

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Забайкальский государственный университет»

М. В. Бояркина

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ
ЛИЧНОСТИ**

Учебное пособие

Чита
ЗабГУ
2013

УДК 316.6 (075)
ББК 60.542.2 я 7
ББК С 542.2 я 7
Б 869

Печатается по решению Учёного совета
Забайкальского государственного университета

Ответственный за выпуск:

С. Е. Старостина, д-р пед. наук, доцент,
проректор по учебной работе (гум.-пед. направление) ЗабГУ

Рецензенты:

Н. И. Козлова, канд. пед. наук, доцент ЗабГУ;
А. А. Судакова, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ЗабКИПКРО

Научный редактор: *А. В. Рогова*, д-р пед. наук, проф. ЗабГУ

Бояркина, М. В.

Б 869 Социализация и гендерное воспитание личности: учеб. пособие / М. В. Бояркина;
под науч. ред. А. В. Роговой; Забайкал. гос. ун-т. – Чита, 2013. – 126 с.
ISBN 978-5-9293-0911-3

В учебном пособии социализация и воспитание рассматриваются в гендерно-ролевом аспекте, показываются особенности социализации мужчины и женщины (мальчика и девочки ; юноши и девушки), раскрывается проблема содержания гендерного воспитания обучающихся и воспитанников в образовательном процессе. Характеризуются основные компоненты стиля гендерно-ролевого поведения как результата гендерного воспитания, обосновывается роль педагогов и родителей в гендерном воспитании личности. Задания практикума направлены на осознание, анализ и решение проблем собственной социализации, связанных с разными сферами жизни и деятельности.

Учебное пособие предназначено для студентов-бакалавров, магистрантов и работающих с ними преподавателей вузов. Может быть полезно аспирантам и учёным, интересующимся проблемами социокультурного становления и воспитания гендерных характеристик личности человека. Может быть использовано учителями-практиками, стремящимися повысить свою квалификацию, а также специалистами, чьи профессиональные интересы связаны с данной проблематикой.

УДК 316.6 (075)
ББК 60.542.2 я 7
ББК С 542.2 я 7

ISBN 978-5-9293-0911-3

©ЗабГУ, 2013

Оглавление

Предисловие	5
Раздел I. Проблематика гендера в исследованиях зарубежных и отечественных учёных	
1.1. Пол и гендер как междисциплинарные научные понятия	7
1.2. Представленность гендера в структуре личности	14
1.3. Особенности социализации мужчины и женщины	22
1.4. Характеристика основных компонентов стиля гендерно-ролевого поведения	32
1.5. Мужественность и женственность как личностные качества человека	49
Раздел II. Гендерное воспитание как новое направление в педагогической науке	
2.1. Сущность, принципы и способы гендерного воспитания	59
2.2. Образовательные технологии, направленные на гендерное воспитание обучающихся	70
2.3. Позиция педагога в гендерном воспитании личности ...	80
2.4. Роль родителей в гендерном воспитании ребёнка	90
Раздел III. Психолого-педагогический практикум	
Цель и примерное содержание занятий тренинга	99
<i>Занятие 1.</i> Представление личного гендерного образа. Определение проблемных областей собственной жизни и деятельности	101
<i>Занятие 2.</i> Освобождение себя от прежних установок. Ломка стереотипов	103
<i>Занятие 3.</i> Самопознание. Исследование своих потребностей	105
<i>Занятие 4.</i> Анализ потребности обращения за помощью к другим	108
<i>Занятие 5.</i> Избавление от прежних отношений	110
<i>Занятие 6.</i> Организация прощания с прошлым.	112
<i>Занятие 7.</i> Самораскрытие. Избавление от однообразия и установление приоритетов.	114
<i>Занятие 8.</i> Учёт распределения энергии	115
<i>Занятие 9.</i> Преодоление противоречий	116
<i>Занятие 10.</i> Освобождение от прошлого	118

<i>Занятие 11. Самопринятие. Усиление самоидентификации</i>	119
<i>Занятие 12. Составление карты повседневных нужд</i>	122
<i>Занятие 13. Составление новой версии автобиографии и вознаграждение себя за новое начинание</i>	124
<i>Занятие 14. Составление плана самосовершенствования</i>	125
Библиографический список	128
<i>Приложение 1. Схема. Гендерно-ролевая социализация личности мужчины и женщины</i>	134
<i>Приложение 2. Таблица. Стили гендерно-ролевого поведения личности и их компоненты</i>	135
<i>Приложение 3. Методика «Маскулинность - фемининность» С. Бем</i>	136
<i>Приложение 4. «Типично мужские» или «типично женские» качества</i>	138
<i>Приложение 5. Тест «Девочки или мальчики, или Как вы воспитываете своих детей?»</i>	138
<i>Приложение 6. Примеры ситуационных задач</i>	141
<i>Приложение 7. Тест «Властный ли у вас характер?»</i>	143

Предисловие

Образовательная политика современного российского государства, ориентируясь на общие тенденции мирового развития, направлена на создание условий для удовлетворения потребностей каждой личности. Данное положение закреплено в основополагающих документах, таких как Конституция Российской Федерации (гл. I, ст. 2) [36], Гендерная стратегия Российской Федерации [21], Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) (гл. II, ст. 34) [76], Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования) [37], Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (от 04.02.2010. Пр-271) [50].

В связи с тем, что социальный прогресс общества, эффективная экономика, высокая культура и нравственность могут быть достигнуты лишь совокупным интеллектуальным потенциалом граждан обоих полов, становится необходимым выявление сущности и определение подходов к воспитанию личности мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки).

В последние двадцать лет в отечественной педагогике наряду с существующими подходами к воспитанию личности наметился новый подход, называемый гендерным. Необходимость возникновения данного подхода обусловлена происходящими в обществе трансформациями культуры, приводящими к нивелированию (смещению) социальных ролей мужчины и женщины во всех сферах человеческой жизни и деятельности (гражданской, производственной, семейной).

Процесс реализации гендерного подхода к воспитанию личности в педагогике принято называть гендерным воспитанием. Однако следует отметить, что сущность и содержание данного понятия трактуются неоднозначно. Неоднозначность трактовок исходит из понимания сущности «гендера», которое является результатом многочисленных междисциплинарных исследований зарубежных и отечественных этнографов, историков, социологов, культурологов, психологов, а вслед за ними и педагогов.

Гендерное воспитание в России, согласно культурной традиции, предполагает дифференциацию ролей мужчины и женщины

(юноши и девушки, мальчика и девочки) в зависимости от их половой принадлежности и называется поло-ролевым воспитанием, актуальность которого в настоящее время достаточно обоснованной назвать нельзя. Западные же ученые, употребляя термин «гендерно-ролевой», под гендерным воспитанием понимают создание условий для развития культуры поведения человека с учётом не только половой принадлежности, но и индивидуальных, возрастных, психологических особенностей, социальных запросов и культурного окружения его личности.

Обучение мальчика и девочки, юноши и девушки в различных образовательных учреждениях (школа, среднее специальное учебное заведение, высшее учебное заведение) является важным этапом социализации их личности. Успешность будущей жизни и профессиональной деятельности юношей и девушек во многом зависит от содержания воспитательного процесса, организуемого на всех образовательных ступенях. Способность молодых людей к самореализации во всех жизненно важных сферах обусловлена грамотной организацией гендерного воспитания личности юноши и девушки.

Материал учебного пособия позволит формировать у студентов-бакалавров и магистрантов знания и представления о качествах мужественности и женственности, о вариантах проявления данных качеств во взаимодействии, об особенностях становления стиля гендерно-ролевого поведения. Содержание учебного пособия поможет юношам и девушкам осознать необходимость гендерного воспитания личности; будет способствовать развитию готовности к осуществлению гендерного воспитания и самовоспитания личности и становлению навыков проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся и воспитанников, а также собственного образовательно-профессионального маршрута. В этом помогут вопросы и задания по темам, а также рекомендации, предлагаемые в практикуме, направленном на осознание и анализ проблем собственной социализации. Выполнение заданий и упражнений практикума, а также решение ситуационных задач будут способствовать планированию и осуществлению поиска эффективных путей выхода из сложившихся в разных сферах жизни и деятельности ситуаций на основе актуализации ранее накопленного опыта.

Раздел I. Проблематика гендера в исследованиях зарубежных и отечественных учёных

1.1. Пол и гендер как междисциплинарные научные понятия

Изучение вопросов, связанных с проблемой пола человека, характеризуется сложностью и неоднозначностью рассмотрения сущности изучаемого явления. Наличие двух англоязычных терминов «sex» и «gender», не имеющих аналогов в русском языке, приводит к неопределённости трактовки данных понятий и требует авторского самоопределения [1, с. 3]. В связи с этим становится необходимым анализ данных понятий с позиции разных научных направлений для установления их сущности и выработки собственной позиции по данному вопросу.

Понятия «пол» (*sex*) и «гендер» (*gender*) различаются, и в настоящее время всё меньше рассматриваются как синонимы. Пол – это термин, обозначающий те анатомо-биологические особенности, на основе которых люди определяются как мужчины или женщины. Данный термин употребляют в отношении характеристик и поведения, которые обусловлены непосредственно биологическими различиями между мужчинами и женщинами. Гендер по одним источникам – «род» (англ.), по другим – «представление, презентация». Гендер указывает на то, как человек представляет свой биологический пол в социальном пространстве [18, с. 18–19].

Учёные считают, что термин «гендер» впервые был введён в научный оборот на Западе в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. [4]. Его ввели для анализа социальных отношений и опровержения мнения о том, что поведение и социальные роли мужчин и женщин в обществе определяются только лишь их биологическими различиями [8]. По свидетельству исследователей, категория «гендер» использовалась сначала в истории, историографии, социологии, психологии, а затем была воспринята и в лингвистике [12].

Однако уже в 1955 г. сексолог Дж. Мани заимствовал понятие «гендер» из грамматики для разграничения пола как фенотипа и сексуальных качеств человека [5]. В 1958 г. американский психоаналитик Р. Столлер употребил термин «гендер» как социальные проявления принадлежности к полу или «социальный пол». Его концепция

строилась на разделении «биологического» и «культурного»: изучение пола (от англ. – *sex*) Р. Столлер считал предметной областью биологии и физиологии, а анализ гендера (от англ. – *gender*) – предметной областью исследований психологов и социологов, анализа культурно-исторических явлений [11].

Другие авторы указывают на то, что термин «гендер» (социальный пол, пол как продукт культуры) появился сравнительно недавно (в 1975 г.), хотя идеи и разработки существовали в науке ранее [2, с. 10]. Многие исследователи ссылаются на то, что термин «гендер» был впервые введён в научную литературу американской исследовательницей Дж. Скотт в середине 1980-х гг. с целью разграничения биологического и социального толкования ролевых отношений мужчин и женщин в социуме. Дж. Скотт рассматривала гендер как «набор отношений между обществом и мужчиной, обществом и женщиной». Современные западные исследователи трактуют «гендер» как сложную самоорганизующуюся систему, включающую в себя культурные символы, выработанные обществом в процессе своего развития, нормы и законы, регулирующие жизнь человека и общества, социальные институты, воплощающие в жизнь эти нормы, и, наконец, самоидентификацию личности, т. е. понимание человеком самого себя и своего места в обществе, причём, всё это в неразрывной связи с полом [17].

Изучение понятий «пол» и «гендер» исследователями разных научных направлений как на Западе, так и в России позволяет сформировать представление о происхождении, сущности данных категорий и о необходимости их разграничения. Оформлению же собственной позиции способствует анализ, сравнение и обобщение определений рассматриваемых понятий в философии, социологии, психологии, а вслед за ними и в педагогике.

Так, в новейшем философском словаре (2009) гендер (от англ. *gender* – род, чаще всего грамматический) трактуется как понятие, используемое в социальных науках для отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека. В русском языке в связи с данным вопросом принято употреблять слово «пол». В английском же языке данное понятие имеет два значения: секс (*sex*) – «пол» и гендер (*gender*) – «социопол». *Sex* обозначает биологический пол, данный человеку от природы, а *gender* представляет собой

социальную конструкцию, обозначающую особенности поведения человека, его социальные стратегии. *Sex* обусловлен биологическими факторами: гормональным статусом, особенностями протекания биохимических процессов, генетическими различиями, анатомией. *Gender* является своеобразным итогом социализации человека в обществе в соответствии с его половой принадлежностью. Таким образом, человек в своей эволюции, как в фило-, так и в онтогенезе, движется от *sex* к *gender* [15].

Понятие «пол» рассматривается как фундаментальное в социологии. Для того чтобы отличать изучение пола в социологии, т. е. трактовать его в контексте социальных отношений и процессов, используется понятие «гендер» (от лат. *gender* – «пол»). При этом «гендер» понимается как социальный пол человека [16]. Гендер, или социальный пол, – это организованная модель социальных отношений между мужчинами и женщинами, определяющая их социальные отношения в обществе, характеризующая их межличностное общение и взаимодействие в семье. Социология рассматривает «гендер» как одно из составляющих социальной структуры общества, организующих вместе с другими социально-демографическими и культурными характеристиками (раса, класс, возраст) социальную систему [18, с. 8]. Понятие «гендер» обычно применяется в собственно социологии или социальной психологии.

В психологии «гендер» трактуется как социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение понятиям «мужчина» и «женщина». Так как «пол» является биологической категорией, социальные психологи часто ссылаются на биологически обусловленные гендерные различия как на «половые различия» [3, с. 21; 14, с. 228]. Определение пола обычно включает в себя черты, непосредственно обусловленные биологическим полом, тогда как гендер подразумевает те аспекты мужского и женского, причины возникновения которых ещё не известны. Проблема состоит в том, что причинно-следственная связь не всегда очевидна и может быть вызвана как биологическими, так и социальными факторами. Чаще всего «пол» используется как демографическая категория, основанная на биологических особенностях человека.

«Гендер» рекомендуется применять, когда речь идёт о социально обусловленной природе мужского (мужественности) или женского (женственности) [3, с. 26–27].

Гендерная психология рассматривает «гендер» как социальный пол, пол как продукт культуры. Данное понятие употребляется в зарубежной психологии в четырёх значениях: а) как противопоставление биологическому полу; б) как синоним пола; в) как расширительный термин для обозначения и биологических, и социальных проявлений пола; г) как символ неравенства полов, их иерархической организации: доминантный мужской и подчинённый – женский [2, с. 338]. Ряд отечественных психологов определяют «гендер» как социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии. С точки зрения гендерной психологии, базовым образованием в гендере является психологический пол личности, т. е. достижение определённого уровня полового самосознания и половой идентификации (отождествления с биологическим полом), реальное овладение мужской и женской ролью. Психологический пол человека трактуется «как совокупность знаний, представлений личности о себе, о сходстве или различиях с представителями своего пола, отождествление себя с представителями своего пола, эмоционально-ценностное отношение к своему полу, способы поведения людей в зависимости от их позиции в поло-ролевой дифференциации» [12; 18, с. 29]. Исходя из этого, гендер рассматривается как социальный статус, который определяет индивидуальные возможности образования, профессиональной деятельности, доступа к власти, сексуальности, семейной роли и репродуктивного поведения [18, с. 34]. В словаре гендерных терминов «гендер» определяется как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями, а прежде всего выполнять те или иные предписанные им гендерные роли [6].

Многочисленные исследования антропологов, этнографов, историков, культурологов, социологов свидетельствуют о том, что

гендер – это социокультурный конструкт, а не природная данность [7; 13, с. 18, 56, 57]. Данный культурный и социальный конструкт представлен различиями по признаку пола (мужественностью и женственностью), не заданными и не закреплёнными природой. Мужественность и женственность создаются человеком, изменяются и формируются (конструируются) вместе с культурой в процессе социализации (Дж. Батлер, М. Мид, Г. Плосс, П. Бергер, Т. Лукман, К. Уэст и Д. Зиммерман, Т. Лоусон и Д. Гэррод и др.).

По утверждению социолога Д. Гилмора, «настоящая мужественность» и «настоящая женственность» отличаются от простой анатомической мужественности и женственности [9, с. 882–883; 10]. Сущность подходов к восприятию и пониманию понятий «мужественность» и «женственность» состоит в учёте множества факторов. К числу таких факторов относятся: географические, национальные, этнические, религиозные, политические, идеологические, личностные, социальные. По убеждению психолога, культуролога, социолога Т. Мареза, человек «живёт в теле, которое по физическим признакам относится к мужскому или женскому, обладает осознанием, которое именуется мужским или женским, и потенциалом под названием «мужественность» или «женственность»... , у каждого человека есть свой потенциал мужественности или женственности» [13, с. 31–32]. Для большей убедительности данное утверждение Т. Мареза можно представить на основе предложенной им графической схемы следующим образом:

Мужчина или женщина = пол = ваше физическое тело.

Мужское или женское = ваше сознание.

Мужественность или женственность = ваш потенциал.

Отсюда следует, что мужественность и женственность, в своей совокупности представляющие собой гендер, следует понимать как конструкты, сформированные культурой общества на определённом этапе его развития, укореняемые культурой в процессе социализации личности и формирующиеся в результате разнообразных факторов, в числе которых социальные, индивидуальные, идеологические, политические, этнические, религиозные, этические и прочие – всего того, что складывается и изменяется в процессе исторического развития общества [13, с. 32].

По результатам анализа педагогических исследований, точка зрения о том, что женщина и женственность, мужчина и мужествен-

ность – категории различающиеся, высказывается не всеми. Однако, на основе всего выше сказанного следует отметить, что женщина и мужчина являются категориями, обозначающими биологический пол человека, а женственность и мужественность являются категориями, обнаруживающими себя у любого индивидуума (и у мужчины, и у женщины).

Резюмируя вышесказанное, в сравнении с биологическим полом гендер – это «второй», психологический, социокультурный пол человека, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют особенности социального отношения и поведения мужчин и женщин, проявляющихся в общении и взаимодействии между ними (между мужчиной и женщиной, между мужчиной и мужчиной, между женщиной и женщиной). Для дальнейшего обоснования сущности и роли понятия «гендер» необходимо рассмотрение связанных с ним понятий. Такими понятиями являются: общество и культура, социальные роли, личность мужчины и женщины, мужественность и женственность как личностные качества, гендерные различия и сходства, гендерная идентификация, гендерный статус и гендерная роль, гендерно-ролевая социализация, гендерное воспитание. О данных понятиях речь пойдёт ниже.

Вопросы и задания по теме

1. Что в вашем понимании означает «пол», а что «гендер»? Как связаны данные понятия?
2. Почему существует необходимость разграничения понятий «пол» и «гендер»?
3. Кем и когда в научный оборот было введено понятие «гендер»?
4. Составьте сопоставительную таблицу, иллюстрирующую вклад того или иного научного направления в разработку гендерной проблематики.
5. Проведите контент-анализ определений понятия «гендер», предлагаемых учёными разных научных направлений. Составьте глоссарий.
6. Выявите сущность и сравните особенности гендерных исследований, осуществляемых учёными в русле гендерно-ролевого и поло-ролевого подхода.

7. Как соотносятся понятия «мужчина» и «мужественность», «женщина» и «женственность»?

8. Что означает в культуре какого-либо общества «быть мужчиной» и «быть женщиной»?

9. Могут ли в мужчине или в женщине одновременно сочетаться качества мужественности и женственности?

10. Выделите понятия, характеризующие ключевое понятие «гендер».

Список литературы

1. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московск. психол.-соц. ин-та, 2006. – 61 с.

2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

3. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

4. Воронина О. А. Глоссарий. Московский центр гендерных исследований. – URL: <http://www.gender.ru/russian/glossary/> (дата обращения: 28.05.2013).

5. Гендер. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 14.05.2013).

6. Гендер. – URL: <http://www.owl.ru/gender/> (дата обращения: 14.05.2013).

7. Гендерные тетради: материалы текущих исследований / под ред. А. А. Клещина. – СПб., 1997. – Вып. 1. – 128 с.

8. Гендерным исследованиям в России – десять лет. – URL: <http://www.km.ru/referats/> (дата обращения: 08.05.2013).

9. Гилмор Д. Загадки мужественности // Введение в гендерные исследования: хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 2. – 991 с.

10. Гилмор Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности: пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2005. – 264 с.

11. Гуманитарные науки. Социология. Гендерные исследования. – URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html/ (дата обращения: 08.05.2013).

12. Информационный портал «Ресурс». Гендерная лингвистика. – URL: <http://referat.resurs.kz/ref/gendernaya-lingvistika> (дата обращения: 08.05.2013).

13. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре: науч. изд.– М.; Екатеринбург: УГГУ, 2005. – 432 с.

14. Майерс Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 725 с.

15. Новая философия. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/ (дата обращения: 14.05.2013).

16. Социология. – URL: <http://konservatizm.org/konservatizm/sociology/> (дата обращения: 09.05.2013).

17. Талина И. В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2010. – URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a98.php>. (дата обращения: 16.05.2013).

18. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.

1.2. Представленность гендера в структуре личности

Личность как ведущая категория психологии имеет множество определений. Личность – это характеристика человека, которую он приобретает при выполнении всей системы социальных ролей (гражданских, семейных, профессиональных), включаясь в систему отношений, существующих в культуре того или иного общества.

Теория личности широко представлена в психологической науке (Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, В. В. Столин и др.). Для того чтобы показать место гендера в структуре личности, необходимо рассмотреть теорию психологов Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина и Э. А. Голубевой о личности как высшем уровне «интегральной индивидуальности». Понятие «интегральная индивидуальность» было введено В. С. Мерлином для того, чтобы объединить характеристики индивида (физического носителя психологических характеристик человека) и личности (системного качества индивида, приобретаемого им в ходе культурно-исторического развития и обладающего свойствами активности, субъектности, осознанности...) [2].

По словам Э. А. Голубевой и Н. С. Лейтеса, структура индивидуальности человека имеет многоуровневое строение [6, с. 381–395; 8, с. 16]. Интегральная индивидуальность в отечественной психологии понимается как системное образование, существующее на различных, находящихся в сложном взаимоотношении уровнях (биохимическом, физиологическом, психологическом). Б. Г. Ананьев рассматривал человека как индивида, как субъекта деятельности и как личность [4]. В целом «интегральную индивидуальность» Б. Г. Ананьев структурно характеризует как совокупность первичных, вторичных «индивидных» свойств человека, особенностей личности и индивидуальности.

«Пол» (мужской или женский), по убеждению Б. Г. Ананьева, относится к первичным «индивидным» свойствам человека, наряду с возрастом, конституцией, функциональной организацией мозговой деятельности. К вторичным «индивидным» свойствам относятся психофизиологические функции и органические потребности человека (мужчины и женщины). Высшим уровнем «индивидных» свойств являются задатки и темперамент, которые даются человеку от природы. За уровнем «индивидных» свойств следует высший уровень интеграции (объединения) «индивидных» свойств человека и его личностного уровня, определяющий неповторимость и своеобразие каждого мужчины и каждой женщины как индивида и как личности. Данный уровень называется «индивидуальностью». Он представлен субъектом деятельности, включающим когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, способности; личностью (в узком смысле слова), характеризующейся социальным статусом, социальными ролями, структурой ценностей, мотивацией поведения, характером и склонностями. Развитие индивидуальности, по убеждению автора, представляет собой жизненный путь человека.

В. С. Мерлин в структуре «интегральной индивидуальности» называет биохимический, общесоматический, нейродинамический, психодинамический, психический, социально-психологический и социально-исторический уровни. Каждый уровень включает в себя набор индивидуальных свойств мужчины и женщины. Например, психический уровень отражает направленность личности представителя того или иного пола, его личностные качества, содержатель-

ные отношения личности мужчины или женщины с её окружением; социально-психологический уровень определяется выполнением мужчиной или женщиной социальных ролей [4].

Э. А. Голубева рассматривает структуру индивидуальности на уровне организма и личности, отмечая в личностном уровне свойство реализации способностей. Данные взгляды Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина и Э. А. Голубевой на структуру индивидуальности представляются в сопоставительной таблице, предложенной М. С. Егоровой:

Таблица

<i>Уровни в структуре индивидуальности</i>	<i>Свойства, входящие в каждый уровень</i>	<i>Системообразующие свойства</i>
Б. Г. Ананьев (1969)		
1. Индивид	1) Пол, возраст, конституция, нейродинамика. 2) Психофизиологические функции, органические потребности. 3) Задатки, темперамент	Свойства личности
2. Субъект деятельности	1) Когнитивные характеристики, коммуникативные свойства, трудоспособность. 2) Способности	
3. Личность	1) Статус, социальные роли, структура ценностей. 2) Мотивация поведения. 3) Характер, склонности	
В. С. Мерлин (1986)		
1. Свойства организма	1) Биохимические свойства. 2) Общесоматические свойства	Индивидуальный стиль деятельности
2. Психические свойства	1) Темперамент. 2) Свойства личности	
3. Социально-психологические свойства	1) Социальные роли в социальной группе. 2) Социальные роли в исторических общностях	
Э. А. Голубева (1989)		
1. Организм	1) Первичные потребности. 2) Свойства нервной системы, общие для человека и животных.	Эмоциональность, активность, саморегуляция, побуждение

	3) Специально человеческие свойства нервной системы. 4) Прижизненно сформированные системы временных связей	
2. Личность	1) Склонности. 2) Наиболее обобщённые свойства темперамента. 3) Реализация способностей. 4) Свойства характера	

Отсюда следует, что индивидуальность представляет собой взаимосвязь индивидного и личностного. По утверждению С. К. Нартовой-Бочавер, с учётом неоднородности разных характеристик индивидуальности можно представить её как трёхэтажное «здание». При этом нижний уровень (биологический фундамент личности) представлен индивидными, формально-динамическими характеристиками (полом, темпераментом, задатками, способностями, асимметрией полушарий головного мозга). Второй уровень представлен предметно-содержательными качествами (чертами и типом личности, способностями, стилевыми характеристиками поведения). На третьем, верхнем уровне, размещены духовно-мировоззренческие характеристики (направленность личности, ценности, убеждения, взгляды, установки). Данные уровни индивидуальности оказывают друг на друга взаимное восходящее и нисходящее влияние. Соподчинение уровней не означает главенства какого-либо из этажей. Нижний уровень более устойчив во времени, практически не поддаётся социальному воздействию. Например, биологический пол и асимметрия полушарий головного мозга являются неизменными. Второй, средний уровень, более восприимчив к воспитанию. Примером этого может служить изменение характера человека или формирование способностей к чему-либо. Третий, верхний уровень, характеризуется тем, что в нём очень мало биологического. Этот уровень в большей степени поддаётся изменению. Например, взгляды, убеждения, ценности человека могут меняться в течение жизни несколько раз [2].

На основании всего вышеизложенного и с учётом того, что «гендер» является личностной характеристикой человека (и мужчины, и женщины), конструируемой жизненными ситуациями,

можно констатировать факт присутствия гендера в структуре индивидуальности человека. Подчёркивая данный факт, необходимо отметить, что «гендер» органично встраивается в высший уровень «интегральной индивидуальности» наряду с характером, способностями, личностью (в узком смысле слова), социальным статусом, социальными ролями и связан с ними. То есть «гендер» является одним из составных компонентов личности (и мужчины, и женщины) как высшего уровня «интегральной индивидуальности». В составе высшего уровня «интегральной индивидуальности» «гендер» человека представлен сформированными в разных жизненных ситуациях качествами мужественности, женственности и их сочетанием, о чём говорилось ранее. В данном случае мужчина и мужественность, женщина и женственность не рассматриваются как синонимы, хотя связаны и взаимообусловлены. Человек называется мужчиной или женщиной в соответствии с его принадлежностью к биологическому полу. Мужественность (агрессивность, доминантность, власть, храбрость, воля, активность) и женственность (доброта, покорность, подчинённость, боязливость, слабость, пассивность) выступают личностными характеристиками человека, независимо от его биологического пола. Данное утверждение доказано результатами многочисленных исследований, о чём упоминалось выше. Нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин, Е. П. Ильин назвал маскулинностью (мужественностью) и фемининностью (женственностью). Совмещение в индивиде маскулинных и фемининных черт в равной степени получило название андрогинности [3, с. 375]. По свидетельству учёных, однозначный упор на маскулинность и фемининность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуально-нравственное развитие мужчин и женщин [5, с. 147]. Американский психолог С. Бем в зависимости от степени проявления маскулинности и фемининности мужчинами и женщинами выделила четыре гендерных типа для мужчин и для женщин: маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный [9, с. 37]. Следует считать целесообразным рассмотрение первых трёх типов, поскольку четвёртый тип (недифференцированный) психологами исследован мало.

В связи с этим можно утверждать, что гендер, обусловленный биологическим фундаментом личности, формируется на втором и

третьем уровнях «интегральной индивидуальности», представленных предметно-содержательными и духовно-мировоззренческими характеристиками.

По мнению А. А. Чекалиной, «гендер» содержит когнитивные (гендерное самосознание), эмоциональные (гендерная идентичность) и поведенческие (гендерные роли и особенности поведения) компоненты [9, с. 29]. С точки зрения педагогической аксиологии, рассматривающей ценностное знание, ценностное отношение и ценностное поведение в качестве воспитательных ценностей, гендер следует рассматривать как трёхкомпонентную структуру, представленную гендерным знанием, гендерным отношением и гендерно-ролевым поведением. Синтез данных теорий позволяет охарактеризовать компонентный состав гендера следующим образом.

Гендерное самосознание (на основе знания) связано с осознанным пониманием человеком (мужчины или женщины) того, к какому биологическому полу он принадлежит, как воспринимает свои личностные особенности и свой индивидуальный жизненный путь, какое представление имеет о возможностях при выполнении разного рода социальных ролей (гражданских, семейных, профессиональных), как воспринимает свои статусы и роли, а также соответствие им.

Под гендерной идентичностью понимается отождествление себя с определённым гендерным типом личности, признанием и положительным отношением к тому, что, несмотря на биологический пол, и мужчина, и женщина могут относиться как к одному, так и разным гендерным типам. Мужчина может принадлежать к маскулинному, фемининному и андрогинному типу личности. Женщина по своему социокультурному полу также может быть маскулинной, фемининной и андрогинной. Но это вовсе не означает, что фемининный мужчина становится женщиной. Это означает лишь то, что разные жизненные ситуации способствовали накоплению в нём качеств мужественности и качеств женственности, но качеств женственности несколько больше. То же самое и женщина, принадлежащая к маскулинному типу личности. Она не становится мужчиной по биологическому полу, а лишь накапливает в своей личности качества мужественности и женственности, но качеств мужественности несколько больше. По свидетельству социологов, гендер, в отличие от биологического пола, не является постоянной характеристикой человека и может меняться в течение жизни.

