

РОССИЙСКО-АРМЯНСКИЙ (СЛАВЯНСКИЙ) УНИВЕРСИТЕТ

ВАРДАНЯН НУНЭ ТИГРАНОВНА

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
АРМЕНИИ**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук по
специальности – 19.00.01 “Общая психология, теория и история психологии,
психология личности”

Научный руководитель:

**Доктор психологических наук, профессор
БЕРБЕРЯН АСЯ СУРЕНОВНА**

ЕРЕВАН 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ.....	11
1.1. Идентичность как психологическая категория: ее генезис, структура и типологизация.....	11
1.2. Профессиональная идентичность как элемент профессионального становления личности .	30
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРА, ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИИ	49
2.1. Категории гендерной идентичности, гендерной социализации и гендерных ролей в психологии	49
2.2. Гендерные различия и их влияние на выбор и успешность освоения профессии	77
ГЛАВА 3. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АРМЕНИИ	102
3.1. Организация и методы исследования.....	102
3.2. Анализ и интерпретация результатов.....	106
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146
Практические рекомендации.....	148
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	150
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	172
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	178
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	184
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	187
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	191
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	196

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество ставит перед человеком новые вызовы. Процесс глобализации побуждает личность к активному поиску себя, собственной идентичности и сохранению целостности в условиях постоянно меняющегося и развивающегося техногенного общества. Современный человек стоит перед дилеммой, где, с одной стороны – экзистенциальный вакуум (Э.Фромм, В. Франкл), а с другой стороны – риск потери собственной самобытности в обществе, где зачастую стираются грани индивидуальности, национальности и даже пола. Судя по всему, здесь нет статичного алгоритма развития. Ответ заключается в постоянном и динамичном состоянии выбора, который каждый человек вынужден делать в течение всей своей жизни – выбор между индивидуальным и социальным. В этой связи все возрастает роль идентичности личности, так как именно идентичность позволяет человеку сохранять свою целостность, свой «образ-Я» в постоянно изменяющемся мире. Проблеме идентичности посвящено множество работ, в которых отмечается роль тождественности и целостности личности (Э. Эриксон), взаимосвязи индивидуального и коллективного (Э. Фромм, Дж. Мид, Ч. Кули), «образа-Я», самосознания, ценностей (В. Столин, И. Кон, Э. Дюркгейм, С. Московичи), потребностей, способностей, убеждений, индивидуальной истории (Дж. Марсиа).

Профессиональная идентичность личности является важным фактором самореализации человека и его профессионального и личностного становления. В профессии человек самореализуется, расширяет свои возможности, реализует свои способности, потенциалы, таланты и самоактуализируется (В. Франкл, А. Маслоу). Сформированная профессиональная идентичность личности является залогом самореализации и профессионального и личностного становления. С другой стороны, развитая и сформированная профессиональная идентичность обеспечивает успешную профессиональную деятельность, что очень важно для развития общества. Поэтому изучение особенностей профессиональной идентичности и работа, направленная на ее развитие очень важны в современном обществе. Важную роль здесь играет образовательная система, в частности, вуз, где происходит профессионализация личности и задается основа дальнейшей

профессиональной деятельности. Система высшего образования дает возможность для развития самостоятельности, саморегуляции и самоопределения. В современных условиях модернизации образовательной системы наблюдается противоречие между традиционной образовательной парадигмой, в рамках которой акцент делается на формирование определенных знаний и умений на конкретных этапах развития личности и современной технологией, которая рассматривает развитие личности по индивидуальной траектории. В данном контексте для студента очень важно осознание себя, своего профессионального образа и, следовательно, возрастает значение роль профессиональной идентичности. Учет особенностей профессиональной идентичности и работа, направленная на ее развитие представляется нам важным и актуальным аспектом вузовского образования.

В настоящее время в Армении осуществляются реформы в области образования. Основной задачей этих реформ является гармонизация системы образования Армении в соответствии с европейской системой, формирование национальной системы квалификации образования и формирование институциональных изменений. Это требует наличия современной концепции образования, ориентированной на актуальное состояние общества и на те изменения, которые в нем происходят. В современном обществе при подготовке профессиональных кадров в системе высшего образования ведущими и приоритетными становятся не только задачи развития способностей к профессиональной деятельности, профессионального мышления, профессионального общения, креативности и так далее, а развитие личности в целом, перевод ее на субъектные, конструктивные позиции. Данный подход задает направление для проводимых в Армении реформ системы образования и требует учета особенностей личности студента, таких, как профессиональная идентичность и гендерная идентичность.

В условиях современного постиндустриального общества резко изменились критерии экономической и социально-психологической эффективности личности – фактора, определяющего статус человека. Такой фактор как образовательный ценз, который обуславливал прежде неравенство возможностей и обеспечивал мужское доминирование в прошлом, перестал существовать и ограничивать женщин в возможности получения образования и профессиональной самореализации. Сегодня мужчины и женщины свободны

при выборе профессии, и можно сказать, что предпосылки для успеха стали более равными. Это привело к постепенному выравниванию количества успешных мужчин и женщин в различных профессиональных сферах. Однако, следует отметить, что несмотря на развитие общества и активное участие женщин в производственной деятельности, по сей день существует представление о “мужских” и “женских” профессиях. Это представление формируется на основе гендерных стереотипов и проявляется на различных ступенях образовательной системы. При рассмотрении гендерных различий в профессиональном выборе старшеклассников наблюдается ориентировка юношей на получение высшего образования в техномонической направленности и направленность девушек на выбор социономических профессий. Гендерный подход в образовательной системе подразумевает анализ степени интегрированности гендерных отношений в организацию педагогического процесса и внедрение гендерной проблематики в текущий процесс реформы образования.

Исследования гендерных особенностей профессиональной идентичности весьма малочисленны. В большинстве случаев, при изучении гендерных особенностей профессиональной направленности и различий в степени представленности мужчин и женщин в различных профессиях, исследователи обращаются к изучению различий в способностях мужчин и женщин. Мы же обращаемся к изучению возможных психологических причин этих различий и связи гендерной идентичности и профессиональной идентичности. В условиях модернизации системы образования в нашей стране изучение мотивации, направленности и гендерных особенностей профессиональной идентичности личности студентов является очень важным.

Основываясь на вышеизложенном, нам представляется актуальным изучение гендерных особенностей профессиональной идентичности личности в системе высшего образования Армении.

Генеральная гипотеза исследования. Существует взаимосвязь между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью личности.

Частные гипотезы исследования.

1. Существует взаимосвязь между гендерной идентичностью и профессиональной направленностью личности.

2. Существует взаимосвязь между полом и профессиональной идентичностью личности.

Целью работы является изучение гендерных особенностей профессиональной идентичности личности в образовательной системе Армении (в частности, в системе высшего образования РАУ).

В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие **задачи**:

1. Изучение и анализ соответствующей научной литературы по проблеме идентичности (профессиональной, гендерной).
2. Рассмотрение развития и особенностей профессиональной и гендерной идентичности личности и изучение влияния гендерных ролей и гендерных стереотипов на профессиональную идентичность личности.
3. Выбор и обоснование методологии и методов для осуществления экспериментальной работы на основе данных, полученных при проведении фокус-групп.
4. Эмпирическое исследование особенностей гендерной и профессиональной идентичности, а также гендерных особенностей мотивационной сферы и профессиональной направленности.
5. Проведение формирующего эксперимента и апробация тренинговой программы по развитию профессиональной идентичности личности студентов.
6. Обобщение данных и выработка рекомендаций.

Объектом исследования является гендерная идентичность и профессиональная идентичность личности студента.

Предметом исследования является взаимосвязь гендерной и профессиональной идентичности, гендерные особенности профессиональной направленности и профессиональной мотивации студентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют гуманистические концепции А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, концепция идентичности Э. Эриксона, статусная модель идентичности Дж. Марсиа, теория гендерной идентичности С. Бем и

теория профессионального становления Д. Сьюпера, субъектно-деятельностная концепция Е. Климова.

Методы исследования. В диссертационном исследовании были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ научной, научно-исследовательской и учебно-методической литературы.
2. Наблюдение, беседа, фокусированное интервью, тесты.
3. Формирующий эксперимент – тренинг по развитию профессиональной идентичности.
4. Статистические методы математической обработки.

Научная новизна работы:

1. На основе рассмотрения профессиональной идентичности как комплексного феномена выявлена взаимосвязь между гендерной идентичностью, гендерными ролями и профессиональным становлением.
2. На основе полученных данных выявлена связь между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью, а также гендерной идентичностью, профессиональной мотивацией и профессиональной направленностью.
3. Разработана и апробирована психокоррекционная программа развития профессиональной идентичности личности студента на основе психологического формирующего тренинга «Тренинг развития профессиональной идентичности».

Теоретическая значимость работы заключается в том, что профессиональная идентичность, профессиональная направленность и гендерная идентичность рассматриваются с индивидуально-психологической точки зрения. Анализ взаимосвязи между гендером и профессиональной идентичностью дает возможность системно изучить личность студента и причины существования традиционно «мужских» и «женских» профессий, а также неравного соотношения полов на различных факультетах в высшей школе. Данные исследования дают возможность рассмотреть индивидуальные особенности личности студента, такие, как профессиональная мотивация и профессиональная направленность, и их связь с гендером и гендерной идентичностью. Учет этих особенностей

является важным аспектом гуманизации образовательной системы и залогом обеспечения гендерного равенства в высшей школе. Накопленный материал является синтезом многочисленных теорий, исследований и открывает новые возможности для изучения данного вопроса в указанных сферах применения, а также для расширения знаний о психологических особенностях профессиональной и гендерной идентичности, их структуре и содержании. Полученные данные также важны при разработке проблемы и составлении учебных курсов.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов при организации работ, направленных на развитие профессиональной идентичности и личности студентов - тренингов, бесед и так далее.

На защиту выносятся **следующие положения:**

1. Существует связь между гендером и профессиональной мотивацией. Предполагается, что в зависимости от пола и гендерной идентичности у студентов наблюдается различная профессиональная мотивация.
2. Существует связь между гендером и профессиональной направленностью. Предполагается, что в зависимости от пола и гендерной идентичности у студентов наблюдается различная профессиональная направленность.
3. Существует связь между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью. Предполагается, что у участников с андрогинной гендерной идентичностью более развита профессиональная идентичность, чем у участников с фемининной и маскулинной гендерной идентичностью.
4. Посредством экспериментальной работы, состоящей из тренингов развития профессиональной идентичности, возможно ее развитие с помощью комплекса упражнений, направленных на развитие представлений о собственных профессиональных перспективах, профессиональных целях и на повышение уровня самооценки.

Этапы исследования

Диссертационное исследование состояло из следующих этапов:

1. Первый этап (2011-2012) был посвящен теоретическому анализу проблемы профессиональной идентичности, профессиональной направленности, гендерной идентичности и гендерных различий, а также возможностей ее изучения в рамках высшей школы.

2. Второй этап (2012-2013) был посвящен проведению качественного метода фокус-групп с представителями молодежи и зрелого возраста и теоретико-экспериментальному исследованию профессиональной направленности, профессиональной мотивации, профессиональной идентичности, и их связи с гендерной идентичностью у студентов первых и третьих курсов пяти факультетов (физико-технического факультета, факультета прикладной математики, лингвистики, журналистики и экономики) Российско-Армянского (Славянского) Университета, а также проведению формирующего эксперимента – “Тренинга профессиональной идентичности” с участниками исследования.

3. Третий этап был посвящен проведению ре-тестирования участников тренинга для выявления динамики развития их профессиональной идентичности под влиянием тренинга.

4. Четвертый этап (2013-2014) был посвящен подведению итогов по данным формирующего эксперимента, сравнительному изучению и статистической обработке полученных данных, систематизации результатов исследования и выработке рекомендаций.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена

остаточным объемом обследованного контингента, масштабом и длительностью исследования, комплексностью в подборе и применении методик, применением валидных и современных методов исследования, качественным и количественным анализом эмпирического материала с использованием методов математической статистики.

Внедрение и апробация результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры психологии Российско-Армянского (Славянского) университета. Результаты диссертации представлялись на Международной научно-практической

конференции «Теория и практика гендерных исследований в мировой науке» (Пенза – Ереван – Прага, 2010), VI Годишной научной конференции Российско-Армянского (Славянского) университета (Ереван, 2011), II Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)» (Пенза - Ереван – Прага, 2012), Международном аспирантском форуме «Современная наука: тенденции развития, проблемы и перспективы» (Ереван, 2013 г.), VIII Годишной научной конференции Российско-Армянского (Славянского) университета (Ереван, 2013), VI International Scientific Conference (Прага, 2014), Международной конференции «Արդիականության մարտահրավերը, փիլիսոփայական և հոգեբանական հիմնախնդիրները» (Ереван, 2014), а также прошли апробацию в аспирантском грантовом проекте: «Ասպիրանտների և երիտասարդ հայցորդների հետազոտությունների աջակցության ծրագիր – 2013». Результаты исследования были внедрены в учебный курс «Этика и психология научных исследований» и тренинговую программу «Тренинг профессиональной идентичности», проведенные в Российско-Армянском (Славянском) университете (2012, 2013, 2014).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

1.1. Идентичность как психологическая категория: ее генезис, структура и типологизация

Для лучшего понимания психологических особенностей идентичности следует рассмотреть ее историческое развитие. Человеческую историю можно описать как историю идентификации человека. Считается, что элементарная идентификация распространена уже в первобытном обществе. Однако в первобытном обществе индивидуальное оценивается негативно, а коллективное поведение – позитивно. Для такого типа общества проблема идентичности не возникает, так как для него характерны отождествление с предками, с их коллективностью. Первобытный человек одушевлял свое окружение и идентифицировал с собой все предметы в своем окружении. В такой ситуации ведущей тенденцией являлась сопричастность. Можно предположить, что, на бессознательном уровне, такого рода элементарная идентификация характерна для людей и сегодня. Со временем процесс идентификации начал формировать склонность к кооперации и идентификация перешла на социальный уровень. [60] В период античности человек имеет личную автономию, которая ярко проявляется в великой античной философии. В данный период изменяется положение человека в мире и обществе, а следовательно – и его представления о мире и о самом себе. [162] Появление личной автономии является важным залогом для формирования психологической идентичности и самосознания. Соотношение индивидуума и социума возможно впервые получило свое художественное осмысление в самом принципе греческого античного театра, где главными персонажами являлись, с одной стороны, герой, а с другой стороны, безликая, но вполне определенная социальная общность – демос, народ. Отчасти этим и объясняется зарождение демократии в древней Греции, когда воле одного человека - тирана, противопоставляется воля большинства, то есть воля общества.

Для жителя средневековой Европы характерна жесткая ограниченность круга деятельности, жесткая социальная иерархия, ограниченная самостоятельность действий и оценок. В данный период идентичность находится под влиянием христианской картины мира, которая, в свою очередь формирует такие элементы идентичности как стремление к соответствию определенному идеалу, приобщение к духовному миру. На этой основе происходит осмысление собственного Я. На данном этапе религия играет ведущую роль в становлении личностных идеалов и личностной идентичности, а человеческий разум представляется как возможность получить подтверждение религиозных истин. [133] При анализе феномена человеческого беспокойства, Э. Фромм отмечает, что оно вызвано именно распадом средневекового мира, в котором человек, вопреки всем угрозам, чувствовал себя уверенно и безопасно. [143]

В Новое время основными элементами идентичности являются образование, профессия, работа, познание. К концу 19-го века основой процесса идентификации становится процесс межличностной, а также групповой интеграции и дифференциации. Окружение человека становится объектом его идентификации.

20-й век характеризуется активным развитием рыночных отношений, быстрыми темпами развития технологий, информатизации и компьютеризации общества, что несомненно влияет на самосознание человека. В таких условиях достаточно сложно обрести и сохранить идентичность, так как окружающая среда требует постоянных перемен и адаптации к новым условиям. Идентификация в данный период предстает как универсальный характер уподобления и обособления в процессе жизнедеятельности и дает возможность сохранить целостность и самобытность в рамках многообразных социальных взаимодействий и информационных воздействий. Человек в этом процессе формирует собственную систему ценностных ориентаций и личностных смыслов. Устойчивость обретается только в самом себе, как динамическая устойчивость, устойчивость внутреннего стремления к Я в постоянно изменяющемся мире. Этот процесс Юнг называл “индивидуацией”. [160] В этом процессе человек обретает волю, свободу и познает свою суть, что, естественно, требует постоянных осознанных усилий с его стороны. В данном

контексте речь идет именно о психологической идентичности, где объектом идентификации предстает сам человек.

Системный кризис современного общества побуждает человека искать защиты и покоя в социальной мимикрии. Тотальная и глобальная стандартизация, характерная для современности, также в определенной степени нивелирует личностную идентичность, сводя ее лишь к подражанию той или иной социальной, возрастной группе. Современный человек стоит перед дилеммой, где, с одной стороны - экзистенциальное одиночество личности, [143] а с другой стороны - стандартизированный массовый продукт, стирающий грани индивидуальности, национальности и даже пола. Судя по всему здесь нет статичного ответа или рецепта бытия. Ответ заключается в постоянном и динамичном состоянии выбора, который каждый индивидуум вынужден и обязан делать в течение всей своей жизни – выбор между индивидуальным и социальным. Решением в данной ситуации является баланс между двумя высшими ценностями - ценностью отдельной личности и ценностью всеобщего блага. Здесь возрастает значение личностного выбора и меры персональной ответственности, а следовательно – роль идентичности, как психологического феномена.

Мы видим, как историческая ситуация и развитие общества на разных этапах человеческой истории может влиять на особенности самосознания и идентичности личности. Можно сказать, что каждый отдельный человек, личность в любую эпоху как бы проходит всю эволюцию и историю идентичности человека в обществе. Любой ребенок, попадая в коллектив сверстников, встает перед дилеммой – подчиняться ли воле и обычаям этого социума или защищать собственную личность, то есть собственную идентичность.

Также становится ясным, что со временем роль идентичности лишь возрастает, так как в условиях разнообразия выборов, постоянных перемен и динамичного развития общества, идентичность является залогом сохранения целостности личности.

Еще в 70-х годах XX века Клод Леви-Стросс отмечал, что кризис идентичности будет новой бедой века. Тем самым автор предугадал переход проблемы идентичности в междисциплинарный статус. [86] Исследования идентичности берут начало в рамках общепсихологических и социально-психологических исследований личности. Обращаясь к

общему изучению проблемы личности, можно отметить, что уже в середине 20-го столетия прочно утвердились два подхода к ее анализу. В рамках первого подхода личность представляется как объективно фиксируемая совокупность элементов, таких как личностные черты, функции, мотивы. Это дает возможность выделения различных инвариантов, которые позволяют типологизировать разные “личности” с целью дальнейшего сравнения их либо друг с другом, либо с определенным эталоном. В данной логике исследования основная идея заключается в том, что личность проявляет себя и эксплицируется в ситуации “нехватки” или “отсутствия” чего-либо, то есть отклонения от определенного эталона личности. [21]

Нельзя не отметить, что данный подход дает возможность эмпирически исследовать личность, однако зачастую при этом в исследовании утрачивается сама “личность” и ее уникальность. Идентичность же является именно тем психологическим феноменом, который обеспечивает уникальность и самобытность личности.

Следующий подход к изучению личности широко представлен в гуманистических теориях личности. В данном подходе личность рассматривается как уникальная и неповторимая сущность. Следовательно, на методологическом уровне личность несравнимая и неделимая. Здесь понятие нормы заменяется такими понятиями как самоактуализация и личностный рост, что и представляется как ее высшее проявление. В рамках данного подхода, однако, усложняется процесс практического изучения личности и ее психологических особенностей. Оппозиция и конфликт между этими подходами сильно повлияли на развитие изучения личности, так как при абсолютном принятии логики первой традиции теряется сам объект исследования, а в случае выбора второй традиции – невозможным становится конкретное эмпирическое исследование. В такой ситуации введение понятия “идентичность” в рамки исследования личности представляется перспективным решением. [23]

Термин “идентичность” начинает активно использоваться с 70-х годов XX века. Как начало использования термина “идентичность” в научном обиходе отмечается 1977 год, когда во Франции выходит в свет коллективная монография под названием «Идентичность». В данной книге представляются материалы работы семинара, который был посвящен идентичности и в котором участвовали представители различных областей науки. Через два

года в Германии выходит междисциплинарный сборник, посвященный тематике идентичности. В те же годы понятие «идентичность» начинает активно проникать в справочные издания, словари и энциклопедии. [94]

Понятие идентичность стало стержнем для целого ряда социально-философских концепций, например для работ Э. Фромма. Предметом его работ стал анализ актуальных вопросов взаимоотношений человека и общества. Э. Фромм говорит о проблеме идентичности, анализируя взаимосвязь индивидуального и социального, всеобщего в человеческой природе. Автор считает, что результатом индивидуации личности является персональная, личностная идентичность, которая подразумевает обособление человека от общества. Этот процесс становится возможным, по его мнению, лишь в Новое время. Однако в то же время Э. Фромм отмечает, что потребность во взаимосвязи с социумом и в избегании чувства одиночества является одной из основных человеческих потребностей. Данная потребность удовлетворяется через самоотождествление с определенными ценностями, нормами, стандартами, то есть через становление социальной идентичности. [143]

Расширение путей самореализации, связанное с началом капиталистических отношений приводит к неготовности человека принять свободное одиночество и вызывает стремление к таким связям с окружением, которые могут уничтожить его индивидуальность. В такой ситуации стирается грань между собственным “Я” и окружающим миром. Э. Фромм считает, что следствием современного торжества социальной идентичности является деперсонализация. [21]

В данном процессе человек, охваченный беспокойством, подвергается соблазну отдать свою свободу всевозможным диктаторам или потерять в процессе деперсонализации. [143]

То есть обретение идентичности довольно сложный и двоякий процесс с точки зрения автора. Этот процесс можно описать как постоянную борьбу между человеком и обществом, которая длится всю жизнь.

В современных условиях активного развития технологий и коммуникативного и информационного многообразия проблема сохранения идентичности стоит довольно остро, так как человеку постоянно приходится адаптироваться к быстро меняющимся условиям действительности. Долгое время термин “идентичность” не употребляется в психологии и

психиатрии. Однако даже в этот период данная проблематика довольно активно обсуждается в психологической науке. Так, в рамках психоанализа З. Фрейд обсуждает идентичность в различных смыслах. Термин идентичность впервые употребляется им в «Толковании сновидений». Автор анализирует идентичность в рамках восприятия личностью окружающей действительности. [142] Автор отмечает важность влияния группы в процессе идентификации. Идентификация с лидером группы является, по мнению З. Фрейда, главным источником группообразования, и представляет собой одну из ипостасей Эдипова комплекса. [10, стр. 9] Так, З. Фрейд представляет идентичность не как скрытую от нас сущность, которую очень трудно обнаружить, а как скрывающуюся идентичность, которая ускользает от схватывания и не хочет быть обнаруженной. Именно в этой связи З. Фрейд отмечает, что наше «Я» конструируется из различных иллюзий относительно самого себя. И тем самым он изменяет понимание идентичности.

К. Ясперс в своем труде «Общая психопатология» говорит о том, что идентичность представляет из себя один из четырех формальных признаков сознания «Я». Первым из этих признаков является чувство деятельности, когда человек осознает себя как активного индивида, вторым – осознание собственного единства, третьим – осознание собственной идентичности и четвертым - осознание того, что собственное «Я» отлично от всего остального мира. В качестве примера нарушения осознания собственной идентичности во времени К. Ясперс приводит клинические случаи больных шизофренией, которые, говоря о своей жизни до психоза, утверждают, что это были не они сами, а кто-то другой. [163]

Ч. Кули, при введении понятия Я-концепция, отмечал, что это то представление, которое человека имеет о самом себе. Это представление - субъективное отражение мнения окружающих. [180] Что же касается идентичности, то она, в представлениях Ч. Кули, подразумевает область самосознания личности и развивается на основе анализа и обобщения реакций человека на мнения о нем окружающих людей. Здесь также подчеркивается роль взаимодействия социума и индивида, так как, по мнению Ч. Кули идентичность формируется как результат взаимодействия с окружающими и усвоения социальных ценностей и общественных норм. В данном процессе ведущую роль играют первичные группы (семья,

друзья, коллеги и т.д.), которые сильно влияют на формирование у человека представления о себе и своем месте среди других. Следовательно идентичность, согласно Ч. Кули - это особое отражение обобщенных интеракций, которые происходят в ходе личностного, непосредственного общения. [209] Здесь особо акцентируется роль общества и различных социальных институтов.

В. Столин представляет идентичность как самосознание личности, которое имеет многогранную структуру. Идентичность, по мнению автора, относится к области выявления человеком собственной социальной целостности, а также уникальности. Посредством идентичности человек познает смысл своего бытия и формирует представления о своем прошлом, настоящем и будущем. Здесь важная роль отводится временному аспекту идентичности. [135]

И. Кон говорит об идентичности как об одном из аспектов проблемы «Я». Идентичность и самость в его представлениях практически тождественны, а «образ – Я» состоит из представлений о себе, которые складываются у человека, как у субъекта деятельности. [76]

Термин «идентичность» получил наиболее широкое распространение и применение благодаря работам Э. Эриксона. Автор представил идентичность как «внутреннее равенство с собой», как тождественность личности, а также как целостность осознания индивидом собственной тождественности с конкретными социальными группами. Идентичность по Э. Эриксону – это субъективное чувство непрерывности и самотождественности личности, которое соединено с определенной верой в тождественность и непрерывность некоторой картины мира, разделяемой с другими людьми. [192] То есть важна роль как процессов самотождественности, так и тождественности с определенной социальной группой. Согласно Э. Эриксону идентичность является важнейшей характеристикой целостности и зрелости личности, когда человек ощущает себя и свое бытия неизменным, независимым от внешних обстоятельств. Здесь важно переживание хронологии своей жизни как единого целого и ощущение того, что персональная непрерывность и признание данной непрерывности со стороны других людей находятся в связи между собой. Э. Эриксон представляет

идентичность как организацию собственного жизненного опыта личности в ее индивидуальное Я. Это естественно предполагает ее развитие в течение жизни индивида. С возрастом чувство идентичности усиливается и человек начинает все сильнее ощущать непрерывность и целостность между всем тем, что он уже пережил и тем, что он еще предполагает пережить, а также между собственными стремлениями и ожиданиями других.

[158] По мнению автора обладание идентичностью неразрывно связано с наличием усвоенного и принимаемого образа Я, который включает в себя все многообразие отношений данной личности к окружающему миру. Также идентичность подразумевает адекватное и стабильное владение собственным Я, которое не зависит от обстоятельств, а также способность человека решать жизненные задачи, которые возникают на различных этапах развития. Идентичность – это очень сложная связь между индивидуальным и социальным.

