МИНИТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра психологии

направление 030300.68 магистратура «Психология»

КУРСОВАЯ РАБОТА:

**«Полоролевая идентификация воспитанников детского дома подросткового возраста»**

**С.Я. Вьюшкова**, студент Пм - 112 гр.

**Проверил:**

**к. псх. н., доцент**

**Кулеш Е.В**.

**Хабаровск 2013**

**Содержание**

Введение

I. Теоретический анализ проблемы полоролевой идентификации в трудах отечественных и зарубежных авторов

.1 Основные подходы исследования полоролевой идентификации в психологии

1.2 Психологические особенности развития подростков оставшихся без попечения родителей

1.3 Особенности полоролевой идентификации сирот подросткового возраста

2. Характеристика диагностического инструментария по проблеме изучения полоролевой идентификации воспитанников детского дома подросткового возраста

2.1 Организация и этапы проведения экспериментального исследования

Выводы по II главе

Заключение

Список использованной литературы

**Введение**

Дети-сироты в любом возрастном периоде значительно отличаются от своих сверстников, воспитывающихся в полных семьях. Нарушения развития их личности связано с взаимодействием ряда психобиологических и психологических процессов, отмечаемых во всех исследованиях на данную тему (М.И. Лисина; В.В. Зарецкий). К ним относят ранний отрыв от биологической матери и лишение ребенка возможности во взаимодействии с ней развивать эмоциональную сферу. Непостоянство среды воспитания. Отсутствие стимуляции активности и развития деятельности ребенка со стороны взрослых. Отсутствие объектов для подражания, идентификации, совместной деятельности. Жизнь в условиях хронического стресса в семье родителей, где до их развода или лишения родительских прав не исполнялась ни одна из базовых функций семьи, а преобладали психогении от конфликтов.

Фактически с момента рождения и до помещения в детский дом на каждом из этапов онтогенеза личности детей не решались основные задачи их возрастного развития.

Анализ научной литературы показывает, что ученые делают предметом анализа различные аспекты полового самосознания детей, оставшихся без попечения родителей: формирование половой идентичности у детей дошкольного возраста в условиях депривации (С.Б. Данилюк); проблемы полоролевого поведения у подростков детского дома (H.H. Крыгина); особенности становления половой идентичности у детей, лишенных родительского попечительства (М. Лангмейер, 3. Матейчек, B.C. Мухина, A.M. Прихожан, H.H. Толстых, Т.И. Юферева); взаимосвязь девиаций детей из учреждений интернатного типа с нарушениями процесса половой идентификации (A.A. Аладьин, И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова).

 Особо следует отметить работы известных отечественных ученых И.С. Кона и Б.Г. Ананьева, посвященные проблемам пола и межполовых отношений, в которых определены приоритетные направления исследований в области психологии пола; В. Е. Кагана, исследовавшего полоролевые установки и стереотипы мужественности - женственности у подростков.

Отмечая плодотворность данных исследований, следует признать, что вне поля зрения ученых остаются многие аспекты психической жизни-воспитанников детских домов разного вида. Одним из таких аспектов является формирование половой идентификации подростков, оставшихся без попечения родителей. В педагогической психологии проблема формирования адекватной половой идентификации подростков, лишенных родительского попечительства, воспитывающихся в детском доме и в условиях приемной семьи, в полной мере еще не осмыслена. Потребность восполнить данный пробел в научном знании и определяет актуальность нашего исследования.

Теоретическая значимость исследования содержится в социально-психологическом анализе развития воспитанников детского дома.

**Цель работы:**

Раскрыть особенности полоролевой идентификации воспитанников детского дома подросткового возраста.

 **Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический анализ по проблеме изучения полоролевой идентификации воспитанников детского дома.

2. Рассмотреть основные подходы исследования полоролевой идентификации в отечественной и зарубежной психологии.

. Раскрыть психологические особенности развития подростков оставшихся без попечения родителей.

4. Обосновать особенности полоролевой идентификации сирот подросткового возраста.

**Объект исследования:**

Идентификация подростков.

**Предмет исследования:**

Полоролевая идентификация воспитанников детского дома подросткового возраста.

**Гипотеза:**

Предполагаем, что в условиях детского дома у подростков происходят проблемы в формировании полоролевой идентификации.

**Методологической основой исследования является:**

**Методы исследования:**

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных полоролевой идентификации; наблюдение, беседа, тестирование, опрос, анкетирование.

**I. Теоретический анализ проблемы полоролевой идентификации в трудах отечественных и зарубежных авторов**

**.1 Основные подходы исследования полоролевой идентификации в психологии**

В XX в. одной из ведущих теорий пола и сексуальности был психоанализ, который оказался, в сущности, первой попыткой представить формирование гендерной идентичности как часть процесса индивидуального развития.

Подобно биоэволюционной теории, психоанализ постулирует существование универсальных черт, механизмов и стадий формирования «мужского характера», но считает, что соответствующие структуры не заданы биологически, а формируются в процессе индивидуального развития, в ходе взаимодействия и видентификации ребенка с родителями. Хотя, по Фрейду, «анатомия - это судьба», она реализуется при посредстве самого ребенка. Ключевой процесс гендерного развития ребенка - идентификация, которая у разнополых детей протекает по-разному. Мальчик идентифицируется с отцом, чтобы разрешить Эдипов комплекс и уменьшить страх перед кастрацией, а девочка - с матерью, чтобы разрешить комплекс Электры и уменьшить свою зависть к мужскому органу. В обоих случаях «правильная» идентификация способствует полодиморфическому поведению. Из этого вытекают и другие различия.

Все дети начинают свою эмоциональную жизнь идентификацией с матерью, но девочки идентифицируются с матерью навсегда, удовольствие от интимных эмоциональных отношений с ней формирует у них потребность в таких же теплых отношениях с другими людьми. Напротив, мальчики скоро узнают, что отличаются от своих матерей, они вынуждены формировать свою мужскую идентичность отрицательно, через отделение от матери, путем формирования собственного «Я» как чего-то независимого, автономного и индивидуального [16, c. 70].

Иными словами, формирование гендерной идентичности у мальчиков и девочек идет разными путями: женская идентификация является по преимуще- ству родительской, а мужская - полоролевой. В отличие от девочек, вырабатывающих гибкие личные идентификации со своими матерями, мальчикам нужна позиционная идентификация с разными аспектами обобщенной мужской роли. В процессе развития личности у мальчика появляются специфические мужские страхи и коммуникативные тревоги, от степени и способа преодоления которых зависит характер и особенно психосексуальные свойства взрослого мужчины.

Психоанализ оказал сильное влияние на клинические исследования внутренних противоречий маскулинной идентификации и связанных с ними психосексуальных нарушений и трудностей. Он первым показал, что мужская идентичность, вопреки видимости, вовсе не монолитна, ее компоненты зачастую рассогласованны и внутренне противоречивы. На базе психоанализа создан ряд плодотворных альтернативных моделей мужского жизненного пути и теорий стадиального формирования мужской идентичности (Эрик Г. Эриксон, Гарри Стэк Салливэн и др.). Применение психоаналитического понятийного аппарата к интерпретации антропологических данных выявило наличие множества социокультурных вариаций маскулинности, порождающих разные типы «мужского характера».

