2005. 349 с.
250. *Шапошникова Т. Е.* Некоторые аспекты исследований воспитательных механизмов семьи / Т. Е. Шапошникова // Психотерапия. 2007. №6. С. 56 – 59.
251. *Шахманова А. Ш.* Сиротство как социально-историческое явление / А. Ш. Шахманова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 63-68.
252. *Шахманова А. Ш.* Особенности развития детей вне семьи (к постановке проблемы) / А. Ш. Шахманова // Начальное образование. 2011. № 1. С. 36-41.
253. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании, учебное пособие: в 2 ч. Часть 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. Москва: Владос, 1995. 544 с.
254. *Шеффер Д.* Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер; под ред. Н. Батуева. 6-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 976 с.
255. *Шилов И. Ю.* Фамилистика: психология и педагогика семьи. практикум / И. Ю. Шилов. Санкт-Петербург: Петрополис, 2000. 416 с.
256. *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.
257. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. Москва: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2007. 128 с.

258. *Шнейдер Л. Б.* Семья: оглядываясь вперед / Л. Б. Шнейдер. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 368 с.

259. *Шторк Й.* Психическое развитие маленького ребенка с психоаналитической точки зрения / *Й. Шторк* // Энциклопедия глубинной психологии: в 15 томах / под ред. А. М. Боровикова. Москва: Когито-Центр, 2001. Т. 2. С. 134 – 198.

260. *Щербакова К. М.* Формирование ценностной перспективы образа «возможного Я» в ранней юности на разных ступенях обучения / К. М. Щербакова: диссертация ... кандидата психологических наук. Екатеринбург 2011. 225 с.

261. *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.

262. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. 3-е изд. стер., Москва: Академия, 2007. 144 с.

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

264. *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, 2009. Т. 17. С. 62 – 65.

265. *Юферева Т. И.* Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате / Т. И. Юферева // Возрастные особенности психического развития детей / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. Москва: Изд-во АПН СССР, 1982. С. 122 – 131.

266. *Ядов В. А.* Социальная идентификация в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35 – 52.

267. *Ядов В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В. А. Ядов // Психология самосознания. хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 589 – 602.

268. *Ярцев Д. В.* Особенности социализации современного подростка / Д.В. Ярцев // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 54 – 58.
269. *Ясперс К.* Общая психопатология: перевод с немецкого / К. Ясперс. Москва: Практика, 1997. 1056 с.
270. *Bandura A.* Social learning theory of identificatory processes / A. Bandura // Handbook of socialization Theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969. P. 213 – 263.
271. *Baron D.* Grammar and gender / D. Baron. New Haven: Mass & London: Yale UP, 1986. 280 p.
272. *Bee H. L.* The Developing Person: A Life-Span Approach / H. L. Bee, S. K. Mitchel. New York: Harper& Row, 1984. P. 357-360.
273. *Brewer M.* Choice behavior in social dilemmas: effect of social identity, group size and decision framing / M. Brewer, R. M. Kramer // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. № 50. P. 543 – 549.
274. *Brewer M.* Social identity, Distinctiveness, and in-group Homogeneity / M. Brewer // Social Cognition. 1993. № 11. P. 150 – 164.
275. *Deaux K.* Sex and Gender / K. Deaux // Annual Review of Psychology. 1985. № 36. P. 49 – 81.
276. *Eagly A. H.* Sex differences in social behavior: social-role interpretation / A. H. Eagly. Hillsdale: Erlbaum, 1987. 190 p.
277. *Kagan J.* Child development and personality / J. Kagan, P. Mussen. New York: Harper & Row, 1963. 631 p.
278. *Kelly C.* Group identification, intergroup perceptions and collective action / C. Kelly. // European Review of Social Psychology. 1993. № 4. P. 59 – 83.
279. *Kohlberg L.* Cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes / L. Kohlberg // The development of sex differences. –Stanford, Stanford University Press 1966. P. 56 – 93.
280. *Maccoby E. E.* Psychology of sex differences / E. E. Maccoby, C. N. Jacklin. Oxford: Stanford University Press, 1974. 634 p.
281. *Marcia J. E.* Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, 1980. P. 213 – 231.

282. *Mischel W. A Social learning view of sex differences in behavior / W. A/ Michel // The development of sex differences. Standford: Stanford University Press, 1966. P. 56 – 82.*

283. *Money J. Handbook of sexology / J. Money, H. Musaph. Amsterdam etc.: Elsevier, 1988. Vol. 6. 571 p. 67.*

284. *Money J. Nativism Versus Culturalism in Gender Identity Differentiation / J. Money // Sex Psychoanal. 1975. № 4. P.48 – 67.*

285. *Plutchik R. A. Theory of Ego Defenses / R. A. /Plutchik / Ego defenses: theory and measurement / ed. by H. R. Conte and R. A. Plutchik. New York: Wiley, 1995. P. 13 – 37.*

286. *Rosenberg M. Society and the adolescent selfimage / M. Rosenberg // Princeton, New York: Princeton University Press, 1965. V. 28. № 2. P. 189 – 233.*

287. *Stoller R. J. Primary femininity / R. J. Stoller // Journal American Psychoanal. Association. 1976. Vol. 24 (Suppl.). P. 59 – 78.*

288. *Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 78 p.*

289. *Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7 – 24.*

290. *Turner J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner // Advances in group process: theory and research. Greenwich, 1985. Vol. 2. P. 77-122.*

Таблица 1

Результаты проверки соответствия эмпирического распределения
нормальному закону

Переменная	Среднее	Медиана	Мода	Стд. отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Стд. ошибка асимметрии	Экссесс	Стд. ошибка эксцесса	Минимум	Максимум
Подверженность гендерным стереотипам	10,213	10,000	6,00	4,674	21,847	0,033	0,102	-1,051	0,204	0,00	18,0
Положительные характеристики	11,814	13,000	14,00	4,406	19,416	-0,484	0,102	-0,383	0,204	0,00	20,0
Отрицательные характеристики	1,980	2,000	0,00	1,918	3,677	0,513	0,102	-0,850	0,204	0,00	9,00
Амбивалентные характеристики	4,294	4,000	0,00	3,909	15,278	1,068	0,102	0,911	0,204	0,00	19,0
Затрудненная самоидентификация	0,958	0,000	0,00	1,337	1,787	1,919	0,102	4,976	0,204	0,00	8,00
Общее количество характеристик	17,322	20,000	20,00	4,772	22,768	-1,761	0,102	1,985	0,204	1,00	20,0
Прямое указание на пол	1,033	1,000	1,00	0,890	0,793	1,556	0,102	6,439	0,204	0,00	7,00
Косвенное указание на пол	15,773	18,000	19,00	4,988	24,883	-1,494	0,102	1,290	0,204	0,00	20,0
Социальные роли	2,9631	2,000	0,00	2,906	8,448	1,385	0,102	2,314	0,204	0,00	18,0
Профессиональные роли	0,8506	0,000	0,00	1,637	2,680	2,896	0,102	9,754	0,204	0,00	11,0
Семейные роли	0,7680	0,000	0,00	1,408	1,981	1,937	0,102	3,024	0,204	0,00	7,00
Социальная идентичность	3,5677	3,000	0,00	3,510	12,323	1,507	0,102	2,442	0,204	0,00	19,0
Личностная идентичность	8,1722	7,000	2,00	5,169	26,727	0,554	0,102	-0,669	0,204	0,00	20,0
IS	0,019	0,000	0,00	0,170	0,029	-0,759	0,102	11,210	0,204	-1,25	0,86
Пословицы	3,604	4,000	4,00	0,557	0,310	-0,789	0,102	0,322	0,204	1,00	5,00
Невротичность	34,568	35,000	33,00	6,733	45,337	-0,505	0,102	1,166	0,204	10,00	50,00
Спонтанная агрессивность	6,5870	7,000	8,00	2,899	8,408	0,760	0,102	1,804	0,204	1,00	17,00