[158] Автор считает, что идентичность в одном случае основывается на сознательном чувстве уникальности личности, в другом случае - на бессознательном стремлении к целостности жизненного опыта, а в третьем – на стремлении к приобщению к идеалам группы. Мы видим влияние идей психоанализа на воззрения автора. В структуру идентичности включается не только личностное и социальное, но и сознательное и бессознательное в рамках личности. Идентичность определяет систему личностных ценностей, идеалов и жизненные планы человека, а также его социальную роль и активность в конкретно-исторической социальной жизни общества. Очевидно, что идентичность играет очень важную роль в развитии личности, а развитие самой идентичности – это взаимодействие биологических и социальных процессов, а также эго-процессов. Согласно теории Э. Эриксона идентичность формируется в течение жизни человека и на определенных этапах этого процесса формируется именно социальная идентичность – оценка себя и своей жизни с позиции социума, осознание себя как элемента общества. [17] Говоря о соотношении личностной и социальной идентичности Э. Эриксон отмечал, что они являются двумя гранями процесса психосоциального развития ребенка. [21]

Если рассматривать формирование идентичности в период юности, Э. Эриксон считает, что иногда молодые люди формируют свою идентичность довольно рано, просто

перенимая жизненные ценности и опыт своих родителей. Некоторые молодые люди могут сформировать отрицательную идентичность в знак протеста против родителей и общества и в соответствии с поведением и особенностями ровесников. Бывают случаи, когда юноша оказывается не в состоянии найти себя и сформировать зрелые убеждения. Для большинства молодых людей поиск собственной идентичности продолжается и в период после 20 лет и дает о себе знать в особо критические моменты взрослой жизни. Э. Эриксон утверждал, что стадия формирования идентичности в юности сменяется стадией развития интимности в ранний период зрелости. Это подразумевает способность к установлению эмоционально тесных связей с другими людьми. Э. Эриксон также говорил о кризисах идентичности, то есть о периодах, когда возникает конфликт между сложившимся на данный момент соотношением элементов идентичности и соответствующим данному соотношению способом жизнедеятельности, и изменившейся ситуацией. [158] Для выхода из такого кризиса человек должен приложить усилия для поиска и принятия новых личностных ценностей и способов жизнедеятельности. Человеческая жизнь с этой точки зрения представляется как непрерывный путь преодоления различных кризисов идентичности. То есть по сути, идентичность – это не то, что “достается” в результате некой “победы”, это не нечто статичное и неизменное. [161] Э. Эриксон приблизил идентичность к социальной реальности, которая постоянно изменяется. Автор называет социум «окружением» и отмечает, что окружение человека социально и внешний мир человеческого эго состоит из эго других. Другие значимы для индивида в том плане, что помогают ему упорядочить свой внутренний мир через принятие определенного способа, посредством которого упорядочивают свой мир и включают в него человека другие. [158] В дальнейшем, попытки обосновать идеи Э. Эриксона эмпирически показали, что приведенные им определения широки и неоднозначны. Однако воззрения автора оказали сильное влияние на разработку проблемы идентичности.

Известный и эффективный подход предложил Дж. Марсиа. Согласно автору, идентичность представляет из себя особую структуру эго – внутреннюю, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, которая

самосоздается. [222] Рассматривать проявления идентичности, согласно Дж.Марсиа, можно через наблюдаемые пути и способы решения проблем. То есть идентичность формируется через решение проблем и развивается посредством принятия различных решений, касающихся себя и своей жизни. Это происходит оттого, что при решении проблем и принятии важных жизненных решений человек получает возможность более глубоко осознать собственные сильные и слабые стороны, что является залогом повышения уровня целенаправленности и осмысленности собственной жизни. И хотя представляется очевидным, что становление идентичности включает многие другие аспекты, Дж. Марсиа подчеркивает, что его модель основывается на аспекте решения проблем. [19]

А. Уотерман, при рассмотрении идентичности, уделяет особое внимание самоопределению и ценностным ориентациям. Автор считает, что именно ценности, цели и убеждения характеризуют самоопределение и являются факторами, определяющими идентичность. Согласно А. Уотерману цели, убеждения и ценности являются элементами идентичности, формирующимися в результате выбора из разных вариантов, который совершает человек в период кризиса идентичности. Они во многом определяют жизненное направление и смысл жизни индивида. По А. Уотерману формирование идентичности представляет из себя серию связанных между собой выборов, посредством которых человек принимает собственные цели, жизненные ценности и личностные убеждения. То есть мы видим, что А. Уотерман акцентирует внимание на ценностно-волевых аспектах феномена идентичности. [247] Автор предлагает также собственную модель развития идентичности, согласно которой развитие идентичности - не линейный и последовательный процесс. Данное развитие может идти в обратную сторону и возвращаться на более низкий уровень. Даже при наличии достигнутой идентичности у человека может начаться кризис и идентичность может попасть в диффузное состояние. Чувство достижения идентичности может разрушаться в связи с изменением требований жизни, когда прежние ценности, цели и убеждения уже не соответствуют новым требованиям. Если в подобной ситуации человек осознает потребность в переменах и запускает процесс разрешения кризиса, у него появляется возможность вновь достичь идентичности. Однако при отрицании происходящих

изменений и нежелании проводить личностные поиски появляется риск погружения в диффузное состояние. [22] Э. Уотерман говорит о том, что каждый из элементов идентичности соотносится с определенной жизненной сферой человеческой жизни. Э. Уотерман выделяет четыре наиболее важные для формирования идентичности сферы жизни: 1) профессиональная сфера, которая состоит из выбора профессии и дальнейшего профессионального пути; 2) сфера религии и морали, которая включает в себя принятие и переоценку религиозных и моральных убеждений; 3) сфера политики, которая состоит из выработки собственных политических мнений; 4) сфера социальных ролей, которая включает в себя принятие определенных социальных ролей, таких как половые роли и связанные с ними ожидания в отношении супружества и родительства. Далее мы наиболее подробно рассмотрим профессию, как значимую сферу человеческой жизни, которая соотносится с развитием и формированием идентичности и сферу социальных ролей, в связи с рассмотрением гендерных ролей и их влияния на идентичность личности.

Рассмотренные выше теории идентичности, предложенные Э. Эриксоном, А. Уотерманом и Дж. Марсиа входят в психоаналитическую парадигму исследования личностной идентичности. Критики отмечают, что психоанализ в его традиционном виде не в состоянии достичь полного понимания идентичности, потому что он не выработал терминологии, которая описывала бы среду. При рассмотрении среды как “внешнего объективного мира” представители психоанализа не учитывают всей ее всеобъемлющей реальности. Однако нельзя не отметить роль представителей психоаналитического направления в изучении и развитии понятия идентичности и введении его в научный обиход.

Представители бихевиористического направления резко критиковали психоаналитические теории и предлагали собственное представление об идентичности. Данное представление, в основном, связывают с именами таких авторов, как М. Шериф, Д. Кемпбелл и др. М. Шериф считается родоначальником изучения группового и межгруппового поведения. [238] М. Шериф проводил исследования с целью выяснить как возникают межгрупповые отношения и как влияет на них функциональная взаимозависимость между группами. Эти исследования признаны классическими в

социальной психологии. В ходе исследований М. Шерифа было выявлено, что объективный конфликт интересов приводит к тому, что проявляются негативные аутгрупповые стереотипы. Такой конфликт также способствует внутригрупповой сплоченности, что является основой для становления идентичности. М. Шериф считает идентификацию необходимым следствием межгруппового конфликта. М. Шериф усматривал причины межгрупповых конфликтов в факторах непосредственного взаимодействия между группами и тем самым наметил новый путь анализа межгрупповых отношений. [10, стр. 15]

Обратимся теперь к исследованию идентичности в когнитивно ориентированной психологии. Здесь следует отметить имена двух авторов - Г. Тэджфела и Дж. Тэрнера. В теории социальной идентичности, предложенной этими авторами, была разработана идея о том, что существуют два аспекта идентичности, один из которых ориентирован на социальное окружение, а другой - на уникальность проявлений человека. Эти два аспекта составляют соответственно две подсистемы идентичности – личностную идентичность и социальную. Личностная идентичность включает в себя самоопределение личности в рамках физических, интеллектуальных и нравственных черт, присущих ей. Автор отмечает, что личностная идентичность социальна по своей природе. Что касается социальной идентичности, то она создается из различных отдельных идентификаций и основана на принадлежности человека к разным социальным категориям. [31] Г. Тэджфел считается первым автором, давшим определение социальной идентичности, отмечая, что социальная идентичность - часть Я-концепции индивида, возникающая на основе осознания своего членства в определенной социальной группе, а также ценностного и эмоционального значения, которое придается этому членству. В структуре социальной идентичности выделяют когнитивный, ценностный и эмоциональный компоненты. При анализе социальной идентичности Г. Тэджфел акцентирует роль когнитивных процессов, которые влияют на восприятие человека. В его подходе человек со всеми своими личностными особенностями и индивидуальными проявлениями идентифицируется как оцениваемый член определенной социальной группы. Можно отметить, что при таком подходе внутригрупповое поведение рассматривается как объединение индивидуальных и групповых черт и личностные черты человека в большой степени стираются, уступая место групповым.

Для избегания этого следует сохранять определенную степень дистанцирования. [60, стр. 65] Г. Тэджфел вводит также понятие социальной категоризации и отмечает, что межгрупповая дискриминация будет наблюдаться даже в случае отсутствия какого-либо конфликта. [10, стр. 21] Идентичность автором рассматривается в качестве особой когнитивной системы, которая регулирует человеческое поведение в разных условиях.

Дж. Тернер при описании идентичности вводит представление о биполярном континууме идентичности и понятие самокатегоризации. Под самокатегоризацией автор понимает когнитивное группирование себя с определенным классом идентичных объектов. В результате данного процесса и формируются составные элементы идентичности «Я», которые дают возможность человеку ориентироваться в своем окружении и анализировать полученный социальный опыт. [243] При анализе биполярного континуума, Дж. Тернер использует понятия личностной идентичности и социальной идентичности. [21, стр. 127] Личностная идентичность подразумевает самоопределение в терминах физических, нравственных и интеллектуальных черт. Что касается социальной идентичности, то она состоит из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям. Социальная идентичность представляет из себя важный регулятор самосознания и, конечно же, социального поведения. Г. Тэджфел, обращаясь к идее о биполярном континууме, отмечает, что личностная идентичность и социальная идентичность - это два полюса данного континуума, где на одном полюсе находится поведение, полностью определенное личностной идентичностью, а на другом – поведение, полностью определенное социальной идентичностью. Здесь в одном случае человек действует более или менее независимо, принимая решения на основе определенных собственных критериев, во втором случае индивид действует как член группы, который выполняет соответствующие ее требования. [58] В реальной жизнедеятельности более типично поведение, находящееся между этими полюсами. [12] Обращаясь к социальной идентичности, автор отмечает, что так как членство в группах всегда связано с позитивной или негативной социальной оценкой, следовательно, сама социальная идентичность человека может быть как позитивной так и негативной. И так как каждый человек стремится к

положительному образу “Я”, соответственно основная закономерность социальной идентичности – это стремление к достижению и дальнейшему сохранению позитивной социальной идентичности. [244] Здесь можно провести параллель с представлениями об идентификации, где имеется в виду так называемая перцептивная, в отличие от ролевой, идентификация, состоящая в восприятии сходства между своими и чужими характеристиками. Такая идентификация будет позитивной, если тот, с кем идентифицируются, представляет из себя желательный компонент "Я-концепции". Если же тот, с кем идентифицируются, представляет из себя нежелательный аспект "Я-концепции", то и идентификация будет негативной, нежелательной. [135, стр. 140]

Дж. Келли, обращаясь к описанию идентичности, объясняет ее формирование наличием системы конструкторов. Им была разработана теория личностных конструкторов, которая берет за основу философию конструктивного альтернативизма. [63] Согласно Дж. Келли главной функцией человеческой психики является исследование реальности с целью дальнейшего прогнозирования будущего и контроля над поведением. То есть в поведении человека важна не только функция реакции на определенные обстоятельства, но и функция прогноза будущего. И в своей жизнедеятельности каждый человек строит гипотезы, анализирует данные опыта, то есть предстает в роли исследователя. Именно этот процесс Дж. Келли называет конструированием. [59]

Вопрос идентичности обсуждался также представителями символического интеракционизма. Дж. Мид считал, что человек не обладает идентичностью при рождении, а приобретает ее в процессе взаимодействия с социумом. То есть автор во главу угла ставит именно социальную обусловленность идентичности и влияние на нее коммуникаций человека, как вербальных, так и невербальных. Дж. Мид представляет идентичность как целостность, к которой человек стремиться посредством гармоничного взаимодействия с окружающим его миром. В тех случаях, когда различные социальные группы противоречиво влияют на человека, у него могут появиться разные идентичности, что может привести к противоречивому поведению и внутриличностному конфликту. [228] По Дж. Миду идентичность развивается от неосознаваемой к осознаваемой, посредством перехода

личности к рефлексии. На развитие идентичности влияет общество посредством различных норм и законов, однако человек сам выбирает свое окружение через выбор ценностей, целей, убеждений и потребностей.

Мы рассмотрели воззрения различных авторов на проблему идентичности и вопрос о взаимоотношении социальной и личностной идентичностей. Теперь обратимся к тем типологизациям идентичности, которые предлагают авторы, занимающиеся ее исследованием.

Начнем с типологизации, предложенной Э. Эриксоном. Он выделял 1) эго-идентичность; 2) позитивную и негативную идентичность. В предложенном Э. Эриксоном подходе рассматриваются такие важные понятия как “групповая идентичность” и “эго-идентичность”, где “эго-идентичность” представляет из себя результат синтезирующей функции на одной из границ “эго”. Синтезирующая функция идентичности является центральной для Э. Эриксона в процессе рассмотрения стадий психосоциального развития. [158] Э. Эриксон выделял разные формы идентичности по характеру происхождения: 1) внешне обусловленную идентичность; 2) приобретенную идентичность; 3) заимствованную идентичность.

Дж. Марсия развивает идеи Э. Эриксона и создает статусную модель идентичности. Автор выделил четыре статуса идентичности, основываясь на использовании двух параметров - наличия или отсутствия кризиса, то есть состояния поиска идентичности и наличия или отсутствия единиц идентичности, таких как личностно значимые ценности, цели и убеждения. Дж. Марсия выделил следующие типы идентичности, основывающиеся на этих параметрах.

1. Достигнутая идентичность. Согласно Дж. Марсия, достигнутой идентичностью обладает личность, прошедшая кризис и сформировавшая особую целостность личностно значимых для нее целей, ценностных ориентаций и убеждений. Человек с достигнутой идентичностью знает, кто он и чего хочет, и строит свой жизненный путь в соответствии с этим. Для людей с таким типом идентичности характерно чувство доверия, уверенности, оптимизма во взглядах на будущее. И даже некоторые трудности на пути к достижению жизненных целей не останавливают их и не

приводят к отклонению от выбранного пути. Собственные цели, убеждения и ценности переживаются такой личностью как очень значимые и дающие чувство осмысленности существования.

2. Мораторий. Этот термин используется автором для описания человека, который переживает кризис идентичности и активным образом пытается разрешить данный кризис. Такой человек ищет новые пути и новую информацию, которые могли бы помочь ему в разрешении кризиса идентичности. Начальный этап этого поиска сопровождается ожиданием и любопытством.

3. Преждевременная идентичность. Такой статус идентичности присущ человеку, никогда не находившемуся в состоянии кризиса идентичности, но все же обладающему определенными целями, ценностями и убеждениями. Эти цели и ценности могут быть такими же, как у людей с достигнутой идентичностью, но процесс их формирования отличается. У человека с преждевременным статусом идентичности ее элементы формируются достаточно рано в результате идентификации со значимыми другими, а не вследствие самостоятельного выбора и решения. В данном случае убеждения, цели и ценности могут быть похожи на цели, убеждения и ценности родителей или могут являться следствием и отражением их ожиданий.

4. Диффузная идентичность. Диффузная идентичность присуща людям, которые не имеют стабильных ценностей, целей и убеждений и не предпринимают попыток их сформировать. Люди с диффузным типом идентичности или не переживали кризиса идентичности, или не смогли решить возникшие в этом процессе проблемы. В такой ситуации люди переживают множество негативных состояний, таких как пессимизм, апатия, тоска, необоснованная злоба, отчуждение, тревога, чувство беспомощности и безнадежности. [222, 223]

Предложенная Дж. Марсия статусная модель идентичности не потеряла своей актуальности и стала толчком для подробного исследования статусов различных видов идентичности другими авторами.

В рамках символического интеракционизма, рассматривая проблему идентичности Дж. Мид выделяет два основных уровня идентичности - неосознаваемый и осознаваемый. Автор рассматривает их как два взаимосвязанных уровня идентичности, которые характеризуют переход от норм, ценностей и ролей, неосознанно принятых человеком, к осмыслению себя и своего поведения. [227] Следовательно, неосознаваемая идентичность формируется на основе неосознанно принятых норм и привычек и представляет из себя определенный комплекс ожиданий, принятый человеком, которые задаются социальной группой. Что касается осознаваемой идентичности, то она возникает при самоанализе и анализе своего поведения. В этом процессе ключевое значение приобретают когнитивные процессы, так как мышление выступает инструментом адаптации человека к действительности. Одним из инструментов возникновения осознаваемой идентичности являются символические категории, которые выработаны в языке. Социальная организация и социальное взаимодействие требуют, согласно Дж. Миду, общности значения, в рамках которого действия индивида обретают значимость. [228, стр. 89] Собственная идентичность осознается человеком лишь при размышлении о себе с помощью языка, приобретенного в социальном взаимодействии. То есть можно отметить, что осознаваемая идентичность не подразумевает автономии личности от общества, так как она формируется при помощи категорий, которые выработаны в языке. Однако с другой стороны наличие у человека осознаваемой идентичности указывает на относительную свободу личности, так как человек уже думает о целях и направленности своего поведения.

Идеи Дж. Мида развивались И. Гоффманом. При рассмотрении идентичности автор отмечает, что она формируется при взаимодействии, которое понимается как процесс означивания. И. Гоффманом вводится понятие знака, как любого признака человека, который он использует при взаимодействии, с целью подчеркнуть те качества, которые отличают его от других. [45] В процессе означивания вводится определенное различие между двумя видами идентичности: актуальной и виртуальной. Актуальная социальная идентичность основывается на типизации личности по очевидным атрибутам, а виртуальная - на предполагаемых атрибутах. Автор, рассматривая структуру идентичности, выделяет три ее

вида: 1) социальную идентичность или типизацию личности со стороны других людей, которая основывается на определенных атрибутах социальной группы, к которой человек принадлежит; 2) личную идентичность, которая включает в себя индивидуальные признаки человека; 3) Я-идентичность или субъективное ощущение собственной целостности, непрерывности, особенности, а также ощущение наличной жизненной ситуации. И. Гоффман считает, что личная идентичность представляет из себя социальный феномен и человек воспринимает личную идентичность лишь при условии, что сведения о его индивидуальных признаках и фактах жизни известны его партнеру по взаимодействию. [45]

Близка модели И. Гоффмана по содержанию модель Г. Фогельсона. Он выделяет четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность, которая является самоописанием и самоотчетом индивида, “Я-сегодня”; 2) идеальная идентичность, которая представляет из себя позитивную идентичность, к которой человек стремится; 3) негативная идентичность, которая избегается индивидом, так как содержит в себе все то, что человек не хотел бы видеть в себе; 4) предъявляемая идентичность, представляющая из себя набор образов, транслируемых индивидом другим людям, для того, чтобы оказать влияние на оценку ими своей идентичности. В действительности каждый из нас пытается максимально приблизить свою реальную идентичность к идеальной, также отдалить реальную идентичность от негативной идентичности. Это достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в процессе социального взаимодействия. [47]

В. Ядов отмечает, что в западном обществе идентичность определяется самоидентификациями в социальной сфере и является отражением “психосоциальной тождественности” человека, то есть отождествления с окружающими людьми, с социальной группой и с социальной ролью. [161] Однако такой подход сильно ограничивает область исследования идентичности и роль психического в процессе ее становления и развития. Следует отметить однако, что многие авторы, идеи которых обсуждались выше, отмечают роль свободы и независимости личности при становлении идентичности. Для иллюстрации еще раз кратко представим наиболее известные описания идентичности. У. Джемс описывает идентичность как последовательность и непротиворечивость, Дж. Мид и Ч. Кули считали,

что идентичность – это тождественность и независимость от внешних обстоятельств, Ж. Пиаже отмечал, что идентичность представляет из себя независимость от текущего опыта, А. Адлер говорил об идентичности, как о единстве личности, а Э. Эриксон понимал под идентичностью внутреннее равенство с собой. Мы видим, что в данных воззрениях акцентируется роль индивидуальности и внутренней работы личности при становлении идентичности, что, конечно, не исключает или умаляет роль социума. Важен учет взаимодействия социального и личностного в формировании идентичности. В качестве обобщения вышесказанного, можно привести определение, предложенное Л. Шнейдер, где идентичность понимается и как чувство, и как сумма знаний и представлений о себе, и как целостность поведения. Идентичность выступает как «сложный интегративный феномен». Л. Шнейдер говорит о том, что, идентичность - это синтез таких характеристик человека, как тождественность, целостность и определенность в уникальную структуру, присвоение и изменение которой происходит в результате адаптации и переориентации в постоянно меняющемся мире и в постоянно преобразующейся среде. [152]

Вопрос о том, как соотносятся личностное и социальное в формировании идентичности до сих пор не имеет однозначного ответа. В психологии идентичность понимается как результат работы и индивидуальных и социальных процессов. С одной стороны, идентичность представляет из себя выражение внутренних процессов, «нечто» существующее внутри индивида. С другой стороны, общественные системы, контекст – это то, что может накладывать отпечаток на индивида. [108]

Современный человек изменяет окружающий мир быстрее, чем себя, свое сознание. Это усложняет обретение идентичности, самоидентичности. И в этом процессе все больше возрастает роль личностного выбора, человеческой сознательности и готовности обрести и сохранить собственную идентичность в таких быстро меняющихся и разнообразных жизненных условиях. В “борьбе” между обществом и личностью, между Сциллой эгоизма и Харибдой безликой серости путь к спасению, которым проследовал когда-то Одиссей - это путь баланса между ценностью отдельной личности и ценностью

всеобщего блага, между индивидуальным и социальным. Именно в этом процессе происходит становление личности, индивидуальности.

1.2. Профессиональная идентичность как элемент профессионального становления личности

Авторы, исследующие проблему идентичности неоднократно отмечают ее важную роль в становлении гармоничной и целостной личности. И несомненно идентичность зависит от психологических особенностей личности. Но при этом, следует также обратить внимание на ту роль, которую играет общество в становлении идентичности. Известно, что период юности является наиболее активным этапом становления идентичности и очень важно учитывать то влияние, которое оказывает система образования на этот процесс становления. И для гуманизации образовательного процесса крайне важно, чтобы преподаватель не только передавал знания, но также и помогал студенту наиболее четко и широко понять особенности своей будущей профессии, что сформирует у студента положительный образ будущей профессии и повысит уровень его мотивации в учебном процессе. Профессиональная сфера является одной из наиболее важных сфер развития личности, которая задает цель и смысл для самореализации и самосовершенствования человека в социальной жизни. Профессиональная сфера составляет одну из основных сфер человеческой активности, которая дает возможность удовлетворения различных потребностей, использования способностей и задатков, самоутверждения личности и достижения социального статуса. Профессиональная деятельность является очень важным элементом и условием самоактуализации личности. [59]

Труд человека является условием существования общества. Человек как субъект труда реализует трудовую деятельность в определенных условиях, используя для этого определенные средства. Общество заинтересовано в высоких актуальных и потенциальных возможностях субъекта труда. В процессе воспитания и обучения важно формирование потребности в общественно полезной трудовой деятельности. Мотивация, направленная на удовлетворение этой потребности, выражается в готовности к трудовой деятельности. [81] В

данном процессе трудовая деятельность является как залогом развития общества, так и залогом развития конкретного субъекта трудовой деятельности.

Чувство идентичности создает условия для встречи человека со своей индивидуальностью. На чувстве идентичности, как на фундаменте, строится процесс как личностного самоопределения, так и профессионального самоопределения. Е. Климов считает, что профессионализм – это не просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а определенная системная организация сознания, психики человека. [68] Э. Фромм понимает идентичность как единство человека и его дела: “я то, что я делаю”. То есть профессиональную идентичность можно рассматривать как психологическое единство человека и дела. [144]

Важнейшим условием профессионального становления являются представления человека о себе – вспомним теорию Д. Сьюпера о конгруэнтности Я-концепции и профессии. Человек, по мнению Д. Сьюпера, всегда неосознанно ищет такую профессию, в которой он смог бы сохранить соответствие имеющимся у него представлениям о себе. А после того, как человек “входит в профессию”, он ищет реализацию этого соответствия. [242] Нужно, чтобы человек увидел себя в том малом, что в данный момент делает. Иными словами, профессиональная деятельность сможет быть успешной лишь тогда, когда получит личностный оттенок, то есть будет отражать и воплощать через себя личность. И в этом преимущество профессионала. Человеку, который не получает возможность воплотиться в реальных продуктах собственного труда, намного труднее увидеть себя в профессии и ответственно решать профессиональные задачи. Можно, по-видимому, сказать, что объективизация собственного “Я” в процессе и в продуктах профессиональной деятельности является одной из фундаментальных проблем человеческого бытия. Именно поэтому так важен гуманистический подход к педагогическому процессу, с учетом особенностей становления профидентичности.

В. Франкл отмечает, что в профессии реализуется смысл жизни личности как способ отношения к миру. И на самом деле, самоопределение личности включает в себя не только самореализацию в деятельности, а также расширение своих личностных возможностей,

способность «выходить за рамки самого себя», находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни. [139] Мы видим насколько важна профессиональная самореализация для общей самореализации личности.

Г. Олпорт говорит о том, что личность - это динамичная и мотивированная развивающаяся система. Индивидуум детерминирует характер взаимодействия человека с окружающим его миром. [106] Самое ценное и центральное в личности – это не зависимость от прошлого, а жизнь в настоящем, которая, естественно, предполагает самоактуализацию личности и реализацию ею своих личностных потенциалов и способностей и здесь очень важную роль играет профессиональная деятельность. В рассматриваемой нами проблеме важно также представление о том, что развитие человека как открытой системы происходит всегда во взаимосвязи, во взаимоотношениях с другими людьми. При этом индивид не только отдает что-то окружению, но и сам получает от него. [56, стр. 42] То есть самореализация и самоактуализация личности зависят не только от того, что мы получаем, но и от того, что отдаем. Именно в этом заключается высшая суть профессиональной идентичности - человек получает удовлетворение от того, что его профессиональная деятельность важна для общества.

