



МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА МАТЕМАТИКИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ И ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ
ВОЗРАСТЕ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»

Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование. Английский язык»

Проверка на объем заимствований:
63,77 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 3 » 06 2019 г.
зав. кафедрой МЕиМОМиЕ

Н.А. Белоусова

Выполнила:
Студентка группы ОФ-508/071-5-1
Бухалова Ирина Алексеевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Осолодкова Елена Владимировна

Челябинск
2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте	9
1.1. Состояние проблемы формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте в психолого-педагогических исследованиях.....	9
1.2. Гендерные особенности детей младшего школьного возраста.....	33
1.3. Психолого-педагогический аспект гендерного подхода в образовательном процессе начальной школы.....	46
Выводы по I главе	53
Глава II. Экспериментальная работа по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте.....	56
2.1. Исследование гендерной идентичности младших школьников.....	63
2.2. Программа внеурочной деятельности по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте.....	73
Выводы по II главе.....	74
Заключение.....	75
Список литературы.....	78
Приложения.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В настоящее время в российской педагогике все более актуальной становится гендерная проблематика, в рамках которой наблюдается повышенный интерес к изучению проблемы полового самосознания на разных этапах онтогенеза. Несмотря на увеличение числа исследований различных аспектов полового самосознания многие проблемы психологии пола остаются недостаточно изученными. Так обстоит с исследованием гендерной идентичности, которая является одной из важнейших составляющих полового самосознания. Современные исследователи проблемы гендерной идентичности обращают внимание на сложность изучения этого психологического феномена в связи с обилием теоретических подходов, многообразием и неоднозначностью его терминологического содержания, дефицитом диагностических методик его изучения. Именно поэтому исследование гендерной идентичности актуально и значимо для современной педагогики.

Теоретическими основаниями гендерной проблематики в педагогике являются знания, накопленные в различных областях науки и философии (Платон, Аристотель, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо, И. Кант, Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, Н. Н. Страхов и др.). Основы гендерного подхода в социологии заложили Р. Столлер, Г. Рубин, Г. Гарфинкель, Д. Зиммерман, К. Уэст, Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина и др.; в психологии - К. Гиллиган, С. Л. Бэм, И. С. Кон, И. С. Клецина и др. Несмотря на то, что проблема гендерной идентичности является относительно новой, имеется достаточное количество экспериментальных и теоретических исследований в этой области (Ш. Берн, А. Игли, К. Бьерквист, К. Дьюкс, Д. Фаррингтон, К. Уэст, Л.В. Попова, У. А. Воронина, Л. П. Репина и др.). Исследованием отдельных аспектов гендерной идентичности занимались В. Е. Каган (гендерная идентичность дошкольника); Н. Ю. Флотская (онтогенез гендерной идентичности); А. И. Захаров (полоролевая идентификация детей с родителями); Ю. Е. Алешина и А. С. Волович (полоролевое поведение детей и родителей); W. Conell, J Stacey and B. Thorne (теория полоролевой социализации,

использующая социальные модели усвоения «нормативной» гендерной идентичности); Я. Л. Коломинский и М. Мелтсас (теория, обуславливающая гендерную идентичность поощрением детей взрослыми за маскулинное поведение у мальчиков, феминное поведение у девочек); В.С. Агеев, Т.А. Репина, Y. Tajfel, J. Turner, В. А. Ядов (теория формирования психического пола личности); С. Л. Бэм, И. С. Кон, Е. Мелибруд, В. М. Погольша, Д. Спенс, С. А. Ушакин (вопросы формирования андрогинной личности, как расширение границ гендерного репертуара, обеспечивающее большие возможности самореализации); Е. Н. Каменская, И. С. Клецина, И. В. Костикова, С. Д. Матюшкова, А. В. Мудрик, С. Л. Рыков, Л. И. Столярчук, Л. В. Штылева, Е. Р. Ярская-Смирнова (идеи гендерного подхода в педагогике [62]); И. А. Загайнов, Т. Е. Исаева, Е. Н. Каменская, И. С. Клецина, В. В. Мошненко, С. В. Рожкова (идеи компетентностного подхода в педагогике, включающие гендерную компетентность педагога); В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Н. Б. Крылова (основные положения педагогической поддержки); С. Л. Бэм, Д. Спенс, И. С. Кон, Е. Мелибруда, В. М. Погольши, С. А. Ушакин (учение об андрогинии как условии эффективного развития и самореализации личности); Н. В. Кузьмина, В. Ф. Моргун, В. С. Мухина, А. А. Остапенко, В. А. Сухомлинский, А. Н. Тубельский, И. Д. Фруммин (идеи многомерности педагогической реальности).

В работах Т. Дьяченко, О.Ю. Макаровой, Е.Г. Прокопчик, Е.Ю. Терешенковой, Л. В. Штылевой проблема формирования гендерной идентичности рассматривается в связи с другими аспектами исследования личности, ее воспитания и обучения, характера межличностных взаимодействий. Е.Ю. Терешенкова отмечает важность влияния семьи, школы, ближайшего окружения, а также литературы, телевидения и других информационных источников. Е.Г. Прокопчик, Л.В. Штылева рассматривают воспитание гендерной культуры как один из базовых компонентов культуры личности. Авторы указывают, что жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности выступают в качестве

объективных препятствий для раскрытия индивидуальностей, равноправия полов, устойчивого развития демократических отношений.

В экспериментальных исследованиях Т. Дьяченко было обнаружено наличие гендерного насилия в школе, то есть асимметрия поведения школьников в зависимости от пола.

Н. Е. Татаринцева указывает, что отсутствие дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек приводит к тому, что полоролевая социализация осуществляется стихийно, а воспитание полоролевого поведения приобретает искаженный, деструктивный характер. Кроме того, обнаруживается явный недостаток диагностических методик, позволяющих исследовать тип и характер формирования гендерной идентичности.

В истории педагогики вопросами пола, психосексуального развития и полового воспитания детей занимались К. Н. Вентцель, В. И. Водовозов, К. В. Ельницкий, Д. Д. Семенов, К. Д. Ушинский, В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов, Е. А. Аркин, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, Б. Г. Ананьев, В. Д. Еремеева, Э. Г. Костяшкин, Д. В. Колесов, Т. А. Репина, А. Г. Хрипкова и др. Современные отечественные гендерные исследования в педагогике характеризуются наличием теоретических работ различной проблематики и недостаточной систематизацией и обобщением гендерного знания в области образования. Гендерная социализация и гендерное воспитание школьников рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях С. В. Бадмаевой, Ю. Е. Гусевой, В. В. Дудукалова, Д. И. Исаева [25; 26], Т. П. Машихиной, Л. В. Поповой, М. Л. Сабунаевой, Н. Е. Щурковой, Т. И. Юферевой и др. Вопросы учета индивидуальности мальчиков и девочек в образовательном процессе изучают Г. М. Бреслав, О. А. Константинова, С. А. Коробкова, Н. Н. Куинджи, Е. И. Рогов, Н. И. Роговская, Ж. А. Старовойтова, Н. В. Тельтевская, Н. Ю. Флотская, Б. И. Хасан, Т. П. Хризман и др.

Особенности взаимоотношений полов в различные возрастные периоды исследуют Н. П. Андропова, Т. В. Бендас, Ш. Берн, О. В. Коваленко, Н. К. Радина, Ю. Б. Рюриков, И. А. Тупицына, Л. П. Шустова и др.

В связи с тем, что наибольший интерес исследователей связан с изучением гендерной идентичности в дошкольном и подростковом возрасте, младший школьный возраст, охватывающий промежуток от 7 до 10 лет, остается малоизученным, несмотря на то, что он считается значимым периодом для развития половой идентичности. Этот возрастной период можно назвать важнейшим этапом становления гендерной идентичности в связи с углублением полоролевых представлений и закреплением гендерной роли в общении со сверстниками. Система школьного образования оказывает непосредственное влияние на становление того или иного типа гендера школьников. Анализ отечественной педагогической практики свидетельствует, что современная школа ориентирована на формирование жесткой гендерной идентичности, основанной на стереотипах в отношении женщин и мужчин. Стереотипизация по половому признаку ограничивает возможности самореализации полов, проявления активности, самопознания и самоутверждения. Кроме того, в школе продолжает действовать принцип «бесполой педагогики» и практически отсутствует опыт профессионально организованной деятельности, направленной на формирование гендерной идентичности. В качестве примера конструктивной социализации все чаще признается андрогинная личность, обладающая гибкой гендерной идентичностью и вбирающая в себя все лучшее из обеих половых ролей. Формирование андрогинной личности предполагает взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие у детей осознанного отношения к гендерным стереотипам, ценностных установок на принципах эгалитаризма, готовность девочек и мальчиков принимать различные типы гендерной идентичности, способность видеть и уважать в «другом» человека с иным мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами. Многообразие проявлений андрогинной личности в зависимости от изменяющихся условий способствует

более полному развитию социально-психологического потенциала личного влияния, позволяет оптимально адаптироваться и изменять окружающую среду. Следовательно, гибкость гендерной идентичности приводит к пластичности поведения, а жесткое, строгое следование стереотипам ведет к возможности возникновения внутриличностного конфликта. Познание и принятие двуединства мужского и женского начал обеспечивает целостное развитие личности ребенка, что является одной из ведущих целей образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет выделить противоречие между значимостью формирования гендерной идентичности для полноценного развития личности в младшем школьном возрасте и отсутствием готовности педагогов к целенаправленной организации образовательного процесса на основе гендерного подхода.

Исходя из этого обозначена исследовательская проблема: при каких условиях в современной начальной школе возможно оптимально влиять на формирование гендерной идентичности младших школьников.

Сложность, актуальность и неразработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Формирование гендерной идентичности в младшем школьном возрасте».

Цель исследования: изучить особенности формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте и предложить программу внеурочной деятельности по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте.

Объектом исследования выступает процесс формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте.

Предметом исследования является гендерная идентичности младших школьников в образовательном процессе.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно-методической литературы по теме исследования
2. Рассмотреть особенности образовательного процесса, влияющие на формирование гендерной идентичности.
3. Определить специфику формирования гендерной идентичности у учащихся младшего школьного возраста.
4. Осуществить опытно – экспериментальное исследование формирования гендерной идентичности младших школьников в образовательном процессе.

Для достижения поставленной цели и решения задач использованы следующие методы исследования:

- теоретические (теоретический анализ и синтез, обобщение психолого-педагогической, социально-философской литературы; программно-методической и аналитической продукции школы; проектирование результатов и процессов их достижения в процессе опытно-экспериментальной работы);
- эмпирические (включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, анализ продуктов творческой деятельности)

Базой исследования являлась МАОУ «СОШ № 153 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 29 учащихся 2 класса, среди которых 16 мальчиков и 13 девочек.

Глава I. Теоретические аспекты формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте

1.1. Состояние проблемы формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте в психолого-педагогических исследованиях

Чаще всего понятия «пол» и «гендер» взаимозаменяемы при упоминании мужчины или женщины. Однако гендер – это социальный конструкт, в то время как пол подразумевает биологические различия и это невероятно важно, когда речь заходит о любом обсуждении гендерной социализации. Пол определяется как мужская, так и женская разновидности того или иного вида, в данном случае человека. В очень общем смысле кто-либо мужского пола является человеком с X-хромосомой и Y-хромосомой, в то время как кто-либо женского пола является человеком с двумя X-хромосомами. Различие между мужским и женским полом предназначается нам за несколько месяцев до того, как мы появляемся на свет. Гендер, с другой стороны, описывается как диапазон характеристик, которые разграничивают то, что значит быть мужчиной и что значит быть женщиной. В первую очередь это физические характеристики, а также психические и поведенческие особенности. Таким образом, гендерная социализация - это процесс, посредством которого мы знакомимся и зачастую перенимаем характеристики и черты, связанные с нашим полом по мере взросления.

Различие между полом и гендером было введено в 1955 году сексологом из Новой Зеландии по имени Джон Мани. По существу, он впервые изучил, каким образом социальные конвенции определяют, что те или иные модели поведения и ценности приписываются идее быть мужчиной или женщиной. Мани был одним из первых, кто пришел к выводу, что гендер человека в гораздо большей степени связан с его личностью и чувством собственного «Я». В 1970-х годах работа Мани получила большую тягу из-за возросшей активности феминистского движения, в частности идеи о том, что концепция женственности была социальным конструктом, а не абсолютной истиной.

Социальный конструкт считается общепринятым пониманием мира. Социальные конструкции склонны рассматривать как повторяющиеся явления как часть социальной реальности, основанной на понимании и интерпретации окружающего мира большинством. Мы все хорошо знакомы с социальными конструктами, хотя и не часто задумываемся о том, почему они существуют. Одним из наиболее заметных социальных конструктов в нашем обществе сегодня является концепция гендерных ролей. Гендерные роли определяются поведением и характеристиками, которые считаются нормальными и подходящими для тех, кто принадлежит к каждому полу. Существует ряд моделей поведения и характеристик, которые повсеместно считаются маскулинными, а также те, которые широко считаются феминными. Вполне вероятно, что многие люди никогда не задумываются о понятиях маскулинности или феминности, особенно в западном мире, и более конкретно в Соединенных Штатах. Однако важно задаться вопросом, насколько концепции маскулинности и феминности основаны на врожденных различиях между мужским и женским полами, и насколько эти концепции являются продуктом общепринятых социальных и культурных норм. Этот вопрос был предметом многочисленных дискуссий, особенно в последние сорок-пятьдесят лет в Америке.

Вторым важным различием в обсуждении гендерной социализации является различие между гендерной ролью и гендерной идентичностью. В то время как гендерная роль определяется общепринятой идеей о том, что делает кого-то мужчиной или женщиной, гендерная идентичность-это личное чувство, понимание и опыт человека своего пола. Западные общества, включая американское, склонны придерживаться гендерной системы, известной как бинарная, в которой пол определяется двумя различными способами. Поскольку общее понимание пола и гендера не выделяет важных различий между ними, часто предполагается, что любой, кто биологически является женщиной, идентифицирует себя как женщину, принимая гендерные нормы, которые мы используем, чтобы охарактеризовать кого-то как женщину. Точно так же предполагается, что любой биологически

мужчина идентифицирует себя с мужчиной, воплощая то, что гендерные нормы считают мужскими чертами и характеристиками. Однако, это не всегда так.

Простой способ изучить социальные конструкции, касающиеся пола, - это подумать о том, как средства массовой информации изображают идеи женственности и мужественности. Гендерные роли становятся очевидными в том случае, когда можно четко увидеть, как концепции мужественности и женственности продаются детям: большинство магазинов игрушек даже разделены по полу, имея проходы, посвященные куклам и тому подобному для девочек, грузовикам и тому подобному для мальчиков. В соответствии с традиционными игрушками, продаваемыми девочкам, общество решило, что “нормальная” женщина нежна, красива, интересуется красотой и эстетикой и озабочена домашним хозяйством. Игрушки для девочек часто розовые или фиолетовые, и большую часть времени они включают миниатюрные версии бытовых условий или приборов, таких как популярная печь Easy Bake или Дом Мечты Барби. В аналогичном смысле социальные конструкции указывают на то, что “нормальный” мужчина силен и утилитарен, озабочен этими вещами, не заинтересован в традиционно женских заботах. Игрушки для мальчиков тёмных цветов и включают миниатюрные инструменты, грузовики, автомобили и спортивное оборудование. Детские книги, фильмы и телевидение часто ориентируются на традиционные гендерные роли. Истории с участием принцесс и романсов ориентированы на девочек, в то время как те, в которых фигурируют рыцари, фехтование или опасные существа, ориентированы на мальчиков, и это невероятно проблематично, поскольку это может привести к тому, что дети оказываются в роли жертвы. Это может влиять на все аспекты жизни детей, включая карьеру, к которой они стремятся, и то, как они видят себя в отношении противоположного пола.

В таблице 1 более подробно представлены все факторы на уровне личностном, структурном и уровне социального взаимодействия, которые непосредственно влияют на гендерную социализацию в течение жизни и приводят к различным результатам.

Таблица 1. Многоуровневая структура факторов, воздействующих на гендерную социализацию в процессе взросления

Уровни влияния	Структурный уровень	Уровень социального взаимодействия	Личностный уровень
Факторы, влияющие на гендерную социализацию	<ul style="list-style-type: none"> -Социально-экономические условия -Гендерные/ патриархальные структуры -Политические структуры -Социальная структура (раса, класс) -Глобальные СМИ 	<ul style="list-style-type: none"> -Семья, родители -Социальные институты (школа, религиозные группы) -Социальные сети, сверстники -Местные СМИ -Окружение 	<ul style="list-style-type: none"> - Различия в биологическом поле -Физическое, сексуальное созревание -Познание и мотивация -Личность, самодостаточность
Процесс гендерной социализации	Структуры возможности и разделение труда	Стимулы, ожидания и гендерные нормы	Гендерная идентичность
Результаты	Гендерные различия в уровнях образования, участии трудовых ресурсов, общественном и политическом участии, регулировании рождаемости	Гендерные практики такие как жестокость и детские браки	Гендерные различия в отношениях, верованиях, навыках, поведении

Дети часто стыдятся, если они заинтересованы или идентифицируют себя с чем-то, что обычно не связано с их полом. Даже после детства над людьми издеваются за

поведение, выходящее за рамки гендерных норм. Это часто приводит к тяжелой психологической травме, а в некоторых случаях, самоповреждениям или самоубийству со стороны человека, которого обижают. Данное явление имеет название гендерная дисфория. Она возникает в том случае, когда у индивида имеется устойчивое ощущение несоответствия между его гендерной идентичностью и полом (гендером), присвоенным с рождения, в результате чего данное несоответствие вызывает у индивида интенсивный дистресс.

Гендерная дисфория (ранее была известна как расстройство гендерной идентичности, о чём свидетельствует посвященное ему исследование в четвёртом издании «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders» [67, с. 493]) определяется сильным и стойким чувством идентификации с другим гендером и недовольством своим собственным присвоенным полом и гендером; для того чтобы обратиться за постановкой диагноза гендерной дисфории, эти чувства должны вызывать значительный дистресс или ухудшение здоровья. Люди с гендерной дисфорией часто желают жить в соответствии со своей гендерной идентичностью и иметь возможность одеваться и применять манеры, связанные с тем гендером, с которым они себя идентифицируют в интересах достижения этой цели.

Как проблемы гендерной идентичности, так и чувство дисфории могут проявляться различными способами. Например, человек с характеристиками женского пола может в частности идентифицировать себя как мужчину, но продолжать публично позиционировать себя как женщину. Другие могут предпочесть надевать ту одежду, которая ассоциируется с тем гендером, с которым они себя идентифицируют, а третьи могут обращаться за гормональной терапией или хирургическим вмешательством как неотъемлемой части перехода к проживанию с тем гендером, к которому они себя отождествляют. Каждый из этих индивидов может или не может испытывать значительные чувства дистресса или ухудшения здоровья как результата обеспокоенности их гендерной идентичности. Взрослые с гендерной дисфорией, как правило, чувствуют себя неловко из-за того, что

окружающие рассматривают их исключительно с присвоенным им гендером и часто стремятся избавиться от связанных с ним физических характеристик.

Несовпадение гендерной самоидентификации и чувство дистресса, присущее гендерной дисфории может присутствовать и у детей, и у подростков, и у взрослых, проявляясь совершенно по-разному независимо от возраста. Ребёнок, которому присвоили один гендер, может открыто выражать желание иметь противоположный или утверждать, что он вырастет и станет таким. Они также склонны предпочитать одежду, причёски или игрушки, которые обычно связаны с противоположным полом и демонстрировать негативную реакцию, когда взрослые попытаются их одеть в соответствии с присвоенным полом. Кроме того, некоторые дети впоследствии проявляют дискомфорт из-за физических характеристик, присущих их полу.

Гендерная дисфория у детей и взрослых считается расстройством также в том случае, когда человек испытывает сильнейший дистресс или чувство несоответствия в основных областях жизни как результат несовпадения. Идентификацию с полом, отличающимся от присвоенного, не считают расстройством психики.