Окончание таблицы 1

Депрессивность	6,431	7,000	8,00	2,492	6,210	-0,382	0,102	0,067	0,204	1,00	13,00
Раздражительность	6,910	7,000	8,00	2,574	6,628	0,241	0,102	0,706	0,204	0,00	14,00
Общительность	6,557	7,000	8,00	2,180	4,754	-0,881	0,102	0,315	0,204	1,00	11,00
Уравновешенность	5,608	5,000	5,00	2,751	7,570	0,502	0,102	0,086	0,204	1,00	15,00
Реактивная агрессивность	5,315	5,000	4,00	2,176	4,734	0,252	0,102	-0,965	0,204	1,00	10,00
Застенчивость	6,758	7,000	9,00	1,891	3,578	-0,370	0,102	-0,717	0,204	1,00	10,00
Открытость	5,568	6,000	6,00	2,221	4,936	-0,460	0,102	-0,078	0,204	0,00	10,00
Экстраверсия-интроверсия	6,963	8,000	8,00	2,813	7,912	-0,097	0,102	-0,418	0,204	1,00	14,00
Эмоциональная лабильность	5,513	6,000	6,00	2,192	4,807	0,263	0,102	-0,108	0,204	1,00	12,00
Маскулиность-феминность	6,708	7,000	7,00	2,355	5,549	0,214	0,102	1,001	0,204	1,00	14,00

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей выраженности компонентов гендерной идентичности в женской и мужской подгруппах подростков, воспитывающихся в семье (*U*-критерий Манна Уитни)

Компонент	Методика	Переменная	Значение U- критерий Манна Уитни	Уровень значимости	Средний ранг	
					Подгруппа мальчиков	Подгруппа девочек
Эмоциональ-но- оценочный ком- понент	Методика «Кто Я»	Положительные харак- теристики	13095	0,017	162,36	188,01
		Отрицательные харак- теристики	14526,5	0,370	171,039	180,401
		Амбивалентный образ Я	13209,5	0,023	163,056	187,481
Когнитивный компонент		Затрудненная само- идентификация	15274,5	0,935	176,427	175,621
		Общее количество ха- рактеристик (рефлекс- ивность)	13339,5	0,017	163,85	186,78
		Прямое обозначение пола	13587,5	0,044	165,349	185,449
		Косвенное обозначение пола	13369,5	0,034	164,030	186,620
		Социальная идентич- ность	14564,5	0,407	171,270	180,1960
		Личностная идентич- ность	10249,5	0,000	145,118	203,395
Методика С. Бем	Индекс андрогинности	12810,5	0,011	160,64	187,88	
	Поведенческий компонент	Методика «Кто Я»	Социальные роли	15047	0,752	174,194
Профессиональные ро- ли			14919,5	0,612	173,421	178,288
Семейные роли			14846,5	0,542	172,979	178,680
Методика Л.Н. Ожи- говой		Подверженность ген- дерным стереотипам	11521,5	0,000	152,83	196,56
		Методика «Посло- вицы»	Принятие гендерных ролей в семье	14243,5	0,245	182,676
Опросник FPI			Общительность	10050,5	0,000	143,91

<i>Личностный компонент</i>	Опросник FPI	Невротичность	10234,5	0,000	145,03	203,48
		Спонтанная агрессивность	14770,5	0,541	179,482	172,911
		Депрессивность	11465,5	0,000	152,49	196,86
		Раздражительность	15060	0,761	174,273	177,532
		Уравновешенность	14512	0,375	170,9515	180,479
		Реактивная агрессивность	12389	0,002	193,92	160,11
		Застенчивость	15247	0,916	175,406	176,527
		Открытость	11218	0,000	150,99	198,19
		Экстраверсия-интроверсия	12225	0,001	157,09	192,77
		Эмоциональная лабильность	10504,5	0,000	146,66	202,02
		Маскулинность-фемининность	15202,5	0,878	175,136	176,766

Результаты сравнительного анализа показателей выраженности компонентов гендерной идентичности в женской и мужской подгруппах подростков, воспитывающихся в ОДС (U-критерий Манна Уитни)

Компонент	Методика	Переменная	Значение U-критерий Манна Уитни	Уровень значимости	Средний ранг	
					Группа мальчиков	Группа девочек
Эмоционально-оценочный	Методика «Кто Я»	Положительные характеристики	7726,5	0,460	136,96	129,83
		Отрицательные характеристики	4875	0,000	165,76	112,55
		Амбивалентный образ Я	6487,5	0,005	149,47	122,32
		Затрудненная самоидентификация	6937	0,028	144,93	125,042
		Общее количество характеристик (рефлексивность)	6336	0,000	151,00	121,40
		Прямое обозначение пола	6968	0,028	144,62	125,23
		Косвенное обозначение пола	5725,5	0,000	157,17	117,70
		Социальная идентичность	6909	0,003	119,79	140,13
		Личностная идентичность	3545	0,000	179,19	104,49
	Когнитивный компонент	Методика С. Бем	Индекс андрогинности	6865,5	0,029	119,35
Поведенческий компонент	Методика «Кто Я»	Социальные роли	4677	0,000	97,24	153,66
		Профессиональные роли	7740,5	0,419	136,81	129,91
		Семейные роли	6739,5	0,003	118,08	141,16
	Методика Л.Н. Ожиговой	Подверженность гендерным стереотипам	5628,5	0,000	106,85	147,89
	Методика «Пословицы»	Принятие гендерных ролей в семье	7518	0,278	139,06	128,56
	Опросник FPI	Общительность	6363,5	0,003	149,57	121,57

