Введение

Актуальность. В последнее время в психологических публикациях наряду с понятием пол можно встретить такие понятия, как гендер, гендерная идентичность, гендерный подход. Традиционно понятие пол используется для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины.

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков. В связи с этим возникает необходимость изучения гендерной идентичности младших школьников, выявления особенностей ее формирования.

Невнимание к проблеме гендерных стереотипов и социализации в целом обернулось многими проблемами для современного общества. Результаты «бесполой» педагогики и психологии в 20 веке не заставили себя ждать: мальчики оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости.

Несмотря на то, что вопрос гендерных стереотипов и проблема гендерной идентичности, являются относительно новыми, имеется достаточное количество экспериментальных и теоретических исследований в этой области (Ш. Берн, А. Игли, К. Бьерквист, К. Дьюкс, Д. Фаррингтон, К. Уэст, Л.В. Попова, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, У.А. Воронина, Л.П. Репина, Коваленко О.В. и др.).

В настоящее время существует ряд теорий и концепций формирования гендерной идентичности: теория полоролевой социализации, использующая социальные модели усвоения нормальной гендерной идентичности[12,с.126]; теория зависимости формирования гендерного стереотипа от общего интеллектуального развития ребенка (Л. Колберг, И.С. Кон); теория, обуславливающая гендерную социализацию поощрением детей взрослыми за маскулинное поведение у мальчиков, фемининное поведение у девочек (Я.Л. Коломинский, М. Мелтсас); теория формирования психического пола личности (B.C.Агеев, Т.А. Репина, Y.Tajfel, J. Turner, В.А. Ядов и др.).

Большинство указанных авторов рассматривает гендерные стереотипы как одну из подструктур идентичности личности.

Гендерные стереотипы также могут быть описаны с точки зрения особенностей самовосприятия, самоопределения человека, его принадлежности к женской или мужской группе, формирующаяся на основе усвоения социальных и культурных образцов, моделей, норм и правил поведения, и включающая в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом.

В настоящее время назрела необходимость использования гендерного подхода в школьном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка и формирование социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка.

Ребенок младшего школьного возраста занимает особое (по сравнению с предыдущим возрастным периодом) положение в системе принятых в данном обществе отношений. Именно к началу школьного обучения у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей, тех нормативных знаний и нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Ребенок стремится к самоутверждению в ходе осуществления ролевого поведения.

Указанные обстоятельства обуславливают актуальность изучения психологических особенностей формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте.

Цель - изучить особенности гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте;

Объект - гендерные стереотипы;

Предмет - гендерные стереотипы в младшем школьном возрасте;

Гипотеза исследования:

). В младшем школьном возрасте существует выраженная специфика эмоционального отношения к гендерному образцу у мальчиков и девочек, существенными характеристиками гендерных стереотипов являются описательные характеристики внешности, характера, поведения, интеллекта и социальных достижений образа «настоящей девочки» и настоящего мальчика» учащимися младших классов;

). Эмоциональное отношение к гендерному образцу в младшем школьном возрасте характеризуется негативной эмоциональной окрашенностью образа «настоящего мальчика» у мальчиков и позитивной эмоциональной окрашенностью образа «настоящей девочки» для девочек, что соотносится и с особенностями самовосприятия;

). Общими в гендерных стереотипов мальчиков и девочек младшего школьного возраста является представление о красоте, аккуратности девочек и силе и смелости мальчиков; специфичными в гендерных стереотипах мальчиков являются представления о внешности, они не считают главным для «настоящего мальчика» внешнюю красоту, важным является отсутствие зависти, трудолюбие, умение не оставлять в беде, способность постоять за девочку, отсутствие лени, справедливость, чувство юмора, способность не предавать друзей, дружелюбие, изобретательность. Он не должен драться, ругаться, ссориться, пить или курить, должен уметь дружить, быть джентльменом, не обижать детей, быть умным, хорошо учиться, быть отличником, спортсменом; А для девочек, важнее красота, уход за собой, за фигурой, быть хорошими, добрыми, честными, трудолюбивыми, не сплетничать, быть культурной.

Для девочек специфичным в гендерных стереотипах являлось представление мальчиков красивыми, умеющими не оставлять в беде, уметь постоять за девочек, не лениться, мальчик должен быть джентльменом, не обижать детей, не драться, не ругаться, не ссориться, быть умным. Девочкам, важнее ухаживать за собой, следить за фигурой, быть модной, стройной, не завистливой, доброй, честной, не сплетничать, не ходить как растеряха, быть справедливой, не предавать друзей, быть дружелюбной, скромной, не драться, быть культурной, дружить с девочками и мальчиками, уметь мирить мальчиков и девочек, хорошо учиться, быть спортсменкой.

В соответствии с целью и общей гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

). проанализировать основные теоретические подходы к изучению гендерных стереотипов в психологической и педагогической науке;

). выявить образ «настоящего мальчика» и «настоящей девочки» у учащихся младших классов;

). выявить особенности эмоционального отношения к гендерным образам «настоящего мальчика» и «настоящей девочки» и образа «Я»;

Методическая организация: рисунок «настоящего мальчика» и «настоящей девочки», опрос, цветовой тест отношений (М.Эткинд);

Практическое применение.

Данные исследования могут быть использованы в практике преподавания педагогической, гендерной психологии в средних и специальных учебных заведениях, при составлении теоретических и практических занятий для учащихся младших классов психолого-педагогических факультетов ВУЗа, в работе школьного психолога, при подготовке рекомендаций для родителей учащихся младших классов.

Глава 1. Основные подходы к изучению гендерных стереотипов

.1 Понятие гендерных стереотипов в психологической науке

Веками у людей складывались стереотипные представления об образе мужчины и женщины, которые до сих пор распространяются на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста. Эти стереотипы касаются как личностных черт мужчин и женщин, так и особенностей их поведения.

Современному обществу свойственно стереотипное мышление и восприятие гендерных отличий. При первом впечатлении множество людей приписывают собеседнику не те качества, которыми он обладает, а те, которыми в его представлении должен обладать представитель данного пола. Одни из наиболее распространенных стереотипов это представление о типично женских и типично мужских качествах. Наличие разных социальных ролей, которые воспринимаются как фундаментальные различия между мужчинами и женщинами в их психике и деятельности, формирует гендерные стереотипы.

И. Броверман с соавторами попросили юношей и девушек дать характеристику типичному мужчине и типичной женщине. В результате для тех и других выявился различный набор качеств (табл.1)[20, с.58].

Полоролевые стереотипы в неменьшей степени присущи и профессионалам, близко знакомым с психологией. И. Броверман с коллегами изучил описания мужчин и женщин, данные клиническими практиками, психиатрами и социальными работниками. Обнаружилась общая для них установка, что компетентность больше присуща мужчине, чем женщине. Женщины же характеризовались как более послушные, менее объективные и подверженные внешнему влиянию, менее агрессивные и состязательные, легко раздражающиеся по незначительным поводам. Показано, что во многих случаях психологи игнорировали или преуменьшали поселение агрессии женщинами и заботливости мужчинами.

Дж. Мак-Ки и А. Шериффс пришли к выводу, что типично мужской образ - это набор черт, связанный с социально неограничивающим стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, актив ностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, включает социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку.

В целом мужчинам приписывается больше положительных качеств, чем женщинам. При этом авторы считают, что чрезмерная акцентуация как типично маскулинных, так и типично фемининных черт приобретает уже негативную оценочную окраску: типично отрицательными качествами мужчины признаются грубость, авторитаризм, излишний рационализм и т. п., женщин - формализм, пассивность, излишняя эмоциональность и т.п.

Стереотипы типичных черт мужчин и женщин

|  |  |
| --- | --- |
| Типичный мужчина | Типичная женщина |
| Агрессивный | Тактичная |
| Предприимчивый | Проявляет расположение |
| Доминирующий | Нежная |
| Независимый | Не использует грубых выражений |
| Скрывающий эмоции | Понимает чувства других |
| Любит математику и науку | Разговорчивая |
| Обладает деловыми навыками | Религиозная |
| Знает, как осваивать мир | Интересуется собственной внешностью |
| Легко принимает решения | Ценит искусство и литературу |
| Свободно говорит о сексе с другими мужчинами | Сильно нуждается в защите |

Качества, ассоциирующиеся только с мужчинами или только с женщинами минимум в 19 из 25 стран (количество стран указано в скобках)

|  |  |
| --- | --- |
| Качества, ассоциируемые с мужчинами | Качества, ассоциируемые с женщинами |
| Агрессивный (24), Активный (23), Амбициозный (22), Бесстрастный (20), Властный (24), Громкий (21), Грубый (23), Дерзкий (24), Доминирующий (25), Жестокий (21), Жестокосердный (21), Заносчивый (20), Изобретательный (22), Инициативный (21), Искусный (19), Крепкий (23), Ленивый (21), Логичный (22), Мудрый (23), Мужественный (25), Напористый (20), Недобрый (19), Независимый (25), Неорганизованный (21), Неосторожный (20), Неотесанный (21), Несносный (19), Неумолимый (24), Неэмоциональный (23), Оппортунистический (20), Прогрессивный (20), Рациональный (20), Реалистичный (20), Самоуверенный (21), Серьезный (20), Сильный (25), Склонный к риску (25), Суровый (23), Трезвомыслящий (21), Тупоголовый (21), Убедительный (25), Уверенный (19), Хвастливый (19), Храбрый (23) | Боязливая (23), Добрая (19),Жеманная (20), Женственная (24), Зависимая (23), Застенчивая (19), Кроткая (19), Любопытная (21), Мечтательная (24), Мягкая (21), Мягкосердечная (23), Нежная (24), Очаровательная (20), Покорная (25), Привлекательная (23), Приятная (19), Разговорчивая (20), Сексуальная (22), Сентиментальная (25), Слабая (23), Спокойная (21), Суеверная (25), Тревожная (19), Чувствительная (24), Эмоциональная (23) |

Различия в стереотипах мужественности и женственности, имеющихся у мальчиков и девочек

|  |  |
| --- | --- |
| Мужественность в описании мальчиков | Женственность в описании девочек |
| Сильный Независимый Деятельный | Добросовестная Независимая Общительная Невозмутимая Спокойная |
| Мужественность в описании мальчиков | Женственность в описании девочек |
| Решительный Энергичный Уступчивый | Добрая Справедливая Честная Общительная Слабая |

Черты характера и способности, по которым, по мнению студентов, наблюдаются наибольшие различия между мужчинами и женщинами)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристики, больше выраженные у женщин | Количество ответов, % | Балльные оценки степени различий | Характеристики, больше выраженные у мужчин | Количество ответов, % | Балльные оценки степени различий |
| Забота о детях | 64,5 | 3,8 | Математические способности | 61,3 | 3,5 |
| Боязливость | 64,5 | 3,8 | Логическое мышление | 61,2 | 3,7 |
| Уступчивость | 62,9 | 3,7 | Агрессивность | 53,2 | 3,4 |
| Эмоциональность | 58,0 | 3,4 | Стремление руководить, быть на первых ролях | 50,0 | 3,3 |
| Тревожность | 54,8 | 3,4 | Авторитарный стиль общения | 48,5 | 3,4 |

В первую очередь гендерные стереотипы формируются в рамках определенной культуры.

Культурные cтереотипы - неотъемлемый элемент обыденного сознания. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизованный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает ему ориентироваться в жизни и направляет его поведение в определенное русло. Он выражает отношение, установку данной социальной группы. У разных групп и культур гендерные стереотипы совершенно противоположны [1,с.29].

Вильямс и Бест, Хоффман и Херст, Игли утверждают, что гендерные стереотипы возникают на основе гендерных ролей. Установившиеся стереотипы выступают как нормы для женщин и мужчин и являются моделями для гендерно-ролевой социализации[20, с.69].

Уже в процессе первичной социализации стереотипы активно функционируют как гендерные схемы.

Гендерные схемы - это когнитивные категории гендера. Они управляют процессами обработки поступающей информации таким образом, что увиденнное начинает восприниматься, запоминаться и интерпретироваться в соответствии с представлениями о гендере.

Кондри и Росс установили, что гендер ребенка влияет на то, каким образом его воспринимают взрослые. Исследователи пришли к выводу, что такая когнитивная социальная категория, как гендер, преимущественно направляет восприятие одного и того же качества, предчувствия и ожидания по отношению к ребенку в зависимости от его гендера. Вера в то, что ребенок является мальчиком, настраивает на одни ожидания, а вера в то, что ребёнок окажется девочкой - на совершенно противоположные [2,с.72].

Таким образом, родители и окружающие ребенка люди формируют его представление о себе и своей гендерной идентичности.

Гендерная идентичность - базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения принадлежности к мужской или женской группе. Наиболее значимо, как человек сам оценивает свою идентичность, что формируется в определенной культуре при взаимодействии «Я» и «других». Психологический пол - это совокупность личностно психологических, социокультурных и поведенческих характеристик личности [3,с.49].

Взаимодействуя и наблюдая за окружающими его людьми, человек приобретает представление о том, к какой группе относиться и выбирает те типы деятельности и поведения, которые соответствуют его представлению о мужском и женском поведении и увлечениях.

Стереотипы проявляются на всех стадиях развития. В младшем и дошкольном возрасте наблюдается четкое разделение полов: они почти не общаются, у них нет общих интересов. На более старших этапах развития женщины и мужчины начинают стремиться к общению и опять же попадают во власть своих стереотипов - как следствие, им трудно понять поведение друг друга.

Стили социального гендерного поведения так же отличаются, так как существуют половые различия в таких типах поведения: инструментальное и экспрессивное, деятельное и коммуникативное, конкурентное и кооперативное поведение, а также поведение, связанное с ориентацией на задачу или на взаимоотношения[20, с.76].

Популярность приобрела точка зрения Д. Бакана: мужчины считались «деятельными» (активными, производящими действия, решающими проблемы, агрессивными), а женщины - «коммуникативными» (пассивными, эмоциональными, интересующимися не делом, а взаимоотношениями индивидами).

Экспериментальные исследования дали следующие результаты. Прежде всего, выяснилось, что личностный стиль зависит от возраста испытуемых и полового состава группы: в младенческом возрасте половых различий по уровню активности нет.

Они появляются в дошкольном возрасте - когда дети начинают участвовать в социальных играх. Поскольку в этих играх отражаются гендерные роли взрослых людей, как правило, мальчики демонстрируют большую активность, чем девочки, Девочки часто играют в более спокойные игры, но это не значит, что они менее активны)[12, с.129].

Установлено, что взрыв активности мальчиков наблюдается в присутствии других мальчиков - возможно, из-за конкуренции с ними. Так, например, К. Гиллиган объясняла разные стили мальчиков и девочек разными условиями социализации)[20, с.71].

Женщины проявляют гибкость в реакции на ситуацию: с экспрессивными коллегами они более экспрессивны, с инструментальными инструментальны. Для мужчин это не характерно - они склонны проявлять свой инструментальный стиль во всех ситуациях, возможно, потому, что эти стили связываются с маскулинностью и феминностью.