Главное возражение против теории идентификации - неопределенность ее основного понятия, которое обозначает и уподобление себя Другому, и подражание, и самоотождествление с Другим. Но защитная идентификация мальчика с отцом из страха перед ним (Эдипов комплекс) имеет мало общего с подражанием, основанным на любви. Подражание свойствам отца как личности принципиально отличается от усвоения его гендерной роли (отец как властная фигура). Практически образцом, идеалом для мальчика часто бывает не отец, а какой-то другой реальный или воображаемый мужчина. Наконец, поведение детей не всегда основано на подражании поведению взрослых [16, c. 71] .

###### Социализационный подход.

Если биоэволюционные теории замыкают формирование гендерных свойств и идентичностей на филогенез, а психодинамические - на бессознательную идентификацию ребенка с родителем собственного пола, то социализационный подход выдвигает на первый план воспитание и обучение.

Созданная в середине 1960-х годов теория *половой типизации* Уолтера Мишела, опиравшаяся на теорию социального научения, придавала решающее значение в формировании полоролевых стереотипов механизмам психического подкрепления. «Половая типизация - это процесс, посредством которого индивид усваивает полодиморфические образцы поведения; сначала он научается различать дифференцируемые по полу образцы поведения, затем - распространять этот частный опыт на новые ситуации и, наконец, выполнять соответствующие правила» [16, с. 72].

Согласно теории социального конструирования гендера, основные идеи которой были сформулированы западным исследователем И. Гоффманом, категория «гендер» представляет собой совокупность следующих составляющих: 1) биологический пол; 2) полоролевые стереотипы; 3) полоролевые нормы; 4) полоролевая идентичность. Они (кроме первого фактора) отражают собой все многообразие культурных составляющих пола, всех связанных с предписанным обществом гендерных норм, навязываемых им стереотипов и путей социализации и идентификации.

######  Когнитивные подходы.

 Неудовлетворенность биологическими и социализационными теориями вызвала к жизни многообразные когнитивные подходы. Первым шагом в этом направлении была когнитивно-стадиальная теория гарвардского психолога Лоуренса Колберга, согласно которой 1) формирование гендерной идентичности - часть процесса когнитивного развития ребенка; 2) дети принимают и усваивают гендерные нормативы и образцы не в результате прямого научения, а на основе уже сформированной гендерной идентичности; 3) гендерная идентичность формируется последовательно и стадиально.

В этом процессе он выделяет три стадии: гендерной идентификации, гендерной стабилизации и гендерного постоянства. На первой стадии, от 2 до 3,5 лет, ребенок уже знает свою половую/гендерную принадлежность, но считает, что ее можно изменить. На второй стадии (3,5-4,5 года) ребенок усваивает, что его гендерная идентичность сохраняется во времени, но не в любых ситуациях. На третьей стадии (4,5-7 лет) гендерная идентичность становится постоянной и неизменной.

Сила теории Колберга в том, что она связывает представления ребенка о нормативном для его пола поведении не только с одобрением или неодобрением окружающих, но и с его собственными наблюдениями за фактическим поведением мужчин и женщин, которые служат ему образцами.

Следующим этапом развития гендерной психологии стали возникшие в начале 1980-х годов теории гендерных схем Сандры Бем, Хейзл Маркус и др, до некоторой степени соединившие социализационныи и когнитивный подходы. Под гендерной схемой понимается система взаимосвязанных мысленных ассоциаций, объединяющих информацию о поле / гендере.

Теория гендерных схем переводит проблему из дифференциальной психологии и психологии развития в область социальной психологии.

 Несмотря на различия акцентов, все когнитивные подходы имеют общие черты. Во-первых, они считают, что гендерные знания способствуют организации и интерпретации информации и обеспечивают стандарты, которые направляют поведение. Во-вторых, они полагают, что дети активно ищут и создают правила, касающиеся гендера, причем это начинается в более раннем возрасте, чем думали раньше. В-третьих, они рассматривают гендерные схемы как момент когнитивного развития, хотя соотношение его компонентов остается неясным [16, c. 74].

В целом, изучение гендерного развития предполагает интеграцию всех трех главных перспектив - биологической, социализационной и когнитивной. Маккоби называет биологические, социализационные и когнитивные процессы не «факторами», а взаимосвязанными компонентами гендерного развития.

###### Феминистский подход.

Феминистский подход, материализованный в так называемых гендерных исследованиях, является социологическим или социокультурным.

Гендер для него - не комплексный социобиопсихологический феномен, а стопроцентно социальный конструкт, обозначающий отношения власти и социальное неравенство мужчин и женщин. Конкретные компоненты и детерминанты индивидуального гендерного развития феминистов не особенно интересуют, их экскурсы в специальные разделы психологии нередко страдают упрощениями, на что «классические» психологи и биологи отвечают взаимностью.

Самая влиятельная общая теория гегемонной маскулинности Рейвин Коннелл (ее автор - австралийский социолог и педагог) также родилась в русле феминизма, причем, что немаловажно для нашей темы, из наблюдений за мальчиками в школе.

Плодотворные результаты дает и «смычка» феминизма с некоторыми другими теоретическими направлениями, например с психоанализом. Классический психоанализ считал роли отца и матери более или менее единообразными. Феминистский психоанализ в лице Нэнси Ходоров подходит к вопросу тоньше, считая мужские психологические конфликты результатом совместного действия имманентных противоречий маскулинности и специфического способа социализации мальчиков в конкретном обществе.

Но если маскулинность формируется и определяется через обособление, а фемининность - через единение, то мужской гендерной идентичности больше всего угрожает слияние, а женской - обособление. Недаром у мужчин чаще возникают трудности с построением взаимоотношений, а у женщин - с процессами индивидуализации, причем и те и другие закладываются в раннем детстве [16, c. 75].

 Таким образом, современные теории гендерного развития значительно сложнее классических, включают гораздо больше аспектов и компонентов, по отношению к которым становящийся мужчиной мальчик выступает не в качестве пассивного продукта, а в качестве действующего лица, «агента», причем такая реципрокная (основанная на взаимодействии) причинность действует не только на ранних стадиях развития, но и на протяжении всего жизненного пути.

В свете теории развивающихся систем Ричарда Лернера гендерное развитие предполагает плюрализм, учет процесса развития и признание активной роли развивающегося субъекта. Это значит, что:

. Индивидуальное развитие по самой сути своей потенциально плюралистично, содержит в себе возможность разных вариантов; ни его процесс, ни его результаты не являются однонаправленными, ведущими к одному и тому же конечному состоянию.

. Человек развивается от зачатия до смерти: пластичность, способность к изменению сохраняется, хотя и в разной степени, на всем протяжении жизненного пути. Развитие человека не ограничивается каким-либо одним периодом жизни. Разные процессы развития могут начинаться, происходить и заканчиваться в разные моменты жизни, причем эти частные процессы не обязательно протекают одинаково, по одним и тем же законам.

. Разные люди развиваются неодинаково, что порождает множество биосоциальных, групповых и индивидуальных различий.

. В разных сферах жизнедеятельности развитие определяется множественными факторами, которые не сводятся к какой-то одной системе влияний, будь то биологическое созревание, развертывание чего-то изначально заложенного или воспитание и научение.

. Человеческая индивидуальность не только продукт, но и субъект, творец своего собственного развития. Чтобы понять его, необходимо учитывать множество социально не структурированных, случайных жизненных событий, ситуаций и кризисов, а также тех способов, которыми личность разрешает возникшие перед нею задачи.