<i>Личностный компонент</i>	Опросник FPI	Невротичность	6235	0,002	150,89	120,79
		Спонтанная агрессивность	6879	0,040	144,31	124,69
		Депрессивность	6079	0,000	152,46	119,84
		Раздражительность	4491,5	0,000	168,67	110,22
		Уравновешенность	7532,5	0,341	126,36	135,35
		Реактивная агрессивность	8070,5	0,980	132,15	131,91
		Застенчивость	8037	0,935	131,51	132,29
		Открытость	6219,5	0,002	151,04	120,69
		Экстраверсия-интроверсия	7227,5	0,142	140,75	126,80
		Эмоциональная лабильность	5692,5	0,000	156,41	117,50
		Маскулинность-фемининность	5774,5	0,000	155,58	117,99

Результаты сравнительного анализа показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в ОДС с разным типом гендерной идентичности (H-критерий Крускала-Уоллеса)

Компонент	Методи-ка	Переменная	Значение U-критерий Манна Уитни	Уровень значимости	Средний ранг		
					Группа		
					2	3	4
Эмоционально-оценочный	Методика «Кто Я»	Положительные характеристики	2,014	0,365	68,5	51,89	48,42
		Отрицательные характеристики	3,399	0,183	65,5	41,73	51,64
Амбивалентный образ Я		2,243	0,326	36,63	44,45	52,40	
Затрудненная самоидентификация		10,644	0,005	87,13	39,68	51,08	
Общее количество характеристик (рефлексивность)		2,185	0,335	61,0	53,5	48,34	
Прямое обозначение пола		1,220	0,543	39,25	47,23	51,42	
Косвенное обозначение пола		3,998	0,135	70,75	43,09	50,95	
Социальная идентичность		0,521	0,771	44,5	53,43	49,27	
Личностная идентичность		0,617	0,735	61,0	49,73	49,48	
Когнитивный компонент		Методика С. Бем	Индекс андрогинности	14,955	0,001	2,5	42,05
	Методика «Кто Я»	Социальные роли	3,879	0,144	26,5	46,14	52,45
		Профессиональные роли	0,274	0,872	51,5	52,39	49,20
		Семейные роли	1,643	0,440	39,5	53,27	49,59
	Методика Л.Н. Ожиговой	Подверженность гендерным стереотипам	0,143	0,931	47,0	51,77	49,63
	Методика «Пословицы»	Принятие гендерных ролей в семье	0,268	0,874	53,25	47,39	50,61
	Опросник FPI	Общительность	1,202	0,548	57,63	57,57	48,21

<i>Личностный компонент</i>	Опросник FPI	Невротичность	9,074	0,011	17,63	42,05	48,38
		Спонтанная агрессивность	0,953	0,621	62,25	51,45	48,89
		Депрессивность	2,884	0,237	43,25	41,80	52,84
		Раздражительность	3,925	0,141	57,0	40,57	52,46
		Уравновешенность	0,366	0,833	49,0	47,11	50,92
		Реактивная агрессивность	2,634	0,268	56,25	41,61	52,18
		Застенчивость	4,825	0,090	35,13	40,52	53,67
		Открытость	0,254	0,881	56,88	49,30	49,84
		Экстраверсия-интроверсия	0,170	0,918	46,13	51,73	49,69
		Эмоциональная лабильность	3,910	0,142	26,25	46,48	52,36
		Маскулинность-фемининность	0,691	0,708	59,0	51,75	48,98

Результаты сравнительного анализа показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппе девочек, воспитывающихся в ОДС с разным типом гендерной идентичности (*H*-критерий Крускала-Уоллеса)

Компонент	Методика	Переменная	Значение U-критерий Манна Уитни	Уровень значимости	Средний ранг				
					Группа				
					2	3	4	5	
Эмоционально-оценочный		Положительные характеристики	1,265	0,738	55,5	57,6	60,5	77,0	
		Отрицательные характеристики	8,305	0,040	21,5	67,7	58,4	29,6	
		Амбивалентный образ Я	0,426	0,935	47,5	61,9	59,2	60,8	
Когнитивный компонент	Методика «Кто Я»	Затрудненная самоидентификация	2,359	0,501	36,0	56,9	62,7	54,4	
		Общее количество характеристик (рефлексивность)	8,813	0,032	22,00	66,30	56,6	76,0	
		Прямое обозначение пола	3,944	0,268	94,5	64,61	56,4	61,1	
		Косвенное обозначение пола	4,626	0,201	17,5	57,99	63,1	46,4	
		Социальная идентичность	9,039	0,029	18,5	51,05	65,1	81,1	
		Личностная идентичность	5,797	0,122	39,25	68,09	57,5	33,3	
		Методика С. Бем	Индекс андрогинности	35,425	0,000	1,5	77,44	48,5	117,5
		Поведенческий компонент	Методика «Кто Я»	Социальные роли	8,841	0,031	24,5	50,34	65,5
	Профессиональные роли			2,347	0,504	46,5	57,06	61,3	72,8
Семейные роли	1,745			0,627	47,0	60,26	60,94	47,5	
Методика Л.Н. Ожиговой	Подверженность гендерным стереотипам		0,030	0,99	57,5	59,48	60,3	61,0	
Методика «Пословицы»	Принятие гендерных ролей в семье		5,951	0,114	84,0	60,39	61,2	22,0	
Опросник FPI	Общительность		6,141	0,105	7,0	61,38	61,7	42,5	

<i>Личностный компонент</i>	Опросник FPI	Невротичность	4,654	0,199	64,0	58,73	58,6	95,6
		Спонтанная агрессивность	0,207	0,976	56,5	61,86	59,4	58,3
		Депрессивность	3,603	0,308	30,5	60,70	59,2	82,8
		Раздражительность	0,469	0,926	54,00	58,04	60,9	67,9
		Уравновешенность	3,370	0,338	34,5	62,04	60,9	36,4
		Реактивная агрессивность	8,597	0,035	65,5	54,85	65,0	19,6
		Застенчивость	5,257	0,154	69,5	66,56	57,7	30,4
		Открытость	5,542	0,136	99,5	58,80	61,0	32,1
		Экстраверсия-интроверсия	4,032	0,258	37,00	61,11	61,6	32,1
		Эмоциональная лабильность	0,838	0,840	47,00	62,57	58,5	66,5
		Маскулинность-фемининность	1,5118	0,680	37,00	62,74	58,8	64,5

Результаты сравнительного анализа показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в семье с разным типом гендерной идентичности (*H*-критерий Крускала-Уоллеса)