Считается, что мужчины будут демонстрировать в своем поведении ориентацию на задачу, а женщины - на взаимоотношения. Иногда этот стереотип имеет уточнение: ориентированное на задачу поведение будут демонстрировать не все, а лишь маскулинные мужчины, а ориентацию на людей - фемининные женщины.

Стиль поведения представителя определенного пола не является врожденным, а формируется обществом. Сочетание индивидуальных качеств и требований социума влияет на тип подчинения гендерным нормам.

Шон Берн (2001) выделяет три типа подчинения людей гендерным нормам: уступчивость, одобрение и идентификацию.

Уступчивость - это такой тип подчинения социальным нормам, когда человек не приемлет их, но приводит свое поведение в соответствие с ними, чтобы избежать наказания и получить социальное одобрение.

Одобрение, или интернализация это тип подчинения, когда человек полностью согласен с гендерными нормами.

Идентификация - это повторение действий ролевой модели (мужчины, женщины, отца, матери).

Обществу нужно, чтобы женщины были ориентированы на взаимоотношения, а мужчины - на задачу. Это соответствует исторически сложившемуся разделению ролей - мужчина занимался делом, а женщина заботилась о психологическом климате. Такое разделение ролей можно часто проследить и в семьях, и в деловом мире.

В привычных условиях, т. е. при решении стереотипной задачи (где, как правило, преимущество на их стороне) женщины не уступают мужчинам по инструментальности, но в сложной ситуации (возможно, из-за того, что они не знают решения задачи) женщины прибегают к гендерно-типичному поведению и не решают задачу, а проявляют эмоции, выясняют отношения с окружающими [4,с.34].

Часто стереотип преувеличивает гендерные различия которые на самом деле не является устойчивой характеристикой отдельных личностей. В современном обществе существует множество женщин, которые успешно занимаются бизнесом и мужчин, которые обретают себя в творчестве и традиционно чисто женских занятиях.

Социальные представления в отношении мужчин и женщин касаются норм их социального поведения, а также того, чем должны отличаться друг от друга мужчины и женщины по своим социальным и психологическим качествам)[17, с.65].

В таких случаях несоответствие стереотипу может проявляться в осуждение или непонимании со стороны общества, это непонимание может травмировать личность.

В последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда авторов. Представители новой точки зрения считают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин. Они служат источником психической напряженности. Те, кто пытается им следовать, совершают над собой насилие.

Первый отрицательный эффект заключается в том, что существующие стереотипы образов мужчин и женщин действуют как увеличительное стекло, и различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем они есть в действительности.

Второй отрицательный эффект половых стереотипов - это разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события. Это наглядно проявилось при восприятии взрослыми детей разного пола)[20, с.65].

Дж. Рубин с коллегами опросили родителей, имевших однодневный опыт общения со своим младенцем в первый день его появления на свет. Младенцы мужского и женского пола не различались в оценках по активности и другим поведенческим признакам. Однако девочек описывали как маленьких, хорошеньких, красивеньких, а мальчиков как более настороженных, уверенных и сильных)[20, с.79].

Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу.

Считается, например, пишет Н. Н. Обозов (1997), что мужчина должен быть выдержанным, уравновешенным, беспристрастным во взаимоотношениях с другими людьми. Большая эмоциональность женщин является одним из устойчивых гендерных стереотипов)[32, с.33].

Для лица мужского пола проявить чувства - значит, нарушить норму мужественности. В результате у мальчиков может развиться феминофобия, т.е. страх перед проявлением у себя женственности. Поэтому мужчины с выраженным традиционным подходом к мужской роли могут считать, что раз мужчина не должен быть эмоциональным, то не за чем совершенствовать экспрессивные способности и способность понимать эмоции других.

Наиболее распространенный стереотип о подчиненном, зависимом положении женщины проявляется в обществе на подсознательном уровне, вне зависимости от сознательного восприятия. Это стереотип хорошо освещен в статье И.С.Клециной, ниже дается ее сокращенное изложение.

В большинстве культур «мужское» отождествляется с духом, логосом, активностью, силой, культурой, рациональностью, светом, наполненностью. «Женское» - с материей, хаосом, природой, пассивностью, слабостью, эмоциональностью, тьмой, пустотой, бесформенностью. Мужчина выступает как носитель активного, социально-творческого начала, а женщина - как пассивно-природная сила. Мужчинам и женщинам предписываются противоположные и социальные роли. Первые являются преимущественно «инструментальными», а вторые - «экспрессивными». Мужчина - это «кормилец», который в семье осуществляет общее руководство и несет главную ответственность за дисциплинирование детей; женщина должна выполнять семейно-бытовые обязанности и обеспечивать дома душевное тепло и уют. Уже из этого перечня следует, что речь идет не просто о распределении функций между мужчинами и женщинами, но и об иерархии, подчинении женщины мужчине)[23, с.114].

Подтверждает существующие в обществе гендерные стереотипы эксперимент Н. Портер с соавторами, которые давали испытуемым фотографии «группы выпускников университета, работающих над исследовательским проектом». Они предлагали им высказать свое мнение по поводу того, кто из изображенных на фотографии внес наибольший интеллектуальный вклад в данный проект. Когда группа на фотографии состояла из одних мужчин, испытуемые преимущественно выбирали того из них, кто сидел во главе стола. Когда группа была разнополой, тоже преимущественно выбирали мужчину, занимавшего эту позицию. Но если во главе стола сидела женщина, то ее игнорировали. Каждый из мужчин на рисунке выбирался на роль лидера в три раза чаще, чем все три женщины, вместе взятые. Это стереотипное представление о мужчине как о лидере было характерно и для феминисток [6,с.94].

Хотя в современном обществе представление о мужественности и женственности становятся более гибкими для восприятия, все же многим людям нужна помощь психолога для того, чтобы принять себя и свои качества, которые не всегда одобряются традиционными взглядами общества.

Из вышеприведенных фактов следует: понимание гендерного стереотипа чрезвычайно важно, поскольку многие талантливые люди вынуждены бороться с химерами не только общества, но и своими собственными. Осознание и принятие того факта, что каждый человек, вне зависимости от его гендерной принадлежности, является индивидуальностью, со своим набором психологических качеств и свойств, соотношением маскулинности и феминности в психике, позволит каждой индивидуальности и обществу в целом стать более продуктивным, развивающимся и гармоничным.

1.2 Понятие гендерного воспитания в истории психологии и педагогике

Многомерное, развивающееся, по-разному толкуемое многочисленными исследователями понятие «гендер» стало в последней трети ХХ столетия центральной категорией междисциплинарной научной области знания под названием «гендерные исследования» [16,с.94].

Пол является словом, которое соотнесено с биологическими различиями между мужчиной и женщиной: видимая разница в гениталиях, соответствующая разница в воспроизводящей функции. «Гендер» между тем есть предмет культуры: он соотнесён с социальной классификацией на «маскулинное» и «фемининное»… постоянство пола должно быть признано, но также должно быть разнообразие гендера».

В своих работах Ш. Берн подчёркивает, что разделение людей на мужчин и женщин является центральной установкой восприятия нами различий, имеющихся в психике и поведении человека. Многие считают, что эти различия связаны с генетическими, анатомическими и физиологическими особенностями мужского и женского организма. Идея противоположности мужского и женского начал встречается в мифах и традициях всех известных обществ. Она закреплена в разнообразных социальных институтах. Но факт телесного несходства мужчин и женщин ещё не говорит о том, что именно отсюда происходят и все наблюдаемые различия между ними. Помимо конституциональной стороны эти различия имеют социокультурный контекст: они отражают то, что в данное время в данном обществе считается свойственным мужчине, а что женщине[13,с.201].

Дуализм гендерных статусов в социуме чаще всего реализуется через структурированное неравенство функций. В рамках социального мужчина представляет собой полюс социального максимума, а женщина - полюс социального минимума. Мужчина социален в максимальной степени, женщина - в минимальной. Однако даже минимальная связь с социальным началом дает женщине основание быть существом социальным по сравнению с теми, кто стоит еще ниже на шкале иерархий - с природой, домашними животными, малыми детьми. В этих отношениях женщина, напротив, выступает как преимущественный агент социализации. Именно она социализует природу и передает первичный социальный код младенцам. По отношении к внесоциальному миру женщина выступает как человек. По отношению к мужчине - как природа.

Дуальная организация архаического этноса отражает структуры гендера. Вторая фратрия, откуда берут жен и куда отдают замуж женщин данного рода, связана именно с женским началом, и игровое противостояние двух фратрий является аналогом социальной игры гендеров. Юноши и девушки в танцах, играх и иных формах ритуального флирта воспроизводят в основных чертах соревновательные ритуалы этих фратрий.

В отношениях между полами, таким образом, как и в отношениях между фратриями, формируется основа культуры, как способность к выработке модели «своего другого». Мужчины и женщины являются друг для друга «своими другими». Как «другие» они противостоят, находятся на ином конце, занимают противоположную позицию. Как «свои» они разделяют общие ценности и установки во всем, что касается основных форм социальной структуры. Как две фратрии объединяются перед лицом внешней угрозы, так и два пола одного и того же коллектива полностью солидарны между собой в рамках семьи, рода или клана[6,с.119].

Попытки объективно определить типичные мужские и женские свойства и то, как создаются эти различия, предпринимают разные науки. Особенно важна в этом плане эволюционная биология. Согласно теории В.А. Геодакяна, процесс самовоспроизводства любой биологической системы включает две противоположные тенденции: наследственность - консервативный фактор, стремящийся сохранить неизменными у потомства все родительские признаки, и изменчивость, благодаря которой возникают новые признаки. Самки олицетворяют как бы постоянную «память», а самцы оперативную, временную «память» вида. Поток информации от среды, связанный с изменением внешних условий, сначала воспринимают самцы, которые теснее связаны с условиями внешней среды. Лишь после отсеивания устойчивых сдвигов от временных, случайных, генетическая информация попадает внутрь защищенного самцами устойчивого «инерционного ядра» популяции, представленного самками. Поскольку самцы филогенетически воплощают в себе принцип изменчивости, все новые признаки в развитии вида возникают сначала у самцов и лишь затем передаются самкам, у которых, напротив, сильнее представлены всякого рода рудименты[24,с.188].

Таким образом, в филогенезе мужской пол играет главную роль в изменении, а женский - в сохранении популяции. В онтогенезе, наоборот, самцы более ригидны и независимы от среды, тогда как самки более изменчивы, пластичны и лучше поддаются обучению. Норма реакции женских особей, их адаптивность в онтогенезе по всем признакам несколько шире, чем мужских. Один и тот же вредный фактор среды модифицирует фенотип самок, не затрагивая их генотипа, тогда как у самцов он разрушает не только фенотип, но и генотип. Например, при наступлении ледникового периода широкая норма реакции самок у далеких наших предков позволяла им «делать» гуще шерсть или толще подкожный жир и выжить. Узкая норма реакции самцов этого не позволяла, поэтому из них выживали и передавали свои гены потомкам только самые генотипически «лохматые» и «жирные». С появлением культуры наряду с ними выживали и добивались успеха у самок еще и «изобретатели» этой культуры. То есть культура выполняет роль фенотипа[6,с.109].

Вследствие разной нормы реакции у женщин выше обучаемость, воспитуемость, конформность, а у мужчин - находчивость, сообразительность, изобретательность. Поэтому новые задачи, которые решаются впервые, но их можно решить кое-как, лучше решают мужчины, а знакомые задачи, наоборот, - женщины.

Теория Геодакяна привлекает логической стройностью, подтверждается солидными биологическими данными и хорошо объясняет некоторые факты естественного полового отбора, например, повышенную смертность самцов. Но выводить из нее заключения относительно индивидуальных гендерных свойств методологически рискованно. Прежде всего половой диморфизм не совсем одинаково проявляется у разных видов, причем варьирует не только степень различий между самцами и самками, но в некоторых случаях и характер, направление этих различий. Разные виды животных имеют разные социальные и семейные структуры, типы лидерства и т.д.

Понимание филогенетических функций полового диморфизма не отвечает на вопрос, как именно и насколько резко он проявляется в различных сферах жизнедеятельности. Хотя биология констатирует наличие очень глубоких половых различий на всех уровнях развития и функционирования организма, разделение всех его свойств на мужские и женские по принципу «или-или» невозможно. Наряду с альтернативными, взаимоисключающими свойствами, существует множество свойств, одинаково присущих обоим полам.

Более сложный онтогенез и более разнообразная, индивидуализированная деятельность увеличивают число индивидуальных вариаций в психике и поведении, не укладывающихся в рамки дихотомии «мужское» или «женское». Кажется весьма заманчивым «вывести» из биологии не только психофизиологические различия между мужчинами и женщинами, но и наличные формы общественного разделения труда между ними. Однако социальные роли распределяются в разных обществах не одинаково, далеко не все психические свойства мужчин и женщин зависят от их половой принадлежности и даже там, где такая детерминация определенно существует, она опосредуется и существенно видоизменяется условиями среды, воспитания, характером жизнедеятельности и т.п. Наряду с такими элементами полодиморфического поведения, где сравнительное изучение человека и животных допустимо и плодотворно, есть сферы, где прямое сравнение затруднительно или вовсе невозможно[20,с.194].

Данная проблема интересна не только для современного общества. Обратимся к истории образования и воспитания.

В произведениях древних философов так же есть отражение гендерных особенностей воспитания и обучения. Платон являлся сторонником принципиального равенства воспитания мальчиков и девочек. Но в его работах основное внимание уделяется аспектам воспитания и обучения мальчиков - будущих общественных мужей или воинов. А Квинтилиан, представитель педагогической мысли Древнего Рима, в сочинении «О воспитании оратора» дает рекомендации по воспитанию сына. И это объясняется главенствующим положением мужчины в данной экономической формации[42,с.19].

В эпоху феодализма содержание воспитания и обучения определялось церковью. Школы были нескольких типов: монастырские, которые открывались при монастырях для мальчиков, готовившихся к пострижению, и для мальчиков-мирян; соборные или кафедральные открывались при епископских резиденциях и также были для священнослужителей и мирян; приходские школы для мальчиков 7-15 лет. Образование женщин имело строго сословный характер. Дочери феодалов воспитывались в семье под надзором матери и специальных воспитательниц или в женских монастырях. Их обучали письму, чтению монахи и капелланы. Также могли обучать латинскому языку, знакомили с библией, приучали к благородным манерам. И это объяснялось стремлением духовенства оказывать влияние на светских феодалов через их жен, воспитывавшихся в монастырях в духе религиозности. Воспитание девочек из бедных семей ограничивалось приучением вести хозяйство, обучению рукоделию и религиозным наставлениям.

Впервые в трудах гуманистов эпохи Возрождения была выдвинута идея равенства образования мужчин и женщин наряду с общественным воспитанием детей и всеобщего обучения на родном языке.