А. Маслоу, чьи взгляды, как известно, близки взглядам Г. Олпорта, является автором концепции целостного подхода к человеку и общеизвестной модели личностной мотивации. Не останавливаясь подробно на модели мотивации, предложенной А. Маслоу, отметим лишь, что потребность в самоактуализации особо выделяется автором, как реализация своих способностей, потенций и талантов, как необходимый залог полноценного развития личности. [98] И, естественно, такой сложный процесс как самоактуализация невозможен без реализации способностей и потенций в выбранной профессии. Стремление человека к самоактуализации А. Маслоу считает основным источником человеческой деятельности, поведения и поступков. Данная потребность, по мнению автора, составляет ядро человека. [56] Еще один представитель гуманистического направления в психологии - К. Роджерс отмечает, что Я-концепция личности представляет из себя основной элемент в ее структуре и формируется в процессе взаимодействия субъекта с окружающей его социальной средой. К. Роджерс отмечает роль социальной среды, однако не абсолютизирует ее и считает, что

наличие у человека прежнего опыта является причиной того, что условия среды сами по себе еще не определяют его поведение, так же как и не определяют его сами по себе внутренние стимулы, которые идут непосредственно от индивида. [125]

Именно так реализуется особая роль взаимодействия с окружающим миром при становлении социализированной личности. К. Роджерс определяет в качестве главного звена в структуре личности самосознание и самооценку, и говорит о том, что личность становится видимой для нас посредством отношений с другими. [136] Самоактуализацию личности в качестве главного мотива ее поведения К. Роджерс связывает с взаимодействием с действительностью. Автор утверждает, что стремление к самоактуализации не уменьшает, а увеличивает напряжение между человеком и его окружением и побуждает человека искать новые стимулы и возможности для личностного роста. [125]

Следовательно, взаимодействие с окружающими - значимый фактор личностного развития человека. И становление идентичности личности невозможно без взаимодействия с окружающим миром. Особенно это касается профессиональной идентичности, поскольку профессиональная деятельность всегда подразумевает активное взаимодействие с окружением.

Обращаясь к профессиональной идентичности и ее роли в самоактуализации и гармоничном развитии личности, для начала проясним понятие “профессия”. В российской научной литературе часто используются предложенные Е. Климовым значения термина “профессия”. [67, 68] Автор выделил четыре значения термина “профессия”: 1) некая общность людей, которые заняты в определенной области труда; 2) определенная область деятельности как множество трудовых постов; 3) работа, то есть процесс деятельности в определенной отрасли; 4) качественная определенность человека, который имеет некоторые умения, знания, опыт, личные качества.

В дополнение к этим значениям предполагается, что профессия представляет из себя не только определенную совокупность трудовых действий человека, но и его социальную позицию. [32] Рассмотрим связь между понятиями профессия и профидентичность. Каждая профессия обеспечивает содержательные характеристики профессиональной идентичности. Профессия задает особенности профессиональной деятельности и профессиональной

общности и дает возможность для развития разных вариантов самореализации и самоактуализации личности. Если сравнить профессию как исходное начало для становления профессиональной идентичности и пол, как исходное для становления половой идентичности, то следует отметить, что у профессии нет таких выраженных дифференцирующих признаков. Именно по этой причине для развития профессиональной идентичности важна внутренняя работа по обнаружению таких признаков. Здесь становится более важной роль других людей, которые бы обращали внимание на эти признаки. Профессия является таким исходным, которое требует специальной целенаправленной, обществом организованной подготовки и выполняется человеком за определенное вознаграждение. Мы видим ту важную роль, которую играет система образования в процессе становления профессиональной идентичности.

Е. Степанова определяет трудовую деятельность как средство, либо фактор, ускоряющий развитие человека, под влиянием которого формируются жизненные позиции и ориентации и происходит определение планов на будущее и социализация личности. [134]

Сопоставление профессии и профидентичности возможно при учете такого фактора как человеческая активность. При этом уровню внешней активности соответствует профессия, которая подразумевает профессиональную занятость чем-то. Профидентичность же соответствует уровню внутренней активности и проявляется в том, что определенная профессиональная деятельность имеет личностную значимость для человека. Наиболее тесно профессиональная идентичность связана с ощущением ответственности за собственную работу, субъектности своего труда и своей профессиональной самоэффективности. Здесь мы видим взаимосвязь профидентичности и нравственных ориентиров профессиональной деятельности.

Исследователей часто интересовал вопрос о соотношении понятий профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность. Некоторые авторы считают, что понятие “профессиональное самоопределение” шире понятия “профидентичность”, а другие – наоборот. Профессиональное самоопределение вбирает в себя широкий спектр возможностей и подразумевает выбор, поиск. Е. Климов в своих работах отмечает, что профессиональное самоопределение – содержательный процесс, имеющий свое развитие.

[67, 69, 70, 73, 71] Это развития проявляется через изменения в сфере профессиональной направленности и профессионального самосознания личности. [70] Е. Климов говорит о двух уровнях профессионального самоопределения – гностическом, который подразумевает перестройку сознания и самосознания, и практическом, который включает в себя реальные изменения социального статуса человека. [72] При обсуждении профессионального самоопределения многие авторы подчеркивают социальный смысл самоопределения, так как профессиональная деятельность является фактором, который влияет на образ жизни человека. Е. Климов в этой связи отмечает, что данный процесс должен быть рассмотрен в ракурсе приобщения к обществу, к цивилизации, к культуре. [74]

Профессиональная идентичность, в свою очередь, является отражением единства человека и его дела, профессионального мастерства и основывается на профессиональном опыте человека. Профидентичность - это в высшей степени осознанное владение смыслами выполняемой человеком работы. Профессиональную идентичность можно описать как определенный результат профессионального самоопределения личности, так как благодаря профессиональной идентичности человек получает возможность осознать себя как представителя определенной профессии и социально-профессионального сообщества и, следовательно, отождествляет себя с ними и со своим делом. То есть можно сказать, что профессиональная идентичность представляет из себя положительный результат профессионального самоопределения личности и уровень развития профессионала. [59]

Обращаясь к вопросу о профессиональном самоопределении Н. Пряжников отмечает, что в процессе самостоятельного и осознанного построения перспектив собственного развития в конкретной трудовой деятельности проявляется субъектность профессиональной деятельности. Именно субъектность составляет основу для определенного труда, а также саморазвития индивида в данном труде. Автор отмечает, что человек реализуется как субъект труда при способности и возможности осмысливать свою профессиональную деятельность и искать пути самосовершенствования в этой деятельности. [116] Автор отмечает, что наиболее значимым элементом профессионального самоопределения является формирование внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию,

корректированию и воплощению в жизнь перспектив своего профессионального и личностного развития. [116, 117, 120, 119]

Говоря о профессиональном самоопределении следует отметить роль профориентации как механизма социального регулирования, влияющего на профессиональную направленности личности. Подобное влияние может быть эффективным лишь при учете интересов и индивидуально-психологических качеств конкретного человека. Выбор профессии является очень важным выбором в жизни человека, который определяет его жизненный путь. Профессия должна не только отвечать интересам человека, но и соответствовать его индивидуально-психологическим качествам. Неверный выбор профессии имеет негативные последствия как для конкретного человека, так и для общества в целом. Поэтому решение профориентационной проблемы, и особенно ее психологической составляющей, является важнейшим делом не только с точки зрения экономической значимости, но и в социальном плане, как утверждение гуманистической направленности развития и здоровья общества. [81]

Становление индивида как субъекта труда достигается путем приобретения профессиональной позиции, которая интегрировала бы профессиональные ситуации и целостность человека. Результаты профессиональной деятельности человека тесно связаны с уровнем его самооценки. Эта мысль конкретизируется посредством обнаружения феномена личностной самоэффективности. Личностная самоэффективность описывает то, как убежденность людей в своих возможностях мобилизовать мотивацию, интеллектуальные ресурсы и поведенческие усилия влияет на осуществление профессиональной деятельности. С другой стороны, само профессиональное самоопределение влияет на самооценку человека и на отношение к самому себе.

То есть мы видим, что самооценка влияет на профессиональную эффективность, профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность, но, с другой стороны, находится под их влиянием. На самом деле трудно найти хоть один жизненный аспект, на который не влиял бы профессиональный выбор и профессиональная деятельность. [89]

Считается, что то, как люди оценивают свою эффективность влияет на их профессиональный выбор. Чаще всего люди охотнее выбирают такие дела, которые подвластны их контролю. Убежденность в собственной эффективности положительно влияет на уровень мотивации, которая отражается в величине и продолжительности прилагаемых для выполнения задач усилий. Такая уверенность позволяет не ослаблять усилий на пути к достижению успеха, и даже при неудачах быстро восстанавливать уверенность в себе. Здесь важно влияние самоэффективности. Позитивное самовосприятие является основой «позитивного» поведения в профессиональной сфере. Здесь мы видим роль мотивации и самооценки в профессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе очень важно формирование у студентов высокой самооценки и веры в собственные силы. Здесь важен индивидуальный подход к студентам и учет их психологических особенностей.

Современный мир дает много возможностей для самоопределения специалистов. Профессиональное развитие человека зависит от тех возможностей, которые он выбирает для собственной жизнедеятельности. Однако выбор возможностей не может даже приблизительно предопределить весь профессиональный путь человека до того как он станет профессионалом. И можно полагать, что превращение человека в профессионала является важнейшей функцией профидентичности. Обратимся к вопросу об определении понятия профессионал. Здесь мнения у авторов разделяются. Важно целостное рассмотрение человека как личности, индивида, субъекта деятельности и индивидуальности. Профессионал самореализуется в труде и достигает социально-обусловленных профессиональных результатов. С. Дружилов отмечает, что понятие профессионализм включает в себя не только характеристики высококвалифицированного труда, но и особое мировоззрение человека. [48]

При анализе профессионализма А. Маркова различает нормативный профессионализм, подразумевающий целостность личностных характеристик человека, которые нужны для успешного выполнения труда и удовлетворения требованиям профессии, и «реальный профессионализм», который подразумевает набор психических качеств, которые превращают профессионализм во внутреннюю характеристику личности человека.

[96] Можно рассматривать профессионала в двух ракурсах: как открытую систему, которая постоянно взаимодействует с миром, и как закрытую систему, основанную на внутренней взаимосвязанности ее элементов. [102]

Профессиональное становление личности сопровождается учетом возрастных особенностей человека и его индивидуально-психологических характеристик. За основу берется внутренний потенциал человека, самостоятельность при выборе профессии и ответственность по отношению к работе, что обусловлено способностями, личностными качествами, интересами и направленностью личности. Профессиональное становление личности обогащает психическую сферу человека, делает его профессиональную деятельность более важной. [6] Все эти особенности активно формируются и развиваются в период юности и здесь важна роль вузовского образования. Внутренний потенциал личности может полностью реализоваться при благоприятных условиях и все это выступает основой для развития профессиональной идентичности. Более продуктивное личностное и профессиональное развитие специалистов может быть обеспечено введением в образовательный процесс вуза составляющей личностноразвивающего образования. Существенным изменениям должна быть подвергнута система категории и понятий, отражающая современный парадигмальный строй психологии и ее личностноразвивающий потенциал. [26]

Профессиональная идентичность как психологический феномен опирается на принципы структурности и системности психических явлений, а также на генетическую взаимосвязанность различных уровней идентичности. Основу рассмотрения профессиональной идентичности составляют исследования развития идентичности в процессе освоения и дальнейшей реализации профессиональной деятельности. Исследование профессиональной идентичности также основывается на сформировавшейся методологической традиции фундаментальных концепций российских исследователей, а именно, системогенеза в профессиональной деятельности [150], профессионального становления личности [112] и трудовой деятельности. [113]

Обратимся к представлениям различных авторов о профессиональной идентичности и ее месте в структуре личности. Л. Шнейдер говорит о профессиональной идентичности как о

качестве результата профессионального самоопределения. Профессиональная идентичность характеризуется осознанием себя в качестве представителя определенной профессии и профессионального сообщества, а также в отождествлении себя с делом.[153]

Профессиональная идентичность, по определению Л. Шнейдер состоит из смыслов, ценностей и прототипов и основывается на процессах персонализации, самоопределения, самоорганизации и рефлексии. Она характеризуется тождественностью, определенностью и целостностью. Профидентичность определяется профессиональным общением индивида и его профессиональным опытом. Л. Шнейдер отмечает, что профессиональную идентичность можно определить как аспект интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной деятельности. [152, стр. 48] Самосознание предстает в качестве основы профидентичности, а процессы идентификации и отчуждения – в качестве исполнительных механизмов. Профессиональная идентификация представляет из себя объективное и субъективное единство с определенным профессиональным сообществом, со своим делом. Такое единство обуславливается принятием профессиональных норм, статусов, ролей и других характеристик личности. Способ выражения профидентичности - это «образ – Я». Профессиональная идентичность, по мнению Л. Шнейдер, это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, то есть переживание своей профессиональной целостности и определенности. [153, стр.103]

Если обратиться к работам К. Абульхановой-Славской, то можно отметить, что автор, развивая свой подход к типологии идентичности, берет за основу такие явление как структура жизненного пути, жизненная позиция, жизненная линия, смысл жизни. [7, 8] Т. Мищенко, при рассмотрении профессиональной идентичности берет за основу профессиональную деятельность, благодаря которой субъект выстраивает способ своего профессионального взаимодействия с миром и обретает самоуважение. Автор указывает на важность учета личностных характеристик, так как именно они обеспечивают ориентацию в

мире профессий и предстают как условия наиболее полной актуализации личностного потенциала человека в деятельности. Также Т. Мищенко отмечает важность прогнозирования возможных последствий выбора профессии. По мнению автора, профессиональная идентичность включает в себя функциональное и экзистенциальное единство человека и профессии. Здесь важно понимание и принятие человеком профессии, а также себя в данной профессии. Также необходимо усвоение и принятие ценностей профессионального сообщества и, что наиболее важно, умение качественно и успешно выполнять свои профессиональные обязанности. [101]

В современных исследованиях российских авторов отмечается, что профессиональная идентичность представляет из себя результат личностного и профессионального развития. Следовательно, профидентичность появляется на высоких уровнях профессиональной деятельности и представляет из себя устойчивую целостность основных элементов профессионального процесса. Эта идея подробно представлена в концепции профессиогенеза Е. Ермолаевой.[50] Автор считает, что профессиональная идентичность – это регулятор, который выполняет стабилизирующую и преобразующую функции. [51] Также Е. Ермолаева считает, что обладающими профессиональной идентичностью могут считаться лишь те, кто имеет как стабилизирующую, так и преобразующую функции, что обеспечивает возможности для преобразования и саморазвития профессионала. [49]

Ю. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность как системное, динамичное явление, которое тесно связано с остальными элементами профессионального развития человека, такими как профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание и профессиональная самооценка. Элементами профессиональной идентичности, согласно Ю. Поваренкову, являются потребности, ценности, интересы, установки, убеждения, а также другие компоненты мотивационной сферы личности, реализация которых происходит в процессе профессионального пути. Учет мотивационной сферы при изучении профессиональной идентичности очень важен в современных условиях на различных ступенях профессионального развития и становления, начиная с образовательной системы. Профессиональная идентичность достигается посредством

соответствующих знаний и способностей, которые дают возможность для реализации профессиональной активности. [112] Процесс превращения человека в профессионала является одной из фундаментальных научных проблем, которая особенно актуальна в связи с все возрастающей значимостью профессиональной деятельности как для общества в целом, так и для каждого индивида в частности. Ю. Поваренков рассматривает превращение человека в профессионала в качестве процесса формирования субъекта профессионального пути, который был бы способен решать проблемы и задачи профессиональной деятельности.[113]

И. Хамитова отмечает важность достижения профессиональной идентичности в профессиональной деятельности в связи с тем, что она служит в дальнейшем как стабильная система координат для обретения смысла как в работе, так и в жизни. [145]

Д. Завалишина отмечает, что усвоение и принятие ценностей, норм и традиций своей профессиональной группы является когнитивной составляющей профессиональной идентичности. [52] В свою очередь данный процесс возможен лишь при использовании внутренних ресурсов на пути профессионального развития и становление личности. [29]

Рассмотрим теорию профессионального становления и развития Д. Сьюпера. Автор говорит о том, что каждый человек подходит к определенному ряду профессий на основе своих свойств, способностей и интересов. Со временем человек на основе своего опыта может придти к множественному профессиональному выбору в своем профессиональном становлении. Это развитие состоит из ряда фаз и его особенности могут зависеть от социально-экономического уровня родителей, свойств индивида, его профессиональных возможностей и других факторов. На определенных стадиях данного развития им можно управлять через способствование формированию у человека определенных интересов и способностей, а также через поддержание развития его Я-концепции и его стремления “попробовать” реальной жизни. Д. Сьюпер вообще считает, что профессиональное развитие основано на развитии Я-концепции, которая взаимодействует с реальностью через выполнение профессиональных ролей. Удовлетворенность или неудовлетворенность работой находится в зависимости от того, в какой мере человек находит пути для реализации своих

способностей, задатков и интересов в профессиональной деятельности. Это, в свою очередь зависит от возможности играть роль, которая представлялась соответствующей на стадии профессионального становления. [242] То есть можно сказать, что Д. Сьюпер отмечает важность индивидуальных особенностей и возможностей для самореализации в профессиональной деятельности, а также возможность формирования у человека определенной профессиональной направленности.

А. Леонтьев отмечал, что внутренние потенциалы личности актуализируются именно во внешнем, путем перехода из возможности в действительность. Во внешнем внутренние потенциалы находят конкретизацию и развиваются, тем самым изменяя и преобразуя своего носителя - субъекта. В таком понимании субъект является активным и самостоятельным деятелем. [88]

Профессиональная идентичность формируется благодаря различным источникам. Э. Зеер, обсуждая профессионально-образовательное пространство, говорил о такой его особенности как открытость. Под открытостью понимается динамичное равновесие параметров системы, взаимодействующих друг с другом. Признавая открытость пространства предполагается также его возможность к самоорганизации и саморазвитию, а, следовательно, исключение ограниченности и замкнутости профессионального пространства. [54] Гуманистическое личностно-ориентированное вузовское обучение утверждает обучающегося в роли активного, сознательного равноправного участника учебно-воспитательного процесса. Технология личностно-центрированного обучения вбирает в себя достижения гуманистических мировоззренческих идей и демократического образа жизни. [27, стр. 153]

Также важна роль ожиданий, предпочтений, задатков и способностей человека. Важен тот идеальный образ профессии и себя как представителя данной профессии, который есть у человека. Все эти особенности, естественно, могут изменяться, но всегда продолжают играть важную роль. Здесь мы видим роль системы идеалов и ценностных ориентаций личности в профессиональной сфере. При становлении профессиональной идентичности важно, чтобы окружающие признавали человека в качестве профессионала. Если обратиться к конкретным

профессионально дифференцирующих признакам, нужно выделить владение профессиональной терминологией, профессиональным лексиконом, также присущие определенной профессиональной группе ценности и нормы, профессиональные мифы, профессиональные качества, навыки и умения специалиста, профессиональные приметы. Именно на этом основываются организации при развитии корпоративной культуры.

Однако при рассмотрении становления профессиональной идентичности недостаточен учет только внешних источников. Необходимо учитывать также внутренние источники, такие как эмоционально-позитивный фон, на котором человек получал первичную и дальнейшую информацию о собственной профессии. Важно, чтобы индивид положительно воспринимал себя в качестве субъекта определенной профессиональной деятельности и имел бы эмоционально-позитивное восприятие собственной принадлежности к определенному профессиональному сообществу. Также необходимо усвоение прав, обязанностей, норм и правил, предписываемых данной профессиональной деятельностью. Становление профессиональной идентичности находится в прямой зависимости от степени ответственности, которую специалист принимает и готов принять на себя. Также к внутренним факторам формирования профидентичности относится уровень личностного развития и достаточный уровень мотивации для самореализации на выбранном профессиональном поприще, для вхождения в профессиональное сообщество, для постоянного самоисследования и развития своей личности. То есть для формирования профидентичности важны не только профессионально ориентированные особенности и качества, но и индивидуальные качества, которые важны для становления гармоничной личности в целом. В профессиональной сфере, основываясь на типологических различиях, предлагается выбор наиболее соответствующей сферы деятельности для каждого типа личности. [6] В этой связи, К. Абульханова-Славская отмечает важность активности человека при деятельности, личностном становлении и взаимодействии с окружающими. [9] В процессе развития профессиональной идентичности важную роль играет воспитание в семье и влияние ближайшего окружения. Такая информация перерабатывается и оценивается, получает эмоциональную окраску и со временем формирует образ профессии.

Здесь можно привести слова Э. Фромма о том, что общество осуществляет не только функцию подавления, но и функцию созидания личности. [143] В частности, создания профессионала. Понятие профессионал подразумевает владение необходимыми для качественного и эффективного выполнения работы знаниями, навыками, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности. [6]

Кроме влияния семьи и ближайшего окружения, большую роль в становлении профидентичности играет современная информационно насыщенная среда, из которой люди черпают представления о мире профессий, о целях и задачах конкретной профессиональной деятельности, о способах получения профессионального образования и приобретения нужных для разных профессий навыков и знаний. На начальном этапе формирования профидентичности наблюдается приоритет внешних источников ее развития. Однако на дальнейших этапах формирования личности ведущим является профессиональная самоидентичность.

В процессе своего развития профессиональная идентичности проходит ряд этапов. Предполагается наличие четырех этапов.

Первый этап – допрофессиональный. Мы знаем, что еще в детстве ребенок получает фрагментарные знания о мире профессий, которые имеют пока еще несистематичный характер. Выбор и предпочтения ребенка в плане будущей профессии ситуативны и в основном случайны. В большинстве случаев ребенок хочет быть тем профессиональным героем, который поразил его воображение.

Второй этап становления профидентичности – это предпрофессиональный этап. Подросток, ко времени окончания школьного детства, уже достаточно хорошо разбирается во внешних признаках профессий. Далее, в период отрочества, происходит профессиональное самоопределение, то есть идентификации со своей профессией и отдаление от других профессиональных деятельностей.

Третий, осведомительный этап, характеризуется тем, что в процессе обучения в вузе юноша активно дифференцирует профессиональные группы и начинает идентифицировать себя с одной из них. На данном этапе происходит профессиональная персонализация, когда

человек идентифицируется со своим сообществом и обособляется от других. При успешном протекании данного процесса может быть завершено профессиональное самоопределение в общем виде и начаться профессиональная самоорганизация. Возможно формирование профессиональной идентичности в полном объеме.

И, наконец, на последнем, профессиональном уровне молодой человек в поствузовский период начинает приобщаться к самостоятельной профессиональной деятельности. Происходит уже более обширное изучение профессиональных норм и стереотипов. Образ “идеального профессионала” дифференцируется и упорядочивается, а также дополняется образом “себя как профессионала”, который все более конкретизируется в процессе профессионального самопознания. На данном этапе развивается профессиональное самоопределение и продолжается профессиональная самоорганизация. [155] В данной работе нас больше интересует осведомительный этап и его особенности.

По мнению К. Юнга кризисным моментом именно студенческого возраста является столкновение юноши с теми требованиями, которые предъявляет реальная жизнь. [151] Эти требования не всегда соответствуют его собственным представлениям. Несоответствие ожиданий с реальностью приводит к проблемам. Это может быть обусловлено завышенными ожиданиями, недооценкой внешних трудностей, негативизмом. Происходит распад детского оптимизма. По-видимому, в юности некоторая расщепленность образа "Я" – неизбежный и необходимый для развития момент. Возможность расщепления самосознания кроется в объективном несовпадении требований к человеку и ожиданий от него в разных жизненных сферах, в которых он играет различные социальные роли. Отношения со сверстниками и мотивы общения с ними отличаются от отношений в семье, с близкими, собственные внутренние мотивы и цели отличаются от того, чему юноша реально посвящает свои силы и энергию. [135, стр.153]

С другой стороны особенно остро стоит вопрос выбора своего пути в профессиональном и личностном плане. Формирования идентичности является длительным и сложным процессом, который зависит от принятия собственных решений, от взятия на себя обязательств относительно совершенного выбора, от системы ценностей и будущей

профессиональной деятельности. И в этом процессе важную роль играет преподаватель и его способность мотивировать студента и способность создать у студента адекватную и положительную картину своей профессии. Период обучения в вузе определяется исследователями как ключевой этап профессионального самоопределения личности, который зачастую определяет весь дальнейший ход жизни человека. Профессиональная идентичность начинает активно формироваться именно в данный период. [33]

При профессиональном самоопределении отмечается важность ряда факторов, таких как уровень развития личности, степень интереса к делу, имеющиеся способности, социальные, материальные особенности семьи и ее образовательный уровень, особенности воспитания и уровень обучения, престижность профессий и так далее. Такие факторы как роль образовательного уровня семьи, наличие способностей к определенной профессии достаточно стабильны. А материальные факторы и фактор престижа конкретной профессии достаточно динамичны, особенно в современных условиях. [57]

Юношеский возраст очень важен в процессе становления идентичности, так как это этап активного развития идентичности вообще и профессиональной идентичности в частности. И важную роль играет высшая школа, так как профессиональная идентичность развивается через получение профессиональных знаний и развитие образа будущей профессии. С психологической точки зрения, профессиональная идентичность формируется ценностями, смыслами, прототипами. На нее также влияют самоопределение, самоорганизация, рефлексия, целостность, ответственность. И во всех вышеперечисленных процессах важна роль преподавателя и системы образования. Целостная и сформированная профессиональная идентичность влияет на самооценку личности. А как мы уже отмечали, результаты работы человека во многом зависят от степени позитивности его самооценки. Именно поэтому формирование профидентичности у студентов в высшей школе влияет на формирование степени профессионализма студентов и в будущем, следовательно, на эффективность рынка труда. Здесь важна роль профессиональной мотивации, которая влияет на удовлетворенность профессией, а также на успешность деятельности, в том числе и в процессе профессионального обучения. Отношение человека к профессии, мотивы ее выбора

являются чрезвычайно важными факторами, влияющими на успешность профессионального обучения. В силу предъявляемых к личности в современных условиях динамичного развития профессионального знания требований о непрерывном профессиональном образовании, постоянном профессиональном совершенствовании дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Мотивация является ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения, деятельности и представляет исключительный интерес. Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, в том числе в значительной степени и от факторов социально-психологического и социально-педагогического характера. Очевидным является чрезвычайно большое влияние силы учебной мотивации и ее структуры на успешность учебной деятельности. [81, стр. 722]

Профессиональная идентичность возникает в результате профессионального самоопределения личности, когда человек осознает себя в качестве представителя определенной профессии и социально-профессиональной группы и отождествляет себя с ними, а также с делом. Это обеспечивает наиболее эффективное выполнение профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность является особым уровнем развития личности как профессионала и результатом длительного процесса, который основывается на мотивации, стремлениях, направленности, знаниях и способностях человека. На это, в свою очередь большое влияние оказывает система образования. Профессиональная идентичность дает возможность для успешной самореализации человека в профессии и выступает в качестве сферы самоактуализации личности в деятельности, когда человек посвящает себя своему делу, и проявляет высокую мотивированность в профессиональной деятельности. В этом проявляется гуманистическая направленность профессиональной идентичности, так как она направлена не только на удовлетворение собственных потребностей, но и на служение обществу. Именно поэтому важен учет индивидуально-психологических особенностей личности и ее внутренней мотивации в процессе профессиональной подготовки и профессиональной деятельности. Ценности, мотивы и направленность личности – очень важные компоненты профессиональной

идентичности. Профессиональная идентичность появляется в профессиональном пространстве, когда человек осознает себя как профессионала. Это придает человеку уверенность в себе, влияет на развитие идентичности и помогает адаптации личности во взаимодействии с окружающими, что еще раз указывает на взаимосвязь самооценки и профессиональной идентичности. В данном процессе осознаются собственные профессионально важные качества, появляется позитивное самовосприятие в профессии и человек начинает чувствовать защищенность в своей профессиональной группе, что способствует личностному и профессиональному развитию. То есть происходит взаимодействие социального и личностного начал. Таким образом, профессиональную идентичность можно определить как область самосознания личности, динамическую психологическую категорию, которая является результатом профессионального самоопределения личности, что находит проявление в формировании знания собственной принадлежности к определенному социально-профессиональному сообществу, а также в осознании и переживании себя как профессионала. [59] Это, в свою очередь, влияет на успешность выполнения профессиональной деятельности, самореализацию в профессии, на психологическое благополучие и личностное развитие человека, как профессионала.