Вследствие чувств дистресса и стигматизации, многие индивиды с гендерной дисфорией становятся социально изолированными – будь то по выбору или через остракизм – это может способствовать ослаблению чувства собственного достоинства и понижению самооценки, что приводит к неприятию школы или даже прекращению учёбы.

В некоторых случаях гендерной дисфории, возмущения могут широко распространиться на умственную жизнь индивида, вращающуюся вокруг деятельности, которая ослабляет страдания гендерного характера. Они обеспокоены своей внешностью, особенно перед осуществлением или на раннем этапе становления официального гендерного перехода. Отношения с членами семьи также серьёзно подрываются, особенно в тех случаях, когда они

поддерживают негативные или клеймящие позором взгляды касаясь трансгендеров и отдельных лиц, не соответствующих гендерным нормам.

Суицидальные мысли, попытки самоубийства и злоупотребление психоактивными веществами относительно широко распространены среди тех, кто испытывает расстройство гендерной личности. После того как происходит гендерный переход, риск самоубийства может быть сведён на нет или сохраниться в зависимости от перестройки индивида. Дети с гендерной дисфорией могут проявлять расстройства вызванные разлукой, генерализованное тревожное расстройство или симптомы депрессии. Взрослые также демонстрируют тревожность и депрессивные симптомы.

О гендерной дисфории было заявлено во многих странах и культурах, а противоречия между полом и гендером существовали в человеческом обществе на протяжении нескольких тысяч лет. Согласно исследованию в пятом издании «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders», среди лиц, являющимися мужского пола при рождении, примерно от 0,005 % до 0,014 % впоследствии ставится диагноз гендерная дисфория, а среди тех лиц, которым присвоили женский пол при рождении, предположительно от 0,002 % до 0,003 %. Поскольку такие расчёты основаны на количестве людей, получавших официальное лечение – включая гормональную терапию и/или оказание хирургической помощи – эти показатели являются ниже реальных масштабов распространения [68, с. 454].

Уровень дистресса, который испытывает кто-либо с гендерной дисфорией, имеет важное значение, поэтому индивиду становится лучше в случае нахождения в условиях поддержки, позволяющих выразить ему свой гендер наиболее удобным способом, овладевая знаниями при необходимости о лечении, направленном на снижение чувства несовпадения.

Гендерная дисфория проявляется по-разному в различных возрастных группах, поэтому для того, чтобы определить наличие гендерной дисфории у ребёнка, подростка или взрослого, необходимо наличие перечисленных ниже симптомов.

Симптомы гендерной дисфории у детей:

- несовпадение, продолжающееся в течение шести месяцев и более между выраженным гендером и гендером, данным при рождении;
- желание быть другого пола (или иметь иную гендерную идентификацию, например, небинарную) или предпочтение одного гендера другому;
- у мальчиков – решительное предпочтение ношению или имитации женской одежды и/или сопротивление ношению мужской одежды;
- у девочек – решительное предпочтение ношению или имитации мужской одежды и/или сопротивление ношению женской одежды;
- явное предпочтение ролям противоположного пола в выдуманных играх, воображении;
- отдача предпочтения игрушкам, играм или деятельности, стереотипно присущим другому полу;
- неприязнь к анатомии своего тела.

Если по крайней мере шесть из вышеперечисленных симптомов присутствуют, то диагноз гендерная дисфория ставится, если дистресс клинически значимый или несовпадение влияет на функционирование в социальных отношениях, в школе или дома.

Симптомы гендерной дисфории у подростков и взрослых:

- несовпадение между выраженным гендером индивида и первичными половыми признаками (половыми органами) и/или вторичными половыми признаками (грудь, волосы под мышками), продолжающееся по крайней мере шесть месяцев;
- сильное желание избавиться от первичных или вторичных половых признаков;

- сильное желание обрести первичные или вторичные признаки противоположного пола;
- твёрдое стремление принять альтернативные гендерные роли;
- требование отношения к себе как к представителю противоположного пола;
- наличие непоколебимой убеждённости в наличии типичных чувств и реакций противоположного пола.

Если по крайней мере два симптома имеют место быть, то диагноз ставится при условии, что дистресс значительно затрудняет функционирование в социальных отношениях, в школе или дома.

Кросс-гендерное поведение может проявляться уже в два года – на начальном этапе развития, когда у ребёнка проявляются гендерно обусловленные модели поведения и интересы. Ранняя стадия гендерной дисфории обычно начинает развиваться в детстве и продолжается в юности и зрелости; поздняя гендерная дисфория, с другой стороны, происходит примерно в переходном возрасте или в более зрелом возрасте.

Причины гендерной дисфории на данный момент неизвестны, но гены, гормональное воздействие в утробе матери и экологические факторы предположительно причастны её возникновению.

Возникновение кросс-гендерных интересов и действий приходится на возраст между двумя и четырьмя годами, и многие родители впоследствии приходили к выводу, что у их ребёнка всегда были кросс-гендерные интересы. Лишь малое количество детей с гендерной дисфорией имеют симптомы в юности или зрелости. Как правило, дети с гендерной дисфорией направляются к специалисту во время поступления в школу, особенно если возникают трудности в отношениях со сверстниками или родители подозревают, что проблема гендерной идентичности ребёнка не является этапом.

Взросление начинается как правило раньше совершеннолетия. Есть два общих направления развития гендерной дисфории: первое обычно наблюдается в конце подросткового возраста или во взрослой жизни, когда гендерная дисфория является её продолжением после наступления в детстве или раннем подростковом возрасте. В ином случае, больше открытых признаков кросс-гендерной идентификации появляются позже и более плавно с клинической картиной ранней зрелости.

Индивидуальное и семейное консультирование рекомендованы для детей с гендерной дисфорией, в то время как индивидуальная или парная терапия показана взрослым. Хирургическое вмешательство и гормональная терапия опциональны, но они не желаемы каждым индивидом, и чувство дистресса может сохраняться после этого. Данные возможности должны быть вынесены на обсуждение с психотерапевтом.

Пока некоторым индивидам удаётся преодолеть симптомы дистресса самостоятельно, психотерапия весьма полезна в личном открытии, которое облегчает самоудовлетворение и помогает справляться с сильными эмоциями, которые могли возникнуть в результате проблем со сверстниками или социальной стигмы. Наилучшие результаты для людей с гендерной дисфорией связаны с ранней диагностикой, благоприятной средой и комплексным лечением, которое учитывает желания человека.

Гендерная идентичность – это самовосприятие индивидом мужчиной или женщиной, которое может отличаться от реального биологического пола. Для большинства гендерная идентичность и биологические характеристики совпадают. Однако есть обстоятельства, при которых человек испытывает минимальную связь между полом и гендером, или не испытывает вообще. Например, в транссексуальности биологические половые признаки различны и недвусмысленны, но затронутое лицо верит, что он или она является противоположного пола. Гендерная идентичность не устанавливается при рождении; психологические и социальные факторы способствуют раннему

установлению базовой идентичности, которая изменяется и расширяется по мере становления ребёнка более зрелым.

Основная гендерная идентичность – концепция «Я – мальчик» или «Я – девочка» – общеустановлены временем достижения ребёнком возраста трёх лет и крайне сложно изменить это впоследствии. В случаях, когда биологический пол является двусмысленным при рождении и была сделана ошибка при определении пола, оказывается практически невозможным восстановить впоследствии должную идентичность в детстве или подростковом возрасте. Кроме того, вторичная гендерная идентичность может развиваться свыше основной идентичности и, таким образом, ассоциируемые с полом модели поведения могут быть приняты в дальнейшем, гетеросексуальная или гомосексуальная ориентация также развивается позже.

Также как и индивидуальный концепт его или её гендерных ролей, гендерная идентичность развивается посредством родительского примера, социального развития и языковой среды. Родители учат своих детей поведению надлежащему определённому полу с раннего возраста, и это поведение укрепляется в процессе взросления ребёнка и расширения социального мира. В процессе приобретения языковых навыков, ребёнок также достаточно рано начинает распознавать разницу между понятиями «он» и «она» и понимает, что имеет отношение к нему или к ней.

Э. Эриксон подробно рассмотрел проблему идентичности, характеризуя ее как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я». Он отмечал динамичность, изменяемость идентичности на протяжении всей жизни человека, выделяя в качестве одной из основных адаптационную функцию. Автор отмечал, что процесс становления и развития идентичности оберегает целостность и индивидуальность опыта человека. [61]

Следует отметить, что гендерная идентичность является самым ранним, активно организующим компонентом Я – концепции.

В психологической литературе условно выделяют два подхода к определению гендерной идентичности: в узком смысле под гендерной идентичностью понимается осознание и переживание индивидом принадлежности к своему полу или неопределенной позиции между двумя полами. В широком смысле гендерная идентичность рассматривается как многофакторный и многокомпонентный конструкт, что представляется более точным. Так, Н. К. Радина определяет ее как принадлежность к той или иной социальной группе на основе полового признака [49]. Т. В. Бендас рассматривает гендерную идентичность как отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик [8]. Е. А. Здравомыслова и А. А. Темкина говорят о социально-психологическом феномене, продукте и процессе конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством конструктов маскулинности и феминности [28]. И. С. Клещина понимает под гендерной идентичностью аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола [30].

Предложенные определения отмечают согласованность гендерной идентичности со всеми личностно-принимаемыми образами «Я». В структуру гендерной идентичности входят когнитивный, эмоционально-аффективный и поведенческий (конативный) компоненты.

Когнитивный компонент включает в себя представления субъекта о своей половой принадлежности, о типичных представителях своего и противоположного пола, знания о различиях между мужчинами и женщинами, о социальных ролях и психологических особенностях своего гендера, а также усвоенные социокультурные описания своего гендера и гендерные стереотипы, архетипические женские или мужские образы.

Эмоционально-аффективный компонент отражает отношение субъекта к своей половой принадлежности, к представителям своего и противоположного пола, эмоциональную оценку их социальных ролей, самовосприятием себя как

представителя мужского или женского пола, а также категорией принятия/не принятия себя как женщины или мужчины.

Конативный компонент гендерной идентичности рассматривается как совокупность маскулинных и феминных личностных качеств, определяющих полоролевое поведение в социуме. Вместе с тем, поведенческий компонент гендерной идентичности рассматривается через понятие «гендерный дисплей». Уэст и Зиммерман определили, что гендерный дисплей характеризует, что в конкретной ситуации индивид демонстрирует разную гендерную феминность и маскулинность. Гендерный дисплей представляет собой все аспекты социального поведения, коррелирующие в общественном сознании с гендерными категориями. Стоит отметить, что поведенческий компонент подразделяется на два аспекта: реальное и воображаемое поведение с представителями своего и противоположного пола. Этот компонент охватывает спектр поведения в рамках основных социальных ролей женщины (дочь, мать, супруга, хозяйка, деловая женщина, подруга) и мужчины (сын, отец, супруг, друг, деловой мужчина).

При описании модели угрозы идентичности Г. Брейкуэлл [65] можно выделить три этапа:

- 1) структурные компоненты идентичности во времени,
- 2) процессы идентичности и принципы их функционирования,
- 3) угроза идентичности как дисбаланс в текущих процессах идентичности.

Структура идентичности включает в себя два уровня: информационное наполнение и ценностные измерения. Первый включает в себя определяющие свойства идентичности, характеристики, которые индивид дает для описания себя. Эти свойства, взятые вместе, характеризуют индивида как уникального человека, отличающегося по психологическому профилю от всех остальных. Даже если многие компоненты в измерении контента совместно используются другими людьми, их конкретная конфигурация отличается от индивидуальной. Ценностные измерения являются второй осью структуры идентичности. Каждый элемент в

измерении содержимого имеет значение, прикрепленное к нему. Эта ценность может быть положительной или отрицательной и приписываться социальным убеждениям, взаимодействующим в рамках ранее установленной системы ценностей. Стоит отметить, что ни один компонент не имеет постоянного значения. Приписываемые ценности часто подвергаются пересмотру в зависимости от социальных обстоятельств. Это означает, что структура идентичности не является устойчивой конструкцией, а постоянно претерпевает изменения. В представленном подходе идентичность - это динамическая совокупность процессов, которые работают принципиальным образом. Существует два типа процессов идентификации: ассимиляция-аккомодация и оценка. Хотя ассимиляция и аккомодация различимы, они тесно взаимосвязаны и в результате рассматриваются как один процесс. Ассимиляция касается приобретения новых элементов в структуре идентичности, аккомодация относится к корректировке существующей структуры с целью нахождения места для новых элементов. Аналогичные заметки представлены в трудах Берзонского [63]. По его словам, когда люди живут в динамичном мире меняющихся контекстуальных требований, полезные в прошлом конструкции могут быть аннулированы новыми поворотами событий. Таким образом, оптимальное развитие идентичности в современном мире предполагает взаимодействие между ассимиляционными процессами, осуществляемыми существующей структурой идентичности, и аккомодационными процессами, направленными на модификацию этой структуры. Оценка состоит из распределения ценностей, в частности, содержания и установления субъективных показателей для возможных дополнений к личности. Ассимиляция-аккомодация и оценка взаимодействуют одновременно, чтобы адаптивно изменять как содержание, так и ценностные измерения идентичности.

Как упоминалось выше, процессы идентификации руководствуются принципами. Предположительно принципы определяют конечные состояния, которые целесообразны для идентичности. На основе результатов различных исследований

(от интроспективных методов Джеймса до лабораторных экспериментов Гергена) Брейкуэлл приходит к выводу, что существуют три основных принципа:

- 1) отличительность человека от других людей,
- 2) непрерывность самости во времени и ситуациях
- 3) самооценка как чувство личной ценности или социальной ценности.

Каждый из этих принципов предъявляет определённые требования к человеку. Если все требования совместимы друг с другом, процессы идентификации работают без помех. Однако может возникнуть ситуация, когда требования, предъявляемые принципами, противоречат друг другу, и тогда происходит нарушение процессов идентичности. Брейкуэлл называет такие ситуации угрозами идентичности. С этой точки зрения угрожающая идентичность связана с конфликтом между личными потребностями, а также, как это часто бывает, между личными потребностями и социальными ожиданиями. Угроза идентичности влечет за собой необходимость справиться с ней. Стратегии преодоления могут различаться. Самозащита обычно происходит на интрапсихическом уровне, но может также включать межличностные или межгрупповые действия. В зависимости от способа реакции на угрозу человек может найти адаптивное решение, иначе угрожающая ситуация обострится и приведет к серьезному кризису идентичности. В исследовании Босма и Куннен интегрированная модель развития личности считается сделкой между человеком и контекстом. Сделка может привести к хорошему соответствию между существующими обязательствами (рассматриваемыми в соответствии с концепцией идентичности Марсии) и контекстом, или к путанице и конфликту. Авторы указывают, что ситуация совпадения подтверждает существующую идентичность, тогда как конфликт является триггером для изменения идентичности. Потенциально конфликт может быть стимулом для развития идентичности, но может также привести к долговременной диффузии. Как отмечалось в ряде эмпирических исследований, существуют определенные области, в которых могут возникать конфликты. Ф.

Крамер обращает внимание на внутренние психологические факторы (например, личность, когнитивные способности и текущая идентичность) и внешние - жизненные события, которые способны вызвать изменение идентичности. Среди жизненного опыта, связанного с изменением идентичности, она указывает на те, которые относятся к четырем областям: работа, супружеские и семейные отношения, взаимодействие в социальных сетях и политическая ориентация. В исследовании Крамер влияние жизненных событий на личность остается в тесной связи с внутренними защитными механизмами и уровнем интеллекта. Эти результаты показывают, что изменение идентичности предсказывается не жизненными событиями как таковыми, а личностными чертами. Хотя были попытки указать типы событий, которые вызывают изменение идентификатора (например, Крогер и Хаслетт), другие исследователи (Берзонский, Влейорас и Босма) указывают на роль личной интерпретации жизненного опыта. Они утверждают, что важность одного и того же типа событий может быть разной для разных людей. Эта идея также имеет отношение к контексту угрожаемой идентичности, где один и тот же тип событий может иметь разное значение для каждого человека, может вызывать разные эмоции и подсказывать разные стратегии преодоления. В результате угроза может привести к специфическим последствиям в жизни человека.

В нарративной психологии особое внимание уделяется личностным значениям событий жизни. Один из главных представителей этого подхода, Дэн Макадамс, формулирует теорию нарративной идентичности. В рамках его теории последовательные этапы развития идентичности сравниваются с созданием личного мифа, и многие элементы (такие как повествовательный тон, образность, тема, идеологическая установка, имаго) делают историю жизни последовательной. Таким образом, индивид обретает чувство единства и цель. Однако некоторые вопросы возникают, когда мы думаем о значительных изменениях, трудных переживаниях и других угрожающих обстоятельствах. Что происходит, когда возникает угрожающая ситуация, и как тогда индивид сохраняет связность и

непрерывность своей собственной истории, своей собственной идентичности? Являются ли личные значения стабильными или текучими? Губерт Германс предполагает, что личность имеет динамический характер. Он определяет самость как упорядоченный процесс оценки и подчеркивает возможность движения в системе личностных смыслов. Этот подход учитывает изменения, происходящие с течением времени в контексте жизни индивида, различные точки зрения, которые он/она может иметь в отношении одних и тех же событий, и оценку и переоценку их в свете нового опыта. В теории оценки Германса эмоции и чувства, сопровождающие жизненные события, имеют особое значение. Согласно этой теории, эмоции и чувства формируют аффективный уровень «я», который, в свою очередь, составляет проявленный уровень этой системы. Проявленный уровень является отражением функционирования двух основных мотивов: мотива S (то есть самоподдержания и саморасширения) и мотива O (то есть контакта и единения с другими людьми или окружающей средой), которые находятся на латентном уровне и проявляют себя в действии. Доступ к основным мотивам возможен путем формулирования оценок и их аффективной оценки. На этой основе Германс построил метод самоконфронтации, который дает ценный материал для психотерапевтической работы, а также для исследовательских анализов.

Поскольку освоение разнообразных половых ролей в процессе гендерной социализации и формирование соответствующей идентичности протекают гетерохронно, выделяют пять различных теорий гендерного развития:

- 1) Психодинамическая. Психодинамическая теория уходит своими корнями в работу психоаналитика Зигмунда Фрейда. Эта теория рассматривает роль семьи, в частности матери, как решающую в формировании гендерной идентичности. Мальчики и девочки формируют свою идентичность по отношению к своей матери. Поскольку девочки биологически похожи на своих матерей, они считают себя связанными с ней. В то же время мальчики биологически отличаются или отделены от матери, в результате чего они конструируют свою гендерную идентичность в отличие от матери, например,

замечая, что у них есть что-то, чего нет у матери. Подобный опыт иллюстрирует использование психодинамической теории в понимании гендерного развития.

- 2) Символический интеракционизм. Символический интеракционизм (George Herbert Mead) основан именно на коммуникации. Хотя он не разработан специально для использования в понимании гендерного развития, он имеет особую применимость здесь. Поскольку гендерная проблематика изучается через коммуникацию в культурных контекстах, она имеет жизненно важное значение для преобразования таких сообщений. Когда девочкам говорят «сидеть прямо, как леди», или мальчикам говорят «джентльмены открывают двери для других», девочки и мальчики учатся быть гендерно-дифференцированными (маскулинными или феминными) через слова (символы), сказанные им другими (взаимодействие).
- 3) Социальное научение. Теория социального научения основана на внешних мотивационных факторах, которые утверждают, что если дети получают положительное подкрепление, они мотивированы продолжать определенное поведение. Если они получают наказание или другие признаки неодобрения, они более мотивированы прекратить такое поведение. Что касается гендерного развития, то дети получают похвалу, если они участвуют в соответствующих культурным традициям гендерных проявлениях, и наказание, если они этого не делают. Когда агрессивность у мальчиков встречает одобрение или отношение «мальчики есть мальчики», но агрессивность девочки привлекает к ним мало внимания, два ребенка узнают разные значения агрессивности в отношении их гендерного развития. Таким образом, мальчики могут продолжать проявлять агрессию, в то время как девочки могут исключить ее из своего репертуара.
- 4) Когнитивное развитие. В отличие от теории социального научения, основанной на внешних наградах и наказаниях, теория когнитивного развития утверждает, что дети развивают пол на своем собственном уровне. Модель, сформулированная Кольбергом, утверждает, что дети признают

свою гендерную идентичность в возрасте около трех лет, но не считают ее относительно фиксированной до пяти-семи лет. Этот маркер идентичности предоставляет детям схему (набор наблюдаемых или произносимых правил для того, как должны происходить социальные или культурные взаимодействия.) в котором организуют большую часть своего поведения и поведения других. Таким образом, они ищут ролевые модели, чтобы подражать мужественности или женственности по мере взросления.