Эти суждения выглядят слишком глобальными, но именно поэтому они подтверждаются не хуже, чем положения эволюционной психологии. Феминистский психоанализ существенно обогащает также наши представления о природе «мужской субъективности», включающей в себя и такие вроде бы «немужские» черты, как мазохизм и нарциссизм (Кажи Силверман). Эти идеи успешно применяются в культурологических и искусствоведческих исследованиях [16, с. 77].

Половая идентификация - это стадиальный процесс.А. Фрейд выделила базовую первичную идентификацию (типа «Я» - человек) и вторичнуюидентификацию (полоролевая: «Я - женщина или мужчина»). Если базовая первичная идентификации возникают в первые месяцы и годы жизни, то процесс приобретения вторичных идентификаций может продолжаться всю жизнь, хотя все же их основная часть закладывается в нас в процессе воспитания в детстве и юности.

Половая идентичность основывается, с одной стороны, на соматических признаках (образ тела), а с другой - на поведенческих и характерологических свойствах, оцениваемых по степени их соответствия или несоответствия нормальному стереотипу маскулинности и фемининности. полоролевой идентификация педагогический

Идентичность - это актуальное состояние, текущее переживание Я-целостности на срезе жизненного пути, тогда как идентификация - процесс его формирования.

О одним из основных компонентов личности, отмечает Н.Л. Белопольская, является осознание «Я»-идентичности, т.е. ощущение своей целостности и непрерывности во времени, а также понимание, что другие люди также признают это.

Э. Эриксон выделял три формы идентичности:

Внешне обусловленная. Это принадлежность человека к мужскому и женскому полу, к возрастной группе, к определенной расе, месту проживания, национальности и социо - экономическому слою.

Приобретенная. Эта форма идентичности включает самостоятельные достижения человека: его профессиональный статус, свободно выбираемые им связи, привязанности и ориентации. Она связана со степенью волевой независимости человека, устойчивостью к фрустрации и ответственностью.

Заимствованная. Сюда входят усвоенные роли, заданные каким-то внешним образцом. Часто они принимаются под влиянием ожиданий окружающих [16, c. 78].

Формирование полоролевой возрастной идентификации отмечают Н.Л. Белопольская, В.С. Мухина связано с развитием самосознания ребенка. В норме первичная половая идентичность формируется у детей в возрасте от полутора до трех лет. В этот период дети научаются правильно относить себя к определенному полу, определять пол своих сверстников, различать мужчин и женщин. Начиная с возраста 1-1,5 года, дети идентифицируют себя со своим именем, откликаются на него и называют им себя, а к трем годам начинают правильно использовать местоимение «Я». Граница между Я и не-Я первоначально проходит по физическим критериям собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в структуре самосознания детей. В 3-4 года появляется новообразование: способность дифференцировать себя от представителей другого пола, внешнее усвоение моделей мужского/женского полоролевого поведения, внешних форм взаимоотношений полов неосознанного копирования. В 4-5 лет - формирование половой идентичности, характеризующееся новообразованием: способность идентифицировать себя с представителями своего пола, первичная самооценка как представителя определенного пола и др.

У старших дошкольников 5-7 лет развитие различных сфер женской/мужской индивидуальности способствует формированию таких новообразований как осознание собственного образа «Я» мальчика/девочки, первичное осознание своих переживаний, развитие способности противостоять негативным явлениям полоролевой социализации дошкольников.

Многие исследователи (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон и др.) считают дошкольный возраст временем первичной половой идентификациии, отмечают, что к 6 годам половая идентичность оказывается достаточно сформированной. Важнейшим способом обучения типичному для пола поведению является наблюдение и подражание. Идентификация подразумевает сильную эмоциональную связь с человеком, «роль» которого ребенок принимает, ставя себя на его место. Ярким примером этого являются ролевые игры. В процессе ролевой игры дети усваивают социально приемлемые нормы полового поведения и соответствующие их полу ценностные ориентации.

Общение со сверстниками того же пола становится все более существенным фактором, влияющим на самооценку, уверенность в себе, настроение и жизненный тонус [16,c. 80].

Таким образом, идентификация с ролью родителя того же пола представляет собой одно из выражений процесса социализации - приобретения навыков групповых отношений как определенной стадии формирования личности.

В процессе формирования идентичности дети могут сталкиваться с различными проблемами эмоционального и личностного развития. Невнимание к проблеме полоролевой идентификации и социализации в целом обернулось многими проблемами для современного общества. Результаты «бесполой педагогики и психологии» не заставили себя ждать: мальчики оказываются недостаточно эмоционально-устойчивыми, выносливыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости и терпимости.

**1.2 Психологические особенности развития подростков оставшихся без попечения родителей**

Проблема развития личности в условиях закрытых детских учреждений в последние годы приобретает все большую и большую актуальность. Были направлены на изучение различные аспекты психического развития детей - сирот которые нашли свое отражение в работах М.Ю. Кондратьева, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, О.Е. Смирновой, Н.Н. Толстых, Н.К. Радиной и др. Изучены особенности самоопределения, роль взаимодействия со значимым взрослым в формировании личностного опыта воспитанников детского дома, особенности самопринятия ребенка, развивающегося в семье и без семьи, проведен анализ формирующих средовых условий и субъективных факторов развития, особенностей эмоциональной сферы воспитанников (и сотрудников) детского дома и др.

Результаты этих исследований свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине личностного развития ребенка - сироты, о его отличии от ребенка, воспитывающегося в семье. Многими авторами подчеркивается негативный характер таких отличий. Так, Л.В. Корнева в своем исследовании выделила отличительные особенности в структурных компонентах самоопределения (самооценка, уровень притязаний, локус контроля, самоценность) детей-сирот. Она показала, что в условиях детского дома указанные личностные характеристики формируются так, что адекватная социализация развивающейся личности существенно затрудняется.

Согласно результатам исследования А.Х. Пашиной и Е.П. Рязановой, для детей-сирот характерно катастрофическое однообразие качественной окраски эмоциональной сферы. Они выражают меньше легко распознаваемых эмоций, чем «благополучные» дети, и хуже распознают выражение эмоций. Для воспитанников интернатов характерна также высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии [6, c. 49].

Особую сложность представляют так называемые ''социальные сироты'', то есть дети, родители (родитель) которых живы, но лишены родительских прав, из-за чего длительный контакт с ребенком невозможен. В отличие от ребенка, с рождения оказавшегося без материнской заботы, развитие личности ребенка, имевшего мать, но в какой-то момент лишившегося ее, идет по так называемому невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. Дети, разлученные с матерью, приспосабливаясь к новым условиям жизни, часто как бы забывают ее и даже начинают относиться к ней негативно: не хотят узнавать, ломают полученные от нее игрушки и т.п.

Агрессивность является одной из основных характеристик личности подростка-сироты. Негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям является следствием дефицита теплоты и принятия в общении и распространяется даже на сибсов, то есть братьев и сестер. Дети практически не имеют родственной привязанности к собственным братьям и сестрам и в процессе общения оказываются не способными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими [3, с. 67]. Агрессивность проявляется в том, что любые действия окружающих, в том числе членов семьи, воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта. Межличностные отношения, как правило, недолговечны и формальны.

В условиях депривации детско - родительских связей, как показано в работах А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и В.С. Мухиной, у детей подросткового возраста в результате своеобразной идентификации друг с другом стихийно складывается детдомовское, или интернатское '’МЫ'', которое выражается в совместном обособлении от других, ''чужих'' людей и порождает негативное отношение к ним. Эта совместная обособленность от других людей приводит к возникновению псевдо-родственных отношений между детьми: они остаются отчужденными друг от друга и часто поступают жестоко со своими товарищами. Психологическое отчуждение от людей создает внутренние условия, которые впоследствии становятся благоприятной почвой для правонарушений.