По утверждению Ш. Берн, первой стадией установления гендерной идентичности является гендерная идентификация (отнесение себя к тому или иному полу), а последней – гендерная саморегуляция (контроль над своим поведением с использованием санкций, применяемых к самому себе) [3, с. 81]. По теории Э. Эриксона, идентичностью личности называется интегрирующее начало, центральное качество, которое даёт человеку ощущение неразрывной связи с окружающим социальным миром. Это образ себя со всем богатством отношений к окружающему социальному миру, это чувство слияния с определёнными социальными группами [10, с. 137]. Процесс гендерной идентификации включает в себя самоидентификацию (осмысление собственного «Я», осознание своего гендера) человека. Без процесса самоидентификации (работы на уровне сознания) человек не сможет выстроить определённую ролевую модель поведения. Самоидентификация постоянно сопровождает процесс гендерной идентификации и помогает человеку (мужчине и женщине) реализовать себя в соответствии со своими способностями и запросами.

Гендерно-ролевое поведение связано с соответствием поведения человека тому гендерному типу, к которому он принадлежит, с ориентацией на общественные нормы и ценности, существующие в культуре стереотипы, статусы и предписанные гендерные роли. Ориентация личности, её установка на определённые формы поведения, общая линия поведения человека, обусловленная сознанием, называется стратегией (стилем) поведения [1, с. 423–424]. По утверждению отечественных психологов (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. А. Толочек и др.), стилем называется интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека [7]. От структуры индивидуальности, т. е. от индивидуальных особенностей и способностей личности, связанных с её гендерными характеристиками (качествами маскулинности и фемининности), зависит структура стиля гендерно-ролевого поведения, обусловленная гендерной ролью. Сущностные характеристики стиля гендерно-ролевого поведения обусловлены также мотивацией, ценностными ориентациями, накопленным субъективным опытом, сформированностью рефлексивных механизмов. Стратегия (стиль) поведения предполагает определённую последовательность

мыслительных и поведенческих актов, знаний, умений и навыков, направленных на достижение конкретной цели, совпадающей или не совпадающей с целями общества, культуры, группы [1, с. 424].

Резюмируя вышесказанное, представленность гендера в структуре личности следует считать очевидной. Данное утверждение основывается на анализе, сопоставлении и интеграции взглядов учёных-психологов на структуру личности как высшего уровня «интегральной индивидуальности», а также взглядов учёных различных научных направлений на сущность самого понятия «гендер». Расширяя понимание сущности гендера, встраиваемого в высший уровень «интегральной индивидуальности», следует отметить, что собственно сам гендер имеет трёхкомпонентную структуру. Данная структура с позиций психологической науки представлена иерархией связанных между собой гендерного самосознания, гендерной идентичности и гендерных особенностей поведения. С позиций педагогической науки структуру гендера следует интерпретировать как совокупность гендерного знания, гендерного отношения и гендерно-ролевого поведения, которые следует считать также взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Вопросы и задания по теме

1. Что является основой для рассмотрения места гендера в структуре личности человека?
2. Проанализируйте понятие «интегральная индивидуальность» и объясните его связь с понятиями «мужчина» и «женщина».
3. Каким образом можно представить гендер в высшем уровне «интегральной индивидуальности» личности?
4. В чём вы видите различие между маскулинностью, фемининностью и андрогинностью?
5. Кем были выделены и предложены гендерные типы, характерные для мужчин и для женщин? Составьте таблицу, отражающую характеристику гендерных типов.
6. Какими компонентами структурно представлен гендер?
7. Что такое «гендерное самосознание» личности?
8. Что называют гендерной идентичностью?
9. Назовите стадии установления гендерной идентичности.
10. Что включает в себя процесс гендерной идентификации?
11. Что называют гендерно-ролевым поведением человека?

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
2. Дифференциальная психология: учеб. пособие / под ред. С. К. Нартовой-Бочавер. Индивид, личность, индивидуальность. – URL: <http://stage.rumvi.com/products/ebook/> (дата обращения: 30.05.2013).
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Интегральная индивидуальность. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.05.2013).
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.
6. Лейтес Н. С. Возрастной подход к детской одарённости // Одарённые дети: теория и практика: сб. материалов рос. конф. (Москва, 28-30 марта 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. – М.: Психол. ин-т РАО; Ярославль: Ярославск. ин-т развития образования, 2001. – Доп. вып. – 208 с.
7. Мищериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 288 с.
8. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой; Науч. - исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 2000 с.
9. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.
10. Юнг К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии: тесты / под ред. П. Я. Гальперина. – М., 1986.

1.3. Особенности социализации мужчины и женщины

Сущность социализации мужчины и женщины следует рассматривать, опираясь на ведущие теории социализации человека, широко представленные в таких научных направлениях, как социология и социальная педагогика.

Человек (мальчик или девочка), появившись на свет, попадает в общество, структурно представленное системой социальных институтов (семья, ясли–детский сад, общеобразовательная школа, среднее специальное учебное заведение, высшее учебное заведение,

учреждение дополнительного образования, армия для юношей, производство, другие государственные и общественные учреждения). Общество каждой страны имеет свою культуру. Понятие «культура» имеет множество смыслов. В философском энциклопедическом словаре данное понятие трактуется как «специфический способ организации и развития человеческой деятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [17, с. 292]. По утверждению А. И. Шаповалова и коллег, человек в культуре выступает как субъект и одновременно результат собственной деятельности во всей совокупности своих общественных связей и отношений [12, с. 10]. Культура, существующая в обществе, начинает оказывать влияние на человека (мальчика или девочку) с момента его рождения. Под влиянием культурно-общественных ценностей, установок, обычаев, традиций, норм и правил, способа мышления (менталитета) и стереотипов (консервативных общественных взглядов на какие-либо явления) подрастающий человек, выполняя всю совокупность социальных ролей (гражданских, производственных, семейных), становится личностью. Данный путь «превращения человека из существа природного в существо социокультурное» обозначается понятием «социализация». Социологическое понятие «социализация», по утверждению А. В. Мудрика, предполагает адаптацию человека в обществе и интеграцию с ним; усвоение, присвоение и воспроизводство культуры общества. Следует отметить, что если мужчину и женщину как представителей человеческого рода *Homo sapiens* (Человек разумный) можно легко отличить друг от друга по вторичным половым (внешним) признакам, то различия между личностью мужчины и личностью женщины практически сразу выявить невозможно. Это делает мужчину и женщину похожими между собой по «второму», психологическому, социокультурному полу (гендеру), конструируемому в различных жизненных ситуациях. Как говорилось ранее, социокультурный пол (гендер) представлен качественными характеристиками мужественности и женственности. В соответствии с этим, когда речь идёт о Человеке, имеется в виду его биологический пол (мужчина или женщина). Когда же разговор заходит о Личности как результате социализации, то пред-

полагается наличие качественных характеристик представителей обоих полов (мужественность и женственность в каждом из них). Преобладание той или иной характеристики, либо гармоничное их сочетание в личности оказывает влияние на реализацию мужчины и женщины в обществе при выполнении всей системы социальных ролей. Как показывает практика, полноценной личностной реализации и мужчины, и женщины при выполнении социальных ролей не происходит. При равных, казалось бы, условиях для социокультурного становления личности мужчины и женщины прерогативой мужчины продолжает оставаться сфера производства, прерогативой женщины – сфера домашнего хозяйства.

Однако на современном этапе социальные роли мужчины и женщины формируются под воздействием изменившихся конкретных условий социализации: преодоление поляризации мужского и женского начала и сочетание их в одном лице (сильный, но одновременно мягкий мужчина и нежная, но вместе с тем самостоятельная женщина) [10, с. 10]. В связи с этим культурно-философская концепция дифференциации (разделения) мужских и женских ролей, выполняемых в обществе, претерпевает изменения. В культуре современного общества возникает необходимость взаимодополнения ролей мужчины и женщины, обусловленная приобретением ими характеристик, называемых гендерными. Возникает вопрос о возможности полноценной реализации личности женщины в разных сферах человеческой деятельности: в производственной сфере в роли руководителя, лидера, организатора, исполнителя, с одной стороны, и в сфере домашнего хозяйства в роли жены, хозяйки, хранительницы домашнего очага, матери, воспитательницы своих детей – с другой стороны.

Происходящие в обществе процессы нивелирования (смешения) социальных ролей мужчины и женщины приводят к неоднозначности взглядов на процесс «превращения мужчины/женщины из существа биологического в существо социокультурное». Неоднозначность данной позиции связана с противоречием между тем, «что и как должно быть» и тем, «что и как на самом деле». Данная ситуация приводит к необходимости пересмотра основ социализации мужчины и женщины. По утверждению А. Булкина, культура направлена на переработку инноваций и оформление их в виде новых ценностей и нормативных образцов личности [5]. Возникает

необходимость создания новых «образцов» (образов) личности мужчины и женщины, ориентация на которые будет способствовать более успешной их реализации при выполнении в обществе всей совокупности социальных ролей (гражданских, профессиональных, семейных).

Необходимо отметить, что любая социальная роль выполняется мужчиной или женщиной в соответствии со статусом их личности. Статусом называется позиция (положение) человека в группе или обществе. Именно статус предписывает индивиду (мужчине и женщине) определённые роли, предполагающие совокупность прав и обязанностей, которые общество закрепляет за данной позицией. Отсюда следует, что статус включает несколько ролей. Каждой роли соответствует свой круг прав и обязанностей, определяемых социальными нормами. Статус указывает на место мужчины или женщины в группе или обществе, а роль – на способ их поведения. Роль является моделью (образцом) поведения в соответствии с правами и обязанностями, закреплёнными за данным статусом соответствующими социальными нормами. Роль называют динамической характеристикой статуса [8, с. 57–58].

Р. Линтон обозначил понятие «социальная роль» как способ поведения людей в зависимости от их позиции или статуса в обществе, отвечающий принятым нормам (основным правилам, которые определяют поведение человека в обществе) [18, с. 31]. А. А. Радугин социальной ролью называет выработанную обществом и усвоенную индивидом систему мыслей и чувств, намерений и действий, соответствующих в данной ситуации человеку, занимающему определённое социальное положение [16, с. 172]. Следует отметить, что данные роли традиционно закреплёны обществом, и самостоятельный выбор социальной роли мужчиной и женщиной изначально считается затруднённым. Однако в современных условиях существует возможность выбора как мужчиной, так и женщиной определённой стратегии поведения в рамках одной и той же социальной роли. Умение человека сочетать в своём поведении личностные особенности, связанные с индивидуальными гендерными различиями, а также с нормами и ценностями субкультуры, обозначается термином «гендерная роль».

В пределах каждой социальной роли существует не одна, а несколько моделей (образцов) поведения, соответствующих природе человека и считающихся нормой как для мужчин, так и для жен-

щин. То есть социальная роль одна, а гендерных ролей в её составе – несколько. Гендерные роли и нормы не имеют универсального содержания и различаются в разных обществах [19]. В связи с этим, в основе гендерной роли лежат различия в характере, способностях, намерениях и действиях. Основу гендерной роли составляют различия в статусах, а также индивидуальные личностные (персональные) характеристики человека (мужественность, женственность, андрогинность), обуславливающие его поведение.

Так, В. Н. Кардапольцева проанализировала многочисленные исследования проблемы социализации человека в истории российской культуры. Анализ показал, что среди мужчин и женщин, разных по своей сущностной организации, имеются различные типы. Данные типы вступают в многовариантные отношения с социумом в соответствии со своими поведенческими, психологическими, нравственно-этическими, ценностными и другими установками (Е. Весельницкая, С. И. Кайдаш, И. С. Кон, Н. Н. Коростылёва, Ю. М. Лотман, В. С. Рахманин, Л. Л. Рыбцова, К. Б. Соколов, Н. А. Хренов и др.) [11, с. 150–206]. Г. Б. Бедненко показывает классификацию человеческих характеров, каждый из которых обладает определённой мотивацией, привычками, целями, внешними особенностями [2; 3].

Ориентация личности, её установка на определённые формы поведения, общая линия поведения человека, обусловленная сознанием, называется стратегией (стилем) поведения [1, с. 423–424]. По утверждению отечественных психологов (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. А. Толочек и др.), стилем называется интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека [13]. Из ранее сказанного следует, что структура стиля поведения мужчины и женщины зависит от структуры индивидуальности, т. е. от индивидуальных особенностей и способностей личности, связанных с её гендерными характеристиками (качествами маскулинности и фемининности), и обусловлена гендерной ролью. Сущностные характеристики стиля поведения мужчины и женщины обусловлены также мотивацией, ценностными ориентациями, накопленным субъективным опытом, сформированностью рефлексивных механизмов. Стратегия (стиль) поведения предполагает определённую последовательность мыслительных и поведенческих актов, знаний, умений и навыков, направленных на

достижение конкретной цели, совпадающей или не совпадающей с целями общества, культуры, группы [1, с. 424]. Исходя из вышесказанного, результатом социализации мужчины и женщины следует считать стиль гендерно-ролевого поведения в соответствии со «вторым» полом их личности.

Согласно общей теории социализации человека, становление стиля гендерно-ролевого поведения личности мужчины и женщины связано с определённым балансом адаптации и обособления в условиях конкретного общества. Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий общества по отношению к человеку (мужчине и женщине) с его установками и социальным поведением; согласование уровня притязаний человека (мужчины и женщины) с его возможностями и реалиями социальной среды. Обособление является процессом автономизации мужчины и женщины в обществе.

Человек (и мужчина, и женщина) в процессе социализации проходит такие этапы, как младенчество (от рождения до 1 года); раннее детство (1–3 года); дошкольное детство (3–6 лет); младший школьный возраст (6–10 лет); младший подростковый возраст (10–12 лет); старший подростковый возраст (12–14 лет); ранний юношеский возраст (15–17 лет); юношеский возраст (18–23 года); молодость (23–30 лет); ранняя зрелость (30–40 лет); поздняя зрелость (40–55 лет); пожилой возраст (55–65 лет); старость (65–70 лет); долгожительство (свыше 70 лет).

Все обстоятельства, оказывающие влияние на социализацию мужчины и женщины, называются факторами социализации. А. В. Мудрик выделяет четыре группы таких факторов: мегафакторы (космос, планета, мир, Интернет); макрофакторы (страна, этнос, общество, государство); мезофакторы (регион, село, город, посёлок); микрофакторы (семья, домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, контркультура, микросоциум).

Составляющими общего процесса социализации человека названы: стихийная социализация; относительно направляемая социализация (государство и обстоятельства); относительно социально контролируемая социализация; социализация самоизменения.

Смысл педагогической (образовательной, воспитательной) деятельности состоит в том, чтобы подвести человека (и мужчину, и женщину) от социализации стихийной к социализации самоизмене-

ния, а значит, к самообучению, самовоспитанию, самообразованию, самоактуализации, самосовершенствованию, самореализации личности. Только в этом случае можно говорить об эффективности и успешности данного процесса.

К средствам социализации мужчины и женщины относятся:

- разнообразная деятельность (игра, общение, познание, спорт и т. д.);
- способы вскармливания младенца и уход за ним;
- язык и речь агентов социализации;
- бытовые и гигиенические умения;
- продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры (песни, сказки, скульптуры и др.);
- стиль и содержание общения;
- методы поощрения и наказания.

Люди, оказывающие непосредственное влияние на личностное становление мальчика и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины, названы агентами социализации. К ним относятся родители, братья, сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя, супруг, супруга, коллеги по работе [14, с. 8–17; 15].

Социализация личности мужчины и женщины осуществляется с помощью различных механизмов. По А. В. Мудрику, под механизмами ученые понимают подражание, приспособляемость человека к условиям, обособление и идентификацию личности, смену адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. С точки зрения педагогической науки выделяют две группы механизмов социализации, которые необходимо учитывать в процессе воспитания личности: социально-психологические и социально-педагогические. Социально-психологическими названы следующие механизмы: импринтинг (запечатление), экзистенциальный нажим, подражание, идентификация (отождествление) и рефлексия. К социально-педагогическим механизмам относятся: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный механизмы социализации [14, с. 18–21].

Совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов и т. д.), влияющих на стиль жизни и мышления определённых групп людей, называется субкультурой. Один из механизмов социализации мужчины и женщины – стилизованный – действует в рамках субкультуры, фиксирующей в себе в качестве ценностной ориентации образ человека

(продукта стиля жизни данной группы людей), – «личный образец», о котором говорилось выше. Соблюдение границ субкультур является обязательным условием создания жизнеспособной системы образования [5; 15], в которой на личностное становление человека мужского и женского пола оказывают влияние не только взрослые люди (воспитатели, учителя, педагоги), но и сверстники (одноклассники, друзья, подруги).

Говоря об особенностях социализации мужчины и женщины, следует отметить, что целесообразным является применение термина «гендерно-ролевая социализация личности» (прил. 1). Это связано с тем, что речь идёт не просто о становлении личности человека в течение всей его жизни на основе биологических особенностей (пол), а о приобретении человеком качественных новообразований в виде социокультурного конструкта (гендер), способствующего более эффективной личностной реализации при выполнении всего спектра социальных ролей. Формулируя понятие «гендерно-ролевая социализация», необходим учёт теории социализации человека (А. В. Мудрик), теории гендерной социализации (Ш. Берн, И. В. Костикова) [4; 7; 14] и теорий социального конструирования гендера (Г. Гарфинкель, П. Бергер и Т. Лукман, И. Гофман). Последние относятся к теориям социально-конструктивистского подхода и характеризуются следующим образом:

– Этнометодологическая теория Г. Гарфинкеля. Социальная действительность создается личностями и является «рациональным продуктом личностей» [7, с. 109–110, 469–497]. Гендер не постоянен. Гендерные отношения – это конструкты той культуры, в рамках которой они работают.

– Социально-конструктивистская теория П. Бергера и Т. Лукмана. Отрицание причинной зависимости между мужской и женской анатомией и определёнными общественными ролями. Гендер противопоставляется полу, как культурное – биологическому. То, что дано от природы, – лишь предпосылка того или иного поведения. Социализация активного обучаемого существа рассматривается не только как процесс усвоения ролей, но и как процесс выработки новых правил. Идея конструирования подчёркивает деятельностный характер усвоения опыта: субъект не только создаёт гендерные правила и отношения (отношения неравенства, приоритет над другим человеком), но и усваивает, воспроизводит или раз-

рушает их. Социальный конструктивизм демонстрирует роль знания в создании социальной реальности, являющейся, в свою очередь, продуктом социальных процессов.

– Драматургический интеракционизм И. Гофмана. Половые различия наделяются социальным смыслом в соответствии с принципами институциональной рефлексивности. Гендерная институциональная рефлексивность рассматривается как встроенность гендерных стереотипов во все институты общества. Основным механизмом создания гендера на уровне межличностного взаимодействия является гендерный дисплей – многообразие представления и проявления мужского и женского во взаимодействии [6, с. 147–173]. И. Гофман первым показал, что пол – это целый спектакль, «маскарад» разных практик, причем они разные у разных народов – так как вести себя по-мужски и по-женски в разных странах означает, что будут использованы разные сценарии поведения, разные его модели [9, с. 346–369].

Социально-конструктивистский подход позволяет охарактеризовать сложные взаимосвязанные процессы изменений определённого периода жизни мужчины и женщины на макросоциальном и микросоциальном уровне.

Исходя из вышесказанного, гендерно-ролевая социализация личности определяется как процесс, обусловленный знаниями о многообразии проявлений мужского и женского во взаимодействии, о статусах, стереотипах и нормах, гендерных ролях и ценностях. Это отношение человека к своему «второму» полу, выработка на основе ценностей и опыта деятельности в соответствии со статусом личности стиля гендерно-ролевого поведения при выполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей. Особенностью гендерно-ролевой социализации личности является то, что индивид (мужчина или женщина) не просто усваивает, присваивает и транслирует общественную культуру, но и на основе выработки, воспроизведения, разрушения новых правил и отношений, создаёт собственный стиль гендерно-ролевого поведения с учётом многообразия гендерных «образцов» и личностных статусов.

Вопросы и задания по теме

1. На основе анализа предложенной литературы покажите взаимосвязь понятий «общество» и «культура».

2. Как вы считаете, возможна ли в современном обществе полноценная реализация мужчины и женщины при выполнении ими всей системы социальных ролей?

3. Дайте определение понятию «социализация». Чем социализация мужчины отличается от социализации женщины?

4. Обоснуйте необходимость взаимодополнения ролей мужчины и женщины в культуре современного общества.

5. Сравните понятия «статус мужчины» и «статус женщины». Определите связь данных понятий с «гендерной ролью».

6. Выявите показатели, по которым можно сопоставить понятия «гендерная роль» мужчины и женщины и «социальная роль» мужчины и женщины.

7. С чем связаны многовариантные отношения мужчин и женщин с окружающим их социумом? Приведите примеры.

8. Что следует считать результатом социализации мужчины и женщины? Ответ обоснуйте.

9. В чём состоит смысл педагогической деятельности с точки зрения общей теории социализации человека?

10. Опираясь на научные теории, докажите целесообразность использования термина «гендерно-ролевая социализация личности».

11. Чем обусловлен процесс гендерно-ролевой социализации личности мужчины и женщины? Составьте схему данного процесса.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.

2. Бедненко Г. Б. Боги, герои, мужчины: архетипы мужественности. – М.: Класс, 2005. – 320 с.

3. Бедненко Г. Б. Греческие богини: архетипы. – М.: Класс, 2005. – 320 с.

4. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

5. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – 2-е изд., стер. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.

6. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – 708 с.

7. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 256 с.
8. Добренков В. И., Кравченко А. И. Социология: учебник. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 624 с.
9. Жеребкина И. Феминизм и психоанализ // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001. – Ч. 1. – 708 с.
10. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
11. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре: науч. изд. – М.; Екатеринбург: УГГУ, 2005. – 432 с.
12. Культурология: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. И. Шаповалова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
13. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
14. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
15. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
16. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А. Радугина [и др.]. – М.: Центр, 1999. – 256 с.
17. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
18. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.
19. Штылёва Л. В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод. рек. к курсу. – Мурманск: МГПУ, 2004. – 78 с.

1.4. Характеристика основных компонентов стиля гендерно-ролевого поведения

Известно, что отношение окружающих людей к конкретной индивидуальности обусловлено поведением человека, его умением строить сложную систему отношений между индивидуальным и коллективным сознанием. Многочисленными исследованиями показаны особенности общения мужчин и женщин (значимость

общения, отношение к противоположному полу, особенности выбора партнёра общения, круг общения, стили общения мужчин и женщин) и особенности их поведения (поведенческие стратегии мужчин и женщин в различных жизненных ситуациях, мода как специфическая форма поведения, особенности антиобщественного поведения). Однозначного взгляда на данную проблему среди ученых не существует [3, с. 177–213; 4, с. 253–264; 10, с. 61–77]. Данный факт объясняется тем, что различия в общении и поведении нужно искать не только между представителями разных полов, но и между представителями одного пола тоже (т. е. не только между мужчиной и женщиной, но и между мужчиной и мужчиной, между женщиной и женщиной).

В связи с тем, что результатом гендерно-ролевой социализации является стиль гендерно-ролевого поведения, который может совпадать и не совпадать с целями общества, культуры, группы, следует рассматривать, как минимум, три стиля гендерно-ролевого поведения (репродуктивно-стереотипный, гендерно-индивидуальный и гендерно-персональный) (прил. 2). Руководствуясь тем, что структура индивидуальности содержит познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты, в качестве основных критериев анализа и оценки результативности воспитательного процесса в ходе гендерно-ролевой социализации личности следует считать следующие компоненты стиля гендерно-ролевого поведения:

– когнитивно-информационный компонент (в основе – стабильность процесса приращения информации о гендерно-ролевой социализации);

– рефлексивный компонент (в основе – «личностный образец»); – поведенческий (ролевой) компонент (в основе – личностный опыт гендерно-ролевого поведения).

Когнитивно-информационный компонент предполагает повышение уровня знаний обучающихся и воспитанников о гендерно-ролевой социализации и становление их когнитивной сферы (связанной с познавательными процессами и сознанием), включающей знания о мире и о самом(-ой) себе. Для более детального анализа и оценки результативности воспитательного процесса в ходе гендерно-ролевой социализации личности по данному компоненту предлагаются такие показатели, как тип мировоззренческой позиции (догматическое, эгоцентрическое, целостное мировоззрение),

тип мышления (конформное, критическое, проективное) и тип познавательного интереса (неустойчивые, устойчивые и целенаправленные, социально-значимые интересы).

Мировоззренческая позиция мужчины и женщины связана с их взглядами на многообразие проявлений мужского и женского во взаимодействии. Она связана с их знаниями о личностных статусах, стереотипах и нормах, гендерных ролях и ценностях, гендерных «образцах». Мировоззренческая позиция обусловлена представлениями мужчины и женщины о своём «втором» поле, о собственных возможностях не только воспроизведения существующих правил и отношений, но и возможностях создания и разрушения новых правил и отношений. Следует отметить, что данная позиция является основополагающей для становления в дальнейшем стиля гендерно-ролевого поведения мужчины и женщины на основе ценностей и опыта деятельности в соответствии с личностным статусом при выполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей.

Тип мировоззренческой позиции личности может меняться в ходе развития стиля гендерно-ролевого поведения от репродуктивно-стереотипного (характеризующегося догматическим мировоззрением) к гендерно-индивидуальному (характеризующемуся эгоцентрическим мировоззрением) и гендерно-персональному (характеризующемуся целостным мировоззрением).

Догматическое мировоззрение имеет человек, мыслящий строго в соответствии с принятой в обществе «догмой», т. е. общепринятыми, устоявшимися, стереотипными, не подвергающимися критике общественными взглядами. Человек с догматическим мировоззрением абсолютно уверен в однозначности и неизменности традиционной позиции по отношению к мужчине и женщине, в правомерности строгого предписания мужчине и женщине социальных ролей в соответствии с основным биологическим предназначением, в целесообразности создания неравных условий для личностной реализации мужчины и женщины.

Эгоцентрическое мировоззрение характеризуется наличием у человека личного интереса и осознанного стремления к познанию собственных проблем гендерно-ролевой социализации на основе постановки индивидуальной цели, выработки индивидуального плана рассмотрения событий своей прошлой, настоящей и будущей жизни, накопления наиболее полной информации по вопросам, ка-

сающимся социокультурного становления собственной личности. Человек, имеющий данную позицию, отходит от традиционного общественного взгляда на предназначение мужчины и женщины. Важными для него являются собственные переживания, с одной стороны, о соответствии нормам и требованиям, предъявляемым к его личности обществом и всей системой социальных ролей, и, с другой стороны, переживания об особенностях индивидуализации, самосовершенствования и самореализации в процессе усвоения, присвоения и трансляции общественной культуры.

Целостное мировоззрение определяется как позиция человека, позволяющая ему познавать окружающую действительность на основе гармоничного сочетания того, что есть «извне», и того, что есть «внутри самого себя». Исходя из этого, человек с данным типом мировоззрения будет соотносить складывающуюся вокруг него социальную ситуацию с собственным личностным потенциалом при решении разного рода жизненно важных не только для него самого, но и для окружающих людей проблем. Данная установка выводит такого человека на более высокий уровень социокультурного становления в связи с его ориентацией на взаимодействие с другими людьми. Мужчина и женщина, обладающие целостным мировоззрением, отличаются стремлением к всецелому, всестороннему, более продуктивному изучению особенностей социокультурной ситуации, особенностей своего окружения и собственной личности. Они проявляют интерес к познанию не только проблем собственной гендерно-ролевой социализации личности, но и проблем гендерно-ролевой социализации значимых для них лиц.

Та или иная мировоззренческая позиция человека влияет на становление определённого типа мышления и типа познавательного интереса (неустойчивые, устойчивые и целенаправленные, социально значимые интересы). Когнитивно-информационный компонент на уровне репродуктивно-стереотипного стиля гендерно-ролевого поведения характеризуется наличием конформного типа мышления. Гендерно-индивидуальный стиль представлен в этом случае критическим мышлением, а гендерно-персональный – проективным.

Под конформным типом мышления следует понимать такой тип мышления, при котором мужчина или женщина склонны изменять свои установки и взгляды в соответствии с существующей общественной позицией. Причём, личность даже при имеющемся внутреннем несогласии с общественным взглядом внешне не противо-

поставляет себя тому, что предлагает культура данного общества. В этом случае человек (и мужчина, и женщина) соответствует ожиданиям общества и усваивает в дальнейшем ту модель поведения, которая способствует становлению лишь его внешнего благополучия. Например, женщина в соответствии с основным предназначением принимает на себя роль домашней хозяйки. Она делает это неохотно в связи с тем, что внутренне пытается избежать преобладания данной роли в силу существующей потребности личностной самореализации при выполнении производственных ролей. Мужчина же с традиционным взглядом на отношения между полами отстаивает авторитарную позицию, подавляя женщину путём ориентации её лишь на сферу домашнего хозяйства и накладывая запрет на выход женщины за пределы данной сферы.

Критическое мышление связано с соотнесением различных точек зрения по какой-либо рассматриваемой проблеме. Критически мыслящий человек пытается разобраться в вопросе, не прибегая к поспешным выводам. Он может подвергать критике и отстаивать как собственную позицию, так и позицию окружающих. Мужчина и женщина с критическим типом мышления пытаются реально оценить сложившуюся ситуацию, найти ей адекватное правомерное объяснение и предположить наиболее эффективные пути её решения. Например, мужчина допускает, что при выполнении одной и той же социальной роли можно вести себя в зависимости от ситуации по-разному, несмотря на предписания и нормы, предъявляемые к данной роли. Будучи военнообязанным он может продолжить службу в армии, либо выбирает иную сферу деятельности, не менее эффективно способствующую его личностной самореализации. Женщина может критично отнестись к негативным установкам ближайшего окружения на её занятость в сфере автомобилестроения и, несмотря ни на что, успешно реализовывать свой личностный потенциал, совершенствуясь в данном виде человеческой деятельности.

Проективное мышление характеризует способность человека рассматривать проблему многоаспектно, с разных сторон, под разным углом зрения. Это позволяет выявить истинную причину возникшей проблемы и наметить пути её устранения. Эффективное решение проблемы в данном случае может оказаться неординар-

ным, нестандартным, т. е. решением, которого «никто не ожидал». Проективное мышление позволяет мужчине и женщине творчески подходить к решению разного рода вопросов. Они стараются найти баланс между исполнением всего спектра социальных ролей, они стремятся реализовать себя в одной или разных сферах деятельности, но с извлечением пользы для развития собственной личности и личности окружающих их людей.