В с. 17 ст. Я.А. Коменский заложил основы педагогики нового времени. Он выдвинул идею «учить всех всему», которая и до настоящего времени во многом далека от своей реализации. Данный принцип подразумевает, что «в школу следует отдавать не только детей богатых или знатных, но и всех вообще: знатных и незнатных, богатых и бедных, мальчиков и девочек во всех городах и местечках, селах и деревнях. Нельзя представить никакого достаточного основания, почему бы слабый пол нужно было бы совершенно устранить от научных знаний. Женщины также созданы по образу божьему. Равно причастны они благодати и царству будущего века. Одинаково они одарены быстрым и воспринимающим мудрость умом. Одинаково им открыт доступ к самым высоким положениям, так как часто самим богом они призвались к управлению народами, к тому, чтобы делать самые спасительные советы царям и князьям, к изучению медицины, к другим делам, полезным для человеческого рода» [42,с.21].

Ж.Ж. Руссо является основоположником теории естественного свободного воспитания, сообразного с законами физического, умственного и нравственного развития детей. Прогрессивные педагогические суждения в основном касались воспитания мальчиков. В отношении девочек он придерживался традиционной точки зрения, считая, что главная функция женщины - быть женой и матерью, ей не нужно давать широкое образование, но надо заботится о ее физическом развитии, эстетическом воспитании, приучать вести домашнее хозяйство. Все воспитание женщин должно исходить из взаимоотношений с мужчинами. Нравиться мужчинам, быть им полезной, заслужить их любовь и уважение, воспитывать в раннем возрасте, ухаживать за ними в зрелости, подавать им советы, утешать, делать им жизнь легкой и отрадной - таковы женские обязанности во все времена, и всему этому надлежит обучать женщин с самого детства.

При соединении полов, по мнению Ж.Ж. Руссо, каждый из них осуществляет одну и туже задачу, но совершенно по-разному. Следовательно, и воспитание не должно быть одинаковым. Нужно дать девочке чисто женское воспитание, пусть она полюбит занятия присущие ее полу, пусть она обретет скромность, пусть она научится надзирать за хозяйством и заниматься домашними делами[23,с.93].

Джон Локк английский философ считал, что система воспитания должна быть сориентирована на детей знати, а именно на джентльмена - делового, сообразительного мужчины, воспитания которого осуществляется в домашних условиях под надзором специально подготовленного воспитателя. Будущим джентльменам он советовал учить латинский, английский, французский языки, географию, математику, философию. Что по воспитанию леди, он делал акцент на овладение светскими талантами-танцами, пением, искусством.

Клод Гельвеций делал ударение на равноправии женщин и мужнин в получении образования. Анатомическое отличие - ни повод для вывода, что женщина имеет низкий уровень умственного развития и не способна научиться.

Ян Коменский стоял на позиции раздельного обучения, однако не находил «оснований», чтобы целиком отстранить слабую стать от научных занять. При разработке педагогических принципов обучения Ян Коменский не закладывал принципа равных возможностей. Обучение в академии рассчитывались только на юношей.

Иоган Генрих Песталоцци выступал с критикой педагогических подходов к воспитанию детей разного пола. Стоял на позициях общего обучения. Песталоцци считал, что сущность воспитания - в постепенном развитии естественных способностей соответственно естественным законам развития ребенка[6,с.116].

Отечественная педагогика богатая на имена выдающихся педагогов, которые сделали свой взнос в казну научной педагогической мысли по вопросам гендерного воспитание подрастающего поколения.

Константин Ушинский протестовал против патриархального подхода в воспитании, стоял на позициях общего воспитания девушек и ребят, выступал за равноправие мужчин и женщин.

Григорий Ващенко подчеркивал, что при воспитании ребят важно опираться на национальные традиции, воспитывать добродетели: у юношей - моральную добродетель и сдержанность, у девушек - любовь к детям, сердечность.

Антон Макаренко. Основная пометка полового воспитания - формирования гармоничных отношений между женщинами и мужчинами в семье.

Василий Сухомлинский подчеркивал необходимость полового воспитания юношей и девушек на основе гармонии и взаимоуважения. Юноши должны получать мужское, девушки - женское воспитание. Придерживаться позиции патриархального распределения половых ролей.

В рамках рассмотрения истории гендерного воспитания в историческом аспекте, необходимо выделить общественно-политическое движение «феминизм» [6,с.117].

Феминизм - теория равенства полов, лежащая в основе движения женщин за освобождение. Возник в XVIII в. На XIX - первую половину XX в. приходится первая волна феминизма - борьба за достижение юридического равноправия полов, с середины XX в. начинается вторая волна борьба за фактическое равенство женщин с мужчинами. В конце 70-х гг. движение приобрело массовый характер, проявилось в массовых акциях, в создании ряда организаций и множества небольших групп неформального характера без лидера и теоретической стратегии в ее традиционном понимании. В течение 80-х гг. влияние феминизма несколько падает, что исследователи связывают с утверждением в западных странах неоконсервативной ориентации с острой самокритикой, появившейся внутри самого феминизма[17,с.65].

Если до середины 80-х гг. его теоретиками рассматривался в основном опыт белой женщины из среднего класса Западной Европы и Северной Америки, то впоследствии была признана необходимость изучения и учета требований других групп с их специфическими интересам, что сказалось на состоянии не только практики, но и теории движения, которая все более отказывается от категории и методов, связанных с ориентацией на внеисторические факторы. В феминизме рассматривается не опыт пола, а опыт рода, «мужественность» и «женственность» - не биолого-анатомические, а культурно-психологические характеристики, поскольку проявления пола и биологическая сексуальность существуют только как продукт «очеловеченных взаимодействий».

Приписывать родовые представления, присущие данной культуре, самой «природе человека», его половым характеристикам, согласно феминизму, - значит некритически принимать ряд скрытых патриархальных посылок - определенный тип разделения труда, иерархический принцип подчинения молодых старшим, абстактно-технологическое понимание науки, философии, прогресса и т.д.

Эти установки имеют, согласно феминизму, культурно-историческую природу и несводимы ни к собственно экономическим, ни к правовым причинам. С учетом этих посылок отношения между полами понимаются в феминизме как один из типов проявления властных отношений, поскольку под видом «объективности» воспроизводится ситуация, когда одна часть человеческого рода, имея свои собственные интересы, одновременно репрезентирует и интересы другой его части. это соответствует специфическому пониманию «объективности», складывающемуся через научные представления, несущие на себе печать «маскулинистской ориентации». В культурах такого типа, по мнению теоретиков феминизма, женщина представлена лишь как «Другой».

Представители феминизма считают, что схемы рационального контроля, предписываемые обществом мужчинам и женщинам, по сути дела, различаются, при этом тип женской духовности остается в принципе невостребованным. Базисные схематизмы культуры осваиваются лишь в их маскулинистском проявлении. Поэтому цель феминизма - выведение женской духовности из «сферы молчания». Признается принципиальная недостаточность традиционного теоретического анализа и необходимость политических действий. Однако в отличие от обычного понимания политической сферы феминизм трактует ее предельно широко - как «общественные дела вообще». Такое переопределение политики в ненасильственном ключе выражается в лозунге «Личное - это политическое», в котором феминизм соединяет историко-критический анализ прав личностей с идеологией, выступая как «призыв к действию», к изменению культуры и духовному обновлению во всех сферах жизни общества.

Среди направлений либеральный феминизм - старейшее и наиболее популярное течение. Основная его задача - развитие индивидуальных женских способностей и ценностей реформистским путем. Радикальный феминизм появился в конце 60-х гг. как общественное движение, связанное с «новыми левыми», но, не найдя у них поддержки, обособился. В основе его выводов лежит тезис о том, что угнетение женщины является самой глубинной формой угнетения, присущей культуре последних тысячелетий. Феминизм, вдохновляемый социалистическими идеалами, основной целью провозглашает борьбу со всеми формами эксплуатации, в том числе с эксплуатацией женщин, понимаемой весьма широко[47,с.99].

В 1958 работавший в университете Калифорнии психоаналитик Роберт Столлер ввел в науку термин «гендер». В 1963 он выступил на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме, сделав доклад о понятии социополового самоосознания. Его концепция строилась на разделении «биологического» и «культурного»: изучение пола, считал Р. Столер, является предметной областью биологии и физиологии, а анализ гендера - может быть рассмотрен как предметная область исследований психологов и социологов, анализа культурно-исторических явлений. Предложение Р. Столлера о разведении биологической и культурной составляющих в изучении вопросов, связанных с полом, и дало толчок формированию особого направления в современном гуманитарном знании - гендерным исследованиям.

Благодаря их появлению и развитию пол в социальной теории рассматривается как инструмент социальной детерминации и стратификации, а актуальные социальные проблемы - власть, насилие, самосознание, свобода - предстают как проблемы, связанные с принадлежностью к определенному полу. Проблемы сущности человека, смысла и предназначения получили благодаря гендерным исследованиям гендерное измерение, представ как связанные с социально-половыми ролями каждого индивида и существующей в любом обществе иерархии и дискриминации по признаку пола[18,с.9].

Гендерно-ориентированное обучение и воспитание учащихся давно являются предметом комплексного научного исследования во многих странах мира. В США, например, еще в 1965 году был создан специальный Совет, координирующий усилия ученых, врачей и педагогов по вопросам социальной адаптации школьников, усвоения ими социальных ценностей и норм, регулирующих поведение мужчины и женщины. Постепенное осознание педагогической общественностью России важности изучения данной проблемы началось только в последние десятилетия 20 века. В этот период в Российской Федерации было создано несколько научных центров, специализирующихся на исследованиях полового своеобразия психолого-физиологических особенностей ребенка: научная лаборатория нейропсихологии и нейрофизиологии ребенка РАО, научный центр психофизиологических и здравоохранительных проблем образования РАО, Московский центр гендерных исследований, занимающийся проблемами женского образования[7,с.18].

Научные результаты деятельности этих центров подтверждают актуальность практики гендерно ориентированной педагогики. Ученые пришли к выводу, что объединение разнополых детей по календарному возрасту и игнорирование половых особенностей психологии и физиологии учащихся разного пола, характерное для современной российской школы, явление антигуманное. Ими была установлена разница в генетической и духовной зрелости разнополых школьников, определены существенные морфологические и функциональные различия в деятельности мужского и женского мозга, доказано, что система архетипов-символов, на которых впоследствии строятся духовно-психологические особенности личности мальчика и девочки, гендерно дифференцирована и биологически детерминирована. Современными учеными обосновано положение о том, что «бесполое» воспитание новых поколений приводит к вырождению народа, так как «выживание любого вида возможно лишь на основе дифференциации и специализации пола».

школьный гендерный эмоциональный

1.3 Особенности гендерного поведения и взаимодействия в младшем школьном возрасте

Исследований, посвященных формированию гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте явно недостаточно. Имеются лишь отдельные работы, напрямую связанные с изучением этой проблемы и выполненные в русле гендерного подхода. Следует отметить, что гендерный подход в психологических исследованиях предполагает анализ психологических аспектов межполовых отношений гендерных характеристик личности. Он дает возможность отойти от убежденности о предопределенности мужских и женских черт личности, социальных ролей, статусов, жесткой фиксированности полоролевых моделей поведения, показывая пути развития и самореализации личности, не ограниченные традиционными гендерными стереотипами.

Одним из первых Л.С. Выготский, а в дальнейшем Д.Б. Эльконин, А.Н.Леонтьев указывали, что ребенок младшего школьного возраста занимает особое (по сравнению с предыдущим возрастным этапом) положение в системе принятых в данном обществе отношений [19, 5, 21].

Отечественный психолог В.С. Мухина в своих исследованиях отмечает, что дети младшего школьного возраста не только осознают свою принадлежность к тому или иному полу, но и стремятся утвердиться как мальчик или девочка. Так, мальчик знает, что должен быть смелым, не плакать, сильным, в отличие от девочки, которая должна быть доброй, приветливой, ласковой и т.д. Таким образом мальчики стремятся уподобиться мужчинам, а девочки - женщинам. Вместе с тем в непосредственном общении у детей можно наблюдать явление дистанцирования в связи с тем, что они «мальчики», «девочки». Однако выраженной фиксации на полоролевых отношениях в младшем школьном возрасте не происходит [19, с. 305].

Сходной позиции придерживается и американский ученый Е. Maccoby, который, изучая проблему взаимоотношений между мальчиками и девочками в младшем школьном возрасте указывает на наличие двух тенденций: гендерной сегрегации (общение с представителями своего пола) и конвергенции полов (общение с представителями противоположного пола).

Обе эти тенденции, по мнению автора, неравнозначны в различные возрастные периоды. Однако, гендерная сегрегация в младшем школьном возрасте - более распространенное явление. По данным Maccoby в результате этой сегрегации складываются две детские субкультуры, принадлежащие мальчикам и девочкам. Особенности этих субкультур проявляются в различных сферах их жизнедеятельности (игровой, учебной, сфере общения) и характеризуются устойчивыми чертами в поведении. По мнению автора, такое различное поведение мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте усиливает сегрегацию, которая, в свою очередь, способствует увеличению различий между мальчиками и девочками. Описываемое явление порождает особые тендерные отношения: взаимоотношения внутри пола оказываются лучше взаимоотношений между полами. Это, в свою очередь, порождает явление гендерного противостояния, приводящего к нежеланию мальчиков и девочек общаться друг с другом [11,с.515].

Изучавшие эту проблему английские ученые Грей и Фельдман в своих исследованиях обнаружили, что гендерная сегрегация является достаточно мощным фактором организации детского общения [13,с.80].

Ряд исследователей (Шофилд, Домико, Л. Локхид, Харрис) отмечает феномен возникновения «неписаных правил» поведения у мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Если у мальчиков и девочек возникает необходимость вступить в контакт, дети стараются соблюсти следующие «правила игры»: делают вид, что контакт должен быть вынужденным, случайным, обусловленным явной необходимостью, контакт приемлем, когда к нему вынуждают взрослые или когда ребенка сопровождает представитель его пола [13,с.84].

Гендерное противопоставление мальчиков и девочек младшего школьного возраста проявляется и в «границах дозволенного». Этот термин был введен Б. Сорни для обозначения типа взаимоотношений полов, «сочетающего прежнюю конфронтацию и будущее согласование». Автор указывает, что наряду с продолжающимся дистанцированием полов в младшем школьном возрасте существует и другая тенденция - конвергенция полов (наличие хороших взаимоотношений между ними) [13, с.86].

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что формирование двух детских субкультур является своеобразным полигоном для испытания, закрепления тендерных стереотипов. Гендерно-непаритетные, несправедливые представления формируются и в дальнейшем закрепляются. Все это выдвигает на первый план острую необходимость изменения существующих тенденций и обуславливает необходимость специальной работы, направленной на формирование гендерно-паритетных (равноправных) отношений.