Компонент	Методика	Переменная	Значение <i>H</i> -критерий Крускала-Уоллеса	Уровень значимости	Средний ранг		
					Группа		
					2	3	4
Эмоционально-оценочный	Методика «Кто Я»	Положительные характеристики	0,049	0,795	85,7	83,86	82,43
		Отрицательные характеристики	0,459	0,795	96,1	83,5	82,13
Амбивалентный образ Я		13,70839	0,001	100,3	63,65	92,04	
Когнитивный компонент		Затрудненная самоидентификация	3,808	0,149	80,5	73,66	87,88
		Общее количество характеристик (рефлексивность)	7,584	0,023	104,7	70,20	88,50
		Прямое обозначение пола	2,716	0,257	103,6	76,25	85,47
		Косвенное обозначение пола	0,646	0,724	98,9	81,19	83,17
		Социальная идентичность	2,118	0,347	53,2	82,66	84,59
		Личностная идентичность	5,269	0,072	64,7	72,54	89,19
	Методика С. Бем	Индекс андрогинности	5,615	0,060	130,2	85,5	79,5
Поведенческий компонент	Методика «Кто Я»	Социальные роли	0,451	0,798	87,2	86,23	81,16
		Профессиональные роли	1,353	0,508	102,8	80,37	83,40
		Семейные роли	0,299	0,8619	92,7	82,93	82,58
	Методика Л.Н. Ожиговой	Подверженность гендерным стереотипам	4,159	0,125	125,6	82,70	81,14
	Методика «Пословицы»	Принятие гендерных ролей в семье	1,619	0,445	70,9	89,37	80,32
	Опросник FPI	Общительность	3,967	0,138	120,9	77,64	83,94

Окончание таблицы 6

<i>Личностный компонент</i>	Опросник FPI	Невротичность	3,476	0,175	53,7	77,60	87,13
		Спонтанная агрессивность	0,898	0,638	82,9	87,94	80,49
		Депрессивность	4,564	0,102	38,8	85,59	83,76
		Раздражительность	2,687	0,261	52,5	87,66	82,07
		Уравновешенность	2,675	0,263	81	74,55	87,40
		Реактивная агрессивность	1,125	0,570	64,1	86,40	82,16
		Застенчивость	6,955	0,031	44	93,83	79,32
		Открытость	0,658	0,720	84,2	87,19	80,81
		Экстраверсия-интроверсия	7,805	0,020	138,3	77,12	83,399
		Эмоциональная лабильность	2,513	0,285	57,4	89,04	81,13
		Маскулинность-фемининность	4,246	0,120	114,3	74,86	85,67

Результаты сравнительного анализа показателей компонентов гендерной идентичности в подгруппе девочек, воспитывающихся в семье с разным типом гендерной идентичности (критерий *U-Манна-Уитни*)

Компонент	Методи-ка	Переменная	Значение U- критерий Манна Уитни	Уровень значимости	Средний ранг	
					Группа	
					3	4
Эмоциональ-но-оценочный	Методика «Кто Я»	Положительные харак-теристики	3978	0,587	89,76	93,99
		Отрицательные характе-ристики	3950	0,522	94,57	89,72
		Амбивалентный образ Я	3947,5	0,529	89,40	94,30
Когнитивный компонент		Затрудненная самоиден-тификация	4058	0,727	90,69	93,16
		Общее количество ха-рактеристик (рефлексивность)	3664,5	0,095	86,11	97,22
		Прямое обозначение пола	3561	0,063	84,90	98,29
		Косвенное обозначение пола	4002	0,629	90,03	93,73
		Социальная идентич-ность	3717,5	0,201	97,27	87,32
		Личностная идентич-ность	4045	0,723	93,47	87,32
	Методика С. Бем	Индекс андрогинности	2522	0,000	111,17	75
Поведенческий компонент	Мето-дика «Кто Я»	Социальные роли	2829,5	0,000	107,60	78,17
		Профессиональные роли	4048	0,698	90,57	93,27
		Семейные роли	4049,5	0,696	93,41	90,75
	Методика Л.Н. Ожи-говой	Подверженность ген-дерным стереотипам	3638	0,133	85,80	97,49
	Методика «Посло-вицы»	Принятие гендерных ролей в семье	3683,5	0,172	97,67	86,97
	Опросник FPI	Общительность	3562	0,09	84,92	98,28

Личностный компонент	Опросник FPI	Невротичность	4096,5	0,834	91,13	92,77
		Спонтанная агрессивность	3438	0,039	83,48	99,56
		Депрессивность	3855,5	0,373	88,33	95,25
		Раздражительность	3524	0,068	84,48	98,97
		Уравновешенность	4087,5	0,813	91,03	92,86
		Реактивная агрессивность	3625,5	0,122	85,66	97,62
		Застенчивость	3837	0,341	95,88	88,56
		Открытость	3362	0,023	82,59	100,34
		Экстраверсия-интроверсия	3492	0,055	84,10	99
		Эмоциональная лабильность	4033	0,696	90,40	93,42
		Маскулинность-фемининность	3673,5	0,157	86,21	97,13

Таблица 8

Оценка взаимосвязей структурных компонентов гендерной идентичности
в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в семье

Ком- по- но- мент	Идентификационные ха- рактеристики	Положительная корреляционная связь	<i>r</i>	Отрицательная корреляционная связь	<i>r</i>
Эмоционально- оценочный	Положительные характе- ристики	Подверженность ген- дерным стереотипам	0,187*	Застенчивость	-0,145*
	Отрицательные характе- ристики	Подверженность ген- дерным стереотипам Общительность Открытость	0,335** 0,151* 0,144*	—	—
	Амбивалентный образ Я	Подверженность ген- дерным стереотипам	0,142*	Застенчивость	-0,210**
Когнитивный компонент	Затрудненная самоиден- тификация	—	—	Спонтанная агрес- сивность	-0,172*
	Подверженность гендер- ным стереотипам	Общительность	0,140*	—	—
	Общее количество харак- теристик	Подверженность ген- дерным стереотипам Маскулинность- фемининность (FPI)	0,285** 0,193*	Застенчивость	-0,184*
	Прямое указание на пол	Подверженность ген- дерным стереотипам Принятие гендерных ролей в семье Маску- линность-фемининность (FPI)	0,400** 0,157* 0,162*	—	—
	Косвенное указание на пол	Подверженность ген- дерным стереотипам Общительность Открытость Маскулинность- фемининность (FPI)	0,489** 0,226** 0,170* 0,192*	—	—
Поведенче- ский компо- нент	Социальные роли	Застенчивость	0,205*	Общительность Маскулинность- фемининность (FPI)	-0,218** -0,206**
	Семейные роли	Принятие гендерных ролей в семье Спонтан- ная агрессивность	0,196* 0,203**	—	—

Примечание: * – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,05; ** – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,01.