- 5) Теория точек зрения. Она ставит культуру в центр понимания гендерного развития. Такие теоретики, как Коллинз и Хардинг, признают, что маркеры идентичности, такие как раса и класс, важны для пола в процессе построения идентичности. Очевиден тот факт, что наша культура и многие другие организованы иерархически: некоторые группы людей имеют больше социального капитала или культурных привилегий, чем другие. Например, хорошо образованный, принадлежащий к среднему классу белый мужчина имеет определенные социально-политические преимущества, которых не может иметь афроамериканка из рабочего класса. Из-за различных возможностей, доступных людям на основе их идентификационных маркеров (или точек зрения), люди растут, чтобы видеть себя в определенных отношениях. Например, в семьях, принадлежащих к среднему классу, ожидается, что дети вырастут и будут учиться в колледже. С их классовой позиции, или точки зрения, поступление в колледж представляется нормой.

Существующие в обществе гендерные стереотипы (стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское») оказывают большое влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Под гендерным стереотипом понимаются обусловленные культурной социализацией образы и представления о социальных ролях, психологических и поведенческих особенностях полов. Динамика гендерных стереотипов в любой культуре является наиболее ярким показателем глубоких внутренних изменений ценностно-

смыслового ядра культуры, этнического сознания и самосознания ее представителей, так как сфера семейно-брачных отношений наиболее подвержена регуляции традиционным нормам культуры.

Таким образом, гендерная социализация представляет собой процесс усвоения норм, правил поведения, установок в соответствии с социокультурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе.

Основными аспектами социализации являются: присвоение (процесс усвоения социального опыта, то есть воздействие среды на индивида) и опредмечивание (процесс воспроизведения социального опыта, то есть воздействие человека на среду). В рамках гендерной социализации Ю. Е. Гусева под присвоением понимает, то что с самого начала ребенок усваивает, что значит быть мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной; опредмечивание - это реализация на практике усвоенных гендерных схем. Гендерная схема - это когнитивная структура, сеть ассоциаций, которая функционирует как предвосхищающая структура, она заранее настроена на то, чтобы искать и группировать информацию. Поведение, характеристики, культурные символы спонтанно сортируются на категории «мужское –женское».

Теория гендерной схемы была введена психологом Сандрой Бэм в 1981 году и утверждала, что дети приспособливают свое поведение к гендерным нормам своей культуры с самых ранних стадий социального развития. На теорию Бэм повлияла когнитивная революция 1960-х и 1970-х годов, а также ее желание исправить то, что она считала недостатками в психоаналитических и социальных теориях того времени. Фрейдистские теории, по ее мнению, слишком сосредоточены на влиянии анатомии на гендерное развитие. Вместо этого она предположила, что когнитивное развитие ребенка в сочетании с социальными влияниями в значительной степени влияет на модели мышления (схемы), которые диктуют «мужские» и «женские» черты. Гендерные схемы влияют не только на то, как люди обрабатывают информацию, но и на отношение и убеждения, которые определяют «гендерно-соответствующее» поведение. Например, ребенок, живущий в очень традиционной

культуре, может считать, что роль женщины заключается в уходе за детьми и их воспитании, в то время как роль мужчины - в работе и промышленности. Благодаря этим наблюдениям дети формируют схему, связанную с тем, что мужчины и женщины могут и не могут. Это также диктует ценность и потенциал человека в этой культуре. Например, девушка, воспитанная в традиционной культуре, может считать, что единственный путь, доступный ей как женщине, - это выйти замуж и растить детей. Напротив, девушка, выросшая в более прогрессивной культуре, может сделать карьеру, не иметь детей или решить не выходить замуж. Многие из этих влияний являются явными, в то время как другие являются более скрытыми. Например, даже включение гендерных названий в словарный запас по своей сути ставит женщин на второстепенное положение в соответствии с правилом. Все эти факторы влияют на формирование гендерной схемы. В рамках этой конструкции мужчины и женщины молчаливо осознают последствия несоблюдения культурной нормы. Например, женщина, решившая сделать карьеру, может считаться «высокомерной» в традиционной культуре или «несправедливой» или «неуважительной» по отношению к своему мужу, если она не берет его фамилию. С другой стороны, даже в более прогрессивных обществах мужчины могут быть осуждены за то, что они остаются дома с родителями, в то время как женщину можно охарактеризовать как «старомодную», если она придерживается более традиционной роли «домохозяйки». Подвергаясь общественному неодобрению, люди часто чувствуют давление, чтобы изменить свое поведение или столкнуться с отказом со стороны тех, кто их не одобряет. Согласно теории Бэм, люди попадают в одну из четырех различных гендерных категорий: Индивидуумы с половым типом - это те, кто идентифицирует себя со своим полом и обрабатывает информацию через призму этой гендерной схемы [12]. Кросс-типизированные люди обрабатывают информацию через призму противоположного пола. Андрогинные индивидуумы демонстрируют как мужское, так и женское мышление. Недифференцированные индивидуумы не демонстрируют последовательного использования поло-типизированной обработки. В своих работах Бэм считала, что гендерные схемы ограничивают мужчин, женщин и

общество в целом. По ее мнению, воспитание детей, свободных от этих стереотипов и ограничений, приведет к большей свободе и уменьшению ограничений свободы воли. Критики теории Бэм говорят, что она изображала людей просто как пассивных наблюдателей в разработке гендерных схем и игнорировала сложные силы, которые способствуют построению пола.

В настоящее время выделяется более 58 гендеров, поэтому стоит учитывать то, что у ребёнка может быть гендерная идентичность отличная от традиционной, и это необходимо принимать во внимание в процессе организации учебно-воспитательной работы в коллективе класса. Наиболее распространённые гендеры представлены в таблице 2.

Таблица 2. Наиболее распространённые гендеры

Название гендера	Определение
Андрогин	Человек, чья гендерная идентичность определяется как мужская, так и женская.
Бигендер	Гендерная идентичность, которая может быть буквально переведена как «два пола» или «двойной пол». Эти две гендерные идентичности могут быть мужскими и женскими, но могут также включать в себя небинарные идентичности.
Цисгендер	Лицо, чья гендерная идентичность и гендерное выражение согласуются с полом, назначенным при рождении. Этот термин признает, что каждый человек имеет гендерную идентичность (т. е. не-транс идентичность не представлена как нормальная или естественная, которая стигматизирует транс идентичность как ненормальную или неестественную).
Гендерфлюид	Это не бинарная гендерная идентичность. Гендерно изменчивые люди испытывают различную гендерную идентичность в разное

	<p>время. Она может быть сразу нескольких полов, или перемещаться между отдельными гендерными идентичностями.</p>
Гендерквир	<p>Человек, пол которого отличается от традиционной «нормы»; или который чувствует, что его гендерная идентичность не является ни женской, ни мужской, или как женской, так и мужской, или вообще другой гендерной идентичностью.</p>
Гендерная неконформность	<p>Люди, чья гендерная идентичность и / или гендерное выражение отличаются от традиционных или стереотипных ожиданий того, как мужчина или женщина «должны» выглядеть или вести себя.</p>
Мультигендер	<p>Относится к лицам, которые испытывают более одной гендерной идентичности. Он может использоваться как самостоятельная гендерная идентичность или как общий термин для других идентичностей, соответствующих этому описанию. Мультигендерные идентичности включают бигендер (два пола), тригендер (три пола), квагендер (четыре пола), квинтгендер (пять полов), полигендер (много полов), пангендер (все пол) и гендерфлюид (переменный пол).</p>
Агендер	<p>Недвоичная гендерная идентичность, которая считается нейтральным или нулевым полом.</p>
Небинарный гендер	<p>Общий термин для гендерной идентичности, который выходит за рамки гендерного бинарного мужского или женского пола. Сюда относятся лица, гендерная идентичность которых не является исключительно мужской или женской, представляет собой сочетание мужского и женского или между полами или за их пределами. Подобно использованию трансгендера,</p>

	небинарные люди могут описывать себя, используя один или несколько самых разных терминов
Трансгендер	Человек, чья гендерная идентичность «противоположна» полу, назначенному им при рождении. Этот термин означает двоичный взгляд на пол, переходящий от одной полярной идентичности к другой. Транссексуалы могут принимать или не принимать гормоны или делать операции.

1.2. Гендерные особенности детей младшего школьного возраста

Дети с гендерной согласованностью больше внимания уделяют однополым моделям. Дети используют когнитивные процессы для выбора соответствующего гендерного поведения. Когнитивная теория утверждает, что гендерное поведение изучается путем просмотра поведения других людей в процессе социального обучения. Процесс разработки гендерной схемы представлен в таблице 3.

Таблица 3. Постепенный процесс разработки гендерной схемы

Этап	Возраст	Характеристика
Гендерная идентификация	2-3,5 года	Дети считают, что можно годами менять пол, надевая одежду противоположного пола. Могут выявлять бытовые гендерные стереотипы, например, механические инструменты используются отцом, а кухонные принадлежности - матерью. Половая маркировка изучается.
Гендерная стабильность	3,5-4,5 года	Пол стабилен во времени, а не в ситуациях. Старшие сверстники, братья и сестры являются моделями социального обучения гендерным ролям. Мальчики могут играть с игрушками, социально обозначенными как игрушки девочек, но не владеют ими в конечном счете. Ребенок применяет ярлыки к себе и другим, но они могут быть непоследовательными
Гендерная согласованность	4,5-7 лет	Пол стабилен. Дети ценят и подражают поведению ровесников. Это приводит к развитию

		соответствующих гендерных характеристик.
--	--	---

Стоит отметить, что дети младшего школьного возраста имеют представление о гендерных ролях, но их когнитивный опыт прост, а не сложен. Они видят вещи в более простых терминах, то есть на конкретном уровне. Они видят в мужчинах и женщинах полную противоположность, поскольку судят о вещах по их внешнему виду и первому впечатлению; например, думая, что объем воды меняется, когда ее наливают в стаканы разной формы; или объем пластилина меняется, когда его форма меняется. Прошлый опыт еще не ассимилировался в их существующую схему. Когнитивные паттерны эгоцентричны и статичны. Дети разрабатывают упрощенную концепцию различий между мужчинами и женщинами, а затем применяют ее повсеместно. Они формируют сценарий, описывающий, какими должны быть различные гендерные роли, а затем интеллектуально следуют этому сценарию, вписывая свой когнитивный опыт. Если их переживания расплывчаты, неоднозначны или противоречивы, то дошкольники ищут сценарий. В исследовании детям давали гендерно нейтральные, незнакомые игрушки. Первоначально они пытались выяснить и решить, предназначены ли они для мальчиков или девочек. Затем они приняли решение, с какой играть, а с какой нет. Дети являются главными действующими лицами в процессе их собственной гендерной социализации и выступают в качестве активных субъектов. Самосоциализация-это трехэтапный процесс: в возрасте 5-6 лет дети учатся классифицировать себя как мальчик или девочка, а пол как постоянное качество признается. Дети мотивированы этой самокатегоризацией ценностных характеристик и поведения, связанным с их полом. Они пытаются привести свое собственное поведение к такому, которое считается гендерно приемлемым в их культуре. Таким образом, дети выявляют и отмечают гендерное поведение, выявляют и отмечают свою гендерную идентичность и прилагают усилия для

устранения различий между ними. В таблице 4 представлены более подробно этапы когнитивного развития и определения гендерных ролей.

Таблица 4. Этапы когнитивного развития и определения гендерных ролей Пиаже

Этап	Возраст	Характеристика
Предоперационный	2-4 года	Мышление конкретно, а не логично, ребёнок судит по внешнему виду. Половая маркировка. Использует сигналы как одежда, волосы, может изменить пол если внешность отличается. Разработка категорий, связанных с полом или гендером. Идентифицирует окружающих как мужчин или женщин. Использует стереотипы как правила.
Конкретно оперативный	7-12 лет	Мышление логично, но ограничено конкретным. Развивается когнитивное понимание постоянства пола.
Формально оперативный	12 лет - зрелость	Мышление логично в научном плане, может быть применено к абстрактным понятиям. Подростки становятся более непреклонны в гендерной типизации.

Отечественный психолог В.С. Мухина в своих исследованиях отмечает, что дети младшего школьного возраста не только осознают свою принадлежность к тому или иному полу, но и стремятся утвердиться как мальчик или девочка. Так, мальчик знает, что должен быть смелым, не плакать, сильным, в отличие от девочки, которая должна быть доброй, приветливой, ласковой и т.д. Таким образом мальчики стремятся уподобиться мужчинам, а девочки – женщинам [46].

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

Обе эти тенденции, по мнению автора, неравнозначны в различные возрастные периоды. Однако, гендерная сегрегация в младшем школьном возрасте - более распространенное явление. По данным Массобу [74] в результате этой сегрегации складываются две детские субкультуры, принадлежащие мальчикам и девочкам. Особенности этих субкультур проявляются в различных сферах их жизнедеятельности (игровой, учебной, сфере общения) и характеризуются устойчивыми чертами в поведении. По мнению автора, такое различное поведение мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте усиливает сегрегацию, которая, в свою очередь, способствует увеличению различий между мальчиками и девочками. Описываемое явление порождает особые тендерные отношения: взаимоотношения внутри пола оказываются лучше взаимоотношений между полами. Это, в свою очередь, порождает явление гендерного противостояния, приводящего к нежеланию мальчиков и девочек общаться друг с другом.

Г. Цукерман [58] отмечает, что девочкам в большей степени, чем мальчикам-сверстникам, присуща открытость. Они легче делятся своими личными мыслями и чувствами с родителями и друзьями. Социальная сензитивность, чувствительность, уязвимость более свойственны девочкам, нежели мальчикам. Ухудшения или разрыв близких, значимых, доверительных отношений, и связанные с этим переживания девочек младшего школьного возраста приводят к снижению их самооценки. Подобные ситуации у мальчиков не оказывают существенного влияния на их самооценку. Авторы объясняют это как более ранним созреванием девочек в личностном отношении, так и их стремлением подражать взрослым представителям своего пола (освоение гендерных ролей).

Экспериментальными исследованиями зарубежных авторов Cross, Madson [66] была установлена большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками. Авторы подчеркивают, что мальчики более склонны прибегать к прямым формам агрессии, включая такие действия, как подножки, толчки, пинки, дразнилки. Зато девочки демонстрируют скрытую (вербальную и невербальную) агрессию в виде клеветы, раскрытия чужих секретов, злословия. В младшем школьном возрасте случаи драки между девочками единичны. К. Бьерквист считает, что это происходит от того, что девочки в этом возрасте реально оценивают свои физические силы, и понимают, что причинить страдание противнику им вряд ли удастся, поэтому они выбирают другие способы, но цель - причинить вред обидчику - для них так же актуальна, как и для мальчиков. Автор приходит к выводу, что в 7-11 лет девочки применяют агрессию реже, чем мальчики, а также, что их агрессивное поведение более осторожно, они предпочитают нанести минимальный физический вред противнику, а побольнее «ударить словом».

Исследованиями отечественных ученых (В. С. Мухина, Т. В. Бендас и др.) подтверждается факт действия в младшем школьном возрасте механизма отождествления со значимым взрослым - подражательная идентификация [8;46]. В.С. Мухина подчеркивает, что именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип его поведения. Однако, к началу школьного возраста у детей активизируется процесс сознательного усвоения норм поведения, прав и обязанностей. Именно в младшем школьном возрасте происходит «переселение внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого.

Подражание образцам жизни взрослых становится сознательным: ребенок рефлексировать, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, стремится к утверждению в ходе осуществления ролевого поведения, то есть социально одобряемых, соответствующих ожиданиям окружающих действий. Младшие школьники уже не только осознают свою принадлежность к новой

социальной роли, но и пытаются ее осмыслить через призму социальных взаимоотношений.

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

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

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

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

Мальчики, за некоторым исключением, знают лишь некоторых девочек.

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

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

Порой между ними возникают конфликты. При этом у девочек жалоб больше, чем у мальчиков. Они жалуются не только на мальчиков, но и друг на друга, и часто по

пустякам. Анализ этих конфликтов показывает, что в их основе лежит не какая-то преднамеренная отчужденность или неприязнь мальчиков и девочек друг к другу. Чаще всего это просто перенос чисто мальчишеских форм общения в сферу общения с девочками. Мальчики пытаются вступить с ними в борьбу, померяться силой и т. п. Девочки же воспринимают эти не совсем обычные для большинства из них формы общения не как игру, а как попытку обидеть их.

Более подробно гендерные особенности младших школьников представлены в таблице 5.

Таблица 5. Половозрастные и гендерные особенности развития и деятельности младших школьников

№	Параметры сравнения	Девочки	Мальчики
1.	Темпы развития: т.е очередность созревания разных психических функций	<p>Более чем на год опережают в развитии к началу школы</p> <p>Более чувствительны к шуму</p> <p>Лучше развита речь и память, отсюда выше беглость речи, скорость чтения, совершеннее правописание, лучшее запоминание и даже решение логических задач.</p> <p>Физически более зрелы, более подготовлены к новой для них ситуации развития</p>	<p>Менее высокие (опережают в развитии пространственного мышления – имеется уже в 6 лет).</p> <p>Выше острота слуха.</p> <p>Хуже развита речь, память, мелкая моторика, произвольное внимание, волевые качества, отсюда ниже скорость чтения, темпы овладения чтением, большее количество ошибок при обучении письму.</p>
2.	Особенности в способах деятельности	<p>Действия по типовым образцам, шаблонам, применение одной и той же тактики при изучении совершенно разного материала.</p>	<p>Способность к нестандартным решениям. Лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи,</p>

		<p>Опора на механическое запоминание.</p> <p>Чаще доводят начатое дело до конца, даже если оно их не очень привлекает, степень заинтересованности зависит от эмоционального поощрения успеха. Лучше выполняют задания в смешанной по полу группе.</p> <p>Аккуратность, тщательность в выполнении задания. Почерки больше соответствуют стандартам обучения.</p> <p>Внешний вид, школьные принадлежности в большинстве аккуратны, на парте порядок.</p>	<p>иногда кажущиеся абсурдными</p> <p>Им неинтересно делать изо дня в день одно и то же. Они горячо откликаются на понравившееся им предложение, легко загораются различными идеями, активно включаются в совместную деятельность, но практически не могут самостоятельно, без внешней поддержки и материального поощрения довести начатое дело до конца. При этом если задание, которое они выполняют, воспринимается ими как мужское, то завершение его оказывается более успешным. Чаще лучше задания выполняют в одиночку.</p> <p>Недостаточная аккуратность и тщательность. Более высокая индивидуализация почерков.</p> <p>На свой внешний вид мало обращают внимание, меньше придают значения порядку на парте.</p>
3.	Доминанта в деятельности	<p>Полоролевая идентификация (часто в роли учительницы), предпочитают ролевые игры. В играх преобладают школьные</p>	<p>Деятельное освоение окружающего мира (рисуют машины; их игра – разбирают и собирают игрушки и т.п.) Игры мальчиков спортивные или военные и опираются на</p>

		<p>сюжеты, атрибуты, лексика</p> <p>У девочек лучше развито ближнее зрение, они меньше выходят на переменах из класса, играют и занимаются в ограниченном пространстве: (будут играть в «школу», копируя учительницу, дежурить в классе, выполнять мелкие поручения, с удовольствием делать замечания мальчикам по поводу их неорганизованности)</p>	<p>дальнее зрение: они бегают друг за другом, бросают какие-либо предметы, им требуется большее пространство, поэтому они чаще выбегают в коридор. Некоторых из них можно обнаружить даже на лестнице, а то и на другом этаже школы.</p>
4.	Особенности эмоциональной сферы	<p>Реагируют целостно, тотально, долго не могут выйти из эмоционального состояния. Выше кожная чувствительность, их больше раздражает и они более отзывчивы на прикосновение, поглаживание, телесный дискомфорт.</p> <p>Старательные, робкие и застенчивые, ловкие, боязливые и нерешительные. Лучше владеют собой, ведут себя тихо, приветливо, легче поддаются внушению.</p> <p>Настроение, как правило, не подвержено резким перепадам и зависит от того,</p>	<p>Реагируют на информацию избирательно, быстро, ярко; быстро переключаются с отрицательных эмоций на позитивную информацию. Не могут долго удерживать эмоциональное напряжение. Более возбудимы, раздражительны, упрямы, беспокойны, нетерпеливы, несдержанны, нетерпимы, молчаливы, неуверенны в себе и даже более агрессивны. Маскируют свои страхи и неуверенность, ведут себя шумно, почти никогда не плачут при сверстниках.</p> <p>Настроение зависит от конкретной ситуации и является неустойчивым. В течение короткого времени</p>

		установился ли контакт с учительницей	может резко изменяться от уныния, раздражения, обиды до эйфории и обратно. Они легко расстраиваются при неудачах, но быстро забывают свои о своих обидах, особенно если увлечены игрой.
5.	Мотивация к обучению	Абстрактные мотивы; ориентированы на отношения между людьми. Вопросы задают для установления контакта со взрослым.	Конкретный, практический и мировоззренческий характер мотивов. Вопросы задают ради получения какой-то конкретной информации
6.	Успеваемость	Ровный характер оценок. Девочки очень эмоционально реагируют на оценки: и положительные и отрицательные. Им важно <i>кто</i> их оценивает и <i>как</i> . Им важно «быть хорошими» в глазах взрослых. Они послушнее, организованнее, трудолюбивее и ответственнее мальчиков, успешнее овладевают учебными навыками, ближе к условному портрету «хорошего ученика», хотя самооценка зачастую занижена.	Большой разброс в учебных оценках. Реагируют избирательно только на значимые для них оценки. Им важно, <i>что</i> оценивается в их деятельности. Негативные оценки своей деятельности зачастую воспринимают менее драматично, чем девочки. Самооценка завышена и не коррелирует с успеваемостью. Учебные успехи в целом ниже. Испытывают значительные трудности в координации движений, связанной с мелкой моторикой, речи в исполнении деятельности, требующей произвольных усилий.