Продолжая тему формирования гендерных стереотипов и установок, отечественным психологом В.Е. Каганом было предпринято исследование, направленное на раскрытие механизма формирования гендерных установок у детей младшего школьного возраста, которое выявило наличие эмоционально-когнитивного диссонанса (рассогласования маскулинной когнитивной ориентации и позитивного эмоционального отношения к женскому полу). Было обнаружено, что для девочек и мальчиков к семи годам наиболее привлекательными продолжают оставаться маскулинные роли. Вместе с тем и у тех и других складывается позитивная оценка женского пола [30, с.56]. Ориентиром для самооценки в младшем школьном возрасте выступает оценка учителей. Поэтому в этот возрастной период самооценка социальности и ее оценка учителем совпадают как у мальчиков, так и у девочек. Возрастание самооценки происходит в период полового созревания [7, с. 24].

В этой связи глубокие исследования факторов, влияющих на самооценку младших школьников, были проведены Е.Е. Maccoby, S.N.Jacklin. Авторами были выделены факторы, влияющие на самооценку младших школьников: степень открытости во взаимоотношениях, реакция на обратную связь, стресс, связанный с отношениями с близкими людьми, защитные механизмы.

Сходной точки зрения придерживаются исследователи (С. Ривенбак, А. Игли, В. Штефен, М. Цуккерман). По их мнению, девочкам в большей степени, чем мальчикам-сверстникам, присуща открытость. Они легче делятся своими личными мыслями и чувствами с родителями и друзьями. Социальная сензитивность, чувствительность, уязвимость более свойственны девочкам, нежели мальчикам. Ухудшения или разрыв близких, значимых, доверительных отношений, и связанные с этим переживания девочек младшего школьного возраста приводят к снижению их самооценки. Подобные ситуации у мальчиков не оказывают существенного влияния на их самооценку. Авторы объясняют это как более ранним созреванием девочек в личностном отношении, так и их стремлением подражать взрослым представителям своего пола (освоение тендерных ролей) [13, с.112].

В этой связи интересными представляются исследования Тессера, которые в дальнейшем широко обсуждались в научно-психологической литературе. Этим автором выведена теория «сохранения самооценки», согласно которой ребенок добивающийся больших успехов, чем другие, испытывает положительные эмоции и сохраняет свою высокую самооценку, если сравнивает себя со сверстниками в области, значимой для его самоопределения. Напротив, если сверстники добиваются большего успеха, то ребенок ощущает угрозу своему благополучию. Так, мальчики младшего школьного возраста чаще девочек дружат с теми, кто добивается худших результатов в решении важных для них задач, а также склонны дистанцироваться от тех сверстников, которые, в отличие от них, являются более успешными в учебе, спорте, музыке и т.д. [13,с.119].

Экспериментальными исследованиями зарубежных авторов Fairhurst, Cross, Madison была установлена большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками. Авторы подчеркивают, что мальчики более склонны прибегать к прямым формам агрессии, включая такие действия, как подножки, толчки, пинки, дразнилки. Зато девочки демонстрируют скрытую (вербальную и невербальную) агрессию в виде клеветы, раскрытия чужих секретов, злословия. В младшем школьном возрасте случаи драки между девочками единичны. К. Бьерквист считает, что это происходит от того, что девочки в этом возрасте реально оценивают свои физические силы, и понимают, что причинить страдание противнику им вряд ли удастся, поэтому они выбирают другие способы, но цель - причинить вред обидчику - для них так же актуальна, как и для мальчиков. Автор приходит к выводу, что в 7-11 лет девочки применяют агрессию реже, чем мальчики, а также, что их агрессивное поведение более осторожно, они предпочитают нанести минимальный физический вред противнику, а побольнее «ударить словом»[13, с. 28].

Однако, исследованиями Maccoby и Jacklin (1978) не выявлено прямой зависимости между агрессивностью и характерной доминантностью мальчиков. Как правило, мальчики вынуждены соблюдать «мальчишеские» законы (в том числе участвовать в драках) в силу гендерной сегрегации, характерной для младшего школьного возраста (не принято играть с девочками). Доминантные же девочки в общении с другими девочками уступают мальчикам с их конкурентным стилем прямого давления. Вместе с тем при общении с мальчиками в присутствии взрослого происходит ориентация девочек на этого взрослого с целью поиска защиты. Многие исследователи детской агрессивности (К. Бьерквист, Т. Дьяченко, Е.П. Ильин, Л.А. Шатрова) считают, что младший школьный возраст продолжает оставаться (вслед за дошкольным) ключевым в плане формирования агрессивности как черты характера. Причина этому кроется в интенсивном усвоении ребенком всех примеров поведения окружающих его взрослых. Поэтому любые агрессивные проявления взрослых, воспитывающих ребенка, с неизбежностью воспринимаются им, как «руководство к действию», то есть сначала он будет их копировать, а затем сознательно применять в различных ситуациях по своему усмотрению.

Таким образом, сама по себе «подражательная» активность ребенка 6-8 лет рассматривается в качестве одной из причин формирования тендерных различий в агрессивности на данном возрастном этапе.

Исследованиями отечественных ученых (В.С. Мухина, Т.В. Бендас и др.) подтверждается факт действия в младшем школьном возрасте механизма отождествления со значимым взрослым - подражательная идентификация. В.С. Мухина подчеркивает, что именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип его поведения. Однако, к началу школьного возраста у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей. Именно в младшем школьном возрасте происходит «переселение внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого [49, с.13].

Подражание образцам жизни взрослых становится сознательным: ребенок рефлексирует, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, стремится к утверждению в ходе осуществления ролевого поведения, то есть социально одобряемых, соответствующих ожиданиям окружающих действий. Младшие школьники уже не только осознают свою принадлежность к новой социальной роли, но и пытаются ее осмыслить через призму социальных взаимоотношений.

В младшем школьном возрасте, который Э. Эриксон назвал «возрастом больших возможностей» важно продолжать полоролевое воспитание, начатое в дошкольном звене. В этом возрасте вырабатываются стереотипы полоролевого поведения [3,с.121]. Если в дошкольном детстве половые различия в большей степени воспринимались ребенком на внешнем уровне, то в младшем школьном возрасте половой дифференциации подвергаются психологические качества. Вопрос о том, что надо делать, чтобы тебя считали мальчиком или девочкой, заменяется вопросом, о том, каким для этого надо быть.

Решение этих вопросов осуществляется за счет привлечения ребенка к реально ценным, с точки зрения его маскулинности/фемининности, занятиям, которые позволяют свободно проявлять ребенку качества, соответствующие его представлениям о мужском и женском. Возраст 9-10 лет-это период половой гомогенизации: подражания и привязанности мальчиков к отцу, а девочек к матери. Иногда переход к этому этапу происходит быстро и изменение привязанностей ребенка особенно разительно. Класс разбиваются на два лагеря-мальчиков и девочек, измена своему лагерю осуждается и презирается. Мальчики играют в военные игры, зачитываются «героической» литературой и подражают героям, рыцарям. Они больше тянутся к отцу, а при отсутствии его - к мужчинам вообще (преподавателям, руководителям «мужских» кружков и секций), проявляют настойчивый интерес к «мужской» работе. Девочки в своем кругу обсуждают первых романтических героев, моду, ведение хозяйства, отдают предпочтение лирической литературе, особо сближаются с матерью и при благоприятных с ней отношениях поверяют ей свои тайны, больше тянутся к учительницам, могут коллективно влюбиться в учителя-мужчину. И для мальчиков, и для девочек это период формирования оценки себя как представителя определенного пола.

Поляризация полов - естественная закономерность развития, внешне проявляющаяся нередко действиями агрессивного или оборонительного порядка, которые отражают внутренний интерес к другому полу. В.В.Богословский приводит пример, когда мальчик дергает девочку за косу и на вопрос учителя, почему он это сделал, отвечает: «Она мне нравится». Будучи в устах ребенка скорее исключением из правила, это объяснение раскрывает истинные мотивы внешне агрессивного или оборонительного поведения. Сколько-нибудь серьезных конфликтов оно, как правило, не вызывает, но неоднократно отмечается что у девочек присутствует чувство обиды и обойденности при отсутствии этих своеобразных знаков внимания. В последнее время все чище приходится наблюдать у девочек этого возраста мальчишески агрессивный стиль поведения ранее проявлявшийся, и то не всегда и не у всех, лишь в пубертатном периоде. По-видимому, здесь сказываются некоторое смещение половых ролей и представлений о маскулинности - фемининности в современном обществе и семье[47,с.109].

Правила поведения школьников, едины для мальчиков и девочек. В школе к ним предъявляются единые требования. Они имеют одинаковые права и обязанности.

Дети рано начинают осознавать половые различия. Уже в возрасте 2,5-3 лет они могут задавать вопросы о причинах физических различий мальчиков и девочек. С возрастом интерес к телесным особенностям мужчин и женщин, к особенностям их взаимоотношений, к проблеме рождения детей растет, и он вполне естествен, как и многие другие интересы[26,с.58].

Присущая ребенку способность к подражанию позволяет ему рано выбрать определенный образец поведения. Сначала он имитирует некоторые внешние признаки по ведения того человека, которого выбирает в качестве образца для подражания, затем происходит более глубокое «приравнение» себя к личности человека образца. При этом ребенок заимствует не только образцы некоторых действий и внешние отличительные признаки, но и такие сложные качества личности, как доброта, мягкость, отзывчивость или решительность, мужественность, стойкость.

С ранних лет образцом для подражания мальчики обычно выбирают отца, девочки - мать.

В дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх дети воспроизводят разнообразные человеческие взаимоотношения в семье, на работе, во дворе и т.д. Ребенок воспроизводит в игре и некоторые специфические взаимоотношения взрослых: матери и отца, мужчины и женщины, взрослого и ребенка. Об этом необходимо помнить воспитателям, так как эти взаимоотношения взрослых оказывают влияние на понимание ребенком его принадлежности к тому или иному полу и «выбор» им соответствующего типа поведения[47,с.121].

Представления самих взрослых (родителей в первую очередь) о различиях в поведении и морали мужчин и женщин так или иначе проникают в детскую среду, воспроизводятся и усваиваются в игре.

Родители, и особенно мать, с первых дней появления ребенка на свет, чаще всего сами того не сознавая, по-разному обращаются с сыном или дочерью.

Уже в дошкольном детстве происходит накопление ребенком знаний о типично мужской или типично женской роли, о физическом различии мужчины и женщины, о различии в их поведении, об их взаимоотношениях, о наиболее важных качествах личности. В это время у ребенка формируется чувство половой принадлежности и начинают проявляться характерные формы поведения, связанные с «ролью» мужчины или женщины.

Придя в школу, ребенок ведет себя сообразно своим представлениям о том, каким должен быть мальчик и какой должна быть девочка. Так, как правило, девочки ведут себя робко, неуверенно; они более тихие и сдержанные, исполнительные и требовательные к себе и другим. Мальчики же с первых дней пребывания в школе ведут себя свободно, без растерянности, они более шумны, предпочитают нерегламентированную деятельность.

В любой ситуации мальчики обычно быстро знакомятся друг с другом, быстро находят общее дело. Они предпочитают коллективные спортивные или военные игры. Характерно, что мальчики не столь требовательны к постоянству состава группы, охотно принимают в свои игровые коллективы сверстников из других классов, дворов, школ. Девочки вне дома, в новой ситуации теряются, держатся обособленно тогда, когда рядом нет близких или подруги. Они предпочитают общаться в маленьких группах, по два-три человека[23,с.203].

Мальчики, как правило, избегают девочек, стараются их не замечать, предпочитают не принимать их в свои мальчишеские игры.

Исключение составляют те мальчики, которые не пользуются особым уважением сверстников. Их часто не принимают в мальчишеские группы.

Многие девочки настороженно относятся к мальчикам. Чувствуется не боязнь, но, скорее, некоторое недоверие к мальчикам, ожидание агрессивности с их стороны. В то же время девочки проявляют интерес к мальчикам и к их занятиям. К концу первого полугодия школьницы уже знают всех мальчиков своего класса не только по фамилии, но и по имени.

Мальчики, за некоторым исключением, знают лишь некоторых девочек.

Особенно большое любопытство и вместе с тем настороженность в отношении представителей противоположного пола проявляют единственные в семье дети, не посещавшие к тому же детского сада. Эти мальчики и девочки больше, чем другие дети, избегают друг друга, когда идут в школу или из школы, на перемене, в играх.

Опыт совместной деятельности у младших школьников еще ограничен, особенно за пределами общения на уроках, экскурсиях, прогулках и т. п.

Порой между ними возникают конфликты. При этом у девочек жалоб больше, чем у мальчиков. Они жалуются не только на мальчиков, но и друг на друга, и часто по пустякам. Анализ этих конфликтов показывает, что в их основе лежит не какая-то преднамеренная отчужденность или неприязнь мальчиков и девочек друг к другу. Чаще всего это просто перенос чисто мальчишеских форм общения в сферу общения с девочками. Мальчики пытаются вступить с ними в борьбу, померяться силой и т. п. Девочки же воспринимают эти не совсем обычные для большинства из них формы общения не как игру, а как попытку обидеть их[7,с.40].

Отмеченные особенности поведения детей характерны скорее для первого школьного года, чем для младшего школьного возраста вообще.

Новый ритм жизни ребенка, новый тип взаимоотношений его с родителями и другими взрослыми, с недавними друзьями по детскому саду преобразуют чисто «мальчишечьи» и «девчоночьи» формы поведения, наполняя их новым и глубоким морально нравственным содержанием.

Стихийно сложившиеся житейские представления ребенка о мужчине и женщине именно в школе претерпевают существенные изменения. У детей целенаправленно формируют устойчивые представления о принципах взаимоотношений мужчин и женщин, о морально-нравственных качествах людей: их благородстве, гуманности, особенно в отношении к слабым, защите их, мужской чести и достоинстве, мужественности - для мальчиков, гордости, стыдливости, скромности и нежности - для девочек. Именно в школе закладываются основы глубокого осознания детьми своей личности как личности мужчины или женщины.

В III и IV классах необходимость особого подхода к воспитанию мальчиков и девочек становится все более очевидной. В это время увеличивается различие в темпах общего физического (в том числе и полового) развития мальчиков и девочек (оно достигает максимума в подростковом возрасте). Девочки раньше и глубже начинают осознавать себя как личность женского типа. У них раньше формируется чувство взрослости. Те же личностные изменения у мальчиков начинаются на два-три года позднее[47,с.140].

До поступления в школу потребность ребенка в личной привязанности определяла круг его общения. Если эта потребность продолжает стойко преобладать, формирующийся коллектив может отвергнуть такого ребенка либо в связи с тем, что школа остается для него чуждой из-за слишком сильной привязанности к семье, либо в связи с его стремлением добиться личного расположения учителя. У детей это отвергание, объективно отражающее динамику формирования отношений в коллективе, в крайних случаях может принять форму травли.