Например, мужчина-предприниматель, который не имеет возможности проводить достаточное количество времени со своей семьёй (женой и детьми), может организовать и обеспечить ей жизнь, деятельность, досуг и отдых. От заботы и должного внимания к собственной семье, принятия совместных с семьёй нестандартных решений мужчина будет испытывать удовлетворение не только как профессионал, но и как кормилец, добытчик, муж, отец, воспитатель своих детей.

Женщина в условиях нивелирования (смещения) социальных ролей, допускающая необязательность требований к финансовой состоятельности мужчины, который способен, кроме всего прочего, полноценно обеспечивать семейный быт, занимается профессиональной карьерой. В этом случае при обоюдном согласии мужчины-домохозяина и деловой женщины «добытчиком» выступает именно женщина.

Мужчина и женщина, допускающие равные возможности при выполнении любых социальных ролей, одинаково успешно могут реализовываться в сфере производства и находить компромисс при выполнении разного рода ролей в совместно организованной семейной сфере.

В рамках того или иного стиля гендерно-ролевого поведения когнитивно-информационный компонент характеризуется также наличием определённого типа познавательного интереса. Репродуктивно-стереотипный стиль представлен неустойчивыми познавательными интересами, в то время как гендерно-индивидуальный стиль предполагает наличие устойчивого и целенаправленного типа познавательного интереса. Гендерно-персональный стиль отличается наличием социально значимых интересов личности.

Познавательный интерес связан с направленностью личности мужчины или женщины на получение новых знаний о гендерно-

ролевой социализации. Неустойчивый познавательный интерес характеризуется фрагментарным проявлением желания узнавать что-то новое о себе, окружающих людях, обществе. Мужчина или женщина с данным типом познавательного интереса не проявляют стремления получать новые знания об особенностях собственной личности, о ближайшем своём окружении, о проблемах собственной гендерно-ролевой социализации. Они руководствуются в основном только тем, что им предлагается «извне», например, средствами массовой информации, традиционными установками родителей, друзей, педагогов. Они не будут выяснять причины собственных неудач и искать их в собственной личности, а будут полагаться только на волю случая и на судьбу.

Устойчивый и целенаправленный познавательный интерес основан на активной любознательности, связанной с потребностью самообразования по рассматриваемой проблематике. Мужчина или женщина с таким типом познавательного интереса постоянно испытывают потребность в получении всё новых, более совершенных знаний о себе, окружающих, об обществе. Они стараются выяснить причины собственных неудач и подобрать более эффективные пути их устранения с целью дальнейшего самосовершенствования при выполнении всей системы социальных ролей.

Социально значимые интересы личности характеризуют человека, способного заниматься поиском информации, позволяющей решать не только собственные, но и общественные проблемы. Данный тип познавательного интереса формируется при стремлении мужчины или женщины занять ведущую позицию в соответствии со статусом личности при профессиональном выполнении и гражданских, и профессиональных, и семейных ролей.

Таким образом, когнитивно-информационный компонент обусловлен стабильностью процесса приращения информации о гендерно-ролевой социализации. Приращение информации может быть нестабильным, стабильным и стабильно-продуктивным. Нестабильное приращение информации осуществляется в соответствии с догматическим мировоззрением, конформным мышлением и поверхностными, случайными, неустойчивыми интересами личности и характеризует наличие репродуктивно-стереотипного стиля гендерно-ролевого поведения человека, считающегося самым элементарным стилем. Стабильное приращение информации

осуществляется в соответствии с эгоцентрическим мировоззрением, критическим мышлением, а также глубокими, устойчивыми, действенными интересами. Оно характеризует наличие гендерно-индивидуального стиля, являющегося более совершенным стилем поведения личности человека, в отличие от предыдущего. Стабильно-продуктивное приращение информации на основе целостного мировоззрения, проективного мышления, целенаправленных социально значимых интересов характеризует наличие самого совершенного стиля, к которому следует стремиться, называемого гендерно-персональным.

Рефлексивный компонент стиля гендерно-ролевого поведения выделен в связи с необходимостью выработки в личности мужчины и женщины способности к глубокому самоанализу и саморегуляции деятельности и поведения на основе личностного «образца». По данному компоненту предлагаются такие показатели, как тип рефлексивной позиции (рефлексия на уровне самоопределения, самопознания, самовнушения), вид мотивации (широкие, узкие социальные мотивы и мотивы социального сотрудничества) и уровень эмпатийности (эмоциональная, когнитивная и предикативная эмпатия).

Понятие «личностный образец» / «нормативный образ личности» было введено в науку во второй половине XX столетия. По убеждению М.Оссовской, «личностный образец» определяется как «реальное или вымышленное лицо, которое побуждает индивида или группу людей к подражанию и служит объектом притязаний». М. Оссовская разграничивает понятия «образец» и «идеал». Понятие «идеал» предполагает «совершенство и нереальность», в то время как «образец» является нормативным понятием [2]. В связи с этим мужчина и женщина при выборе определённой стратегии поведения могут ориентироваться на конкретный, более жизненный в отличие от «идеала», образ (образец) личности. В качестве такого образца для них может выступить образ отца, матери, старшего брата или сестры, воспитателя, учителя, педагога, учёного, политического деятеля, заслуженного артиста, спортсмена, успешного бизнесмена, популярного кумира, профессионала высокого уровня и т. д.

Тип рефлексивной позиции связан с обращением мужчины и женщины «внутрь себя», со своеобразным «диалогом с самим (-ой) собой», с его (её) размышлениями и анализом (самоанализом) собственных состояний, поступков, деятельности. По утверждению

Н. Н. Никитиной и Н. В. Кислинской, рефлексия – это основной путь получения новых знаний о самом (-ой) себе и других, которые не приходят к человеку извне, но только через себя, через постоянное осознание происходящего с ним ежеминутно, «здесь и теперь». Рефлексия является важнейшим инструментом самосовершенствования мужчины и женщины [8, с. 115–116].

Рефлексия на уровне самоопределения характеризуется способностью мужчины и женщины к анализу собственной активности личности, способностью ориентироваться и осуществлять выбор в различных меняющихся жизненных обстоятельствах. Рефлексия на уровне самопознания связана с анализом новых знаний о себе, о собственных способностях и возможностях, существующих и возникающих личностных проблемах. Рефлексия на уровне самовнушения связана с анализом созданных установок, воздействующих на подсознательные механизмы психики, с целью совершенствования собственной личности. Она предполагает анализ сформулированных утверждений о том, что успех возможен, а также анализ созданного собственного положительного образа и анализ приёмов укрепления данного образа с помощью слов, обращённых к самому (-ой) себе [8, с. 119].

Под мотивацией понимается некое побуждение к действию, определяющее направленность, организованность, активность и устойчивость поведения человека. При этом смыслом деятельности является мотив, представленный как желание и потребность в виде специфических переживаний, характеризующихся либо положительными эмоциями от ожидания достижения результата, либо отрицательными, связанными с ощущением неполноты настоящего положения [6].

Широкие социальные мотивы мужчины и женщины обусловлены их стремлением получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, полезности для общества, группы, отдельных людей, готовности поступиться личными интересами в пользу общественных. Данные мотивы обусловлены желанием избежать неприятностей и наказания за невыполненную работу. В данном случае женщина, например, будет руководствоваться чувством долга не только перед семьёй, но и перед обществом. Она будет стараться реализовать себя как в сфере

домашнего хозяйства, так и на производстве. Причём, реализация в сфере домашнего хозяйства может осуществляться менее успешно в связи с большей занятостью в производственной сфере.

Узкие социальные мотивы связаны со стремлением занять определённую позицию, получить высокий социальный статус, занять место в отношениях с окружающими и получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Человек стремится к саморазвитию и самоусовершенствованию. В данной ситуации женщиной или мужчиной руководит желание добиться значительных успехов чаще всего в профессиональной сфере. Поэтому на первом плане – карьера, личная и семейная жизнь – на втором.

Мотивы социального сотрудничества состоят в желании человека общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений, совершенствовать их. В этом случае человеку нравится выполнять деятельность, проявлять, актуализировать свою интеллектуальную или физическую активность. Его интересует содержание того, чем он занимается [6; 7]. Данная ситуация охватывает все сферы общения и деятельности мужчины и женщины. И мужчина, и женщина будут заинтересованы не только в достижении собственного успеха, но и в личностном росте, развитии и совершенствовании друг друга.

Способность к сопереживанию, пониманию чувств и переживаний другого человека называют эмпатией (эмпатийностью). По определению психологов, эмпатия – это такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается переживаниями другого, что временно отождествляется с ним, как бы растворяется в нём. По утверждению А. П. Васильковой (1999), для людей, проявляющих высокую степень эмпатии, характерны такие личностные качества, как мягкость, доброжелательность, общительность, эмоциональность. Люди с низкой степенью эмпатии отличаются замкнутостью, недоброжелательностью. По данным исследований Дж. Сидмэна (1969), к эмпатии более склонны женщины, чем мужчины [9]. Показателями эмпатийности может быть эмоциональная, когнитивная и предикативная эмпатия.

Эмоциональная эмпатия характеризуется как осознанное сопереживание мужчины или женщины эмоциональному состоянию другого человека на основе подражания его реакциям. Выражается

в сочувствии, т. е. отзывчивом, участливом отношении к переживаниям, несчастьем другого (выражение сожаления, соболезнования и т. д.). По мнению Т. П. Гавриловой, сочувствие может выражаться как мужчиной, так и женщиной бесстрастно, просто из вежливости, поэтому оно не всегда отражает эмпатию [9]. Когнитивная эмпатия связана с интеллектуальными процессами мужчины и женщины (сравнение, аналогия и т. д.). Она характеризуется наличием сопереживания, то есть переживания ими тех же чувств, которые испытывает другой мужчина или другая женщина. Предикативная эмпатия проявляется в способности мужчины или женщины предсказывать состояния другого человека. Психологами установлено, что способность к эмпатии возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта человека [12].

Таким образом, рефлексивный компонент стиля гендерно-ролевого поведения обусловлен так называемым личностным «образцом», представленным как минимум тремя вариантами. Первый вариант предполагает противопоставление мужского и женского начала. Второй вариант личностного «образца» ориентирует мужчину и женщину на соотнесение себя со «вторым» полом. Третий вариант характеризуется, в отличие от предыдущих, ориентацией на персональный образ поведения. Причём, «противопоставление мужского и женского начала» как личностный «образец» формируется под влиянием рефлексии на уровне приспособления, широких социальных мотивов и ценностей адаптации, а также под влиянием эмоциональной эмпатии (подражания реакциям другого). Ориентация человека на данный личностный «образец» характеризует наличие репродуктивно-стереотипного стиля гендерно-ролевого поведения. Второй вариант личностного «образца» складывается совокупностью показателей, включающей в себя рефлексию на уровне обособления (индивидуализации), узкие социальные мотивы и ценности индивидуализации, когнитивную эмпатию, предполагающую сравнение и аналогию эмоциональных состояний. Данный личностный «образец» характеризует человека с гендерно-индивидуальным, как говорилось ранее, более совершенным стилем гендерно-ролевого поведения. Третий вариант личностного «образца», представленного персональным образом поведения, характеризуется рефлексией на уровне самоактуализации, мотивами социального сотрудничества и ценностями самоактуализации, предикативной эмпатией как спо-

способностью предсказывать состояние другого человека. Данный вариант обуславливает самый совершенный, гендерно-персональный стиль поведения мужчины и женщины.

В основе поведенческого компонента стиля гендерно-ролевого поведения лежит опыт личности человека. Для данного компонента характерны следующие показатели: направленность деятельности (операциональная, аналитическая, системно-моделирующая), уровень «отражённой субъектности» (межиндивидуальный, индивидуальный и наиндивидуальный), стиль общения (директивный и поддерживающий, индивидуальный и персональный) и характер исполнения гендерной роли (традиционный, в соответствии со «вторым» полом, а также в соответствии со «вторым» полом и социальным статусом обучающегося/воспитанника).

Направленность деятельности мужчины и женщины связана со взглядами, убеждениями, установками, идеалами, потребностями, интересами, склонностями, целями, жизненными планами, мотивами, побуждающими к деятельности [8, с. 39]. Направленность деятельности мужчины и женщины определяет избирательность их позиций, активности, отношений. Она может быть операциональной, аналитической и системно-моделирующей.

Операциональная направленность деятельности связана с выполнением мужчиной и женщиной конкретных, чётко заданных кем-то операций и действий в соответствии с поставленными целями при использовании совокупности средств. Среди прочих средств, используемых мужчиной и женщиной в деятельности, называются такие средства, как организованность, упорство, навыки, умения, способности, смелость; долг, ответственность, честность, порядочность, коллективизм, дружба, трудолюбие. Аналитическая направленность деятельности проявляется в применении мужчиной и женщиной индивидуального анализа на основе аналитических мыслительных умений (сравнение, интеграция, обобщение, систематизация полученной информации). Системно-моделирующая направленность деятельности мужчины и женщины предполагает планомерное планирование, проектирование, моделирование, т. е. создание в деятельности так называемого «продукта» (плана, проекта, модели) в соответствии с самостоятельно поставленной

целью. В качестве такого продукта может выступать стиль общения, стиль деятельности, стратегия поведения, «новая» социальная (гендерная) роль, система взаимоотношений и т. д.

Под «отражённой субъектностью» следует понимать идеальную представленность и продолжение одного человека в другом. Человек, отражаясь в людях, выступает для них в качестве деятельного начала. Это способствует изменению или укреплению взглядов этих людей, формированию у них новых побуждений, возникновению у них ранее не испытанных переживаний. Тем самым человек, являясь источником новых личностных смыслов, выступает для людей значимым Другим [5]. «Отражённая субъектность» может проявляться на трёх уровнях: межиндивидуальном, индивидуальном и надындивидуальном. При этом межиндивидуальный уровень предполагает установку каждого человека во взаимодействии на изменение другого. Например, подавление личности женщины или мужчины представителем того же или противоположного пола ввиду более высокого положения (статуса) в обществе. Во взаимодействии между мужчиной и женщиной, женщиной и женщиной подобное подавление связано с развитостью личностных качеств, позволяющих или не позволяющих принимать ситуативные решения. Ситуация «начальник – подчинённый» на производстве чаще всего носит традиционный характер. В семье традиционного типа принижается роль личности женщины в связи со сложившимися стереотипными представлениями, подчеркивающими её второстепенную роль (домашняя хозяйка, верная жена).

Индивидуальный уровень «отражённой субъектности» своей установкой имеет значимость Другого человека в определенных ситуациях, складывающихся в различных сферах деятельности мужчин и женщин. Примером этого может служить целенаправленное влияние Одного человека на Другого с целью сознательного изменения установок, отношения, поведения последнего. Такое влияние может быть организовано для повышения эффективности жизни и деятельности Другого (помощь в преодолении трудностей в работе, во взаимоотношениях; снижение агрессивности или повышение эмоциональной устойчивости мужчины и женщины и т. д.).

Надындивидуальный же уровень «отражённой субъектности» предполагает становление Мы и идентификацию с партнёром по

взаимодействию. Данный уровень подразумевает не просто помощь со стороны значимого человека, а так называемую «претворённость в Другом» даже в отсутствии непосредственного диалога с ним. Отражённая субъектность значимого Другого становится неотделимой от собственного Я индивида: «Я» и «Другой во мне». Например, наставник, мастер, учитель, выступающий для мужчины или женщины личностным «образцом», может не просто «претвориться», «отразиться» в них, но и даже усиливаться в определённых жизненных ситуациях. В данном случае мужчина и женщина как бы «вживаются» в образ своего «идеала» в лице наставника и начинают мыслить и действовать так же, как и Он.

Стиль общения исходит из целевых установок при обмене информацией между конкретными личностями в ситуациях воздействия друг на друга или взаимодействия между собой.

Директивный (или поддерживающий) стиль общения между мужчиной и мужчиной, женщиной и женщиной, мужчиной и женщиной направлен на обмен информацией. Причём, инициатива принадлежит одной стороне, другая же сторона под воздействием приказов, указаний, инструкций инициативы лишена. Индивидуальный стиль общения мужчин и женщин предполагает организацию взаимодействия между двумя и более сторонами. При этом учитывается мнение каждой из сторон, поддерживается и поощряется активность и инициатива. В данном случае человек заинтересован не только в собственном успехе, но и успехе тех, с кем взаимодействует.

Персональный стиль общения строится на основе взаимопонимания как между представителями одного пола, так и представителями противоположных полов. Согласно персоналистической психологии В. Штерна, персоне – это особая уникальная и неповторимая сущность, целостность и активность которой сама создаёт те или иные особенности внешнего мира во взаимодействии с ним [11, с. 144]. Выбор персонального стиля общения позволяет мужчине и женщине представить (олицетворить) себя перед другими (персонифицироваться) [1, с. 500–501], т. е. выстроить сложную систему отношений через поведение, тем самым формируя отношение окружающих людей к собственной индивидуальности.

Таким образом, личностный опыт гендерно-ролевого поведения при исполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей может быть связан, во-первых, с доминированием социальных установок (интеграцией с обществом) при традиционном исполнении ролей, во-вторых, с преобладанием индивидуальных черт при исполнении роли в соответствии со «вторым» полом и, в-третьих, с установкой на паритет (равенство) «второго» пола с нормами и ценностями субкультуры при персональном исполнении гендерных ролей. В ситуации доминирования социальных установок деятельность человека характеризуется операциональной направленностью, существует установка на взаимоизменение (межиндивидуальный уровень «отражённой субъектности»), стиль общения является директивным или просто поддерживающим, направленным всего лишь на обмен информацией. Данная ситуация обуславливает репродуктивно-стереотипный стиль гендерно-ролевого поведения человека. Более же совершенный стиль гендерно-ролевого поведения – гендерно-индивидуальный – отличается аналитической направленностью деятельности мужчины и женщины, наличием установки на учёт значимости Другого человека (индивидуальный уровень «отражённой субъектности») при организации взаимодействия, для которого характерен индивидуальный стиль общения. Становление поведенческого компонента, характеризующего гендерно-персональный стиль поведения, осуществляется на основе личностного опыта, связанного с паритетом (равенством) «второго» пола с нормами и ценностями субкультуры при персональном исполнении гендерных ролей, чему способствует системно-моделирующая направленность деятельности, наличие на индивидуальном уровне «отражённой субъектности» (становление Мы, идентификация) и персональный стиль общения, направленный на взаимопонимание.

Отсюда следует, критериями анализа и оценки результативности гендерно-ролевой социализации личности выступают компоненты стиля гендерно-ролевого поведения (когнитивно-информационный, рефлексивный и поведенческий). По основным показателям компонентов стиля гендерно-ролевого поведения личности, репродуктивно-стереотипный стиль характеризуется низким уровнем представлений о гендерно-ролевой социализации, традиционным исполнением ролей с целью приспособления человека к

социуму. Гендерно-индивидуальный стиль предполагает стабильное приращение информации о гендерно-ролевой социализации, проявлением индивидуальных черт личности при исполнении ролей в соответствии со «вторым» полом с целью обособления человека в социуме. Гендерно-персональный стиль характеризуется продуктивностью познавательного интереса личности к проблеме гендерно-ролевой социализации, персональным исполнением гендерных ролей на основе персонального образа поведения с целью самоактуализации в обществе.

Вопросы и задания по теме

1. Составьте сравнительную таблицу стилей гендерно-ролевого поведения мужчины и женщины. Укажите, что положено в основу каждого из предлагаемых стилей и объясните данные основания.

2. Проанализируйте, чем представлены репродуктивно-стереотипный, гендерно-индивидуальный и гендерно-персональный стили гендерно-ролевого поведения человека.

3. Охарактеризуйте когнитивно-информационный, рефлексивный и поведенческий компоненты каждого из стилей гендерно-ролевого поведения.

4. Что представляет собой мировоззренческая позиция мужчины и женщины? Какие факторы способствуют её становлению?

5. Какими типами мышления могут обладать мужчины и женщины? В чём состоит различие между данными типами мышления? Какой из данных типов мышления следует считать более благоприятным? Ответ обоснуйте.

6. Докажите необходимость становления познавательного интереса человека. Приведите примеры неустойчивого, целенаправленного и социально значимого интереса, характерного для мужчины и женщины.

7. Назовите показатели рефлексивного компонента стиля гендерно-ролевого поведения и покажите их взаимообусловленность.

8. Что такое «эмпатия» и какую роль она играет в совершенствовании стиля гендерно-ролевого поведения мужчины и женщины?

9. Что обозначается понятием «личностный образец»? Как данное понятие связано с понятием «идеал»?

10. Чем вы можете объяснить влияние направленности деятельности на становление уровня «отражённой субъектности» человека, на его стиль общения и характер исполнения им гендерной роли?

Список литературы

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф; Полюс, 2001. – 816 с.

2. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. 2-е изд., стер. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.

3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

4. Майерс Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 725 с.

5. Мир психологии. Словари. Психологический словарь. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/> (дата обращения: 15.05.2013).

6. Мотивация. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.05.2013).

7. Мотивация учебной деятельности и её формирование. – Режим доступа: URL: <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/> (дата обращения: 15.05.2013).

8. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

9. Психология общения. – URL: <http://comm-psy.ru/2010/09/42-empatijnost/> (дата обращения: 28.05.2013).

10. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Московск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 288 с.

11. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

12. Эмпатия. – URL: http://www.scorcher.ru/neuro/neuro_sys/empaty/ (дата обращения: 17.05.2013).

1.5. Мужественность и женственность как личностные качества человека

Как отмечалось выше, эмоциональное и интеллектуально-нравственное развитие мужчин и женщин связано с соматическими, психическими и поведенческими свойствами их личности, называемыми маскулинностью (мужественностью), фемининностью (женственностью) и андрогинностью (совмещением маскулинных и фемининных черт в равной степени) [4, с. 375]. Выше также было отмечено, что в зависимости от степени проявления маскулинности и фемининности мужчинами и женщинами выделено четыре гендерных типа для мужчин и для женщин: маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный (исследован мало) [9, с. 37–38].

Многочисленными исследованиями учёных доказано, что в реальной жизни социальные нормы и социализация не создают крайне мужественных мужчин и крайне женственных женщин. Психолог С. Бем (1974) указала на то, что мужественность и женственность не противопоставлены друг другу, а человек может обладать одновременно и мужественными и женственными чертами. Ею была предложена методика для диагностики психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности (прил. 3) [1, с. 403–405; 4, с. 396–398; 8, с. 277–280]. В зависимости от того, какие признаки доминируют (преобладают) у того или иного типа личности, определяется степень относительной мужественности или женственности его характера. Это помогает объяснить наблюдаемый феномен мужественных женщин и женственных мужчин [6; 7]. Выражения «мужественная женщина» и «женственный мужчина» имеют смысл [3].

С. Бем полагает, что даже желательно быть андрогинным (-ой), т. е. вобрать в себя лучшее из обеих половых ролей. До 70-х гг. ситуация, когда дети проявляют интерес, свойственный противоположному полу, у психологов вызывала беспокойство. Однако исследования не подтверждают положение о том, что отклонение от половых стандартов влечёт за собой психологическую рассогласованность (O’Heron & Orlofsky, 1987, 1990). Согласно С. Бем, душевное здоровье не должно иметь гендера, а андрогиния положительно влияет на психологическое состояние человека. Была обнаружена

связь андрогинии с ситуативной гибкостью, т. е. способностью быть настойчивым или центрированным на интересах других в зависимости от ситуации (Bem, 1975; Vonk & Ashmore, 1993); высоким самоуважением (Mullis & McKinley, 1989; Orlofsky, 1977; Spence et al., 1975); мотивацией к достижениям (Spence & Helmrich, 1978); хорошим исполнением родительской роли (Baumrind, 1982); субъективным ощущением благополучия (Lubinski et al., 1981). Кроме этого, Заммицчели и его коллеги (1988) обнаружили, что в семьях, где оба супруга андрогинны, выявляется более высокий уровень удовлетворённости браком, чем в семьях, где один партнёр или оба являются поло-типизированными. Исследование Айкс (1993) показало, что степень удовлетворённости браком зависит, в частности, от женственных качеств одного из супругов – мужчины или женщины. Это объясняется тем, что заботливость, опека, чувственность идентифицируются с женственной фигурой, и в то же время именно они определяют качество взаимоотношений [2, с. 70–72].

Несмотря на то, что качества мужественности и женственности характерны для представителей обоих полов (и мужчины, и женщины), представляется сложным понимание сущности рассматриваемого вопроса без обозначения чётко определённой классификации данных качеств. В связи с этим необходимо привести данные исследований, направленных на выявление личностных характеристик мужчины и женщины представителями разных культур. Так, по свидетельству Е. П. Ильина, И. Броверман с соавторами (1972) предложили юношам и девушкам дать характеристику типичному мужчине и типичной женщине. В результате типичный мужчина был представлен как агрессивный, предприимчивый, доминирующий, независимый, скрывающий эмоции, увлекающийся математикой и наукой, обладающий деловыми навыками, знающий особенности освоения мира, легко принимающий решения, самодостаточный. Типичная женщина была охарактеризована как тактичная, проявляющая расположение, нежная, не использующая грубых выражений, понимающая чувства других, разговорчивая, религиозная, интересующаяся собственной внешностью, ценящая искусство и литературу, нуждающаяся в защите, аккуратная в привычках, спокойная. Клинические практики, психиатры и социальные работники характеризуют женщин как более послушных, менее объективных и подверженных внешнему влиянию, менее агрессивных и состязатель-

ных, легко раздражающихся по незначительным поводам. Ф. Гейс (1993) показано, что во многих случаях психологи игнорировали или преуменьшали проявление агрессии женщинами и заботливости мужчинами. Однако обнаружилась общая установка разных специалистов, свидетельствующая о том, что компетентность более присуща мужчине, чем женщине.

Исследования Дж. Мак-Ки и А. Шериффс (1957) показали, что типично мужской образ представлен набором черт, связанных с социально неограничивающим стилем поведения, компетенцией и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ включает социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку. По утверждению исследователей, в целом мужчинам приписывается больше положительных качеств, чем женщинам. Причём, авторы считают, что чрезмерная акцентуация как типично маскулинных, так и типично фемининных черт приобретает негативную оценочную окраску. То есть такие качества мужчины, например, как грубость, авторитаризм, излишний рационализм, признаются отрицательными. Отрицательными признаются и такие качества женщины как, например, формализм, пассивность, излишняя эмоциональность [4, с. 54–55; 5].

Дж. Уильямс и Д. Бест (1990) в своём исследовании предложили испытуемым из 25 стран использовать 300 наиболее употребительных прилагательных, описывающих личностные черты человека для того, чтобы охарактеризовать мужчин и женщин. По результатам опроса исследователями были получены следующие данные. Качествами, ассоциируемыми с мужчинами, представители разных стран назвали: агрессивность, активность, амбициозность (чрезмерная самолюбие), бесстрастность, властность, громкость, грубость, дерзость, доминантность, жестокость, жестокосердность, заносчивость, изобретательность, инициативность, искусность, крепкость, лень, логичность, мудрость, мужественность, напористость, недоброту, независимость, неорганизованность, неосторожность, неотёсанность, несносность, неумолимость, неэмоциональность, оппортунистичность (извлечение выгоды), прогрессивность, рациональность, реалистичность, самоуверенность, серьёзность, силу, склонность к риску, суровость, трезвомыслие, тупоголовость, убедительность, уверенность, хвастливость, храбрость.

Качествами, ассоциируемыми с женщинами, были названы: боязливость, доброта, жеманность (неестественная изысканность, манерность), женственность, зависимость, застенчивость, кротость (преисполненность покорности, незлобivosti, смирения), любопытство, мечтательность, мягкость, мягкосердечность, нежность, очаровательность, покорность, привлекательность, приятность, разговорчивость, сексуальность, сентиментальность, слабость, спокойствие, суеверность, тревожность, чувствительность, эмоциональность.

По утверждению Е. П. Ильина, общая закономерность состоит в том, что мужчины воспринимаются как властные, независимые, агрессивные, доминирующие, активные, смелые, неэмоциональные, грубые, прогрессивные и мудрые. О женщинах, напротив, говорят как о зависимых, кротких, слабых, боязливых, эмоциональных, чувствительных, нежных, мечтательных и суеверных. Нужно учитывать тот факт, что при описании мужчин и женщин в разных странах наблюдается своя специфика. Например, в Нигерии заносчивость, грубость, лень и громкость были отнесены к женщине. В Японии женщин называли хвастливыми, несносными и неорганизованными. В таких странах, как Германия и Малайзия, дифференцировка полов была резко выраженной. В Индии и Шотландии дифференцировка полов выражалась слабо. В ряде стран описание мужчин было более отрицательным [4, с. 55–56].

Исследования представлений о том, какие качества являются желательными для мужчин и какие – для женщин в 14 культурах (Н. М. Лебедева, 1999) показывают, что в развитых странах популярна идея эгалитарности (равенства полов), а в традиционных культурах (особенно мусульманских – Индии, Пакистане, Нигерии) – идея предпочтения различий между мужчинами и женщинами. В Японии, стране с традиционной гендерной идеологией, различаются взгляды разных поколений: старшее предпочитает идею неравенства, а молодое – равенства, но специфического: многие японские женщины предпочитают лидерство в семье, но не стремятся к лидерству на работе [1, с. 203].

Исследователи приходят к выводу о том, что тип культуры обуславливает различия ролей мужчины и женщины. Например, американцы ценят независимость больше покорности и в мужчинах, и в женщинах, а японцы – только в мужчинах (обе культуры относят-

ся к маскулинным, первая является индивидуалистической, а вторая – коллективистской). По свидетельству учёных, в фемининных культурах с низкой дистанцией власти (страны Скандинавии) семьи являются лично ориентированными, с равномерным распределением власти и участием в принятии решений всех её членов. В маскулинных же культурах с высокой дистанцией власти (Япония, Греция, Малайзия, Мексика) в семьях наблюдается жесткое различие ролей мужчин и женщин, семья представляет собой иерархию, где решения принимает авторитарный глава семьи (чаще муж). Учёными отмечается, что в семьях индивидуалистических культур более близкими являются отношения «по горизонтали» (между мужем и женой), а коллективистских – «по вертикали» (между родителями и детьми). Существуют также культуры, где в семье наиболее значимы отношения между матерью и сыном (Индия), супругами (культуры Запада), отцом и сыном (Китай). В культурах последнего типа все другие отношения похожи на отношения отца и сына (начальник – подчинённый, учитель – ученик, правитель – народ), а в западных культурах на принципах равенства строятся не только отношения между супругами, но и между начальником и подчинённым (Н. М. Лебедева, 1999). Однако, по мнению многих авторов, формирование гендерных стереотипов (консервативных общественных взглядов) под влиянием традиционной культуры может вызвать проблемы у её представителей в современном обществе [1, с. 203–204].