Оценка взаимосвязей структурных компонентов гендерной идентичности в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в ОДС

Компо- нент	Идентификационные ха- рактеристики	Положительная корреляционная связь	<i>r</i>	Отрицательная корреляционная связь	<i>r</i>
Эмоционально-оценочный	Положительные характе- ристики	Подверженность ген- дерным стереотипам Общительность Уравновешенность	0,436** 0,204* 0,211*	Раздражительность Эмоциональная лабиль- ность	-0,207* -0,262**
	Отрицательные характе- ристики	—	—	Подверженность гендер- ным стереотипам Невротичность Уравновешенность Застенчивость Экстраверсия- интроверсия	-0,271** -0,278** -0,246* -0,227* -0,191*
	Амбивалентный образ Я	Эмоциональная лабиль- ность	0,273**	Подверженность гендер- ным стереотипам Общительность	-0,205* -0,251*
Когнитивный компонент	Общее количество харак- теристик	Подверженность ген- дерным стереотипам Принятие гендерных ролей в семье Депрессивность Экстраверсия- интроверсия	0,197* 0,238* 0,242* 0,194*	—	—
	Прямое указание на пол	Индекс андрогинности Застенчивость	0,212* 0,214*	—	—
	Косвенное указание на пол	Реактивная агрессив- ность	0,197*	Индекс андрогинности Спонтанная агрессив- ность Депрессивность Общительность Уравновешенность Открытость Экстраверсия- интроверсия Маскулинность- фемининность (FPI)	-0,204* -0,227* -0,199* -0,354** -0,252* -0,394** -0,278** -0,239*
	Социальная идентичность	Подверженность ген- дерным стереотипам Застенчивость	0,257* 0,188*	Индекс андрогинности Эмоциональная лабиль- ность	-0,297** -0,245**
	Личностная идентичность	Принятие гендерных ролей в семье Депрес- сивность Реактивная агрессив- ность Застенчивость	0,249* 0,190* 0,213* 0,198*	Общительность	-0,218*
	Индекс андрогинности	Депрессивность Раздражительность Эмоциональная лабиль- ность	0,239* 0,205* 0,272**	Уравновешенность	-0,216*

Поведенческий компонент	Социальные роли	Депрессивность	0,271**	—	—
		Застенчивость	0,216*		
	Профессиональные роли	Невротичность	0,249*	—	—
		Депрессивность	0,230*		
		Общительность	0,271**		
		Уравновешенность	0,220*		
		Открытость	0,209*		
		Экстраверсия-интроверсия	0,265**		
		Эмоциональная лабильность	0,190*		
	Семейные роли	Уравновешенность	0,223*	—	—
		Реактивная агрессивность	0,238*		
		Эмоциональная лабильность	0,182*		
	Принятие гендерных ролей в семье	Подверженность гендерным стереотипам	0,210*	—	—

Примечание: * – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,05; ** – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,01.

Оценка взаимосвязей структурных компонентов гендерной идентичности в подгруппе девочек, воспитывающихся в семье

Компо- нент	Идентификационные ха- рактеристики	Положительная корреляционная связь	<i>r</i>	Отрицательная корреляционная связь	<i>r</i>
Эмоционально-оценочный	Положительные характе- ристики	—	—	Невротичность Спонтанная агрессив- ность Раздражительность Реактивная агрессив- ность Открытость Эмоциональная лабиль- ность Маскулинность- фемининность (FPI)	-0,189** -0,169* -0,272** -0,152* -0,136* -0,250** -0,147*
	Отрицательные характе- ристики	Подверженность ген- дерным стереотипам Невротичность Раздражительность Открытость Экстраверсия- интроверсия Эмоциональная лабиль- ность Маскулинность- фемининность (FPI)	0,317** 0,247** 0,175* 0,209** 0,228** 0,300** 0,264**	—	—
	Амбивалентный образ Я	Подверженность ген- дерным стереотипам Общительность Открытость Экстраверсия- интроверсия Эмоциональная лабиль- ность Маскулинность- фемининность (FPI)	0,361** 0,214** 0,257** 0,230** 0,216** 0,134*	—	—
Когнитивный компонент	Затрудненная самоиден- тификация	Принятие гендерных ролей в семье Невротичность Маскулинность- фемининность (FPI)	0,128* 0,143* 0,182*	Индекс андрогинности	-0,212**
	Общее количество харак- теристик	Подверженность ген- дерным стереотипам Общительность Экстраверсия- интроверсия Эмоциональная лабиль- ность Маскулинность- фемининность (FPI)	0,295** 0,195** 0,169* 0,135* 0,136*	Индекс андрогинности Реактивная агрессив- ность	-0,252** -0,144*

Когнитивный компонент	Прямое указание на пол	Подверженность гендерным стереотипам Общительность Уравновешенность Открытость Экстраверсия-интроверсия Эмоциональная лабильность Маскулинность-фемининность (FPI)	0,276** 0,229** 0,154* 0,149* 0,229** 0,150* 0,224**	Индекс андрогинности	-0,152*
	Косвенное указание на пол	Подверженность гендерным стереотипам Невротичность Депрессивность Общительность Открытость Экстраверсия-интроверсия Эмоциональная лабильность Маскулинность-фемининность (FPI)	0,577** 0,262** 0,265** 0,425** 0,338** 0,363** 0,308** 0,319**	Индекс андрогинности	-0,227**
	Социальная идентичность	Индекс андрогинности	0,176*	—	—
	Личностная идентичность	Подверженность гендерным стереотипам	0,211**	—	—
	Индекс андрогинности	—	—	Общительность Подверженность гендерным стереотипам	-0,211* -0,290**
	Подверженность гендерным стереотипам	Невротичность Спонтанная агрессивность Депрессивность Общительность Открытость Эмоциональная лабильность Маскулинность-фемининность (FPI)	0,288** 0,198** 0,345** 0,542** 0,520** 0,577** 0,389**	—	—
Поведенческий компонент	Социальные роли	Индекс андрогинности	0,151*	Открытость Эмоциональная лабильность Принятие гендерных ролей в семье	-0,148* -0,132* -0,152*
	Семейные роли	Индекс андрогинности	0,131*	—	—
	Индекс андрогинности	Застенчивость	0,209**	Общительность Открытость Экстраверсия-интроверсия Маскулинность-фемининность (FPI)	-0,211** -0,180** -0,230** -0,332**
	Принятие гендерных ролей в семье	—	—	Профессиональные роли	-0,152*

Примечание: * – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,05; ** – уровень значимости корреляционной взаимосвязи 0,01.