Обычно она приходится на тех детей, которым недостаточно легких знаков отвергания для коррекции поведения, и чаще всего - на мальчиков. Такое поведение не совпадает с представлениями о мужественности. И когда взрослые говорят: «Какой же ты мужчина?», мальчики презирают, а девочки либо присоединяются в этом к ним, либо принимают презираемого в свою компанию и даже защищают от других мальчиков. Ни один из этих стихийных путей не способствует формированию маскулинного поведения. Только очень тонкая и деликатная помощь взрослых может привести девочек к уважению такого мальчика именно как мальчика, а через это - к изменению отношения к нему мужской части коллектива.

Дошкольник оценивается обычно по одному какому-то признаку, обеспечивающему ему постоянное место в определенной группе: сильный, умный, поет, рисует и т.д. Совсем иначе у школьника: он может быть первым по математике и последним по физкультуре, а выдвинувшись по физкультуре, оказаться последним по чтению. «Он все время перемещается из одной группы в другую, с одного места в группе на другое - он познает себя как средоточие многих и разных возможностей»[21,с.132].

Прежде ребенок имел относительно узкий круг товарищей, большей частью сверстников, и. как правило, достаточно известных родителям. Теперь же он все чаще оказывается в кругу детей разного возраста. культурного уровня и поведения. Почувствовав себя членом разношерстной дворовой компании, недавний дошкольник, утверждая себя в глазах группы, будет считать своим долгом поступать в соответствии с может быть еще не всегда для него понятными стремлениями более активных и сведущих заводил. Такая группа может совершить налет на тихо играющих девочек. Участники этой акции, как правило, не осознают ни мотива ее, ни тем более, значения слов, брошенных в адрес девочек.

Многократное повторение таких действий может способствовать закреплению способа поведения, когда девочку, женщину обижают походя, без желания обидеть, из стремления к «мужскому превосходству» [25,с.9].

У младшего школьника уже есть представление о помощи и сочувствии. Но оно конкретно и опирается не на понимание объективного значения действий, а на положительную эмоциональчую зависимость ребенка от одобрения взрослого. Коллективные отношения, как было сказано, только формируются. Ученик еще не понимает положения другого, не может представить себя на его месте. Нравственное поведение, выражающееся в сочувствии и помощи, отстает от формального знания, «что такое хорошо», а отрицательное поведение опережает возможность суждения «что такое плохое»[22,с.82].

В начальных классах складываются условия, побуждающие и ускоряющие процесс выработки самооценки: ребенок определяет свое место среди окружающих, делает попытки на этой основе представить свое будущее. Нельзя отрицать роли темперамента и характера в формировании самооценки н уровня притязаний, но необходимо подчеркнуть ведущую роль социально-средовых факторов, в данном случае - школы. Уже в 1 - 2 классах у слабоуспевающих и отличников может складываться завышенная самооценка. Самооценка влияет на уровень притязаний в будущем и различается у мальчиков и девочек. В представлениях девочек о будущем отчетливо звучат мотивы семьи, эмоциональной привязанности, желания быть красивой и любимой. Жизненные планы пальчиков больше направлены на саморазвитие, самореализацию.

В. А. Крутецкий полагал, что психику младшего школьника характеризует «созерцательная любознательность». Он подчеркивает недостаточную дифферснцированность восприятия, связь его с действием и преимущественное развитие непроизвольного внимания. Отсюда значительная потребность в наглядности, стремление потрогать, взять в руки все интересующее. Это стремление усиливается благодаря выраженной эмоциональности детей. «Многие противоречия этого возраста связаны с тем, что младший школьник, находящийся на «доморальном» этапе господства субъективности в поведении»[13,с.80], начинает вступать в фазу объективных интересов и определения своего места в коллективе, выработки позиций в отношении к обязанностям.

В младших классах продолжают закладываться основы нравственного поведения и сознания. Отмеченные особенности эмоциональности благоприятствуют обогащению переживаний, и на пороге подросткового возраста дети уже обладают определенным нравственным потенциалом, который в немалой степени определит протекание пубертатного периода. Недостаточное развитие воли и импульсивность поведения, любознательность, доверчивость, подражательность - вот то основное, на что опирается воспитатель и что, способствуя воспитательному процессу, может нести с собой и известную опасность.

Младший школьник, обычно не умея четко выделить элемент для подражания, подражает во всем. Девочка копирует старшую подругу или героиню фильма, не только пытаясь воспроизвести главное понравившееся, но и перенимая отношение к внешнему виду, к противоположному полу - она может сделать маникюр, поразить родителей внезапным изменением прически, начать вздыхать над портретом киноактера. Мальчик может не только наращивать силу, стремясь походить на своего героя, но и перенять у него черты вульгарности и грубости, отнюдь не добродетельный интерес к женщинам. Перед взрослыми в этих случаях возникает нелегкая задача: выявить первичный стимул к подражанию и, не оскорбляя его в глазах ребенка, очистить от всего наносного, случайного, нежелательного. Полезно не только объяснить, что та или иная черта нехороша, но и показать, как и чем она мешает ее обладателю.

В младшем школьном возрасте складывается ряд новых психологических качеств. «Уже к 3-му классу в ходе направленных воспитательных воздействий формируется произвольность как особое качество психических процессов, а в связи с ней и чувство долга» [28,с.61].

У одних это устойчиво и проявляется в широком кругу жизненных отношений, у других-лишь в отдельных поступках или сравнительно узкой сфере поведения, у третьих развито еще слабо, некоторые могут быть послушны. Но лишь по мере требований.

Развивается способность к планированию действий про себя, внутренне. Начинает оформляться умение оценивать свои действия как бы со стороны. Это умение лежит в основе рефлексии - качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои мысли и поступки под углом их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Долгое время в науке считалось что младший школьный возраст сексуально нейтрален. В психоанализе он рассматривался как «латентный» период. В ряде ценных и содержательных отечественных руководств также можно встретить обобщенный, «бесполый» анализ психологии и поведения младшего школьника. Из общепризнанного факта дружбы с представителями своего пола как важной черты этого периода нельзя вывести положения о сексуальной латентности - оно относится скорее к гетеросексуальной активности, чем к сексуальным интересам, и не означает прекращения или временной остановки психосексуального развития мальчиков и девочек. «Был аист нами в девять лет забыт, мы в десять взрослых слушать начинали, в тринадцать лет, пусть мать меня простит, мы знали все, хоть ничего не знали», - пишет К. Симонов[23,с.91].

М. Кинег приводит данные, опровергающие представления о сексуальной латентности ребенка 7- 10 лет. Дети или не осознают, или скрывают свои сексуальные интересы и их проявления. Как уже указывалось, эта скрытность может значительно усиливаться и поддерживаться упущениями воспитания в тенденции постепенного учащения в этом возрасте мастурбации, гетеросексуальных игр у мальчиков. Сходные данные получены для девочек, сексуальная активность которых, однако, ниже. В 10 - 12 лет мальчики переходят от высказываний желания жениться на ком-нибудь к желанию любить будущую подругу и, наконец, к совместной социальной активности, к увеличению количества друзей другого пола[47,с.130].

Представления о сексуальной латентности младшего школьника ошибочны.

Отсутствие должного внимания со стороны родителей, педагогов и врачей к половому воспитанию, преобладание мнения об асексуальности младшего школьника приводят в ряде случаев к тому, что половое воспитание осуществляется тайными совоспитателями, проблемы пола обсуждаются с применением матерных языковых средств, затрудняющих последующее правильное знакомство с ними и способствующих загрязнению представлений о сексуальности, восприятию ее как постыдной, запретной стороны человеческой жизни.

Это неизбежно контрастирует с закономерным развитием половой идентификации и оформлением мужских и женских социальных ролей, что может нередко вести к возникновению конфликтно-невротического напряжения, иногда к невротической дезадаптации детей. Хотя в этом возрасте многие социально-психологические характеристики мальчиков и девочек совпадают, ряд из них обнаруживает различия. Пол учеников не влияет на их статус в классе.

Социометрическим исследования показали, что процент взаимных выборов мальчиков девочек невысок, при этом девочки несколько чаще выбирают мальчиков, чем мальчики девочек. Устойчивость предпочтений, в том числе и выбора друзей, у мальчиков слабее, у девочек тесно коррелирует с общей устойчивостью. Школьницы, нуждающиеся в одобрении, были наиболее популярны среди сверстниц, ибо для девочек важнее быть социально приемлемыми. У мальчиков же такие лица наименее популярны. «В возрасте 10 лет девочки менее искренни и более невротичны, мальчики более экстравертировнны»[4,с.181].

Ряд различий связан с процессом обучения: в развитии речи девочки успешнее мальчиков. мальчики же успешнее в математических суждениях. пространственных операциях; чаще мальчики лучше выполняют задания в одиночку, а девочки - в группе, причем лучше в смешанной по полу; девочки лучше справляются с заданиями, допускающими обыденный или трафаретный метод решения; уже в начальных классах мальчики выше по способности продуцировать творческие идеи; влияние специальных факторов (уровень образования в семье, помощь педагога) на девочек значительно выше; у мальчиков чаще возникают поведенческие и учебные трудности: волевая задержка двигательных реакции больше у девочек; у мальчиков меньше время словесно-ассоциативных реакций.

1.4. Проблема использования гендерного подхода в практике школьного образования

Можно отметить, что в последнее время начали публиковаться отдельные работы, в которых проблемы связанные с формированием гендерной идентичности, специфики гендерных стереотипов и их изменения в современном обществе рассматриваются в связи с другими аспектами исследования личности, ее воспитания и обучения, характера межличностных взаимодействий [2, 3, 4, 6, 7].

Так, на роль школы в процессе гендерной социализации личности ребенка указывает в своих исследованиях Е.Ю. Терешенкова. Опыт, полученный в образовании, становится важным фактором в формировании гендерных стереотипов, а также осознания человеком принадлежности к той или иной социальной группе на основе полового признака с учетом всей совокупности свойств личности (особенности поведения, социальные роли, внешний вид и т.д.). Автор характеризует современное образование как систему, отражающую гендерные стереотипы[4,с.15].

Так, начатое в семье формирование разного типа поведения у мальчиков и девочек соответствующего установленным представлениям о «мужском» и «женском» в современном обществе, продолжается в школе. Учителя уделяют больше внимания мальчикам, ожидая от них более высоких результатов там, где требуется абстрактное мышление и более высоко оценивают их работу [6,с.83].

Предполагается, что девочка должна знать, а не сомневаться в истинности и полноте знаний. Мальчиков ориентируют на достижения, на преодоление трудностей, на более высокий уровень притязаний. В большинстве случаев неуспех девочек учителя объясняют отсутствием способностей, тем самым меньше настраивая их на работу, а плохие успехи мальчиков связываются с недостатком трудолюбия, усилий, поэтому их стимулируют работать больше, чтобы добиться успеха.

Школьные учебники подкрепляют разное отношение учителей к девочкам и мальчикам. В качестве главных действующих лиц преобладают мальчики и мужчины. В большинстве рассказов, иллюстраций женские персонажи имеют стереотипные характеристики - они пассивны и ждут помощи, поддержки со стороны[4,с.29].

В языковой культуре находит отражение процесс естественно-исторического развертывания отношений полов. Как указывает в своих исследованиях В.С. Мухина, формирование психологических установок на полоролевую идентификацию в младшем школьном возрасте обусловлено влиянием языкового пространства родного языка, содержащего многообразие смыслов, отражающих тендерные стереотипы. Традиционная дифференциация социальных обязанностей сохраняется в самосознании людей как некий эквивалент принадлежности к полу. Ребенок исподволь приобщается к создаваемой в культуре человечества половой дифференциации: мужик-баба, старик-старуха, мужчина-женщина, мальчик-девочка. Вместе с тем, учащиеся младшего школьного возраста улавливают оценочные отношения, наполняющие эти понятия (мужественность-женственность, мужественно-женственно, мужество-слабость). В пословицах и поговорках беспрестанно подчеркивается противоположность и единство мужского и женского начала: «Великий муж», «Доблесть мужа», «Муж высокого рода», «Жена без мужа - всего хуже», «Добрая жена дом сбережет, плохая рукавом растрясет».

В современном пространстве языковой культуры хотя «мужчина» и «женщина» стали более унифицированными антонимами, однако психологическое равенство полов до сих пор не утверждено.

Культура графических, живописных, скульптурных образов, кинокультура формирует у младших школьников множество установок, ассоциаций, образов, определяющих их ориентации на себя как на мужчину или женщину[47,с.67].

В аналогичных исследованиях И.С. Клециной, Н.Н. Оболенцевой было выявлено, что общее количество изображений лиц мужского пола в учебниках превышает количество изображений женского пола в два раза. Исследования ТВ. Виноградовой и В.В. Семенова (1993) подтверждают тот факт, что школьные учебники для старшеклассников продолжают транслировать целый набор стереотипов [17, с. 66].

Е.Г. Прокопчик рассматривает воспитание гендерной культуры как один из базовых компонентов культуры личности. Автором в качестве критериев сформированной гендерной культуры выделяются: установление правильных взаимоотношений между мальчиками и девочками; стремление к взаимопониманию; наличие качеств, характерных для мальчика (юноши, мужчины): смелость, рыцарство, благородство, умение преодолевать трудности др.; наличие качеств, характерных для девочки (девушки, женщины): мягкость, женственность, доброта, искренность, доверие, терпимость, забота[49,с.19].

Гендерная культура включает формирование у ребенка представлений о жизненных предназначениях мальчика (мужчины) и девочки (женщины), присущих им положительных качествах и чертах характера; раскрытие физиологических, психологических и этических особенностей мальчиков-юношей, девочек-девушек; формирование представлений о женском и мужском достоинстве; этическом смысле красоты детства, отрочества, юности и зрелости, старости.

Рассматривая формирование гендерной культуры как одну из актуальных проблем современной школы, логично поставить вопрос: способствует ли современная школа формированию личности будущих женщин и мужчин с достаточным пониманием специфических социальных функций, обусловленных именно половой принадлежностью? Учитывают ли педагоги в своей работе тендерные особенности учащихся и насколько они обладают необходимыми для этого знаниями? Е.Г. Прокопчик были выявлены имеющиеся трудности, связанные:

 с осуществлением дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек;

с затруднениями при планировании работы, направленной на формирование культуры взаимоотношений мальчиков и девочек;

с недостаточным количеством методической литературы по вопросам гендерного воспитания [44,с.83].

Вместе с тем, автор подчеркивает, что все более очевидной становится проблема маскулинизации девочек и феминизации мальчиков. Учителя ожидают от учеников безоговорочного выполнения своих требований, часто даже не задумываясь о том, что поощряют наличие только женских качеств (у учащихся обоих полов). Девочка с первых дней жизни оказывается в более выгодном положении, так как наблюдает соответствующие ее полу модели поведения: мама, бабушка, воспитательница в детском саду, учительница. С мальчиками сложнее. Даже в полной семье главную роль в воспитании играет, как правило, мать. Так же и в школе в более сложном положении оказываются мальчики, рассматривающие неуспеваемость и недисциплинированность как показатель именно мужского поведения. Те же из них, кто выполняет ожидания педагогов, как правило, не пользуются уважением в среде сверстников. Большинство учителей сосредоточены только на передаче знаний и забывают о том, что главная задача школы, как одного из главных институтов социализации, состоит в комплексном формировании личности, одним из компонентов которого является тендерная культура.