Необходимо подчеркнуть, что эта отчуждающая установка подкрепляется настороженным, а нередко и открыто отрицательным отношением обывателей, противопоставлением детей, живущих в семьях, детям, живущим вне семьи.

Общение со взрослыми. В общении и учебной деятельности для воспитанников детских закрытых учреждений характерны следующие особенности. Положительная мотивация в отношении взрослого (учителя, воспитателя) базируется на дефиците общения со взрослым и вследствие этого - сверхценности этого общения. Такая особенность мотивации общения со взрослым не способствует становлению учебной деятельности и часто даже препятствует нормальному протеканию этого процесса.

Ребенок так хочет понравиться взрослому, заслужить его персональное внимание, одобрение, что это заслоняет от него содержание выполняемой задачи.

Гипермотивация общения со взрослым скрывает от наблюдателя дефекты в развитии произвольности у воспитанников. Как оказалось, эти дети, охотно принимаясь за выполнение любого задания учителя, часто не могли с ним справиться, если педагог не следит за каждым действием ребенка и не оценивает его. Неспособность самостоятельно спланировать и осуществить даже простейшее действие - характерная черта детей, воспитывающихся в школах-интернатах.

Все это создает совершенно специфический тип отношения со взрослым, который, в свою очередь, влияет и на отношения со сверстниками. Этот тип отношений носит крайне противоречивый характер: с одной стороны - воспитанники детского дома крайне зависимы от взрослых, стремятся к общению с ними, с другой - ведут себя очень агрессивно по отношению к ним, противопоставляя себя миру взрослых.

Для этих детей характерно соперничество за внимание и любовь взрослого. Именно на этой почве возникает множество конфликтов между воспитанниками детского дома [6, с.78].

Важное для понимания поведения детей - сирот противоречие обнаружили А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых. Учитывая особенности жизни в закрытых учреждениях, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта. Однако, в поведении таких детей наблюдается агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтной ситуации и соответственно - неспособность продуктивно и конструктивно разрешать конфликты. Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их «домашними» сверстниками, у них были обнаружены серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия [7, с. 54 ].

В самом общем виде отклонение в развитии детей в закрытых детских учреждениях можно обозначить как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, формирование которых как раз и создает возможность перехода от реактивного, ситуационного к активному, свободному поведению.

Недоразвитие механизмов опосредования у воспитанников школы - интерната компенсируется формированием различного рода ''защитных образований'', когда вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольности поведения - ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справляться с трудной ситуацией - тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других [7, с. 56 ].

По мнению Розенцвейга, это свидетельствует о фрустрированности потребности в общении и в сочетании с неумением взять на себя ответственность демонстрирует своего рода ''потребительское'' отношение ко взрослым, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих.

Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей ''дистанции'' в общении со взрослыми. Розенцвейг отмечает, что становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении со взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который в нашем случае оказывается, безусловно, нарушенным. В условиях детского дома невозможно создать механизм идентификации, полностью повторяющий семейную идентификацию. К тому же вопрос о целесообразности замены идентификации с родителями идентификациями с воспитателями и учителями достаточно сложен и не имеет однозначного решения.

Парадоксальность ситуации состоит в том, что младшие школьники в интернате стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, в какой-то степени стараются угодить взрослому. Это можно объяснить тем, что, в отличие от ''семейных'' детей, ребенок в детском доме положительное отношение взрослого должен заслужить (выполнением его требований, примерным поведением, хорошими оценками и т.д.), но потребность ребенка в положительном отношении взрослого сталкивается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении со взрослым, что в сочетании с неотработанностью адекватных форм общения со взрослым создает чрезвычайно сложную, противоречивую картину этого общения. Как в развитии интеллектуальной и аффективно - потребностной сфер, так и в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, существует определенная специфика, которую нужно интерпретировать не как простое отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер.

Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального плана, в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией [34, с. 56].

Общение со сверстниками*.* При анализе специфики общения детей со сверстниками в условиях закрытых детских учреждений важно учитывать, что ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой лиц, причем сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу или быть исключенным из этой группы. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается как бы «безусловной».

В закрытых детских учреждениях наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне недоразвития интимно-личностной стороны общения. В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, сочувствия, сопереживания, умения и, главное, потребности разделить свои переживания с другим человеком. По мнению Джерсилд, выросшие вне семьи дети не способны к богатым эмоциональным переживаниям, так как способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви получил он сам и в какой форме она выражалась [5, с.38].

В подростковом возрасте, обнаружила А. Фрейд, дети выросшие без близких взрослых, развивают примитивные связи с окружающими; у них появляются "замещающие'' связи со сверстниками или с группой сверстников; многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, без чего их переход к зрелости становится невозможным. Сэлливен развивает мысль о том, что ''Я'' ребенка социально по своему происхождению. Оно рождается и формируется под влиянием оценки взрослыми поступков ребенка. Позиция близких взрослых создает как бы ''эмоциональный климат'', ''психологическую среду'', в которой и совершается процесс самораскрытия и саморазвития ребенка. ''Личность складывается из отраженных похвал'' [2, с. 28].

Недостаточный опыт совместных со взрослым эмоциональных переживаний является одной из причин задержки в развитии эмоционально-волевой сферы у воспитанников детского дома.

Другой существенной особенностью воспитанников интернатов является избыточное половое возбуждение (гиперсексуальность). Причина этого кроется в невозможности для детей, социально выбитых из колеи, использовать свою энергию позитивно.

Гиперсексуальность воспитанников детских домов проявляется в повышенном интересе ко всему, что связано с половой жизнью, в ранних сексуальных связях, частых мастурбациях, нецензурной брани, подглядываниях и т.п. Поведение людей и события, не имеющие никакого отношения к сексуальной сфере, окрашиваются в их сознании в сексуальные оттенки.

Причиной, повышающей половую возбудимость детей, является недостаточная общая способность детей к задержке (к торможению) своих первичных чувственных влечений. В подавляющем большинстве случаев эта особенность является приобретенной, сформированный окружающей средой, «которая "распускает'' ребенка, дает ему слишком мало материала для преодоления, для труда или же дает односторонний, грубо чувственный материал, препятствующий росту более высоких творческих устремлений» [28, с.27].

Особенностями гиперсексуальных детей являются:

заостренная эгоцентричность (''Я'' в центре всего мира); стремление к непосредственному получению удовольствия, преобладающее над стремлением к более далеким и отвлеченным целям; отрыв от разнообразных областей окружающей действительности и фиксация на отдельных, избранных ее сторонах, содержащих в себе элементы затаенного полового насыщения (отсюда же узкое ограничение сферы исследовательских интересов).

На ярко выраженное у воспитанников интерната доминирование желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения указывают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых. Для них оказываются непривлекательными многие общечеловеческие проблемы, в отличие от их сверстников из обычной школы [36, с. 54].

У детей из детских домов импульсивность в удовлетворении своих потребностей сочетается с приступами агрессивности в ситуациях фрустрации. Отсутствие эмпатичности приводит к тому, что агрессивные реакции часто бывают жестокими, даже садистскими. Такие люди ''переживают собственные побуждения как неотложные и неумолимые, откладывание реализации которых или замена чем-либо другим немыслима.