7.	<p>Время необходимое для вхождения в урок (период вработываемости)</p>	<p>Набирают оптимальный уровень работоспособности обычно после начала урока.</p> <p>Утомление связано с правополушарными процессами (образное мышление, пространственные отношения, эмоциональное самочувствие)</p>	<p>Мальчики раскачиваются долго, на учителя смотрят редко.</p> <p>Быстрее утомляются. Утомление связано с левополушарными процессами (речевое мышление, логические операции) и проявляется в расторможенности, непоседливости, отвлекаемости, а процесс восстановления работоспособности становится все более длительным.</p>
8.	<p>Отношение к школе</p>	<p>Школа занимает значительное место в жизни: они готовы любому рассказывать о школьных событиях и проблемах, в играх даже за пределами школы преобладает школьная тематика.</p> <p>Активнее поддерживают школьные правила и режим, требуя их выполнения от всех окружающих и, прежде всего, от мальчиков</p>	<p>Не отличаются педантизмом в исполнении правил школьной жизни, меньше стараются стать похожими на других, нарушают дисциплину.</p> <p>На переменах мальчики преодолевают едва ли не самую большую для себя трудность – ограничение двигательной активности, притязания на лидерство в общении (в основном с представителями своего пола и не только из своего класса), чувствуют себя гораздо комфортнее и увереннее, чем на уроке.</p> <p>За стенами школы как бы забывают о ней: школа не проникает в его игры, он не особенно любит о ней</p>

			рассказывать, даже если учиться хорошо.
9.	Ориентация в отношения	<p>Более склонны соответствовать ожиданиям взрослых, добиваться их расположения.</p> <p>Стремятся к взаимозависимости.</p> <p>В социальном поведении более дружелюбны, контактны</p> <p>При ответах смотрят в глаза учителю, ищут у него подтверждения правильности ответа в малейших проявлениях мимики и только после одобрения взрослого продолжают более уверенно или моментально корректируют свой ответ, но их ответы более однообразны, мышление более однотипно.</p> <p>Эмоциональные предпочтения одноклассников в значительной степени определяются отношением учителя к тому или иному ученику.</p> <p>Образуют небольшие (по 2-3 человека) довольно стабильные группы, куда входят только ученицы своего</p>	<p>Сверстники-мальчики, стремятся к независимости, но чаще, чем девочки проявляют агрессивность и доминантность.</p> <p>При ответах смотрит на парту, в сторону или перед собой, и если знает ответ, то отвечает уверенно. Но в ответах больше вариантов индивидуальности, они нестандартно и интересно мыслят, но раскрыть в словах свои мысли часто не могут.</p> <p>Учитель не «самый главный», а лишь один из авторитетных людей. Он не всегда исполняет роль единственного источника знаний: ему больше приходится конкурировать с телевидением, книгами энциклопедического характера.</p> <p>Не требовательны к постоянству состава группы общения, охотно включают в свои объединения сверстников из других классов, группы более многочисленны.</p> <p>Избегают девочек, стараются их не замечать, как правило не принимают в свои игры или ведут себя как с однополыми товарищами: пытаются</p>

		<p>класса, в играх больше соучастия, чаще ведутся доверительные разговоры и имитируются взаимоотношения взрослых</p> <p>Готовы играть с мальчиками, но постоянно ждут от них проявлений агрессивности, невоспитанности.</p> <p>Склонны жаловаться на сверстников: не только на мальчиков, но и друг на друга.</p>	<p>бороться, помериться силой и т.д.</p> <p>Поведение в школе и вне школы, требования к окружающим, отношения с ними, оценки сверстников относительно независимы от мнения одноклассниц и даже учителя и обусловлены чаще всего собственным жизненным опытом.</p>
10.	Отношение родителей и педагогов	<p>Поощряют исполнительность, аккуратность, дисциплинированность несколько завышают эмоциональность девочек, т.к. она проявляется в их речи и более наглядна.</p>	<p>Не поощряют инициативность, самостоятельность.</p> <p>Взрослые хуже понимают внутренний мир мальчиков, не замечают их эмоциональных переживаний</p>

1.3. Психолого-педагогический аспект гендерного подхода в образовательном процессе начальной школы

В Концепции модернизации российской системы образования подчеркивается необходимость предъявления новых требований к деятельности современной школы в связи с реализацией личностно-ориентированной парадигмы образования.

Ряд современных исследователей (Бреслав Г. М., Хасан Б. И., Хризман Т.П. и Еремеева В. Д., Каган В. Е. и др.) подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников [18;25]. Наиболее важным в данном случае является начальный этап обучения. От того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям девочек и мальчиков, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом. Помимо уроков в школе у обучающихся есть возможность заниматься во второй половине дня внеурочной деятельностью, которая может реализовываться в игровой, досугово-развлекательной, художественной, социальной, трудовой, спортивно-оздоровительной, туристско-краеведческой деятельности.

Согласно положениям Федерального государственного стандарта начального общего образования, организация занятий по направлениям внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения, то есть ослабляется напряжение, которое вызывают обязательные уроки, ведь ученик будет заниматься только тем, что ему интересно.

Под **внеурочной деятельностью** в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [55]. Стоит отметить, что в современном образовательном процессе начальной

школы внеурочная деятельность наиболее эффективна в осуществлении духовно-нравственного воспитания, сплочения коллектива, предотвращения конфликтов.

К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом полодетерминированных особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем, множество элементов системы образования одинаковы для всех детей: все они должны пойти в школу в одном возрасте; учиться в одну смену; у всех детей в классе одна и та же учительница; и мальчики, и девочки слушают одно и то же объяснение у доски, получают в руки одинаковые книги и тетради. Кроме того, педагоги стремятся добиться от всех учащихся одних и тех же результатов.

Между тем психологами и педагогами отмечается, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени, девочки опережают своих сверстников в развитии фонематического слуха, умении совершать простейшие математические вычисления и ориентироваться на плоскости. Все сказанное делает гендерный подход, учитывающий индивидуальные особенности ребенка в соответствии с его полом и предполагающий, на основании этого, модификацию содержания, форм и методов обучения и воспитания, создание благоприятной (гендерокомфортной) образовательной среды, одной из составляющих в реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Анализ исследований зарубежных и отечественных ученых (В. Д. Еремеевой, Н.В. Ерофеевой, О. И. Крушельницкой, И. С. Кона, Н. Н. Куинджи, Л. И. Столярчук, А. Н. Третьяковой, Т. П. Хризман и других) по проблеме отдельного и совместного обучения позволяет сформулировать плюсы и минусы такой организации учебного процесса [18;35;52].

Преимуществом отдельного обучения является то, что в классах с отдельным обучением, как у мальчиков, так и у девочек, выше дисциплина и успеваемость по сравнению с классами совместного обучения. Дети, которые учатся в отдельных классах, имеют более адекватную самооценку, у них снижается страх оценки со

стороны противоположного пола. Снижается роль оценочных стереотипов со стороны учителя. Раздельное обучение является здоровьесберегающим. По мнению медиков, смешанное обучение вредит здоровью большинства детей: у них страдает кровеносная, пищеварительная и нервная системы, их преследуют постоянные простуды, из-за которых они часто пропускают уроки. Возможен учет в учебно-воспитательном процессе психофизиологических особенностей восприятия и мышления мальчиков и девочек.

Недостатки полного раздельного обучения мальчиков и девочек заключаются в том, что раздельное обучение противоречит общемировой тенденции к совмещению мужских и женских ролей и свидетельствует о недостаточном уровне демократизации образования. Закрепляются на уровне сознания половая дифференциация, гендерные стереотипы, представления о различиях в поведении представителей мужского и женского пола. У детей, которые учатся в классах раздельного обучения отсутствует опыт общения с противоположным полом, происходит идеализация противоположного пола. В смешанных классах происходит тренинг взаимоотношений детей обоего пола во всех сферах жизнедеятельности. Когда люди вырастают в однополой среде, у них отсутствует опыт общения и отношений, что в будущем приводит к плохим результатам, что мешает созданию семьи. Гетерохромные группы характеризуются более творческой атмосферой. При совместном обучении мальчики и девочки обогащают друг друга рядом положительных качеств: мальчики перенимают от девочек прилежность, аккуратность, а девочки копируют мужские качества: смелость, решительность, склонность к риску, что делает их более конкурентоспособными. Совместная работа мальчиков и девочек дает возможность интенсивно развиваться тем и другим, ведь чем разнообразнее среда в классе, тем выше результат обучения. Смешанные классы позволяют развиваться детям при наличии альтернативного мышления. При совместном обучении декларируются дружеские, товарищеские и равноправные отношения между мальчиками и девочками.

Безусловно, гендерное образование не должно строиться на позиции противопоставления «мальчик – девочка», необходимо искать новые возможности для развития личности ребенка. Но следует заметить, что создание гендерокомфортной образовательной среды возможно только при учете половых различий детей, что соответствует принципам гуманизации образовательного процесса и личностно-ориентированному подходу.

Для преодоления обозначенных недостатков отдельного обучения мальчиков и девочек предложена организация обучения в начальной школе по принципу частичной дифференциации с учетом половых различий детей: так например, отдельное обучение осуществляется на уроках математики, русского языка, литературы и других, что позволит повысить качество обучения детей, выступит здоровьесберегающим фактором. На уроках музыки, рисования, во внеурочное время (игры, соревнования, тренинги), в группах продленного дня и прочих дополнительных занятиях сохраняется традиционное для современного образования совместное пребывание детей, что позволит детям разного пола устанавливать дружеские, товарищеские и равноправные отношения.

Поскольку основной формой преподавания осталась классно-урочная, инновационными стали приемы и методы обучения мальчиков и девочек с учетом гендерных особенностей развития, социализации и формирования личности. В соответствии с задачей максимально возможного учета в обучении психофизиологических особенностей мальчиков и девочек апробируются специфические приемы и методы работы на уроках.

Приемы и методы работы на уроках в классах мальчиков:

- в классах мальчиков предложен высокий темп подачи материала с широким спектром разнообразной нестандартно поданной информации;
- использование как можно большего количества графиков, снимков, рисунков и технических средств;

- поддержка грамотности через пространственно-визуальные представления: невербальные инструменты планирования помогают ученикам связать то, что они думают, и то, что они могут записать на бумаге, а картинки на раскадровке побуждают мозг запоминать важные слова и фразы, и ученики могут из них сложить основу;
- предоставление возможности мальчикам самостоятельно выбирать темы для сочинений, предмет исследования и материал для чтения (включая комиксы, журналы и графические романы);
- разбивка задачи на достижимые шаги: мальчики часто нуждаются в поддержке с организацией, и это также относится к завершению классной работы, в результате чего мальчики чаще занимаются сложной деятельностью, если она разбита на этапы, и в результате этого они могут видеть связь между процессом и конечной целью;
- использование физических сигналов, когда необходима тишина в классе, поскольку мальчикам нужно больше сигналов, чем девочкам, отчасти потому, что они менее настроены на лицевые сигналы, поэтому стоит отдавать указания молча, например, поднимая руку, выключая и включая свет или перемещаясь в определенную часть кабинета;
- создание здоровой конкуренции с помощью таких мероприятий, как дебаты, образовательные проекты и игры;
- обязательно разнообразие и постоянное обновление предлагаемых для решения задач с большим количеством логических заданий и минимальным повторением пройденного материала;
- работа на уроке строится в режиме поисковой активности с акцентом на самостоятельность принимаемых решений. Формулирование правил, выявление закономерностей и осмысление теоретического материала проводится после практической работы, то есть через опыт;

- в работе с мальчиками оказались целесообразными дозированная эмоциональность в подаче учебного материала, «включение» положительной эмоциональной окраски материала после его логического осмысления;
- использование групповой формы работы с обязательной сменой лидера, при этом необходимо указать роли, повышающие ответственность учеников за интеллектуальное качество работы во время деятельности такие как человек больших идей, просветитель, вопрошающий и скептик;
- оценка полученных результатов в дискуссиях, то есть вербальных результатов, может быть положительной или отрицательной, но обязательно конкретной и конструктивной;

Приемы и методы работы на уроках в классах девочек:

- размеренный темп урока и предъявление нового материала с достаточным количеством повторений для лучшего его усвоения;
- объем и разнообразие нового материала дозируются, используются и типовые задания, облегчающие манипулирование ранее полученными знаниями;
- активное использование речевых навыков с объяснением, повторением, запоминанием и формулированием правил и последующим обучением применению их на практике являются высокопродуктивными методами;
- положительная эмоциональная окрашенность подачи нового материала необходима как в классах девочек, так и в классах мальчиков, но в другой последовательности: от эмоционального восприятия материала к его логическому осмыслению;
- групповые формы работы также эффективны, но акцент должен быть сделан на взаимопомощь;
- необходимо уделить внимание улучшению пространственных навыков, потому что девочки, как правило, не так искусны, как мальчики, в невербальном решении проблем и пространственных визуализациях. Учителю нужно найти время для

того, чтобы помочь им в решении пространственных задач посредством игр в паззлы, скраббл, шахматы, изготовления керамики, ткачества, создания и чтения карт с использованием физических объектов, таких как блоки для обозначения переменных в уравнениях, использования физических представления атомов, электронов, планет и примеров алмазных и кристаллических структур в ювелирных изделиях, а также использование упражнений для решения пространственных задач с участием животных;

- девочки часто думают, что если тяжелый труд окупается, то долгая и усердная работа всегда приведет к успеху. Учителю нужно научить их быть больше сообразительными в работе, чем усердными. Они должны знать, что не имеет значения, сколько вкладывается в завершение проекта, если ответ неверен. Блестящие ручки и красивые обложки прекрасны, но если они не скрывают неудовлетворительную работу. Предоставление девочкам времени, например, «Я хочу посмотреть, сколько вы сможете сделать за двадцать минут», помогает им преодолеть прокрастинацию;

- любая выполненная работа девочек требует эмоциональной оценки с обозначением перспективы.

Таким образом, одним из наиболее эффективных способов реализации индивидуализированного и природосообразного образования является дифференцированное обучение и воспитание мальчиков и девочек в отдельных классах, однако этого можно добиться и за счёт организации внеурочной деятельности, направленной на формирование гендерной идентичности, преодоление гендерных стереотипов и конфликтных ситуаций.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

На основе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования было определено состояние проблемы формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте. Оно характеризуется разработанностью таких положений, как:

1. Разработан понятийный аппарат, предоставлены дефиниции понятий «пол», «гендер», «гендерная социализация», «гендерная идентичность», «гендерная дисфория», «гендерные стереотипы», «гендерные роли», «гендерные схемы».
2. Отмечено главное различие между понятиями «пол» и «гендер»: пол подразумевает биологические различия, а гендер – диапазон характеристик, которые разграничивают то, что значит быть мужчиной и что значит быть женщиной.
3. Выделены такие факторы, влияющие на гендерную социализацию в процессе взросления, как социально-экономические условия, политические структуры, средства массовой информации, семья, школа, религиозные группы и сверстники.
4. Гендерная дисфория – сильное и стойкое чувство идентификации индивида с другим гендером и недовольство своим собственным присвоенным полом и гендером. Основные симптомы – длительное и непроходящее чувство дистресса из-за неприятия окружением требования отношения к себе как к представителю противоположного пола, стремление избавиться от первичных и вторичных половых признаков, явное предпочтение ролям, деятельности, играм, игрушкам и ношению одежды противоположного пола. Данное расстройство необходимо выявлять на ранней стадии и прибегать к психотерапии и при необходимости, к гормональной терапии и хирургическим вмешательствам во избежание фатальных последствий.
5. Гендерная идентичность – это осознание и переживание индивидом принадлежности к своему полу или неопределённой позиции между двумя

полами, состоящее из когнитивного (представление об особенностях своего гендера и о различиях между мужчинами и женщинами), эмоционально-аффективного (эмоциональная оценка социальных ролей представителей различных гендеров) и поведенческого компонентов (совокупность маскулинных и феминных качеств, определяющих полоролевое поведение в социуме). Гендерная роль – это общепринятая идея о том, что делает кого-то мужчиной или женщиной.

6. Выделены следующие теории гендерного развития: психодинамическая (роль матери в формировании гендерной идентичности), символический интеракционизм (девочки и мальчики учатся быть гендерно-дифференцированными через слова, сказанными им), социальное научение (подкрепление поведения), когнитивное развитие (поиск ролевых моделей для подражания) и теория точек зрения (культура в центре понимания гендерного развития).
7. Гендерные стереотипы – это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское».
8. Гендерная социализация представляет собой процесс усвоения норм, правил поведения в соответствии с социокультурными представлениями о предназначении мужчины и женщины в обществе.
9. В настоящее время выделено более 58 гендеров, среди которых бигендер, гендерфлюид, гендерквир, мультигендер, агендер, небинарный гендер и трансгендер. Представители любой из гендерных идентичностей независимо от возрастной группы заслуживают поддержки, признания и положительного к ним отношения.
10. Разработка гендерной схемы происходит у детей за счёт выявления гендерных стереотипов, подражания поведению ровесников и использования вещей обоих полов. Выявлены такие виды гендерных моделей, осваиваемые в младшем школьном возрасте, как маскулинная, феминная и андрогинная.

11. Были выделены половозрастные и гендерные особенности развития и деятельности девочек и мальчиков младшего школьного возраста, например, опережение девочками мальчиков в развитии, способность мальчиков к нестандартным решениям и деятельностное освоение окружающего мира, тотальная эмоциональная реакция девочек на какие-либо ситуации, стремление мальчиков к независимости и частое избегание девочек, стремление девочек соответствовать чужим ожиданиям и постоянное ожидание от мальчиков агрессивности в играх.
12. Определено, что внеурочная деятельность является наиболее эффективной по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте, поскольку раздельное обучение свидетельствует о недостаточном уровне демократизации образования, использование методов и приёмов работы в соответствии с особенностями мальчиков и девочек может только способствовать повышению эффективности деятельности учащихся и её результатов.