Российские исследователи И.С. Кон (1981); Л. Попова (1999); Е.А.Здравомыслова, А. А. Темкина (2000); И.О. Жеребкина, И. Костикова, А. Митрофанова, Н. Пулина, Ю. Градскова (2001) отмечают наметившееся в современном обществе изменение парадигмы исследований гендерной социализации детей и подростков, отражающее объективные процессы, происходящие во всех индустриальных и постиндустриальных культурах мира. Резкое ослабление поляризации мужской и женской социальных ролей[17,с.16].

Традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость и нормативность, большинство социальных ролей вообще не дифференцируются по половому признаку. Общая трудовая деятельность в определенной степени нивелирует различия в нормах поведения и психологии женщин и мужчин.

Изменяются культурные стереотипы маскулинности и феминности. Они становятся менее жесткими и полярными и в большей степени отражают женскую точку зрения.

Схожей линии рассуждений придерживается в своих работах Л.В. Штылева. Она указывает, что жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности становятся объективным препятствием для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений. Поэтому гендерное воспитание имеет принципиальное значение. Развитие гендерного образования в школе позволяет сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по какому-либо критерию, что он дает возможность девочке и мальчику пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия и в дальнейшем рождает силы для взламывания «стеклянных потолков», свободного выбора путей и форм самоопределения и самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности. Гендерная педагогика исходит из того, что гендерные стереотипы размываются, не являясь уже жесткими, одинаковыми для всех девочек и для всех мальчиков в рамках своего пола, а также из признания множественности, индивидуальности, пластичности гендерных различий.

Поскольку, гендерный подход в педагогике воспринимается пока как «научная экзотика», а для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере[17,с.60].

Под образованием подразумевается процесс и результат усвоения ребенком навыков, умений и теоретических знаний. Образование школьника происходит в процессе обучения и воспитания, педагогического взаимодействия с учителями, одноклассниками, различными субъектами школьной среды.

Под «гендерным измерением в образовании» следует подразумевать оценку последствий и результатов воздействия воспитательных усилий педагогов на положение и развитие мальчиков и девочек, с осознанием ими своей идентичности, понимания гендерных стереотипов прошлого и современности, выбор жизненных целей, статус детей в школьном коллективе, группе сверстников, в зависимости от биологического пола. Педагогический коллектив должен обладать «гендерной чувствительностью», под которой понимается способность педагога воспринимать, осознавать и моделировать воздействие вербальных, невербальных и предметных влияний социальной среды, методов и форм работы с детьми на формирование тендерной идентичности, способность улавливать и реагировать на любые проявления дискриминации по признаку пола [9, с.110].

По мнению Л.В. Штылевой, школа-это та социальная среда, где в полную силу обнаруживают практическое значение тендерные стереотипы, окончательно определяются тендерные роли, отчетливо закрепляются паттерны взаимоотношений с противоположным полом.

Экспериментальными исследованиями Т. Дьяченко был выявлен факт наличия гендерного насилия в школе, то есть предполагаемой асимметрии в поведении школьников в зависимости от пола. Это подтверждается тем, что, если внутри однородных по половому признаку групп число обиженных одинаково, то число девочек, обиженных мальчиками, в два-три раза выше числа обиженных мальчиков [23,с.204].

Автором были выделены наиболее типичные формы насилия против девочек, которые меняются с возрастом: обзывательства; действия, направленные против собственности (порча вещей, воровство); физическое насилие (пинки, толчки, удары). Главными мотивами гендерного насилия против девочек выступают: желание поиграть, побегать вместе с девочками (для мальчиков 1-2 классов); проявление силы и власти (для мальчиков 2-3 классов); желание привлечь внимание, проявить любовь к девочке (для мальчиков, начиная с 3 класса и далее). Мотивы гендерного насилия со стороны девочек, в основном, сводятся к желанию отомстить за нанесенные обиды. Мотивы гендерного насилия имеют под собой реальные причины. Первая причина - влияние тендерных стереотипов. Так, гендерные различия в предпочитаемых качествах (для мальчиков это сила, мощь, власть, для девочек - мягкость, доброта, общительность) обуславливают различия в их социальных ожиданиях. В то время, как девочки всех возрастов стремятся к дружеским, демократическим отношениям с мальчиками (мальчик выступает как субъект общения), мальчики же рассматривают девочку, прежде всего, как объект, обладающий привлекательными внешними данными для демонстрации своей силы и власти. Кроме этого, социальные стереотипы, не позволяющие мальчикам быть ласковыми и нежными, являются своего рода препятствием для выражения позитивных чувств по отношению к противоположному полу.

Вторая причина - влияние семейных отношений. Если основными рычагами воспитания в семье выступают чувства вины, стыда, страха, то это оборачивается гендерным насилием в школе против девочек, как более слабых и беззащитных.

Третья причина - различие в отношении учителей к ученикам в зависимости от пола. Традиционное мнение о том, что учителя лучше относятся к девочкам, больше их любят как пассивный и удобный для педагогического воздействия (аккуратные, дисциплинированные, послушные), ставят им более высокие оценки, формирует у мальчиков чувство неполноценности, неуспешности, и вызывает желание скомпенсировать данную неполноценность при помощи насилия над девочками. А.Adler такой механизм сверхкомпенсации комплекса неполноценности назвал чувством превосходства [2,с.18].

Четвертая причина - влияние средств массовой информации. Видео, кинопродукция, компьютерные игры закрепляют в сознании мальчиков стереотип маскулинности, то есть социального успеха в жизни позволяют добиться такие качества, как сила, власть, насилие, жестокость, агрессия.

В исследованиях О.В. Прозументик также находит отражение мысль о том, что нарастающая ценностно-нормативная неопределенность общества (изменение системы дифференциации половых ролей), а также присутствие «учебно-дисциплинарного» подхода, с одной стороны, и «личностно-ориентированного» подхода, с другой стороны, в системе обучения и воспитания, безусловно, отражается на специфике становления маскулинности и феминности в процессе развития личности ребенка. С точки зрения автора, усвоение детьми полоролевых представлений и ценностей должно осуществляться не по «указанию», «насаждению» их педагогом, а путём обеспечения им свободного и ответственного самоопределения личности ребенка. Это возможно при создании ситуаций межполового взаимодействия, предусматривающих «высвобождение» и «проживание» детьми опыта самовосприятия, восприятия и понимания другого [23, с. 210].

Н.Е.Татаринцева, при изучении педагогических условий формирования основ полоролевого поведения у детей, указывает, что падение в обществе ценностно-нравственных ориентации в сфере отношений между полами, размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и страх у мальчиков, а также отсутствие дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек приводит к тому, что полоролевая социализация осуществляется стихийно, а воспитание поло-ролевого поведения приобретает искаженный, деструктивный характер [24].

Опираясь на проведенный теоретический анализ, можно отметить, что в современном обществе недостаточно четко проведены границы в воспитании черт характера, соответствующих полу, гендерные стереотипы приобретают размытый характер, что затрудняет процесс идентификации человека к группе «мальчик-девочка», «юноша-девушка», «мужчина-женщина» по половому различию. Это может внести дискомфорт в выборе партнеров по общению, в определении личностного самопроявления, в социальных ожиданиях, карьерном росте.

Важно формировать на основе половых и физических различий уверенность в равных возможностях самопроявления и саморазвития, самоутверждения и творчества как у мальчиков, так и девочек, которая бы развивала у детей потребность в гармоничных отношениях с природой, собственным организмом и окружающими людьми.

Анализ литературных источников по проблеме приводит нас к следующим выводам.

Имеется определенная неоднозначность в определении понятий половая - полоролевая - гендерная - идентификация - идентичность.



Ряд авторов рассматривают их не только как рядоположенные, но даже и как синонимичные.

Вместе с тем, в современных исследованиях находит все большее отражение гендерный подход (И.С. Кон, И.О. Клецина, Ш. Берн, и др.), основанный на социокультурной детерминации различий людей по признаку пола.

Таким образом, содержание и сущность понятия гендерных стереотипов лишь в последние годы стало предметом обсуждения и научного осмысления в отечественной психологии. Длительное время данное понятие не входило в привычный категориальный аппарат, оставаясь чуждым и малопонятным. Анализ научной литературы позволяет рассматривать гендерные стереотипы как составляющую социальной идентичности, которая предполагает осознание человеком принадлежности к той или иной социальной группе на основе полового признака с учетом всей совокупности свойств личности (особенности поведения, социальные роли, внешний вид, речь и др.). Несмотря на то, что все авторы отмечают проблемный характер становления гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте, усугубляющийся в период препубертата, конкретных исследований, посвященных этой проблеме, явно недостаточно.

В большинстве работ отмечается важность влияния семьи, школы, ближайшего окружения, а также литературы, телевидения и других информационных источников; характера межличностных отношений, которые претерпевают существенные изменения от младшего школьного к подростковому возрасту; повышение интереса в процессе межличностного взаимодействия к представителю противоположного пола - влияние указанных агентов и условий социализации на становление гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте.

Рассмотрение проблемы формирования гендерных стереотипов невозможно вне изучения проблемы социализации личности.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте

.1. Изучение образа «настоящего мальчика» и «настоящей девочки» у учащихся младших классов

Исследования проводилось нами на базе изучения учащихся первых, вторых и третьих классов общеобразовательной школы № 2 г.Смоленска. В исследовании приняло участие 30 детей, средний возраст испытуемых - 8 лет, 50% мальчиков и 50% девочек, учащиеся 1-х, 2-х и 3-х классов.

На диагностическом этапе исследования были применены методики: метод создания рисуночного портрета мальчика и девочки, для выявления гендерных стереотипов выбран метод контент-анализа

Предмет исследования - особенности гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте;

Детей просили ответить на вопросы: Какими должны быть мальчики и какими должны быть девочки?

Для получения более глубоко развернутой картины формирования гендерных стереотипов, мы попросили учащихся младших классов описать образ «настоящего» представителя противоположного пола (с использованием качественных вербальных характеристик).Также было предложено нарисовать портрет «настоящего мальчика» и «настоящей девочки». При проведении этой методики первоклассникам предлагалось в устной форме, а учащимся вторых, третьих классов в письменной форме ответить на вопрос: «Какими должны быть «настоящая девочка» и «настоящий мальчик»? Ответы испытуемых подвергались количественному и качественному анализу с целью изучения семантического поля, наполняющего пространство гендерных стереотипов.

Методы и процедура исследования

В качестве базовых категорий контент-анализа были выделены:

. Внешность (красивая, с длинными волосами, с тёмными волосами);

. Характер.

. Поведение

. Интеллект

. Социальные достижения

Единица анализа - отдельные слова и словосочетания, характеризующие описываемого человека, которые включают в себя стиль взаимодействия (активность, внимательность к окружающим, независимость от чужого мнения и т.п.); характеристики общения (открытость, вежливость, искренность и т.п.); общие качества личности (высокий интеллект, обаяние, решительность, склонность к риску, оптимизм и т.п.); отношение к себе (чувство собственного достоинства, скромность и т.п.); жизненный опыт (компетентность, популярность, здоровье, зрелость, успешность и т.п.). При разработке подкатегорий учитывалось, что образы маскулинности и феминности могут конструироваться в терминах противопоставления.

Единицы квантификации отражают частоту появления анализируемых единиц в определённом объёме информации.

Кодировочная матрица контент-анализа (ответы мальчиков)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категории и единицы контент-анализа | Мальчики | Девочки |
|  | Единицы квантификации |
| 1.Внешность 1.1.Красивая/красивый 1.2.Ухаживать (следить) за собой 1.3. Следить за фигурой 1.4. Модный-модная 1.5. Не должна быть толстой 1.6. Не очень красивый 2. Характер 2.1. Хороший/хорошая 2.2. Не завистливая 2.3. Добрая/добрый 2.4. Честная/честный 2.5. Трудолюбивый 2.6. Сильный (не слабый) 2.7. Не оставлять в беде 2.8. Не сплетничать 2.9. Может постоять за девочку 2.10. Не ходить как растеряха 2.11. Не ленивый 2.12. Справедливый/справедливая 2.13. С чувством юмора 2.14. Не предавать друзей 2.15.Дружелюбный 2.16. Скромный 1.17. Изобретательный 3. Поведение 3.1. Не должен драться 3.2.Культурная/культурный 3.3.Дружить с девочками/мальчиками 3.4. Должен быть джентельменом/леди 3.5. Не обижает детей 3.6. Не должна/должен драться 3.7.Не должна/должен ругаться 3.8.Не должна/должен ссориться 3.9. Не пить и не курить 3.10 Уметь мирить мальчиков и девочек 4. Интеллект 4.1. Умный (не глупый/глупая) 5.Социальные достижения 5.1.Хорошо учится 5.2. Быть отличником 5.3. Быть спортсменом/спортсменкой |  100% 42% 0% 13% 15% 15% 85% 20% 100% 33% 30% 78% 50% 0% 56% 0% 7% 98% 40% 40% 30% 0% 25% 35% 20% 60% 30% 20% 33% 30% 30% 9% 0% 80% 8% 40% 60% |  100% 63% 15% 7% 0% 0% 90% 100% 60% 73% 60% 5% 0% 4% 0% 30% 0% 10% 65% 0% 60% 10% 15% 80% 15% 60% 35% 0% 10% 10% 0% 9% 0% 30% 55% 52% 20% |

Кодировочная матрица контент-анализа (ответы девочек)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Категории и единицы контент-анализа | Мальчики | Девочки |
|  | Единицы квантификации |
| 1.Внешность 1.1.Красивая/красивый 1.2.Ухаживать (следить) за собой 1.3. Следить за фигурой 1.4. Модный-модная 1.5. Не должна быть толстой 1.6. Не очень красивый 2. Характер 2.1. Хороший/хорошая 2.2. Не завистливая 2.3. Добрая 2.4. Честная/честный 2.5. Трудолюбивый 2.6. Сильный (не слабый) 2.7. Не оставлять в беде 2.8. Не сплетничать 2.9. Может постоять за девочку 2.10. Не ходить как растеряха 2.11. Не ленивый 2.12. Справедливый/справедливая 2.13. С чувством юмора 2.14. Не предавать друзей 2.15.Дружелюбный 2.16. Скромный 1.17. Изобретательный 3. Поведение 3.1. Не должен драться 3.2.Культурная/культурный 3.3.Дружить с девочками/мальчиками 3.4. Должен быть джентельменом/леди 3.5. Не обижает детей 3.6. Не должна/должен драться 3.7.Не должна/должен ругаться 3.8.Не должна/должен ссориться 3.9. Не пить и не курить 3.10 Уметь мирить мальчиков и девочек 4. Интеллект 4.1. Умный (не глупый/глупая) 5.Социальные достижения 5.1.Хорошо учится 5.2. Быть отличником 5.3. Быть спортсменом/спортсменкой |  60% 40% 0% 30% 15% 0% 90% 30% 15% 30% 65% 80% 30% 15% 20% 0% 30% 40% 0% 56% 40% 0% 0% 30% 40% 55% 30% 55% 55% 35% 35% 70% 0% 60% 35% 0% 45% |  90% 86% 68% 70% 0% 0% 100% 70% 70% 80% 65% 25% 25% 80% 0% 15% 60% 80% 0% 70% 80% 40% 0% 45% 80% 65% 0% 15% 15% 15% 15% 15% 30% 85% 90% 40% 65% |

Таким образом, наиболее часто встречающимися категориями и единицами анализа стали:

внешность

поведение;

характер

Выведем обобщённый портрет настоящего мальчика и настоящей девочки (Табл.1);

Таблица 1.