Подытоживая можно сказать, что профессиональная идентичность личности является залогом самореализации и профессионального и личностного становления. С другой стороны, развитая и сформированная профессиональная идентичность является залогом успешной профессиональной деятельности, что очень важно для развития общества в целом. Поэтому изучение особенностей профессиональной идентичности и работа, направленная на ее развитие очень важны в современном обществе и являются залогом его процветания. И как отмечалось выше, очень важную роль здесь играет образовательная система, в частности, высшая школа, где происходит первичная профессионализация личности и задается основа дальнейшей профессиональной деятельности. Далее в нашей работе мы рассмотрим особенности профессиональной идентичности студентов в вузе и возможность влияния на ее более эффективное становление.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРА, ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИИ

2.1. Категории гендерной идентичности, гендерной социализации и гендерных ролей в психологии

Все большее число женщин занимают руководящие посты в сфере бизнеса и политики. Еще несколько десятилетий назад трудно было представить женщину президентом или министром обороны. Сейчас это реальность. Отношение к гендерным ролям стало менее стереотипизированным. Есть ряд причин, способствующих изменению как мужской, так и женской роли в обществе. В условиях современного постиндустриального общества резко изменились критерии экономической эффективности личности – фактора, определяющего социальный статус человека. Отныне факторами успеха являются не физическая сила или образовательный ценз, обуславливающие прежнее неравенство возможностей и обеспечивавшие мужское доминирование в прошлом, а исполнительность, аккуратность, концентрированность на работе, присущие женщинам и обеспечивающие им все более весомую роль в бизнесе, в политике и социальной жизни. То есть изменились и, в определенной степени, стали более равными предпосылки для успеха, что и привело к постепенному выравниванию количества успешных мужчин и женщин. Нельзя не отметить, что эти изменения являются проявлениями и неотъемлемой частью прогресса, так как еще Платон говорил, что пренебрегать женщинами – значит не использовать половину сил государства. В связи с изменениями гендерных ролей в современном обществе произошли и продолжают происходить коренные изменения в сфере гендерной идентичности, гендерных особенностей профидентичности, а также меняются идеалы, цели, к которым стремятся мужчины и женщины и ожидания, которые они имеют. Но далеко не все готовы к этим переменам и далеко не все их принимают в нашем обществе. Наиболее выражены эти изменения среди молодежи, так как ее представители строят свои планы на будущее и избирают способы действия в жизни уже в соответствии с новыми

нормами и стандартами. Изменения, наблюдаемые у молодежи, являются следствием изменений в обществе, но, с другой стороны, сами провоцируют эти изменения. В связи с этим важно знать существующие в данной сфере тенденции и особенности.

Для наилучшего понимания гендерных особенностей в современном обществе, следует рассмотреть те механизмы, которые определяют различия в поведении, мышлении и мировосприятии мужчин и женщин. В первую очередь здесь важно изучение особенностей гендерной социализации, гендерных различий, гендерных ролей и гендерных стереотипов, а также того влияния, которое данные факторы имеют на профессиональное самоопределение, становление и профессиональную идентичность личности.

В современной науке понятие «пол» в наиболее узком значении, то есть в качестве анатомо-физиологической характеристики было сформировано после того, как американский психолог Р. Столлер выдвинул предложение, согласно которому следует понятийно разделять два аспекта сексуальности человека - биологический и социальный. Р. Столлер предложил обозначать социально-психологический аспект сексуальности грамматическим термином «гендер». [241] При использовании термина “гендер” подчеркивается, что биологически обусловленные характеристики сексуальности не даются человеку непосредственно образом, а лишь посредством индивидуального сознания и социальных представлений. Здесь подчеркивается роль субъективного знания, которое зафиксировано в культуре и содержит информацию о мужских и женских чертах, которые ранее объяснялись лишь на основе биологических оснований. С введением понятия гендер, эти черты уже характеризовались через процессы аккультурации и социализации. Можно сказать, что термин «гендер», подразумевающий социальный пол или пол как продукт культуры, начал активно использоваться относительно недавно. Однако нельзя не отметить, что в науке и до этого существовали данные и разработки, касающиеся данной области психологии. Понятие “гендер”, которое также определяется как социальный пол, наиболее часто определяется как социально-биологическая характеристика, определяющая понятия “мужчина” и “женщина”. В самом определении мы видим соотношение биологического и социального, что и определяет природу гендера и его понимание. Понятие «гендер» включает в себя также такие

социально-психологические феномены как восприятие людьми друг друга в качестве мужчин и женщин и правила социального взаимодействия между ними. Здесь важна роль культуры и всей гаммы отношений, которые возникают и существуют в процессе социального взаимодействия и коммуникации в конкретном социокультурном пространстве. [37]

Разделение понятий «гендер» и «пол» стало стимулом для развития ряда направлений, разрабатывающих гендерный подход с междисциплинарных позиций. Следует отметить, что важно знать не только о реальном существовании биологических, социальных и психологических различий, но также и о том, как данные различия воспринимаются, интерпретируются и как на их основе выстраивается система власти и доминирования. [131] Так как пол - это биологическая категория, психологи зачастую называют биологически обусловленные гендерные различия “половыми”. При употреблении термина «гендер», подчеркивается, что множество различий между женщинами и мужчинами создаются и пропагандируются культурой, в то время как само понятие «пол» подразумевает те различия, которые являются следствием биологического пола человека.

Дж. Хайд в этой связи отмечает, что различия между мужским и женским настолько активно привносятся в социальную жизнь, что в результате почти каждый аспект культуры и индивидуального опыта предстает в неразрывной связи с половыми особенностями. [207] Многие из нас придерживаются мнения о том, что гендерные различия в человеческом поведении и в социальных ролях являются результатом особенностей физиологии, а не воспитания. Однако следует признать, что биологическими отличиями невозможно объяснить все множество гендерных различий. Таким образом, совокупность биологических признаков пола можно рассматривать лишь как предпосылку для отнесения человека к тому или иному сообществу, а не причину всего множества различий между мужчинами и женщинами. Источник и причину большинства гендерных различий можно найти не только и не столько в биологических особенностях, сколько в социальных нормах, которые задаются обществом и приписывают людям различное поведение, различные ценности, мнения и интересы в зависимости от их биологического пола. Этот процесс опосредован гендерными ролями - наборами норм, которые содержат общие данные об особенностях и

свойствах, присущих каждому из полов. Гендерные роли мужчин и женщин формируются обществом через процесс социализации личности, посредством первичных и вторичных институтов социализации. Достаточно распространено мнение о том, что биологический пол должен обязательно совпадать с психологическим гендером и с тем поведением и ролями, которые присущи данному полу. Гендер иногда также определяется как «полоспецифическое» поведение, обусловленное полом. [103, стр. 116] При объяснении гендера социальным влиянием и социальной ситуацией рассматривается вся сложность, неоднозначность и динамичность влияний среды и часто мы оказываемся не в состоянии оценить степень влияния ситуации на поведение. [126, стр. 205] Мнение о том, что основная часть нашего поведения непосредственно зависит именно от социальных норм уже долгое время принято наукой. А. Игли отмечала, что гендерные стереотипы это те же самые социальные нормы, действующие в данном случае в гендерном аспекте. [184] Р. Чалдини отмечает, что при определении того, что является правильным, мы пытаемся узнать, что другие считают правильным и, следовательно, считаем наше поведение нормальным и правильным лишь пока аналогичное поведение наблюдается у окружающих нас людей. Этот процесс автор называет социальной проверкой. И таким образом, равняясь друг на друга, мы создаем своего рода замкнутый круг, который препятствует развитию личности и избавлению от некоторых стереотипов. В своей книге «Влияние» Р. Чалдини говорит об огромной роли социальных норм в упрощении нашего существования, так как благодаря им сокращается объем мыслительных операций, необходимых человеку. [147] Этот механизм обычно нам на руку. Возможно, в детстве мы обнаруживаем, что жить, подчиняясь социальным нормам, намного проще и в дальнейшем делаем это уже практически бессознательно.

Аналогичный процесс происходит и в случае с гендерными ролями. Мы постоянно видим, как представители противоположных полов ведут себя различно. Эти различия активно подчеркиваются также средствами массовой информации. И в результате, мы приходим к заключению, что так и есть в действительности, и, следовательно, начинаем соответствовать этим ожиданиям и представлениям. А мы знаем, что соответствующее гендеру поведение, усиливает привлекательность человека в глазах противоположного пола.

Как утверждают Дж. Плек и соавторы люди, одобряющие традиционные гендерные роли, в большей степени подвергаются критике со стороны социума за их нарушение. [235] Мысль о том, что между представителями двух полов существует пропасть так сильно укрепились в культуре, что вполне логично, что мы считаем ее единственно верной. Здесь, конечно, трудно провести грань между биологическими отличиями и отличиями, которые навязываются обществом, но роль социума нельзя недооценивать. В соответствии с теорией С. Бем и с принципами деятельности когнитивных процессов можно предположить, что восприятие человека селективно, и следовательно, отбирает то, что с легкостью вписывается в привычную схему полярного восприятия мужчин и женщин. То есть человек зачастую оставляет без критического рассмотрения то, что чрезвычайно распространено в реальности, но никак не вписывается в рамки сконструированного культурой восприятия. [24]

С. Бем в своей концепции критиковала то, что человеческому поведению и качествам приписываются маркеры мужского и женского. Автор отмечает, что для того, чтобы быть мужчиной или женщиной не нужно ничего делать, так как женский или мужской пол с самого рождения уже с нами. И при этом исчезает то напряжение, которое негативно влияет на самооценку человека в случаях, когда им не выполняются культурные требования быть «настоящим» мужчиной или «настоящей» женщиной. Остальные качества, особенности, интересы, выбор профессии, выбор партнера – все это должно быть свободным выбором человека. Теория линз объясняет, что нет мест и профессий, которые имеют неизменные и стабильные половые признаки. Разделение на «мужское» или «женское» является требованием культуры патриархата, находящейся, по мнению автора, в состоянии кризиса. [24]

Гендерные роли и их влияние на личность определяют становление гендерной идентичности, которая является очень важным понятием в гендерной психологии. Гендерная идентичность подразумевает самоотождествление с определенным полом, также самовосприятие в роли представителя данного пола. Это подразумевает определенные нормы поведения и личностные качества, которые должны быть освоены. На основе гендерной идентичности формируется личностная идентичность и целостное

самовосприятие, так как гендерная идентичность предполагает самоопределение и установление границ при проявления гендерных особенностей и качеств в многообразии социальных отношений. Исходя из многообразия социальных контактов и гендерных групп можно говорить о различных видах гендерной идентичности - о мужской или женской гендерной идентичности, о маскулинной, фемининной или андрогинной гендерной идентичности, о гетеросексуальной, гомосексуальной или бисексуальной гендерной идентичности. [37] Соответственно принадлежность к гендерной группе конкретного индивида может протекать на субъективном и объективном уровне. В субъективном аспекте каждый человек сам выбирает, к какой гендерной группе и по каким критериям себя относить. Здесь речь идет о личной гендерной идентичности, то есть о гендерной идентичности в психологическом, личностном смысле, понимаемой как субъективно проживаемый и стабильный образ самопроявления в богатстве гендерных характеристик. Подобный образ основывается на произвольном выделении и субъективном восприятии личностью индивидуальных характеристик, которые проявляются в межличностном общении и взаимодействии и дают возможность подчеркнуть ее индивидуальность и отличие от одной группы людей и найти сходство с другими группами. Что касается объективного аспекта, то здесь принадлежность к определенной гендерной группе определяется другими людьми и социумом в целом, на основе социокультурных кодов личности и гендерного поведения, приписываемого представителям определенных гендерных групп, как маркеров принадлежности к данной группе. Здесь мы говорим о приписываемой личности гендерной идентичности. В реальной жизнедеятельности личная и приписываемая гендерные идентичности у одной личности могут не совпадать, так как личность имеет относительную автономию. Личная и приписываемая гендерная идентичность подразумевают сознательное и эмоционально окрашенное сравнение собственных гендерных характеристик личности с определенным культурным образцом. [37]

Гендерная идентичность формируется на протяжении всей жизни человека посредством гендерной социализации и человек бывает вынужден непрерывно определять себя в пространстве гендерных группы. Д. Исаев и В. Каган отмечают, что первая гендерная

группа, с которой индивид себя соотносит – это именно группа, выделяемая по признаку пола. Человек осознает себя в роли мужчины или женщины на основе восприятия не только и не столько внешних физических признаков, сколько на основе внешних форм поведения, которые считаются мужскими и женскими и культурно связаны с этими признаками. Это постепенный процесс. Изначально пол новорожденного влияет на отношение к нему в соответствии с его полом, что является приписываемой гендерной идентичностью и основой для дальнейшего самовосприятия в качестве мальчика или девочки. [61] Со временем ребенок начинает воспринимать множество характеристик своего тела уже с позиции социокультурных идеалов мужественности и женственности и начинает воспринимать биологические аспекты своей сексуальности в этом ракурсе. В течение времени человек начинает ощущать тождественность с определенным социокультурным кодом мужского и женского, основанную на сложившемся у него наборе индивидуальных черт и личностных характеристик, которые связаны с биологическим полом. Это, в свою очередь, формирует у него вторичную гендерную идентичность с ориентацией на культурные образцы гендерного поведения. Здесь можно подразумевать маскулинный, фемининный и андрогинный тип гендерной идентичности в качестве культурного образца. [61]

Гендерная идентичность основывается, с одной стороны, на соматических признаках, а с другой — на поведенческих и характерологических свойствах, оцениваемых по степени их соответствия или несоответствия нормативному стереотипу маскулинности или фемининности. Причем, как и все прочие самооценки, они во многом производны от оценки ребенка окружающими. Все эти характеристики многомерны и зачастую неоднозначны. Уже у дошкольников часто возникает проблема соотношения полоролевых ориентации ребенка, то есть оценки ими степени своей маскулинности — фемининности, и своих полоролевых предпочтений, которые выясняются путем ответов на вопрос «Кем бы ты предпочел быть — мальчиком или девочкой?» и экспериментов, когда ребенок вынужден выбирать между мужским и женским образцом или ролью. [77, стр. 50]

Уже начиная со времен предложенной З. Фрейдом теории половой идентичности гендерные образцы поведения считались имманентными личностными чертами, которые

имеют психофизиологическое происхождение. [141] Следует отметить, что для психоанализа все культурное в психологии есть другой аспект пола, не прямое обнаружение влечений. [41] Теория идентификации, уходящая корнями в психоанализ, подчеркивает роль эмоций и подражания, полагая, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей своего пола, прежде всего — родителей, место которых он хочет занять. [229, 219] В 30-е годы XX в. появилась концепция культурной детерминации половых различий, которые опровергала предшествующее представление [99] и указывала на то, что мужчин и женщин отличают друг от друга социальные различия и стили поведения, которые имеют социальную природу. Именно эти факторы теперь представляли в качестве определяющих маскулинность или фемининность. К середине 70-х годов большинство исследователей обращали внимание на несостоятельность представлений о маскулинности и фемининности в качестве центральных черт личности. К тому времени накопилось большое количество содержательных характеристик мужественности и женственности, которые варьировались в различных культурах и в различные временные периоды. По этой причине становилось все сложнее создавать валидные способы тестового измерения данных характеристик. На данном основании произошел пересмотр понятий маскулинности и фемининности и под ними стали понимать не личностные черты, а полоролевое поведение, которое приписывается культурой и которое возможно исследовать по степени выраженности данных характеристик у конкретной личности. А. Константинополь и С. Бем предложили в этой связи говорить о маскулинности и фемининности не как о континуальных, а как об ортогональных аспектах личности. [179, 169]

За этим предположением последовали исследования, которые выявили, что процессы маскулинизации и феминизации на самом деле проходят параллельно друг другу и предстают в качестве двух абсолютно различных измерений. Сегодня при определении маскулинности и фемининности, становится возможным дать данному явлению собственную социально-психологическую интерпретацию, основанную на ряде непротиворечивых характеристик. К этим характеристикам относится мнение о том, что женственность и мужественность формируются в культурно-этническом и социально-психологическом

пространстве, а не на основе биологических или психофизиологических особенностей. Также к подобным характеристикам относится представление о том, что маскулинность и фемининность являются формами проявления социальной идентичности и основываются на ряде идентичностей. [84]

Как виды идентичности, маскулинность и фемининность проявляются в форме ценностных ориентаций, установок, отношений к половым ролям, направленности личности, психологических отношений, гендерно-значимых характеристик и так далее. Подытоживая можно сказать, что маскулинность и фемининность являются совокупностью внешних и внутренних характеристик, которые динамичны в пространстве и во времени и находятся под влиянием социума и мировоззрения конкретной эпохи. Существуют разные подходы к изучению маскулинности и фемининности, такие как биолого-эволюционный, психодинамический, социально-конструктивистский и постмодернистский. Не останавливаясь подробно на данных подходах отметим, что биолого-эволюционный при рассмотрении идентичности за основу берет биологический компонент и генетическую предопределенность гендерного поведения. Различия между маскулинным и фемининным образами представляются как обусловленные биологическими особенностями индивидов. Следовательно, основой маскулинности считается агрессивность, стремление к господству и направленность на деятельность вовне, а основой фемининности – инстинкт продолжение рода, пассивность и забота о других. Гендерные различия в данном подходе объясняются с точки зрения следующих концепций- концепция эволюционных функциональных различий В. Геодакяна. [43], концепция эндокринных различий, концепция конфликта репродуктивных интересов, концепция особенностей сексуального развития в процессе взаимодействия биологических и социальных факторов.

В психодинамическом подходе к изучению маскулинности и фемининности отмечается, что биологические особенности актуализируются в процессе индивидуального развития личности под воздействием социальных отношений и норм, которые должны соответствовать биологической сущности полов. В данной концепции процесс идентификации рассматривается как результат механизмов идентификации. Как считают

сторонники данной концепции, маскулинность и фемининность на психологическом уровне формируются на основе механизмов идентификации. В психодинамическом подходе в основном анализируется маскулинность и ее особенности и зачастую игнорируется феномен фемининности, который предоставляется феминистским психоаналитическим течениям. [146, 148]

В постмодернистском подходе к анализу маскулинности и фемининности данные понятия рассматриваются как процесс, а не как результат. Следовательно, маскулинность и фемининность - это не набор определенных черт, а характеристика взаимодействия субъектов. Маскулинность и фемининность подразумевает деятельность, которая подвергается гендерной оценке, а не просто результат социальных экспектаций. Существует мнение о том, что «нормальное» стремление к формированию идентичности более характерно для индивидуалистической мужской природы, чем для женщин, которые ориентируются в основном на «налаживание связей». [91, стр. 177]

В 1974 г. С. Бем сформулировала гипотезу о существовании трех типов людей с различной гендерной идентичностью: с преобладанием фемининных характеристик, с преобладанием маскулинных характеристик и андрогинных, то есть тех, у кого наблюдается гармоничный баланс между маскулинными и фемининными характеристиками. При этом С. Бем считала, что именно третий тип является наиболее привлекательным. Она считала, что андрогинные личности более адаптивны и гибки, отличаются творческими способностями и наиболее психологически благополучны. Маскулинный и фемининный типы изображались С. Бем как ограниченные и демонстрирующие в своем поведении бытующие в обществе гендерные стереотипы. [25] С. Бем на основе своих идей стремилась дать решение социальным проблемам. Сегодня способы решения проблем дискриминации – это одна из наиболее активно обсуждаемых и актуальных тем гендерной психологии. Идея андрогинии стала использоваться в различных областях психологии. Позже сама С. Бэм отказалась от идеи андрогинии, объясняя это тем, что в обществе с четким разделением на «мужское-женское», воспитывая детей в духе неопределенной андрогинности, можно тем самым поставить их в непростые условия.

Несмотря на это, за последние годы произошли большие изменения в социальной жизни и в гендерных представлениях, из чего можно заключить, что строгое разделение на мужское и женское уже не так актуально. Можно сказать, что сочетание фемининных и маскулинных качеств вновь стало наиболее благополучным вариантом как для женщин, так и для мужчин.

Культурные нормы и традиции достаточно сильно влияют на гендер. Эти нормы касаются деятельности и поведения мужчин и женщин и подчеркивают гендерные различия между мужчинами и женщинами. Но каким же образом человек усваивает эти нормы и по каким причинам им подчиняется? На этот вопрос частично отвечают теории информационного и нормативного давления. Гендерно-ролевая социализация является процессом, который отвечает за усвоение и дальнейшее подчинение нормам, связанным с гендерными ролями. Посредством гендерной социализации человек приобретает и далее развивает гендерные характеристики и усваивает принятые в культуре образцы гендерного поведения. Гендерная социализация основывается на априорном разделении всех существующих норм, образцов поведения и ценностей, которое связано с разделением индивидов на гендерные сообщества, что автоматически делает ее дифференциальной социализацией, основанной на гендерной идентичности. При осуществлении дифференциальной социализации работают два механизма - дифференциальное усиление и дифференциальное подражание. [28]

Процесс формирования первичной гендерной социализации находится в тесной связи с первичной гендерной идентичностью и основывается на осознании себя как представителя определенного биологического пола, что происходит в основном через усвоение нормативных образцов гендерного поведения личности. Здесь важную роль играют гендерные стереотипы - общепринятые представления о гендерных ролях и личностных качествах гендерных групп, а также о личности людей, имеющих определенную гендерную идентичность. Гендерные стереотипы объединяются в три группы. [65] В первую группу входят стереотипы маскулинности/фемининности, приписывающие людям представления о поведенческих и психических особенностях, характерных для женщин и мужчин. Во вторую

группу входят стереотипы семейных и профессиональных ролей, которые связаны с гендером. И, наконец, в третью группу входят стереотипы, которые связаны с содержанием деятельности мужчин и женщин. К проявлениям гендерных стереотипов относят феномены сексизма, фэйсизма и гендерной сегрегации. [28] Стереотипы редко бывают плодом нашего личного опыта. Чаще всего мы приобретаем их от той группы, к которой принадлежим, особенно от людей с уже сложившимися стереотипами, а также от средств массовой информации, обычно дающих нам упрощенное представление о группах людей. [44]

После завершения гендерной идентификации ребенок уже замечает существующие между мужчинами и женщинами различия. В следствие этого у него начинает проявляться особое внимание к ролевым моделям, присущим мужчинам или женщинам. У каждого ребенка повышается интерес к моделям поведения людей того же пола, что и они. Причиной является желание быть лучшим мальчиком или лучшей девочкой. В этом процессе мальчики начинают подражать поведению мужчин, а девочки – поведению женщин, то есть происходит дифференциальное подражание. Здесь наблюдается связь с теорией социального научения, постулирующей возможность научения различным типам поведения через наблюдение. [93] Дифференциальное подражание предстает здесь как процесс социализации, когда человек выбирает определенные ролевые модели в группе, соответствующей ему с позиции общепринятых норм и начинает подражать их поведению.

Можно предположить, что принадлежность к определенному гендеру приводит к тому, что дети ищут социальные контакты с целью почерпнуть информацию о поведении, которое соответствует их полу. В этой связи А. Бандура отмечает, что изначально полоролевое поведение детей находится под контролем внешних условий, социального давления, но со временем ребенок сам создает свою систему стандартов поведения. На основе данной системы ребенок контролирует собственное поведение, применяя санкции к самому себе. Подобная поведенческая схема описывается в социально-когнитивной теории гендерной саморегуляции. [167]

Мы знаем, что дети, общаясь со сверстниками своего пола и противоположного, получают информацию об обоих гендерах, однако исследования показывают, что они все же

чаще воспроизводят в поведении модели, соответствующие их гендеру. Образы психологических типов мужчин и женщин впитались в мифы, в религию, в письменную литературу, в ритуалы и традиции. Реальные и вымышленные герои и героини имеют целый набор стереотипов и являются носителями характеристик, которые присущи мужскому или женскому полу. [249]

Процесс гендерной социализации, как мы видим, начинается еще до рождения ребенка и затем продолжается в течение всей его жизни. Гендерной социализации способствует целый ряд факторов – семья, сверстники, книги, игрушки, телевидение. Влияние это многообразно и осуществляется путем различных факторов. Гендерная социализация сопровождается социальным поощрением за соответствующее гендеру поведение и социальным наказанием за не соответствующее гендеру поведение. Причем здесь имеется в виду не только поощрение и наказание со стороны родителей, так как даже в случаях, когда родители решают воспитывать своего ребенка свободным от гендерных стереотипов, очень редко им это удается. Общество социализирует индивида посредством различных каналов, которые очень часто сильнее влияния семейного воспитания. В семье и вне семьи, в раннем детстве или в зрелом возрасте, в школе и в вузе на формировании характера сказывается, с одной стороны, длительное влияние всей обстановки в целом и, с другой стороны, избирательное влияние отдельных лиц. Это должно быть предметом детального исследования и анализа. [102, стр. 107]

Если говорить о стереотипах, связанных с женской гендерной ролью, то следует отметить, что даже в наши дни многие люди убеждены, что место женщины — у домашнего очага, однако сегодня большая часть женщин работает и, следовательно, не проводит дома все свое время. Работа вне дома, помимо всего прочего, дает женщинам возможность удовлетворять не только экономические потребности, но и множество социальных потребностей, такие как потребность в уважении, в самореализации, в признании и социальном статусе. Эти потребности удовлетворяются в профессиональной деятельности и дают возможность для самоактуализации. В отношении вузовской педагогики общие гендерные проблемы, характерные для российского общества, имеют определяющий смысл. Как пишут российские исследователи этой темы, «гендерный порядок в советском обществе

был этакратическим, то есть в значительной степени определялся государственной политикой и идеологией, задающей возможности и барьеры для действий людей». [53]

В 1963 г. вышла в свет книга Б. Фридан «Особый дар женщины». Б. Фридан, говоря об «особом даре женщины», подчеркивает, что принятый в обществе образ американской домохозяйки, живущей в пригороде, как об успешной и социально благополучной женщине, не всегда соответствует действительности. [28] Проблема в данной ситуации, согласно автору, заключается в том, что многих женщин не удовлетворяет роль домохозяйки, но они стыдятся этого, потому что знают, что должны, напротив, чувствовать, насколько им повезло. Здесь происходит внутренний конфликт, причиной которого является несоответствие ценностей, навязанных обществом, внутренним стремлениям и мотивам личности, то есть внутренним ценностям. Б. Фридан проводила многочисленные интервью с домохозяйками и выяснила, что неудовлетворенность чувствуют даже те женщины, которые признавались, что роль жены и матери всегда была их мечтой. Б. Фридан видит корень проблемы в том, что женщины в такой ситуации по большей части обслуживают нужды других, забывая зачастую о собственной личности и потребностях. Роль домохозяйки важна в связи с тем, что дает возможность другим членам семьи достигать определенных целей и высот в жизни, но жить, воплощаясь в других — это не то же самое, что жить самому. И невозможно полностью реализовать себя без профессиональной деятельности. Однако несмотря на это, многие считают, что это и есть присущий всем женщинам «особый дар», представляющий из себя вершину женского бытия. Следовательно получается, что поощряемая и пропагандируемая со стороны социума роль не дает полной возможности для самореализации и счастья ее носительниц. Одной из причин этого является то, что домохозяйки часто ощущают свою социальную изолированность. Постоянный рост числа работающих женщин дает повод для укрепления распространенного в обществе представления, что те, кто не работают и остаются дома, ведут беспечный и праздный образ жизни, что и снижает престижность домашнего труда, тем самым еще больше увеличивая неудовлетворенность домохозяек. [195] Никто, конечно, не отрицает, что важнейшим предназначением женщины являются семья, дети, но следует понимать, что для того, чтобы быть хорошей матерью и женой, женщина должна быть гармоничной и счастливой

личностью, чему зачастую препятствует роль домохозяйки и невозможность самоактуализироваться и использовать свой потенциал в трудовой деятельности.