Глава II. Экспериментальная работа по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте

2.1. Исследование гендерной идентичности младших школьников

Анализ научных исследований и полученные при этом теоретические выводы позволили выстроить экспериментальную работу по исследуемой проблеме.

Задачи экспериментального исследования:

- Провести оценку сформированности гендерной идентичности младших школьников;
- Составить методические рекомендации по формированию гендерной идентичности у учащихся младших классов и разработку урока в соответствии с требованиями ФГОС и с учётом гендерных особенностей учащихся.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ «СОШ № 153 г. Челябинска», 2-й класс, количество учащихся – 29 человек, среди которых 16 мальчиков и 13 девочек.

В ходе исследования мы использовали следующие методики:

- 1) половозрастная идентификация Н. Л. Белопольской [48] (Приложение 1)
- 2) тест на маскулинные и феминные модели гендерного поведения С. Бэм [48] (Приложение 2)
- 3) рисунок «настоящего мальчика» и «настоящей девочки»

1) Половозрастная идентификация (Н.Л.Белопольская)

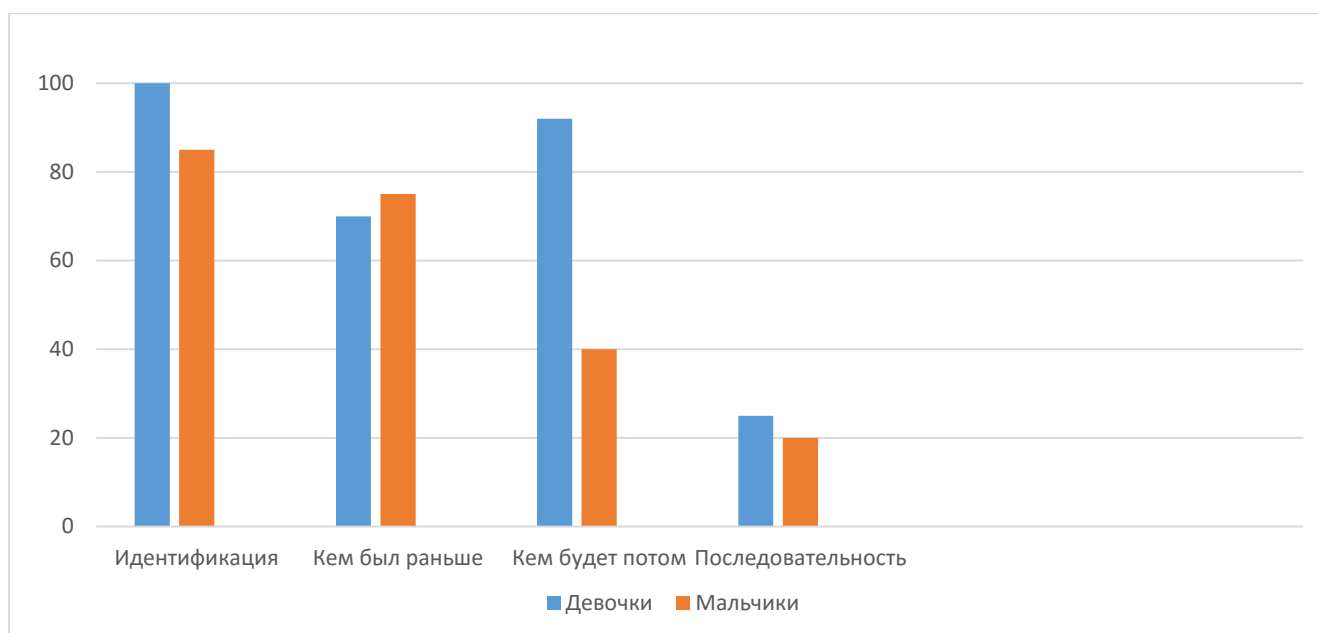


Рисунок 1. Соотношение результатов половозрастной идентификации мальчиков и девочек в процентах

Как видим, наибольшую трудность представляло составление верной возрастной последовательности согласно гендеру. Это связано с тем, что учащиеся не видят особых различий между такими возрастными группами, как дошкольник и младший школьник, молодой человек и взрослый, в результате чего возникли ошибки при идентификации у мальчиков и при определении предшествующего образа и последующего.



Рисунок 2. Соотношение образов, выбранных девочками в качестве привлекательных

Наиболее привлекательный образ для девочек был младенец. Это связано с тем, что младенцы вызывают радость, желание позаботиться, поиграть, учить познавать мир. Также девочки выбирали девушку и женщину как привлекательный образ из-за внешних качеств и возможностей делать более осознанный выбор самостоятельно в любой области жизни. Был зафиксирован выбор юноши как привлекательного. Это можно трактовать и как неполное понимание задания, и как рассмотрение юноши как свободного, сильного человека с хорошими внешними данными.



Рисунок 3. Процентное соотношение образов, выбранных мальчиками в качестве привлекательных

В отличие от девочек, у мальчиков зафиксировано как определение всех образов привлекательными, так и практически одинаковое соотношение выборов представителей всех возрастных групп.



Рисунок 4. Процентное соотношение образов, выбранных девочками в качестве непривлекательных

Подавляющее большинство девочек выбрало образ пожилой женщины как непривлекательный в связи с восприятием его как человека ворчливого, скандального, непонимающего, нездорового физически и/или ментально. Образ мальчика младенца был выбран по причине трудностей в различении изображений.



Рисунок 5. Процентное соотношение образов, выбранных мальчиками в качестве непривлекательных

Мальчики также отметили образ пожилого мужчины как непривлекательный по тем же причинам, как и у девочек. Также стоит отметить, что и девочки, и мальчики, могут бояться старости как таковой и её внешних проявлений. Стоит отметить, что мальчики выбирали образы противоположного пола, что свидетельствует о гендерной сегрегации.

2) Тест на маскулинные и феминные модели гендерного поведения (С. Бем)

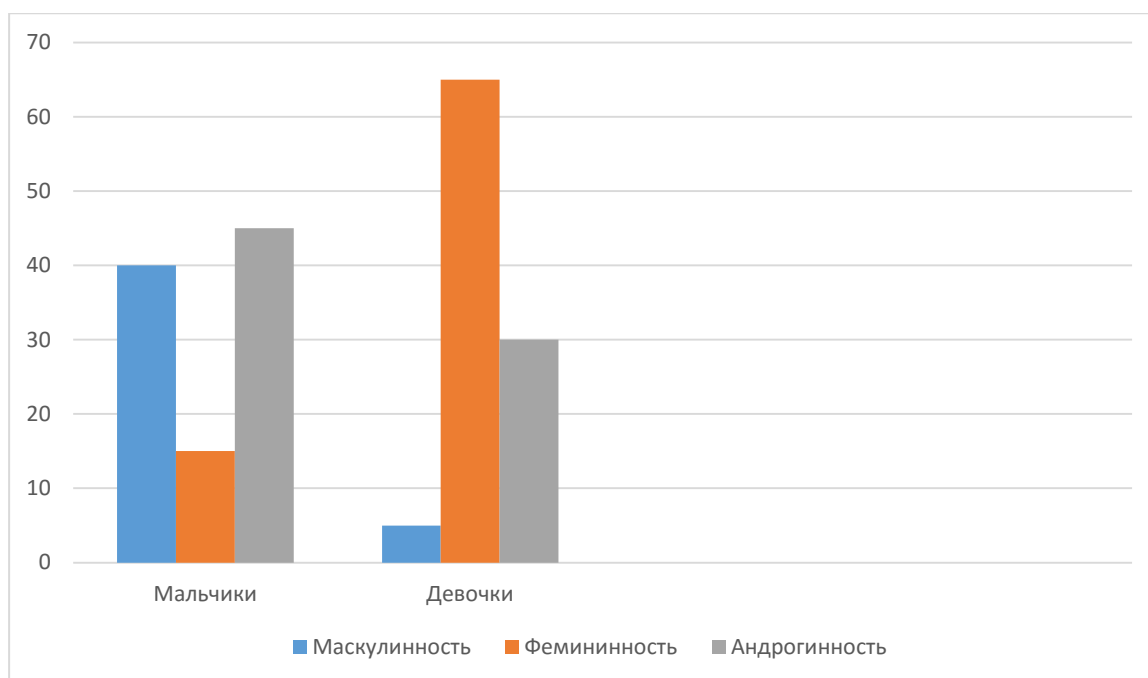


Рисунок 6. Уровень сформированности гендерных моделей поведения у девочек и мальчиков младшего школьного возраста

Как видим, 45 % мальчиков имеют такую психологическую модель, как андрогинность. 40% мальчиков имеют маскулинную модель поведения. 15% - феминную.

У 30% девочек психологическая модель определена как андрогинная. У 65% выражена феминная модель поведения и 5% - маскулинная.

3) Рисунок «настоящего мальчика» и «настоящей девочки»

В рамках данной методики девочкам было предложено выполнить рисунок «настоящего мальчика» и дать ему характеристику, а именно описать те качества, которые они больше всего ценят (Приложение 3). У мальчиков аналогичное задание, но выполняют они рисунок «настоящей девочки». Анализ рисунков учащихся привёл к выводу, что для «настоящих мальчиков», по мнению девочек, более приоритетным является высокий интеллект, отсутствие зависти, трудолюбие, сила, умение не оставлять в беде и помогать другим, способность постоять за девочку, справедливость, чувство юмора, способность не предавать друзей, дружелюбие, изобретательность, отзывчивость.

Для «настоящих девочек», по мнению мальчиков, важнее красота, быть хорошими, добрыми, честными, трудолюбивыми, не сплетничать, быть культурной, скромной, творческой.

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

В младшем школьном возрасте, ребёнок переходит на новый этап социализации и формирование социальных стереотипов возможно в дальнейшем.

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

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

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

2.2. Программа внеурочной деятельности по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте

Программа формирования гендерной идентичности у детей 8-9 лет на основе индивидуально – дифференцированного подхода в условиях общеобразовательных учреждений адресована педагогам, работающим с учащимися, которые часто осуществляют общение по гендерному признаку и конфликтуют с представителями противоположного пола, имеют слабое представление о гендерных ролях в различных сферах жизни, а также с учащимися, имеющими гендерную дисфорию или нетрадиционную гендерную идентичность.

Программа основана на современных научных представлениях о закономерностях психического развития детей 8-9 лет, с учётом ведущей роли учебной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками.

Исходными теоретическими позициями программы являются теория ведущей деятельности А. Н. Леонтьева и периодизации психического развития Д. Б. Эльконина; концепция Репиной Т.А., которая определяет цель полоролевого воспитания как формирование в ребенке основ качеств мужественности или женственности, правильных представлений о психических характеристиках будущего мужчины или будущей женщины; концепция Коломийченко Л. В., в которой в качестве основной цели полоролевого воспитания выделяется формирование гендерной толерантности, как сложного личностного образования, проявляющегося в принимающем, заинтересованном, гуманном, терпимом отношении к представителям своего и противоположного пола.

Программа построена на гуманистических принципах личностно-ориентированной педагогики, предполагающих признание самоценности каждого возрастного периода жизни человека, уважение к личности ребенка, его индивидуальным (гендерным) проявлениям, создание условий для развития его активности, инициативности, творческого потенциала в процессе гендерной социализации.

Содержание Программы определено в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктриной образования Российской Федерации», «Федеральной программой развития образования», ФГОС ННО и ориентировано на развитие целостной личности ребенка младшего школьного возраста. Программа может использоваться как самостоятельная, так и интегрироваться в другие образовательные программы.

Цель программы – повышение уровня сформированности гендерной идентичности учащихся второго класса за счёт создания условий для развития целостной личности учащихся, активности, самостоятельности, творческого потенциала.

Задачи программы:

- 1) способствовать развитию культуры взаимоотношений в гендерном аспекте между младшими школьниками;
- 2) способствовать благоприятному процессу полоролевой социализации мальчиков и девочек младшего школьного возраста;
- 3) создание эмоционально-положительного отношения учащихся младших классов к своей будущей социальной роли;
- 4) формирование адекватной полу модели поведения у детей младшего школьного возраста.

Процессы демократизации общества неизбежно приводят к изменению культурных эталонов мужественности и женственности. На смену внешних запретов полоролевого поведения приходят новые представления о мужских и женских ролях, основанные на гибких партнерских взаимоотношениях, что ориентирует педагогов на поиск новых условий, форм, методов, учитывающих половозрастные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста.

Программа ориентируется на следующие принципы:

1. принцип развития;

2. принцип самооценности;
3. принцип деятельности;
4. опора на игровые методы;
5. принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых;
6. принцип поддержки инициативы детей в разных видах деятельности;
7. принцип полноты содержания образования;
8. принципом интеграции содержания образования;
9. принципа преемственности;
10. принцип сотрудничества с семьей.

Развитие понимается как появление у ребенка (мальчика или девочки) нового отношения к миру, себе и другим людям в соответствии с гендерными представлениями, новых способностей, интересов и побуждений к действию, освоение новых способов деятельности. Все это находит свое отражение в детской инициативности и самостоятельности, в том, что ребенок сам к чему-то стремится, что-то сам придумывает, старается достичь результата.

Принцип самооценности младшего школьного возраста рассматривается как полноценное проживание данного периода. Каждый период детства рассматривается не как подготовка к будущей жизни, а как настоящая, самобытная, неповторимая жизнь. Ценность младшего школьного возраста заключается в том, ребенку предоставляется возможность в индивидуальных и совместных со взрослыми занятиях осуществлять разные виды свободной деятельности - играть, рисовать, слушать сказки и рассказы, экспериментировать, конструировать, помогать взрослым. Эти виды деятельности, не предполагающие выполнения каких-либо жестких правил и норм, ребенок осуществляет по собственному желанию, сам процесс их выполнения и их итоги радуют детей. Но вместе с тем, многообразие этих видов дает детям достаточно много знаний, умений и навыков,

а главное - развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми.

Опора на игровые методы является одним из важных принципов программы потому, что игра всегда эффективна при освоении нового и проверке полученных знаний, а игра, основанная на свободном взаимодействии взрослого с детьми и самих детей друг с другом, позволяет ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

Принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, который реализуется в лично-ориентированном взаимодействии взрослых с детьми предполагает создание условий для эмоционального благополучия каждого ребенка, уважение к его интересам и потребностям, предоставление права на реализацию своей индивидуальности. Дети младшего школьного возраста достаточно чувствительны к отношению взрослого. Доброжелательность и эмоциональная выразительность взрослого, внимание к настроению ребенка, отношение к нему как к самоценной личности – все это не второстепенные, а главные моменты при взаимодействии с детьми. Такое взаимодействие является основным условием эмоционального благополучия ребенка и его полноценного развития. Лично-ориентированное взаимодействие и принцип поддержки инициативы детей в разных видах деятельности позволяют осуществлять индивидуальный подход в развитии детей.

Следующий принцип, которому следует программа – принцип полноты содержания образования, предполагающий обеспечение условий для всестороннего развития учащегося.

Содержание образования включает такие сферы развития ребенка как социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. В данной программе предусмотрено создание условий для всех линий развития.

Принцип полноты неразрывно связан с принципом интеграции содержания образования. В соответствии с современными психолого-педагогическими

представлениями, содержание образования детей должно быть не узко предметным, а интегрированным. Принцип интеграции предполагает сочетание и взаимопроникновение в педагогическом процессе разных видов деятельности. Это обеспечивает полноту реализации возможностей ребенка, целостность восприятия им окружающего мира, гендерную социализацию. В данной программе принцип интеграции реализуется в том, что большинство разработанных образовательных мероприятий имеет комплексный характер.

Программа также предполагает гибкое планирование педагогического процесса, которое позволяет педагогам объединять предметно-практическую, игровую, познавательную, художественно-эстетическую и другие виды детской деятельности в разных сочетаниях в процессе формирования гендерной идентичности у детей 8-9 лет на основе индивидуально – дифференцированного подхода.

Программа исходит из принципа преемственности, заложенного в современной Концепции непрерывного образования. Теоретические основания программы, ее цели, задачи и содержание обеспечивают преемственность образования детей на разных возрастных этапах, характеризует динамику гендерного образования как непрерывного последовательного и преемственного процесса, начинающегося с раннего возраста и являющегося базой для последующих этапов. Принцип преемственности предполагает также достижение согласованности в подходах к развитию ребенка в образовательном учреждении и семье.

Принцип сотрудничества с семьей реализуется в данной программе, как в организационном, так и в содержательном плане. Программа включает методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов, детей и родителей.

К специальным принципам гендерного образования детей младшего и среднего дошкольного возраста относятся:

- принцип природосообразности;

- принцип культуросообразности;
- принцип реальности;
- принцип социальности;
- принцип конкретности и ясности;
- принцип адресности

Принцип природосообразности предполагает обратить внимание педагогов на самого ребенка: мальчика, девочку как часть природы; его сущностные силы; телесность и духовность как равноценные компоненты целостной индивидуальности. Он позволяет понимать под полоролевым поведением совокупность врожденных и приобретенных реакций на природу, общество, окружающих людей.

Принцип культуросообразности предполагает ориентацию на культуру общества, менталитете нации, традиции народа, культурный уровень семьи и конкретного ребенка. Гендерное образование призвано развивать внешнюю и внутреннюю культуру ребенка, так как только на фоне общей культуры эффективно формируется культура взаимоотношений школьников со сверстниками своего и противоположного пола, когда придаются ей этический, эстетический и эмоциональный смыслы.

Принцип реальности подразумевает построение гендерного образования в контексте реальной жизнедеятельности ребенка, на основе закономерностей общего и психосексуального развития учащихся. Принцип реальности предполагает не подавление сексуальности мальчиков/девочек, а развитие внутренней саморегуляции полоролевого поведения ребенка в соответствии с возрастными особенностями.

Принцип социальности. Система взаимоотношений школьников со взрослыми, со сверстниками своего и противоположного пола имеет свои особенности, способствует как позитивной, так и негативной гендерной социализации. Педагоги,

организуя гендерное образование, не могут полностью изменить в жизни ребенка существующие системы взаимоотношений, однако могут использовать имеющийся в них воспитательный потенциал, затормозить развитие гендерной социализации по негативному руслу.

Принцип конкретности и ясности предполагает ответы с использованием грамотной терминологии, конкретные и ясные, учитывающие уровень развития отдельного ребенка, помогающие девочке и мальчику в решении сложных для них жизненных ситуаций.

Принцип адресности подразумевает, что гендерное образование должно соответствовать уровню психического, физического и индивидуального развития ребенка, учитывать его интеллектуальный уровень.

На основе анализа требований ФГОС к личностным результатам, мы определили следующие планируемые результаты реализации программы общие для девочек и мальчиков младшего школьного возраста:

- формирование уважительного отношения к иному мнению;
- развитие доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувств, других людей;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками в различных социальных ситуациях;
- проявление таких качеств, как: способность утешить, заботливость, терпение, надежность, ответственность, смелость, воля, настойчивость.

Программа рассчитана на 10 часов, то есть по одному часу в неделю. Данная программа рассчитана на четверть потому, что в силу своего возраста многое по проблеме гендерной идентичности не доступно учащимся для понимания. Для второклассников важнее всего установить доброжелательные отношения с одноклассниками и взрослыми. Примеры конспектов некоторых занятий представлены в Приложениях 4, 5 и 6.