Удовлетворение побуждений ведет к распущенности, состоянию пресыщения, но не к переживанию счастья с присущим ему чувством повышения самоуважения'' [32, с.181].

Мышление***.*** При решении интеллектуальных задач воспитанники детских домов ориентируются преимущественно на наглядно данную ситуацию и не включают план воображения, внутренний интеллектуальный план. Интеллектуальное развитие детей, воспитывающихся вне семьи, характеризуется дисгармоничностью. Слабо развитым оказывается невербальное мышление при соответствующем возрастной норме вербальном мышлении [30, с.56].

Неблагополучие в умственном развитии детей-сирот в значительной мере определяется скудостью, ограниченностью конкретно-чувственного опыта. Бедность эмоционального опыта, сведение обучения к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков, приводят к схематичности, ''рассудочности'' мышления ребенка. Развитие формальных сторон интеллекта - классификации, систематизации - заменяет собой образное, конкретное познание мира.

В психологии существуют данные, показывающие, что путь развития по классификационному типу является тупиковым, препятствующим становлению творческой стороны мышления [37, с.56]. Это связано с тем, что овладение формальными логическими операциями недостаточно для продуктивной деятельности. Они являются лишь средством, инструментом, позволяющим человеку придать нужную форму тому содержанию, которое он получает в чувственном опыте. Если же само содержание крайне бедно, то даже развитое логическое мышление не будет эффективным.

Таким образом, мы видим, что психическое и личностное развитие детей-сирот носит специфический характер. В конечном итоге все особенности их развития определяются теми условиями, в которых живет ребенок. Наиболее значимыми из них являются психическая депривация, отсутствие близкого взрослого человека, который бы безоговорочно принимал и любил ребенка, негативное отношение к этим детям со стороны социума. Все это приводит к формированию агрессивной, но крайне ранимой, неуверенной в себе личности, защищающейся от внешнего мира, а не взаимодействующей с ним.

**1.3 Особенности полоролевой идентификации сирот подросткового возраста**

Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов, а родители являются для детей эталоном поведения людей, соответствующего пола, первым институтом гендерной социализации [4, с. 5]. По мнению таких психологов как В. С. Мухина, Д. Я. Райгородский, Е. П. Ильин, И. С. Кон и др. поведение, свойственное мужскому или женскому полу, присваивается детьми с самого раннего детства (гендерные стереотипы).

Существенным компонентом идентичности, считают А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, является так называемая гендерная идентичность.

Гендерная идентичность - переживание себя как человека определенного пола. В отличие от гендерной роли, отражающей внешние признаки моделей поведения и отношений, позволяющих другим людям судить о степени принадлежности кого-либо к мужскому или женскому полу, гендерная идентичность характеризует внутреннее, глубоко личное переживание себя как человека определенного пола. Существенным компонентом гендерной идентичности является сексуальная, или половая идентичность, отражающая представление человека о своих сексуальных предпочтениях (гетеро-, гомо- или бисексуальных). Гендерная идентичность и гендерная роль у одного и того же человека не всегда совпадают.

Гендерную идентичность, подобно идентичности в целом, можно рассматривать в аспектах тождественности и целостности. Иными словами, можно сказать, что обретение гендерной идентичности предполагает, с одной стороны, интегрирование различных гендерных ролей (женщина как мать, женщина как жена, влюбленная девушка, подруга и т.п.), а с другой стороны, создание целостного представления о себе как человеке того или другого пола в прошлом настоящем и будущем (девочка - девушка - женщина, мальчик - юноша - мужчина). Важно также, чтобы представления подростка о себе подтверждалось соответствующим отношением к нему значимых других - сверстников и взрослых. Последнее важно для построения идентичности в целом, но приобретает особое звучание в контексте становления гендерной идентичности.

По мнению авторов, именно андрогинный тип гендерной идентичности является наиболее адаптивным, поскольку сочетание маскулинных и фемининных черт позволяют человеку проявлять большую гибкость и пластичность в поведении, использовать различные стратегии для жизненных проблем. Авторы считают также, что требования современного общества способствуют большей маскулинизации поведения.

Склонность к игнорированию своей женственности, неумение раскрыть свою сексуальность сочетаются у девочек - сирот со стойкой заниженной самооценкой, несформированностью образа Я, особенно в его полоролевом аспекте.

Заметим попутно, что отсутствие внятных образцов для идентификации, и в частности образцов, соответствующих полу ребенка, важно не только для становления его гендерной идентичности как таковой, но и в более широком контексте развития личности. В исследованиях, приведенных американскими психологами П.Н. Массена, Дж. Конжера, Дж. Кагана, показано, что одним из основных источников тревожности в младшем школьном возрасте является именно отсутствие возможностей для гендерной идентификации.

В образовательных учреждениях, в том числе и детских домах, преобладающим большинством учителей и воспитателей являются женщины. Жизнь детей проходит преимущественно в женской среде, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на то, как складываются их представления о поведении, свойственном своему полу.

Уже в дошкольном и младшем школьном возрастах дети не играют в ролевые игры, в которых проигрываются женские и мужские роли, хотя существует устойчивое мнение о том, что такого рода игры являются едва ли не врожденными.

Стереотипы женского и мужского поведения входят в самосознание через опыт общения и идентификацию с представителями своего пола. В детских домах дети изолированы от этих ориентаций. Однако качественно половая идентификация имеет существенные отличия. Если дети в семье идентифицируются с их родителями, с близкими родственниками и со сверстниками, то дети, лишенные родительского попечительства, идентифицируются, прежде всего, со своими сверстниками, т.е. мальчиками и девочками из группы.

Мальчики в детских домах лишены подчас возможности идентификации по полу, потому что здесь мало мужчин, не с кого брать пример. В силу группового "мы" девочки заимствуют агрессивные формы поведения. Это форма выживания, форма утверждения себя среди таких же обездоленных или среди чужих, которые оцениваются как "он".

Подростки, лишенные родительского попечительства, с раннего возраста воспитывающиеся в депривационных условиях детского дома, имеют нечеткие, не достаточно полные представления о себе как о представителе пола и личности вообще. Они не осознают гендерные стереотипы, замыкаются в себе, плохо представляют особенности взаимоотношений, как со своим, так и с противоположным полом.

В подростковом возрасте дети, выросшие без близких взрослых, как обнаружила А. Фрейд, развивают примитивные связи с окружающими; у них появляются "замещающие'' связи со сверстниками или с группой сверстников; многие дети ищут истинных материнских отношений с каким-нибудь лицом, без чего их переход к зрелости становится невозможным [12, с. 13].

Существует распространенная точка зрения напрямую связывать описанные выше проблемы подросткового возраста с пубертатным периодом, половым созреванием. Однако чрезвычайно важно рассматривать эту линию развития в более широком контексте, включающим не только биологические, но и психологические, и социальные аспекты, потому что только такой контекст даст возможность понять, почему у детей, воспитывающихся вне семьи, проблемы, связанные с сексуальным развитием оказывается столь акцентированной.

Дети, социально выбитые из колеи, довольно часто рано развертывают свою половую жизнь, притом не только в нормальных, но и в извращенных ее формах.

Причиной этого избыточного полового возбуждения (гиперсексуальность) является невозможным для детей в современной противоречивой социальной и педагогической среде использовать свою энергию по правилам, творческим, радующим ребенка путям,- и, отсюда, дополнительный приток этой неиспользованной энергии к половым ощущениям, как не требующим особой активности и в то же время доставляющим удовольствие (нецелесообразное переключение энергии).