Дж. Уильямс и Д. Бест [249] отмечают, что стереотипные представления о двух гендерах развивались с целью поддержания поло-ролевой дифференциации, существующей в обществе. Следовательно, женщина постепенно пришла к роли домохозяйки, так как уход за младенцем ограничивал ее мобильность и оставаясь дома женщина начинала вести домашнее хозяйство. Осознав удобство такого распределения ролей общество постепенно вырабатывает убеждение в том, что именно эта роль подходит женщине. Далее создаются представления о конкретных качествах мужчин и женщин, на основе которых доказывается, что их роли очень им подходят. Эти представления распространяются и превращаются в нормы поведения для взрослых и моделью для социализации детей.

Также следует помнить, что долгое время деловой мир был исключительно миром мужчин, что было обусловлено образовательным и трудовым цензом. Однако после того, как женщины стали участвовать в общественном производстве и работать, эта ситуация резко изменилась. И. Кон в этой связи отмечает, что ослабление гендерной поляризации началось в сфере общественного разделения труда. [77] Однако ослабление гендерной поляризации, естественно, не устраняет полностью половых различий в личностных качествах и профессиональных предпочтениях, особенно в области общественно-производственных и семейных функций. [217]

В этой связи, основываясь на известной концепции В. Геодокяна [43] об эволюционной необходимости двух полов, можно отметить, что сегодня происходит беспрецедентное явление, когда женщины начали занимать даже больше рабочих мест, чем мужчины, что может говорить о феминизации общества в целом. При этом изменяется и женская, и мужская функции. [107]

Мужчины уже воспринимают женщин как конкурентов и так же к ним относятся. Французская исследовательница Э. Сюллеро доказывает это, обращая внимание на то, что мужчины не уступали женщинам престижные и хорошо оплачиваемые виды занятий. Однако женщины довольствовались тем, что было, и начали осваивать те профессии, которые раньше принадлежали мужчинам. [28]

В конце двадцатого века в зарубежной гендерной психологии было проведено много исследований, посвященных препятствиям, которые приходилось преодолевать женщинам, делающим карьеру. Если подвести общие итоги данных исследований, то можно отметить, что в результате было сформировано несколько гипотез, касающихся положения женщин в деловом мире. Согласно первой гипотезе, которая принадлежит Дж. Маршаллу, женщины в деловом мире — своего рода пришельцы или «существа с другой планеты», никак не вписывающиеся в жесткую мужскую среду. [224] Но данная гипотеза показала свою несостоятельность, так как сегодня женщины достаточно успешно конкурируют с мужчинами в деловом мире, занимая руководящие должности. Так, выявлено, что мужчины лучше работают на низшем уровне управления, на котором требуются технические знания и умения, а женщины более успешно работают на среднем уровне управления, где требуются коммуникационные навыки и умение ладить с людьми. К тому же сегодня уже нельзя говорить о жесткой мужской среде в деловом мире, так как количество мужчин и женщин сбалансировано.

Довольно распространена гипотеза «стеклянного потолка». Здесь речь идет о невидимой, но реальной преграде на пути женщины-лидера, которая пытается достичь вершин профессионального успеха. [25] Так как эта преграда невидима, с ней достаточно трудно бороться. Термин «стеклянный потолок» был предложен Л. Мартином для обозначения тех искусственно созданных барьеров, которые основаны на предрассудках и являются преградой на пути продвижения по службе и достижения руководящих постов в организациях для женщин и представителей национальных меньшинств. [225] И хотя с каждым годом подобного рода дискриминация уменьшается, всегда следует помнить, что существование этого феномена в наши дни является не только проблемой для женщин, но и препятствием для развития общества.

В свое время многие психологи считали, что женщины обладают личностными качествами и поведенческими особенностями, которые делают их малопригодными для роли руководителя, и этим объясняли небольшое количество женщин на высоких постах. Есть также мнение о том, что женщины боятся и избегают успеха в работе, так как думают, что

высокие достижения на работе являются несовместимыми с женственностью. То есть у многих женщин наблюдается боязнь успеха, и, быть может, поэтому таким женщинам трудно принять работающих и занимающих высокие посты женщин. Однако к середине 70-х и началу 80-х годов социальные психологи и социологи признали, что существующую на тот момент большую разницу во власти между мужчинами и женщинами нельзя объяснить на основе центрированного на личности подхода, который приписывает меньшую власть женщин их личностным качествам. Под влиянием феминистского движения социальная наука обратила внимание на существующие на протяжении веков властные отношения между полами - отношения господства и подчинения. Р. Коннел ввела понятие гендерного порядка, под которым понимается социальный порядок при распределении благ и престижа по признаку пола. [177] Несправедливость и неравенство данного распределения можно было наблюдать во всех сферах общественной жизни - культурной, научной. И такое распределение не могло не повлиять на дальнейшее распределение власти в организациях по признаку пола.

Сегодня уже отмечается, что причиной слабой представленности женщин на руководящих постах являются не личностно-центрированные, а ситуативно-центрированные факторы. Так, нельзя объяснить более медленный карьерный рост женщин недостатком у них мотивации или определенных навыков и умений. Исследования указывают на действительное существование ситуативных факторов, влияющих на профессиональную деятельность женщин, особенно женщин руководителей. Так, даже в лабораторных условиях женщины-лидеры часто сталкиваются с определенными трудностями. Как пример можно привести ситуацию, когда группа не признает их в роли лидера, а мужчины, в свою очередь, зачастую противостоят этим женщинам. Следовательно, трудности в профессиональном общении могут быть связаны с имеющейся у рабочего коллектива эмоциональной оценкой по отношению к лидеру, основанной на его или ее поле. Здесь можно привести в качестве примера исследование С. Кох. Авторы указали на то, что эмоциональное отношение к женщинам на руководящих должностях более негативное, чем к мужчинам. [212, 37]

Автором третьей гипотезы, получившей название теории “звездной болезни”, является Г. Штайнс. [239] Здесь под «звездной болезнью» имеется ввиду явление, когда женщины-менеджеры, считая ситуацию с женским лидерством достаточно благополучной, не помогают другим претенденткам. Такое несправедливое отношение к представителям своего пола сегодня называют также «реверсивным гендерным стереотипом». Как ни странно, но предубеждения против женщин проявляют не только мужчины, но и женщины. [25] В этой связи можно привести также те различия в отношении оценки компетентности руководителя, которые выявила С. Кох. Она обнаружила, что при оценивании руководителя-мужчины, оценки подчиненных мужчин и женщин были одинаковыми. А вот женщины-руководительницы оценивались более компетентными со стороны подчиненных мужчин, нежели женщин. [212] Здесь можно также привести мнение В. Агеева о том, что в реальном взаимодействии на межличностном уровне наличие профессиональной компетентности у женщины негативно оценивается как мужчинами, так и женщинами. Эта оценка находит выражение в стремлении исключить успешных женщин из своей группы с целью избегания общения с ними, причем такое стремление проявляют как мужчины, так и женщины. Эта тенденция проявляется как при соревновательном взаимодействии, так и кооперативном. Автор объясняет это тем, что профессиональных успех женщины разрушает устоявшиеся стереотипы, что, в свою очередь, приводит к ломке смысло-жизненных ценностей. Во избежание этого представители обоих полов избегают контакта с успешными женщинами, приписывая при этом им негативные характеристики. [11]

Здесь большую роль играют поло-ролевые стереотипы. Например, когда мужчина хорошо выполняет задачу и достигает высокого результата в чем-то, то это в основном объясняется его способностями, когда же такие результаты достигаются женщиной, то это приписывают случайной удаче или другим обстоятельствам. [11]

Разделение рынка труда на две части – “мужскую” и “женскую” также можно объяснить случаями дискриминации при приеме на работу. Ш. Берн говорит о том, что женщин принимают на нетрадиционные для них работы во много раз реже, чем мужчин с таким же уровнем квалификации. Однако не следует считать, что дискриминация

проявляется лишь когда женщины хотят получить традиционно “мужскую” работу, дискриминация проявляется также в случае с мужчинами, которые пытаются получить традиционно “женскую” работу. Предполагается, что работодатели в большинстве случаев субъективно и предвзято судят о способностях кандидата. Они основываются при этом на собственных убеждениях о том, что свойства, желательные для данной работы присущи мужчинам или женщинам. При таком подходе проигрывает не только кандидат на определенную должность, но и сам работодатель, так как стереотипы приводят к потере потенциально квалифицированного работника. Однако исследователи социологи говорят о том, что в случае, когда работодатель четко знает, что данный претендент на определенную должность обладает всеми нужными качествами, то он в состоянии побороть свою склонность к дискриминации. Трудность в том, что у женщин зачастую нет требуемого опыта, который мог бы повлиять на мнение работодателя о том, что именно данная кандидатка соответствует его стереотипам. Плюс ко всему женщины, однажды столкнувшиеся с дискриминацией, в дальнейшем ожидают проявления дискриминации и часто уже не решаются защищать свои права. [28]

Однако следует отметить, что большая часть женщин не проявляют стремления устраиваться на профессии, считающиеся традиционно «мужскими», так как более комфортно чувствуют себя на традиционно «женской» работе, к которой более подготовлены. Здесь особую роль играют опасения, связанные с тем, что их взаимоотношения с людьми могут оказаться под негативным влиянием вследствие того, что они занимаются “неженским делом”. И, оказывается, что не только мужчины, но и женщины зачастую считают, что традиционно “мужская” профессия, как и высокая компетентность может сделать женщину менее привлекательной. Происходит несоответствие с общепринятым стереотипам и в такой ситуации есть два варианта реакции - во-первых, можно изменить стереотип, во-вторых, можно опровергнуть наличие компетентности у данного человек, в-третьих, противоречие можно устранить посредством исключения компетентной женщины из группы. [11]

Очевидно, что работать вне дома и в то же время выполнять обязанности по дому и заботу о детях очень нелегко. Именно поэтому часть работающих женщин испытывают при сочетании материнства, роли домохозяйки и работы стресс или ролевой конфликт. При этом исследования, посвященные тому, какое влияние оказывает работа на здоровье женщины, не подтверждают мнение о том, что женщины, которые заняты оплачиваемым трудом, больше подвержены нервным психическим расстройствам. В этой связи есть даже данные о том, что работающие женщины меньше подвержены депрессии, чем домохозяйки, и нет ни одного исследования, которое доказывало бы обратное. А. Ла Круа и С. Хейнс собрали и обработали данные многочисленных исследований, посвященных вопросу психического здоровья женщин, и на этой основе отмечают, что практически все данные указывают на то, что работающие женщины более здоровы. Конечно, здесь следует учитывать характер работы и другие обстоятельства жизни. [213]

На протяжении долгого времени в центре внимания исследователей была женская гендерная роль и те ограничения, которые накладывались обществом на данную роль. Однако не следует думать, что гендерные предрассудки и стереотипы относятся лишь к женской гендерной роли и что от них страдают только женщины. Традиционная мужская роль также имеет ряд стереотипов и ограничений, которые накладываются на ее носителей. Феминистское движение направило внимание социальных психологов на женскую гендерную роль, объясняя это очевидностью ее недостатков. Но следует понимать, что мужчины также страдают от гендерных предрассудков и стереотипов. Рассмотрим ограничения, которые накладывает традиционная мужская роль на ее носителей.

На данный момент количество исследования, касающиеся недостатков традиционной мужской роли и связанных с ней стереотипов, сравнительно небольшое, так как гендерная психология долгое время изучала именно женскую роль и ее особенности. Однако в конце прошлого века исследователи все чаще стали обращаться к мужской традиционной роли. Если ранее считалось, что мужественность представляет из себя нечто противоположное женственности, то в 1980-х исследователи начали определять мужскую сущность уже не как данность, а как задачу, требующую решения. Был сделан вывод о том, что нельзя говорить

об универсальной модели мужественности, которая была бы характерна для любого места и времени. [95, стр. 445] Те характеристики традиционной мужской роли, которые чаще всего подвергались критике со стороны женщин, в частности, низкий уровень эмоциональности, отстраненность от выполнения домашних дел, обратили на себя внимание психологов, активизировав интерес к проблемам, которые связаны с этой ролью. Психологи-мужчины, которые успешно выявляли проблемы женской роли, стали также более критично относиться и к мужской роли.

Уже начиная с 1970-х гг. начали говорить о том, что традиционная мужская роль и традиционный мужской стиль не соответствуют современным социальным условиям и что мужчинам приходится платить за свое господствующее положение в обществе слишком высокую цену. В конце 20-го века кризис привычного гендерного порядка начал вызывать все растущее беспокойство и неудовлетворенность. Причем недовольство проявляли как женщины, так и мужчины. Если в 19-ом веке в европейском обществе появился так называемый “женский вопрос”, то в современном обществе можно говорить о появлении “мужского вопроса”. [95, стр. 446]

Образ мужчины достаточно неоднозначен. Для мальчика-подростка важнейшие показатели маскулинности — высокий рост и физическая сила, позже на первый план выступает сила воли, а затем — интеллект, обеспечивающий успех в жизни. В подростковом и юношеском, возрасте соответствующие нормативные представления особенно жестки и стереотипны; желая утвердиться в своей мужской роли, мальчик всячески подчеркивает свое отличие от женщин, стараясь преодолеть все, что может быть воспринято как проявление женственности. У взрослых эта поляризация ослабевает. Мужчина начинает ценить в себе и других такие качества, как терпимость, способность понять другого, эмоциональная отзывчивость, которые раньше казались ему признаками слабости. Но эти качества весьма трудно совместить с несдержанностью и грубостью. Иначе говоря, нормативные наборы социально-положительных черт мужчины и женщины перестают казаться полярными, взаимоисключающими и открывается возможность самых разнообразных индивидуальных их сочетаний. Человек, привыкший ориентироваться на однозначную, жесткую норму, в этих условиях чувствует себя неуютно. [77, стр. 55] Традиционно большинство культур

ориентируется на то, чтобы мужчина был независимым, уверенным в себе, динамичным, знающим свое дело и способным к постоянной конкуренции в плане социальных и сексуальных отношений. [44, стр. 277]

Следует отметить, что мужская социализация имеет ряд нюансов. А именно, во всех культурах больше времени с ребенком проводит именно мать, а не отец. Вследствие этого для детей обоих полов первичная идентификация происходит с матерью. В этой связи, в плане половой идентичности перед мальчиком стоит более сложная задача по изменению первоначальной женской идентификации на мужскую. Этот процесс усложняется еще и тем, что в период детства мальчики в основном общаются с женщинами. То есть можно сказать, что мальчики в своем становлении следуют негативной позиционной идентификации, где они должны осознать свое отличие от женщин. С позиции психодинамически ориентированного подхода у мужчин чаще проявляется отклонения от биологического стандарта маскулинности, что может являться следствием слишком частого общения с носителями фемининных черт. Интересным является представление о том, что маскулинность в действительности не монолитна и имеет внутренние противоречия, поскольку практически всегда включает в себя некоторые фемининные характеристики. Данное представление было сформировано в психодинамическом подходе, в котором в основном анализируется проблема маскулинности, в то время как феномен фемининности в основном связывается с феминистским течением в психоанализе. [146, 148] Многие исследования также указывают на то, что матери обычно обращают меньше внимания на половые различия, чем отцы. Так, большинство отцов довольно рано, уже на втором году жизни ребенка, заостряют внимание на манере вести себя в соответствии со своим полу. И чем большим авторитетом в семье пользуется отец, чем больше он участвует в воспитании, показывая и поощряя ребенка, тем больше у сына развиваются мужские черты. [44, стр. 278] При подобных трудностях, связанных с гендерной идентификацией мужчин, общество также оказывает большее давление в связи с поло-специфическим поведением именно на мальчиков. Такое давление сочетается с недостатком ролевых моделей и в итоге приводит к тому, что мальчик оказывается в ситуации, когда приходится строить свою половую

идентичность в основном на негативном основании, то есть мальчику не следует вести себя как девочка, не следует участвовать в традиционно женских видах деятельности так далее. [14]

Дж. Плек утверждал, что мужское поведение основывается на образе мужественности, которое впитано из культуры. Представления о том, каким образом должен вести себя мужчина и каким должен быть, являются основой того, что было названо автором и его коллегами идеологией мужественности. [234] Эта идеология представляет из себя набор социальных норм, которые также называют мужской гендерной ролью. Е. Томпсон и Дж. Плек охарактеризовали мужскую роль как набор социальных норм, которые содержат предписания и запреты относительно того, что нужно чувствовать и делать мужчинам. [245] В процессе исследования в 1986 г., где авторы исследовали мужчин, которые учились в колледже, они выяснили, что структура подобных ролевых норм состоит из трех основных факторов. Первый из данных факторов связан с представлениями и ожиданиями, что мужчины должны завоевывать статус и уважение других. Авторы назвали данный фактор нормой статуса. Вторым фактором, который отражает ожидания от мужчин эмоциональной, умственной и физической твердости, был назван авторами нормой твердости. Третий фактор представляет из себя ожидания того, что мужчина в своем поведении должен избегать традиционно женских видов деятельности. Данный фактор именуется нормой антиженственности. В последнее время исследователи, занимающиеся вопросом мужественности, высказали предположение о том, что правильнее говорить о многочисленных мужественностях. При определении “мужественности” была признана важность таких факторов как влияние расы, национальности, социального класса и субкультуры, а также сексуальной ориентации. Следовательно, исследования мужественности также должны учитывать все эти факторы. Также существует мнение о том, что “нормальное” стремление к формированию идентичности больше характерно для индивидуалистической мужской природы, чем для женщин, которые ориентируются в основном на “налаживание связей”. [91, стр. 177]

Как мы уже отмечали выше, одним из элементов мужской роли является норма успешности или статуса. Данная норма подразумевает, что ценность мужчины зависит от величины его заработка и профессиональной успешности. Эта норма в случае ее культивирования может отрицательно влиять на уровень самооценки мужчины и на степень проявления его родительских качеств. В реальной жизнедеятельности эта норма часто пропагандируется как мужчинами, так и женщинами. В случае неспособности соответствовать этой норме у мужчины может проявиться компенсаторная мужественность, которая является крайним и деструктивным вариантом мужественности. Компенсаторная мужественность представляет из себя совокупность качеств, используя которые мужчины компенсируют свое несоответствие принятому в обществе стандарту мужественности. Мужчина стремится оберегать себя от могущества женщины, держа ее в покорности. [146]

Развитие “компенсаторной мужественности” возможно также у мальчиков, воспитанных одной матерью. В таких случаях можно наблюдать либо развитие “компенсаторной мужественности”, для которой характерно сочетание преувеличенного “мужского” поведения в сочетании с зависимым характером, либо развитие традиционно «женских» черт характера, таких как преобладание словесной агрессивности над физической, большая зависимость и предпочтение игр и занятий, которые более свойственны девочкам. [44]

Обращаясь к норме умственной твердости, следует отметить, что она подразумевает то, что мужчина обязан быть знающим и компетентным и быть в состоянии контролировать ситуацию. В большинстве культур от мужчин ожидается знание своего дела и способность к постоянной конкуренции. [44] Негативным аспектом данной нормы является то, что она может зачастую становиться препятствием на пути восприятия новой информации в случаях, когда человек предпочитает не задавать вопросов, которые могут показать его недостаточную компетентность в данном предмете. Также данная норма может стать причиной серьезных ошибок и проблем в межличностных взаимоотношениях, так как мужчина, который любой ценой пытается ей соответствовать, может зачастую унижать других тем, что не признает свою неправоту или бывает не в состоянии допустить того, что кто-то более осведомлен, чем он. Эта норма является серьезным барьером на пути

саморазвития. Большая часть тех отличительных особенностей, которые мы приписываем мужскому стилю общения, типична для людей, наделенных властью, будь то мужчины или женщины. [92, стр. 219-220] Это предположение может дать объяснение целому ряду гендерных различий.

Что касается нормы физической твердости, то она состоит из ожидания того, что мужчин должен быть физически сильным, мужественным и не должен избегать опасности. Данная норма может выступить в качестве одной из причин агрессии и неоправданно рискованного поведения. У мужчин, не соответствующих норме физической твердости, ожидаемой окружающими, может значительно снизиться самооценка. Иногда норма физической твердости доводит до насилия, это касается особенно тех случаев, когда социальная ситуация диктует проявление агрессии или когда мужчина чувствует угрозу своей мужественности. Мужчины с низкой самооценкой, которые оказываются не в состоянии реализовать себя другими способами, особенно часто демонстрируют мужественность путем насилия. Причиной является описанная выше компенсаторная мужественность. В таких случаях насилие представляет из себя единственный способ, посредством которого беспомощный в других областях мужчина чувствует себя сильным. [28]

Норма эмоциональной твердости содержит в себе представление о том, что мужчинам не следует выражать свои чувства и демонстрировать свою эмоциональную слабость. Считается, что мужчина сам должен решать свои проблемы. Данная норма может стать причиной того, что мужчины во взаимоотношениях будут получать меньше эмоциональной поддержки, так как сами не проявляют эмоций. Одной из форм эмоциональной экспрессии является самораскрытие, которое подразумевает такой тип коммуникации, в процессе которого один человек говорит другому о своих чувствах и переживаниях. Подчиняясь данной норме, мужчины избегают риска, который сопряжен с доверием и самораскрытием, при этом теряя наиболее важные аспекты межличностных взаимоотношений. Конечно нельзя обобщать, так как имеет значение степень соответствия традиционным гендерным ролям. Можно отметить, что андрогинные личности обоих полов имеют одинаковый уровень

самораскрытия. Считается, что во взаимоотношения между мужчинами проявляется больше конфликтности и соревновательности и меньше самораскрытия и обсуждения эмоций, нежели в отношениях между женщинами. Причиной является то, что самораскрытие может потенциально лишить преимущества в соревновании и не соответствует образу твердости и компетентности, который считается важным элементом «настоящего мужчины». Отсутствие самораскрытия, безусловно, негативно влияет на мужчин, так как открытость в чувствах и мыслях увеличивает как интимность в паре, так и степень удовлетворенности мужчин и женщин и помогает установлению глубоких отношений. А это, в свою очередь, является основой крепких семейных взаимоотношений. Исследователи часто рассматривают источник мужских проблем в ограниченности сексистских стереотипов. Мужчины не могут ни свободно играть, ни свободно плакать, ни быть нежным, ни проявлять слабость, так как эти свойства «фемининные». Следовательно, для устранения мужских проблем важно изменить особенности социализации мальчиков. [95, стр. 446]

И, наконец, норма антиженственности содержит ожидание того, что мужчины должны избегать занятий и черт, которые ассоциируются с женщинами. Данная норма также является тормозом на пути выражения эмоций, так как не позволяет проявить желаемое, но стереотипно считающееся женским поведение и подавляет проявление нежности и эмпатии. Можно отметить, что еще Ж. Лакан отмечал, что маскулинность и фемининность – это взаимоисключающие понятия, так как не могут быть представлены одновременно и маскулинность является исключением всего фемининного. Быть мужчиной – значит прежде всего не быть женственным. Отделение от изначально женского, материнского начала – необходимый аспект мужской самоидентификации. [95] Норма антиженственности может привести к конфликтам в семье, так как при избегании женских занятий и помощи по дому, мужчина взваливает весь груз обязанностей по дому на плечи жены. Такой подход отрицает принцип взаимоподдержки в семье. Ребенок, который вырос в такой семье, скорее всего будет воспринимать такую модель отношений, как верную. Однако психологизация и интимизация семейных отношений с преобладанием взаимопонимания и взаимной поддержки несовместимы с жесткой дихотомией между мужским и женским. Это касается и

родительства. В этой связи также можно привести пример социологического опроса, когда в 1990 г. население 43 стран спрашивали, какая из жизненных сфер для них самая важная, на первое место – 83% всех ответов – вышла семья. За последние три десятилетия практически почти во всех странах выросло число людей, согласных с тем, что «для счастливого детства ребенок нуждается в доме, где есть и отец и мать». [208]

Американская психология до сравнительно недавнего времени принимала позиции теории мужской поло-ролевой идентичности Дж. Плека, согласно которой мужчины должны получать в процессе социализации традиционную поло-ролевую идентичность, для обеспечения собственного психологического здоровья. [235] Считалось, что мужчины, которые не проявляли соответствующие их полу интересы, аттитюды и модели поведения нуждались в лечении. Согласно автору, данная теория мужественности была господствующей в психологии с 40-х до начала 70-х гг. Центральным моментом данной теории был вопрос о том, что именно побуждает мужчин быть менее мужественными и что ученые могут с этим сделать. Это представлялось в качестве проблемы, заслуживающей исследования. В центре внимания психологов была опасность отсутствия мужских ролевых моделей, феминизации школьного окружения, изменений женской роли и других факторов, которые могут стать барьером при достижении мужской гендерной идентичности. [235] Новая парадигма, которая была предложена Дж. Плеком, основывалась на идее о дисфункциональности и противоречивости различных сторон традиционной мужской роли. Данная парадигма была названа Дж. Плеком напряжением мужской гендерной роли. В качестве примера приводится то, что от мужчин требуется демонстрация большего контроля над чувствами, чем от женщин и, следовательно, мужчин часто представляют как отчужденных от своих чувств. Однако, в то же время активно поощряется проявление агрессии и импульсивности. Это касается особенно отношений с другими мужчинами. Агрессивность предстает в качестве доказательства подлинной мужественности. Такое же противоречие наблюдается в межличностных взаимоотношениях мужчин, где одновременно ожидается наличие сильных эмоциональных дружеских связей с другими мужчинами, но в то же самое время ограничиваются проявления нежности и эмоциональной близости, что,

естественно, тормозит развитие глубокой связи. [234] Работы Дж. Плека подорвали традиционные мнения о мужской гендерной роли и дали другим психологам повод задуматься о негативных последствиях традиционной гендерной социализации.