Различия в гендерных стереотипах, имеющихся у мальчиков и девочек.

|  |  |
| --- | --- |
| Мальчики в описании мальчиков | Девочки в описании девочек |
| Сильный Спортивный Успешный Активный Изобретательный | Хорошо учится Культурная Дружелюбная Честная |
| Мальчики в описании девочек | Девочки в описании мальчиков |
| Хороший Без вредных привычек | Добрая Хорошая Не завистливая |

Проявлениями стереотипности было наличие феминных характеристик заботливая, чувствительная, нежная, слабая - у девочек и мускулинных - сильный, крутой, джентльмен, не обижающий малышей - у мальчиков и нейтральных характеристик: весёлый, красивый, добрый, верный, аккуратная, ленивая - у детей обоего пола.

В соответствии с гендерными стереотипами маскулинности-фемининности можно отметить совпадение в представлении детей обоего пола по следующим характеристикам - мужчины должны быть умными, крепкими, заниматься спортом, быть воспитанным «которые уступят место в транспорте женщине или девочке, не сядут за стол раньше девочки, поможет выйти из автобуса, надеть пальто», не быть грубым, мальчики должны быть вежливыми, особенно с девочками, дружить с девочками и защищать их.

В девочке должно всё нравиться, она должна быть опрятной и аккуратной. Красиво одеваться и делать хорошую причёску. Девочка должна быть доброй, трудолюбивой, помогать маме, уважать мужчин и мальчиков. Каждая девочка это будущая хозяйка, поэтому она должна уметь готовить, убираться, стирать, мыть посуду. Девочку хочется видеть вежливой, чтобы она не кричала, не произносила грубых слов(аккуратность, трудолюбие, вежливость, доброта, хозяйственность).

Наиболее высокие показатели были получены по категориям

1 (внешность) - для девочек внешность более значима и с точки зрения мальчиков и с точки зрения девочек;

по категории 5 (социальные достижения) - по опросам мальчиков данная категория является более приоритетной для них, а по опросам девочек - наоборот. Данный показатель не является гендерно стереотипным, и может трактоваться как проявление современных характеристик мускулинности -феминности.

По категориям поведение, интеллект, характер, отличия проявляются при анализе отдельных единиц.

Гендерный портрет «настоящего мальчика» и настоящей девочки».

Для «настоящих мальчиков», по мнению мальчиков, более приоритетным является модность, стройность, они не считают главным внешнюю красоту, а также, отсутствие зависти, трудолюбие, сила, умение не оставлять в беде, способность постоять за девочку, отсутствие лени, справедливость, чувство юмора, способность не предавать друзей, дружелюбие, изобретательность. Мальчик не должен драться, ругаться, ссориться, пить или курить, должен уметь дружить, быть джентльменом, не обижать детей, быть умным, хорошо учиться, быть отличником, спортсменом.

Для «настоящих девочек», по мнению мальчиков, важнее красота, уход за собой, за фигурой, быть хорошими, добрыми, честными, трудолюбивыми, не сплетничать, быть культурной.

По мнению девочек, «настоящим мальчикам» важнее быть красивыми, сильными, не оставлять в беде, уметь постоять за девочек, не лениться, мальчик должен быть джентльменом, не обижать детей, не драться, не ругаться, не ссориться, быть умным.

«Настоящим девочкам», по мнению девочек, важнее ухаживать за собой, следить за фигурой, быть модной, стройной, не завистливой, доброй, честной, не сплетничать, не ходить как растеряха, быть справедливой, не предавать друзей, быть дружелюбной, скромной, не драться, быть культурной, дружить с девочками и мальчиками, уметь мирить мальчиков и девочек, хорошо учиться, быть спортсменкой.

Таким образом, на формирование модели поведения и восприятие мира ребенка влияют и социальные стереотипы, и личные склонности, и особенности нервной организации, и круг общения ребенка и родителей, и, конечно же, личности родителей и близких, их собственное поведение. В настоящее время происходит смешение ролей женщины и мужчины, исчезла необходимость в том, чтобы мужчина был добытчиком и воином, а женщины все чаще занимают лидирующие позиции в бизнесе и в обществе. Гендерные стереотипы не являются чем-то природным, а создаются обществом и изменяются вместе с ним.

В младшем школьном возрасте, ребёнок переходит на новый этап социализации и формирование социальных стереотипов возможно в дальнейшем (см.приложение 1.).

Для учащихся 1 классов образ «настоящего» мальчика в представлениях одноклассниц в большей степени связывается с силой, смелостью. Наряду с этим, наблюдается больший удельный вес описаний, которые связаны с мотивом запрета: «не должен драться», «не должен бегать», «не должен обижать девочек». Выполняя задания по описанию образа «настоящего» мальчика и образа «настоящей» девочки, все первоклассники приводят по 2-3 характеристики.

При описании образа «настоящей» девочки мальчиками второго класса, отмечаются не только внешние данные, связанные с красотой, внешней привлекательностью (хотя их удельный вес по-прежнему высок), но и определенные внутренние характеристики: доброта, нежность, послушание - то есть описывающие преимущественно феминные стандарты.

Девочек второго класса также отличало стремление дополнить образ «настоящего» мальчика внутренними характеристиками личности, такими как сила, храбрость, мужественность, честность, ответственность и, как мы видим, эти характеристики присущи маскулинному типу.

Диапазон ожидаемых качеств, которые хотели бы видеть мальчики третьего класса в образе «настоящей» девочки значительно шире, чем у учеников первого и второго классов. Прослеживается повышение удельного веса описаний, которые связаны с мотивом долженствования: «должна уметь готовить», «должна уметь стирать», «должна быть трудолюбивой». Аналогичная картина на блюдается при описании образа «настоящего» мальчика девочками третьего класса: «должен быть защитником девочек», «должен помогать слабым».

Таким образом, мы видим, что вербальные описания гендерного «идеала» носят декларативный характер, как у мальчиков, так и у девочек. Как у представителей того же пола, так и у представителей противоположного пола описания этих гендерных «идеалов» идентичны, то есть девочки так же описывают образ «настоящей» девочки, как и мальчики. Проиллюстрируем это на конкретных примерах.

Типичный ответ мальчика первого класса, описывающего образ «настоящей» девочки: «Настоящая» девочка привлекательная, аккуратная, в красивом платье». Типичный ответ девочки первого класса: «Настоящая» девочка красивая, аккуратная».

И наоборот, как в сознании мальчиков, так и в сознании девочек, черты, присущие образу «настоящего» мальчика совпадают. Типичный ответ мальчика первого класса, описывающего образ «настоящего» мальчика: «Настоящий» мальчик сильный, смелый». Типичный ответ одноклассницы, описывающей образ «настоящего» мальчика: «Сильный, смелый, не трусливый».

Таким образом, сказанное выше может свидетельствовать о том, что эти декларируемые образцы гендерного «идеала» усваиваются младшими школьниками извне, из ближайшего социального окружения. Они достаточно жестко и стереотипно привязаны к определённому набору черт. Девочки наделяются феминными чертами (добрая, ласковая, заботливая, дружелюбная, послушная, вежливая и т.д.), а мальчики - маскулинными (смелый, сильный, храбрый, мужественный, упорный). С возрастом происходит расширение смыслового поля при оформлении вербальных описаний. Так, в первом классе дети используют всего 2-3 словесных описания, во втором классе дети дают уже 4-5 описаний, в третьем - от 6 до 10, (в среднем 8 описаний), причём девочки дают больше описаний, чем мальчики, что обоснована особенностями психофизиологического развития.

.2 Исследование эмоционального отношения к гендерным образам «настоящего мальчика» и «настоящей девочки»

Задачей следующего этапа нашего исследования было выяснение вопроса о том, с какими качествами у испытуемых обоего пола ассоциируется образ «настоящего» представителя собственного пола и образ «Я». Для этого нами были использованы Цветовой Тест Отношений (М.Эткинд, 1986).

Цветовой Тест Отношений (М. Эткинд) позволяет выявить ряд обстоятельств, факторов, «изнутри» определяющих характер «гендерных предпочтений», а именно, эмоциональную окрашенность и цветоассоциативную семантическую наполненность существующих в сознании ребёнка тендерных стереотипов.

Цветоассоциативный эксперимент, как известно, позволяет выяснить характер таких эмоционально окрашенных представлений, которые существуют у детей на неосознаваемом или малоосознаваемом уровне. Полученные данные представлены в диаграмме 1 (см.Приложение 2.)

У учащихся 1-Зх классов были обнаружены различия в цветовых предпочтениях, обусловленные особенностями самовосприятия и восприятия образа «настоящего» представителя собственного пола. Сопоставительный анализ данных показал, что выбор девочек 1-Зх классов отличался наибольшей устойчивостью в пользу светлых, ярких тонов (2, 3, 4, 5) в отличие от выбора мальчиков, у которых устойчиво доминировали тёмные цветовые предпочтения (7, 0, 1). Это, с нашей точки зрения, ещё раз доказывает двойственность тендерных стереотипов, в условиях которых осуществляется воспитание учащихся 7-11 лет. Находясь в среде, прививающей ведущую роль ценностей феминного типа (послушание, пассивность, бесконфликтность и т.д.) мальчики вынуждены в реальной жизни приспосабливаться в своём поведении к требованиям, предъявляемым им такими значимыми взрослыми (агентами социализации), как отец, дедушка, брат, мама, бабушка, учительница. В то же время и те же значимые лица хотели бы видеть в поведении мальчиков проявляющиеся черты созревающего будущего мужчины: умение защищать себя и более слабого, умение добиться своего, отстоять свою точку зрения, способного терпеть лишения, контролироватьсвои эмоциональные проявления. Всё это создаёт предпосылки для переживания «конфликта тендерных ценностей» у мальчиков. Девочки же, с нашей точки зрения, проходят этот возрастной период менее болезненно, так как для них изначально более понятны требования взрослых (преимущественно одного с ними пола) и поэтому у них более чётко формируются модели поведения, ценности, соответствующие полоролевому стереотипу поведения.

Согласно данным В.Е. Кагана об эмоциональном восприятии образа мальчика или девочки видно, что как у девочек, так и у мальчиков эмоциональное восприятие девочек позитивнее, чем мальчиков во всех возрастных группах. Образ девочек у детей обоего пола ассоциировался с эмоционально-позитивными характеристиками цвета (зеленый, красный, желтый, фиолетовый). Эмоциональное самовосприятие у мальчиков в целом менее позитивно, чем у девочек (большее предпочтение темно-синего, темно-коричневого, серого и черного цвета).

Сопоставительный анализ данных, полученных при описании образа «настоящего» мальчика девочками и самими мальчиками выявил некоторую закономерность: и те и другие в своём большинстве устойчиво склонялись к выбору тёмных цветов, в то время как при характеристике образа «Я» мальчики проявляли определённую вариативность в выборе цвета - в выборах присутствовали не только чёрный и серый, но и жёлтый, зелёный, синий цвета. Это подтверждает наше предположение о том, что как в сознании девочек, так и в сознании мальчиков, гендерно-окрашенный образ «настоящего» мальчика наделён большим количеством негативных черт. Этот факт, несомненно, влияет и на восприятие мальчиками образа собственного «Я» (см. Таблица 3).

Также нами была обнаружена некоторая динамика в эмоциональном отношении к образу «Я».

У девочек первого класса образ «настоящей» девочки, как и образ «Я», ассоциируется со следующими цветами: фиолетовым, жёлтым. Это связано с присущими данным цветовым выборам характеристикам: мечтательность, жизнерадостность, оригинальность, активность, непостоянство, готовность к контактам. В данном случае можно говорить о высоком уровне самооценки, на которую влияет мнение окружающих.

У девочек второго класса цветоассоциации образа «настоящей» девочки не изменились, но образ «Я» связан с предпочтением красного и зелёного цветов, что может быть интерпретировано как описание себя с точки зрения человека активного, способного к доминированию, упорного, стремящегося произвести впечатление и настоять на своем. У второклассниц наблюдается процесс расхождения между цветоассоциациями при описании образа «Я» и образа «настоящей» девочки.

У девочек первого и второго классов сформировано такое представление об образе «настоящей» девочки, которое в большей мере наделено феминными чертами: мечтательность, наивность, стремление очаровывать, чувственная сензитивность, пассивность (фиолетовый), наивность, ожидание счастья, контактность, оптимистичность (жёлтый). Если обратиться к рисункам учениц первых-вторых классов, то можно также проследить преимущественное использование в изображениях себя и подруг желтого, фиолетового, зеленого и красного цветов. У третьеклассниц идентификация образа «настоящей» девочки осуществляется следующим образом: доминирование таких личностных характеристик, как активность позиции, потребность в самореализации, ожидание счастья, яркость эмоциональных реакций (красный), выраженная общительность, поиски новых контактов и сфер интересов (жёлтый). Анализ цветоассоциаций образа «Я» у девочек третьего класса показал, что на первый план выходят такие личностные характеристики как потребность в отстаивании собственных установок, упорство, противодействие обстоятельствам, стремление облегчить своё положение (зелёный) и ожидание счастья, наивность (жёлтый). Эти закономерности отражены ниже на рисунке 5 в типичном изображении себя ученицей третьего класса.

Совершенно иная картина предстаёт перед нами в цветопредпочтениях мальчиков 1-3 классов при описании образа «настоящего» мальчика и образа «Я» (см.ниже Таблица 2).

Таблица 2. Цветовые предпочтения испытуемых мужского пола в проективном по ЦТО описании образа «настоящего» мальчика по сравнению с образом «Я»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | «Настоящий» мальчик | Образ «Я» |
| 1 класс | 7,0 (чёрный, серый) | 1,2 (синий, зелёный) |
| 2 класс | 7,0 (чёрный, серый) | 7,2 (жёлтый, зеленый) |
| 3 класс | 0,7 (серый, чёрный) | 0,2 (серый, зелёный) |

Как видно из таблицы 4, большинство мальчиков первого класса при оценке образа «настоящего» мальчика устойчиво склонялись к выбору черного и серого цветов, ассоциирующихся со следующими личностными характеристиками: настороженность, неуверенность в себе, тревожность, скованность (серый), агрессивность, вспыльчивость, нежелание общаться, раздражительность (чёрный). Однако, цветоассоциации с образом «Я» у первоклассников связаны с предпочтением тёмно-синего и зелёного цветов, что может быть истолковано как описание себя с точки зрения человека, стремящегося в отношениях к согласию и гармонии (синий), сдержанного, упорного, способного к преодолению трудностей (зелёный). Графически результаты представлены в диаграмме 2. (см.Приложение 3).