Моментом, способствующим, благоприятствующим чрезмерно раннему половому развитию, является повышенная врожденная общая возбудимость ребенка (повышенная эмоциональность, повышенная реактивность); чем она более богата и чутка, тем, при отсутствии творческих выходов для нее, больше скопляется ее вокруг половых устремлений.

Обстоятельством, точно также увеличивающим половую возбудимость детей, является недостаточная общая способность детей к задержке (торможению) своих первичных чувственных влечений. Эта недостаточность может быть как до известной степени врожденной (у тяжелых психопатов, у лиц с грубыми анатомо-химическими изъянами нервно-мозгового аппарата), так и, в подавляющем большинстве случаев,- благоприобретенный: если окружающая среда “распускает” ребенка, дает ему слишком мало материала для преодоления, для труда или же если она дает односторонний, грубо чувственный материал, препятствующий росту более высоких творческих устремлений.

Большую роль играет также и раннее, социально-половое развращение, - половое подражание и т.д.; влияние половой жизни окружающих. К этому можно отнести и современное половое ханжество, а также и гигиеническое невежество.

Признаки слишком раннего и одностороннего развивающегося полового чувства;

а) ребенок в таких случаях оказывается более остро эгоцентричным, чем это свойственно его возрасту.

б) наклонность к непосредственному получению удовольствия не по возрасту преобладает у него над стремлениями к более далеким и отвлеченным целям;

в) замечается отрыв от разнообразных областей окружающей реальной жизни приковывание к отдельным, извращенным ее сторонам, содержащим в себе элементы затаенного полового насыщения; отсюда же и увеличение внереальной фантазии и однотонная, узко ограниченная сфера исследовательских интересов;

г) подобные дети призываются к товарищам, к воспитателям - не только вследствие общетворческого удовлетворения, которое те доставляют, - а, главным образом, по признаку личной симпатии;

д) игры, занятия привлекают их точно также, главным образом скрытой в них половой стороной.

При резком сгущении всех этих явлений дети начинают страдать упадком общей всей работоспособности, т.к. значительная часть работы их “внимания”, “памяти” - т.е. общетворческих их устремлений, увлекается в сторону явного и скрытого полового интереса, оставляя на долю повседневных требований среды слишком мало энергии.

При преследованиях или увещаниях, обычно - нелепо, неумело проводимых, со стороны взрослых, замечающих эти половые изъяны, дети замыкаются и стараются преодолеть себя; это создают у них внутреннее раздвоение, повышенную пугливость, рефлексию и зачастую служит источником обостренного развития религиозного чувства.

Гиперсексуальные дети часто отличаются повышенной невротичностью, неуравновешенностью, что объясняется как отрывом их от многих областей окружающей повседневности, так и потерей ими значительной части нервной энергии, пугливостью и т.д..

Переходный возраст этим детям дается особенно трудно, т.к. вступают они в него с глубоко испорченным половым материалом, с большой внутренней неустроенностью.

Осознание и переживание человеком своей половой идентификации является, по мнению Т.И. Юферса, одним из наиболее существенных показателей формирования психологического пола. Такое осознание и переживание предполагает наличие у человека определенных эталонов, т.е. представления о наиболее привлекательных и значимых качествах личности мужчины и женщины.

Наиболее привлекательные и значимые качества личности мужчин и женщин, отражают нравственную сторону взаимоотношений между мужчинами и женщинами, родителями и детьми. Они связаны с представлениями этих подростков о качествах семьянина (мужа, отца, матери, жены).

Другие положительные характеристики - достаточно ограничены, требования детей к личности мужчин и женщин - невысоки. Отрицательные характеристики, даваемые подростками, также были связаны с выполнением родительских и супружеских обязанностей.

В представлениях подростков практически не было обнаружено половых и возрастных различий.

Повышенная ценность семьи и недостаточный опыт жизни в ней способствует идеализации воспитанниками взаимоотношений в семье, образа семьянина. Эта положительная идеальная модель до определенной степени расплывчата, не наполнена конкретными бытовыми деталями. Однако одновременно существует эмоционально насыщенный конкретный образ того, какими эти взаимоотношения не должны быть, какими качествами не должны обладать мужчина, отец, жена, мать.

Столкновение этих двух образов порождает конфликтную систему требованиями: идеализированных с одной стороны, и чрезвычайно низких, ограниченных выполнением элементарных норм поведения с другой. Такая конфликтная система требований может отрицательно влиять на формирование адекватного эталона мужественности и женственности, искажать процесс становления психологического пола [21, с. 30].

В представлениях о маскулинности/ фемининности у воспитанников интерната, как в зеркале, отражается ключевое для нормального становления гендерной идентичности обстоятельство - отсутствие адекватных образцов для идентификации. При этом если модели поведения (прежде всего профессионального), мужчин и женщин воспитанники еще могут найти, наблюдая поведение окружающих их взрослых, то образцы реального поведения мужа и жены, матери и отца им просто неоткуда взять. Специалисты в области семейной психологии подчеркивают, что люди в своей семье, как правило, воспроизводят модель родительской семьи, повторяя в поведении - прямо или «с точностью до наоборот» - отцовскую и/или материнскую модель.

**II. Характеристика диагностического инструментария по проблеме изучения полоролевой идентификации воспитанников детского дома подросткового возраста**

**.1 Организация и этапы проведения экспериментального исследования**

При изучении проблемы полоролевой идентификации подростков нашей задачей необходимо было определить отношение подростков друг к другу, к обслуживающему персоналу детского дома. Выяснить круг интересов детей. Кого ребята считают авторитетом для себя, кто служит для них примером. К кому из своего окружения проявляют наибольший интерес.

В исследовании принимало участие 20 детей подросткового возраста от 11 до 15 лет.

В ходе исследовательской работы были проведены опросы детей по отношению к своим преподавателям, воспитателям, межличностное отношение воспитанников в группе, самоотношение детей (Дембо) и диагностирование психологического пола подростков (С. Бем). Изучались возрастные и индивидуальные особенности детей, состояние здоровья, условия жизни и воспитания. С какого возраста и сколько времени дети находятся в детском доме, были ли у них родители и как давно они лишены родительских прав. Круг интересов и увлечения.

По результатам межличностных отношений, психологического пола, самоотношения детей, проводился анализ показаний между младшими и старшими подростками.

При апробации результатов в настоящем исследовании предпринята попытка выявить отношение детей к педагогическому составу. Это возможно, как мы полагаем, лишь при сопоставлении всех показателей методик.

 **Анкета «воспитатель - воспитанник»**

**Диаграмма №1**

По результатам исследования можно сделать выводы, что мальчики считают воспитателя справедливым человеком. Она всегда чувствует их настроение. Они вполне довольны ей. Считают, что она всегда может дать разумный совет. Для них оценка воспитателя более важна, чем для девочек. Ребята очень любят работать с ней.

**Диаграмма № 2**

Данные девочек несколько отличаются от показателей мальчиков. Они также считают воспитателя справедливым человеком. Считают, что она тщательно планирует работу с ними. Они также довольны своим воспитателем. Прислушиваются к ее совету. Девочки более доверчивы к своему воспитателю, считают, что она хорошо знает их слабые и сильные стороны. Но, не смотря на это, им более не хватает чуткости и любви в отношениях, сомневаются в методах ее воспитания. На среднем уровне изъявляют желание быть похожими на нее.