В данной связи представляют интерес также данные, полученные в результате исследования Н. Кулагиной, которое была направлено на рассмотрение гендерных стереотипов и профессиональной мотивации мужчин, работающих в полотиичной и не полотиичной среде. Автор пришла к выводам о том, что гендерная самооценка мужчин зависит от уровня восприятия себя как соответствующего/не соответствующего социокультурным стандартам маскулинности, поэтому гендерная самооценка совокупной выборки мужчин, работающих в полотиичной сфере, достоверно выше. На это, по мнению автора, «работает» возможность соответствовать нормам мужской культуры при выполнении мужской профессиональной роли. Мужчины независимо от специфики профессиональной сферы ориентируются на традиционные нормы мужской культуры – статуса, роли, качества. Это провоцирует возникновение проблемы – представители неполотиичной профессиональной сферы не могут преодолеть свою стереотипную и продемонстрировать новую для себя и во многом для маскулинной культуры эгалитарную (оптимальное сочетание маскулинных и фемининных качеств) модель поведения. Мы видим, что пока такая модель поведения мужчинам не свойственна и необходимость продемонстрировать фемининные качества на работе вызывает негативные эмоции, нарушает внутреннее равновесие, личностную целостность и отрицательно сказывается на мотивации к выполняемой работе. Ограничение возможности реализовать свои личностные смыслы, ценности, потребности в рамках профессиональной деятельности (которая занимает большую часть жизни и успешность в которой является для мужчин маркером их мужественности) вызывает неудовлетворенность работой и собой, дезорганизует деятельность, провоцирует конфликтное самоотношение, душевное неравновесие, рост внутренних деструктивных проявлений и психической напряженности. [83, стр. 103]

То есть гендерные стереотипы и нормы, диктуемые традиционными мужскими и женскими гендерными ролями, очень часто ограничивают потенциал человека и

возможность самореализации в профессии и являются причиной деления рынка труда на «мужскую» и «женскую» половину.

Подытоживая можно сказать, что традиционная мужская роль кроме того, что является источником конфликтов и непонимания между мужчинами и женщинами, также вызывает внутренний конфликт у самих мужчин. И как ни странно это звучит – мужчина должен найти в себе мужество не соответствовать традиционной мужской роли. И пока мужчины не найдут в себе это мужество, коренных изменений не произойдет.

Итак, мы описали негативные аспекты гендерных ролей и стереотипов и ту роль, которую они играют в профессиональном и личностном становлении мужчин и женщин. Мы также обсудили ограничения, накладываемые традиционными гендерными ролями. Однако следует приложить все усилия, чтобы наша жизнь не состояла из ограничений и подавлений внутренних желаний, а из реализации потенциала и внутренних стремлений. Здесь важно влияние общества, в особенности системы образования и тех ценностей и норм, которые задаются в рамках данной системы. Именно поэтому важен учет гендерных особенностей, однако избегание гендерных стереотипов в отношении учащихся в рамках образовательной системы.

2.2. Гендерные различия и их влияние на выбор и успешность освоения профессии

Гендерные различия изучались психологами еще с конца XIX века, но до 1970-х гг. они, в большинстве своем, демонстрировали различия полов, что становилось основой для формирования разного отношения к мужчинам и женщинам. Необходимо отметить, что в большинстве исследований, даже в случаях, когда гендерные отличия обнаруживаются, они не очень велики. В основном же результаты мужской и женской выборки совпадают. И если отличие и существует по какому-либо признаку, это не означает, что оно велико и что, основываясь на этом отличие, можно делать выводы о пропасти между полами. [28] Несмотря на то, что между мужчинами и женщинами много общего, в центре внимания зачастую находятся их различия. Индивидуальных различий среди мужчин и женщин

гораздо больше, чем гендерных различий, но при этом гендерные различия акцентируются гораздо чаще. Если обобщить мнения социальных психологов о гендерных различиях между мужчинами и женщинами, то следует отметить, что эти различия в основном проявляются в том, что мужчины склонны к независимости от окружающих, а женщины - к взаимосвязи с ними. Что касается профессиональной деятельности, то здесь считается, что мужчины чаще проявляют направленность на задачу, а женщины – на взаимоотношения. Многочисленные исследования подтверждают, что чувство привязанности у женщин сильнее, чем у мужчин. Женщины как матери, дочери, сестры и бабушки скрепляют семейные узы. Женщины вступают в разговоры чаще и ведут их более открыто, чем мужчины. [91, стр. 177]

Вплоть до 60-х годов 20-го века в западной культуре бытовала теория «естественной взаимодополнительности» полов Т. Парсонса и Р. Бейлза. Согласно данной теории мужская роль является инструментальной. Мужчина представляется, в первую очередь, как добытчик и глава семьи, который ответственен за дисциплинирование детей. Женская роль, согласно теории “взаимодополнительности полов” является экспрессивной. Женщина представляется в роли хранительницы домашнего очага, которая больше ориентирована на взаимоотношения в семье и обеспечивает теплый эмоциональный климат. [109] Авторы берут за основу идею Э. Дюркгейма о том, что существует связь между общественным разделением труда и взаимодополняющими биологическими различиями полов. Т. Парсонс и Р. Бейлз отмечали, что эти роли изначально определены самим фактом существования двух полов и исторически закрепляются в культурных нормах, социальных стереотипах и ожиданиях, обретая социальное существование. В таком понимании любое психологическое исследование пола должно основываться на биологических особенностях, так как социальные характеристики пола являются вторичными по отношению к первичным, биологическим характеристикам. [37] И хотя многочисленные исследования указывают на субъективность и односторонность этих теорий, можно отметить, что такое представление зачастую бытует и сегодня, несмотря на прогресс и все возрастающее число работающих женщин.

Также следует отметить, что несмотря на развитие общества и активное участие женщин в производственной деятельности, по сей день существуют представления о

“мужских” и “женских” профессиях. Эти представления формируются на основе гендерных стереотипов и проявляются на различных ступенях образовательной системы. При рассмотрении гендерных различий в профессиональном выборе старшеклассников наблюдается ориентировка юношей на получение высшего образования в техномической направленности и направленность девушек на выбор социомических профессий. [130]

Остановимся кратко на исследованиях, посвященных изучению различий между мужчинами и женщинами по таким показателям как мотивация, математические и языковые способности. Начнем с рассмотрения гендерных особенностей в сфере мотивации, так как мотивация является очень важной сферой учебной и профессиональной деятельности, и важность мотивации подчеркивается многими авторами при рассмотрении становления профессиональной идентичности. Для начала проясним особенности мотивации достижения. Известно, что люди с высокой мотивацией к достижениям, основываясь на настойчивости и склонности к реалистичным задачам, достигают большего. Анализ историй жизни великих ученых, философов, политических деятелей, писателей и музыкантов подтверждают важность дисциплинированной мотивации. [91, стр. 521] Это особенно ярко проявляется в том, что в любой сфере деятельности большая часть достижений приходится на устремленных к своей цели людей. Достижения включают в себя гораздо больше составляющих, чем обычные способности. Именно поэтому, при рассмотрении гендерных различий в сфере мотивации важен учет различных социальных и психологических факторов. Мотивация является ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения и деятельности. Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, в том числе в значительной степени и от факторов социально-психологического и социально-педагогического характера. Очевидным является чрезвычайно большое влияние силы учебной мотивации и ее структуры на успешность учебной деятельности. [81, стр. 720]

Считается, что представители мужского пола с ранних лет имеют более выраженную потребность достижения в тех областях, которые связаны с неодушевленными предметами, а не с личностью. Стимулом в данном процессе является само достижение. Женщины, как

отмечают Э. Маккоби и К. Жаклин имеют более сильную мотивацию достижения в тех областях, которые связаны с межличностным взаимодействием. Причем мотивация у них основана не столько на успехе, сколько на желании нравиться людям или просто избегать осуждения. [219] Т. Бендас сгруппировала данные исследований разных методик с разными возрастными группами, представленные в книге Э. Маккоби и К. Жаклин, и разделила их на ряд категорий, куда вошли методики, которые изучают уровень притязаний, мотивацию по отношению к учебе и оценку ее успешности, стремление к автономным достижениям, боязнь успеха и реальные успехи. При обсуждении притязаний можно условно подразделить их на три уровня - низкий, средний и высокий, учитывая выбор задач и реакцию на успех или неудачу. Мотивация достижения присутствует во всех трех уровнях, отличается лишь степень мотивированности. Здесь крайне важную роль играет самооценка человека и степень ее адекватности. Т. Бендас отмечает, что при анализе исследований уровня притязаний практически не наблюдалось гендерных различий. [25]

Что касается мотивации, связанной с учебой и академическими успехами, то в период от дошкольного детства и вплоть до подросткового возраста представители двух полов не различаются по мотивации, связанной с отношением к учебе в целом, а также по значимости для них успехов в изучении математики. Э. Маккоби и К. Жаклин [218] приводят результаты исследований подростков, где наблюдается следующая закономерность - для мальчиков важны успехи как в предметах, которые традиционно считаются маскулинными, например математике, так и в традиционно считающихся фемининными предметах, например английском языке. Что касается девочек, то для них наиболее значима успешность по английскому языку, который, как мы отмечали, считается фемининным предметом. Быть может мотивация является причиной того, что девочки часто уступают мальчикам в сфере математических способностей.

Обратимся теперь к исследованию стремления к автономным достижениям. Здесь, как ни странно, превосходство выявилось у девочек. На это указало и наблюдение и опрос учителей. Это говорит об их направленности на самостоятельное решение задачи.

Следует отметить, что для повышения мотивации женщин нужны социальные стимулы, которые связаны с принятием группой. Здесь следует обратить внимание не то, что в рамках образовательной системы очень важен учет как внешней, так и внутренней мотивации достижений. Внутренняя мотивация – это желание быть эффективным и осуществлять определенный вид поведения ради него самого. Люди с таким типом мотивации подходят к работе или учебе творчески, стараясь получить удовольствие, удовлетворить интерес, найти самовыражение или ощутить азарт. В то время как внешняя мотивация – это стремление получить внешние награды и избежать наказаний. [91, стр. 523]

Также в этой связи важно отметить один феномен, описывающий боязнь успеха и называющийся мотивом избегания успеха. Этот феномен был открыт в 1968 г. Мартиной Хорнер, на основе проведения созданной ею проективной методики. [202] Автор говорит о том, что данный феномен не означает стремление к неудаче, а лишь описывает страх перед успехом, связанный с теми негативными последствиями, которые могут его сопровождать, например страх потерять женственность. Данный феномен, согласно М. Хорнер, чаще наблюдается у женщин во взрослости и зачастую может тормозить достижение успехов. [202] В качестве причины может выступить сравнение с достижениями значимых мужчин, при ориентации на очень высокие достижения, что может тормозить мотивацию женщин и заставлять их избегать конкуренции из-за опасений, связанных с потерей отношений или их ухудшением. На этой основе Э. Маккоби и К. Жаклин предложили считать данный феномен избеганием конкуренции [219], а С. Кросс и Л. Мэдсон [182] - боязнью испортить отношения с близкими людьми.

Страх неудачи – ожидание невозможности достижения какой-либо цели – важный внутренний фактор, влияющий на профессиональную самореализацию. Страх неудачи коррелирует с низким принятием риска и боязнью успеха. Последний фактор – ключевой в гендерных различиях в мотивации мужчин и женщин и представляет из себя персональную черту, которая развивается с детства и связана с развитием полоролевой идентичности. Женщины, ожидающие негативных последствий своих успехов в нетрадиционной для себя

сфере достижений, расценивая их как весьма вероятные, в связи с этим переживают боязнь успеха. [100, стр. 85]

Вернемся к обсуждению эмпирических данных о мотивации достижения. О. Бреннер и коллеги [175] выявили, что ориентация на достижения одинаково проявляется во взрослой выборке как у женщин, так и у мужчин. Есть данные, свидетельствующие о том, что у представительниц женского пола преобладают межличностная ориентация. К. Гиллиган [197] выявила, что потребность в аффилиации – это центральная потребность в идентичности девочек, а М. Розенберг доказал, что девочки довольно высоко ценят свою сенситивность и межличностную гармонию. [182] Некоторые авторы указывают на полученные данные о том, что мужчины в основном более ориентированы на решение проблем, чем женщины. [251] К такому же выводу пришли Э. Маккоби и К. Жаклин [251], отмечая однако, что ни мужчины, ни женщины не проявляют большего интереса ни к самой деятельности, ни к связанным с ней наградам и одобрению.

Можно отметить, что по сравнению с детским возрастом в период взрослости меняется соотношение мотивации достижения у разных полов, или она увеличивается у мужчин, или снижается у женщин. Возможно сочетание обоих процессов, которое, скорее всего стимулируется обществом, когда мужчин постоянно побуждают к достижению успеха, в отличие от женщин, успех которых не поощряется, и иногда даже вызывает негативную реакцию. Особенно это касается успеха в традиционно “мужских” профессиях. Что касается успеха мужчин в традиционно “женских” профессиях, то исследование Р. Хорнга и О. Чена выявило, что здесь не существует барьеров в виде негативных реакций, а наоборот, подобная ситуация вызывает восхищение у окружения. [203] По этой причине складывается мнение о том, что мужчины успешнее женщин во всех видах деятельности. По видимости, обществу настолько выгодно сложившееся в течение веков разделение ролей на мужскую роль «добытчика» и женскую роль «хранительницы домашнего очага», что оно не учитывает собственные потери от такого распределения. Ведь в ситуации, когда часть женщин исключена из общественных процессов, их личностный и интеллектуальный потенциал

остается не реализованным, что является потерей не только для конкретного человека, но и для социума в целом.

На роль общества указывает также то, что у девочек мотивация достижения успеха даже выше, чем у мальчиков, а в зрелом возрасте она либо снижается, либо приобретает другую форму, то есть направленность на конкретные виды деятельности. Характерная для женщин ориентация на одобрение окружающих приводит к тому, что многие из женщин в период взрослости меняют свою мотивацию. [25] В этой связи можно привести пример исследования греческого психолога К. Атанасиаду [165], в процессе которого было проинтервьюировано 28 аспиранток из Греции в возрасте от 24 до 33 лет насчет их планов насчет карьеры и семьи. В результате было выявлено две группы испытуемых, в первой из которых наблюдалась устойчивая ориентация на карьеру, а в другой - отказ от карьеры в пользу семьи. Отмечается, что представительницы второй группы подчеркивали самостоятельность своего выбора, дабы, как говорит автор, не признавать свою подчиненную позицию в семье. Что касается первой группы, то ее представительницы, по словам автора, старались смягчить свой отказ от семьи, используя вместо термина «карьера» более нейтральное слово «работа». Совмещение разных обязанностей дело нелегкое, однако несмотря на это, очень важное для женщин. На успешность любого человека влияет мотивационная сфера, а на мотивационную сферы женщин влияет стереотип о преимуществе мужчин в мотивации достижения. Такой стереотип снижает мотивацию к успеху у женщин, так как они стремятся соответствовать принятым в обществе нормам. [25]

Обратимся теперь к находкам исследователей, касающимся гендерных различий в сфере математических способностей. Такие исследования продолжаются на протяжении более чем тридцати лет. В 1974 году Э. Маккоби и К. Жаклин была опубликована книга, касающаяся половых различий и с тех пор продолжают споры на тему различий между полами, которые существуют в сфере математических способностей. Исследования данного вопроса охватили очень большое количество испытуемых. Если попытаться сделать обобщение результатов исследований, можно отметить, что при исследовании мальчиков и девочек вплоть до окончания средней школы различия между полами или не

обнаруживаются вовсе, или наблюдаются различия, которые говорят в пользу девочек. [196] В некоторых исследованиях, которые были проведены с учащимися старших классов девочки опережали мальчиков в выполнении заданий, в ряде других исследований мальчики опережали девочек, а также были исследования, где различий не обнаружилось вообще. [178].

В 70-е года 20-го века тема математических способностей была наиболее спорной темой в гендерной психологии. Были даже призывы запретить подобного рода исследования, по причине того, что они, якобы, дискредитируют женщин и их умственные способности. Эти споры возобновились после того, как после проведения исследования с целью выявить причины подобного различия в 1978 г. Л. Силз обнаружила, что недостаточная математическая подготовка, которая характерна для многих девушек, поступающих в колледжи, приводила к тому, что у них появлялась специфическая «боязнь математики». Вследствие этого девушки не выбирали математические дисциплины в качестве профилирующих. То есть получался своеобразный замкнутый круг — девушки недостаточно хорошо подготовлены по математике и в дальнейшем уже не стремятся улучшить свою подготовку, так как тревожатся, что у них это не получится. После этого были разработаны спецкурсы, направленные на преодоление «боязни математики», также были написаны книги о ее преодолении. Однако и сегодня мы часто видим примеры такой «боязни математики». [25] Споры стали более активными после 1980 года, когда К. Бенбоу и Д. Стэнли выявили, что гендерные различия в области математических способностей и знаний являются всего лишь следствием способа подготовки. Они отмечали, что мальчики гораздо чаще, чем девочки выбирали профессии, связанные с математикой в большинстве случаев всвязи с тем, что, при выборе профессии девочки больше прислушиваются к мнению родных и близких. Родители, друзья и учителя в большинстве случаев не советуют девочкам выбирать математическую карьеру, и они прислушиваются к этим советам. [171] Было также отмечено, что учителя математики не всегда так внимательны к девочкам, как к мальчикам и имеют разные ожидания от девочек и мальчиков. Преподаватели математики и ученые подвергли критике подобное мнение. Дж. Эклз и Дж. Джекобс, обсуждая данную проблему,

отмечали, что вопрос о половых различиях в области математических способностей представлен упрощенно и следует проанализировать также другие факторы, которые могут объяснить подобные различия. [188] В этой связи можно привести мнение В. Мясищева о том, что в решении проблемы способностей необходимо исходить из принципа единства человека и условий его жизни. Способного или неспособного ребенка нужно рассматривать не как носителя скрытых таинственных возможностей, противостоящих среде, а как производное от единства индивида и условий его жизни и деятельности, различного влияния условий жизни на разных этапах развития ребенка. Это ставит перед педагогикой задачу правильного продуктивного направления усилий в целях получения от каждого человека максимальных результатов благодаря максимальному использованию конкретного комплекса свойств личности. [102, стр. 122] Здесь подчеркивается важная роль системы образования в формировании способностей представителей мужского и женского пола. Следовательно, реформация и гуманизации системы образования может изменить существующее положение вещей.

Возвращаясь к анализу исследований по половым различиям в математике, отметим, что если в школьном возрасте гендерных различий по математическим способностям практически не наблюдались и они уравнивались преимуществами в разных показателях, то в исследованиях со студентами были получены более последовательные результаты. Представители мужского пола выполняли задания успешнее, чем представители женского пола. [196] Чем же можно объяснить эти результаты? Подобное расхождение в сфере математических способностей, появляющееся в период полового созревания, может быть обусловлено либо влиянием изменений гормонального фона на такого рода навыки и способности, либо результатом увеличивающегося влияния социальных ролей на различия между полами. Ш. Берн отмечает несостоятельность «гормональной» теории, хотя бы потому, что данные многочисленных исследований показывают, что за последние годы эти различия в значительной степени уменьшились [196, 204] и данная тенденция повсеместно наблюдается в тех странах, которые активно продвигаются по пути гендерного равноправия и пропагандируют равные права женского и мужского пола. [166] Для наиболее полного и

всеобъемлющего изучения временных аспектов изменения гендерных различий в математических способностях мета-анализ является важнейшим и незаменимым инструментом. В этой связи очень важен впечатляющий мета-анализ Л. Фридман. [196] Она рассмотрела результаты 98 исследований гендерных различий в выполнении математических заданий, охватывающие период с 1974 вплоть до середины 1987 г. В число научных работ, проанализированных ею, входили диссертации, статьи и крупномасштабные национальные исследования. В данных исследованиях принимали участие ученики всех ступеней образовательной системы. Обобщая все эти данные Л. Фридман, выявила, что в среднем половые различия в успешности выполнения математических заданий на этот период очень малы. Также она отмечает, что сравнивая данные исследований, проведенных в различные периоды, становится очевидным, что преимущество мужчин в выполнении математических задач с годами сокращается. Но, несмотря на это, А. Фейнгольд [194] и другие ученые [171] указывают на другой интересный факт: среди одаренных в области математики подростков непропорционально большое число представителей мужского пола. Схожие результаты обнаружилось также у Дж. Хайда и его коллег, [204, 205] когда они сравнивали результаты исследований мужской и женской выборки начиная с младших классов до окончания высшей школой, гендерных различий в основном не наблюдалось. Однако при отдельном анализе результатов исследований, проведенных в школах и в вузах различия в степени успешности решения задания выявились и в вузах, и в школах, причем и там и там мужчины были более успешны. Хотя величина различий невелика, но все же присутствует. В то же время различий в счетных способностях и в улавливании смысла математических понятий не было выявлено. Однако Дж. Экклз и ее сотрудники отмечают также, что во всех данных исследованиях не измерялись ни усилия, прилагаемые испытуемыми, ни возраст, в котором они впервые начали изучать математику. Следовательно нельзя заключить обусловленность подобных результатов способностями, а не опытом конкретного испытуемого. [188, 185]

В этой связи Д. Кенрик считает, что гендерные различия в математических способностях не обусловлены различиями в когнитивных способностях. Он отмечает, что

настоящей причиной являются гендерные различия в агрессивности и стремлении к конкуренции и соревнованию у мужчин и женщин. Д. Кенрик объяснял стремление к доминированию, присущее мужчинам, повышенным уровнем гормона тестостерона у них в крови. Он аргументировал эту мысль тем фактом, что успеваемость женщин была лучше, чем у мужчин, при учебе в рамках не сильно загруженного школьного учебного плана по математике, но резко снижалась при обучении в высшей школе по более сложной программе по математике (SAT-M). [210] Однако, даже при принятии мнения о большей подверженности мужчин духу соревнования, мы не можем быть уверены, что причина – это гормоны. Здесь будет уместным напомнить, что традиционная мужская гендерная роль предполагает конкуренцию, соревнование и открытое проявление агрессии в большей мере, чем традиционная женская роль. Тема взаимосвязи между гормонами и способностями мужчин и женщин активно и очень часто обсуждается в СМИ, однако вопреки всем спекуляциям на эту тему, исследования не смогли доказать эту теорию. [200, 201, 199] Нельзя отрицать роль социальных факторов в возникновении гендерных различий в сфере математики в период юности. Далее мы подробно их рассмотрим.

Г. Стоетом и Д. Гири провели анализ данных 1.5 миллионов учеников в возрасте 15 лет в 75 странах, который включал производительность в сфере математики и чтения. Среди этих стран, мальчики получали более высокие баллы, чем девочки по математике, но более низкие баллы по чтению, чем девочки. Половые различия в чтении были в три раза больше, чем в математике. Была значительная разница в степени половых различий среди разных национальностей. Были страны без половых различий в математической производительности, а в некоторых странах девочки получали более высокие результаты, чем мальчики. Мальчики набрали меньше баллов по чтению во всех странах во всех четырех исследованиях (2000, 2003, 2006, 2009). В отличие от нескольких предыдущих исследований, авторы не нашли свидетельств того, что половые различия связаны с показателями гендерного равенства в странах. Еще более парадоксально то, что половые различия в математике имели последовательную и сильную обратную корреляцию с половыми различиями в чтении. Страны с меньшими половыми различиями в математике имели более сильные различия в чтении и наоборот. Авторы указывают на то, что это был не только

кросскультурный, но и внутрикультурный эффект. Не было найдено половых различий в математике среди учеников с низким уровнем успеваемости, однако именно здесь половые различия в чтении были наиболее высоки. В отличие от этого, половые различия в математике были наиболее сильны у студентов с высоким уровнем успеваемости, в то время как различия в чтении здесь были гораздо меньше. Следовательно, если будет решено, что желательны изменения в половых различиях в сфере математике и чтении, нужны будут различные подходы к математике и чтению. [240]

Т. Гоец, М. Биег, О. Лудтке, Р. Пекрун и Н.С. Холл провели исследование с целью изучить гендерные различия личностной (привычной) и ситуативной тревожности в сфере математики у различных студентов. В сфере личностной математической тревожности оба исследования указали, что у женщин наблюдается более высокий уровень тревожности, чем у мужчин студентов. Однако не было выявлено гендерных различий по ситуативной тревожности при оценке студентов во время теста по математике и при посещении уроков математики. Эти противоречивые находки, говорящие о преобладании у женщин личностной тревоги, в отличие от ситуативной тревоги, могут быть частично основаны на вере студентов в свою компетентность в сфере математики. Так, у женщин наблюдается более низкий уровень ожидаемой компетентности в сфере математики, чем у мужчин, несмотря на то, что у них одинаковые оценки по математике. [198]

Несмотря на впечатляющие достижения в занятости в различных областях науки, женщины все еще не достаточно представлены в сферах, требующих интенсивного использования математики. В. Виллиамс и С. Сеси обсуждают три возможных объяснения не представленности женщин: а) различия в математических и пространственных способностях мужчин и женщин; б) половая дискриминация, и в) половые различия в профессиональных предпочтениях и в выборе стиля жизни. Обобщая находки психологии, эндокринологии, социологии, экономики и сферы образования, авторы приходят к заключению о том, что в сочетании взаимосвязанных факторов, предпочтения и выбор являются наиболее значимой причиной низкой представленности женщин. [176]

Картина гендерных различий в математике и речевых способностях может привести к тому, что у женщин будет более широкий выбор профессии, как в науке, технологии, инженерной деятельности и математике (НТИМ), так и в сферах, не связанных с НТИМ, по сравнению с мужчинами. Исследования, проведенное М.-Т. Ванг, Дж.С. Экклс и С. Кенни было направлено на выявление того, будут ли индивиды с высоким уровнем математических и языковых навыков более или менее направлены на выбор профессий типа НТИМ, чем те, у которых высокие математические способности сочетаются с умеренными языковыми способностями. В двухэтапном лонгитюдном исследовании приняли участие 1,490 человек: первый этап был проведен, когда участники были в 12 классе, а второй – когда им было 33 года. Результаты выявили, что способные в математике участники, у которых также высокий уровень речевых способностей, реже выбирали карьеры с сфере НТИМ, чем те участники, у которых наблюдались высокие показатели по математике в сочетании со средними показателями с сфере языковых способностей. Важно отметить, что в группе с высоким уровнем математических и языковых способностей оказалось больше женщин, чем мужчин. [246]

Обсудим возможные причины возникновения различий между полами в математических способностях в высшей школе. Существует ряд объяснений, которые вполне убедительны. Первым из них может быть тот факт, что женщинам просто не хватает уверенности в собственных математических способностях, и по этой причине они не надеются на удачу в данной области знаний. Существуют исследования, которые указывают на то, что именно недостаток уверенности в собственных математических способностях является причиной того, что женщины редко посещают лекции по математике, а не опасение уклонения от предписанных социальных норм. [190] Эту гипотезу подтверждают не только научные исследования, но и личный опыт многих женщин, которые избегают математики именно из-за неуверенности в своих силах в этой области, которая зачастую не связаны с их способностями. В своем исследовании Дж. Экклз показала, как с начала седьмого класса и далее в высшей школе снижается уверенность женщин в собственных математических способностях. [190] Дж. Экклз и ее коллеги выявили, что именно из-за гендерных различий в восприятии и оценке собственных способностей мужчины и женщины избирают разные

учебные программы и, следовательно, занимаются различным родам деятельности. [185] Именно это и определяет наличие “традиционно женских” и “традиционно мужских” профессий.