Несмотря на стереотипные представления об образе мужчины и женщины, распространяющиеся на всех представителей того или иного пола, независимо от их индивидуальных особенностей и возраста, по свидетельству учёных, при составлении своего индивидуального самопортрета мужчины и женщины употребляют прилагательные, более характерные для описания типичных представителей противоположного пола. Однако в качестве друга мужчины и женщины одинаково хотели бы видеть типичного мужчину, а в качестве подруги – типичную женщину [4, с. 56].

Современные мужчины считают, что женщина должна быть нежной, красивой, ласковой и в то же время пассивной и зависимой. Но, по представлениям самих современных женщин, им нужно быть умными, энергичными, предприимчивыми, т. е. обладать мужскими качествами. Традиционный портрет мужчины представлен такими

качествами, как физическая сила, подавление нежности, функциональное отношение к женщине и одновременно несдержанность в выражении гнева и страсти. Современный портрет иной: интеллект ценится выше физической силы, допускается проявление нежности и душевной тонкости, требуется обуздание «грубых» чувств, хотя у менее образованных людей стереотип маскулинности остаётся более традиционным (как, например, у подростков) [1, с. 204].

Отечественные учёные при изучении образа мужчин и женщин уделяют внимание как их личностным особенностям, так и поведенческим характеристикам, в частности формирующимся в процессе общения. Причём, формирование данных образов начинается уже в раннем детстве в процессе социализации под влиянием всех её факторов, механизмов, агентов и используемых ими средств. Так, Т. И. Юферева (1982) полагает, что основной сферой жизнедеятельности, в которой формируются представления подростков об образах мужчин и женщин, является сфера взаимоотношений с противоположным полом. По мнению учёного, представления об образе мужчин и женщин в каждом возрасте отражают отдельные аспекты общения: в 6–7 классах – семейно-бытовые взаимоотношения (девочки и мальчики, характеризуя образ женщины, перечисляют её обязанности как хозяйки, а характеризуя образ мужчины как мужа, отца, подчёркивают в основном его роль как помощника жены по хозяйству). По мнению Т. И. Юферевой, представления о мужественности и женственности просто усваиваются подростками вслед за взглядами взрослых и в регуляции их поведения существенной роли не играют [4, с. 56–57].

Представления о понятии «психологический (социокультурный) пол» начинают формироваться у подростков в непосредственном общении со сверстниками противоположного пола. Исследования Т. И. Юферевой (1982), Т. А. Араканцевой и Е. М. Дубовской (1999) показывают, что, по мнению восьмиклассниц и девятиклассниц, мужчина должен быть смелым, сильным, настойчивым, гордым, рыцарем (должен ухаживать за девушкой и защищать её, уважать женский пол, быть снисходительным, внимательным, благородным по отношению к женщине). Женщина, по мнению девочек, должна быть ласковой, нежной, мягкой, но, давая эти характеристики, девочки, как правило, не трансформируют их в эталон поведения

по отношению к мужчине. Мальчики всех возрастов не отмечают в большинстве случаев особых качеств, выражающих отношение мужчины к женщине и, наоборот, женщины к мужчине. Однако при описании образа женщины они отводят значительное место её внешнему облику (красоте, элегантности, аккуратности). В представлении подростков идеальный мужчина – это маскулинный тип с присущими ему смелостью, силой, выносливостью, уверенностью, ответственностью, а женщина – андрогинный тип: нежная, ласковая, заботливая, мягкая, но в то же время активная, ответственная, уверенная. По Т. И. Юферевой при описании мужчины подростками на первый план выходят его личностные характеристики, а семейно-ролевые отходят на последний план [4, с. 57]. Исследование Е. В. Кагана (1989) свидетельствует о ещё не сформировавшихся стереотипах мужчины и женщины учащихся 7–10 классов в связи с множеством совпадающих характеристик в описании образов мужчин и женщин. Кроме того, женщинам подростки часто приписывают «мужские» качества (уверенность, энергичность, решительность), а мужчинам – «женские» (доброта, отзывчивость, обаятельность). Отсюда следует, что характеристика мужчин и женщин у подростков в исследовании Е. В. Кагана получилась андрогинной. Мальчики включают в характеристику своего пола также негативные характеристики, такие как непривлекательный, враждебный, раздражительный, черствый, эгоистичный, несправедливый, неискренний [4, с. 57–58].

В результате опроса 70 студенток И. С. Клецина (1998) выявила характеристики, приписываемые мужчинам и женщинам чаще всего. Характеристиками, больше выраженными у женщин, были названы: забота о детях, боязливость, уступчивость, эмоциональность, тревожность. Характеристиками, больше выраженными у мужчин, были названы: математические способности, логическое мышление, агрессивность, стремление руководить и быть на первых ролях, авторитарный стиль общения. В целом указание студенток на данные характеристики подтверждают устойчивость гендерных стереотипов в сознании женщин [4, с. 58–59].

Исследования, проводимые нами в течение нескольких лет со студентами 1–5-х курсов высших учебных заведений, обучающимися по различным специальностям, направлениям и профилям в очной и заочной форме, показывают, с одной стороны, наличие

традиционного взгляда относительно личностных характеристик и поведения мужчины и женщины. С другой стороны, студенты показывают неоднозначность данной позиции в связи со сложностями, возникающими при строгом распределении типичных черт мужчины и типичных черт женщины. Ситуация приводит к тому, что на основании наблюдений, собственного жизненного опыта, анализа личностных черт агентов социализации и поведения мужчин и женщин в ближайшем окружении, вся совокупность предлагаемых характеристик оказывается присущей и мужчине, и женщине (прил. 4). Исходя из этого, встаёт вопрос о несостоятельности существующих гендерных стереотипов, следование которым не приводит к успешной самореализации личности при выполнении разного рода социальных (а в их составе и гендерных) ролей.

Существующие разнообразные модели личности, выступающие своеобразным ориентиром образовательной системы Российской Федерации в соответствии с социальным заказом, такие как «Модель выпускника детского сада», «Модель выпускника школы», «Модель выпускника вуза», в своём содержании не ссылаются на принадлежность выпускника к определённому биологическому полу. Это означает, что требования к теоретической и практической подготовке обучающихся и воспитанников предъявляются при создании равных условий для реализации потенциальных возможностей мальчика и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины. В связи с этим, видится нецелесообразным предлагать девочкам и девушкам строго заданную женскую стратегию поведения, а мальчикам и юношам – строго мужскую. Речь идёт о сочетании типично мужских и типично женских качеств личности в одном человеке, что будет способствовать выбору нужной стратегии поведения в зависимости от конкретной сложившейся ситуации. При этом качества, традиционно относящиеся к характеристикам противоположного пола, будут не «мешать», а только «помогать» мужчине и женщине принимать жизненно важные решения, строить взаимоотношения, действовать согласно верно выбранной стратегии поведения.

Вопросы и задания по теме

1. Как вы считаете, почему однозначный упор на маскулинность и фемининность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуально-нравственное развитие мужчин и женщин?

2. Чем, по утверждению учёных, определяется качество взаимоотношений между мужчиной и женщиной, женщиной и женщиной, мужчиной и женщиной?

3. Какие личностные качества человека относят к качествам мужественности?

4. Какие качества личности человека называют качествами женственности?

5. Приведите примеры исследований, направленных на выявление представлений людей о типично мужских и о типично женских качествах.

6. Чем обусловлен традиционный взгляд на образ мужчины и женщины у представителей разных культур в современном обществе?

7. Почему традиционно сложившиеся консервативные взгляды (стереотипы) на поведение мужчин и женщин в обществе могут в современной культуре вызвать у них разного рода проблемы?

8. Чем руководствуются подростки при описании образов мужчин и женщин?

9. Меняется ли представление о характерных для мужчины и женщины качествах от возраста к возрасту человека?

10. Можно ли, по вашему мнению, считать целесообразным сочетание типично мужских и типично женских черт личности в одном человеке? Аргументируйте свой ответ.

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

3. Женственность. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.05.2013).

4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

5. Медицинская библиотека. Раздел «Книги и руководства Мужчина+Женщина: познать и покорить». – Гл. «Психология женщины и психология мужчины» Женственность и мужественность. – URL: <http://www.medlinks.ru/> (дата обращения: 28.05.2013).

6. Овчаров А. А. Мужественность и женственность в типах. – URL: http://realchrist.narod.ru/socio/masc_fem.html/ (дата обращения: 14.05.2013).

7. Овчаров А. А. Соционика и другие типологии. Мужественность и женственность в типах. – URL: <http://www.socionics.ru/index.php/> (дата обращения: 14.05.2013).

8. Практикум по гендерной психологии: учеб. пособие для преподавателей и студ. вузов / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 478 с.

9. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.

Раздел II. Гендерное воспитание как новое направление в педагогической науке

2.1. Сущность, принципы и способы гендерного воспитания

Как отмечалось выше, происходящие в обществе трансформации культуры, приводящие к нивелированию (смещению) социальных ролей мужчины и женщины во всех сферах человеческой жизни и деятельности (гражданской, производственной, семейной), повлекли за собой возникновение инноваций (новшеств) в отечественной педагогической науке. Данные инновации связаны с введением гендерного подхода к воспитанию личности мальчика и девочки, юноши и девушки. Гендерное воспитание как процесс практической реализации гендерного подхода характеризуется некоторой неопределённостью, связанной с неоднозначностью понимания его сущности, прежде всего педагогами, учителями, воспитателями.

Известно, что концепция гендера появилась в социологии в 70-е гг. на Западе, а в России она стала особо привлекать внимание исследователей лишь с начала 90-х гг. В отечественной педагогике проблема гендерного воспитания личности является недостаточно разработанной. Это связано с тем, что в России гендерное воспитание трактуется как поло-ролевое, т. е. ориентированное на учёт биологических особенностей мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки). Гендерное (гендерно-ролевое) воспитание с точки зрения западных учёных понимается как создание условий для развития культуры поведения человека с учётом не только половой принадлежности, но и индивидуальных, возрастных, психологических особенностей, социальных запросов и культурного окружения его личности. Однако, по свидетельству американских учёных, в обществе наблюдается тенденция оттока женщин из производства вследствие желания ограничить себя только одной ролью – домашней хозяйки, жены и воспитательницы детей [3, с. 305]. Отсюда следует, что в настоящее время считать состоятельным гендерное воспитание как в России, так и на Западе нельзя. Возникает необходимость пересмотра основ воспитания мужчины и женщины с целью его соответствия запросам и потребностям человека при более полной его реализации во всех сферах жизни и деятельности.

Воспитательная практика XXI в. рассматривается как создание условий, стимулирующих развитие каждого человека (мужчины и женщины), раскрытие и умножение его творческого потенциала в процессе освоения (присвоения) человеческой культуры. В современном научном знании одни авторы, анализируя соотношение культуры и природы человека, противопоставляют их друг другу. Другие авторы говорят о том, что общество и человек не могут существовать друг без друга. Отсюда следует, что проблема гендерного воспитания личности связана с пониманием сущности человека, являющегося представителем определённого биологического пола (мужского или женского) – с признанием того, что первично в человеке (мужчине или женщине) – биологическое или социальное; с осознанием того, какими психологическими качествами должны обладать мужчины и женщины при выполнении определённых общественных ролей и как, в связи с этим, должна быть построена воспитательная система того общества, в котором в процессе культурного освоения происходит становление личности мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки).

В отечественной педагогике большинство работ по гендерной проблематике, опирающихся на исследования Ж. Пиаже, К. Хорни, И. С. Кона и других, касаются вопросов полового воспитания, проблем совместного или раздельного обучения и учёта гендерных различий в воспитании (Н. Ю. Ерофеева, Ф. Райс, А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов, А. Л. Сиротюк). Под гендерными различиями следует понимать качественные различия, выражающиеся в способностях, поведении, профессиональной деятельности и семейной жизни, обусловленные не только биопсихологическими, но и социокультурными аспектами. С позиций поло-ролевого подхода российская система воспитания должна готовить мальчиков и девочек (юношей и девушек) к выполнению и семейных ролей тоже. Однако она готовит воспитанников к профессиональному выполнению лишь производственных ролей. Всеобщая грамотная подготовка к профессиональному исполнению мужчинами и женщинами семейных ролей и, тем более, условия для полноценного совмещения этих ролей с производственными ролями в нашем обществе отсутствуют. В юношеском возрасте девушке приходится осуществлять выбор между карьерой и созданием собственной семьи в соответствии с собственными способностями и потенциальными личностными возможностями.

В XX в. динамичный стиль жизни и стремление к равноправию полов как на Западе, так и в России определили современные идеалы и образцы мужчины и женщины, проявляющиеся, в частности, в развитии модных течений. В облике женщины подчёркиваются черты независимости, решительности, приспособляемости к условиям труда и быта. Женские костюмы всё больше напоминают мужские [3, с. 201–202].

Однако, несмотря на свидетельства в пользу социально-конструктивистского подхода, выступающего методологической основой гендерно-ролевого воспитания личности, на Западе существует также мнение учёных о несостоятельности данного подхода. Например, Дж. Плек выявил негативные явления в результате возложения на мужчину роли добытчика. По данным А. Иглхарт, американские женщины отмечают причины дискомфорта и неудовлетворённости при выполнении роли жены и матери. Они обеспокоены невозможностью совмещения семейных и производственных ролей. Западные мужчины и женщины считают, что дети мешают самореализации супругов в различных сферах деятельности. Это отрицательно сказывается на планировании численности семьи. Ф. Гроссман и другие отмечают неизбежность в выполнении второстепенной роли мужчины при воспитании детей [3, с. 110, 263, 272]. Кроме того, за рубежом существуют школы для мальчиков и для девочек, реализующие идею раздельного обучения, что соответствует поло-ролевому подходу в воспитании личности.

Воспитание типично мужественных мужчин и типично женственных женщин не должно противоречить их природной обусловленности и создавать барьеры для личностного развития в условиях адаптации в обществе и интеграции с ним. Социальные проблемы мужчины и женщины в России могут быть решены только при условии введения в контекст педагогики разных точек зрения на понимание сущности гендера как отечественными, так и зарубежными учёными. Решению проблемы гендерного воспитания личности мальчика и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины будет способствовать создание нового подхода, сущностью которого должна стать идея взаимодополняемости уже существующих подходов. Так называемый новый гендерный (гендерно-ролевой) подход к воспитанию личности должен предполагать создание условий для воспитания мужчины и женщины

(юноши и девушки, мальчика и девочки) с учётом их основного предназначения и возможностей разумного выполнения гражданских, производственных и семейных ролей.

По утверждению современных отечественных учёных-педагогов, под воспитанием следует понимать практическую, лично значимую деятельность обучающегося и воспитанника, организованную практику, в которой он формирует собственные установки относительно общества и общественных проблем, своей роли в общественных процессах. Преимущество такого понимания воспитания авторы видят в том, что в содержание процесса воспитания вводится понятие «собственный опыт обучающегося и воспитанника в единстве сознания, чувств и поведения». При этом обучающийся и воспитанник в процессе воспитания должен, опираясь на культурные и общественные ценности, выработать собственный опыт жизни, стараясь обогатить им других людей [4, с. 123–125]. Исходя из этого, гендерное (гендерно-ролевое) воспитание должно содействовать становлению собственного гендерного образа мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин. Становлению такого образа способствуют процессы сознательного развития когнитивно-информационной (гендерное знание), рефлексивной или мотивационно-ценностной (гендерное отношение) и деятельностно-практической (гендерно-ролевое поведение) сфер личности, о чём говорилось выше. В результате этого происходит выработка своих собственных лично значимых смыслов, позволяющих в дальнейшем субъекту деятельности и отношений (мальчику/девочке, юноше/девушке, мужчине/женщине) не просто проживать, но и творчески преобразовывать происходящие в жизни события.

В связи с этим практическая реализация процесса гендерного (гендерно-ролевого) воспитания должна основываться на чётко выстроенной педагогами концепции. Под концепцией понимается система взглядов одного или нескольких учёных на сущность, цель, принципы, содержание и способы организации воспитательного процесса, критерии и показатели его эффективности [6, с. 5]. В основу данной концепции, с учетом имеющихся в педагогической литературе исследований по организации воспитательного процесса [6] с целью социализации личности, а также с учётом факторов и условий гендерно-ролевой социализации личности обучающихся

и воспитанников при формировании гендерного знания, гендерного отношения и ответственного гендерно-ролевого поведения могут быть положены следующие принципы (основные положения):

– Принцип природосообразности, который предполагает учёт внутренних факторов гендерно-ролевой социализации личности обучающихся. Это учёт индивидуальных особенностей воспитанников, а именно их природных задатков и способностей (взгляды Я. А. Коменского, С. Полоцкого, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого). Данный принцип учитывает, по теории Л. С. Выготского, возможности обучающегося или воспитанника (зону ближайшего развития – связь воспитания с потенциальным уровнем гендерного развития личности). Принцип природосообразности предполагает учёт взаимосвязи задатков и способностей с гендерными характеристиками (маскулинностью, фемининностью, андрогинностью) личности мальчиков и девочек, юношей и девушек.

– Принцип культуросообразности (социальной адекватности воспитания), который предполагает максимальное использование в гендерном воспитании обучающихся культуры той среды, в которой находится учебное заведение. Данный принцип предполагает учёт влияния на личность воспитанников внешних факторов гендерно-ролевой социализации. Такими факторами названы внешняя информация (средства массовой коммуникации на уровне современной культуры) и образовательное пространство вуза: воспитательные, культурно-просветительные, общественные и иные организации; педагоги и сверстники своего и противоположного пола; субкультура; содержание образования (взгляды А. Дистервега, А. В. Мудрика, М. И. Шиловой; М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой, О. С. Гребенюка, М. А. Ковальчук, С. Л. Паладьева, В. Б. Успенского и др.).

– Принцип индивидуализации (персонификации) воспитания, который предполагает определение индивидуальной (персональной) траектории гендерно-ролевой социализации личности каждого воспитанника в образовательном процессе в соответствии с индивидуальными особенностями и «вторым» полом. В связи с этим определяется способ совместной деятельности студентов (маскулинный, фемининный или андрогинный), а также выбираются методы,

средства и формы для реализации данного принципа воспитания. Это позволяет обучающемуся отойти от стереотипов и дает ему возможность представить себя перед другими (персонифицироваться).

– Принцип гуманизации воспитательных отношений, который заключается в уважительном отношении к каждому мальчику и девочке/юноше и девушке, воспитании ценностного отношения их друг к другу, между собой и к окружающим. Предполагает учёт интересов и предпочтений воспитанников в соответствии со своим «вторым» полом. Данный принцип предполагает добровольность включения мальчиков и девочек, юношей и девушек в деятельность, активность, веру в возможность достижения поставленных задач (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, О. С. Гребенюк, М. А. Ковальчук, С. Л. Паладьев, В. Б. Успенский и др.). При реализации принципа гуманизации воспитательных отношений предполагается создание ситуации успеха, способствующей формированию гендерного самосознания, обусловленного гендерным знанием, гендерным отношением и адекватным гендерным поведением.

– Принцип субъектности (активной деятельности, творчества), который предполагает содействие развитию у обучающихся/воспитанников способности быть субъектом собственного гендерного поведения и деятельности (Н. Е. Щуркова). Данный принцип ориентирован на создание воспитывающих ситуаций, выступающих средством становления и развития субъектности обучающегося. Под субъектностью учащегося следует понимать его способность адекватно оценивать себя как личность, обладающую гендерными характеристиками, выбирать и конструировать способы своей деятельности. Собственная деятельность воспитанника должна отвечать его природе, должна удовлетворять его потребности в саморазвитии и самореализации в соответствии со своим «вторым» полом. Обучающийся/воспитанник должен уметь контролировать (регулировать) ход своей деятельности и её результаты (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, М. С. Каган, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков). Данный принцип тесно связан со следующим принципом.

– Принцип эгоцентричности, который ориентирован на обращённость к внутреннему миру мальчика и девочки, юноши и девушки при выполнении ими всей совокупности гендерных ролей.

Ориентирован на развитие чувства «самости» и ответственности перед внутренним «Я» (В. П. Созонов), на формирование внутренней мотивации (движущей силы самостоятельной деятельности) личности. Данный принцип ориентирован на выработку способности к рефлексии, включающей самонаблюдение и самоанализ, способствующей развитию внутреннего мира личности на основе гендерной идентификации.

– Принцип педагогического сопровождения, который предполагает содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности обучающихся/воспитанников, развития их неповторимой индивидуальности (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, С. М. Юсфин и др.) при выполнении ими определённых гендерных ролей.

При разработке авторской концепции гендерного воспитания необходимо учитывать исследования, связанные с особенностями психофизиологии мужчины и женщины (мальчика и девочки, юноши и девушки), обуславливающей их гендерные различия [5]. В основе концепции также должна быть предложенная исследователями гендерная типология личностных черт человека.

По утверждению А. А. Вербицкого, в настоящее время человеческий фактор выходит на первый план не только в процессах производства, но и во всех сферах жизнедеятельности человека [2, с. 9]. Современные воспитательные концепции направлены на личность отдельного человека и предполагают совместную деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса. В связи с этим главной задачей педагога становится помощь обучающемуся/воспитаннику в развитии и более полной реализации его личностных возможностей, нахождение адекватных приёмов и методов персонализации его личности [7, с. 5]. Собственную деятельность характеризуют самообучение, самоопределение, саморегуляция, самореализация, самоактуализация и самовоспитание. В связи с этим, а также с обусловленностью содержания образования динамикой структуры гендера личности, о чём также говорилось выше, необходима организация различных способов совместной деятельности.

По утверждению В. Я. Ляудис, совместная деятельность – это особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между участниками данной деятельности [8, с. 108]. В процессе межличностного взаимодействия мальчики и девочки,

юноши и девушки могут идентифицировать себя с идеальными образами, с конкретным значимым человеком или с той группой, в которой осуществляется их деятельность. При этом обучающиеся/воспитанники контролируют своё поведение, осуществляют внутренний диалог, в котором рассматривают, оценивают, принимают или отвергают те или иные ценности, тот или иной личностный «образец», т. е. осуществляют рефлекссию.

Таким образом, совместная деятельность, направленная на становление личности с учётом индивидуальных особенностей и гендерных характеристик, обеспечивает перестройку всех компонентов структуры личности. Перестраивается гендерное самосознание, иными становятся знания и отношение к окружающей действительности, окружающим людям (мужчинам и женщинам). Отличаются оценка и суждения о людях в ситуациях взаимодействия, видоизменяется и совершенствуется стиль собственного поведения.

Концепция гендерного воспитания в качестве механизма воспитания может предлагать как минимум три способа совместной деятельности педагога (учителя, воспитателя) и обучающихся/воспитанников: маскулинный, фемининный и андрогинный. Данные способы учитывают особенности направленности личности обучающихся и воспитанников на объект (внешний мир) или на себя (мир внутренний), гендерные особенности их личности, а также психологическую характеристику их отношений с окружающими людьми и отношений людей к их индивидуальности (индивидуально-личностные статусы). Каждый из предлагаемых способов включает в себя формы занятий, виды учебно-воспитательной деятельности и методические приёмы.

Маскулинный способ совместной деятельности преподавателя (учителя, воспитателя) и обучающихся/воспитанников отличается тем, что:

– занятия ведутся в традиционной форме, классического характера (в связи с целостностью восприятия материала). Информация должна быть контекстной и связанной с реальностью и практикой. Занятия в виде коллоквиумов, «круглых столов», дискуссий, диспутов (в связи с успешностью в командных видах деятельности), творческих отчетов (в связи с образным мышлением), конференций;

– предлагаются следующие виды учебно-воспитательной деятельности: конспектирование с использованием опорных схем и

сигналов (в связи с принадлежностью данной группы студентов к визуалистам). Это может быть сообщение, подготовка и защита доклада (реферата) с элементами исследования, написание, конструирование каких-либо моделей (в связи с мысленным решением задач), комментирование с точки зрения проблемности (в связи с высокой скоростью переработки информации), рецензирование «нового» материала, анализ своей работы (в связи с потребностью в самореализации);

– используются методические приёмы на основе выбора, открытости, активности, обратной связи, а именно такие приёмы: привлекательность цели, вопросы к тексту, мозговой штурм (в связи с успешностью в командных видах деятельности). Творческие задания на выявление сходств, сопоставление фактов, выделение важнейших моментов. Задания с ограниченным сроком выполнения, вопросы «открытого» типа (собственный развёрнутый ответ) дадут возможность проявить свои творческие способности. Эксперименты (в связи с практической деятельностью).

Фемининный способ совместной деятельности преподавателя (учителя, воспитателя) и обучающихся/воспитанников характеризуется тем, что:

– занятия проводятся в форме лекции-диалога (абстрактный линейный стиль изложения информации), беседы (в связи с частичным восприятием материала). Занятия могут проводиться в виде импровизации (в связи со значением смысловой стороны речи), «круглого стола», дискуссии, диспута (в связи со слуховым восприятием материала и для преодоления замкнутости). Это может быть концерт, спектакль (в связи со стремлением к самостоятельности) или самопрезентация (в связи с одиночными видами деятельности). Это может быть тренинг (в связи с ориентированностью на свой внутренний субъективный мир и склонностью к самоанализу);

– используются такие виды учебно-воспитательной деятельности, как аудирование (в связи со слуховым восприятием материала), конспектирование (в связи с медленной переработкой информации), сообщение (для преодоления замкнутости), чтение докладов, комментирование с точки зрения теории (в связи с теоретической деятельностью), анализ работы (аналитическая работа), рецензирование (в связи с решением задач речевым, знаковым методом), описание;

– используются такие методические приемы, как многократное повторение (в связи с медлительностью мыслительных процессов), алгоритмы, обратная связь, привлекательность цели, пресс-конференция, пересечение тем, поиск ошибки, театрализация, взаимопрос. Используются логические задания на выявление различий, выделение деталей, создание категорий, обобщение, решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы «закрытого» типа (выбрать готовый вариант ответа).

Андрогинный способ совместной деятельности педагога и обучающихся отличается тем, что на занятиях сочетаются все перечисленные формы занятий, виды учебно-воспитательной деятельности и методические приёмы. Это связано с тем, что в различных жизненных ситуациях необходимо пользоваться и тем типом мышления, который является менее успешным [1, с. 95–97].

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что гендерное воспитание следует считать новым направлением современной отечественной педагогической науки. В то же время наблюдаются научно обоснованные факты, подтверждающие несостоятельность существующих подходов к данному виду воспитания как на Западе, так и в России. В настоящее время в педагогической науке единой точки зрения на понимание сущности гендерного воспитания нет. Определение понятия окончательно оформленным считать нельзя. Несмотря на отдельные попытки исследователей-практиков внедрять данную инновацию в учебно-воспитательный процесс, в связи с отсутствием стройной концепции гендерного (гендерно-ролевого) воспитания личности (мальчика/девочки, юноши/девушки, мужчины/женщины), недостаточной теоретической и практической готовностью самих педагогов и недостаточным научно-методическим обеспечением, её практическую реализацию следует считать невозможной.

Вопросы и задания по теме

1. С чем связано возникновение гендерного воспитания как нового направления отечественной педагогической науки?

2. Составьте сравнительную таблицу основных подходов, характеризующих гендерное воспитание личности на Западе и в

России. На основе анализа позиций разных авторов выявите достоинства и недостатки данных подходов.

3. Почему на современном этапе культурно-исторического развития общества возникает необходимость пересмотра основ социализации и гендерного воспитания мужчины и женщины (юноши/девушки, мальчика/девочки)?

4. Каковы истоки проблемы гендерного воспитания личности?

5. Что понимается под гендерными различиями и какое влияние они оказывают на воспитание человека в процессе его социокультурного становления?

6. С чем связаны основные недостатки отечественной системы образования в сфере гендерного воспитания обучающихся и воспитанников?

7. Приведите примеры, доказывающие несостоятельность существующего гендерного подхода к воспитанию личности на Западе и в России.

8. В чём состоит идея взаимодополняемости подходов к гендерному воспитанию личности?

9. Можно ли считать обоснованным употребление понятия «гендерно-ролевое воспитание»? Аргументируйте свой ответ.

10. Как вы считаете, возможна ли в настоящее время практическая реализация гендерно-ролевого воспитания в учебно-воспитательном процессе?

11. Предложите пути решения проблемы гендерно-ролевого воспитания личности мужчины и женщины (юноши/девушки, мальчика/девочки).

12. Составьте и предложите для обсуждения алгоритм разработки авторской концепции гендерно-ролевого воспитания личности.

13. На основе каких ведущих педагогических принципов может осуществляться гендерно-ролевое воспитание? Охарактеризуйте данные принципы.

14. Назовите и охарактеризуйте основные способы, предлагаемые для реализации гендерно-ролевого воспитания.

15. Выявите и обоснуйте основания для классификации (разделения) способов совместной деятельности педагога (учителя, воспитателя) и обучающихся/воспитанников на маскулинный, фемининный и андрогинный.

Список литературы

1. Бояркина М. В. Психолого-педагогические основы социализации личности: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГГПУ, 2012. – 120 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Педагогика: учеб. для вузов: стандарт 3-го поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
5. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: практ. руководство для учителей и родителей. – М.: Сфера, 2000. – 128 с.
6. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: Сфера, 2003. – 160 с.
7. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 73 с.
8. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудиса. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1989. – 240 с.

2.2. Образовательные технологии, направленные на гендерное воспитание обучающихся

В педагогической литературе существует множество определений понятия «образовательная (педагогическая) технология». Понятие и сущность данного понятия, а также классификация педагогических технологий приводятся в учебной литературе по педагогике В. А. Сластениным [7], Е. Н. Каменской [2], И. П. Подласым [5], П. И. Пидкасистым [4], Л. П. Крившенко [3] и их соавторами. По определению М. В. Кларина, педагогическая (образовательная) технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических (образовательно-воспитательных) целей. В связи с тем, что технология в максимальной степени связана с учебно-воспитательным процессом – деятельностью учителя (педагога) и ученика (воспитанника), её структура представлена: концептуальной основой, содержательной частью (цели обучения и вос-

питания, содержание учебного материала) и процессуальной частью (организация учебно-воспитательного процесса, методы и формы деятельности обучающихся и воспитанников, методы и формы работы учителя, управленческая деятельность учителя, диагностика всего процесса).