**Анкета.** Выбери оценки по баллам. Кто тебе нравится как человек и специалист.

**Диаграмма № 3**

Мальчики высоко оценили обоих психологов, педагога - организатора и плотника детского дома. Выше среднего уровня получили отличные баллы специалисты администрации заведения, физ. рук, музыкальный работник и вахтер. Ниже среднего: ночной воспитатель, библиотекарь, воспитатель и учитель рисования.

**Диаграмма № 4**

У девочек оценки по всем работникам несколько выше, чем у мальчиков. Из преподавательского состава наибольшее предпочтение получили педагог - организатор и психолог. Физкультурный работник вызывает у девочек наименьший интерес. Остальные преподаватели получили отличную оценку выше среднего уровня. Воспитатель, руководитель изо, плотник, вахтер получили средний балл и ниже уровень оценки, чем у остальных преподавателей.

**Методика определения места каждого члена группы в системе межличностных отношений, психологического статуса, а также иерархии статусов всех членов группы.**

**Диаграмма № 5**

1. Виталя; 2. Виталя, Гера; 3. Костя; 5. Со всеми; 6. Гера; 7. Всех; 8. Артур, Б.; 9. Все вместе

По данным исследования у нас определились два «предпочитаемых» лидера Виталя и Гера. Они, по мнению ребят, обладают организаторскими способностями. Костя определился как авторитет в сфере вкусов и моды. После окончания детского дома подростки проявили предпочтение не расставаться.

**Диаграмма № 6**

1. Люба, Вика С.; **2**. Люба, Вика С., Вика Ч.; **3**. Вика С., **5**. Со всеми, Люба; **6**. Надя; **7**. Всех, Настя; **8**. Вика С., Надя, Вика Ч., Люба, Оля Б., всех; **9**. Со всеми, Надя.

У девочек определилось два «универсальных лидера»: Люба и Вика С.. Во вкусах моды приоритет отдали Вике С.. После детского дома дети также предпочли не расставаться друг с другом, особенно с Любой. В отличие от мальчиков, день рождения и субботник предпочитают отмечать все вместе, особое предпочтение отдали Насте.

**Тест самооценки Дембо**

**Таблица № 7**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Борис Л. | Семью, себя | Оскорбление | Силой | Не ловкий | Красивый, спортивный |
| Леша Б. | футбол | курение | Сильный, смелый | -- | Добрый, ласковый |
| Саша Ц. | друзья | оскорбление | президент | внешность | отзывчивый |
| Ваня Я. | Мама, играть | Жить в дет. доме, не разрешают гулять | Дима, добротой | Женя, поведением | Добрый, вежливый |
| Толя С. | футбол | болеет | Забивает голы | балет | нормальный |
| Вася О.  | мопед | оскорбление | Г.Н., М.В., С. И., Д.В., Е. В.. | гитлер | Упертый,спортивный, активный |
| Артем И. | футбол | Плохие отношения | Репер (50 cent) | -- | Музыка, футбол |

Для мальчиков любимыми (около 0,3) является семья и футбол (0.4). Хотели бы походить на некоторых преподавателей, одногрупника и певца.

**Таблица № 8**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Алина Б. | друзья | крик | Л. В. | Внешность | Добрая, грустная |
| Вика С. | Интернет, кино, чтение | Русс. яз. | Кино, русс. яз.,алг.,геом. | внешность | Дружелюбная, хорошая ,искренняя, немн. надоедл. |
| Люба М. | Мопед | Кричат, поправляют | пожарный | бомж | Веселая, немного глупая, непослушная |
| Вика А. | Все | -- | воспитатель | мальчики | обычная |
| Настя Р. | мама | Танцы, | Дружить и хорошо учиться  | Не общаться, не слушаться | Красивая, умная |
| Настя Г. | Родители | Оскорбление | -- | Алина | Танцы, петь |
| Вика Ч. | Вязать, петь, выступать, готовить, гулять, учиться | Нравоучения | Надя И. | Рома Л. | Не очень воспитанная, активная. |

У девочек наиболее любимыми являются друзья, родители, увлечения (0.3). Хотели бы походить на воспитателя (0.3) и одногрупницу.

**Методика С. Бем**

**Диаграмма № 9**

1. Маскулинность; 2. Фемининность; 3. Андрогинность

Результаты исследования мальчиков показали преобладающее преимущественно андрогинного психологического пола.

**Диаграмма № 10**

1. Маскулинность; 2. Фемининность; 3. Андрогинность

У девочек в равной степени проявляются свойства как маскулинного так и андрогинного психологического пола.

**Выводы по II главе**

Целью нашего исследования было экспериментальным образом определить процесс полоролевой идентификации подростков воспитывающихся в детских домах.

В закрытых детских учреждениях наблюдается высокая интенсивность контактов со сверстниками на фоне недоразвития интимно-личностной стороны общения. Авторитетами для детей считаются воспитанники более старшего возраста. Они имеют хорошие организаторские способности, постоянно взаимодействуют с детьми. У старших подростков, как девочек, так и мальчиков, преобладают черты маскулинного психологического пола, у младших подростков - андрогинного. У девочек особенно отслеживается недостаток любви и чуткости в отношениях со взрослыми.

Старшие дети сами себя считают авторитетами и выбирают более независимое положение.

Среди персонала мальчики высоко оценивают психологов, педагога организатора и плотника. Девочки более эмоционально относятся к педагогам, показатели более высокие и ровные, чем у мальчиков. Наибольшее предпочтение получили психолог и педагог организатор. Дети предпочтение отдают тем преподавателям, которые больше времени взаимодействуют с ними, больше уделяют внимания.

Воспитанники тянутся к взрослым, но в силу того, что коллектив постоянно меняется и преподаватели не могут уделять внимание детям круглосуточно, подросткам остается взаимодействовать друг с другом. Детям недостаточного того внимания которое уделяется в процессе воспитания, им хочется теплоты и заботы, более близких отношений.

**Заключение**

В подходе к проблеме воспитания детей в детских учреждениях закрытого типа наблюдается две крайности, которые, заостряя, можно описать следующим образом. С одной стороны, до сих пор существует представление, что дети из детских домов и школ интернатов - совершенно обычные, ничем не отличаются от растущих в семьях, и все проблемы, связанные с ними, можно решить улучшением материального положения, привлечением спонсоров, созданием нормальных условий обучения и воспитания. С другой стороны, распространена точка зрения, что сейчас в детских домах и интернатах практически нет здоровых детей, все воспитанники имеют соматические и психические заболевания, обусловленные, прежде всего, тяжёлой наследственностью.

В определённом смысле и то и другое правильно. Действительно, известен опыт лучших детских домов и интернатов, где детям хорошо, выпускники которых сравнительно успешно вступают во взрослую жизнь - учатся в высших учебных заведениях, работают, имеют семью, всю жизнь вспоминая интернат как свой родной дом.

Но вместе с тем никуда не уйти от фактов иного рода. Уже ни для кого не секрет, что большинство воспитанников детских домов отнюдь не сироты. В основном это дети, родители которых живы, но лишены родительских прав.

Сказанное означает, что с точки зрения соматического и психического здоровья, с учётом отягчённой наследственности, неблагоприятного протекания пренатального развития, тяжёлых условий жизни в раннем возрасте, дети, родившиеся и выросшие в таких семьях, составляют по существу в группу риска.