Дж. Хайд и его коллеги провели мета-анализ связи между гендером и отношением к математике, где были обнаружены небольшие гендерные различия, которые касались уверенности в своих математических способностях. [204, 205] Однако такого рода различия оказались гораздо больше в период обучения в вузе. На этом основании они пришли к выводу, что есть ряд иных факторов, которые объясняют причину появления этих гендерных различий именно в пубертатный период.

Еще одним фактором, объясняющим различия в сфере математических способностей мужчин и женщин, может быть традиционная женская гендерная роль, которой стараются соответствовать девочки и для которой нехарактерны математические достижения и успехи. То есть имеется в виду, что успехи по математическим дисциплинам не входят в гендерно-соответствующее поведение по мнению многих представительниц женского пола и по этой причине они не прилагают усилий для того, чтобы преуспеть в данной области. Здесь важно отметить, что до подросткового периода не наблюдаются различия в отношении к математике между полами. [193] Дж. Хайд и его коллеги выявили, что в студенческом возрасте именно представители мужского пола чаще считают математику мужским занятием, нежели девушки. Ряд исследователей в этой связи предположил, что мужчины возможно указывают женщинам на несоответствие успехов в сфере математики с их женской ролью. [204, 205] По словам К. Венцель, результаты исследований приводят к заключению, что области деятельности, характеризующиеся как мужские (например, математика), могут по мере взросления студенток становиться для них камнем преткновения и начинают восприниматься в отрицательном контексте». [248] И мы видим, что действительно, девочки гораздо реже, чем мальчики выбирают профессии, связанные с математикой. [191] В своей книге Ш. Берн приводит в качестве примера отрицательного отношения к математическим успехам женщин, опыт своей студентки, которая описывает то, как различные ожидания, которые ее родители имели от мальчиков и девочек в их семье,

повлияли на ее учебу. Благодаря хорошей успеваемости она была определена в образовательную программу для одаренных детей, однако под влиянием семьи и социума, которые не одобряли ее занятия математикой и увлеченность учебой после девятого класса ее успеваемость резко падает, или, как она выражается, «социальные потребности берут верх». [28]

Селкоу провела исследовательскую работу, где рассматривала гендерные различия в способе и успешности решения задач. Она выявила, что различия в успешности решения задач сокращаются при контроле поло-ролевой идентификации. То есть женщины, у которых была традиционная поло-ролевая идентификация решали математические задачи на порядок хуже, чем женщины, у которых традиционная поло-ролевая идентификация была не настолько ярко выражена. Это исследование в какой-то мере подтверждает мнение о том, что математические достижения не входят в традиционную гендерную роль женщин и считаются социально неприемлемыми со стороны некоторых женщин. Здесь могут быть два объяснения: во-первых, возможно, что женщины с традиционной поло-ролевой идентификацией считают успехи в математике несоотносимыми с женской ролью, а, во-вторых, не исключено, что женщины, у которых слабые математические способности, более сильно идентифицируются с традиционной женской ролью, считая, что в данной роли у них больше возможностей достичь успеха. [25]

Также следует отметить, что девочки реже становятся инженерами или учеными, несмотря на неоднократное доказательство того, что математические способности у них развиты не хуже, чем у мальчиков. [211] Д. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс высказали идею о том, что успешность студента в определенной дисциплине связана с тем, какую специальность он хочет выбрать. [166] Дж. Экклз выявила, что начиная с восьмого класса девочки все реже и реже планируют выбор профессии, связанной с математикой и, следовательно, меньше посещают факультативные занятия по математике. [190] Д. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс, обращаясь к данному вопросу писали, что если юношам студентам предоставить возможность в дальнейшем получить хорошее дополнительное образование с условием их высокой успеваемости по математике, то они будут более старательны, учителя

же будут оказывать им большую поддержку в этом стремлении, а родители и друзья будут подкреплять мысль о том, что математика очень важная и нужная область знаний. Что касается студенток, то им предоставляется меньшее количество подобных возможностей и следовательно она могут считать, что математика не важна и не понадобится им в дальнейшем и окружающие будут лишь поддерживать такого рода убеждение у них. [166]

На основе подобного положения дел, Д. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс заключили, что в случае верности их гипотезы, в тех культурах, где женщинам предоставляются больше возможностей сделать карьеру в сфере математики, должны выявляться меньшие половые различия в успешности решений математических задач, чем в странах с явным гендерным расслоением, где математические карьеры закреплены за мужчинами. Эта гипотеза была подтверждена их исследованием, в котором участвовало 77 602 ученика восьмых классов из 19 стран. В данном исследовании были обнаружены довольно сильные кросс-культурные вариации в сфере половых различий математических навыков. Так, в семи из стран результаты мальчиков были лучше, чем у девочек (Франция, Израиль, Люксембург, Нидерланды, Новая Зеландия, Канада, Свазиленд); в восьми странах не было выявлено половых различий (Британская Колумбия, Англия, Гонконг, Япония, Нигерия, Шотландия, Швеция, США); а еще в четырех из стран девочки превосходили мальчиков (Бельгия, Финляндия, Венгрия, Таиланд). Сами авторы соотносят полученные ими результаты с данными, которые отражают уменьшение половых различий в математической сфере в тех странах, где увеличивается количество возможностей для женщин. Д. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс считают, что полученная ими в результате исследования картина противоречит тем моделям когнитивных отличий, где в основу закладываются биологические особенности, а не социальные факторы. [166]

Также объяснением того, что различия между юношами и девушками в математической успеваемости в вузе может стать тот факт, что занятие математикой не часто поощряется родителями и учителями. Быть может в этом кроется причина того, что женщины редко выбирают профессии, связанные с математикой и не верят в свои способности в данной сфере. Дж. Хайд обнаружил, что именно в период обучения в высшей школе родители и учителя начинают считать математику мужской областью. [204, 205]

Дж. Парсонс и соавторы отмечают, что поддержка родителей и то, насколько они верят в способности своего ребенка, достаточно сильно влияют на уверенность ребенка в своих способностях. [232] И в итоге это влияет также на выбор будущей профессии и на те предметы, которые он выберет для изучения в дальнейшем. Существуют данные, указывающие на то, что при выборе профессии девочки больше ориентируются на мнение родителей, а мальчики – на различные источники информации. [130] Эта особенность еще больше подчеркивает важность поддержки родителей при профессиональном выборе и профессиональном становлении девушек и может стать причиной того, что женщины реже выбирают профессии, связанные с математикой.

Дж. Хайд и коллеги выявили, что мужчины более склонны приписывать свои успехи в сфере математики собственным способностям, нежели женщины. [204, 205] При этом, исследователи часто отмечают, что, несмотря ни на что, восприятие родителей остается гендерно-дифференцированным. Даже в том случае, когда их сыновья и дочери имеют одинаковую успеваемость. [185, 191] В исследовании, проведенном Д. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс, о котором мы уже говорили выше и в котором приняли участие школьники из 19 стран, также была обнаружена взаимная связь между уровнем поддержки родителей в изучении математики, обнаруженными гендерными различиями в успешности выполнения математических задач и успеваемостью по этому предмету. [166]

Дж. Экклз было проведено исследование, в котором было выявлено, что успехи в математике девочек родители объясняют их старанием, а не способностями. Успехи же мальчиков в сфере математики относились за счет способностей. Такое отношение со стороны родителей влияет на самооценку ребенка и, вероятно, влияет на то, что девочки в дальнейшем стремятся избегать «мужских» занятий, а, конкретно, математики. [185, 191] Но есть также данные о том, что математические достижения поощряются родителями в тех случаях, когда эти достижения экстраординарные. [236] Преподаватели, родители и окружающие реже советуют женщинам строить карьеру в области математики. Ш. Берн приводит несколько достойных внимания примеров отношения преподавателей к женщинам в математике. Она рассказывает о том, как одна студентка, которая готовилась стать инженером-самолетостроителем говорила ей, что в первый же день занятий преподаватель

по профилирующему предмету сказал всем студентам, что сомневается в том, что женщины смогут хорошо ориентироваться в его предмете. Другая знакомая автора, которая была на тот момент студенткой-инженером отмечала, что когда у ее подруг-однокурсниц бывали трудности при изучении специальных предметов, им рекомендовалось подумать о смене специальности, тогда как в аналогичной ситуации их однокурсникам-мужчинам советовали работать над собой и достичь результата. [28] Исследование, проведенное М. Матиас показало, что учителя математики и инженерных дисциплин в колледже более внимательны к студентам-мужчинам и чаще советуют им заниматься наукой и продолжать обучаться в данных областях. [226]

Подобного рода данные наблюдаются также в исследованиях, проведенных в странах СНГ. Так, в беседах со студентками, обучающимися в системе высшего технического образования, было выявлено, что по отношению к ним проявляется предубежденное отношение, особенно со стороны преподавателей-мужчин. Такое отношение проявляется в том, что преподаватели указывают девушкам, которые учатся на “мужских” факультетах на то, что технические специальности не для них и недооценивают их знания, а также более лояльно оценивают девушек на экзаменах, основываясь на представлении о том, что эти знания не потребуются в будущем. И хотя можно наблюдать возрастание количества девушек, обучающихся на технических специальностях, они продолжают ощущать предубежденность по отношению к себе. Здесь мы видим влияние гендерного сознания преподавателей на педагогический процесс и важность учета гендерного аспекта в организации образовательного процесса. [129, стр. 150]

И хотя большая часть учителей стараются вести себя одинаково с учениками и ученицами, однако исследование показывает, что они неосознанно больше содействуют именно мальчикам в отношении математики. [189] Дж. Парсонс и его коллеги в своем исследовании сравнили классы, где от мальчиков были более высокие ожидания математических успехов, чем от девочек, с теми классами, где ожидания учителей не было гендерно обусловленными. Исследователями было обнаружено, что в тех классах, где ожидания было равными, девочки были более активны и чаще взаимодействовали с учителем, а, следовательно, также чаще удостоивались их похвалы. И, наоборот, в классах,

где ожидания были более высоки от мальчиков, девочки были пассивны и не получали похвалы, так как никак не взаимодействовали с учителем. [232] Такой подход может повлиять на мотивацию учащихся и на интерес к учению. Интерес к учению выражает непосредственную потребность познавательного овладения учебным предметом. Как фактор успешности он находится в известном соотношении с сознанием обязательности учения, с формированием ответственного отношения к учебной работе. [102, стр. 13] Установление особенностей общего интеллекта полов является важным полем изучения и имеет практическую значимость, особенно для учета полученных данных в сфере образования. Сегодня в сфере гендерных исследований зачастую учитывают не только пол, но и другие особенности испытуемых, такие как характер деятельности, что обеспечивает более индивидуальный и гуманистический подход.

Ассоциацией женщин американских университетов было проведено исследование, которое длилось две декады. В отчете о данном исследовании отмечается, что учителя более внимательны к мальчикам, чем к девочкам. Также говорится о том, что система образования в целом ориентирует девочек на традиционную гендерную роль и на ту сферу деятельности, которая отведена для женщин. Образовательная система косвенным образом отстраняет женщин из тех областей знаний, которые в дальнейшем ориентируют ученика на карьеру в науке и производстве. Учителя зачастую поощряют пассивность девочек и даже наказывают за настойчивость и активность. [237] Этим усложняется процесс конкуренции с мальчиками за внимание учителя. [168]

Мы описали данные, касающиеся общепринятого мнения о том, что мужчины превосходят женщин в области математики, и перечислили возможные и различные причины такого стереотипного представления. Однако существует еще одно мнение, бытующее в обществе, касающееся разницы в способностях женщин и мужчин и, в данном случае, говорящее в пользу женщин. Это представление о том, что женщины превосходят мужчин в сфере речевых способностей.

Различия в способах использования языка мужчин и женщин долгое время находятся в центре внимания ученых. М. Ньюман, К. Грум, Л. Хендлмен и Дж. Пенейбайкер при изучении гендерных различий в использовании языка использовали стандартизированные

категории при анализе данных около 14,000 текстовых файлов 70 отдельных исследований. Авторы выявили, что женщины используют больше слов, связанных с психологическими и социальными процессами. Мужчины больше обращались к свойствам объектов и безличным темам. [230]

Обратимся теперь к спонтанному речевому поведению. Начнем с анализа спонтанного вокального и вербального поведения. Если говорить об общих для представителей обоих полов результатах, то это результаты по вокализации, общению с матерью, эгоцентрической речи и вербальным способностям. Если же говорить об особенностях и различиях полов, то следует отметить следующие особенности: во время игр мальчики-дошкольники гораздо больше говорят со сверстниками своего пола, зачастую эти разговоры имеют конкурентный характер. Что касается девочек, то здесь исследования выявляют, что они больше общаются с матерью, и чаще обращаются к ней за информацией или оценкой. Также девочки больше общаются со взрослыми и со своими сверстниками. При просмотре фильмов девочки чаще используют вокализацию и делают различные комментарии, то есть проявляют большую коммуникабельность, чем мальчики. Они чаще делятся с окружающими своими эмоциями. Оценивая детей, их родители и воспитатели отмечают, что в возрасте двух с половиной лет девочки опережают мальчиков по развитию речи, а в возрасте от четырех до пяти их развитие одинаково. Однако если говорить о валидности этих наблюдений, то следует отметить, что есть два фактора, которые возможно влияют на такие показатели: во-первых, учителя часто приписывают послушным детям лучшие способности. Во-вторых, родители и учителя возможно судят о степени развития речи по тому, как дети задают вопросы или как они отвечают на них, а выше уже отмечалось, что девочки более активно обращаются за информацией к взрослым, в то время как мальчики предпочитают обращаться за информацией к своим сверстникам. Эти факторы могут оказывать влияние на ту оценку, которую взрослые дают речевому поведению мальчиков и девочек. [25] Речевые способности, вероятно, являются наиболее изученной областью гендерных различий. Т. Бендас, основываясь на книге Э. Маккоби и К. Жаклин, сгруппировала результаты, связанные с гендерными различиями в сфере речевых

способностей по методикам, возрастам и результатам. В большинстве своем результаты говорят об отсутствии половых различий с области речевых способностям. И эти результаты наблюдаются во многих возрастных группах. Это естественно, так как речь играет очень большую роль в жизнедеятельности обоих полов. [25]

В то же время есть целый ряд данных, которые свидетельствуют о различиях в пользу мужчин или в пользу женщин. Давайте подробнее рассмотрим эти данные. У мужчин превосходство впервые наблюдается в возрасте около трех лет. А пика своего достигает в возрасте от пяти до пятнадцати лет. Можно также наблюдать периоды преимущества в четырнадцать, семнадцать, двадцать девять лет и в сорок один год. Преимущество наблюдается в различных показателях. Но следует отметить, что в целом представительницы женского пола превосходят мужчин как по количеству показателей, так и по и возрастному диапазону, так как превосходство женского пола начинается уже в шесть месяцев и продолжает проявляться и в других возрастных периодах (с трех лет до двадцати одного года) и по имеющимся данным заканчивается в восемьдесят четыре года. Превосходство женщин можно наблюдать во всех культурах, как в группах, состоящих из обычных испытуемых, так и среди одаренных представителей обоих полов. [25]

Причина подобного превосходства девочек по речевым способностям по сей день не ясна. Можно выдвинуть несколько предположений, во-первых, причиной может быть более раннее созревание девочек. Но тогда возникает вопрос - почему и в восемьдесят четыре года речевые способности женщин меньше поддаются инволюционным изменениям? Возможной причиной может быть функциональная асимметрия мозга. Исследователи долгое время соглашались с тем, что у девочек более развиты языковые способности, чем у мальчиков, но не проясняли биологические причины этого различия. Исследователи Университета Норввестерн впервые указали как на то, что области мозга, связанные с языком работают лучше у девочек во время заданий по языковым предметам так и на то, что мальчики и девочки используют разные участки мозга, когда выполняют задания. [231] Во-вторых, не следует забывать также фактор гендерной социализации, которая безусловно играет свою

роль. Гуманитарные предметы традиционно считаются более «женскими», и еще в школьном возрасте девочек больше ориентируют на них.

В деле исследования половых различий в области речи важны кросс-культурные исследования. Можно привести пример такого исследования, проведенного в Греции. Р. Пита и коллеги дали детям прослушать сценарий и далее прокомментировать его. Исследователи предположили, что по причине того, что экспериментатор использовал различные языковые стили, дети также будут использовать эти стили, а также что мальчики в Греции, так же как и представители мужского пола на Западе, будут чаще использовать доминантный стиль, чем девочки. Но результаты показали, в отличие от американских испытуемых, греческие мальчики и девочки не различались по использованию различных языковых стилей. [233, стр. 438] Это исследование — прекрасный образец того, что даже те результаты, которые считаются классическими, могут быть опровергнуты при проведении в других культурах. Изучение половых различий речевых способностей является интересным и перспективным полем для дальнейшего исследования в различных культурах, в том числе в нашей стране.

На основе вышеуказанных различий и гендерных стереотипов в обществе формируются представления о «мужских» и «женских» профессиях. Полоролевая типизация профессий связана с мнением о существовании «соответствующих» профессий для мужчин и женщин. Половая типизация профессий проявляется в существовании:

1. Полотипизированных ярлыков (половая типичность профессий милиционера, стюардессы, офицера, няни, учительницы);
2. Неравного распределения мужчин и женщин среди профессий;
3. Неравной экономической компенсации, получаемой мужчинами и женщинами (например, исключение из пенсионного стажа времени по уходу за ребенком) [156, стр. 29]

Существует также огромное количество внутренних факторов, оказывающих влияние на профессиональную самореализацию женщин и мужчин и на формирование стереотипных представлений о традиционно «мужских» и «женских» профессиях. К их числу относятся

мотивация достижения, страх неудачи, боязнь успеха. [100, стр. 84] К внешним факторам, влияющим на профессиональный выбор и на профессиональную самореализацию мужчин и женщин, относятся экономические, социальные, образовательные и политические. [121, стр. 340]

На основе данных факторов формируется определенная профессиональная направленность. Направленность на профессию – гендерно нейтральная характеристика на рынке труда. В профессиональном плане стремление к карьере в равной степени выражены и у мужчин и у женщин. Разные представления мужчин и женщин о значимости профессии скорее касаются ролей, чем содержания как такового. Значимость труда определяется различными факторами, среди которых гендер является лишь одним из многих. Тем не менее он достаточно влиятелен и должен учитываться в процессе профессионального становления личности.[123]

Принятые в обществе и культуре представления о гендере дифференциально влияют на решения мужчин и женщин, связанные с профессией. Эти представления смещают индивидуальное восприятие собственной компетентности в различных профессиональных задачах, что влияет на наличные способности. Доходит до того, что индивиды действуют на основе гендерно-дифференцированных представлений при выборе профессии. Культурные представления о гендере направляют мужчин и женщин на существенно различные профессиональные направления. [181]

Итак, мы обсудили гендерные различия и их влияние на выбор профессии и успешность в ее усвоении, однако следует также обсудить перспективы гендерной стратегии как фактора демократизации образовательной системы. Основным аспектом гендерной проблематики в системе образования является восприятие учениками и студентами с различными интересами, с различным опытом дальнейшей стратегии обучения, а также его сильных и слабых сторон. Гендерный подход с учетом особенностей Болонского процесса подразумевает учет данных различий при построении стратегии и методов обучения. Гендерные особенности в системе образования отражаются в избираемых областях исследований, в разработке учебных материалов, ответов преподавателя на конкретные

вопросы студентов с целью избежать явной или завуалированной оценки по признаку пола. Это поможет избежать открытой или скрытой гендерной дискриминации в процессе обучения. Процесс демократизации гендерных отношений в образовательной системе согласовывается также с коммерциализацией государственного сектора. [13] Гендерный подход в образовательной системе подразумевает анализ степени интегрированности гендерных отношений в организации педагогического процесса и внедрение гендерной проблематики в текущий процесс реформы образования. Сегодня активно идет процесс гуманизации образования и обеспечение гендерного равенства является важным элементом данного процесса. Так для достижение гендерного равенства в системе образования важно обеспечение равных гендерных возможностей, внедрение гендерного подхода, а также сбалансированность соотношения полов среди обучающихся и педагогов. Реализация гендерного подхода в образовательном процессе вуза может эффективно влиять на профессиональное становление студентов при следующих условиях: 1) ориентация на нейтрализацию и смягчение различий между полами; 2) воспитание в духе свободного выбора гендерной идентичности; 3) отсутствие установок на особое предназначение мужчин и женщин; 4) предоставление выбора видов деятельности, адекватных интересам личности. [124]

Итак, подытоживая данные, представленные в данной главе, можно отметить, что различия между мужчинами и женщинами не настолько велики, как может показаться на первый взгляд и если говорить о выявленных различиях, то это, в основном, различия не в степени переживания этих характеристик, а в способе их проявления. Конечно есть данные говорящие о различиях в области математических и языковых способностей полов. И все эти особенности требует дальнейшего исследования с целью лучшего понимания гендерных особенностей, а также, в ракурсе темы нашего исследования, с целью гуманизации образовательного процесса. В становлении всех описанных выше различий велика роль гендерных ролей и социума, следовательно, при наиболее подробном изучении их причин, многое можно изменить. Это может привести к наиболее эффективному использованию

потенциала представителей обоих полов, что, соответственно, приведет к развитию общества в целом.

На основе проведенного теоретического анализа и рассмотрения гендерных особенностей профессиональной направленности, профессионального становления и профессиональной идентичности нами была разработана модель изучения и развития профессиональной идентичности студентов в рамках высшей школы, которая была применена нами в рамках нашего практического исследования. (Рис. 1)



Рисунок 1. Модель развития профессиональной идентичности.

ГЛАВА 3. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ АРМЕНИИ

3.1. Организация и методы исследования

В проведенном нами исследовании приняли участие 200 студентов Российско-Армянского (Славянского) университета (100 юношей и 100 девушек) первых и третьих курсов факультета прикладной математики, физико-технического факультета, факультетов лингвистики, журналистики и экономики, 20 студентов (10 юношей, 10 девушек), которые приняли участие в тренинговой программе, 20 студентов (10 юношей, 10 девушек), которые вошли в контрольную группу, а также 20 человек (10 женщин и 10 мужчин), которые приняли участие в фокус-группах.

Эмпирико-исследовательская работа, проведенная нами состояла из четырех этапов. Первым этапом было проведение фокус-групп, целью которых было выявление мнений участников о гендерных особенностях в сфере образования и в профессиональной сфере. Фокус-группы были проведены с двумя группами – группой представителей молодежи и группой представителей зрелого возраста. Группа представителей молодежи состояла из десяти молодых людей в возрасте от восемнадцати до двадцати пяти лет - пяти юношей и пяти девушек. Группа представителей зрелого возраста состояла из десяти человек в возрасте от сорока до пятидесяти лет – пяти мужчин и пяти женщин. С каждой группой было проведено обсуждение следующих вопросов:

1. Считаете ли Вы высшее образование обязательным для мужчин и для женщин?
2. Профессиональные достижения одинаково важны как для мужчин, так и для женщин?
3. Какие профессии по вашему мнению являются “мужскими” и “женскими”, если такое деление считаете целесообразным?

4. Чье мнение и чей совет Вы считаете более важным про выборе профессии для юношей и для девушек?

5. Согласны ли Вы с мнением о том, что женщины более сильны в области гуманитарных наук, а мужчины – в сфере точных наук?

Второй этап исследования был диагностическим и включал в себя пять подэтапов:

1. поло-ролевой опросник С. Бем. [95, стр. 170] Данный опросник, разработанный С.Бем, используется для выявления степени выраженности маскулинных и фемининных характеристик, а также позволяет определить тип личности: маскулинный, фемининный, андрогинный. Этот опросник включает в себя 60 прилагательных и обследуемый должен отметить, которое из них его характеризует, а которое - нет. Двадцать прилагательных из этого списка составляют шкалу мужественности, еще двадцать составляют шкалу женственности. А оставшиеся двадцать – нейтральные. Человек, набравший большое количество баллов как по шкале мужественности, так и по шкале женственности, считается андрогинным; набравший высокий балл по шкале женственности, но низкий – по шкале мужественности, считается женственным; а если балл по шкале мужественности намного превышает результаты по шкале женственности, человек считается мужественным. Андрогиния, согласно С. Бем, - это сочетание традиционно женских и мужских черт. Это значимая психологическая характеристика человека, определяющая его способность варьировать поведение в зависимости от ситуации, она способствует формированию устойчивости к стрессам и достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности. Значение концепции андрогинии состоит в том, что она позволяет равно ценить качества как традиционно женские, так и мужские.

2. Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков). [38, стр. 5-7] Данная методика позволяет установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии конкретным испытуемым. Испытуемому предоставляется опросник, в котором содержится 18 суждений о профессии. Эти суждения выражают 9 групп мотивов: 1) социальные; 2) моральные; 3) эстетические;

4) познавательные; 5) творческие; 6) связанные с содержанием труда; 7) материальные; 8) престижные; 9) утилитарные.

3. Методика “дифференциально-диагностический опросник” (ДДО)

Е.А.Климова. [71, стр. 160]

Методика предназначена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А Климова.

I. «Человек-природа».

II. «Человек-техника».

III. «Человек-человек».

IV. «Человек-знак».

V. «Человек - художественный образ».

4. Методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова, адаптированная нами для проведения в высшей школе. [Приложение 1]

Можно выделить четыре так называемых статуса профессиональной идентичности — «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

- Неопределенная профессиональная идентичность.
- Навязанная профессиональная идентичность.
- Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности.
- Сформированная профессиональная идентичность.

5. Проективная методика изучения мотивации достижений Люннеборга и Розенвуда, модификация Т. В. Бендас [25, стр. 286]

Методика состоит из двух вопросов: «Что делает вас счастливым?» и «Что делает вас несчастным?». На данные вопросы испытуемый должен ответить в свободной форме – в виде рассказа, состоящего из нескольких предложений. Затем проводится анализ присутствия темы достижений (успех или неудача) в ответах испытуемых. Также проводится гендерный анализ.

Третьим этапом был формирующий тренинг, целью которого было развитие у участников профессиональной идентичности. [Приложение 2] В тренинге приняли участие студенты третьего курса факультетов прикладной математики, физико-технического факультета, факультета лингвистики и факультета журналистики. Участники были разделены на две тренинговые группы, в одну из которых вошло пять студентов факультета прикладной математики и пять студентов физико-технического факультета, а во второй – пять студентов факультета лингвистики и пять студентов факультета журналистики. Тренинг был составлен нами на основе руководства для преподавателей вузов и практикующих психологов “Тренинг профессиональной идентичности” составленного Л.Б. Шнейдер. [137] Тренинг состоял из пяти встреч и имел следующую структуру.

День 1.

Цель: определение профессиональных стремлений и ценностных ориентаций в работе, осознание значимых событий своей жизни и развитие новых перспектив.

День 2.

Цель: тренировка навыков слушания и осмысления услышанного, развитие временной перспективы.

День 3.

Цель: самоанализ уровня профессионализма и формирование установки на его развитие, формирование позитивного «образа-Я» и профессионального будущего.

День 4.

Цель: понимание себя, своей будущей профессиональной деятельности и осознание возможных препятствий на пути к профессиональным целям.

День 5.