Таким образом, мы можем констатировать, что цветовые предпочтения при описании образа «настоящего» мальчика и образа «Я» у мальчиков-первоклассников существенно отличаются. Необходимо отметить, что в отличие от сверстниц, образ «Я» у мальчиков несёт больше положительных качеств, нежели цветоассоциативное представление о гендерно-окрашенном образе «настоящего» мальчика. Причиной этого, возможно,является доминирование личностных и социально-значимых ценностей феминного типа и возросшее отвержение ценностей маскулинного типа.

У мальчиков второго и третьего классов при характеристике образа «настоящего» мальчика наблюдается аналогичная тенденция со значительным предпочтением чёрного и серого цветов. Любопытно, что образ «Я», с их точки зрения, отличается также выраженностью таких черт как активность, оригинальность, жизнерадостность, готовность к контактам (жёлтый), стремление произвести впечатление, твёрдость, упорство, самоутверждение (зелёный).

Таким образом, при цветоассоциативной оценке образа «Я» мальчиками 1-Зх классов, в большей степени выделяются такие свойства как стремление к гармонии, эмоциональному комфорту, самоутверждению. Типичные примеры образа «Я» и его «цветового наполнения» приведены ниже на рисунках 8,9, отражают указанные особенности самовосприятия.

Если сравнить вышесказанное с тем, как младшие школьники воспринимают гендерно-окрашенный образ «настоящей» девочки, то в цветоассоциациях приоритеты отдаются активным и светлым тонам (жёлтый, красный, зелёный). Это даёт нам возможность сделать следующие предварительные выводы:

Гендерно-окрашенные стереотипы цветоассоциативного описания образов «настоящего» мальчика и «настоящей» девочки в сознании всех испытуемых обладают большим сходством. Гендерно-приписанные стереотипы «обобщенных образов» мальчика и девочки наделены различными психологическими характеристиками. Мальчики воспринимаются как носители большого количества негативных, а девочки - как носители в большей степени позитивных черт. Соответственные цветоассоциации испытуемых обо его пола различны: для мальчиков они стягиваются к темным - пассивным тонам, а для девочек - к светлым и активным. Это говорит о том, что процесс гендерной социализации и формирования тендерной идентичности разворачивается в младшем школьном возрасте и обусловливает созревание тендерных стереотипов восприятия в дальнейшем, обеспечивая всю яркость, полноту и контрастность «гендерного дисплея» (по И. Гофману).

Указанные выше обстоятельства, способствуют такому типу формирования эмоционального компонента образа «Я», который у девочек характеризуется положительной эмоциональной окрашенностью, а у мальчиков,- в большей степени отрицательной эмоциональной окрашенностью самовосприятия.

Положительное самовосприятие девочками образа «Я» сочетается с отрицательным восприятием сверстников мужского пола. Более негативное самовосприятие мальчиков 1-Зх классов сочетается с положительным восприятием сверстниц женского пола. Эти закономерности сохраняются от первого к третьему классу у всех учащихся.

Все сказанное выше, является ярким доказательством существования «конфликта гендерных ценностей», переживаемого детьми младшего школьного возраста. Находясь под преимущественным влиянием мамы,
бабушки, учительницы, дети находятся в условиях, когда ценности феминного типа (мягкость, доброта, терпимость, послушание и т.д.) в ближайшем окружении признаются ведущими. Вместе с тем, требования современного общества, в котором доминируют черты маскулинного типа (напористость, активность, сила и т.д.), создают мальчикам изначально конфликтный контекст жизнедеятельности. Да и воспитывая детей, мамы и папы хотят видеть мальчика, как носителячерт маскулинного типа, но в поведении демонстрирующего феминные черты.

Не удивительно, что девочки к окончанию обучения в младшем школьном звенеинтенсивнее усваивают черты, свойственные исходному гендерному типу.

Для мальчиков же этот возрастной этап сопровождается многочисленными трудностями как социально адаптационного, так и личностного характера.

Таким образом, можно предположить что специфика формирования гендерных стереотипов в младшем школьном возрасте обусловлена культурно-социальными ценностями и мотивами поведения, которые формируют в сознании младших школьников определенный идеализированный образ «настоящего» мальчика или «настоящей» девочки. Он по-разному формируется у мальчиков и у девочек. Для девочек это идеализированный образ, наделенный преимущественно феминными чертами. У мальчиков же ряд обстоятельств (социальные ожидания окружающих с одной стороны, и преимущественное влияние лиц женского пола - с другой) способствует тому, что такой идеализированный образ содержит полярные черты маскулинного и феминного типа, что может переживаться ребенком не как гармоничное единство, а как «конфликт гендерных ценностей».

Те черты, которыми наделяется тендерный «идеал» в свою
очередь, влияют на формирование собственной тендерной идентичности. На это указывает большое количество совпадений между выбором образа «настоящего мальчика» и вербальными самохарактеристиками.

Высокий процент совпадения образов «настоящего мальчика» и «настоящей девочки» и собственного образа «Я» испытуемых младшего школьного возраста свидетельствует о том, что данный возрастной этап, по-видимому, является наиболее сензитивным в плане формирования устойчивых, гендерно-ориентированных представлений, определяющих как социальные ожидания, так и внутреннюю картину образа-«Я», лежащую в основе дальнейшего формирования психического склада личности.

Заключение

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы:

Рассмотрение проблемы формирования гендерных стереотипов невозможно вне изучения проблемы социализации личности. Соответственно этому в материалах диссертации тендерная идентичность рассматривается с позиции социально-конструктивистской парадигмы, акцентирующей внимание на влиянии социокультурных факторов, на формировании тендерных аспектов образования, на имплицитных моделях поведения, приписываемых представителям определенного пола, нормах их взаимоотношений с представителями другого пола. Поэтому тендерная идентичность определяется нами как базовая фундаментальная составляющая социальной идентичности, которая предполагает осознание человеком принадлежности к группе людей на основе полового признака (в данном случае - группе мальчиков или девочек), с учетом всей совокупности свойств личности, социальных ролей, эмоционально-поведенческих проявлений и т.д.; - в большей степени отражающих социальный статус, ожидания общества и предоставляемые возможности для проявления собственного «Я».

Рассматривая факторы, влияющие на формирование тендерных стереотипов в младшем школьном возрасте, мы пришли к выводу, что теоретический конструкт тендера не является избыточным при анализе понятия идентичности, поскольку в отличие от половой и полоролевой идентичности он отражает как этапы биологического созревания, личностного формирования, социального развития так и этапы присвоения ребенком норм, мотивов и ценностей, детерминированных культурой общества.

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило, что
имеется определенная динамика формирования гендерных стереотипов.

Каждый из этапов имеет свою специфику, заключающуюся в формировании гендерно-оценочных суждений и представлений, создающих эмоциональный контекст взаимоотношений ребенка с окружением и, в свою очередь, определяющих принятие или непринятие ребенком имплицитных моделей поведения, оформления внешнего облика, способов взаимодействия с другими. Эти имплицитные модели апробируются ребенком в ежедневном общении и обуславливают формирование в сознании младших школьников «идеального образа» представителя собственного пола, который, в свою очередь, конкретизируется в образе «настоящего» друга. Младший школьный возраст является наиболее активным с точки зрения формирования тендерной идентичности, ее уточнении и проверки в коллективе сверстников (партнеров по доверительному общению).

В системе межличностных отношений младших школьников важную роль играет совпадение представлений о внешних и внутренних характеристиках, которыми они наделяются в сознании ребенка. Формирование его собственной гендерной идентичности и стереотипов происходит через присвоение апробированных и одобренных ближайшим значимым окружением «экспериментальных имплицитных моделей», которые уточнятся, закрепляются, конкретизируются и, в дальнейшем, выступают в качестве критериев оценки ребенком других людей.

Список литературы

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. - 1987. № 2. - С. 152-158.

2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-н/Д.: Феникс 1998.-356с.

. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. - 1991.№ 4. - С. 74-82.

. Антипова А.П. Взаимодействие педагогов и старших подростков в образовательном процессе с учетом половой дифференциации // Автореф. дисс. канд. пед. наук. - СПб., 1999. - 22 с.

. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. - 1996. № 1. - С. 131-143.

. Ануфриева Е.В., Макаров В.В. Тендер и тендерное самосознание // Интернет-альманах «Проблемы высшего гуманитарного образования». - Новосибирск, НГУ, 2001.-С. 3-13.

. Арканцева Т.А., Дубовская Е.М. Полоролевые представления современных подростков как действующий фактор их самооценки // Мир психологии. -1999. №3.-С. 23-24.

. Баблоян 3., Булавина Т. Тендерная проблематика в психологии // Теория и история феминизма. Учебное пособие. -Харьков, 1996, Разд. V. -235 с.

. Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека // Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Л., 1981. - 24 с.

. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности //Социальная идентификация личности. - М.: Изд-во Ин-та социологии РАН,1993.-С. 35-46.

. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. - М.: АспектПресс, 2001. - 301 с. Бендас Т.В.

. Гендерная психология: Учебное пособие. -СПб.: Питер, 2005. -431 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).

. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с.(Секреты психологии).

. Берне Р. Я-концепция и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 260 с.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 320 с.

. Буракова М.В. Интерпретация маскулинности-феминности внешнего облика женщины // Автореф. дисс. канд. психол. наук. - Ростов н/Д, 2000. -21

. Виноградова Т.В., Семенова В.В. Сравнительные исследования познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. - 1993. № 2. - С. 63-71.

. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти тт. Т.2. - С. 160-180.

. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей Д.Н. Исаев, В.Е Каган. - Л.: Медицина, 1980. - 148 с.

. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.:Питер, 2007. - 544 с.

. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. - М.: Ин-т социологии РАН, 1999. - 189 с.

. Кирпичев В. И. Зачем два пола? Что нужно знать учителю об учениках и ученицах // Классный руководитель. - 2005. - № 4. - С. 48-53.

. Клецина И.С. Гендерная социализация: учеб. пособие / И.С. Клецина.- СПб: Изд-во СПбГУ, 1998. - 228 с.

. Клецина И. С. Самореализация и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2. - СПб.: Изд-во СпбГУ, 1998. - С. 188-202.

. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык / Под ред. А. В. Кирилиной - М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 33-234.

. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании / Д.В. Колесов. - М.: Педагогика, 1980. - 192 с.

. Комаров А. С. Игры и пьесы в обучении англ. яз. - М.: Феникс, 2009. - 224 с.

. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 980 с.

. Куинджи Н. Н. Гендерное воспитание в школах - помощь в решении демографической проблемы в России // Народное образование. - 2007. - №5. - С. 182-187.

. Латышина Д. И. История педагогики: история образования и педагогической мысли. - М.: Гардарики, 2003. - 603 с.

. Майерс Д. Социальная психология. Спб.: Питер, 1997. - 688 с

. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование// Педагогика. - 2004. - №5. - С. 30-35.

33. Орлов П. Два разных мозга и два разных мира // Версия. - 2004. - № 2. [Электронный ресурс <http://old.versiasovsek.ru/2004/2/headver/6545>].

. Ожигова Л. Н. Исследование гендерных установок в ситуации конфликта // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. - С. 197-206.

. Папкова И. П. Сборник кроссвордов и головоломок на английском языке. - М.: РТ-Пресс, 2002. - 40 с.

. Пиз А., Пиз Б. Язык взаимоотношений мужчина - женщина. М.: Эксмо, 2008. - 400 с.

. Подборка определений. Гендер. snoistfak.mgpu.ru/Gender\_History/thesaurus/d\_6.html

38. Попова Л. В. Гендерная социализация в детстве // livejournal.com

. Попова Л. В. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика // Гендерная социализация в детстве / под ред. Л. В. Штылевой. - Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. - С. 40-47.

. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. - СПб.: Питер, 2003. - 480 с.

. Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. -2004. - № 5. - С. 78-84.

. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. - 2001. - № 7. - С. 17-22.

. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников. - М: ТЦ Сфера, 2001. - 80 с.

. Соловова Е. Н. Методика обучения ин. яз. - М.: Просвещение, 2006. - 238 с.

. Стрекалова Н. Гендерная асимметрия в системе высшей школы: проблемы и решения // Высшее образование в России. - 2002. - № 5. - С. 62- 64.

. Филиппова С. О. Мир движений мальчиков и девочек: Метод, пособие для руководит, физич. воспит. дошк. учрежд. - Спб.: Детство - Пресс, 2001. - 96 с.

. Феминизм в общественной мысли и литературе - М.:Грифон, 2006 г. - 400 с.

. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. завед. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 338

. Шишова Т. Из чего же сделаны девочки? // Воспитание школьников. -1999. - № 6. - С. 30-32.

. Ярская-Смирнова Е. Р. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // Введение в гендерные исследования / Под ред. И. Жеребкиной. - СПб.: Алетейя, 2001.- С. 112-122.

52. Bern S.L. Theory and measurement of androgyny: A reply-to ... critiques. Journalif Personality and Social Psychology. - 1979, vol. 37.-P. 1047-1054.

. Thompson S.K. Gender labels and early sex-role development // Child Development. - 1975. V. 46. - P. 339-347.

Приложение 1

Представление испытуемых о «настоящих» мальчиках и девочках

|  |  |
| --- | --- |
| «Настоящий» мальчик (ответы девочек) | «Настоящая» девочка (ответы мальчиков) |
| 1 класс | 2 класс | 3 класс | 1 класс | 2 класс | 3 класс |
| - сильный - смелый - не должен обижать девочек, - не должен драться, - не должен бегать по школе | - сильный - смелый, храбрый, честный - умеет постоять за себя | - смелый - храбрый, мужественный - должен помогать младшим, - должен при- лично себя вести, - должен защищать девочек | - красивая, - в красивом платье, с длинными волосами - послушная | - привлекательная, - аккуратная, - красиво одетая, с длинными волосами, стройная - нежная, - добрая, - хорошая, - слушается взрослых | - красивая, - добрая, - нежная, - послушная - должна уметь готовить, стирать, шить, - трудолюбивая, - воспитанная - вежливая, - умная, - упорная, - серьёзная |

Из таблицы видно, что мальчики первого класса при характеристике образа «настоящей» девочки дают большое количество описаний, относящихся к ее внешним признакам: красивая, в красивом платье, с длинными волосами, 35% всех мальчиков имеют такие представления. Как мы видим, первоклассники склонны связывать образ «настоящей» девочки с привлекательными внешними данными.

Приложение 2

Цветовые выборы, соотнесённые всеми испытуемыми женского пола с образом «Я» и образом «настоящей» девочки (%)



Приложение 3

Цветовые ассоциации всех испытуемых мужского пола с образом «Я»: и образом «настоящего» мальчика (%)