**Оценка взаимосвязей структурных компонентов гендерной идентичности
в подгруппе девочек, воспитывающихся в ОДС**

Компо- нент	Идентификационные ха- рактеристики	Положительная корреляционная связь	<i>r</i>	Отрицательная корреляционная связь	<i>r</i>
Эмоционально- оценочный	Положительные характе- ристики	—	—	Открытость Невротичность	-0,302** -0,171*
	Отрицательные характе- ристики	Открытость	0,178*	—	—
	Амбивалентный образ Я	Открытость Невротичность Депрессивность Эмоциональная лабиль- ность	0,261** 0,173* 0,201* 0,219*	—	—
Когнитивный компонент	Затрудненная самоиден- тификация	Маскулинность- фемининность (FPI)	0,162*	—	—
	Общее количество харак- теристик	Подверженность гендер- ным стерео- типам	0,245**	—	—
		Индекс андрогинности	0,191*	—	—
	Прямое обозначение пола	Маскулинность- фемининность (FPI)	0,241**	—	—
		Эмоциональная лабиль- ность	0,241**	—	—
		Раздражительность Депрессивность	0,419** 0,191*	—	—
	Косвенное обозначение пола	Застенчивость	0,203*	Маскулинность- фемининность (FPI) Эмоциональная ла- бильность Экстернальность- интернальность Открытость Общитель- ность Раздражительность Депрессивность	-0,40** -0,316** -0,221* -0,351** -0,410** -0,224* -0,285**
Поведенческий компонент	Социальная идентичность	Невротичность Спонтанная агрессив- ность	0,187* 0,174*	—	—
	Личностная идентичность	Реактивная агрессивность	0,220*	Общительность Открытость	-0,176* -0,171*
	Социальные роли	Невротичность Спонтанная агрессив- ность	0,242** 0,189*	—	—
	Профессиональные роли	Невротичность	0,298**	Принятие гендерных ролей в семье Реактив- ная агрессивность	-0,214*
		Спонтанная агрессив- ность	0,223*		-0,173*
		Депрессивность	0,187*		
		Общительность	0,244**		
		Открытость	0,311**		
Поведенческий компонент		Экстраверсия- интроверсия	0,215*		
		Эмоциональная лабиль- ность	0,286**		
		Маскулинность- фемининность (FPI)	0,222**		

Окончание таблицы 11

	Семейные роли	Общительность	0,289**	Реактивная агрессивность	-0,221*
	Принятие гендерных ролей в семье	–	–	Общительность Экстраверсия-интроверсия	-0,236** -0,294**

Примечание: * – уровень значимости корреляционной взаимосвязи при $p < 0,05$; ** – уровень значимости корреляционной взаимосвязи при $p < 0,01$.

**Результаты факторного анализа
в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в семье**

Подгруппа	Фактор	Нагрузка на фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компонент
1	2	3	4	5
Мальчики, воспитывающиеся в семье	1. Эмоциональная дестабилизация личности	5,020	Спонтанная агрессивность	0,844
			Раздражительность	0,866
			Реактивная агрессивность	0,778
			Депрессивность	0,777
			Открытость	0,712
			Невротичность	0,705
			Экстраверсия-интроверсия	0,573
			Уравновешенность	0,550
	2. Стереотипы мужские / стереотипы женские	3,400	Общительность	0,774
			Маскулинность	0,766
			Экстраверсия	0,573
			Застенчивость	-0,659
	3. Социальная идентичность со значимым социальным окружением	2,708	Социальная идентичность	0,829
			Социальные роли	0,772
			Семейные роли	0,721
	4. Принятие социальных ролей, предписанных полом	1,824	Косвенное обозначение пола	0,869
			Положительные характеристики образа Я	0,831
			Подверженность гендерным стереотипам	0,567
	5. Проблемная личностная идентичность	1,593	Амбивалентный образ Я	0,910
			Личностная идентичность	0,892

Результаты факторного анализа
в подгруппе мальчиков, воспитывающихся в ОДС

Подгруппа	Фактор	Нагрузка на фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компонент
1	2	3	4	5
Мальчики, воспитывающиеся в ОДС	1. Эмоционально-стрессовая дестабилизация личности, сопровождающаяся нарушением социально-ролевой самоидентификации	4,419	Эмоциональная лабильность Депрессивность Раздражительность Невротичность Спонтанная агрессивность Косвенное обозначение пола	0,903 0,844 0,773 0,726 0,598 -0,6638
	2. Социально открытая мужская позиция	3,895	Маскулинность Общительность Экстраверсия	0,817 0,808 0,617
	3. Положительная гендерно-ролевая позиция	2,152	Положительные характеристики Подверженность гендерным стереотипам	0,854 0,520
	4. Мужские характеристики / женские характеристики	1,696	Открытость Уравновешенность Реактивная агрессивность Общительность Андрогинность с тенденцией к фемининности	0,672 0,659 0,512 -0,724 -0,516
	5. Актуальная социальная идентичность/будущая профессиональная идентичность	1,532	Социальные роли Социальная идентичность Профессиональные роли	0,856 0,777 -0,502

Результаты факторного анализа
в подгруппе девочек, воспитывающихся в семье

Подгруппа	Фактор	Нагрузка на фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компонент
1	2	3	4	5
Девочки, воспитывающиеся в семье	1. Социально-желательная адаптивная гендерная позиция	3,973	Экстраверсия	0,787
			Общительность	0,786
			Подверженность гендерным стереотипам	0,755
			Открытость	0,741
			Маскулинность	0,659
			Косвенное обозначение пола	0,544
	2. Эмоциональная дестабилизация личности	2,879	Депрессивность	0,853
			Эмоциональная лабильность	0,793
			Застенчивость	0,710
			Невротичность	0,621
	3.. Дестабилизированный рефлексивный образ Я	1,964	Личностная идентичность	0,832
			Амбивалентный образ Я	0,786
			Общее количество характеристик	0,544
	4. Негативная затрудненная самоидентификация	1,947	Отрицательные характеристики	0,719
			Затрудненная самоидентификация	0,657
			Положительные характеристики	-0,730

Результаты факторного анализа
в подгруппе девочек, воспитывающихся в ОДС

Подгруппа	Фактор	Нагрузка на фактор	Компоненты фактора	Нагрузка на компонент
1	2	3	4	5
Девочки, воспитывающиеся в ОДС	1. Эмоционально-агрессивная дестабилизация личности	5,132	Невротичность	0,893
			Депрессивность	0,884
			Спонтанная агрессивность	0,720
			Раздражительность	0,678
	2. Мужские стереотипные характеристики	3,124	Экстраверсия	0,800
			Уравновешенность	0,787
			Открытость	0,601
			Реактивная агрессивность	0,537
	3. Будущая профессиональная идентичность/актуальная социальная идентичность/	2,368	Спонтанная агрессивность	0,518
			Профессиональные роли	0,822
			Общительность	0,553
	4. Стереотипы мужские/стереотипы женские	2,133	Косвенное обозначение пола	-0,763
			Маскулинность	0,691
			Общительность	0,689
	5. Дестабилизированный отрицательный образ Я	1,992	Застенчивость	-0,843
			Отрицательные характеристики	0,785
			Амбивалентный образ Я	0,648
	6. Социальная идентичность	1,726	Положительные характеристики	-0,879
			Социальная идентичность	0,814
			Социальные роли	0,786