Давая характеристику современным образовательным технологиям, Г. К. Селевко их научными основами называет философские положения как общие регулятивы в составе методологического обеспечения. Автор называет несколько альтернативных философских основ: материализм и идеализм, диалектику и метафизику, сциентизм и природосообразность, гуманизм и антигуманизм, антропософию и теософию, прагматизм и экзистенциализм. Природосообразность – мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на них, а также единство мужчины и женщины с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие мужчины и женщины. В зависимости от основного, ведущего фактора развития, на который опирается технология, среди других выделяют:

– биогенные технологии, предполагающие, что развитие психики мужчины и женщины определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя среда лишь реализует наследственные данные;

– социогенные, представляющие личность как «*tabula rasa*», на которой записывается социальный опыт мужчины и женщины, результаты обучения;

– психогенные, результат развития в которых определяется, главным образом, самим мужчиной и самой женщиной, их предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования [6, с. 14–20].

Однако сложно не учитывать совокупность данных факторов при рассмотрении проблем социализации личности как мужчины, так и женщины, процессов их социокультурного становления.

В ряду базовых понятий педагогической (образовательной) технологии Г. К. Селевко называет личность как содержательное обобщение высшего уровня, структуру качеств личности – личностные сферы (знания, умения, навыки; способы умственных действий);

самоуправляющие механизмы; сфера эстетических и нравственных качеств; действенно-практическая сфера). Характеризуя структуру качеств личности, автор называет четыре иерархических уровня-подструктуры (по К. К. Платонову): уровень темперамента, уровень особенностей психических процессов, уровень опыта личности, уровень направленности личности. Названные уровни схематично представляются в виде концентрических слоёв, в центре которых находится ядро биологически обусловленных качеств, а оболочку образует «направленность» – социальная сущность человека.

Однако в структуре личности имеется ряд качеств, которые могут проявляться на всех уровнях, как бы «пронизывая» их по радиусам. Данные группы качеств: потребности, характер, способности и Я-концепция личности образуют вместе с уровнями определённый «каркас» личности. Все группы качеств личности тесно взаимосвязаны, обуславливают и зачастую компенсируют друг друга, представляя сложнейшую целостную систему [6, с. 6].

Отсюда следует, что в учебно-воспитательном процессе необходимо не просто иметь в виду ресурсный запас личности, а полноценно развивать все личностные сферы обучающихся и воспитанников ещё и с учётом новых знаний о гендере, гендерных особенностях, сходствах и различиях, гендерных стереотипах, нормах, ценностях, гендерных ролях, стилях гендерно-ролевого поведения. В связи с этим необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, осознанно и целенаправленно используя их для интеллектуального, творческого, эмоционального, поведенческого развития не просто обучающихся мальчиков и девочек (юношей и девушек), а личности мальчиков и девочек, имеющих свои индивидуальные особенности, задатки, способности, склонности, желания и интересы.

В педагогической теории и практике, по свидетельству Г. К. Селевко, существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то своё, индивидуальное, в связи с чем говорят о том, что каждая конкретная технология является авторской. Образовательные (педагогические) технологии классифицируются по различным сущностным и инструментально значимым свойствам: по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору, по научной концепции, по ориентации на лич-

ностные структуры, по характеру содержания и структуры, по типу организации и управления познавательной деятельностью, по способу, методу и средству обучения, по категории обучающихся, по содержанию модернизаций и модификаций педагогической системы [6, с. 25–31]. И. П. Подласый делит все педагогические технологии по трем уровням: общепедагогическому, частно-методическому (отраслевому), частному (авторскому, узконаправленному). Он называет три группы педагогических технологий: дидактические, воспитательные и развивающие [5, с. 426–427].

Как видим, в обширном классификационном списке образовательных (педагогических) технологий технологии, направленной на гендерное становление личности, нет. Однако есть основания полагать, что существенным свойством такой технологии может стать именно ориентация на личностные структуры. В связи с тем, что любая классификация является условной, в чистом виде ни одна образовательная (педагогическая) технология существовать не может, она всегда комплексна. Поэтому необходима интеграция (объединение) компонентного состава отдельных, уже существующих технологий для разработки (проектирования) технологии гендерного обучения, гендерного воспитания, гендерного развития обучающихся и воспитанников на разных образовательных ступенях. При этом необходимо учитывать также и особенности педагогического проектирования, широко представленные в современной науке. Так, В. С. Безрукова, раскрывая понятие о педагогическом проектировании (объекты, этапы, формы), затрагивает вопросы его связи с технологическим процессом [1]. На современном этапе развития педагогической науки вопрос, связанный с созданием «гендерной» технологии, является открытым и представляет собой широкое поле исследовательской деятельности.

Для рассмотрения данной проблемы предлагаются технологии, направленные на интеллектуальное, творческое, эмоциональное и поведенческое развитие личности, разработанные А. М. Кушниром, М. Монтессори, Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, И. С. Якиманской, Г. К. Селевко. Это связано с тем, что данные технологии относятся к группе природосообразных и развивающих технологий, что играет роль, в частности, в решении проблем педагогического сопровождения гендерно-ролевой социализации, а именно, становления гендерного знания, гендер-

ного отношения и гендерного поведения личности. Подробная характеристика предлагаемых для рассмотрения технологий даётся в учебном пособии Г. К. Селевко. Каждая технология описывается по ряду последовательных классификационных параметров: по уровню применения, по философской основе, по основному фактору развития, по концепции усвоения, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания, по типу управления познавательной деятельностью, по организационным формам, по подходу к ребёнку, по преобладающему методу, по направлению модернизации, по категории обучаемых.

В современной интерпретации природосообразность следует понимать не просто, как принцип, согласно которому педагог (учитель, воспитатель) в своей деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития ребёнка (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервег). В современном понимании принцип природосообразности требует соответствия образовательной технологии природным закономерностям, означает необходимость экпсихологического подхода, а также обращения к этническим культурообразующим истокам личности [6, с. 167].

По А. М. Кушниру, обучение опирается на наиболее развитую к началу школьной жизни эмоционально-образную сферу личности, входящую в состав целостного психологического содержания человеческой сущности и жизни. Одной из основных форм познания и общения автор называет чтение, которое понимается как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями [6, с. 168]. Данная технология направлена на воспитание самообучающейся личности мальчика и девочки как одного из результатов социализации. Данная технология способствует становлению гендерного знания и гендерного отношения в процессе развития ценностных, информационно-коммуникативных, эмоционально-образных, интуитивных, абстрактно-понятийных процессов и состояний человеческого сознания, обладающего собственной позицией в жизненном пространстве.

В основу технологии саморазвития М. Монтессори положено единство индивидуального и социального развития личности обучающихся и воспитанников. Особенностью содержания данной технологии является идея воспитывающей (культурно-развивающей,

педагогической) среды. Автор убеждена в том, что силы развития заложены в ребёнке, но они могут не реализоваться, если не будет подготовленной для этого среды. При создании такой среды необходимо учитывать сензитивность, т. е. наивысшую восприимчивость к тем или иным внешним явлениям [6, с. 176–178]. Данная технология может способствовать формированию определённого гендерного отношения в зависимости от содержания деятельности педагога и детей.

Технологии, разработанные Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, И. С. Якиманской, Г. К. Селевко, относятся к технологиям развивающего обучения. В настоящее время употребление термина «развивающее обучение» очень разнообразно. В данных технологиях личность рассматривается как динамическое образование, претерпевающее в течение жизни изменения, называемые развитием (прогрессивным или регрессивным). К закономерностям процесса развития авторы относят: имманентность (природную способность к развитию), биогенность (обусловленность развития наследственностью), социогенность (влияние социальной среды на развитие личности), психогенность (саморегуляция и самоуправление), индивидуальность (уникальность), стадийность (цикличность), неравномерность (нелинейность, т. е. собственный темп развития; спонтанность, т. е. случайные ускорения; кризисность, то есть противоречия роста). Поэтому под развивающим обучением следует понимать новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, который заменяет объяснительно-иллюстративный способ (тип) с учётом и использованием закономерностей развития, уровня и особенностей индивидуума как субъекта деятельности. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности мальчика и девочки. Оно происходит в зоне ближайшего развития (большей или меньшей возможности перейти от того, что ребёнок умеет делать самостоятельно, к тому, что он может, умеет делать в сотрудничестве).

Система развивающего обучения Л. В. Занкова ориентирована на создание основы для гармонического развития личности обучающихся и воспитанников, а, значит, и на гармонизацию содержания образования. В ряду концептуальных положений автор называет целостность содержания, его осознание обучаемым и воспитуемым, проблематизацию, индивидуальный подход [6, с. 187–188].

Технология развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова направлена на сознательное самоизменение личности. Деятельность носит рефлексивный характер. Обучаемый и воспитуемый ребёнок учится моделировать, участвовать в коллективной мыследеятельности, диалоге-полилоге, осуществлять деловое общение.

В технологии личностно ориентированного развивающего обучения И. С. Якиманской особое значение придаётся субъектному опыту жизнедеятельности личности мальчика и девочки, приобретённому в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей. Субъектность личности (индивидуальность), как считает автор, проявляется в избирательности к познанию мира (содержанию, виду и форме его представления), устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания (материальным и идеальным) [6, с. 208–211].

Технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко включает в себя все существенные характеристики имеющихся образовательных технологий и дополняет их такими важнейшими особенностями саморазвития личности, как самоутверждение, самовыражение, защищенность, самоактуализация [6, с. 212–217].

Интересной представляется культуровоспитывающая технология школьного обучения, предложенная И. Н. Закатовой. Данная технология может стать основой гендерного воспитания и гендерно-ролевой социализации личности обучающихся и воспитанников в связи с тем, что позволит осуществлять социально-педагогическую пробу личности (по И. Н. Закатовой), учитывая задатки и способности мальчиков и девочек (в виде интересов и склонностей) на каждом учебном предмете, реализующемся в школе. Особенности содержания культуровоспитывающей технологии школьного обучения, по И. Н. Закатовой, является ориентация педагогического процесса школы на каждого отдельного ребёнка (мальчика и девочку) с сохранением базового ядра образования. Важным при реализации данной технологии как основы гендерного воспитания и гендерно-ролевой социализации мальчиков и девочек является то, что ориентация на каждого учащегося позволяет выявить гендерные особенности его личности, а сохранение базового ядра образо-

вания способствует формированию в детях и того типа мышления, который традиционно может считаться менее успешным. Для этого в учебно-воспитательном процессе школы могут быть представлены различные культурологические направления деятельности: музыкальная, языковая, экологическая, физическая, математическая культура, изобразительное искусство, прикладное творчество [6, с. 88–89].

При реализации данной технологии следует опираться на способы совместной деятельности педагога и обучающихся с учётом их гендерной принадлежности, о чём говорилось выше. Мальчиков и девочек, относящихся к маскулинному типу, в связи с их успешностью следует вовлекать в командные виды деятельности (хор, чтение по ролям, экологическая тропа, подвижные и математические игры, мозговые штурмы). В связи с мысленным решением задач и практической деятельностью им следует предлагать конструирование каких-либо моделей (коллективные шедевры). Для мальчиков и девочек маскулинного типа характерна высокая скорость переработки информации, поэтому им можно предлагать, например, пересказ прочитанного материала, заучивание стихотворения. Собственный развёрнутый ответ учащегося даст ему возможность проявить свои творческие способности.

Для обучающихся и воспитанников фемининного типа характерно частичное восприятие материала (преимущественно слуховое), поэтому целесообразны беседы. В связи со стремлением к самостоятельности фемининным детям следует предлагать участие в концерте или спектакле. Это также необходимо для преодоления замкнутости, которая проявляется в том, что учащиеся данного типа предпочитают одиночные виды деятельности (игра на каком-либо инструменте, рисование, лепка, резьба по дереву, гравировка, вышивка, вязание). Многократное повторение и неограниченность во времени, в связи с медлительностью мыслительных процессов, позволит таким учащимся усвоить необходимую информацию и проанализировать её (в связи с теоретической деятельностью и аналитической работой).

Андрогинные мальчики и девочки отличаются тем, что в их личности качества мужественности и женственности сочетаются

гармонично. Это наиболее выгодное сочетание позволяет использовать на занятиях все перечисленные формы, виды деятельности и методические приёмы.

По утверждению Г. К. Селевко, только в атмосфере гуманитарной культуры на основе гуманизации образования, освоения богатств мировой культуры возможно воспитать личность, стремящуюся к самоактуализации и обладающую чувством социальной ответственности, умеющую использовать и ценить духовные и материальные богатства общества и способствующую восстановлению и обогащению его духовности [6, с. 87]. Отсюда следует, что культуровоспитывающая технология школьного обучения как основа гендерного воспитания и гендерно-ролевой социализации обучающихся и воспитанников предполагает организацию учебно-воспитательного процесса, способствующего становлению имманентных (присущих по природе, но и связанных с опытом) качеств мужественности и женственности в каждом отдельном учащемся независимо от биологического пола. При этом обучающиеся и воспитанники смогут осознать себя представителями определённого пола со своими независимыми индивидуальными социокультурными характеристиками. Это позволит им в дальнейшем оценить собственные возможности при сознательном выполнении гендерных ролей, а также на основе актуализации опыта выработать независимый стиль ответственного поведения в различных видах деятельности, который будет соответствовать их природе и учитывать культурное окружение их личности.

Таким образом, на основе всех вышеназванных технологий возможно проектирование технологии гендерного обучения и воспитания, способствующей не только получению новых знаний о проблемах гендерно-ролевой социализации личности в ходе изучения обучающимися и воспитанниками различных учебных дисциплин, но и актуализации их жизненного опыта на основе рефлексии как формы теоретической деятельности, а также становлению стиля (стратегии) гендерно-ролевого поведения.

Вопросы и задания по теме

1. Что такое образовательная (педагогическая) технология и какое значение она имеет для реализации гендерного становления личности мальчика/девочки, юноши/девушки, мужчины/женщины?

2. Проранжируйте известные вам технологии по степени влияния их на гендерно-ролевую социализацию и гендерное (гендерно-ролевое) воспитание личности.

3. Составьте алгоритм анализа педагогической технологии, способствующей решению проблемы социокультурного становления (социализации) личности мужчины и женщины.

4. С чем связана проблема создания (проектирования) технологии гендерно-ролевого воспитания личности мужчины и женщины?

5. Можно ли целенаправленную, систематическую, психологически подготовленную и методически обеспеченную реализацию гендерно-ролевого воспитания отнести прежде всего к группе природо- и культуросообразных технологий? Ответ обоснуйте.

6. Какую роль в гендерно-ролевом воспитании играет учёт личностных сфер и уровней в структуре качеств личности обучающихся и воспитанников?

7. Какие образовательные (воспитательные) технологии, направленные на интеллектуальное, творческое, эмоциональное и поведенческое развитие личности мужчины и женщины, вы знаете?

8. Чем в русле проблематики гендера интересны технологии А. М. Кушнира, М. Монтессори, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, И. С. Якиманской, Г. К. Селевко?

9. Каким образом учёт закономерностей процесса развития человека, предложенных в технологиях развивающего обучения, обуславливает становление личностных качеств мальчиков/девочек, юношей/девушек?

10. Охарактеризуйте культуровоспитывающую технологию И. Н. Закатовой. Почему данная технология может быть взята за основу гендерного воспитания личности?

Список литературы

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

2. Каменская Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Дашков и К, 2007. – 320 с.

3. Крившенко Л. П. [и др.]. Педагогика: учебник; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: Велби; Проспект, 2004. – 432 с.

4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.

5. Подласый И. П. Педагогика: в 3 кн. – Кн. 2: Теория и технологии обучения: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов/ под ред. В. А. Слостенина. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

2.3. Позиция педагога в гендерном воспитании личности

Одним из этапов гендерного становления (гендерно-ролевой социализации) личности является период школьного обучения. Условия школьной социализации оказывают влияние на формирование представлений о мужественности и женственности, нормах, стереотипах, гендерных ролях, формирование отношения к себе как представителю определённого биологического и социокультурного пола, на становление стиля гендерно-ролевого поведения.

По утверждению Е. П. Ильина, воспитание и обучение детей в школе во многом зависит от того, как дети того или иного пола воспринимаются учителем, какие роли он приписывает мальчикам и девочкам, а главное – учитывает ли индивидуальные личностные особенности при подаче учебного материала и в воспитательном процессе [4, с. 296]. Многочисленные исследования указывают на разный подход педагогов к мальчикам и девочкам на интуитивном уровне в зависимости от биологической (половой) принадлежности, во многом ведущем к неадекватному отношению к детям разных гендерных типов. По данным А. С. Волович (1990), среди учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85 %) составляют девушки. А юноши, попавшие в число таковых, обладают традиционно женскими качествами: примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. д. [4, с. 297].

В социологии оценка различных воздействий, оказываемых на женщин и мужчин, юношей и девушек, мальчиков и девочек, существующими или предполагаемыми программами, законодательством, государственным политическим курсом – во всех сферах жиз-

ни общества и государства, называется гендерным анализом. А. А. Чекалина, согласно мнению исследователей, утверждает, что педагогика, наряду с экономикой, законодательством и политикой, носит гендерно-нейтральный характер, имеющий скрытый подтекст дискриминации полов. В частности, учёные отмечают наличие «скрытого учебного плана» в школе, под которым понимается организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии (преподаватели, секретари и обслуживающий персонал – женщины, а директор школы – мужчина), содержание предметов и стиль преподавания [7, с. 47; 8, с. 149].

В словаре гендерных терминов даётся информация о том, что образовательные учреждения отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своём примере неравный статус женщин и мужчин: как правило, преподаватели, секретари и обслуживающий персонал – женщины, а директор школы или ректор университета – мужчина. Педагогический состав учреждений начального и среднего образования на 90 % состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения от детского сада к университету число женщин-педагогов уменьшается. Однако для современной России в целом характерна феминизация высшего образования и науки. По свидетельству учёных, учебные заведения, руководителями которых являются женщины, предоставляют чрезвычайно важный источник идентификации. Российскими исследователями было отмечено, что среди школьных предметов важнейшими для мальчиков считается математика, физика, физкультура, компьютерные знания, а для девочек – домоводство, литература и история, этика и психология семейной жизни, половое воспитание. Тем самым программируется выбор профессии в зависимости от биологического пола. Кроме того, в школах и училищах на уроках труда закрепляются стереотипы женской и мужской домашней работы. Соответственные роли усваиваются будущими учителями не только в их семьях, но и в педагогических вузах [7, с. 47].

По мнению некоторых учёных, деструктивные противоречия школы, учебного процесса выражаются также в явно технократическом, естественно-научном, т. е. «мужском» характере содержания образования в средней школе. В то же время обращает на себя внимание доминирование «женских» форм организации обучения, тре-

бующих прилежания, дисциплины, усидчивости. А. А. Чекалина в качестве одной из важных линий гендерного анализа выделяет также особенности кадровой «феминизации школы». Исследователи считают естественной более лёгкую адаптацию к условиям школы педагогов-женщин [8, с. 148–149].

По утверждению А. А. Чекалиной, учитель-женщина, как и мужчина, является носителем определённых гендерных свойств и гендерных стереотипов, которые передаются и детям. При этом детям транслируется информация о гендерных характеристиках, установках, видах, способах и формах общения. В частности, даётся информация о том, какие бывают женщины, как они выглядят, как относятся к себе и детям разного пола, как взаимодействуют с представителями своего и противоположного пола (коллегами, родителями) и т. д. [8, с. 181–182].

В. Л. Ситников (2001) показал, что в сознании педагогов гендерные установки выражены больше, чем в сознании детей. Так, образы «абстрактных» детей разного пола в сознании одного и того же учителя имеют больше различий между собой, чем образы реальных мальчиков и девочек. Между образами конкретных девочек в сознании педагогов и Я-образами этих же девочек имеется больше достоверных различий, чем между соответствующими образами мальчиков [4, с. 297]. Исследования Л. В. Штылёвой и Е. Б. Петрушихиной указывают на отличия взглядов учителей начальных классов по вопросам воспитания мальчиков и девочек. Учителя начальных классов считают, что в мальчиках необходимо воспитывать уважение к противоположному полу, способность быть опорой в жизни и быть защитником Родины, выносливость, твёрдость, выдержку, упорство, целеустремлённость, силу, мужественность, владение техникой. По мнению учителей, девочки должны участвовать в домашних делах, быть опрятными, женственными, чуткими, нежными, мягкими, добрыми, деликатными, вежливыми и обладать художественными умениями. Общими качествами для мальчиков и девочек учителя назвали порядочность, образованность, способность быть заботливым родителем в будущем [8, с. 185].

Исследователями выявлено наличие у учителей определённых установок, касающихся личностных качеств мальчиков и девочек, с которыми они взаимодействуют. Негативными качества-

ми реальных девочек учителя назвали качества, лежащие в сфере межличностных отношений: капризные, обидчивые, склочные, завистливые. Отрицательные качества мальчиков отмечены в основном в деятельностной сфере: драчуны, ленивые, непослушные. Позитивными качествами девочек были названы качества отношения к внешнему облику (кокетливые, опрятные), отношения к деятельности (организованные), отношения к людям (умеющие понять, ласковые). Таким образом, установки учителей по отношению к девочкам направлены на приобщение и реализацию их в сфере межличностных отношений, а установки по отношению к мальчикам ориентируют их на реализацию в деятельностной сфере. Причём, учителя убеждены в том, что воспитывать мальчиков и девочек надо «по-разному», и что они знают, как это делать. В связи с этим, к девочкам предъявляется больше педагогических требований, чем к мальчикам, и эти требования существенно отличаются. Для того, чтобы девочки добились счастья в жизни, по мнению учителей, им не надо прилагать особой активности, а лишь многому научиться, обращать внимание на свой внешний облик и быть приятной в межличностных отношениях. Мальчики же, к которым предъявляется меньше требований, должны чего-либо «достичь...», за что с них будет больший спрос [8, с. 186–187].

В настоящее время практика показывает постепенное увеличение андрогинных характеристик у мальчиков и у девочек. Для того чтобы добиться успеха в современных условиях, мальчики и девочки должны демонстрировать ролевое поведение противоположного пола. Поэтому традиционные установки современных учителей нельзя считать целесообразными. Французские психологи предлагают методики для раскрытия некоторых предрассудков в подходе к воспитанию мальчиков и девочек (прил. 5).

Гендерный анализ содержания учебных материалов, предпринятый Т. Б. Котловой и А. В. Смирновой, свидетельствует о том, что во всех сферах жизнедеятельности человека (работа – досуг – дом) и в нормах, которыми они регулируются, прослеживается патриархальный стереотип, который воспроизводится из учебника в учебник, а значит, закрепляется в сознании обучающихся [8, с. 150]. Стереотипное изображение мужчин как активных и успешных, а женщин – как невидимок (их просто нет, они отсутствуют в репрезентации) или пассивных и зависимых – продолжает воспроизво-

даться в учебных материалах и специализированных источниках, применяемых в обучении на уровне среднего специального и высшего образования. Авторы называют следующие последствия такой неадекватной репрезентации женщин в учебных материалах. Во-первых, учащиеся могут незаметно для самих себя прийти к выводу о том, что именно мужчины являются стандартом и именно они играют наиболее значимую роль в обществе и культуре. Во-вторых, тем самым ограничиваются знания учащихся о том, какой вклад внесли женщины в культуру, а также о тех сферах жизни, которые по традиции считаются женскими. В-третьих, на индивидуальном уровне стереотипы, содержащиеся в образовательных программах, в большей степени показывают достижения мужчин, тогда как женщины выучивают модели поведения, в меньшей степени соотносящиеся с лидерством и управлением [7, с. 47–48]. Так, женщины-учёные, получившие известность и мировое признание, в учебниках почти не представлены. В российских учебниках, например, по истории практически не уделено внимания освещению женского движения. История преимущественно остаётся курсом, изучающим мужские экономические, дипломатические и военные вопросы [5].

Принадлежность обучающихся и воспитанников к разным гендерным типам (маскулинному, фемининному, андрогинному) указывает на необходимость разработки новых образовательных технологий, учитывающих особенности восприятия, стратегии мышления и ожиданий оценки учителем. Модернизация школьного обучения, переход к личностно ориентированной модели взаимодействия заставляют преподавателей искать пути реализации современных подходов к гендерному воспитанию на основе образовательных потребностей каждой отдельно взятой личности мальчика и девочки [8, с. 148–159].

В последние десятилетия в науке и практике оформился новый взгляд на проблему не только полового воспитания мальчиков и девочек, но и на организацию их обучения в связи с процессами нивелирования (смещения социальных ролей мужчин и женщин). Дискуссионным остаётся вопрос о целесообразности совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек, юношей и девушек. Распространённым в нашей стране является совместное обучение мальчиков и девочек. Раздельное обучение основано на понимании природы различий между мальчиками и девочками, юно-

шами и девушками, мужчинами и женщинами. По свидетельству А. А. Чекалиной, в различных городах России – Москве, Санкт-Петербурге, Красноярске, Ставрополе, Томске и других – функционируют общеобразовательные учреждения, где обращается специальное внимание на формирование у школьников качеств, свойственных их биологическому полу. Это женские школы и гимназии, кадетские корпуса или отдельные классы для мальчиков и девочек. В таких школах и классах вводятся дополнительные предметы, корректируется школьная программа, возможно использование воспитательных воздействий, направленных на формирование мужественности у мальчиков и женственности у девочек [8, с. 159–160]. В образовательной практике высокоразвитых стран мира, таких как Великобритания, школы классифицируются по половой принадлежности обучающихся на смешанные школы, школы для девочек и школы для мальчиков. В пользу смешанных школ, в которых обучаются совместно и мальчики, и девочки, приводятся следующие утверждения:

- дети с ранних лет учатся общаться и сотрудничать с представителями противоположного пола;
- представители противоположного пола стимулируют амбициозность и повышают мотивацию к саморазвитию.

Аргументами в пользу раздельного обучения девочек являются следующие:

- девочки развиваются физически и эмоционально несколько быстрее мальчиков, и им не приходится подстраиваться под «отстающих» одноклассников;
- девочки, как правило, отличаются большей самоорганизованностью и лучшей дисциплиной, коллективы девочек оказываются лучше организованными и сфокусированными на учёбе;
- «амурные дела» не отвлекают от учёбы;
- девочки растут самостоятельными и не ожидают, что за них кто-то сделает «неженскую работу»;
- соревновательная среда мало привлекает, а иногда и угнетает девочек, которые гораздо более ценят поддержку и командную работу.

Аргументов в пользу раздельного обучения мальчиков также существует немало:

– мальчики от природы являются более подвижными и активными, и им для нормального развития необходимо много движения, спорта и подвижных игр;

– у мальчиков несколько иные критерии успешности, чем у девочек (не послушание, а лидерство, не «сглаживание острых углов», а дерзость и т. д.);

– соревновательная среда необходима мальчикам для самовыражения и активного развития;

– мальчики с детства приучаются легко справляться с «не мужской работой» и становятся самодостаточными и самостоятельными [6].

Следует отметить, что совместное или раздельное обучение мальчиков и девочек не решает проблемы социализации их личности. Совместное или раздельное обучение – это лишь отдельный аспект данной проблематики. Сформировавшегося поло-ролевого подхода в России и гендерно-ролевого подхода на Западе недостаточно для решения данных проблем. Отсюда следует, что необходимо осуществлять поиск новых подходов к гендерному воспитанию личности в процессе её социализации, о чём говорилось выше.

В образовательном процессе одну из главных ролей играют требования, предъявляемые учителями к обучающимся. При этом педагоги все требования разделяют на те, которые могут выполнить только девочки, и на те, которые легко смогут выполнить только мальчики. Такое разделение всех учащихся по гендерному признаку заставляет некоторых детей думать, что учителя к ним несправедливы. Это объясняется тем, что качества и черты характера, присущие девочкам, могут обнаруживаться и у мальчиков тоже. В то время как качества, присущие мальчикам, могут быть характерными и для девочек [2]. При сравнении гендерных представлений учителей с разным педагогическим стажем исследователями было обнаружено, что более выраженные традиционные стереотипы наблюдаются у педагогов с меньшим педагогическим стажем (до 5 лет). Из этого авторы предполагают, что молодые учителя обучают и воспитывают детей разного пола в соответствии со стереотипами, свойственными общественному сознанию в отношении к мальчикам и девочкам как к будущим мужчинам и женщинам [1].

На процесс гендерно-ролевой социализации кроме всего прочего оказывают влияние стиль преподавания и формы отношений

в учебной аудитории. Исследователи, говоря о скрытом учебном плане, подчёркивают роль коммуникации (речи, языка), посредством которой осуществляется социальный контроль. По мнению учёных, это, прежде всего, выражается в том, что педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду; с мальчиками проводится больше индивидуальных занятий, им посвящается больше времени, чем девочкам. Кроме того, господствующие формы преподавания опираются на маскулинные способы общения. Исследователи указывают на то, что скрытый учебный план сможет «работать» на формирование толерантности и уважения человеческого достоинства, способствовать развитию критического мышления и творчества только в случае, если всем обучающимся (и мужчинам, и женщинам) будут предоставляться на основе принципов гендерного равенства новые возможности в образовании. При этом необходимо создание пространства рефлексивной игры и свободы. Обучающиеся и преподаватель должны выступать партнёрами, совместно и активно планирующими изменения, контролирующими успехи и оценивающими качество достигнутого, открыто обсуждающие и разрешающие разного рода конфликты. В связи с этим сама организация учебно-воспитательного процесса предполагает открытость и гибкость, возможность экспериментов и альтернативных решений наряду с традиционными, индивидуальный контакт на основе терпимости и понимания. Оказывается возможным дифференциация задач в зависимости от уровня подготовленности обучающихся и в соответствии с их гендерной принадлежностью [7, с. 48]. Однако по утверждению Ш. Берн, гендерные особенности обучающихся могут влиять на ожидания учителей и преподавателей. Это, в свою очередь, может повлечь за собой различное отношение к воспитанникам, основанное строго на их гендерной принадлежности. В результате у мальчиков и девочек, юношей и девушек могут выработаться гендерно дифференцированные навыки и представления о себе, которые станут затем ограничивать их возможности [3]. Именно поэтому необходимо в учебно-воспитательном процессе использовать различные стратегии совместной деятельности, о чём говорилось выше.