Тематическое планирование

№ п/п	Дата занятия		Кол-во часов	Тема занятия	Формируемые умения
	Фактическая	Корректировка			
1			1	Продам игрушки для мальчиков и девочек	Использование каталогов игрушек для изучения гендерных стереотипов и рассмотрения нетрадиционных гендерных ролей и составление собственного каталога игрушек, в котором нет места стереотипам.
2			1	Мальчикам нравится, девочкам нравится, детям нравится	Критическое осмысление гендерных ролей, гендерных предубеждений и того, насколько мальчики и девочки могут быть разными и похожими по интересам.
3			1	Когда я вырасту...	Критическое осмысление наличия множества гендерных стереотипов в работе и карьере, рассматривание нетрадиционных гендерных ролей не как выходящих за рамки дозволенного, а как социально приемлемых и являющихся отражением благородных личностных качеств человека независимо от его гендерной идентичности, формирование навыков профессиональной ориентации и уважения к выбору карьеры сверстников и старших.
4			1	Дружба между мальчиками и девочками	Накопление и расширение социального опыта взаимодействия с другими учащимися, формирование

					взаимоуважения, навыка общения с противоположным полом, умения дифференцировать ощущение дружбы, умения чувствовать эмоциональное состояние друга и бережного отношения к дружбе.
5			1	Бесконфликтное общение	Посредством участия в социально-ролевых играх осуществляется освоение правил общения, толерантного отношения к девочкам и мальчикам, формирование умения уступать, договариваться, находить причину конфликта и устранять ее самостоятельно.
6			1	Час импровизации «Старая сказка на новый лад»	Формирование умения работать в команде из мальчиков и девочек, развитие нестандартного творческого мышления.
7			1	Мальчики и девочки: такие похожие и такие разные	Укрепить и развитие представлений младших школьников об уникальности своей личности и гендерной принадлежности, воспитание чувства коллективизма и взаимопомощи.
8			1	Конкурс песен «А ну-ка песню нам пропой, веселый ветер!»	Развитие творческо-музыкального кругозора средством обмена песнями мальчиков и девочек, умения честно участвовать в конкурсах без конфликтов.

9			1	КВН «Леди и джентльмены»	Применение в различных ситуациях правил этикета (культуры речи и поведения)
10			1	Конкурс «Мама, папа, я – творческая семья!»	Формирование духовных ценностей и семейных традиций совместной творческой деятельности, уважительного отношения к родителям и противоположному полу.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Во второй главе данной исследовательской работы представлены методики, которые были использованы для осуществления оценки сформированности гендерной идентичности младших школьников: половозрастная идентификация Н. Л. Белопольской, тест на маскулинные и феминные модели гендерного поведения С. Бэм, рисунок «настоящего мальчика» и «настоящей девочки».

По результатам всех проведённых диагностических методик, можно сделать вывод о том, что наиболее трудным для учащихся было составить верную возрастную последовательность согласно своему гендеру из-за того, что учащиеся не видят особых различий между такими возрастными группами, как дошкольник и младший школьник, молодой человек и взрослый. Кроме этого, большинство учащихся обоих гендеров отмечали в качестве непривлекательного образа пожилого человека в силу своего возраста и вероятного страха старости и её отрицательных внешних проявлений. Тест на маскулинные и феминные модели гендерного поведения С. Бэм показал, что 45% мальчиков имеют андрогинную модель поведения, 40 % мальчиков имеют маскулинную модель поведения и 15% феминную, а у 30 % девочек психологическая модель определена как андрогинная, у 65% - феминная и у 5 % - маскулинная, что связано с особенностями воспитания. Анализ рисунков «настоящего мальчика» и «настоящей девочки» привёл к выводу, что девочки выделяли преимущественно личностные качества, такие как высокий интеллект, умение не оставлять в беде и помогать другим, справедливость, дружелюбие, изобретательность и физические качества, такие как сила и ловкость, а мальчики, в свою очередь, отмечали, что для девочки важна красивая внешность и такие личностные качества как доброта, честность, заботливость, скромность. Таким образом, на формирование модели поведения и восприятия ребенком представителей различных гендеров влияют и социальные стереотипы, и личные склонности, и особенности нервной организации, и круг общения ребенка и родителей и их собственное поведение.

Также здесь представлена программа внеурочной деятельности, направленная на формирование гендерной идентичности младших школьников. Целью программы явилось повышение уровня сформированности гендерной идентичности учащихся второго класса за счёт создания условий для развития целостной личности учащихся, активности, самостоятельности, творческого потенциала. Данная программа призвана помочь учителю начальных классов организовать внеурочную деятельность, направленную на работу с учащимися, которые часто осуществляют общение по гендерному признаку и конфликтуют с представителями противоположного пола, имеют слабое представление о гендерных ролях в различных сферах жизни, а также с теми учащимися, которые имеют гендерную дисфорию или нетрадиционную гендерную идентичность, поскольку очень часто ведется недостаточная работа педагогами по гендерному воспитанию младших школьников по причине того, что не всегда имеется достаточно времени для освоения образовательной программы в полном объеме как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Стоит отметить, что в данной программе на некоторых занятиях задействованы также и члены семьи учащихся, что необходимо для того, чтобы установить у учащихся доброжелательные отношения со взрослыми, а для учителя это возможность не только сплотить учебный коллектив, но и выявить особенности поведения взрослых. На основе анализа требований ФГОС к личностным результатам, были определены планируемые результаты реализации программы общие для девочек и мальчиков младшего школьного возраста, среди которых формирование уважительного отношения к иному мнению, развитие доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувств, других людей, развитие навыков сотрудничества со сверстниками в различных социальных ситуациях и проявление таких качеств, как: способность утешить, заботливость, терпение, надежность, ответственность, смелость, воля, настойчивость.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в российской педагогике всё более актуальной становится гендерная проблематика потому, что достаточно сложно изучить такой психологический феномен как гендерная идентичность в связи с обилием теоретических подходов, неоднозначностью терминологического содержания и дефицитом диагностических методик, а младший школьный возраст остаётся малоизученным, несмотря на то, что считается значимым периодом для развития гендерной идентичности. В школе продолжает действовать принцип «бесполой педагогики» и практически отсутствует опыт профессионально организованной деятельности, направленной на формирование гендерной идентичности. Всё чаще признаётся андрогинная личность в качестве примера конструктивной социализации, и её формирование предполагает взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на развитие у детей осознанное отношение к гендерным стереотипам, готовность девочек и мальчиков принимать различные типы гендерной идентичности и способность видеть и уважать в другом человека с иным мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами. Поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы создать необходимые условия для оптимального влияния педагога на формирование гендерной идентичности учащихся.

Стоит отметить, что поставленная нами цель в процессе исследования – изучение особенностей формирования гендерной идентичности в младшем школьном возрасте и составление программы по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте, была достигнута.

В результате проведения исследовательской работы нами были реализованы следующие задачи:

- Анализ научно-методической литературы по теме исследования показал, что на гендерную социализацию ребенка влияют социально-экономические условия, политические структуры, средства массовой информации, семья, школа, религиозные группы и сверстники. Немаловажна роль матери в

формировании гендерной идентичности, подкрепление поведения и то, что девочки и мальчики учатся быть гендерно-дифференцированными через слова, сказанными им. Разработка гендерной схемы происходит у детей за счёт выявления гендерных стереотипов, подражания поведению ровесников и использования вещей обоих полов. Выявлены такие виды гендерных моделей, осваиваемые в младшем школьном возрасте, как маскулинная, феминная и андрогинная. Стоит отметить, что нельзя оставлять без внимания гендерную дисфорию - сильное и стойкое чувство идентификации индивида с другим гендером и недовольство своим собственным присвоенным полом и гендером, выражающееся в требовании отношения к себе как к представителю противоположного пола, стремлении избавиться от первичных и вторичных половых признаков.

- Были выделены половозрастные и гендерные особенности развития и деятельности девочек и мальчиков младшего школьного возраста, например, опережение девочками мальчиков в развитии, способность мальчиков к нестандартным решениям и деятельностное освоение окружающего мира, тотальная эмоциональная реакция девочек на какие-либо ситуации, стремление мальчиков к независимости и частое избегание девочек, стремление девочек соответствовать чужим ожиданиям и постоянное ожидание от мальчиков агрессивности в играх.
- Была выделена следующая особенность образовательного процесса, влияющая на формирование гендерной идентичности – организация учебного процесса в соответствии с психологическими и образовательными потребностями мальчиков и девочек, среди которых нестандартная подача информации с широким спектром, использование как можно большего количества графиков, снимков, рисунков и технических средств, предоставление возможности самостоятельно выбирать темы для сочинений, предмет исследования и материал для чтения, создание здоровой конкуренции с помощью таких мероприятий, как дебаты, образовательные проекты и игры, использование групповой формы работы с обязательной

сменой лидера и взаимопомощью, дозирование объема и разнообразия нового материала. Определено, что внеурочная деятельность является наиболее эффективной по формированию гендерной идентичности в младшем школьном возрасте, поскольку раздельное обучение свидетельствует о недостаточном уровне демократизации образования, использование методов и приёмов работы в соответствии с особенностями мальчиков и девочек может только поспособствовать повышению эффективности деятельности учащихся и её результатов.

- Проведённое опытно-экспериментальное исследование формирования гендерной идентичности младших школьников в образовательном процессе привело к выводу, что преимущественно учащиеся имеют андрогинную модель поведения, при этом у мальчиков преобладает маскулинная модель поведения, а у девочек – феминная, что свидетельствует об адекватной оценке своей гендерной идентичности, однако при выполнении рисунков представителей противоположного пола и их характеристики преобладали гендерные стереотипы.

Основываясь на наше исследование и предложенную программу по формированию гендерной идентичности, можно утверждать, что проведение в начальных классах совместных мероприятий с большим количеством разнообразных ролей, с перспективным развитием игрового, трудового и познавательного содержания, отражающего интересы мальчиков и девочек, педагогически правильно организованная внеурочная деятельность помогают успешно привить детям их социальные роли с учётом пола, формы поведения, культуру общения между мальчиками и девочками, расширить представления детей о роли и занятости, социальном статусе мужчины и женщины в семье и обществе, расширить представления детей о поведенческих, внешних, анатомических различиях мальчиков и девочек, сформировать эмоционально положительный настрой на взаимодействие с представителями своего и противоположного пола, и в конечном итоге формированию гендерной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Л. Н., Чекалина, А.А. Психолого-педагогические технологии развития гендерного самосознания / Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 2. – С. 115-118.
2. Андронникова, О. О., Ветерок, Е. В. Гендерные характеристики виктимного поведения как результат нарушений социального развития // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3 (57) часть 1. – С. 111-113.
3. Артамонова, Т. В., Шевченко, Т.А. Гендерная идентификация в спорте: Монография. – Волгоград: ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2009. – 236 с.
4. Архиреева Т. В. Гендерные особенности критического самоотношения и его детерминации у детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 2. – С. 98-105.
5. Аскарлова, Г. Б., Курбатова Ю.В. Формирование гендерной компетентности детей младшего школьного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т.5, № 2 (15). – С. 169-172.
6. Атраментова, Л. А. Введение в психогенетику: Учебное пособие / Л.А. Атраментова, О.В. Филиппова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 472 с.: ил.
7. Барабохина, В. А. Содействие становлению идентичности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в неполных семьях // Материалы к региональной научно-практической конференции. Выпуск 14. Научные редакторы: к.п.н., профессор Шингаев С.М., к.п.н., доцент Алешин В.Н., старший преподаватель Богачев А.М. – СПб.: СПбАППО, 2009. – С. 46-54.
8. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учеб. пособ. [Текст] / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2007 – 431 с.
9. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

- 10.Боровцова, М. С. Мужская гендерная идентичность как объект психологического исследования // Гендерные исследования в гуманитарных науках: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 5-9.
- 11.Бурова, Л. И., Капустина, Е. Ю. Особенности социально-педагогической деятельности по формированию гендерных ролей у младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 162-168.
- 12.Бэм, С. Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
- 13.Великанова, Л. П. Мультиполярный подход в типологии гендерной идентичности // Известия КГТУ. – 2008. – №13. – С. 156-160.
- 14.Волошина, Н. К. Опыт полоролевой социализации мальчиков и девочек в условиях параллельно-раздельного обучения и воспитания / Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 72-77.
- 15.Воронцов, Д. В. Гендерная психология общения / Д. В. Воронцов. – Ростов-н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008. – 208 с.
- 16.Гендерная дифференциация в психологии: Учебное пособие / О.О. Андронникова. - М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 264 с.
- 17.Дюльдина, Ж. Н., Скоробогатова А. Ю. Генезис противоречий гендерного подхода в воспитании и обучении детей / Образование и наука. – 2016. – № 8 (137). – С. 173-179.
- 18.Еремеева, В. Д., Хризман, Т. П. «Мальчики и девочки - два разных мира». Нейропсихология - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – СПб.: «Гускарора», 2001. – 263 с.
- 19.Еремеева, В. Д. / Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному/ Нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – Самара: Изд-во «Учебная литература», 2005. – 160 с.

- 20.Забродина, И. В. Гендерное воспитание дошкольников и младших школьников / Актуальные проблемы дошкольного образования: традиции и инновации: сборник статей XVI Международной научно-практической конференции: в 2 частях (г. Челябинск, 19–20 апреля 2018 г.). – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – Ч. 1. – С. 263-268.
- 21.Загайнов, И. А., Блинова, М. Л. Гендерная компетентность педагога: критерии оценки основных показателей и уровней сформированности / Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №1. – С. 87-89.
- 22.Зотова, Л. М. Индивидуально-личностный подход как прерогатива отдельного обучения / Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 44-47.
- 23.Зуйкова, Е. М. Феминология и гендерная политика: учебник / Е. М. Зуйкова, Р. И. Ерусланова – 3-е изд. – Москва: Дашков и К°, 2017. – 307 с.
- 24.Ильин, Е. П. Пол и гендер [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010 – 688 с.
- 25.Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е Каган. – Л.: Медицина, 1980. –148 с.
- 26.Исаев, Д. Д. Проблемы гендерной идентичности в клинической психологии // Рождение и жизнь: Материалы международной конференции по клинической психологии детства / Под общей редакцией проф. В.А. Аверина, проф. А.Н. Корнева. – СПб.: Изд. СПбПМА, 2010. – С. 36-43.
- 27.Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. – СПб.: “Питер”, 2000. – 512 с.
- 28.Здравомыслова, Е. А., Темкина, А. А. Социальное конструирование гендера / Е. А. Здравомыслова, А. А.Темкина // Социологический журнал. –1998. – № 3–4. – С. 171–182.
- 29.Киммел, М. Гендерное общество / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 464 с. – (Гендерная коллекция – зарубежная классика).
- 30.Клецина, И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] / И. С. Клецина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 391 с.

- 31.Клецина, И. С. Раздельное по полу обучение: «за» и «против» // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – С. 119-130.
- 32.Ковалева, Н. П. Связь сиблинговой позиции с половой идентичностью детей младшего школьного возраста / Н.П. Ковалева // Экология человека. – 2013. – № 4. – С. 25-32.
- 33.Коган, И. Л. Гендерная культурология: культура пола и «пол» культуры. – Мн.: Ковчег, 2003. – 336 с.
- 34.Козырева, Ю. В. Актуальность гендерного подхода в современном образовании // Молодой ученый. – 2015. – №14. – С. 473-476.
- 35.Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: 2003. – 43 с.
- 36.Корнеева, Е. Н., Коротаева, А. И. Содержание учебно-методических комплексов как средство конструирования гендерной идентичности младших школьников / Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 106-110.
- 37.Коротаева, А. И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том II. – С. 241-244.
- 38.Котлова, Т. Б., Смирнова, А. В. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы / Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3-4. – С. 53-61.
- 39.Костикова, И. В. Введение в гендерные исследования. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 255 с.
- 40.Кузьмин, М. Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. – Томск: ТГУ, 2015. – №58. – С. 61-75.
- 41.Кукушкина, Е. В. Использование технологии проблемного обучения в классах мальчиков и девочек // Нач. шк.: плюс до и после. – 2003. – С. 31-36.

- 42.Купарашвили, М. Д., Ветрова-Деглан М. С. Гендер и трансгендер в проблеме пола / Манускрипт. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 10 (84): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 77-81.
- 43.Курбатова, Ю. В. Особенности формирования гендерных ориентаций младших школьников в образовательном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Том 7. № 6 часть 2. – С. 279-282.
- 44.Малкина-Пых, И. Г. Гендерная терапия: Справочник практического психолога. – Litres, 2017. – 1334 с.
- 45.Мищенко, Л. В., Войтов, А.С. Психологические особенности пологендерного становления интегральной индивидуальности младших школьников с низкой учебной мотивацией в условиях психологического сопровождения /Интеграция образования. – 2013. - № 3. – С. 70-77.
46. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
- 47.Осмонова, Д. А. Движущие силы становления гендерной идентичности и её квинтэссенция / Манускрипт. – Тамбов: Грамота, 2017. - № 10 (84) : в 2-х ч. - Ч. 1. – С. 126 -129.
- 48.Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности [Электронный ресурс]: метод. рекомендации для студентов, обуч. по специальностям 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)» и 1-23 01 04 «Психология» / сост. Е. Д. Беспанская – Павленко. – Минск: БГУ, 2013. – 87 с.
- 49.Радина, Н. К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях. / Н. К. Радина // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 22–27.
- 50.Раздельное обучение мальчиков и девочек. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «Опыт и перспективы поло-личностного (гендерного) образования в России». – М., 2010. – 480 с.

51. Сиротюк, А.Л. / Обучение детей с учетом психофизиологии / Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
52. Столярчук, Л. И. Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3 (116). – С. 23-27.
53. Тартаковская, И. Н. Гендерная социология. – М.: ООО «Вариант» при участии ООО «Невский простор», 2005. – 368 с.
54. Торкунова, О. И., Филоненко, Л. В. К вопросу о социальном конструировании гендера как актуальной проблеме // сборник статей 97 научно-практической конференции «Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты». – 2014. – С.177-182.
55. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2015. – 48 с.
56. Хёсле, В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / Вопросы философии. – 1994. - № 10. – С. 112-123.
57. Ходанович, М. Ю., Есипенко, Е. А. Половые различия при выполнении когнитивных заданий разной сложности / Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 379. – С. 214-221.
58. Цукерман, Г. А., Романова, М. П. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников/ Г.А. Цукерман, М.П.Романова// Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 50-59.
59. Чернова, Ж. В. Современные модели гендерно-сегрегированного образования // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4. – № 1. – С. 53-81.
60. Шишлянникова, Н. П. Гендерное воспитание девочек и мальчиков на образах искусства // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 2-2. – С.68-71.

- 61.Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.
- 62.Ярская-Смирнова, Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Личность и свобода. – Саратов: Гос. пед. ин-т, 2001. – С. 192-195.
- 63.Berzonsky, M.D. The structure of identity: Commentary on Jane Kroger’s view of identity status transition. – Identity: An International Journal of Theory and Research, 2003, – P. 231-245.
- 64.Bhana, D. Gender and Childhood Sexuality in Primary School, Perspectives on Children and Young People. – Springer, 2016. – 229 p.: ill.
- 65.Breakwell, G.M. Coping with threatened identities. – London: Methuen, 1986. – 280 p.
- 66.Cross S. E., Madson L. Models of the self: self-construals and gender // Psychological bulletin. – 1997. – Vol. 122. – № 1. – P. 5-37.
- 67.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. – 4th ed. – Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994. – 886 p.
- 68.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V. – 5th ed. – Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.
- 69.Discourse Analysis as a Tool for Understanding Gender Identity, Representation, and Equality/ ed. Mahtab N., Parker S., Kabir F., Haque T., Sabur A., Sovad ASM. – IGI Global, 2016. – 323 p.
- 70.Ekblad, L. Gender identity in autism and neurodiversity / PsyArXiv. – 2018. – 23 p.
- 71.Harris, A., Gray, E. Queer Teachers, Identity and Performativity. – Springer: 2014. – 118 p.:il.
- 72.Jacobson, R., Joel, D. An exploration of the relations between self-reported gender identity and sexual orientation in an online sample of cisgender individuals // Archives of Sexual Behavior. – 2018. – № 47. – P. 2407-2426.
- 73.Kane, J. Social Class, Gender and Exclusion from School. – Routledge, 2013. – 160 p.

74. Maccoby E. E. The two sexes: growing up apart, coming together. - L.: 1999. – 384 p.
75. Moffat, A. No Outsiders in Our School: Teaching the Equality Act in Primary Schools. – Routledge, 2017. – 96 p.
76. Russell, S. T. Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice, and Policy / S.T. Russell, S.S. Horn // – Oxford University Press, 2017. – 400 p.: ill.
77. Sinclair, S., Nilsson, A., Cederskär, E. Explaining gender-typed educational choice in adolescence: The role of social identity, self-concept, goals, grades, and interests / Journal of Vocational Behavior. – 2019. – Volume 110, part A. – P. 54-71.
78. Steensma, TD; McGuire, JK, Kreukels. BPC, Beekman. AJ, Cohen-Kettenis. PT. Factors associated with desistence and persistence of childhood gender dysphoria: a quantitative follow-up study/ Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2013. – № 53(6). – 582-590.
79. Wallien, MSC, Cohen-Kettenis PT. Psychosexual outcome of gender dysphoric children / Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2008. – №47 (12). – P. 1413-1423.