Приложение 5

Таблица 16

Результаты сравнительного анализа в подгруппе подростков, воспитывающихся в ОДС после проведенного формирующего воздействия
(критерий *T-Вилкоксона*)

Компонент	Методика	Переменная	Значение критерий T-Вилкоксона	Уровень значимости	Средний ранг	
					Группа	
					констатирующий этап	после воздействия
Эмоциональный компонент	Методика «Кто Я»	Положительные характеристики	0,000	1,000	0,000	0,000
		Отрицательные характеристики	0,000	1,000	0,000	0,00
Амбивалентный образ Я		-3,463 ^a	0,001	-26,66	34,31	
Затрудненная самоидентификация		-3,797 ^a	0,000	-12,00	24,72	
Когнитивный компонент		Общее количество характеристик (рефлексивность)	-3,797 ^a	0,000	-12,00	24,72
		Социальная идентичность	-2,074 ^c	0,038	-41,21	32,35
		Личностная идентичность	-2,413	0,016	-33,24	36,76
Поведенческий компонент	Методика «Кто Я»	Социальные роли	0,000	1,000	0,000	0,00
		Профессиональные роли	0,000	1,000	0,000	0,00
		Семейные роли	0,000	1,000	0,000	0,00
	Методика Л.Н. Ожиговой	Подверженность гендерным стереотипам	-1,026	0,305	-4,67	5,17
	Методика «Пословицы»	Принятие гендерных ролей в семье	-6,583	0,000	-18,93	37,87
	Опросник FPI	Общительность	0,000	1,000	0,000	0,000
		Личностный компонент	Опросник FPI	Невротичность	-0,690	0,490
Спонтанная агрессивность	-1,963 ^c			0,05	-15,38	14,17
Депрессивность	0,000			1,000	0,00,	0,00
Раздражительность	0,000			1,000	0,00,	0,00
Уравновешенность	0,000			1,000	0,00,	0,00
Реактивная агрессивность	0,000			1,000	0,00,	0,00
Застенчивость	0,000			1,000	0,00,	0,00
Эмоциональная лабильность	-7,527 ^a			0,000	-3,50	38,47

Тренинг гендерной идентичности

Содержание тренинга. В основе тренинга гендерной идентичности лежит программа психологического «сопровождения» взросления подростков. Гендерная 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 [232]. В основе гендерного конфликта существует представление о полярности мужественности и женственности, закрепленное в период ранней социализации [118, 136].

Практика тренинга гендерной идентичности включает групповую дискуссию, где в атмосфере психологической безопасности актуализируются реальные гендерные отношения участников. Тренинг ориентирован на развитие и рост личностных качеств, коммуникационной компетентности участников [10, 169, 170].

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 [10, 47, 136].

Фазы проведения тренинга и задачи представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Фазы тренинга и решаемые задачи

Фаза	Цель	Упражнения	Задачи
Вводная	Знакомство участников с целями тренинга, с ведущим, 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

1	2	3	4
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
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 – ознакомить участников с целями и задачами тренинга, 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, проконтролировать усвоение ими групповых норм и правил.

Знакомство

Участники делятся на подгруппы и рассказываются по кругу. Ведущий предлагает всем представиться в произвольной манере: назвать имя (как участник хочет, чтобы к нему обращались), одно прилагательное, наиболее емко ха-

рактизирующее 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.

Знакомство 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 вспомнили во время общего обсуждения. Время на приветствие – 4 минуты. Желательно подойти к возможно большему числу участников. В конце упражнения обсуждаются ощущения членов группы.

Упражнение «Самопрезентация». Участники тренинга рассказываются по кругу, им предлагается представиться окружающим. Представление не должно являться перечислением своих биографических данных, а носить характер самопрезентации. 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 [42].

Упражнение «Мой герб» – презентация личного гендерного образа

После процедуры знакомства ведущий предлагает участникам следующее задание: представить себя группе уже в качестве мужчины или женщины (в соответствии с полом). Для этого ведущий предлагает 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; средняя – 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?

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, при этом 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.

Занятие 2. Исследование гендерных представлений участников тренинга Примерное время проведения занятия – 6 часов.

Цели: подготовка участников тренинга к нетрадиционному представлению проблемы отношений полов в обществе, снятие барьеров традиционного восприятия социально-психологических характеристик и социальных ролей мужчин и женщин.

Задачи: 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 С начала участникам предлагается совместно составить ассоциативный ряд к категориям «мужчина» и «женщина».

на». Например, женщина – это мать, мать – это ... и т.д. Последним в ряду может быть любое слово, например «человек». По завершению 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 закладывают 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.

Опросник «Что я думаю о «женском» и «мужском» в воспитании?»

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, а 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 каче-

ствами 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 на относительность этих представлений, на то, что реальные противоречия 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, гендерные. 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 об относительно «мужских привилегиях», объясняя их тем, что «мужчина – добытчик». 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 обсудить то, что он взял бы из этого образа Я, а что нет. Упражнение способствует развитию эмоционально-оценочного компонента образа Я 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», «гендерная социализация». 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 он чем-то и отличается от Вас. Чем? Подумайте о том, чем

Вы отличаетесь. Только спрашивать об этом Вашего партнера нельзя. В течение 4-5 минут Вы будете молча заполнять лист. 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 мнением соседа. 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 минуты. 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 участника из внутреннего круга играют роли детей, а из внешнего – родителей.

После упражнения проводится обсуждение ощущений, трудностей, возникающих в процессе его обсуждения.

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 поведения. 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 (или делятся на две команды), 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 минут 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 слу-

чае, 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 [47, 136].

Цели упражнения: пополнение и закрепление знаний участников о механизмах гендерной социализации; развитие навыков саморефлексии при актуализации своего опыта, связанного с развитием гендерной идентичности.

Воспоминания об осознании себя девочкой или мальчиком (20-30 минут). Данное упражнение в группе подростков-воспитанников ОДС 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, род-

ственников, 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 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 [136].

Заключительная фаза

В заключительной фазе тренинга проводится подведение итогов, оценка результатов работы. Групповая рефлексия: «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 участников тренинга.

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 участников тренинга. 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 гендерной идентичности. Всех просят размышлять 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 близкими, детьми, с коллегами по работе?