Резюмируя вышесказанное, необходимо акцентировать внимание на том, что позиция педагога в гендерном воспитании лично-

сти обучающихся и воспитанников имеет немаловажное значение. Чаще всего данная позиция характеризуется традиционностью и стереотипностью, которые считаются не всегда целесообразными. Результат гендерного воспитания, гендерного обучения и гендерного образования в целом зависит от того, насколько эффективно образовательное учреждение реализует программы, содержание учебных предметов и стили преподавания. Весь учебно-воспитательный процесс современной школы должен быть направлен на создание равных условий для мальчиков и девочек, юношей и девушек с учётом их не только половой принадлежности, но и с учётом особенностей гендерно-ролевой социализации их личности. В этом случае школа должна предъявлять адекватные задачам социокультурного становления личности требования к обучающимся и воспитанникам с разными гендерными характеристиками. В условиях модернизации российской системы образования необходим поиск новых путей воспитания мальчиков и девочек, юношей и девушек с целью их подготовки к профессиональному выполнению всей системы социальных (а в их составе и гендерных) ролей.

Вопросы и задания по теме

1. Чем, по вашему мнению, обусловлена позиция педагога (учителя, воспитателя) по отношению к детям разного пола?

2. Что такое гендерный анализ? Докажите, что педагогическая наука чаще всего носит гендерно-нейтральный характер.

3. Объясните термин «скрытый учебный план». Ответ проиллюстрируйте примерами.

4. Как вы думаете, с чем связаны процессы феминизации науки, высшего образования и школы в современной России?

5. Составьте сравнительную таблицу, иллюстрирующую «мужской» или «женский» характер содержания образования в средней школе. Выявите достоинства и недостатки содержания образования на основе данной дифференциации.

6. В чём состоит различие между образами «абстрактных» детей разного пола и образами реальных мальчиков и девочек в сознании одного и того же учителя?

7. Охарактеризуйте традиционные взгляды учителей на воспитание мальчиков и девочек. В чём особенность данных представлений?

8. Составьте список требований, предъявляемых учителями к детям разного биологического пола. Обоснуйте целесообразность или нецелесообразность данных требований.

9. Выявите и назовите причины, по которым в сознании обучающихся и воспитанников может закрепляться так называемый патриархальный стереотип.

10. Какие последствия влечёт за собой неадекватная репрезентация образов мужчин или женщин в учебных материалах? Проанализируйте содержание одного из школьных учебников.

11. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте примерами утверждения в пользу совместного обучения мальчиков и девочек в школах смешанного типа.

12. Приведите аргументы и констатируйте конкретными ситуациями из собственного опыта в пользу отдельного от мальчиков обучения девочек.

13. На основе предложенных аргументов в пользу отдельного от девочек обучения мальчиков приведите собственные примеры.

14. Как педагогический стаж учителя или воспитателя влияет на представления об обучающихся/воспитанниках разного биологического пола?

15. Каким образом могут складываться стиль преподавания и формы отношений в учебной аудитории согласно существующим установкам педагога? Приведите примеры.

16. Почему стереотипные установки педагога в настоящее время следует считать нецелесообразными? Приведите аргументы в пользу того, что их нужно менять.

17. Что необходимо для более эффективной организации учебно-воспитательного процесса современных мальчиков и девочек, юношей и девушек? Внесите собственные предложения.

Список литературы

1. Баранова В. В., Мухортова Е. А. Психология образования в XXI веке: теория и практика // К проблеме исследования гендерных стереотипов учителей. – URL: http://psyjournals.ru/54037/issue/54929_full.shtml/ (дата обращения: 30.05.2013).

2. Баранова В. В., Мухортова Е. А., Иванова Н. А. Детская психология. Особенности гендерных стереотипов у учителей с различным педагогическим стажем. – URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/22622.php/> (дата обращения: 28.05.2013).

3. Берн Ш. Гендерная психология. Изменение поведения родителей и педагогов // Б-ка учеб. и науч. лит. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/bern_gender/ (дата обращения: 30.05.2013).

4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

5. Каркищенко Е. А. Гендерная коммуникация в современной школе. Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М., 2012. – URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_44_02karkiscenko.pdf/ (дата обращения: 07.05.2013).

6. Система образования Великобритании. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 30.05.2012).

7. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой // Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты. – М.: Информация–XXI век, 2002. – 256 с.

8. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.

2.4. Роль родителей в гендерном воспитании ребёнка

Семья – необходимая составляющая социальной структуры цивилизованного общества, исторически изменяющееся явление. Она функционирует как институт воспроизводства человека и его воспитания. В семье приобретаются навыки общения и повседневного поведения, даются уроки будущей семейной жизни, формируются представления о жизненных целях и ценностях, происходит приобщение к нормам и эталонам культуры [5, с. 23–24]. По утверждению И. П. Подласого, определяющая роль семьи обусловлена её глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека [6, с. 199].

Рассматривая взаимоотношения родителей и детей в семье, Т. В. Бендас подчёркивает, что гендерные отношения родителей и детей складываются в условиях конвергенции полов: муж и жена

заводят детей и должны совместно их воспитывать. Следствием этого должны быть гармоничные отношения как между мужем и женой, так и между родителями и детьми (обоюго пола). Но существует скрытая половая сегрегация, проявляющаяся в различном выполнении родительских ролей.

По данным Э. Маккоби и цитируемых ею авторов, гендерные роли матери и отца по отношению к детям существенно различаются в следующих аспектах:

- разделение видов ответственности за детей;
- стили поведения матери и отца;
- демонстрация в поведении гендерно-типичных черт своего пола;
- различие стиля поведения по отношению к сыну и дочери;
- желание усилить половую сегрегацию или конвергенцию по отношению к детям [2, с. 318–319].

По утверждению Т. А. Араканцевой, существует мнение о том, что родительские позиции отца и матери не только по-разному детерминированы (обусловлены), но и различаются функционально. М. Мид, например, считает отцовство «социальным изобретением». Это связано с такими ролями мужчины, берущими начало на заре человеческой истории, как «добытчик», «кормилец», «защитник». Данное поведение мужчины в настоящее время принимает различные формы: непосредственная помощь конкретной женщине и детям, помощь своим детям при утрате связей с женщиной, налоги на доходы и т. д. В связи с этим, по данным зарубежных исследователей, наиболее устойчивым стереотипом является норма успешности/статуса, согласно которой социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешности на работе.

Материнская забота и привязанность к ребёнку считается биологически обусловленной, основанной на материнском инстинкте, и необходимо давление со стороны общества, чтобы женщина от них отказалась. Исследования показывают тенденцию сокращения времени по уходу за детьми и на занятия с ними у работающих женщин. Причём, женщины, состоящие в браке, уделяют детям меньше времени, чем не состоящие в браке женщины. Характер занятости матери оказывает влияние на количество времени, проводимого с детьми. Меньше всего времени уделяют ребёнку женщины, занимающиеся предпринимательской деятельностью...

Гендерные особенности родительских ролей социокультурно обусловлены и находятся в постоянном изменении. Автором приво-

дятся данные, подтверждающие влияние содержания «образа отца» и «образа матери» на восприятие ребёнком внутрисемейной ситуации, которая помогает или не помогает ему социализироваться в сложной системе человеческих отношений.

Автор подчёркивает, что результаты многочисленных научных исследований показывают родительство в постиндустриальном обществе как социокультурный феномен и для мужчин, и для женщин. Это, в свою очередь, актуализирует роль семьи в сохранении приобретённых человеческих качеств, необходимость подготовки как мальчиков, так и девочек к ответственному родительству, к более профессиональному выполнению семейных ролей [1, с. 19–27].

По утверждению Ш. Берн, есть все основания полагать, что в процессе гендерно-ролевой социализации велика роль детских игрушек, которые, как правило, покупаются взрослыми в зависимости от биологического пола детей (Pomerleau et al., 1990; Thompson et al., 1988). Например, Бредбард (Bradbard, 1985) обнаружил, что среди детей в возрасте 9–16 месяцев большая часть мальчиков получала в подарок на Рождество машинки и пространственные игры, девочки же получали предметы домашнего обихода. Согласно проведённым исследованиям (Block, 1979; Connor et al., 1978; Emmot, 1985; Miller, 1987; Peretti & Sydney, 1985; Pitcher & Schultz, 1983), игрушки и игры, по убеждению родителей, помогают девочкам практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивают умение общаться и навыки сотрудничества. Мальчиков же игрушки и игры побуждают к изобретательству, преобразованию окружающего мира, помогают развить навыки, выступающие основой развития пространственных и математических способностей, поощряют независимое, соревновательное и лидерское поведение [3, с. 62].

Исследование Этоу и Лисс (Etaugh & Liss, 1992) показало, что у мальчиков и девочек формируются предпочтения к различным игрушкам и поэтому они просят подарить им именно предпочитаемые игрушки. Девочки предпочитают «женские» игрушки, а мальчики – «мужские». У учёных возникает закономерный вопрос о том, является ли данное предпочтение «естественным» или же оно создается социальным окружением [3, с. 63–64].

Так, большинство игрушек, предлагаемых магазинами и телевизионными рекламой и программами, предназначено конкретно либо

для мальчиков, либо для девочек. Принадлежность игрушки к тому или иному биологическому полу часто содержат в себе её название и упаковка. Упаковка игрушек для девочек выполнена, как правило, в розовых или пастельных тонах, на коробке – изображение девочки, а по смыслу они связаны либо уходом за собой (например, игрушечная косметика), либо заботой о ребёнке (куклы-малышки), либо с домашними делами (игрушечные пылесосы, маленькие кухонные плиты, посуда и т. д.). Игрушки для мальчиков находятся в ярко раскрашенных коробках с изображением играющего мальчика. Они часто связаны со строительством (различные конструкторы, кубики) или активной деятельностью (спортивный инвентарь, оружие и т. п.). Даже если игрушечный автомобиль предназначен для девочки, то он обязательно будет иметь розовую окраску. Исходя из этого, исследователи усматривают проблему, связанную не только с усвоением детьми традиционных половых ролей под влиянием гендерно-стереотипизированных игрушек, но и связанную со становлением навыков, приобретаемых в играх девочками и мальчиками (Eccles, 1990). Этоу и Лисс обнаружили, что дети, получившие в подарок «мужскую» игрушку, отказывались от традиционно женских занятий, а те, кому подарили «женскую» игрушку, не хотели заниматься мужскими делами [3, с. 62–63].

Ряд исследований (Bell & Carver, 1980; Culp et al., 1983; Seavey et al., 1975; Sidorovicz & Lunney, 1980) показали, что детские предпочтения в области игрушек начинают формироваться взрослыми. Например, исследование Сидорович и Ланни (1980) свидетельствует о предпочтениях взрослых, а не самого ребёнка в ситуации, когда пол 10-месячного ребёнка не указывается, и взрослому в общении с ребёнком предлагаются три игрушки: резиновый мяч, кукла и кольцо для жевания. Взрослые, которые принимают ребёнка за мальчика, предлагают ему резиновый мяч. Те, кто принимает ребёнка за девочку, предлагают ему куклу. На реальное предпочтение самого младенца в опыте никто из взрослых не опирается.

По данным исследователей, родители обычно более позитивно реагируют, когда их дети, особенно мальчики, играют в игрушки, соответствующие их биологическому полу (Fagot, 1978; Fagot & Leinbach, 1989; Langlois & Downs, 1980; Martin, 1990). Дети, которые не играют в игрушки, соответствующие их биологическому

полу, подвергаются игнорированию или критике также со стороны других детей (Carter & McCloskey, 1984; Fagot, 1978). Исследования Этоу и Лисс (1992), а также исследования японских психологов (Shirakawa et al., 1992) **показали, что родители сами выбирают своим детям игрушки, и выбор самого ребёнка контролируется ими** [3, с. 65]. В одном из исследований выяснилось, что мальчики, которые по своему темпераменту были предрасположены к играм, менее типичным для их биологического пола, чаще подвергались наказаниям и осуждению (Berndt & Heller, 1986; Fagot, 1978; Fagot & Leinbach, 1989; Langlois & Downs, 1980; Martin, 1990; Steriker & Kurdek, 1982) [3, с. 69]. **По утверждению Ш. Берн, большой процент девочек, являющихся «сорванцами», заставляет усомниться в том, что различия в предпочтениях игр у мальчиков и девочек носят естественный характер. Девочка-сорванец с поведением, характерным для мальчика, предпочитает заниматься традиционно мужскими видами деятельности и играть в традиционно «мужские» игрушки. Однако это не мешает некоторым из таких девочек, играя и с другими девочками, принимать участие в традиционных женских играх. По свидетельству многих исследований, проведённых со старшеклассницами, студентками и взрослыми женщинами, поведение, не соответствующее биологическому полу, в период юности сглаживается под влиянием норм, существующих в обществе** [3, с. 69–70].

Рассматривая образы детей разного пола в сознании родителей, В. Л. Ситников (2001) выявил ориентацию отцов и матерей, прежде всего, на половые особенности мальчиков и девочек. Исследование показало, что образы ребёнка в сознании матерей больше соответствуют Я-образам матерей. Отцы, заинтересованные в воспитании своих детей, чаще всего принимают детей такими, какими они представляют сами себя, и меньше подвержены влиянию стереотипов в отношении детей. У матерей от возраста к возрасту увеличивается позитивность восприятия своих детей, у отцов же обнаружена противоположная тенденция. Своих детей-подростков отцы оценивают выше, чем матери (у отцов в 2 раза меньше отрицательных характеристик детей). При оценке же детей-старшеклассников количество положительных характеристик, даваемых отцами, резко падает, а количество отрицательных – увеличивается. Следует отметить, что у отцов образы сыновей и дочерей отличаются друг от друга, в то

время как у матерей таких различий нет. Для отцов характерна недооценка способностей своего ребёнка. Они больше обращают внимание на его социальные достижения [4, с. 275–276].

По данным зарубежных авторов, отцы, в отличие от матерей, почти не взаимодействуют ни с сыновьями, ни с дочерьми на протяжении первого года их жизни. Поэтому, по данным О. С. Баранник (1999), у отцов эмоциональная близость с детьми находится на низком уровне. Учёные отмечают, что традиционно мужская роль отрицательно влияет на отцовство и не только на частоту общения с детьми, но и на тесноту этого общения. Проявление нежности, ласки, заботы о ребёнке многим отцам дается с трудом в силу гендерного стереотипа, ограничивающего их экспрессивность (проявление чувств, настроений, мыслей). Г. Рассел (G. Russel, 1978) выявил, что более активно и постоянно занимаются своими детьми андрогинные отцы, т. е. те, у кого мужские и женские особенности поведения выражены в равной степени. В связи с этим В. Х. Манеров (2001) справедливо ставит вопрос о воспитании отцов и о подготовке мужчин к отцовству [4, с. 276–277].

С первых недель жизни ребёнка в зависимости от его биологического пола обращает на себя внимание различное поведение матери. По утверждению исследователей, в течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом контакте с сыновьями, однако с девочками они больше разговаривают. После шестого месяца в этих отношениях наступает изменение: у матерей увеличивается физический контакт с девочками. В последующем мальчиков отлучают от физического контакта раньше, чем девочек. Предполагается, что это способствует большей самостоятельности мальчиков (С. Greenblat, 1980).

Опрос, проведённый В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман (2001), показал, что мамы поощряют детей разного пола по-разному. Мальчиков мамы поощряют словом, а для девочек, кроме добрых, радостных слов, используют и другие виды поощрения: делают маленькие подарки, устраивают неожиданные праздники, целуют, обнимают девочек, гладят их по голове. Авторы полагают, что именно мальчикам требуется тёплое участие родителей, чтобы у них развивалась способность непосредственного, а не на слово, проявления эмоций. Иначе у мальчиков не разовьются сопереживание, стремление оказывать содействие [4, с. 277].

По свидетельству учёных, стиль взаимодействия отцов с маленькими детьми отличается от стиля взаимодействия с ними матерей. Матери общаются с детьми, прежде всего, в процессе ухода за ними. Отцы взаимодействуют с детьми в процессе игры (R. Parke, 1981). При этом отцы проявляют больше физической силы, активности и стихийности в обращении с детьми. Они, в отличие от матерей, склонны устраивать необычные, энергичные игры, которые детям особенно нравятся (M. Lamb, J. Lamb, 1976) [4, с. 277–278].

В исследовании Т. А. Гурко (1997) показано, что матери занимаются воспитанием своего ребёнка чаще, чем отцы. Поэтому у отцов, которые не взаимодействуют с маленькими детьми, могут возникнуть трудности в налаживании с ними прочных эмоциональных связей в последующем. По данным А. В. Филь (2001), родители строже относятся к сыну, чем к дочери. Дочерей они ограждают от возможных трудностей, больше утешают, когда девочки огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков [4, с. 278–279]. Отцы предпочитают применять к детям физические наказания, а матери – не прямые или психологические воздействия как на сыновей, так и на дочерей (G. Margolin, G. Patterson, 1975). Мальчиков чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек. На авторитарный стиль воспитания мальчики-подростки реагируют агрессивностью и непослушанием, а девочки чаще остаются пассивными и зависимыми (J. Kagan, H. Moss, 1992). Ю. Е. Алёшина и А. С. Волович (1991) выявили значительную требовательность родителей к сыновьям и вследствие этого значительную дистанцированность сыновей от родителей.

О. Б. Чирковой (2000) выявлено, что отец играет более важную роль в формировании ответственности у ребёнка, чем мать. Это связано с тем, что отцы, придающие большое значение самостоятельности, предоставляют подросткам возможность отвечать за свои действия. Они, в отличие от матерей, с большим уважением относятся к стремлению подростков быть независимыми. Вследствие этого у подростков меньше конфликтов с отцами (H. Grotevant, C. Cooper, 1985). Однако интересен тот факт, что для подростков с высоким уровнем ответственности более значимы их отношения с матерью, а для подростков с низким уровнем ответственности – отношения с отцом.

Матери оказывают существенное влияние на формирование у дочерей мотива достижения. Авторы констатируют тот факт, что дочерей работающих женщин отличает, как правило, более высокий мотив достижения и большое стремление сделать карьеру, чем дочерей, чьи матери не работают вне дома (L. Hofmann, 1989). Исследования В. П. Светлаковой и М. А. Токмаковой (2001) показали, что при определении своего профессионального пути (выборе вуза) дети чаще советуются с матерью, чем с отцом. К. Кларк-Стюарт (K. Clarke-Stewart, 1978) **обнаружила, что влияние матери на ребёнка носит обычно непосредственный характер, тогда как отец влияет на малыша часто опосредованно через мать** [4, с. 280].

Таким образом, рассматривая роль родителей в гендерном воспитании ребенка, следует сказать о существующих, чаще всего, стереотипных установках родителей по отношению к ребёнку того или иного биологического пола. По свидетельству многочисленных исследований, внутрисемейная ситуация не всегда способствует полноценной социализации ребёнка в сложной системе человеческих отношений. Проблема состоит в усвоении и присвоении детьми традиционных половых ролей, транслируемых родителями под влиянием сложившихся в традиционной культуре гендерных стереотипов. В связи с изменением общественной роли семьи в воспитании человека (образованного, нравственного, мобильного, ориентированного на сотрудничество, способного самостоятельно принимать конструктивные решения и прогнозировать их возможные последствия) необходима подготовка родителей к ответственному отцовству, материнству и воспитанию детей разных гендерных типов.

Вопросы и задания по теме

1. На основе анализа предложенной литературы выявите роль семьи в культуре современного общества.
2. Что называется скрытой половой сегрегацией в отношениях между родителями и детьми? Приведите конкретные примеры.
3. Как вы считаете, в чём состоит различие ролей, исполняемых отцом и матерью по отношению к детям? Составьте сопоставительную таблицу.
4. Выявите и объясните характерные признаки родительских позиций отца и матери.

5. Охарактеризуйте роль игрушек в процессе гендерно-ролевой социализации детей разного пола.

6. На основе исследований учёных докажите актуальность проблемы, связанной с формированием взрослыми предпочтений мальчиков и девочек к различным игрушкам.

7. Что такое гендерно-стереотипизированная игрушка? Насколько целесообразно её значение в процессе усвоения детьми традиционных половых ролей? Ответ проиллюстрируйте примерами.

8. На какие образы мальчиков и девочек ориентированы родители в процессе воспитания собственных детей в семье?

9. Охарактеризуйте сложившуюся позицию отца по отношению к собственным детям (мальчику и девочке).

10. Охарактеризуйте позицию матери по отношению к собственным детям (мальчику и девочке).

11. Проанализируйте, как социокультурный пол родителей влияет на воспитание детей в семье.

Список литературы

1. Араканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московск. психол.-соц. ин-та, 2006. – 61 с.

2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

3. Берн Ш. Гендерная психологи. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

5. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 208 с.

6. Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн. – Кн. 2: Новый курс: учебник. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

Раздел III. Психолого-педагогический практикум. Тренинг мужественности и женственности

Цель и примерное содержание занятий тренинга

Практикум составлен по материалам Ф. Д. Карделла, представленным в книге: Тренинг мужественности: друг товарищу – брат/ пер. с англ. Ю. М. Яновской. М.: Класс, 2005. 304 с. С. 218 – 247.

Использованы материалы из учебного пособия под ред. И. С. Клециной: Практикум по гендерной психологии: учеб. пособие для преподавателей и студентов вузов. СПб.: Питер, 2003. 478 с.

Учены рекомендации А. С. Прутченкова, изложенные в книге: Школа жизни: метод. разработки соц.-психол. тренингов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Новая цивилизация; Пед. о-во России, 2000. 192 с.

В практикуме использованы упражнения, предложенные Н. Н. Никитиной и Н. В. Кислинской для «Тренинга профессионально-личностного самоопределения и самосовершенствования учителя», в учеб. пособии: Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 224 с. С. 171–215.

Цель практикума: активизировать способности, направленные на познание, раскрытие, принятие собственного гендерного образа для личностного и профессионального саморазвития, самовоспитания, самосовершенствования и самореализации в различных областях жизни и деятельности.

Примерное содержание занятий

Содержание занятий исходит, прежде всего, из определения проблемных областей собственной жизни и деятельности, над которыми необходимо осознанно поработать. Работа на занятиях строится по трём стратегиям: «завершение старого», «промежуточные состояния» и «новые начинания». Каждая стратегия реализуется на занятиях с помощью определенного комплекса упражнений. Стратегия завершения старого предполагает использование упражнений, направленных на освобождение себя от прежних установок, избавление от стереотипов, на самопознание и исследование своих потребностей, на анализ потребности обращения за помощью

к другим, избавление от прежних отношений и организацию прощания с прошлым. Стратегия промежуточных состояний реализуется с помощью упражнений, включающих в себя: самораскрытие и избавление от однообразия и установление приоритетов, учёт распределения энергии, преодоление противоречий, освобождение от прошлого, самопринятие и усиление самоидентификации. В рамках стратегии новых начинаний используются такие упражнения, как: составление карты повседневных нужд и выработка представлений о собственных перспективах, составление новой версии автобиографии и вознаграждение себя за новое начинание, составление плана самосовершенствования.

На занятиях участникам предлагается рефлексия собственного эмоционального состояния в начале занятия и в момент его завершения. Предлагается творческая разминка с использованием разнообразных игровых приёмов, направленная на установление благоприятной атмосферы в группе и позволяющая настроиться на предстоящую деятельность. После разминки запланировано выполнение диагностических методик, решение ситуационных задач, выполнение заданий и упражнений, а также обсуждение вопросов, касающихся темы того или иного занятия.

Практикум начинается с представления каждого участника и совместного обсуждения, выработки и принятия правил работы в группе. С самого начала занятий участникам предоставляется возможность проанализировать свою повседневность, не упуская из виду рамок более общей картины. После заполнения предложенного на первом занятии проверочного листа им рекомендуется выбрать хотя бы три области для одновременной работы над собой. Затем предлагается перейти к трём секциям и выполнять рекомендуемые на последующих занятиях задания и упражнения. Нужно постараться в «Описи жизни» выбрать то, что совпадает со своей собственной потребностью в выделении или проработке определённых отношений, карьеры или здоровья. Нужно выбрать то, что подходит больше, но и испытать то, что не совсем устраивает. В течение некоторого времени необходимо использовать выбранные секции для получения знаний и выработки собственных навыков, необходимых для осуществления процессов осознания, изменения, самосовершенствования в ходе последующих занятий. Можно использовать собственную изобретательность и на основе желания

изменить обстоятельства разработать собственные задания. На последнем занятии предлагается составление «плана-договора с собой», предполагающего самовоспитание в процессах развития, актуализации и совершенствования всех областей собственной жизни и деятельности.

Занятие 1. Представление личного гендерного образа. Определение проблемных областей собственной жизни и деятельности

Цель: создание благоприятных условий для работы группы, обсуждение, выработка и принятие правил работы в группе, сосредоточение внимания на наиболее проблемных областях жизни и деятельности для организации целенаправленной работы над собой.

Примерное содержание занятия

1. Представление себя группе в качестве мужчины или женщины. Все участники садятся в круг, им предлагается рассказать о себе в произвольной манере (назвать имя, которое предпочтительно в качестве обращения к себе; несколько прилагательных, наиболее ёмко с его/её точки зрения характеризующих личностные качества, проявляющихся в процессе межличностного взаимодействия и в социальном пространстве; и другое, что посчитают нужным).

2. Совместное обсуждение, выработка и принятие правил работы в группе. Преподаватель знакомит участников с перечнем правил, которые обычно используются на подобных занятиях:

– общение по принципу «здесь и теперь», предполагающее полное включение в работу группы;

– отказ от общих рассуждений (умение говорить о своих конкретных переживаниях, мнениях, действиях);

– атмосфера доверия, эмоциональной близости и теплоты, доброжелательности;

– свободное, открытое и искреннее выражение своих чувств, возникающих под влиянием происходящего;

– активное участие в происходящем, проявление внимания к другим;

– соблюдение конфиденциальности, т. е. готовности не выносить содержание общения за пределы группы.

Участникам предлагается обсудить данные правила, внести необходимые коррективы.

3. Сообщение преподавателя о целях и задачах занятий. Заполнение участниками проверочного листа для выявления собственных проблемных областей жизни и деятельности, над которыми предстоит работать на последующих занятиях в группе.

Проверочный лист для «Описи жизни»

Задание: посмотрите на различные области жизни в левой колонке, отметьте *одну* из четырёх соответствующих колонок справа (выберите **ТОЛЬКО ОДНУ** в каждой области).

	<i>Не нужны изменения: «всё в порядке»</i>	<i>Нужны от начала до конца: консультации, беседы и т. д.</i>	<i>Нужны информация и переобучение</i>	<i>Нужна определённая работа</i>
Забота о себе (воспитание, исцеление)				
Образ себя (позитивный и реалистичный)				
Эмоции (здоровое осознание и функционал)				
Отношения (прошлые и нынешние) с друзьями, между супругами, с семьёй, коллегами и т. п.				
Стрессы (изменения, потери, давление)				
Здоровье (физическое, умственное, самочувствие)				

Питание (привычки, диета)				
Духовный мир (искомая гармо- ния, внутреннее руководство и т. п.)				

Примечание: Теперь очертите *три* области, над которыми вам нужно работать. Постарайтесь быть как можно более честными и конкретными. Выделение этих трёх областей понадобится для составления договора с самим (-ой) собой на последнем занятии.

4. Совместный анализ занятия и оценка своего собственного состояния. Каждому участнику поочередно предлагается высказать впечатления о проведённом занятии, отвечая на вопросы: Что понравилось? Что смутило? Что не понравилось? Что хотелось бы изменить? После этого каждый участник оценивает, в каком его состоянии и настроении начиналось занятие, и какие изменения могут быть отмечены на момент завершения занятия.

Стратегия завершения старого

Занятие 2. Освобождение себя от прежних установок. Ломка стереотипов

Цель: выявить степень маскулинности, фемининности и андрогинности собственной личности и научиться говорить «прощай» прошлому, устаревшим представлениям о себе и о других, привычным чувствам, стереотипным взглядам, предлагаемым с самого рождения взрослыми (родителями, родственниками, учителями, окружающими людьми).

Примерное содержание занятия

1. Приветствие и рефлексия эмоционального состояния в начале занятия. Участникам предлагается поприветствовать друг друга, начиная диалог словами: «Здравствуй, (имя), раздели мою радость со мной!.. Я хочу тебе сказать, что мне сегодня удалось...». Необходимо вспомнить что-то из последних событий, которые были приятными и радостными. После этого оценить свое эмоциональное состояние (радость, веселье, грусть, уныние и т. д.).

2. Выполнение методики «Маскулинность - фемининность» С. Бем (прил. 3).

3. Выполнение упражнений, направленных на переосмысление представлений о себе и о других. Обсуждение.

Задание: возьмите чистый лист бумаги и нарисуйте маленький кружок посередине, поместив в него букву Я. Затем нарисуйте вокруг него пять больших концентрических кругов. В каждом напишите одно из следующих слов: *семья, школа, церковь, окружающие, мир*. Выберите какие-то воспоминания из детства и посмотрите на них сегодняшними глазами. Теперь выполните следующие индивидуальные упражнения.

Упражнение 1

Напишите, *какие* установки вы получили относительно того, что значит *быть мужчиной или быть женщиной*, от каждого из пяти кругов, располагая надпись рядом с соответствующим кругом. Перечислите столько, сколько сможете вспомнить. Не бойтесь повторов, часто одни и те же установки приходят из разных источников.

Упражнение 2

Укажите, какие установки получены от мужчин, а какие – от женщин.

Упражнение 3

Укажите установки, полученные от мужчин относительно женщин и установки, полученные от женщин относительно мужчин.

Упражнение 4

Ответьте на вопрос: *Кто* дал вам эти установки (отец, мать, родственники, учителя, соседи, средства массовой информации и т. п.)?

Упражнение 5

Ответьте на вопрос: *Как* вы реагировали на эти установки и что делали (принимали, отвергали, не соглашались, протестовали, сомневались, боялись, стеснялись)?

Упражнение 6

Ответьте на вопрос: *Какие установки вам нравились? Не нравились? Обведите кружком те, которые нравились, и перечеркните те, которые не нравились.*

Упражнение 7

Используя знак «+» (положительное влияние) и знак «-» (отрицательное влияние), обозначьте те установки, которые повлияли на вашу жизнь соответствующим образом.

Упражнение 8

Обведите тройной линией те установки, которые до сих пор влияют и формируют ваши мысли, чувства и действия. Влияние может быть как позитивным, так и негативным.

Примечание: данные упражнения рекомендуется выполнять в группе, поскольку они вызывают широкое обсуждение. Если такой возможности нет, то беседа с другом или подругой усилит ценность ваших открытий. Данные упражнения можно повторять многократно, т. к. всё время возникает новая информация.

4. Итоговая рефлексия занятия и собственного эмоционального состояния.