Исследования, проведённые во многих странах мира, свидетельствуют о том, что вне семьи развитие ребёнка идёт по особому пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности, про которые часто нельзя сказать, лучше они или хуже, чем у обычного ребёнка, - они просто другие. И более того, есть основания полагать, что именно психологический фактор является причиной не только психологических, но и соматических отклонений у таких детей.

В результате теоретического и практического исследования мы пришли к следующим выводам:

. В силу своей занятости педагоги детского учреждения не могут уделять должного внимания своим подчиненным, в следствии этого дети вынуждены взаимодействовать друг с другом, т.к. они постоянно проживают вместе в одной определенной группе и имеют наиболее тесный контакт только друг с другом.

. Воспитанники стремятся к взаимоотношениям со взрослыми, особенно к тем кто уделяет им больше внимания и заботы. Для мальчиков особенно важен пример мужского воспитания. Младшие подростки ориентируются на мужчин персонала и более старших подростков которые еще проживают в детском доме.

. В следствии того, что преподавательский коллектив периодически меняется и тесных взаимоотношений со взрослыми у детей нет, процесс формирования психологического пола и личностной структуры в целом нарушается. Дети не получают теплоты безусловной любви и ласки со стороны взрослых.

Родительская любовь является основополагающей в формировании структурных качеств ребенка и принятия себя как личности в целом. Благодаря любви ребенок чувствует себя в безопасности и уверенности, что его принимают таким, какой он есть, а не оценивают по совершаемым поступкам и поведению. Насколько ребенок получил любви в процессе воспитания, настолько он сможет, в последствии, эту любовь проявлять по отношению к другим людям.

**Список использованной литературы**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 3-е изд., испр. / Г.С. Абрамова; М.: Издательский центр «Академия», 1998.-673 с.

. Агеев, B.C. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы /B.C. Агеев; М.: МГУ. -1990. - 239 с.

. Белопольская, Н.Л. Половозрастная идентификации /Н.Л. Белопольская; М.: «Когито», 2003. - 95 с.

. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас; -СПб.: Питер, 2006.- 431 с.

. Берн, Ш. Гендерная психология: Пер. с англ. 2-е междунар. изд. / Ш. Берн; СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК: Нева; М:ОЛМА - ПРЕСС, 2001.-318 с.

. Бессонова, Т.Д., Психологические особенности полоролевого самосознания и самопринятия личности студента педагогического ВУЗа: Автореф. канд. психол. наук / T.JI. Бессонова; МПГУ им. В.И.Ленина. М., 1994. - 16 с.

. Выготский, JI.C. Психология развития ребёнка / Л.С. Выгодский; М.: Эксмо, 2003. - 512 с.

. Зелинский, С.М. Половая идентичность у подростков / С.М. Зелинский; Психологическая помощь детям и подросткам в норме и патологии. -Л., 1986.-С. 38-47.

. Каган, В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и «образ Я» у подростков / В.Е. Каган; Вопросы психологии. 1989, № 3. - С. 53-62.

. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии / В.Е. Каган; М.: Педагогика, 1991.-256 с.

. Каган, В.Е. Половая идентичность и развитие личности / В.Е. Каган; Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. -1991.-№4.-С. 25-33.

. Кле, M. Психология подростка. Психосексуальное развитие / М. Кле; -М.: Педагогика, 1991.- 176 с.

. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И.С. Клецина; СПб., Алтея, 2004. - 408 с.

. Кон, И.С. Психология половых различий / И.С. Кон; Вопросы психологии. -1981. №2. - С.59-68.

. Кон, И.С. Ребёнок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон; М., Наука. - 1988. - 270 с.

. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон; -М.: Просвещение, 1989.- 255 с.

. Кочарян, A.C. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности и фемининности в норме и патологии) / A.C. Кочарян. -Харьков; Основа, 1996.- 127 с.

. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И. Лисина; Под ред. А.Г. Рузской; Акад. пед. и соц. наук Моск. психол. соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1997.-383 с.

. Машихина Т.П. Формирование полоролевого поведения подростков: Дис.канд. пед. наук: Спец. 13.00.01 / Т.П. Машихина; Волгоград, 2003. 241 с.

. Минкова, Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи / Э.А. Минкова ; Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. М.: ТОО «Симе», 1995.- 98 с.

. Мухина, B.C. Возрастная психология / B.C. Мухина; М., 1997.- С. 56-97.

. Мухина, B.C. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов 5-е изд., стереотип. / B.C. Мухина; М.: Изд. центр «Академия»; 2000. - 456 с.

. Мухина, B.C. Влияние знаковых систем на половую идентификацию подростков: тендерные различия / B.C. Мухина, A.A. Денисов; Развитие личности. 2002. № 1. С. 119-137.

. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы: 3-е изд. стер. /Л.Ф. Обухова; М.: Тривола, 1998. - 352 с.

. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже; М., Просвещение, 1969. - 659 с.

. Попова, Л.В. Идентификация как механизм общения и развития личности: Методические рекомендации / Л.В. Попова, Г.В. Дьяконов; -М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. - 31 с.

. Прихожан A.M., Толстых H.H., Юферева Т.И. Подростковый возраст /A.M. Прихожан, H.H. Толстых, Т.И. Юферева ; Психическое развитие воспитанников детского дома. -М., Педагогика, 1990.- 98 с.

. Прихожан A.M. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / A.M. Прихожан, H.H. Толстых; М., Педагогика, 1990. -С.154 -156.

. Прихожан, A.M. Дети без семьи /A.M. Прихожан. М.: Педагогика, 1990.-158 с.

. Прихожан A.M. Подростковый возраст // Психическое развитие воспитанников детского дома. A.M. Прихожан, Н.Н.Толстых, Т.И. Юферева; М., Педагогика, 1990.- 98 с.

. Прихожан A.M. Психология сиротства /A.M. Прихожан, H.H. Толстых; М.: СПб: «Питер», 2005. - С.245-249.

. Романов, И.В. Половая идентичность в подростковом возрасте: Автореферат канд. психол. наук: Спец. 19.00.01 / И.В. Романов; ВГУ. -Воронеж, 1996.- 18 с.

. Фрейд, 3. Психоаналитические этюды / Сост. Д.И. Донского, В.Ф. Круглянского; Послесл. В.Т. Кондрашенко; Худ. обл. М.В. Драко / 3. Фрейд. Мн.: ООО «Попурри», 1997. - 606 с.

. Фрейд, 3. Три очерка по теории сексуальности. Психоанализ детской сексуальности / 3. Фрейд; СПб: Союз, 1998. - С. 4-111.

. Фрейд, 3. Лекции по введению в психоанализ: Сб. произведений /3. Фрейд; М.: Апрель - Пресс: Эксмо - Пресс, 2001. - 526 с.

. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; ред. Фельдштейна Д. И. М.: Институт практической психологии; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.- 146 с.

. Юдин, В. Дети-сироты. Что с ними делать? /В. Юдин ; Социальная педагогика. Изд-во НИИ Школьных технологий. М., 2006. - № 4, - С. 125127

. Юферева, Т. И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате / Т.И. Юферева; Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982, - С. 122-131.

. Юферева, Т.И. Образцы мужчины и женщины в сознании подростков /Т.И. Юферева; Вопросы психологии, 1985, № 3. С. 84-90.

. Юферева, Т.И. Формирование психологического пола / Т.И. Юферева; Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту. Под. ред. Дубровиной И.В. М., 1987. - С. 137-146.