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 ОДС были использованы арт-терапевтические методы. Арт-терапия (от англ. art – искусство; therapy – терапия, лечение) – это вид психотерапии и психологической коррекции, осуществляемый средствами искусства и творчества. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние клиента. Арт-технологии являются средством свободного самовыражения и самопознания, вызывают положительные эмоции, помогают сформировать более активную жизненную позицию, выявить проблемы и актуализировать внутренние ресурсы [73, 122, 129, 154].

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 творческую деятельность, гармонизацию и общее оздоровление личности (Р. Гудман, Д. Мерфи, М. Мауро) [30; 73; 119; 193].

В структуре арт-терапевтических занятий тренинга «Я и мир вокруг» выделяются две основные части: одна – невербальная, творческая, где средством самовыражения участников тренинга является изобразительная деятельность (рисунок, живопись); другая – вербальная, апперцептивная, которая предполагает интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций, а также рефлекссию.

Арт-терапевтические занятия проводятся в несколько этапов и соответствуют целям, задачам, обсуждаемым темам.

Начальный этап. Проводится информирование участников о целях занятия, осуществляется их подготовка к художественной деятельности. Для этого могут быть использованы различные игры, двигательные и танцевальные упражнения, несложные изобразительные приемы. Одно из упражнений: «Мой бейдж» (от англ.

badge – бирка), в котором участник предоставляет 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 вводной фазы мы используем упражнение «Мое настроение». Данное упражнение 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, болельщики, мяч и т.д.). По окончании работы проводится обсуждение мотивов выбора той или иной роли, частоты выбора такой жизненной позиции. В случае, если участник отмечает постоянство выбора той или иной роли, ведущий может предложить «применить» к себе другую роль. В результате этих упражнений у ведущего создается картина общего настроения группы и отдельных участников.

Третий этап. Участникам предлагается индивидуальное творчество для исследования собственных чувств, проблем, переживаний. Все виды подсознательных процессов, в том числе страхи, сновидения, внутренние конфликты, ранние детские воспоминания, отражаются в изобразительной продукции при спонтанном творчестве. По утверждению Э. Крамер [122], продукт изобразительного творчества сублимирует разрушительные, агрессивные тенденции и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках. Данный этап занятий предполагает косвенную диагностику участников и позволяет им получить дополнительные сведения о себе при интерпретации рисунков. На этом этапе мы предлагаем использовать следующие арт-терапевтические упражнения: «Пещера моей души», «Мой мир»; «Рисунок семьи», «Карта эмоций» (Л.Д. Лебедева [129]), «Волшебная страна чувств» (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [223]) и др.

Четвертый этап. Данный этап предполагает создание условий для внутригрупповой коммуникации. Для этого мы предлагаем технику «Мой мир», которую участники изображают на одном большом листе ватмана. В результате ин-

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. Участникам предлагается упражнение «Мой путь» (серия из 7 рисунков), отражающих их прошлое, настоящее, будущее. По окончании рисования участники раскладывают свои рисунки на полу, и им предлагается пройти по тому пути, который они нарисовали. Каждый рисунок отражает состояние, вызывает определенное переживание, в случае, если участнику некомфортно это состояние, он может изменить изображение, например, укрепить мост, расширить дорогу, убрать препятствие и т.п. Упражнение проводится в парах и способствует сплочению группы, созданию более тесных, доверительных отношений.

Также участникам можно предложить придумать сюжет и разыграть небольшой спектакль. Обыгрывание травмирующих переживаний позволяет снять эмоциональное напряжение, приводит к катарсису, освобождению от неприятных эмоций. Совместная творческая деятельность и групповая коммуникация способствуют формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей как условия социализации участников арт-терапии.

На *заключительном этапе* участникам предлагается упражнение «Коллаж», как совместное творчество команды: упражнение «Мое настроение», где участники могут сравнить и проанализировать свое прежнее и новое состояние. Доверие, которое формируется на занятиях, позволяет участникам воспринимать индивидуальные различия, проявлять взаимопонимание и взаимопомощь.

На данном этапе проводится групповая рефлексия. Во время обсуждения

участники делятся своими впечатлениями. Упражнение состоит из двух блоков: когнитивного («Во время занятия я понял...»; «Самым полезным для меня было...»; «На занятии, я узнал, что...»; «Мои пожелания...»); эмоционального («Во время занятия наиболее интересным...»; «Самым приятным для меня было...»; «На занятии мне понравилось, что...»; «Мои пожелания...»).

В целом, арт-терапевтические упражнения и техники помогают участникам осваивать и исследовать новые способы поведения, открывают возможность для непрямого обращения к актуальным проблемам, создают в группе атмосферу взаимного принятия, доброжелательности, безопасности и эмоциональной поддержки.

Кинотерапия

Другим методом, который можно использовать с целью психолого-педагогической коррекции в условиях ОДС, является кинотерапия.

Кинотерапия – одно из направлений арт-терапии. Это метод терапии, предполагающий просмотр и обсуждение кинофильма с помощью психолога с последующим обсуждением в группе. Понимание содержания фильмов позволяет человеку переосмысливать собственный внутренний мир, расширять возможности сознания. Фильм – это своего рода метафора, в которой можно увидеть отражение определенной жизненной ситуации. Кино, по мнению А. Менегетти, является не только социальным фактом, но и обозначающим дискурсом, локализуемым в психических процессах человеческого бессознательного, «...кино, будучи многогранным феноменом, относящимся к истории, эстетике, педагогике, искусству, музыке, нравам и т.д., вынужденно привлекает внимание психологии и социологии...». 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 [139, С. 34].

Понимание содержания фильмов позволяет человеку переосмысливать собственный внутренний мир, расширять возможности сознания. 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 самими собой в своих чувствах и поступках, чтобы управлять своей жизнью в позиции объективного наблюдения ситуации.
4. Развитие способности к самораскрытию, искренности в выражении чувств и нахождению в контакте с чувствами и смыслами других людей, способности к сопереживанию.
5. Духовный рост.
6. Формирование позитивного мышления и способности видеть многомерность и многозначность своих мотивов и мотивов значимых людей.

Для проведения кинотерапии в условиях ОДС, а также для подростков, обучающихся в школе, мы предлагаем следующие фильмы:

- «Поллианна» (англ. *«Pollyanna»*) – фильм 2003 г. по одноимённому роману Э. Портер «Поллианна». Режиссёр Сара Хардинг, в главной роли Джорджина Терри. Фильм рассказывает о непростой судьбе девочки-сироты, которую определили на воспитание к ее родной тете, о поре взросления и счастья.
- «Маленькая принцесса» (англ. *«The Little Princess»*) – американский драматический фильм 1917 г., экранизация одноимённой книги Фрэнсис Бёрнетт «A Little Princess» (1905). 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 сохранить собственное достоинство, несмотря на перипетии детской судьбы.
- «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.