Занятие 3. Самопознание. Исследование своих потребностей

Цель: актуализировать способы удовлетворения основных жизненных потребностей и ознакомиться с измерением их эффективности, определяющей оздоровление собственной жизни или разочарование в ней.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния в начале занятия и творческая разминка. Сначала участникам предлагается оценить своё состояние, после этого в качестве разминки проводится игра «Смех», позволяющая снять эмоциональное напряжение, расслабиться, почувствовать себя легко и свободно. Для этого преподаватель просит всех на несколько секунд закрыть глаза и вспомнить

состояние, которое вызывало безудержный смех. Вспомнив такое состояние, участники должны эмоционально смеяться. После окончания сеанса смеха преподаватель предлагает желающим высказать нахлынувшие мысли.

2. Выполнение задания «“Типично мужские” или “типично женские”» качества (прил. 4). Обсуждение.

3. Выполнение упражнений, способствующих оцениванию собственных потребностей и способов их удовлетворения в соответствии с личностными качествами.

Задание: составьте три отдельных списка: один – с *детскими потребностями*, второй – с *потребностями подростка* и третий – с *потребностями взрослого*. Методом мозгового штурма наберите не меньше 10 пунктов в каждом списке. Затем выполните упражнения, в которых нужно завершить высказывание.

Упражнение 1

Способ, которым я получал(а) удовлетворение своих потребностей как ребёнок: _____

Способ, которым я получал(а) удовлетворение своих потребностей как подросток: _____

Способ, которым я получал(а) удовлетворение своих потребностей как взрослый человек: _____

Упражнение 2

Способы, которыми я сообщал(а) о своих потребностях как ребёнок: _____

Способы, которыми я сообщал(а) о своих потребностях как подросток: _____

Способы, которыми я сообщал(а) о своих потребностях как взрослый человек: _____

Упражнение 3

Когда удовлетворялись мои потребности как ребёнка, я испытывал(а): _____

Когда удовлетворялись мои потребности как подростка, я испытывал(а): _____

Когда удовлетворялись мои потребности как взрослого человека, я испытывал(а): _____

Упражнение 4

Когда удовлетворялись мои потребности как ребёнка, я делал(а):

Когда удовлетворялись мои потребности как подростка, я делал(а): _____

Когда удовлетворялись мои потребности как взрослого человека, я делал(а): _____

Упражнение 5

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как ребёнка, я испытывал(а): _____

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как подростка, я испытывал(а): _____

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как взрослого человека, я испытывал(а): _____

Упражнение 6

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как ребёнка, я делал(а): _____

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как подростка, я делал(а): _____

Когда НЕ удовлетворялись мои потребности как взрослого человека, я делал(а): _____

Упражнение 7

Сегодня я достигаю удовлетворения своих потребностей путём:

Сегодня я сообщаю о своих потребностях путём: _____

Сегодня, когда удовлетворены мои потребности, я делаю: _____

Мне нужно сегодня дополнительно узнать о том, как удовлетворить свои потребности, следующее: _____

Примечание: выполнив данные упражнения, посмотрите, существует ли связь между прошлым и нынешним стилем удовлетворения потребностей. Связаны ли вы прошлыми шаблонами? Можно ли изменить некоторые из них?

Потребности оказывают основополагающее влияние на наше здоровье, рост и человечность. Чем квалифицированнее мы будем их удовлетворять, тем лучше будем жить.

4. Обсуждение вопросов:

– Когда вы говорите о своих потребностях как ребёнка, как подростка и как взрослого человека, то что имеете в виду?

– Менялись ли способы удовлетворения ваших потребностей от возраста к возрасту в зависимости от качественных характеристик мужественности, женственности, андрогинности?

– Что способствовало удовлетворению ваших потребностей как мужчины/женщины на разных возрастных этапах, а что препятствовало?

– Что вы предпринимаете для того, чтобы ваши потребности удовлетворялись?

5. Подведение итогов занятия и экспресс-анализ эмоционального состояния: выразить одним словом своё эмоциональное состояние в конце занятия.

Занятие 4. Анализ потребности обращения за помощью к другим

Цель: проанализировать собственные обращения за помощью к другим людям в ситуациях взаимодействия с ними и оценить влияние этих людей на вас для преодоления прошлых неэффективных шаблонов поведения.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния и творческая разминка. Для рефлексии участникам необходимо назвать цвет своего настроения на настоящий момент времени. В качестве разминки участникам предлагается обратиться друг к другу по очереди со словами: «Здравствуй, (имя), я рад(а) тебя видеть, потому что...». Необходимо сказать что-то хорошее, приятное, но от души и искренне.

2. Выполнение участниками группы упражнения-карусели «Конкуренция или взаимопомощь?». Участникам предлагается встать или сесть на стулья в два круга лицом друг к другу. Участники внутреннего круга играют роль людей, которые уверены, что вы-

жить можно, только думая о себе, конкурируя с другими. Они должны найти как можно больше аргументов в защиту своей позиции. Участники же внешнего круга играют роль людей, убеждённых в том, что человек более счастлив, если он оказывает постоянную помощь и поддержку другим. Они должны активно аргументировать свою позицию. На убеждение партнёра даётся 1–1,5 мин. По сигналу преподавателя внешний круг передвигается вправо на 1–2 шага так, чтобы каждый участник оказался напротив нового партнёра и начал новый диалог. Тот, кому после очередного перехода удастся убедить своего партнёра по взаимодействию, при подтверждении партнёра поднимает руку.

3. Выполнение индивидуального задания.

Задание: прочитав предложенные утверждения, выберите один из трёх вариантов в правой колонке предложенной таблицы. Затем завершите неоконченные предложения.

	<i>Выбрать только одно</i>		
	<i>Часто</i>	<i>Иногда</i>	<i>Никогда</i>
В кризисной ситуации я могу положиться на отца:			
Самое болезненное моё воспоминание об отце:			
Самое радостное моё воспоминание об отце:			
В кризисной ситуации я могу положиться на мать:			
Самое болезненное моё воспоминание о матери:			
Самое радостное моё воспоминание о матери:			
В кризисной ситуации я могу положиться на брата (братьев):			
Самое болезненное моё воспоминание о брате (братьях):			
Самое радостное моё воспоминание о брате (братьях):			
В кризисной ситуации я могу положиться на сестру (сестёр):			
Самое болезненное моё воспоминание о сестре (сёстрах):			
Самое радостное моё воспоминание о сестре (сёстрах):			

В кризисной ситуации я могу положиться на дедушку:			
Самое болезненное моё воспоминание о дедушке:			
Самое радостное моё воспоминание о дедушке:			
В кризисной ситуации я могу положиться на бабушку:			
Самое болезненное моё воспоминание о бабушке:			
Самое радостное моё воспоминание о бабушке:			
Из всех родственников я больше всего могу положиться на:			
Из всех родственников я меньше всего могу положиться на:			

Примечание: те, кто может обращаться за помощью, обратятся к другим, когда им понадобится. Одни мужчины и женщины предпочтут обратиться к мужчинам, другие – к женщинам. Это указывает на скрытые причины выбора определённых людей в поисках помощи. Возможно, они напоминают нам о том типе общения, к которому мы стремились, но не получали от своих родителей, сестёр, братьев. В самом раннем детстве каждый из нас определяет для себя тип человека, к которому может обратиться за помощью, и подсознательно ищет именно таких людей.

4. Экспресс-диагностика эмоционального состояния: выразить одним словом своё эмоциональное состояние в конце занятия.

Занятие 5. Избавление от прежних отношений

Цель: помочь осознать всю совокупность исполняемых социальных ролей и наличие шаблонов, используемых при решении сложных ситуаций в разные периоды жизни и показать возможности избавления от незаконченных отношений.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия прошлого занятия. Участникам предлагается ответить на вопросы:

- Какое состояние вы испытывали в период между занятиями?
- Какое настроение или состояние преобладало?
- В течение какого времени это настроение (или состояние) сохранилось?

2. Выполнение упражнения «Интервью». Один из участников садится в центр круга. Группа задаёт ему 5 вопросов, связанных с выполнением его социальных ролей (сына/дочери, внука/внучки, брата/сестры, племянника/племянницы, ученика/ученицы, студента/студентки и т.д.).

3. Выполнение индивидуальных упражнений, направленных на анализ шаблонов, препятствующих движению вперёд.

Задание: выберите из своего детства или из взрослой жизни три наиболее болезненные, трудные ситуации в вашей жизни, в которых присутствовало окончание чего-то, например, неудача, провал, потеря близкого человека. Сделав выбор, посмотрите, кто вам вспоминается, и обратите внимание на возникающие чувства (гнев, страх, радость, спокойствие и т. п.). Сопоставьте с каждым человеком возникшие чувства. В процессе выполнения задания можно разговаривать с самим (-ой) собой. Напишите на отдельном листе имена этих людей и ситуации, в которых они участвовали, вместе с описанием чувств, которые вы сопоставили с этим человеком или ситуацией. Поместите лист на приметном месте на 3–6 дней. Через несколько дней определите, с кем отношения остались незаконченными. После этого выполните упражнения.

Упражнение 1

Прощальное письмо

Напишите письмо каждому из трёх человек так, будто вы продолжаете с ними общаться. Обсудите прежнюю ситуацию и ваши чувства по этому поводу. НЕ ВОЗДЕРЖИВАЙТЕСЬ НИ ОТ ЧЕГО. Напишите столько страниц, сколько потребуется. Драматизируйте, будьте саркастичны, т. е. используйте насмешки над недостатками человека, не ограничивайте себя, пишите так, чтобы высвободить свои чувства. Завершите письмо благодарностью за то, что адресат был частью вашей жизни, и пожелайте ему всего хорошего. Попрощайтесь в той форме, которая вам свойственна, и на этом закончите письмо. Потом отправьте его самому себе и, получив, перечитайте еще раз и сожгите.

Примечание: сжигание письма – мощный символ освобождения. Можно добавить ещё какие-то ритуальные действия по своему усмотрению.

Упражнение 2

Выведение наружу того, что внутри

С помощью подушек, пустых стульев или ещё каких-то символов изобразите тех троих, как будто они сидят перед вами. Сделайте несколько глубоких вдохов, чтобы сосредоточиться и успокоиться, и дайте себе время вообразить этих людей сидящими перед вами. Начните с какой-то свойственной вам фразы, означающей: «Мне нужно сказать вам, что...». Скажите всё, что вам нужно, каждому из троих. Можете поменяться с ними местами. Придумайте их ответные реплики.

Примечание: данное упражнение можно модифицировать по разному. Некоторым не нравится говорить с пустым местом. В этом случае нужно попросить друга или подругу разыграть с вами эту сценку, чисто технически исполняя чужую роль.

4. Подведение итогов занятия и анализ эмоционального состояния. Задание на дом, состоящее в доработке упражнений занятия.

Занятие 6. Организация прощания с прошлым

Цель: подготовиться к этапу «Новые начинания» путём освобождения от «кусочков и обрывков» прошлых мыслей, чувств и воспоминаний.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия прошлого занятия и процесса выполнения домашнего задания.

2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает участникам поочередно рядом сидящему справа, глядя прямо в глаза, сказать какой-либо комплимент.

3. Выполнение упражнения «Конверт откровений». Участникам предлагается достать из конверта вопрос, написанный на полоске бумаги, и ответить на него. Вопросы могут быть примерно такими:

– Если бы вы смогли на недельку поменяться местами с кем-либо, то кого бы вы для этого выбрали? Почему?

– Если бы добрая фея обещала выполнить три ваших желания, то что бы вы пожелали?

– Если бы вы в течение одного дня были невидимы, то как бы вы этим воспользовались?

– В какой стране вы хотели бы жить? Почему?

– По каким критериям вы выбираете себе друзей?

4. Выполнение упражнений.

Задание: составьте список реальных людей, с которыми у вас остались незавершённые дела. Разделите этих людей на более или менее важных. Выделите время, чтобы тщательно разобраться с собственными чувствами обиды и страха по отношению к этим людям. Спросите себя, какое из этих чувств истинное и честное, а что является преувеличением. После этого выполните упражнения.

Упражнение 1

Подумайте и выберите способ общения с наиболее важными людьми из составленного вами списка: телефонный разговор, письма, встреча.

Будьте честны с этими людьми и выслушайте, что они скажут. Если они не готовы выслушать вас и предпочитают остаться во власти собственных негативных чувств, выразите свое сожаление, и если они не расположены продолжать общение с вами в будущем, освободите их, отпустите. Постарайтесь направить свою энергию на людей и ситуации, которые укрепят вас и ваше продвижение к позитивной реальности.

Упражнение 2

Проведите инвентаризацию доступных вам ресурсов для продвижения к этапу «Новые начинания». Важнее всего понять, что мы оставляем в прошлом, а что берём с собой. Что благоприятно и что пагубно? Чем больше энергии мы вложим в «завершение старого» и «промежуточные состояния», тем больше будет наш успех и достижения.

5. Рефлексия занятия и эмоционального состояния. Задание на дом, состоящее в доработке упр. 1.

Занятие 7. Самораскрытие. Избавление от однообразия и установление приоритетов

Цель: способствовать становлению позитивного гендерного образа, проанализировать прошлые события жизни, расставить приоритеты происходящих событий и ситуаций.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия прошлого занятия и процесса выполнения домашнего задания.

2. Экспресс-диагностика эмоционального самочувствия.

3. Творческая разминка. Преподаватель называет определённый признак, свойство мужчины или женщины, характеризующее внешность, эмоциональное состояние, интересы, ценности и т. д. Все участники, кому данный признак или свойство присущи, должны сесть рядом друг с другом. Ведущий может меняться (по желанию), импровизируя и называя другие свойства и признаки.

4. Выполнение упражнений.

Задание: вспомните виды деятельности, заниматься которыми вы склонны, и постарайтесь добиться их возобновления. Для этого выполните следующие упражнения.

Упражнение 1

Составьте список того, что вам нравится делать и что вы привыкли делать. Выберите три пункта из списка и запланируйте хотя бы один из них на следующую неделю. Даже если у вас найдётся всего 15 мин – начните. Выберите время в своём расписании на следующую неделю, впишите новое занятие и оставьте лист с записью на видном месте. После того как одно дело успешно впишется в ваше расписание, таким же образом впишите второе, а потом – третье.

Примечание: важно начать разрабатывать образец, который можно со временем усилить.

Упражнение 2

Наметьте два расписания деятельности/задач на месяц, пометив одно как «личное», а другое – «профессиональное». В каждой категории выделите две колонки: «следует сделать» и «можно сделать» согласно таблице.

Расписание деятельности/задач на месяц

<i>Личное</i>		<i>Профессиональное</i>	
следует сделать	можно сделать	следует сделать	можно сделать

Упражнение 3

Сделав расписание, обведите то, что доставляет вам удовольствие, что вам интересно или то, во что вы вложились, независимо от того, в какую колонку они попали. Укажите, к какому сроку это должно быть завершено. Там, где сроков нет, расставьте приоритеты в соответствии с интересами и уровнями затрат энергии.

Упражнение 4

Если возможно, преобразуйте список так, чтобы он начинался с видов деятельности, которые вас восхищают и занимают больше всего. Убедитесь в том, что у вас есть свободное время для себя как в личном, так и в профессиональном расписании. Это поможет организовать весь день по видам деятельности, час за часом, чтобы привыкнуть к графику времени. После этого расширьте этот график на неделю и, наконец, на месяц.

5. Рефлексия занятия и эмоционального состояния.

Занятие 8. Учёт распределения энергии

Цель: рассмотреть способы определения затрат и учёта распределения энергии между разными областями жизнедеятельности для установления энергетического баланса.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.
2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает участникам игру «Контакт руками». При этом все должны встать в два круга: внутренний и внешний, лицом друг к другу. Все должны закрыть глаза и двигаться по кругу (внешний – влево, внутренний – вправо). По команде все должны остановиться и, не открывая глаз, найти руки партнёра, оказавшегося напротив. Необходимо понять, кто

напротив. Далее, не открывая глаз, все движения по кругу продолжают... По команде все открывают глаза. Проводится рефлексия возникающих ощущений.

3. Выполнение упражнений.

Задание: нарисуйте маленький кружок с исходящими во все стороны векторами. На их концах нарисуйте маленькие кружки, написав внутри названия тех видов деятельности, на которые вы тратите свою энергию. Затем выполните упражнения.

Упражнение 1

Выберите такие области, как *семья, друзья, работа* и т. д., и напишите в маленьких внешних кружках подходящие из них лично вам.

Упражнение 2

Исходя из 100 % энергии, которую вы тратите на все вместе взятые вами области, распределите эту энергию в таком процентном отношении, как вам понравится, между отмеченными областями.

После этого напишите в процентах, сколько вы получаете обратно энергии из этих областей. Завершив упражнение, посмотрите, какие области требуют модификации.

4. Обсуждение вопросов:

– На какие сферы жизни и деятельности при распределении энергии вы обращаете особое внимание? Почему?

– Какая область деятельности оставлена вами без внимания? Насколько она важна или не важна для вас?

– Что даёт вам именно такой предложенный вами вариант распределения энергии по разным областям жизни и деятельности (негативное или позитивное)?

– Целесообразно ли распределение энергии между выделенными вами областями именно таким образом или требуется пересмотр сложившейся ситуации и корректировка?

5. Подведение итогов занятия. Рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 9. Преодоление противоречий

Цель: проанализировать современную ситуацию, связанную с изменением ролей мужчины и женщины, влияющим на их самоидентификацию.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.

2. Творческая разминка. Участникам предлагается игра «Волшебная тройка». Для этого им необходимо встать в круг, взяв мяч. Они должны бросать друг другу мяч, называя по порядку числа, начиная с единицы. В том случае, если кому-то попадаете число, которое содержит тройку или делится на три, вместо этого числа он должен говорить «абракадабра», а следующий участник продолжает счёт дальше. Тот, кто ошибается, выбывает из круга.

3. Решение ситуационных задач (прил. 6). Обсуждение.

4. Выполнение упражнений и их последующее обсуждение.

Задание: составьте список вопросов или событий, связанных с изменившимися в настоящее время отношениями между мужчинами, женщинами, мужчиной и женщиной, которые смущают вас. Затем выполните упражнения.

Упражнение 1

Закончите предложенные утверждения.

Что больше всего смущает меня в изменяющихся ролях мужчин, так это: _____

Что больше всего смущает меня в изменяющихся ролях женщин, так это: _____

Что больше всего смущает меня во взаимоотношениях между мужчинами, так это: _____

Что больше всего смущает меня во взаимоотношениях между женщинами, так это: _____

Что больше всего смущает меня в нынешних взаимоотношениях между мужчиной и женщиной, так это: _____

Упражнение 2

После завершения фраз в предыдущем упражнении обведите те из них, которые выгодно отличаются. Как вы считаете, какие из них относятся к теме смущения или дополняют её? Какие из них относятся к теме неприязни? Какие из них относятся к теме страхов? Какие из них относятся к теме потребностей?

Примечание: люди могут испытывать смущение в разных областях. Данное упражнение можно повторять многократно и относительно других областей жизнедеятельности.

5. Анализ занятия и рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 10. Освобождение от прошлого

Цель: на основе собственной интуиции и собственного воображения составить образы, способствующие освобождению от прошлого, осознанию себя в настоящем, выработке устремлённости в будущее.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.

2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает игру «Бритостижено». Для этого выбирается ведущий, который должен выйти вперёд и показать какое-либо физическое упражнение. Все остальные должны делать все наоборот. Если ведущий поднимает руку, все должны её опустить, если он разведёт ладони – все должны их сложить, если он быстро махнет рукой справа налево, то все остальные – медленно слева направо. Кто ошибется, то выполняет роль ведущего.

3. Выполнение групповых упражнений.

Задание: напишите на трёх отдельных листах три события из прошлого (позитивные и негативные), три цели на будущее и три ситуации, в которых вы сейчас участвуете. Выберите три стула или подушки для символического изображения «прошлого», «настоящего» и «будущего» рядом друг с другом, причём, «настоящее» должно быть в середине. Поместите соответственно листки. Далее выполните упражнения.

Упражнение 1

Прикройте глаза и сосредоточьтесь на своём дыхании 2–3 мин, позволив разуму и телу расслабиться. Можно использовать успокаивающую музыку. Открыв глаза, спросите себя: «Какой стул притягивает меня?» Когда вы это определите, сядьте на него, снова закройте глаза и сосредоточьтесь на своём дыхании. Пусть проявятся

мысли, чувства и воспоминания. Они могут быть позитивными и негативными. Когда вы узнаете лица людей, спросите себя: «Не нужно ли мне что-то сказать кому-то из них?» Дайте себе время, чтобы понять слова, пришедшие к вам (чувства печали, обиды и т. д.). Представьте себе, что конкретный человек, которому они должны быть адресованы, сидит перед вами. Ведите с ним диалог, пока не появится чувство завершённости и освобождения.

Упражнение 2

Пересядьте на другой стул и повторите процесс, как в предыдущем упражнении. Если вы ощущаете смущение, вернитесь на стул «Настоящее» и успокойте своё дыхание. Это упражнение будет работать, если вы готовы использовать ваше воображение и интуицию.

Примечание: упражнение может принести воспоминания печали или гнева. Вы можете прекратить его в любой момент. Помните, что вы *управляете процессом, вы им руководите*. Это упражнение, а не терапия. *Вы – сами себе судья*. Наилучшего результата можно добиться, работая в паре или группе, поочередно меняясь.

4. Анализ занятия и рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 11. Самопринятие. Усиление самоидентификации

Цель: выявить собственные характеристики, ставшие индивидуальными в процессе сознательного или бессознательного присвоения черт других людей в процессе гендерно-ролевой социализации, а также наметить и активизировать будущую перспективу в области межличностных отношений, карьерных ожиданий или обновления, самовыражения и креативности.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.

2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает участникам игру на создание творческого эмоционального самочувствия, развитие внимания и самоконтроля. Для этого все встают в круг. Ведущий в быстром темпе задаёт каждому вопросы в любой последовательности, внезапно переключаясь с одного участника на другого. Тот, к кому обращается ведущий, не должен отвечать на вопрос, за него

это делает сосед справа. Задача ведущего – «подловить», заставить заговорить того, к кому он обращается. Тот, кто «проговорится», выполняет роль ведущего.

3. Выполнение упражнений.

Задание: подумайте и назовите черты, которые характерны вашему настоящему образу и поведению. Проанализируйте, почему именно эти характеристики вы называете, откуда они в вас появились. Завершите предложенные фразы и добавьте к ним те, которые подходят к вашей конкретной ситуации, выполнив упражнения.

Упражнение 1

Я особенно похож(а) на отца, когда я: _____

Я особенно похож(а) на мать, когда я: _____

Я особенно похож(а) на брата (братьев), когда я: _____

Я особенно похож(а) на сестру (сестёр), когда я: _____

Я особенно похож(а) на дедушку, когда я: _____

Я особенно похож(а) на бабушку, когда я: _____

Упражнение 2

Я особенно похож(а) на сына (сыновей), когда я: _____

Я особенно похож(а) на дочь (дочерей), когда я: _____

Я особенно похож(а) на учителя, когда я: _____

Человек/люди, на которого/которых я больше всего похож, это:

Человек/люди, от которого/которых я больше всего отличаюсь, это: _____

Когда я поступаю, как другие люди, я чувствую: _____

Упражнение 3

Как мужчина/женщина я являюсь: _____

Как мужчина/женщина я думаю: _____

Как мужчина/женщина я чувствую: _____

Как мужчина/женщина я предполагаю: _____

Как мужчина/женщина я хотел(а) бы быть: _____

Как мужчина/женщина я люблю: _____

Как мужчина/женщина я ненавижу: _____

Упражнение 4

Для меня мужчины – это: _____

Для меня женщины – это: _____

Для меня мальчики – это: _____

Для меня девочки – это: _____

Упражнение 5

Мне больше всего нравится в том, чтобы быть собой: _____

Мне больше всего нравится в том, чтобы быть мужчиной/женщиной: _____

Мне меньше всего нравится в том, чтобы быть собой: _____

Мне меньше всего нравится в том, чтобы быть мужчиной/женщиной: _____

Упражнение 6

Мне больше всего нравится в мужчинах: _____

Мне больше всего нравится в женщинах: _____

Мне меньше всего нравится в мужчинах: _____

Мне меньше всего нравится в женщинах: _____

Мне не хватает в отношениях с мужчинами: _____

Чего мне не надо, так это: _____

Мне не хватает в отношениях с женщинами: _____

Чего мне не надо, так это: _____

Упражнение 7

Мужчинам нужно изменить в отношениях с другими мужчинами: _____

Мужчинам нужно изменить в отношениях с женщинами: _____

Женщинам нужно изменить в отношениях с другими женщинами: _____

Женщинам нужно изменить в отношениях с мужчинами: _____

Мне нужно изменить в себе, чтобы быть более живым(-ой) сейчас и в будущем: _____

4. Анализ занятия и экспресс-рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 12. Составление карты повседневных нужд

Цель: способствовать концентрации внимания на собственных внутренних потребностях, на реальных способностях и ресурсах во взаимоотношениях и деятельности, а также выработке реалистичного представления о собственных перспективах.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.

2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает игру «Слепец и поводырь». Участники должны разбиться на пары. Один из них играет роль «слепого», другой – «поводыря». Поводырь в течение 5 мин водит своего партнёра с завязанными шарфом глазами по аудитории. Затем они меняются ролями. Ведущий наблюдает за действиями «поводыря». После этого проводится рефлексия чувств и ощущений в роли «слепого» и «поводыря». Тот, кто находился в роли «слепого», должен по пятибалльной шкале оценить эмпатийные свойства своего партнёра.

3. Выполнение упражнений.

Задание: составьте «карту потребностей». Для этого на большом листе бумаги фломастером нарисуйте два больших круга и напишите над ними «Потребности, которые у меня есть» и «Что я должен/должна делать». В круге «Потребности, которые у меня есть» заполните столько потребностей, сколько сможете придумать. Для них напишите необходимое действие в круге «Что я должен/должна делать». Каждую потребность сопоставьте с действием. После этого выполните упражнения, отвечая на вопросы и завершая предложенные фразы.

Упражнение 1

Поместите составленную вами «карту потребностей» на видное место и ежедневно в течение недели обводите одну потребность, с которой вы будете работать в этот день. Обведите также и соответствующее действие. Через неделю оцените ситуацию: что вы узнали о своих потребностях? Как вы выражали их? Что вы делали для их удовлетворения? Повторяйте эту стратегию в течение нескольких недель, пока не сможете заниматься в день двумя потребностями. Будьте реалистичны.

Упражнение 2

Завершите следующие фразы:

Я ДОЛЖЕН/ДОЛЖНА:

В качестве отца/матери я должен/должна: _____

В качестве профессионала я должен/должна: _____

В качестве мужа/жены я должен/должна: _____

По отношению к другу-мужчине я должен/должна: _____

По отношению к другу-женщине я должен/должна: _____

В качестве сына/дочери я должен/должна: _____

В качестве мужчины/женщины я должен/должна: _____

Упражнение 3

МНЕ МОЖНО:

В качестве отца/матери я могу: _____

В качестве профессионала я могу: _____

В качестве мужа/жены я могу: _____

По отношению к другу-мужчине я могу: _____

По отношению к другу-женщине я могу: _____

В качестве сына/дочери я могу: _____

В качестве мужчины/женщины я могу: _____

Упражнение 4

Я ХОЧУ:

В качестве отца/матери я хочу: _____

В качестве профессионала я хочу: _____

В качестве мужа/жены я хочу: _____

По отношению к другу-мужчине я хочу: _____

По отношению к другу-женщине я хочу: _____

В качестве сына/дочери я хочу: _____

В качестве мужчины/женщины я хочу: _____

Я ЯВЛЯЮСЬ:

В качестве отца/матери я являюсь: _____

В качестве профессионала я являюсь: _____

В качестве мужа/жены я являюсь: _____

По отношению к другу-мужчине я являюсь: _____

По отношению к другу-женщине я являюсь: _____

В качестве сына/дочери я являюсь: _____

В качестве мужчины/женщины я являюсь: _____

4. Анализ занятия и рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 13. Составление новой версии автобиографии и вознаграждение себя за новое начинание

Цель: сравнить собственное представление о происходящем в своей жизни с представлением людей из ближайшего окружения, выявить возможности изменения; разработать собственный способ вознаграждения, способствующий оценке происходящих в результате работы над собой изменений и значимых достижений во всех сферах жизнедеятельности.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния.
2. Творческая разминка. Преподаватель предлагает игру «Контакт глазами». Участники разбиваются на пары. В течение 5 мин партнёры смотрят друг другу в глаза, стараясь понять чувства, мысли другого. После этого проводится рефлексия способности участников к эмпатии.
3. Проведение диагностики по вопросам теста «Властный ли у вас характер?» (прил. 7).
4. Выполнение заданий.

Задание 1: напишите автобиографию и озаглавьте её. Включите как позитивные, так и негативные события своего детства дома и в школе, своей юности и зрелости в период до настоящего времени. Пишите как можно более подробно и конкретно. Не жалейте времени, чтобы результат был достойным. После того, как закончите, перечитайте и отложите хотя бы дня на два.

Подумайте о написанном. Через два дня напишите эту же историю с чьей-то ещё точки зрения (матери, отца, учителя, брата или сестры). После этого сравните две версии написанного вами. Изменила ли чужая версия вашу собственную версию? Увидели ли вы в этих событиях что-то, на что раньше не обращали внимания? Сравнив версии, перепишите заново свою версию и обнаружьте изменения.

Задание 2: выберите недавно произошедшее событие, которое означает новое начинание (новая работа, дом, отношение, открытие или профессиональное достижение). Выберите достойное вознаграждение (поход в кино, возможность побаловать себя торжественным обедом, приготовление «наградного» сертификата или отправление поздравительного письма в свой адрес по почте, похвала во время работы и т. д.) и воплотите его в реальность.

5. Анализ занятия и экспресс-рефлексия эмоционального состояния.

Занятие 14. Составление плана самосовершенствования

Цель: проанализировать необходимость личностного и профессионального изменения и роста в соответствии с собственными потребностями и перспективами, сформулировать реалистичную цель и оценить необходимые для её реализации ресурсы.

Примерное содержание занятия

1. Рефлексия эмоционального состояния, возникшего на прошлом занятии и сохранившегося после него, рефлексия процесса выполнения домашнего задания.

2. Выполнение упражнения «Представьте себя ребёнком», направленного на развитие позитивного самовосприятия с последующей рефлексией. Для этого участникам предлагается взять лист бумаги и составить на левой стороне листа список всего того отрицательного, что говорили о нём родители, родственники, учителя. На правой стороне листа – список всего того хорошего, что говорили о нём те же люди. В ходе рефлексии участники должны ответить на вопросы: Какой из этих списков длиннее? Какой из них в большей степени определяет собственное отношение к себе?