Приложения

Приложение 1. Методика Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация»

В качестве стимульного материала используются два набора карточек, на которых персонажи мужского и женского пола изображены в разные периоды жизни от младенчества до старости. Каждый такой набор (мужской и женский варианты) состоит из 6 карточек. Облик изображенного на них персонажа демонстрирует типичные черты, соответствующие определенной фазе жизни и соответствующей ей половозрастной роли: младенчеству, дошкольному возрасту, школьному возрасту, юности, зрелости и старости (см. рисунок).

В основе данной методики изучения процесса идентификации пола и возраста лежит процедура предпочтения и упорядочения невербального стимульного материала.

Задачей *первого этапа* является оценка возможности ребенка идентифицировать свой настоящий, прошлый и будущий половозрастной статус на представленном ему изобразительном материале. Другими словами, проверяется способность ребенка к адекватной идентификации своего жизненного пути.

Исследование проводится следующим образом. Перед ребенком на столе в случайном порядке раскладываются все 12 картинок (оба набора). В инструкции ребенку предлагается показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент. Ребенка просят: «Посмотри на все эти картинки. Как ты думаешь, какой (какая) ты сейчас?» Можно последовательно указать на 2—3 картинки и спросить: «Такой? (Такая?)». Однако, в случае такой “подсказки” не следует показывать на те картинки, образ которых соответствует настоящему образу ребенка в момент исследования.

Если ребенок сделал адекватный выбор картинки, можно считать, что он правильно идентифицирует себя с соответствующим полом и возрастом. Отмечаем это в протоколе. Если же выбор сделан неадекватно, это также фиксируется в протоколе. В обоих случаях можно продолжать исследование.

В тех случаях, когда ребенок вообще не может идентифицировать себя с каким-либо персонажем на картинках, например, заявляя: «Меня здесь нет», эксперимент продолжать нецелесообразно, так как даже идентификация с образом настоящего у ребенка не сформирована.

После того как ребенок выбрал первую картинку, ему дается дополнительная инструкция показать, каким он был раньше. Можно сказать: «Хорошо, сейчас ты такой, а каким ты был раньше?» Выбор фиксируется в протоколе. Новую карточку располагают перед выбранной первой так, чтобы получилось начало возрастной последовательности. Затем ребенка просят показать, каким он будет потом. Причем, если ребенок справляется с выбором первой картинкой образа будущего (например, дошкольник выбирает картинку с изображением школьника), ему предлагают определить и последующие возрастные образы. Все картинки выкладываются самим ребенком в виде последовательности. Взрослый может помочь ему в этом, но находить нужный возрастной образ ребенок должен строго самостоятельно.

Вся полученная таким образом последовательность отражается в протоколе.

Если ребенок правильно (или почти правильно) составил последовательность для своего пола, его просят разложить в возрастном порядке карточки с персонажем противоположного пола.

На *втором этапе* исследования сравниваются представления ребенка о Я-настоящем, Я-привлекательном и Я-непривлекательном.

На столе перед ребенком лежат обе последовательности картинок. Та, которую ребенок составил (или последовательность, соответствующая полу ребенка), лежит непосредственно перед ним, а вторая немного дальше. В том случае, когда составленная ребенком последовательность существенно неполна (например, состоит всего из двух карточек) или содержит ошибки (например, перестановки), именно она находится перед ним, а остальные карточки в неупорядоченном виде располагаются чуть в отдалении. Все они должны быть в поле его зрения.

Ребенка просят показать, какой образ последовательности кажется ему самым привлекательным. Пример инструкции: «Еще раз внимательно посмотри на эти картинки и покажи, каким бы ты хотел быть». После того как ребенок указал на какую-либо картинку, можно задать ему 2-3 вопроса о том, чем этот образ показался ему привлекательным.

Затем ребенка просят показать картинку с самым непривлекательным для него возрастным образом. Пример инструкции: «А теперь покажи на картинках, каким ты ни за что не хотел бы быть». Ребенок выбирает картинку, и, если выбор ребенка не очень понятен экспериментатору, то можно задать ему вопросы, уточняющие мотивы его выбора.

Результаты обоих выборов фиксируются в протоколе.

Для регистрации хода выполнения методики рекомендуется использовать бланки протокола. В них размечены позиции правильной половозрастной последовательности, под которыми указывается выбор ребенка, также зарезервированы позиции для отметки положительных и отрицательных предпочтений. Выбор «идентичного» персонажа отмечается крестиком в кружке, остальных — простым крестиком. Пропущенные позиции отмечаются знаком минус, а при нарушении последовательности в соответствующей позиции указываются номера выбранных карточек. Например, если дошкольник правильно идентифицировал себя и свой предыдущий статус, но поставил юношу позади мужчины, а карточку со стариком отложил в сторону, то его результат записывается так:

1	2	3	4	5	6
младенец	дошкольник	школьник	юноша	мужчина	старик
+	+	+	5	4	-

Выбранные привлекательные и непривлекательные образы обозначают порядковым номером картинки в последовательности. Например:

Привлекательный образ	Непривлекательный образ
6	4

Полезно регистрировать также непосредственные высказывания и реакции ребенка в процессе выполнения данной ему инструкции и его ответы на вопросы экспериментатора о мотивах того или иного выбора.

Обработка и интерпретация результатов

Анализ результатов выполнения методики «Половозрастная идентификация» нацелен на выявление возрастных, индивидуально-личностных и патологических особенностей детей. Учитываются возможности ребенка к идентификации себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и построению полной последовательности образов. Получаемые при этом данные несут информацию о степени сформированности эго-идентичности ребенка и генерализации этого знания на других людей и на собственный жизненный путь.

На предпочтения ребенка при построении половозрастной последовательности, как и при выборе привлекательного и непривлекательного образов последовательности, оказывают влияние социальная ситуация развития ребенка, его опыт и другие существенные факторы его жизни. Адекватность или неадекватность этих предпочтений, аргументация, приводимая детьми для объяснения их выборов, помогают выявить скрытые эмоционально-аффективные комплексы ребенка, некоторые особенности самосознания и мотивы его поведения.

Общей характерной чертой для всех детских возрастов являлась важная, на наш взгляд, тенденция выбирать в качестве привлекательного образ следующей возрастной роли. Эта особенность отражает зачастую неосознанное стремление ребенка к росту и развитию, готовность к принятию новой возрастной и социальной роли.

Стимульный материал для изучения половозрастной идентификации



Приложение 2. Опросник половых ролей С. Бэм

Данный опросник адаптирован для младших школьников: общее количество характеристик сохранено, но некоторые формулировки заменены на синонимичные. Учащиеся при помощи родителей заполняли данный бланк. Полученные данные были использованы для определения степени выраженности маскулинных и феминных характеристик, а также позволили определить тип личности: маскулинный, феминный, андрогинный.

Ключ: В данном опроснике половые роли рассматриваются через соотношение показателей маскулинности и феминности как набор физических и психологических качеств, которые выделяют у себя испытуемые на основе самоописания.

Маскулинные качества: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58.

Феминные качества: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

Соответственно ответам испытуемых подсчитывается количество баллов за маскулинные и феминные качества личности по следующей шкале:

- 1 балл – всегда верно;
- 2 балла – обычно неверно;
- 3 балла – редко верно;
- 4 балла – иногда верно;
- 5 баллов – часто верно;
- 6 баллов – обычно верно; 7 баллов – всегда верно.

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

формулами. $F =$ (сумма баллов по феминности): 20 $M =$ (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 IS меньше -1, то делается заключение о маскулинности. А если индекс IS больше +1 - о феминности. При этом, в случае когда IS меньше -2,025 говорят о ярко выраженной маскулинности. А если IS больше +2,025 - говорят о ярко выраженной феминности.

Таблица 1. Бланк для определения степени выраженности маскулинных и феминных характеристик через набор физических и психологических качеств

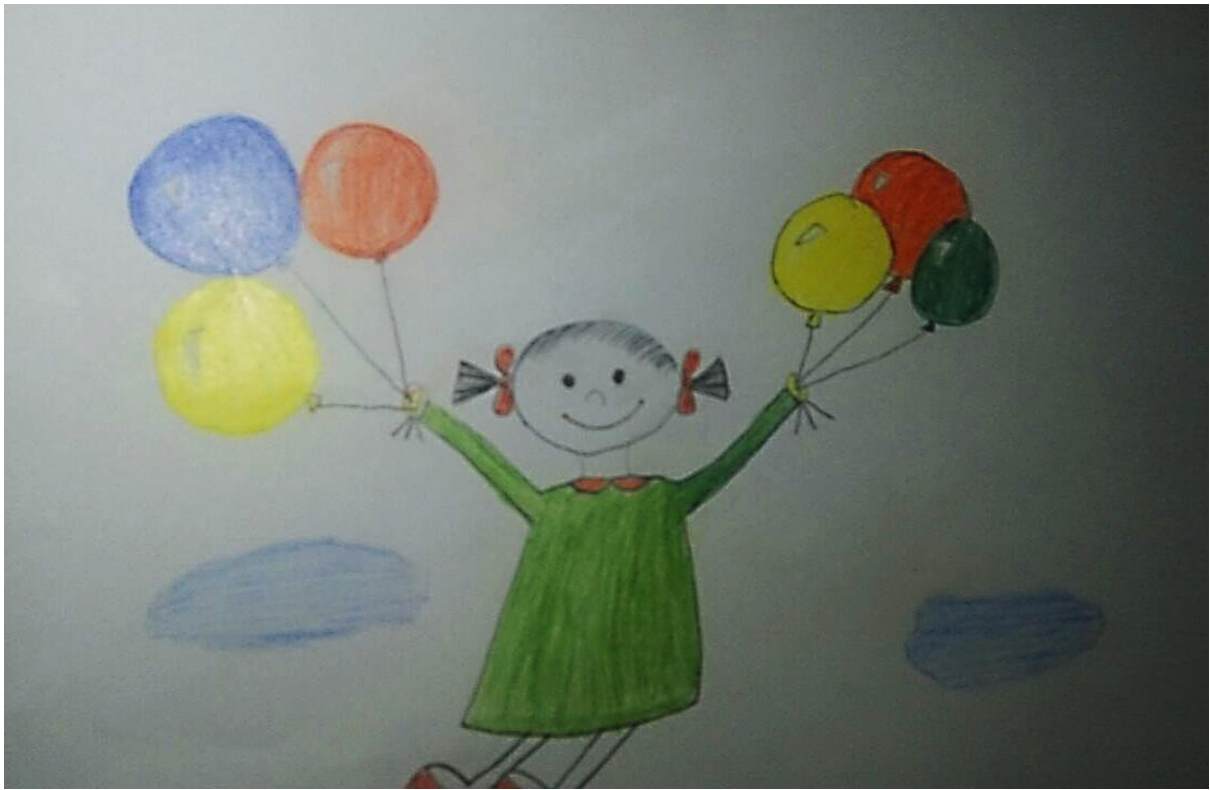
№	Характеристики	Всегда нет	Обычно нет	Редко нет	Иногда да	Часто да	Обычно да	Всегда да
1	Надеюсь только на себя							
2	Покладистый(ая), могу уступить							
3	Готов(а) оказать помощь							
4	Стою на своем							
5	Веселый(ая)							
6	Меняется настроение							
7	Независимый(ая)							
8	Застенчивый(ая)							
9	Ответственный(ая)							
10	Спортивный(ая)							
11	Ласковый(ая)							
12	Артистичный(ая)							
13	Напористый(ая)							
14	Люблю чрезмерную похвалу							

15	Счастли- вый(ая)							
16	Сильная лич- ность							
17	Верный(ая)							
18	Непредсказу- емый(ая)							
19	Сильный(ая)							
20	Женствен- ный(ая)							
21	Надежный(ая)							
22	Аналитический ум							
23	Сочувствую- щий (ая)							
24	Ревнивый(ая)							
25	Есть способ- ности лидера							
26	Внимателен (на) к потреб- ностям других							
27	Правдивый(ая)							
28	Любит риск							
29	Понимающий (ая)							
30	Скрытный(ая)							
31	Легко прини- мает решение							
32	Понимаю дру- гих							
33	Искренний(ая)							
34	Доволен(на) собой							
35	Готов(а) уте- шать других							
36	Самолюби- вый(ая)							
37	Люблю быть главным							
38	Вкрадчи- вый(ая)							
39	Приятный(ая)							

40	Мужественный (ая)							
41	Сердечный(ая)							
42	Серьезный(ая)							
43	Желаю иметь определенное мнение							
44	Нежный(ая)							
45	Дружелюб- ный(ая)							
46	Агрессив- ный(ая)							
47	Доверчи- вый(ая)							
48	Неумелый(ая)							
49	Действую как лидер							
50	Люблю дурачиться							
51	Умею приспосабли- ваться							
52	Индиви- дуалист(ка)							
53	Не пользуюсь грубыми словами							
54	Неорганизован ный(ая)							
55	Люблю соревноваться							
56	Люблю малышей							
57	Тактичный(ая)							
58	Честолюбивый (ая)							
59	Добрый(ая)							
60	Вежливый(ая)							

Приложение 3. Примеры рисунков «настоящего мальчика» и «настоящей девочки»





Приложение 4. Конспект занятия «Продам игрушки для мальчиков и девочек»

Цель: Учащиеся используют каталоги игрушек для изучения гендерных стереотипов и рассмотрения нетрадиционных гендерных ролей.

Оборудование: ватман, ножницы, клей, несколько каталогов игрушек (в расчёт на каждого учащегося)

Учитель: Скажите, с какими игрушками любят играть мальчики, а с какими - девочки?

Учащиеся: Мальчики любят играть с машинками, роботами, конструкторами, оружием, фигурками животных и супергероев, железной дорогой, а девочки – с куклами, мягкими игрушками, домиками, игрушками-антистресс, игрушками-бытовой техникой, настольные игры.

Учитель: У вас на столах каталоги игрушек. Каталог – это составленный в определённом порядке перечень каких-либо однородных предметов. Например, мебель, продукты питания, игрушки, одежда и так далее. В своих группах вы будете просматривать каталоги и вырезать игрушки, которые продаются мальчикам, и игрушки, которые продаются девочкам. Картинка вырезается полностью, обязательно включая контекст (то есть важные части того, что происходит на картинке, а не только сама игрушка). Обратите внимание на то, как дети играют: с другими детьми, в одиночку, увлеченно и т. д. После того как вы вырежете фотографии, вам нужно поднять их и приклеить их на плакат, к которому принадлежат: «Мальчики» или «Девочки».

Учитель: Теперь разделитесь на пары, молча посмотрите на плакаты и поговорите о том, что вы заметили.

Учащиеся: Девочек больше на плакате мальчиков, чем мальчиков на плакате девочек.

Учитель: Теперь я задам вам несколько вопросов, чтобы нам была более понятна сложившаяся картина.

- Кто является более активным (бег, прыжки, перемещение) в рекламе - мальчики или девочки? (Учащиеся: Одинаково)
- Кто на рекламных плакатах более спокоен? (Учащиеся: Девочки)
- Кто больше играет на улице? (Учащиеся: Преимущественно представлены игры в помещении, но на улице одинаково играют и мальчики, и девочки)
- Кто больше играет в доме / кухне? (Учащиеся: Девочки)
- * Кто заботится о детях / приготовлением пищи/ покупках? (Учащиеся: Девочки)
- * Кто чинит / создаёт вещи? (Учащиеся: Мальчики)
- Кто носит розовый/ синий? (Учащиеся: Нет разделения цвета по гендеру, но иногда можно заметить игрушки розового цвета для девочек)
- Кто играет с оружием? (Учащиеся: Мальчики)
- * Кто создает искусство? (Учащиеся: Девочки)

Как вы думаете, эти объявления верны для каждого мальчика и каждой девочки? Все ли мальчики любят играть в футбол, строить башни и играть в Звёздные Войны?

Учащиеся: Данные объявления не совсем верны для каждого мальчика и девочки потому, что некоторые мальчики предпочитают играть в куклы, бакалею, создавать одежду и украшения, а девочки предпочитают собирать конструкторы, в играх в куклы использовать роботов, фигурки монстров и доисторических животных, различный транспорт.

Учитель: Справедливо ли то, что эти объявления показывают, что только девочки могут рисовать, готовить, иметь кукол или фигурки животных?

Учащиеся: Не совсем, поскольку мальчики также имеют право на то, чтобы учиться готовить, играть в куклы и животных.

Учитель: На самом деле, мальчики в детском саду любят играть в бакалею и имеют мягкие игрушки; девочки любят играть с блоками, играть в футбол и в этом нет ничего необычного. Теперь попробуйте в группах создать страницу для собственного каталога игрушек с равной возможностью для мальчиков и девочек играть со всеми игрушками. Вы можете использовать фотографии из каталогов или выполнить рисунки.

Пример того, как может выглядеть страница для каталога игрушек.

LITTLEBITS AVENGERS HERO KIT
Ages 8 & up
Amazon Exclusive B07B0ZZR83

MELISSA & DOUG PET VET SET
Ages 3-6 B074LBRV1F

FISHER-PRICE ROCKTOPUS
Ages 3-6 B079J553W1

INCREDIBLES 2 FAMILY ACTION FIGURES
Ages 3-7 B074WB5J8X

FURREAL MUNCHIN' BEX
Ages 4 & up B076QJ9588

POWER WHEELS JURASSIC WORLD JEEP
Ages 3-7 B0751XSNXP

A. BARBIE CARE CLINIC VEHICLE Ages 3-7 B079J8MVFW
B. OSMO GENIUS KIT Ages 5-12 B07CQ9Y5J2
C. KIDS FIRST SCIENCE LABORATORY KIT Ages 3-5 R00TF8ZQ6
D. OZOBOT BIT CODING ROBOT Ages 6 & up B01M8F2Q65

LEGO HARRY POTTER HOGWARTS GREAT HALL
Ages 9-14 B078KP72X

KANO HARRY POTTER CODING KIT
Ages 6 & up B07C7X8L9G

LEGO BOOST
Ages 7-12 B06Y6JCTKH

DISNEY VILLAINOUS
Ages 10 & up B07DLGD9K6

Top Toys

Приложение 5. Конспект КВН «Леди и джентльмены»

Цель: применение правил этикета (культуры речи и поведения) в различных ситуациях согласно гендерной принадлежности

Ведущий 1. Добрый день, дорогие друзья! Сегодня у нас КВН «Леди и джентльмены». Спонсоры нашего заседания - две всемирно известные фирмы «Хорошее настроение» и «На жюри не надейся, а сам не плошай». Свет ваших глаз, тепло ваших сердец и ваше хорошее настроение - неперенное условие нашей сегодняшней игры.

Ведущий 2. Откроем «словарь иностранных языков». Джентльмен - английский аристократ, строго следующий правилам и нормам привилегированного общества. Второе значение слова: благородный, порядочный, воспитанный человек, обладающий прекрасными манерами и тщательно следящий за строгостью и изяществом своего костюма, внешнего вида и поведения. Леди - это женщина аристократического круга. Мы назвали КВН «Леди и джентльмены», потому что мы хотим видеть вас порядочными, благородными, воспитанными, умными, красивыми, находчивыми, настоящими леди и джентльменами». Надеемся, так и будет.

I ТУР.

А сейчас команды расскажут нам немного о себе. Итак, приветствие команд.

Приветствие команды «Академия этикета».

Чтец 1. Что такое? Что случилось? Отчего же всё кругом завертелось, закружилось и помчалось кувырком?

Чтец 2. Может, страшный ураган? Извергается вулкан?

Чтец 3. Может, это наводнение? Отчего столпотворенье?

Чтец 4. Просто в этот день чудесный

Мы не можем без забот

И на праздник интересный

Приглашаем весь народ.

Чтец 5. Здесь мы будем все учиться,

Как уместнее проститься

Как представиться, назваться,

Как нам правильно общаться.

Чтец 6. Что? Зачем же нам всё это?