3. Слово преподавателя о значении проектирования плана осознанного развития, воспитания и совершенствования собственного гендерного образа, оказывающего влияние на продуктивность всех сфер жизнедеятельности.

4. Работа над составлением плана самосовершенствования.

Задание: разработайте план, направленный на дальнейшее самосовершенствование в разных сферах вашей жизнедеятельности в процессе работы над собой, который будет подходить именно вам. При этом ориентируйтесь на конструктор, предлагаемый в упражнениях.

Упражнение 1

ОТНОСИТЕЛЬНО СЕБЯ:

Перечислите три ваших главных личных достоинства: _____

Перечислите три ваших главных профессиональных достоинства: _____

Перечислите три области в личной жизни, в которых необходимы рост и изменение: _____

Перечислите три области в профессиональной жизни, в которых необходимы рост и изменение: _____

Упражнение 2

ОТНОСИТЕЛЬНО ДРУГИХ:

Назовите трёх человек, которые вас поддерживают и являются опорой в личной жизни: _____

Назовите трёх человек, которые вас поддерживают и являются опорой в профессиональной жизни: _____

Перечислите три потребности, удовлетворение которых улучшило бы вашу личную жизнь: _____

Перечислите три потребности, удовлетворение которых улучшило бы вашу профессиональную жизнь: _____

Перечислите три действия, которые вы предпринимаете, чтобы удовлетворить эти потребности: _____

Упражнение 3

ЗАВЕРШЕНИЕ СТАРОГО:

Назовите одну незаконченную ситуацию, которую нужно завершить: _____

Что я для этого делаю? _____

ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ СОСТОЯНИЯ:

Что я делаю для того, чтобы начать использовать внутренние силы и ресурсы? _____

НОВЫЕ НАЧИНАНИЯ:

Позитивная, реалистичная и гибкая цель, которую я перед собой поставил(а), – это _____

Упражнение 4

ПРЕДПРИНИМАЯ ДЕЙСТВИЯ,
внесите **НЕОБХОДИМЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ:**

Три конкретные области, в которых я собираюсь работать, начиная с нынешнего момента: _____

Что я для этого делаю (действия для каждой области): _____

ВРЕМЕННЫЕ РАМКИ:

Через неделю я буду: _____

Через месяц я буду: _____

Через три месяца я буду: _____

Через полгода я буду: _____

Через год я буду: _____

Через три года я буду: _____

Примечание: после составления плана самосовершенствования с включением в него необходимых пунктов из предложенных упр. 1–4 рекомендуется подписать его, используя следующий примерный конструкт:

Я, _____, подписывая это, планирую посвятить свое время, энергию и интеллект улучшению вышеуказанных областей своей жизнедеятельности.

Дата: _____

Подпись: _____

К данному документу рекомендуется вернуться через три недели.

5. Рефлексия результатов занятий практикума. Заключительное слово преподавателя, пожелания участников друг другу. Экспресс-диагностика эмоционального состояния.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
2. Араканцева, Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московск. психол.-соц. ин-та, 2006. – 61 с.
3. Барабанова, В. В. Детская психология / В. В. Барабанова, Е. А. Мухортова, Н. А. Иванова. Особенности гендерных стереотипов у учителей с различным педагогическим стажем. – URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/22622.php/> (дата обращения: 28.05.2013).
4. Барабанова, В. В. Психология образования в XXI в.: теория и практика / В. В. Барабанова, Е. А. Мухортова // К проблеме исследования гендерных стереотипов учителей. – URL: http://psyjournals.ru/54037/issue/54929_full.shtml/ (дата обращения: 30.05.2013).
5. Бедненко, Г. Б. Боги, герои, мужчины: Архетипы мужественности. – М.: Класс, 2005. – 320 с.
6. Бедненко, Г. Б. Греческие богини: Архетипы. – М.: Класс, 2005. – 320 с.
7. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
8. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
9. Берн, Ш. Гендерная психология / Изменение поведения родителей и педагогов // Б-ка учеб. и науч. лит. – URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/bern_gender/ (дата обращения: 30.05.2013).
10. Берн, Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
11. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф; Полюс, 2001. – 816 с.
12. Бояркина, М. В. Психолого-педагогические основы социализации личности: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГГПУ, 2012. – 120 с.
13. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – 2-е изд., стер. – Дубна: Феникс+, 2005. – 208 с.

14. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для вузов / под ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 256 с.
15. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие: в 2 ч. / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – 708 с.
16. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
17. Воронина, О. А. Глоссарий. Московский центр гендерных исследований. – URL: <http://www.gender.ru/russian/glossary/> (дата обращения: 28.05.2013).
18. Гендер. – URL: <http://www.owl.ru/gender/> (дата обращения: 14.05.2013).
19. Гендер. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 14.05.2013).
20. Гендерная лингвистика. – URL: <http://referat.resurs.kz/ref/gendernaya-lingvistika> (дата обращения: 08.05.2013).
21. Гендерная стратегия Российской Федерации. – URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (дата обращения: 08.05.2013).
22. Гендерные тетради: материалы текущих исследований / под ред. А. А. Клецина. – СПб., 1997. – Вып. 1. – 128 с.
23. Гендерным исследованиям в России – десять лет. – URL: <http://www.km.ru/referats/> (дата обращения: 08.05.2013).
24. Гилмор, Д. Загадки мужественности // Введение в гендерные исследования: хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 2. – 991 с.
25. Гилмор, Д. Становление мужественности: Культурные концепты маскулинности / Д. Гилмор. – М.: РОССПЭН, 2005. – 264 с.
26. Гуманитарные науки. Социология. Гендерные исследования. – URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html/ (дата обращения: 08.05.2013).
27. Дифференциальная психология: учеб. пособие / под ред. С. К. Нартовой-Бочавер. Индивид, личность, индивидуальность. – URL: <http://stage.rumvi.com/products/ebook/> (дата обращения: 30.05.2013).

28. Добренъков, В. И. Социология: учебник / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 624 с.

29. Женственность. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.05.2013).

30. Жеребкина, И. Феминизм и психоанализ // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетей, 2001. – Ч. 1. – 708 с.

31. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

Интегральная индивидуальность. – Википедия. – URL <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 20.05.2013).

32. Каменская, Е. Н. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Дашков и К, 2007. – 320 с.

33. Кардапольцева, В. Н. Женщина и женственность в русской культуре: науч. изд. – М.; Екатеринбург: УГГУ, 2005. – 432 с.

34. Карделл, Ф. Д. Тренинг мужественности: друг товарищу – брат. – М.: Класс, 2005. – 304 с.

35. Каркищенко, Е. А. Гендерная коммуникация в современной школе. Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М., 2012. – Режим доступа: URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_44_02karkiscenko.pdf/ (дата обращения: 07.05.2013).

36. Конституция Российской Федерации. – URL: <http://www.zakonprost.ru/konstitucija-rf/razdel-1> (дата обращения: 08.05.2013).

37. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). – URL: <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm> (дата обращения: 08.05.2013).

38. Крайг, Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 988 с.

39. Крившенко, Л. П. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: Велби; Проспект, 2004. – 432 с.

40. Культурология: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. А. И. Шаповалова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 320 с.

41. Лейтес, Н. С. Возрастной подход к детской одарённости // Одарённые дети: теория и практика: сб. материалов рос. конф. (Москва, 28–30 марта 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. – М.: Психол. ин-т РАО; Ярославль: Ярославск. ин-т развития образования, 2001. – Доп. вып. – 208 с.

42. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
43. Майерс, Д. Социальная психология. – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 725 с.
44. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
45. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособие / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 288 с.
46. Мир психологии. Словари. Психологический словарь. – URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/> (дата обращения: 15.05.2013).
47. Мотивация учебной деятельности и её формирование. – URL: <http://www.rusmedserver.ru/med/pedagog/> (дата обращения: 15.05.2013).
48. Мотивация. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.05.2013).
49. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
50. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (от 04.02.2010. Пр-271). – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 08.05.2013).
51. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учеб. пособие / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
52. Новая философия. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/ (дата обращения: 14.05.2013).
53. Овчаров, А. А. Мужественность и женственность в типах. – URL: http://realchrist.narod.ru/socio/masc_fem.html/ (дата обращения: 14.05.2013).
54. Педагогика: учеб. для вузов: стандарт 3-го поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
55. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 640 с.
56. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
57. Подласый, И. П. Педагогика: в 2 кн. – Кн. 2: Новый курс: учебник. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

58. Подласый, И. П. Педагогика: в 3 кн. – Кн. 2: Теория и технологии обучения: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 575 с.

59. Практикум по гендерной психологии: учеб. пособие для преподавателей и студ. вузов / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 478 с.

60. Прутченков А. С. Школа жизни: метод. разработки соц.-психол. тренингов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Новая цивилизация; Пед. о-во России, 2000. – 192 с.

61. Психология женщины и психология мужчины. Женственность и мужественность // Медицинская б-ка – URL: <http://www.medlinks.ru/> (дата обращения: 28.05.2013).

62. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А. Радугина [и др.]. – М.: Центр, 1999. – 256 с.

63. Психология общения. – URL: <http://comm-psy.ru/2010/09/42-empatijnost/> (дата обращения: 28.05.2013).

64. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Московск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 288 с.

65. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

66. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: практ. руководство для учителей и родителей. – М.: Сфера, 2000. – 128 с.

67. Система образования Великобритании. – Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 30.05.2012).

68. Слостёнин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов/ В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

69. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой // Регион. общественная организация «Восток-Запад: женские инновационные проекты». – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

70. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 400 с.

71. Социология. – URL: <http://konservatizm.org/konservatizm/sociology/> (дата обращения: 09.05.2013).

72. Соционика и другие типологии ред. А. А. Овчаров. – URL: <http://www.socionic.ru/index.php/> (дата обращения: 14.05.2013).

73. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. Э. А. Голубевой; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 2000 с.

74. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М.: Сфера, 2003. – 160 с.

75. Талина, И. В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2010. – URL: <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a98.php>. (дата обращения: 16.05.2013).

76. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <http://mamamasi.ru/index.php> (дата обращения: 08.05.2013).

77. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

78. Формирование личности: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 73 с.

79. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудиса. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1989. – 240 с.

80. Чекалина, А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. – М.: Ось-8, 2006. – 256 с.

81. Штылёва, Л. В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод. рек. к курсу. – Мурманск: МГПУ, 2004. – 78 с.

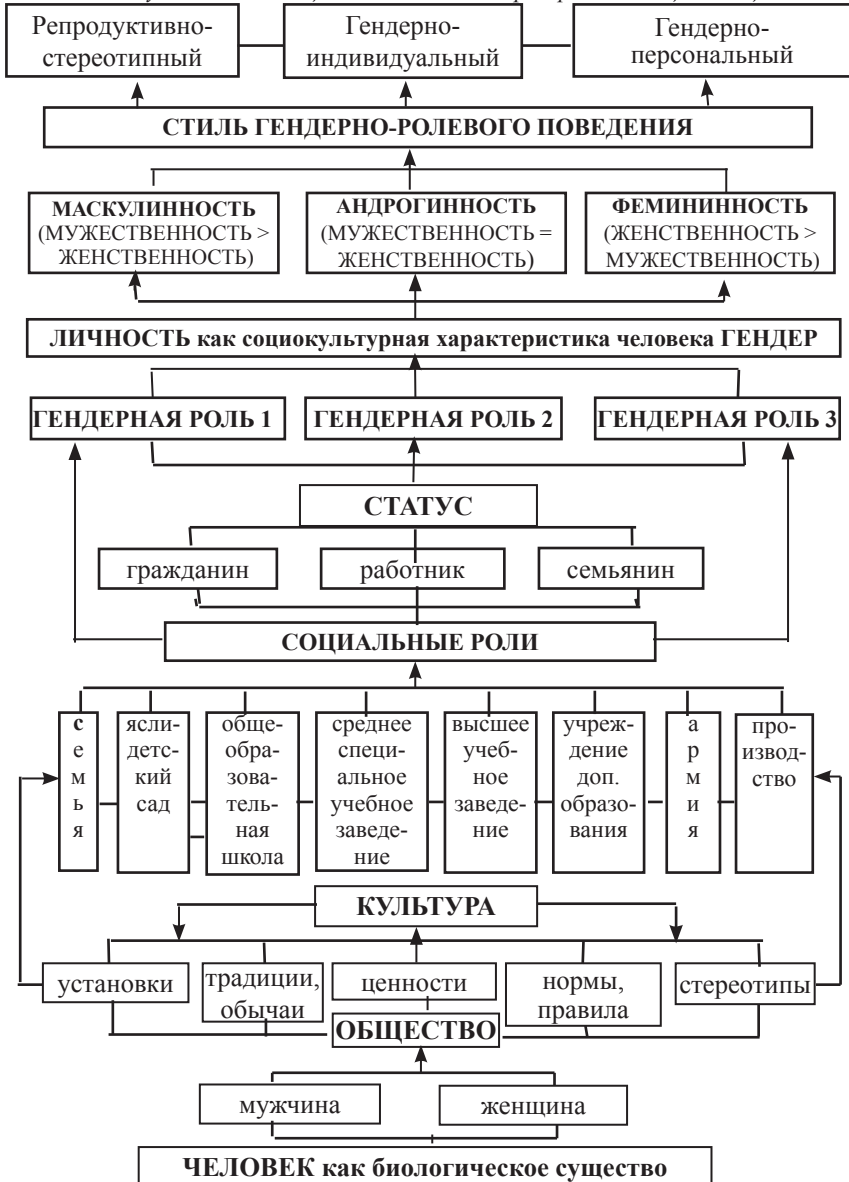
82. Эмпатия. – URL: http://www.scorcher.ru/neuro/neuro_sys/empaty/ (дата обращения: 17.05.2013).

83. Юнг, К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии: тесты / под ред. П. Я. Гальперина. – М., 1986.

Приложение 1

Схема. Гендерно-ролевая социализация личности мужчины и женщины

Схема предложена М. В. Бояркиной для иллюстрации особенностей протекания процесса личностного становления мужчины и женщины в ходе их гендерно-ролевой социализации



Приложение 2

Стили гендерно-ролевого поведения личности и их компоненты

Стили гендерно-ролевого поведения личности и их содержательные характеристики были разработаны М. В. Бояркиной под научным руководством Е. Ю. Ольховской (2004). Данные стили представлены компонентами на основе определенных критериев и являются уровнями гендерного становления личности.

Таблица

Компоненты стиля гендерно-ролевого поведения	Стили гендерно-ролевого поведения личности		
	Репродуктивно- стереотипный	Гендерно- индивидуальный	Гендерно- персональный
Когнитивно-информационный (в основе – критерий стабильности процесса приращения информации о гендерно-ролевой социализации)	Нестабильное приращение информации Поверхностные, случайные, неустойчивые интересы Догматическое мировоззрение Конформное мышление	Стабильное приращение информации Глубокие, устойчивые, действенные интересы Эгоцентрическое мировоззрение Критическое мышление	Стабильно-продуктивное приращение информации Целенаправленные социально значимые интересы Целостное мировоззрение Проективное мышление
Рефлексивный (в основе – критерий личностного «образца»)	Противопоставление мужского и женского начала Рефлексия на уровне приспособления Широкие социальные мотивы, ценности адаптации Эмоциональная эмпатия (подражание реакциям другого)	«Второй» пол человека Рефлексия на уровне обособления (индивидуализации) Узкие социальные мотивы, ценности индивидуализации Когнитивная эмпатия (сравнение, аналогия эмоциональных состояний)	Персональный образ поведения Рефлексия на уровне самоактуализации Мотивы социального сотрудничества, ценности самоактуализации Предикативная эмпатия (способность предсказывать состояния другого)

<p>Поведенческий (в основе – критерий личностного опыта гендерно-ролевого поведения при исполнении гражданских, семейных и профессиональных ролей)</p>	<p><i>Доминирование соц. установок (интеграция с обществом) при традиционном исполнении ролей</i></p> <p>Операциональная направленность деятельности</p> <p>Межиндивидуальный уровень «отражённой субъектности» (установка на взаимоизменение)</p> <p>Директивный или поддерживающий стиль общения (обмен информацией)</p>	<p><i>Преобладание индивидуальных черт при исполнении роли в соответствии со «вторым» полом</i></p> <p>Аналитическая направленность деятельности</p> <p>Индивидуальный уровень «отражённой субъектности» (установка на значимость Другого)</p> <p>Индивидуальный стиль общения (организация взаимодействия)</p>	<p><i>Паритет «второго» пола с нормами и ценностями субкультуры при персональном исполнении гендерных ролей</i></p> <p>Системно-моделирующая направленность</p> <p>Наиндивидуальный уровень «отражённой субъектности» (становление Мы, идентификация)</p> <p>Персональный стиль общения (взаимопонимание)</p>
---	--	---	---

Приложение 3

Методика «Маскулинность - фемининность» С. Бем

Методика взята из книги И. С. Клециной: Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. С.277–280. Ссылка на данный источник и методику дана в книге Т. В. Бендас: Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с. С.403–405. Предлагаемая методика представлена в книге Е. П. Ильина: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С.396–398.

Методика была предложена Сандрой Бем (1974) для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств.

Текст опросника

1. Верящий в себя. 2. Умеющий уступать. 3. Способный помочь. 4. Склонный защищать свои взгляды. 5. Жизнерадостный.

6. Угрюмый. 7. Независимый. 8. Застенчивый. 9. Совестьливый. 10. Атлетический. 11. Нежный. 12. Театральный. 13. Напористый. 14. Падкий на лесть. 15. Удачливый. 16. Сильная личность. 17. Преданный. 18. Непредсказуемый. 19. Сильный. 20. Женственный. 21. Надёжный. 22. Аналитичный. 23. Умеющий сочувствовать. 24. Ревнивый. 25. Способный к лидерству. 26. Заботящийся о людях. 27. Прямой, правдивый. 28. Склонный к риску. 29. Понимающий других. 30. Скрытный. 31. Быстрый в принятии решений. 32. Сострадающий. 33. Искренний. 34. Полагающийся только на себя (самодостаточный). 35. Способный утешить. 36. Тщеславный. 37. Властный. 38. Имеющий тихий голос. 39. Привлекательный. 40. Мужественный. 41. Тёплый, сердечный. 42. Торжественный, важный. 43. Имеющий собственную позицию. 44. Мягкий. 45. Умеющий дружить. 46. Агрессивный. 47. Доверчивый. 48. Малорезультативный. 49. Склонный вести за собой. 50. Инфантильный. 51. Адаптивный, приспособляющийся. 52. Индивидуалист. 53. Не любящий ругательств. 54. Не систематичный. 55. Имеющий дух соревнования. 56. Любящий детей. 57. Тактичный. 58. Амбициозный, честолюбивый. 59. Спокойный. 60. Традиционный, подверженный условностям.

Ключ к тесту

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

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

Остальные пункты – нейтральные.

За каждое совпадение ответа с ключом начисляется 1 балл. Затем определяются показатели фемининности (F) и маскулинности (M) в соответствии со следующими формулами.

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

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

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

Если величина индекса IS заключена в пределах от -1 до +1, то делают заключение об андрогинности. Если индекс меньше -1 ($IS < -1$), то делается заключение о маскулинности, а если индекс больше +1 ($IS > 1$) – о фемининности. При этом, в случае когда $IS < -2,025$, говорят о ярко выраженной маскулинности, а если $IS > +2,025$, – говорят о ярко выраженной фемининности.

Приложение 4

«Типично мужские» или «типично женские» качества

Задание составлено на основе материалов Е. П. Ильина «Образы мужчин и женщин в массовом сознании» в книге: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С. 54–59.

Текст задания

Распределите нижеприведённые качества по двум колонкам (можете добавить качества). Если сомневаетесь, то решите, кому присуще то или иное качество в большей степени, либо разместите посередине:

Агрессивность, активность, амбициозность, бесстрастность, боязливость, властность, громкость, дерзость, доброта, доминантность, жеманность, женственность, жестокость, жестокосердие, зависимость, заносчивость, застенчивость, изобретательность, инициативность, искусность, кротость, логичность, любопытство, мечтательность, мудрость, мужественность, мягкосердечие, мягкость, напористость, нежность, независимость, неорганизованность, неосторожность, несносность, неумолимость, неэмоциональность, покорность, привлекательность, прогрессивность, разговорчивость, рациональность, реалистичность, самоуверенность, сексуальность, сентиментальность, серьёзность, сила, склонность к риску, слабость, спокойствие, суровость, тревожность, убедительность, уверенность, хвастливость, храбрость, чувствительность, эмоциональность.

«Типично мужские» качества	И те, и другие качества	«Типично женские» качества

Приложение 5

Тест «Девочки или мальчики, или Как вы воспитываете своих детей?»

Тест взят из книги Е. П. Ильина: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С. 450–452.

Инструкция. Французские психологи составили тест, который раскрывает некоторые предрассудки в подходе к воспитанию мальчиков и девочек. Каждый родитель или педагог может с его помощью проверить, насколько его представления о воспитании верны. На предлагаемые 20 вопросов нужно ответить «да» (если вы согласны с этим утверждением) или «нет» (если вы придерживаетесь другого мнения).

Текст опросника

1. Девочки более послушны, чем мальчики (да, нет).
2. Девочки лучше относятся к природе (да, нет).
3. Мальчики лучше могут оценить сложное положение и мыслят более логически (да, нет).
4. Мальчики испытывают большее желание отличиться (да, нет).
5. Мальчики больше одарены в математике (да, нет).
6. Девочки более чувствительны к атмосфере, в которой они живут, тяжелее переносят боль, страдание (да, нет).
7. Девочки умеют лучше выразить свои мысли (да, нет).
8. У мальчиков лучше зрительная память, а у девочек – слуховая (да, нет).
9. Мальчики лучше ориентируются в пространстве (да, нет).
10. Мальчики агрессивнее (да, нет).
11. Девочки менее активны (да, нет).
12. Девочки более общительны, отдают предпочтение большой компании, а не узкому кругу друзей (да, нет).
13. Девочки более ласковы (да, нет).
14. Девочки легче попадают под чужое влияние (да, нет).
15. Мальчики более предприимчивы (да, нет).
16. Девочки более трусливы (да, нет).
17. Девочки чаще страдают от комплекса неполноценности (да, нет).
18. Девочки реже соперничают между собой (да, нет).
19. Мальчикам важнее заявить о себе, продемонстрировать свои способности (да, нет).
20. У мальчиков больше склонность к творческой работе, в то время как девочки лучше справляются с монотонным трудом (да, нет).

Ответы

1. В раннем детстве девочки действительно более послушны.

2. Пока не установлено ничего, что давало бы повод утверждать: девочки по своей природе более склонны заботиться о больших и слабых животных, растениях. Разве что в возрасте 6–9 лет.

3. Это не так. Девочки могут решать сложные задачи (проблемы) не хуже мальчиков.

4. До 10–12 лет девочки развиваются быстрее (и поэтому иногда стремятся выделиться, отличиться от своих сверстников). Но позднее девочки более целенаправленны, они больше, чем мальчики, думают о будущем.

5. Девочки и мальчики одарены одинаково, всё зависит от того, как мы их ориентируем, хотя считается, что в математике мальчики проявляют себя лучше. Но когда мы избавимся от этого предрассудка, то не заметим большой разницы.

6. Напротив, мальчики легче поддаются влиянию среды и поэтому сильнее переживают разлуку с родителями. Мальчики более чувствительны к боли, страданию. Они лишь внешне делают вид, что им не больно, поскольку с самого начала их учат, что мужчина не должен плакать.

7. До 10–13 лет разница незначительна, затем в большинстве случаев девочки в устном и письменном виде высказывают свои мысли более чётко, чем мальчики.

8. Исследования показали, что на протяжении всей жизни эта способность у мальчиков и девочек одинакова. Если и есть разница, то только индивидуальная.

9. До наступления половой зрелости разницы нет, после этого мальчики лучше ориентируются в пространстве. С годами разница усиливается. Исключения только подтверждают правила.

10. Мальчики становятся агрессивными в самом раннем возрасте, в 2–3 года, когда начинает формироваться их личность.

11. Не установлена разница в активности мальчиков и девочек. Лишь в детские годы мальчики проявляют её более шумно и очевидно (в драках, например). В то же время девочки не столь шумливы, но не менее целенаправленны.

12. Напротив, девочки предпочитают одну или не более двух подруг, а не большую компанию. Вот почему именно мальчики собираются в более крупные группы. Это положение сохраняется и когда они вырастают, поэтому-то мальчики более склонны к коллективным играм.

13. До определённого возраста между мальчиками и девочками в этом нет разницы, и мальчики в определённый период требуют ласкового обращения.

14. Напротив, мальчики склонны скорее принимать «на веру» мнение компании, при их воспитании это надо непременно иметь в виду. Девочки обычно придерживаются своего мнения.

15. В этом качестве до определённого возраста у мальчиков и девочек нет разницы. Позднее более сообразительными и активными становятся девочки. А в период полового созревания они уступают в этом юношам. Быть может, сознательно.

16. Девочки не так трусливы на самом деле, как многим кажется. В действительности они могут быть и решительнее мальчиков, легче преодолевают страх.

17. Не больше мальчиков. Девочки лучше «вооружены» по отношению к сложным житейским ситуациям, умеют быстрее приспосабливаться. В большинстве случаев они более самостоятельны.

18. В этом отношении ни у кого нет преимущества. Всё зависит от личности. Соперничать и «мериться силами» друг с другом могут и мальчики, и девочки.

19. Нет. Мальчики легче подчиняются сильным личностям и компаниям сверстников, девочки же чаще стоят на своём. Они более самоуверенны.

20. В этом нет разницы между мальчиками и девочками. У кого-то больше творческих способностей, у кого-то меньше, пол здесь не имеет значения.

Приложение 6

Примеры ситуационных задач

Предлагаемые для обсуждения ситуационные задачи взяты из проективной методики избегания успеха М. Хорнер в модификации Т. В. Бендас, предложенной в книге Т. В. Бендас: Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с. С. 410–411.

Ситуационная задача 1

Саша учился на психологическом факультете престижного российского вуза. Его успехи были замечены преподавателями и

студентами. Он принимал участие в научных конференциях, его диплом был отмечен специальной грамотой на конкурсе студенческих работ. Производственную практику он проходил вместе с однокурсницей Наташей в хорошей фирме, и оба они понравились руководству. Но позже эта фирма прислала запрос только на одного психолога. Саша и Наташа влюблены друг в друга и собираются пожениться. Преподаватели (члены комиссии) предложили самим ребятам решить вопрос, кто из них примет предложение фирмы. Сашу пригласили на собеседование первым. В настоящее время он сидит перед членами комиссии, которые ожидают его решения. Наташа ждёт в коридоре...

Вопросы для обсуждения:

1. О чём думает главный герой?
2. Какие чувства он испытывает?
3. Какое решение примет герой?
4. Как к этому решению отнесутся окружающие?
5. Какие события ожидают его в профессиональной сфере?
6. Какие события ожидают его в личной жизни?
7. Какие личностные качества присущи герою?

Ситуационная задача 2

Наташа училась на психологическом факультете престижного российского вуза. Её успехи были замечены преподавателями и студентами. Она принимала участие в научных конференциях, её диплом был отмечен специальной грамотой на конкурсе студенческих работ. Производственную практику она проходила вместе с однокурсником Сашей в хорошей фирме, и оба они понравились руководству. Но позже эта фирма прислала запрос только на одного психолога. Саша и Наташа влюблены друг в друга и собираются пожениться. Преподаватели (члены комиссии) предложили самим ребятам решить вопрос, кто из них примет предложение фирмы. Наташу пригласили на собеседование первой. В настоящее время она сидит перед членами комиссии, которые ожидают её решения. Саша ждёт в коридоре...

Вопросы для обсуждения:

1. О чём думает главная героиня?

2. Какие чувства она испытывает?
3. Какое решение примет героиня?
4. Как к этому решению отнесутся окружающие?
5. Какие события ожидают её в профессиональной сфере?
6. Какие события ожидают её в личной жизни?
7. Какие личностные качества присущи героине?

Приложение 7

Тест «Властный ли у вас характер?»

Тест взят из книги Е. П. Ильина: Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с. С. 402–403.

Инструкция. Вам предлагается ответить «да» или «нет» на ряд вопросов. Над ответами долго раздумывать не нужно, но постараться отвечать честно, не приукрашивая себя.

Текст опросника

1. Умеете ли вы отказывать другим в просьбе?
2. Избегаете ли разногласий, даже если думаете, что правы?
3. Легко ли подчиняетесь правилам и предписаниям?
4. Вы часто извиняетесь?
5. Вы перестанете носить одежду, если кто-то посмеётся над ней?
6. Стараетесь ли одеваться модно?
7. Если одежда неудобная, но к лицу, будете ли вы носить её?
8. Приходилось ли вам когда-нибудь грозить водителям или (если вы управляете машиной) пешеходам?
9. Вы нетерпеливы к людям, которые не сразу понимают, чего от них хотят?
10. Бывает ли, что вы ругаетесь нецензурными выражениями?
11. Демонстрируете ли вы превосходство над другими людьми?
12. Мнения, высказываемые по телевизору, раздражают вас?
13. Можете ли честно сказать другому человеку, что вас не устраивает качество выполненной им работы?
14. Вы всегда говорите то, что думаете, невзирая на последствия?
15. Считаете ли вы себя нетерпимыми (-ой)?
16. Вы раздражаетесь, если проигрываете в споре?

17. Важные решения в жизни принимают за вас другие, не так ли?
18. Вы тратите деньги только на себя и свои удовольствия?
19. Одеваетесь ли вы так, чтобы привлечь к себе внимание?
20. Нормально ли вы чувствуете себя в толпе?

Подсчёт результатов: положительный ответ по пунктам 1–8, 19 оценивается 1 очком, так же как и отрицательный по пунктам 9–18, 20.

Результаты

14–20 очков – вы склонны к лидерству. Вы предпочитаете чужие подсказки, нежели собственные решения. В трудных ситуациях вам хотелось бы полагаться на мнения и решения близкого вам человека.

7–13 очков – у вас характер непостоянный, однако можете руководить и организовывать. Вам нравится советовать другим, что и как делать.

6 очков и меньше – вы склонны к лидерству, имеете властный характер и болезненно реагируете, когда вам указывают или надоедают советами, что и как делать.

Учебное издание

Бояркина Мария Владимировна

Социализация и гендерное воспитание личности

Редактирование О.Ю. Гапченко
Вёрстка Н. Ю. Добрецкая

Подписано в печать 20.12.2013. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Способ печати оперативный.
Усл. печ. л.8,0. Уч-изд. л. 8,6. Заказ № 14913. Тираж 100 экз.

Забайкальский государственный университет
672039 г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30