Проживём без этикета.

Чтец 7. Ох, не правы вы, друзья,

Нам без этого нельзя.

Очень много нужно знать,

Чтобы вежливыми стать!

Чтец 8. Как поздравить с юбилеем,

Как одеться на банкет,

Что дарить знакомым можно,

А какой подарок - нет.

Чтец 9. Можно ли на День рождения

Приходить без приглашения?

На вопросы ты ответа

Не найдешь без этикета.

Чтец 10. И на этом КВНе

Не придется нам скучать,

Ну, а главное - побольше

Мы желаем всем узнать.

Чтец 11. Пусть звенит звонок скорее

Ведь его призывный звук

Открывает академию - Очень вежливых наук!

Вручают подарок жюри.

Уважаемое жюри, мы дарим вам этот звонок, пусть его звон отзовется в ваших сердцах, мы посвящаем вас в почетные академики, надеемся, что вы будете снисходительны к своим ученикам.

Все вместе: Будем вместе веселиться,

Будем вместе ждать побед,

Нам ведь нечего бояться,

Все мы знаем этикет.

Пусть серьезен наш соперник

И жюри суровой, нет

На все трудные вопросы

Мы легко найдем ответ.

Очень хочется, ребята,

Нам серьезных перемен

Чтоб из мальчика простого

Получился джентльмен.

Чтобы все девчата в леди

Превращались в тот же миг,

Ведь воспитанным быть должен

Современный ученик.

Приветствие команды «Алые паруса»

Капитан «Алые паруса»: Вас приветствует команда ...

Все: ... алые паруса.

Капитан: Алые паруса - это романтический символ юности, дерзания, мечты.

Поэтому наш девиз:

Все: ... ребята, надо верить в чудеса!

Когда-нибудь весенним утром ранним

Над океаном алые взметнутся паруса

И скрипка пропоет над океаном.

Чтец 1. Леди и джентльмены,

Рады приветствовать вас,

Хотим, чтоб огонь познаний

В ваших сердцах не гас.

Книга, чтоб нашим другом

Была на все времена,

И к целям заветным звали

Алые паруса.

Чтец 2. Конечно, не каждый способен оснастить корабль алыми парусами.

Капитан: Но есть и другие чудеса: улыбка, прощение, мечта.

Чтец 3. Да, мечта победить.

Все: (мелодия «Пусть бегут неуклюжи...»)

Пусть жюри наши строго,

Мы робеем немного,
Но мечта о победе сильней,
Будем честно сражаться,
Будем очень стараться
Сделать наш КВН веселей...

Припев: И к тому же с этикетом

Нет у нас больших проблем,

Что ни девочка, - леди,

Мальчик - джентльмен.

Капитан: Уважаемое жюри! Мы дарим вам наш талисман - корабль с алыми парусами. Пусть ветер вашей благосклонности дует в наши паруса.

Ведущий 1. Уважаемые леди и джентльмены в силу жизненной необходимости вы постоянно вступаете в контакты с множеством людей, с разными взглядами, вкусами, настроениями встречаете людей, с разными взглядами, вкусами, настроениями встречайте людей знакомых и незнакомых, молодых и старых. И чтобы эти многочисленные встречи не привели к конфликтам, не заставили кого-то напрасно страдать, общество выработало для вас элементарные нормы поведения - этикет.

Ведущий 2. Этикет - слово французского происхождения. Этикет - основные правила поведения в обществе. Первое печатное пособие по этикету появилось в России в 1717 году при Петре 1. Леди и джентльмены обязательно должны знать и соблюдать правила этикета ежедневно, ежечасно, везде и во всем.

Итак, II тур. Разминка, загадки. Этикету посвящены несколько следующих заданий.

Ведущий 1. Для начала каждой команде будет предложено по три ситуации на знание общепринятых норм и правил поведения. Вам нужно зачитать ситуацию и дать правильный ответ. За каждый правильный ответ вы получите 1 балл.

II ТУР. Тема нравственности.

Ситуация 1. Вы вошли в автобус с задней площадки и увидели, что у передней двери стоят ваши друзья. Надо ли поздороваться с ними, а если надо, то, как это сделать?

Ответ: Если ты увидел друзей в автобусе, в читальном зале, на другой стороне улицы, то следует приветствовать их при условии, если они тебя заметили. Кричать, конечно, не стоит. Слова заменяют, жестом, улыбкой, поклоном.

Ситуация 2. В школьном коридоре разговаривают учителя. Среди них Олег увидел своего классного руководителя, проходя мимо, Олег вежливо сказал: «Здравствуйте, Игорь Сергеевич». Скажите, какая допущена ошибка?

Ответ: Олег поступил невежливо, надо было сказать «здравствуйте» обращаясь ко всем учителям.

Ситуация 3. Что нужно сказать и надо ли что-то говорить, когда кто-то чихнет?

Ответ: Если кто-то чихнул или с ним произошла другая подобная неловкость, лучше всего не обратить на это внимания.

Ситуация 1. На вечере мальчик приглашает девочку танцевать. Может ли она отказаться? Если может, то как?

Ответ: Этикет разрешает отказаться от приглашения на танец, не объясняя причины отказа, но если причины отказа таковы, что их можно объяснить, то почему бы ни сделать это: «Спасибо, но мне не нравится этот танец».

Ситуация 2. На вечере мальчик потанцевал с девочкой. Он ей говорит: «Спасибо». Правильно? А что должна сделать или сказать девочка?

Ответ: Мальчик поблагодарил за танец, правильно. На благодарность после танца девушка отвечает приветливой улыбкой.

Ситуация 3. Кто должен первым закончить разговор по телефону: кто звонил или кому звонили? (кто его начал)

Ведущий 2. Танцы! Балы играли особую роль в жизни светского человека. Танцы помогали держаться свободно, уверенно и непринужденно, учили владеть своим телом. У нас в России танцам обучали всех дворянских детей без исключения, это был один из обязательных элементов воспитания. Молодому человеку или девушке, не умеющим танцевать, было нечего делать на балу; а в жизни света - это не вечер танцев, своеобразное общественное действо. Давайте зайдём на бал. Посмотрите на это чудо - танец!

III ТУР.

«Кто ходит в гости по утрам?»

Ситуация 1. В дверь постучали, Сергей, продолжал, есть, прикрикнул: «Входите, открыто!» На пороге появилась Марина. Это было полной неожиданностью. Они были знакомы. Что надо сделать, прежде всего? Как быть с ужином? Что сделать, прежде всего? Есть или оставить? Можно ли спросить, зачем пришла Марина?

Ответ: Надо встретить гостью, помочь раздеться, предложить поужинать, если что-то есть, а если нет, то отложить свой ужин. Спрашивать о причине визита не положено, гость должен сам сказать об этом.

Ситуация 2. Магазин «Подарки»

Ведущая 1. Да, ходить в гости и встречать гостей - дело серьёзное. А вы никогда не задумывались, зачем, собственно говоря, люди ходят в гости? На это, наверное, есть множество причин.

Во-первых, очень приятно, когда, увидев тебя, кто-нибудь обрадуется и тепло улыбнется.

Во-вторых, собираются в гостях разные люди: поговорят о том, о сём - и всем польза: узнали новости, обсудили события, обменялись сведениями - и все стали богаче, умнее.

И ещё: сложилась хорошая традиция - в гостях делиться радостью и горем. Вот почему с давних пор и до наших дней ходят люди в гости. Естественно, выработались определенные представления о том, как вести себя хозяину и как — гостю.

Чтец 1. Не толкайся, не дерись,

Сесть за стол не торопись, К месту подойди спокойно. И веди себя достойно. Чтец

2 . На соседа не кричи

Ложкой, вилкой не стучи.

Это правило знакомо:

Уважай хозяев дома.

Чтец 3. Выходя из-за стола,

Не забудьте, детвора,

От хозяев не бежать,

И спасибо им сказать.

А сейчас игра с залом.

Задание: «Продолжи фразу ».

Закончите фразу так, как это сделал бы тактичный человек.

Если ты случайно толкнул кого-то, то (обязательно извинись).

Если в твоём присутствии обижают малыша, то ...(заступись за него и помоги).

Если тебе подарили коробку конфет, то...(угости присутствующих).

Первым словом по телефону должно быть...(слово здравствуйте).

IV ТУР.

«Путешествие в страну вежливости».

У нас в гостях джентльмен и дама (дети в костюмах).

Дама. Добрый день, господа! Я дала вам согласие провести конкурс по правилам хорошего тона. А милый джентльмен мне в этом поможет. Вы согласны?

Джентльмен. Ну, для меня это сущий пустяк. И потом, как можно не прийти на помощь, если её просит такая очаровательная дама.

Дама. Ну, скажете тоже.

Джентльмен. Я совершенно серьёзно. Будь немного ваш нос по короче, а волосы - длиннее, то вам просто бы цены не было. А впрочем, ваш нос и так хорош.

Дама. Спасибо за комплимент.

Вопрос №1 команде.

Со стороны джентльмена это комплимент или оскорбление? Дайте ответ.

Ответ: назвать даму очаровательной - это комплимент, а говорить о её частях лица - это невежливо.

Джентльмен. Что-то у меня свербит в носу. Однако прошу прощения, мадам, но у меня, кажется насморк. (Достает платочек, разворачивает, сморкается, потом внимательно рассматривает платочек, складывает тщательно по складкам).

Дама. О боже, дорогой джентльмен, вы, кажется, заразили и меня. (Дама чихает, прикрыв его рукой).

Джентльмен. Будьте здоровы, черт возьми. Пойдемте мадам, пойдемте.

Вопрос №2 команде.

Какие ошибки в поведении этих людей вы заметили?

Ответ: Не нужно было говорить о том, что у него свербит в носу. А платочек нужно разворачивать одной рукой не полностью, убирать, не складывая, не рассматривать следы на платке. Дама должна чихать в платочек и в сторону, но никак не в ладонь. Но было бы правильнее сдержаться.

V ТУР.

«От теории к практике».

Ведущая 1. Приглашаются по одному участнику от каждой команды. Они должны разложить на столе приборы. (Стол, вилка, тарелка, нож, ложка, салфетка, стакан по два штуки всего).

Ведущая 2. Приглашаются по одному участнику от каждой команды. Им предлагается выпить компот, не нарушив правил хорошего тона. (Для этого сначала надо выпить жидкость, потом с помощью ложечки достать ягоды. Косточку изо рта вынуть ложечкой, потом положить на блюдце).

А сейчас игра с залом.

Два мальчика столкнулись в дверях и никак не могут разойтись. Кто из них должен уступить дорогу, если возраст мальчиков 8 и 11 лет (обычно дорогу уступает тот, кто вежливее).

На улице вы встретили пожилого соседа по дому, которого давно не видели. Какие слова вы добавите к своему приветствию? (Здравствуйтесь, дядя Гриша! Как вы себя чувствуете?).

В дверях магазина давка, Одна толпа входит, другая - выходит. Кто должен уступить?

(Те, которые входят).

VI ТУР.

Блиц - конкурс.

Ведущий 1. Молодцы, ребята! Вы показали себя эрудированными. Истинные джентльмены и леди, находясь за столом в гостях, никогда не покажут своего недовольства сервировкой или качеством приготовления блюд. Они едят с улыбкой на лице, чтобы сделать приятное хозяйке. Так вот, вам предстоит откусать блюдо с улыбкой. Принесите угощение, пожалуйста (поднос, на нем два блюда по пять ломтиков лимонов). А жюри посмотрит, кому из вас угощение понравилось больше. Кушайте и улыбайтесь.

Заключительная часть.

Ведущий 2. Леди и джентльмены!

Наша конкурсная программа подошла к концу. Жюри подводит итоги. Подведём итоги и мы. Наш КВН называется «Леди и джентльмены» не зря. Мы хотим, чтобы вы могли так называться не только на КВНе, но и в жизни, потому что воспитанность вообще и культура поведения в частности делают нашу жизнь удобней, приятной, разумной и красивой. Поверим в это горячо и искренне. Тогда всем окружающим -родителям, друзьям, одноклассникам, учителям и даже незнакомым людям - будет хорошо с нами. И нам будет хорошо и радостно среди людей. А без этого, пожалуй, счастья не бывает.

Приложение 6. Конспект конкурса «Папа, мама, я – творческая семья!»

Цель: закрепление понятия «семья» и формирование сплочённости коллектива

Учитель: Здравствуйте, ребята и родители!

Ученик: Рады вас видеть, дорогие родители!

Ученица: Нам очень приятно, что в этом зале собрались и наши гости!

Вместе: Приветствуем всех на конкурсе творческих семей

Ученица: А что такое семья?

Ученик: Семья – это счастье, любовь и удача! Семья – это летом поездки на дачу. Семья – это праздник, семейные даты, подарки, покупки, приятные траты. Рождение детей, первый шаг, первый лепет! Мечты о хорошем, волнение и трепет.

Ученица: Семья – это труд, друг о друге забота, Семья – это много домашней работы. Семья – это важно! Семья – это сложно! Но счастливо жить одному невозможно!

Ученик: Что такое семья? Посмотрим, как ответили на этот вопрос наши ребята.

(Видеосюжет «Что такое семья?»)

Ученик: Друг друга любя, будем вместе всегда,

Пусть нашу любовь не изменят года!

Хочу, чтоб про нас говорили друзья:

Какая хорошая Ваша семья!

Учитель: На наш конкурс как раз пришли такие замечательные семьи. Они нам покажут, что семья может быть не только крепкой и любящей, но и творческой.

Ученик: Встречайте участников конкурса «Творческая семья»:

Ученица: А теперь представляем вам школьный совет, выполняющий функции жюри.

Учитель: В зале также присутствуют болельщики. Поприветствуем их бурными аплодисментами!

Итак, самое время начать нашу конкурсную программу.

Этап «Знакомство» (стенгазета, визитная карточка, конкурс «Знаем ли мы своего ребёнка»)

Учитель: Каждая семья представила родословную своей семьи при помощи газеты. Просим наше жюри оценить эту часть конкурса. Также наши участники приготовили визитные карточки «Мы – семья самая, самая..».

Нам всем не терпится узнать, что же у них получилось.

Итак, первая семья _____.(Семья выходит на сцену. Идёт просмотр визитной карточки. Выступление первой семьи. В такой последовательности выступают все семьи)

Конкурс для родителей и детей "Знаю ли я своего ребенка"

Учитель 2: Вы одновременно будете записывать ответы на вопросы на листке бумаги. Совпадут ли ваши ответы? Кто из вас лучше знает своего ребенка? За каждое совпадение семья получает балл. Приглашаем первую семью на сцену -

Вопросы первой паре:

Какой у вашего ребенка любимый цвет?

Как зовут друзей вашего ребенка?

Какой у вашего ребенка любимый праздник?

-Приглашаем вторую семью. Вопросы второй паре:

Какой школьный предмет ваш ребенок любит больше других?

Какую книгу читает ваш ребенок в данное время?

Какие конфеты предпочитает ваш ребенок?

-Вопросы третьей паре:

Чем больше всего любит заниматься ваш ребенок?

Какой у вашего ребенка любимый мультфильм?

Какая у вашего ребенка отметка по физкультуре?

-Вопросы четвертой пары: любимая игрушка ребенка; любимое блюдо; любимый день недели.

Вопросы пятой пары: любимая сказка оценка по математике любимый шоколад

Вопросы шестой пары: любимая компьютерная игра вашего ребёнка; любимый урок в школе; любимая сладость и т.д..

Жюри подводит итоги I-го этапа.

Этап "Кулинарный" («Задание» и «Коронное семейное блюдо»)

Учитель: Первая часть этапа. Внимание на экран. Задание будет на нем. Ответы вы пишете на бумаге. (На экране появляются задания.) Задания:

- 1) запишите лишнее слово: кока-кола, морс, фанта, лимонад (Ответ: морс);
- 2) составьте из букв название блюда: А Я Ц И Н Ч И (Ответ: яичница);
- 3) вставьте слово, которым заканчивается первое и начинается второе слово: тво (...) алик (Ответ: рог);
- 4) напишите название продукта, необходимого для приготовления блюда: рас (...) ник (Ответ: соль).

Ученица: Сдаём ответы жюри и переходим ко второй части кулинарного этапа. Нашим участникам было заранее дано задание – приготовить любимое семейное блюдо. А сейчас пришло время представить и защитить любимое традиционное семейное блюдо. (Семьи по очереди представляют свои блюда)

Этап «Творческий» (Для пап, мам, художественный номер)

Конкурс для пап «Весёлый клоун»

Учитель: Настоящий тот мужчина,

Тот — мужчина-молодчина!

Кто совсем не унывает,

И всё сделать успеваает!

На работе он удачлив

И в семейной жизни счастлив.

Ученик: Наши папы настоящие мужчины, поэтому с лёгкостью выполняют любое задание, а ребята им в этом помогут.

Задание будет таким: надо шарикку наклеить части лица, чтобы получился клоун, который развеселит вашу семью. (Папы выполняют задание под веселую песню про пап.)

Ученица:

Кто пришёл ко мне с утра? Мамочка.

Кто сказал: «Вставать пора»? Мамочка.

Кашу кто успел сварить? Мамочка.

Чаю – в чашечку налить? Мамочка.

Кто косички мне заплёл? Мамочка.

Целый дом один подмёл? Мамочка.

Кто цветов в саду нарвал? Мамочка.

Кто меня поцеловал? Мамочка.

Кто ребячий любит смех? Мамочка.

Кто на свете лучше всех? Мамочка.

Ученик: Я согласен с тобой, мамы очень умелые, успевают так много дел сделать.

Где только не проявляется их творчество...

Ученица: Здорово! А наши мамы участницы смогут сделать поделку из салфеток и бумаги?

Ученик: Конечно, смогут.

Конкурс для мам «Сделать поделку из жгутиков из салфеток» - дети помогают.

Я подарок разноцветный Подарить решила маме.

Я старалась, рисовала

Четырьмя карандашами. Но сначала я на красный

Слишком сильно нажимала,

А потом, за красным сразу

Фиолетовый сломала,

А потом сломался синий,

И оранжевый сломала...

Все равно портрет красивый,

Потому что это – мама!

Ученица: Пока наши мамы вместе со своими детьми придумывают поделку, мы предлагаем вам посмотреть фотографии и портреты мам. (*на экране появляются фотографии и детские портреты мам.*)

После мамы показывают свои работы зрителям и относят жюри.

-А теперь мы приглашаем наши семьи на сцену для показа номера художественной самодеятельности.

Учитель: Как часто мы слышим слова: «Мой дом – моя крепость». Несомненно, у человека должен быть дом. И не просто крыша над головой, а место, где его любят и ждут, понимают, принимают таким, какой он есть. Место, где человеку тепло и уютно. Сегодня на празднике каждая семья может построить дом своей мечты.

Предлагаем каждой команде набор кирпичей, из них вы построите дом. На 4-х кирпичиках у вас уже написаны слова: *здоровье, понимание, улыбка, любовь*. Остальные надо дописать. Придумайте, какие кирпичики возьмёте для строительства чудесного дома. Крыше тоже надо дать название. Приготовьтесь защитить свой проект.

Ученик: Что может быть семьи дороже?

Теплом встречает отчий дом,

Здесь ждут тебя всегда с любовью,

И провожают в путь с добром!

Ученица: Отец и мать, и дети дружно

Сидят за праздничным столом,

И вместе им совсем не скучно,

А интересно впятером.

Учитель: Любите! И цените счастье!

Оно рождается в семье,

Что может быть ее дороже

На этой сказочной земле.

Учитель: Вот и подходит наш праздник к завершению, мы все, выступающие сегодня на сцене хотели вам показать, как здорово, что есть семьи, в которых живут любовь, добро и творчество. А сейчас мы предоставляем слово жюри. *(Жюри подводит итог и награждает победителей)*

Ведущие *(вместе)*: Пусть этот теплый яркий свет

Любовь и жизнь вам освещает,

Любовь вам, верность да совет

Всегда пусть в жизни помогает!

Пусть под крышей вашего дома всегда царят взаимопомощь и взаимопонимание.

Пусть ваш домашний очаг всегда светится любовью и счастьем.

Спасибо за то, что сегодня были с нами.

До свидания, до новых встреч.