Цель: повышение уровня самооценки, профессиональной мотивации, профессиональной идентичности и подведение итогов.

И наконец, четвертым этапом было ре-тестирование участников тренинга. После прохождения тренинговой программы участники заново проходили четвертый подэтап диагностического этапа исследования, а именно, методику изучения статусов профессиональной идентичности, разработанную А.А. Азбель, про участие А.Г. Грецова.

Для обеспечения валидности и достоверности экспериментальной работы параллельно нами было проведено тестирование и ре-тестирование по методике А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова в контрольной группе, состоящей из двадцати участников (десяти юношей и десяти девушек).

3.2. Анализ и интерпретация результатов

В результате проведения фокус-групп были выявлены следующие мнения в группе представителей зрелого возраста. При обсуждении вопроса N1, все участники были единодушны в мнении о том, что высшее образование одинаково важно как для мужчин, так и для женщин. Большинство участников (50% - 40% девушки, 10% юноши) выразили мнение о том, что сфера научных исследований также равнозначно важна как для мужчин, так и для женщин. То есть большинство участников считают сферу образования и научную сферу равнозначно важными для представителей обоих полов, однако существует и противоположное мнение о том, что научная сфера является приоритетом для мужчин, которое в данной группе принадлежит представителям мужского пола. То есть, несмотря на изменения, происходящие в мире и на все возрастающее число женщин, занимающихся карьерой и научной деятельностью, у юношей наблюдаются стереотипные представления о гендерном неравенстве в данных сферах. Отвечая на вопрос N2, все участники выразили мнение о том, что выбор должен делаться самостоятельно, на основе способностей, направленности и мотивов молодого человека, а не на основе советов родителей и окружения. Однако отмечалось то, что в возрасте 17-18 лет очень трудно сделать правильный выбор и следует создать профориентационные курсы в старших классах школы, с целью подготовки школьников к правильному выбору. Участники также отмечали, что одной из проблем нашего общества является то, что большинство юношей и девушек выбирают профессию по совету родителей, и давление общества в этом вопросе очень сильно, что зачастую становится причиной неверного выбора и, следовательно, невозможности полной самореализации и профессионализации. При обсуждении вопроса N3, большинство участников (50% - 30% девушки, 20% юноши) отметили, что профессиональный рост важен и для мужчин, и для женщин, и они не видят разницы в степени важности. Однако были участники, (30% – 10% девушки, 20% юноши), которые

отмечали, что существуют гендерные различия и что карьера для женщины является не самоцелью, а дополнительным стимулом в жизни, в отличие от мужчины, для которого карьера – самоцель, и который больше стремится к профессиональному росту. В основном участниками отмечалась важность мотивации и направленности конкретного человека на профессиональный рост. Отвечая на вопрос N4, большая часть участников фокус группы (40%– 30% девушки, 10% юноши) высказала мнение о том, что существуют “мужские” и “женские” профессии и в этом вопросе есть как гендерные, так и социальные различия. Говоря о важных аспектах профессии для мужчин и женщин, в основном, отмечалась важность материальной стороны и того, чтобы человек работал по призванию и с удовольствием. Такое мнение выразило 40% участников (30% девушки, 10% юноши). 20% участников (10% девушки, 10% юноши) отмечали, что в случае с женщинами важно местонахождение, график и обстановка работы, так как в нашем обществе мужья зачастую требуют от жен, чтобы их работа была со свободным графиком, а рабочее место находилось бы близко от места их проживания. Также ставился вопрос о возможности совмещения работы и домашних забот для женщины, относительно которого мнения разделились, и часть участников (40% девушек) отметила, что желательно, чтобы женщина работала на пол ставки, чтобы успевать домашние дела, а другая часть (20% юношей, 20% девушек) отметила, что все возможно успеть, особенно при демократичных взаимоотношениях в семье. И, наконец, обсуждая вопрос N5, мнения участников разделились. Часть участников (60% девушек) была согласна с мнением о том, что женщины более сильны в сфере гуманитарных наук, а мужчины – в сфере точных наук и отмечала, что в большинстве случаев существует разница в образе мышления мужчин и женщин, начиная еще со школьного возраста. Другая часть участников (40% юношей) отмечала, что нет разницы в интеллекте мужчины и женщины, и такое мнение является следствием стереотипов, которые навязываются еще в школьные годы. Мы видим, что представители молодежи, которые учатся в высшей школе, отмечают ту роль, которую играет образовательная система и общество в целом в профессиональном самоопределении и становлении, а также в гендерной дифференциации.

Что касается группы представителей зрелого возраста, то здесь были озвучены следующие мнения. При обсуждении вопроса N1, большинство участников (50% человек - 30% мужчины, 20% женщины) выразили мнение о том, что высшее образование одинаково важно как для мужчин, так и для женщин. Однако обсуждая ситуацию, в которой нужно сделать выбор и предоставить возможность получения высшего образования либо юноше, либо девушке, мнения разделились, и мужчины (40%) были более склонны сделать выбор в пользу юноши, объясняя это традиционной ролью, которая приписывает юноше обязанность обеспечивать семью. Женщины же (40%) были не согласны, считая, что именно девушка должна получить высшее образование, так как мужчина в любом случае сможет найти работу, вплоть до работы на стройке. Третья группа (20% мужчин, 20% женщин) отмечала, что нельзя делать такое разделение, и предпочтение следует отдать наиболее одаренному человеку. Говоря о важности занятия научной деятельностью для мужчин и женщин, акцент делался на индивидуальные особенности и способности конкретного человека, вне зависимости от половой принадлежности. Отвечая на вопрос N2, в отличие от группы представителей молодежи, большинство участников данной группы говорило о важности совета при выборе профессии, как для юношей, так и для девушек (60% – 30% мужчины, 30% женщины), однако отмечалось, что это должен быть совет, а не принуждение. Однако часть участников указывала на то, что совет окружающих и даже родителей не нужен при выборе профессии (40% – 20% женщины, 20% мужчины). Как и в группе молодежи, здесь участники говорили о трудности выбора профессии в 16-17 лет и о том, насколько велика возможность ошибки. Говорилось о важности учета профессиональной направленности, способностей и стремлений человека, которые, как нам известно, являются важными составляющими профессиональной идентичности личности. При обсуждении вопроса N3, большая часть участников отметила, что карьерный рост важен для обоих полов (50% – 30% мужчины, 20% женщины), другая часть (20% – 10% женщины, 10% мужчины) высказала мнение о том, что для мужчин карьерный рост более важен и в данной ситуации существуют гендерные различия. Однако большинство участников (90% -50% мужчины, 40% женщины) отмечало, что в семье чаще всего карьерой жертвует женщина, так как этого требует наше

общество. Также отмечалось, что в нашем обществе большинство руководителей – мужчины, что можно объяснить тем, что женщины или не хотят или не могут достичь подобного карьерного роста. Отвечая на вопрос N4, большая часть участников (50% – 30% женщины, 20% мужчины) отмечала, что, действительно, существует разделение на мужские и женские профессии и женщины более сильны в гуманитарных профессиях, а мужчины – в точных. Другая часть участников (40% - 20% мужчины, 20% женщины) отмечала, что в каждой профессии нужны как женщины, так и мужчины и нет гендерных различий в способностях, а существуют индивидуальные различия между людьми. В качестве “мужских” профессий отмечались профессии математика, физика, инженера, а в качестве женских – профессии переводчика, учителя, преподавателя. Однако причина такого разделения, по мнению участников, кроется не только в способностях и особенностях мышления, но и в социальных условиях. И, наконец, обсуждая вопрос N5, мнения участников разделились. Одна часть (40% человека – 30% мужчины, 20% женщины) отмечала, что не существует разницы в способностях мужчин и женщин и причины того, что женщины более сильны в гуманитарной сфере, а мужчины – в сфере точных наук, коренятся в традициях общества. Однако большинство (60% человек – 30% женщины, 30% мужчины) придерживалось мнения о том, что существует разница в образе мышления, и мужское мышление более направлено на точные науки, а женское – на гуманитарные. Также участники отмечали важность влияния традиций, стереотипов, системы образования и общества в целом, а также индивидуальной направленности конкретной личности на данные гендерные различия.

Проводя гендерный анализ и сравнивая мнения мужчин и женщин, можно отметить, что в большинстве случаев и мужчины, и женщины считали высшее образование одинаково важным как для мужчин, так и для женщин, однако в реальной ситуации выбора участники отдавали предпочтение представителям своего пола. Так же интересно отметить, что именно участники мужского пола считали научную сферу мужской и отмечали, что мужчина может достичь в этой сфере больших высот, чем женщина. При обсуждении вопроса о важности учета мнения окружающих в ответах представителей обоих полов гендерных различий не

наблюдалось. Обсуждая важность карьерного роста для мужчин и для женщин, большинство представителей обоих полов были единодушны в мнении о том, что карьерный рост одинаково важен для личности независимо от пола. Однако часть участников, в которую вошли и мужчины и женщины, (30% в группе N1, 20% в группе N2) считала карьерный рост наиболее важным для мужчин. И, что интересно, подавляющее большинство участников обоих полов считало, что в семье карьерой жертвует именно женщина. Обсуждая вопрос о существовании традиционно “мужских” и “женских” профессий, в большинстве своем именно женщины отмечали, что такое разделение существует, а также что для женщины желательно работать в облегченном режиме. В группе участников, которые говорили об отсутствии традиционно “женских” и “мужских” профессий и о возможности совмещения работы и семьи для женщины, количество мужчин и женщин было практически равным. Обсуждая мнение о том, что женщины более сильны в сфере гуманитарных наук, а мужчины – в сфере точных наук, большинство участников, согласных с данным мнением, составляли именно женщины. Большинство же тех, кто считал, что различий в способностях не существует и такое разделение является следствием стереотипов, были участники мужского пола. Подытоживая данные, можно сказать, что в значительной степени именно женщины подчеркивали гендерные различия, и лишь при обсуждении гендерных особенностей в научной сфере мужчины высказали стереотипное представление о том, что данная сфера является приоритетом для мужчин.

Обобщая полученные результаты, можно отметить, что большинство участников мужского и женского пола обеих групп говорили в пользу различий между полами, что выявляет актуальность проблемы изучения гендерной идентичности личности в системе образования для наилучшего понимания гендерных различий и гендерных аспектов профессиональной идентичности. Однако участники обеих групп также неоднократно отмечали роль индивидуальных особенностей, профессиональной направленности и мотивов, что дает повод в рамках изучения профессиональной идентичности остановиться на изучении профессиональной направленности и мотивации выбора профессии и их гендерном анализе. И, наконец, в обеих группах также отмечалось то влияние, которое

оказывает общество и система образования на акцентирование половых различий, на профессиональный выбор и на успешность процесса профессионального становления, что дает основание предложить более активное внедрение профориентационных курсов в школах и тренингов, направленных на развитие профессиональной идентичности и профессионального самосознания в высшей школе.

На основе мнений, полученных в результате проведения фокус-группы, нами были выбраны методики, которые измеряют мотивацию выбора профессий, профессиональную направленность личности и статус ее профессиональной идентичности, то есть те факторы, важность которых отмечалась участникам при выборе профессии и профессиональном становлении. Также на основе мнений участников о “мужских” и “женских” профессиях мы выбрали факультеты, которые представляли бы обе категории в нашем исследовании.

В результате проведения поло-ролевого опросника С.Бем среди испытуемых выявилось три группы – андрогинная, фемининная и маскулинная. В фемининную группу вошло 9% участников – все женщины, в маскулинную группы вошло 11% участников – все мужчины. (Рис. 2) В андрогинную группу вошло 80% участников, из которых 49% мужчины и 51% женщины. (Рис. 3) Мы видим явный перевес участников обоих полов, у которых выявилась андрогинная гендерная идентичность. Это указывает на то, что большинство участников обладают как традиционно мужскими, так и традиционно женскими качествами.

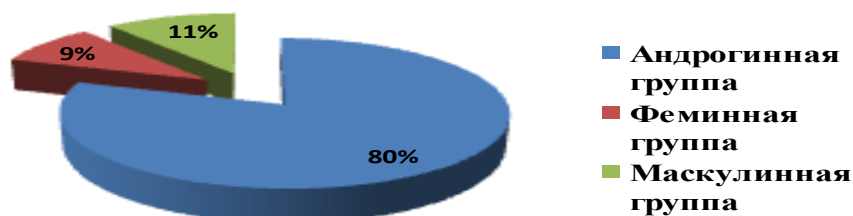


Рисунок 2. Результаты исследования студентов по поло-ролевому опроснику С. Бем.

Мы видим явный перевес участников обоих полов, у которых выявилась андрогинная гендерная идентичность (Рис. 3) и сравнительно небольшое количество женщин с фемининной идентичностью и мужчин с маскулинной гендерной идентичностью. Преобладание андрогинной гендерной идентичности указывает на то, что большинство участников обладают как традиционно мужскими, так и традиционно женскими качествами. Сама С. Бем отмечала, что удачная комбинация этих качеств является залогом более высокого уровня социально-психологической адаптации. Хочется также отметить, что 91% участников маскулинной группы были представителями факультета прикладной математики и физико-технического факультета, что может указывать на то, что гендерная идентичность и профессиональный выбор взаимосвязаны и участники с традиционно маскулинными качествами выбирают профессии, которые традиционно считаются мужскими. Что касается фемининной группы, то в нее вошли участницы всех факультетов кроме физико-технического факультета, что также может быть обусловлено связью гендерной идентичности с выбором профессии. Небольшое количество участников с фемининным и маскулинным типами гендерной идентичности указывает на изменения представлений молодежи о гендерных ролях и о гендерной идентичности. Это конечно не означает, что участники исследования не маскулинны или не фемининны. Мы просто видим, что они более склонны к сочетанию мужских и женских качеств, что является наиболее оптимальным вариантом гендерной идентичности согласно С. Бем.

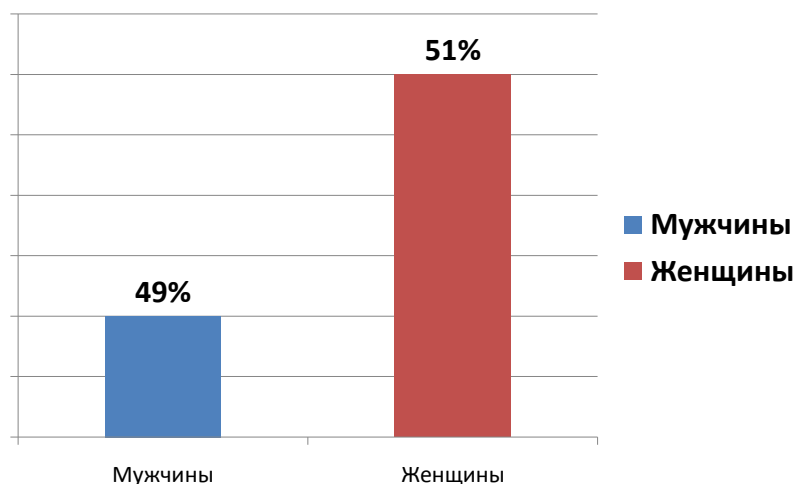


Рисунок 3. Результаты исследования студентов по поло-ролевому опроснику С. Бем - андрогинная группа.

Получив такие результаты, мы решили более подробно рассмотреть полученные нами данные и понять степень выраженности андрогинности у участников, составляющих андрогинную группу. (Рис. 4) Проведя более глубокий анализ мы разделили всех представителей андрогинной группы на участников с сильно выраженной андрогинией и слабо выраженной андрогинией, в зависимости от степени, в которой сочетаются маскулинные, фемининные и нейтральные качества в их ответах. В результате такого разделения выявились следующие результаты: в группу с сильно выраженной андрогинией вошло 62% участников андрогинной группы, из которых 48% мужчины и 52% женщины. (Рис. 4)

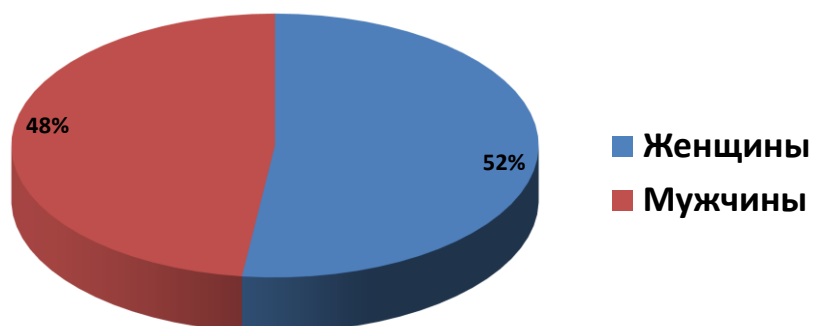


Рисунок 4. Результаты исследования студентов по поло-ролевому опроснику С. Бем - группа с сильно выраженной андрогинией.

В группу со слабо выраженной андрогинией вошло 19% участников андрогинной группы, из которых 51% мужчины, 49% женщины. (Рис. 5)

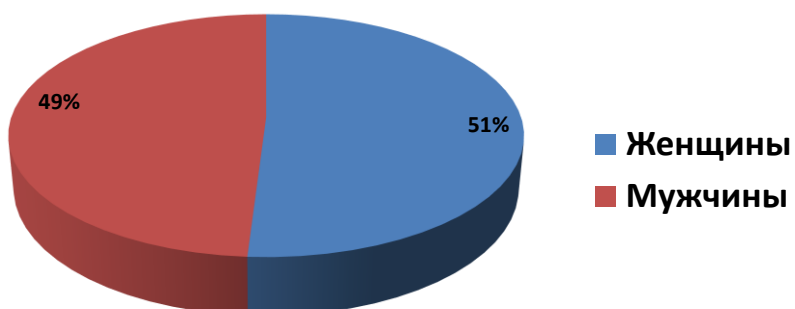


Рисунок 5. Результаты исследования студентов по поло-ролевому опроснику С. Бем – группа со слабо выраженной андрогинией.

Как уже отмечалось выше, в фемининную группу вошло 9% участников – все женщины, и, наконец, в маскулинную группы вошло 11% участников – все мужчины.

Итак, в результате данного этапа исследования, мы разделили участников на четыре группы – группу с сильно выраженной андрогинией, группу со слабо выраженной андрогинией, фемининную группу и маскулинную группу. Далее мы будем сравнивать данные группы между собой для выявления взаимосвязи гендерной идентичности и пола со сферой мотивации, профессиональной направленностью и профессиональной идентичностью.

Рассмотрим результаты методики определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков). Данная методика позволила выявить гендерные особенности мотивации выбора профессии.

Начнем с группы с сильно выраженной андрогинией. (Рис. 6)

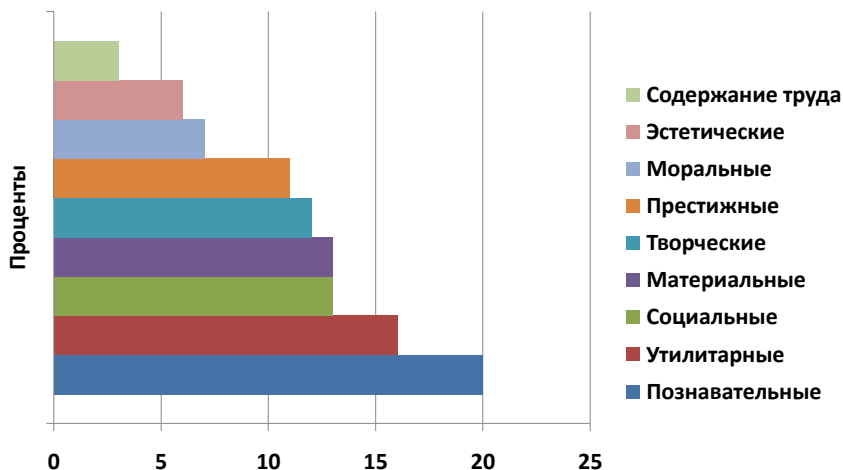


Рисунок 6. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - группа с сильно выраженной андрогинией.

Здесь участниками наиболее часто выбираются познавательные мотивы выбора профессии (20%), которые связаны со стремлением к овладению специальными знаниями, познанием содержания конкретного труда, что очень важно в процессе обучения и овладения профессией и является залогом формирования профессиональной идентичности. На втором месте находятся утилитарные мотивы (16%), что характеризует важность для участников таких факторов, как стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и легкость труда, ориентация на вуз. Данные факторы связаны с конкретными особенностями выбранной профессии. На третьем месте находятся социальные и материальные мотивы (13%), то есть для участников данной группы одинаково важна как материальная сторона профессиональной деятельности, так и желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности. Баланс между направленностью на собственные потребности и направленностью на потребности других очень важен в профессиональной деятельности и является залогом гармоничного развития личности. Далее идут творческие мотивы (12%), то есть стремление быть оригинальным в работе, совершать научные открытия, получать возможность для творчества. Творческий аспект профессиональной деятельности очень важен для развития личности как в профессиональном плане, так и в личностном. На пятом месте находятся престижные мотивы (11%), которые характеризуются стремлением к профессиям, которые ценятся среди знакомых, позволяют достичь видного положения в обществе, обеспечивают быстрое продвижение по службе, то есть стремление к выбору престижной профессии. Это означает, что для участников более важно, чтобы выбранная профессия соответствовала их познавательным интересам и направленности, чем обладала бы престижным статусом в обществе. Это очень важно при становлении профессиональной идентичности, так как такой фактор как престижность нестабилен и может довольно быстро изменяться, в то время как познавательный интерес является стабильной и сильной внутренней мотивацией. На шестом месте – моральные мотивы (7%), то есть стремление к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств. На седьмом – эстетические мотивы (6%), которые относятся к стремлению к

эстетике труда, его красоте, гармонии, восприятию прекрасного, получению ощущения радости от деятельности. И, наконец, на восьмом месте – мотивы, связанные с содержанием труда (3%), то есть направленность на четкие знания о процессе труда, на умственный и физический труд. Возможно такого рода мотивация связана с непосредственным овладением профессией в конкретной трудовой деятельности и появляется на более поздних этапах.

Обратимся к результатам группы со слабо выраженной андрогинией. (Рис. 7)

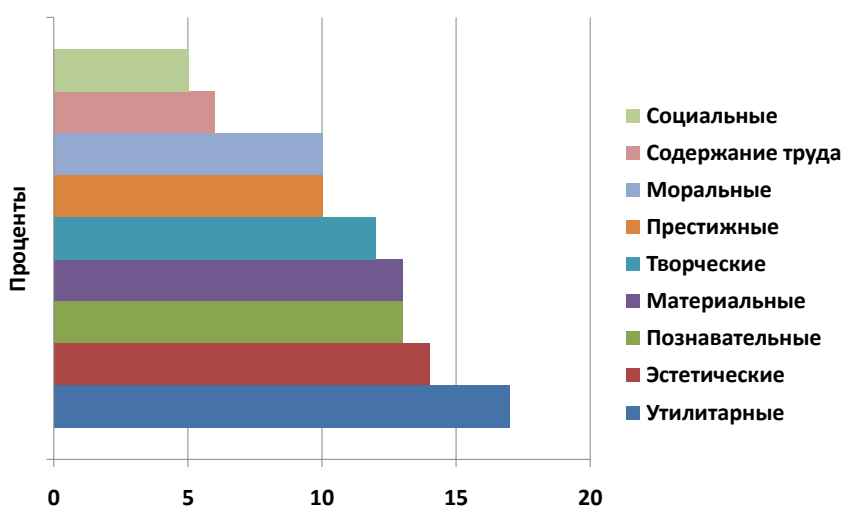


Рисунок 7. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - группа со слабо выраженной андрогинией.

Здесь наиболее часто со стороны участников выбираются утилитарные мотивы выбора профессии (17%), то есть направленность на местоположение, условия и график выбранной работы. Это указывает на ориентацию участников на практическую сторону профессиональной деятельности. Далее следуют эстетические мотивы (14%), что указывает на важность получения эстетического удовольствия от профессиональной деятельности и связано с эмоциональной сферой. На третьем месте по частоте в данной группе – познавательные и материальные мотивы (13%), то есть знания и умения и дальнейшее

материальное вознаграждения за их использование в профессиональной деятельности. На четвертом месте в данной группе, как и в группе с сильно выраженной андрогинией – творческие мотивы (12%). На пятом месте – моральные и престижные мотивы (10%), то есть стремление к развитию нравственных качеств и к тем профессиям, которые ценятся среди знакомых и позволяют достичь видного положения в обществе. На шестом месте мотивы, связанные с содержанием труда (6%), которые редко наблюдались также в группе с сильно выраженной андрогинией. На седьмом месте в данной группе – социальные мотивы (5%), то есть желание своим трудом способствовать общественному прогрессу, социальная направленность на высшие общечеловеческие цели и потребности в данной группе наблюдается довольно редко и участники больше направлены на собственные потребности и комфорт в профессиональной деятельности.

Рассмотрим результаты фемининной группы. (Рис. 8)

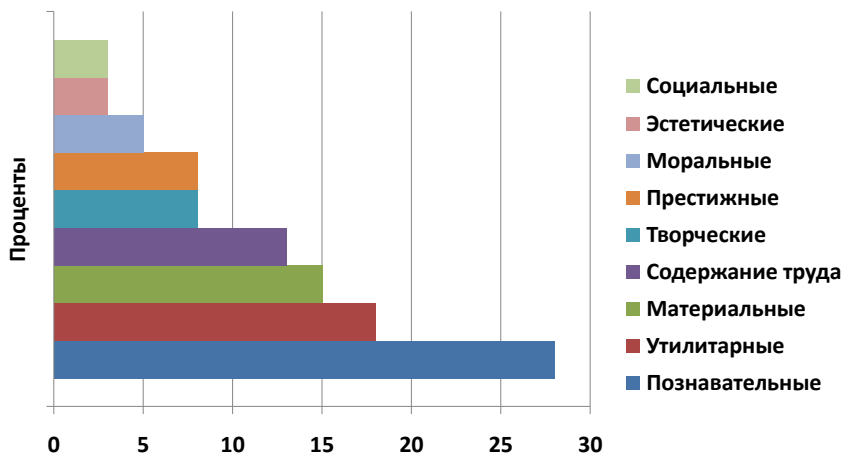


Рисунок 8. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - фемининная группа.

В данной группе на первом месте находятся познавательные мотивы (28%), как и в группе с сильно выраженной андрогинией, то есть наблюдается ярко выраженная направленность на

получение специальных знаний и профессиональных умений. На втором месте утилитарные мотивы (18%), которые, как мы уже отмечали, включают в себя такие факторы, как стремление руководить людьми, работа в городе, чистота и легкость, труда, ориентация на вуз. На третьем месте в данной группе – материальные мотивы (15%), которые находятся на третьем месте также в двух предыдущих группах. Мы видим, что, хотя материальная сторона профессиональной деятельности важна для участников, она не является наиболее важным фактором при выборе профессии. На четвертом месте в данной группе - мотивы, связанные с содержанием труда (13%), которые только в данной группе встречаются так часто. Это может быть связано с тем, что участники с фемининной гендерной идентичностью больше ориентируются при выборе профессии на такие аспекты как четкие знания о процессе труда, что помогает прогнозировать последствия выбора профессии. На пятом месте в данной группе – творческие и престижные мотивы (8%), которые уже обсуждались выше и практически одинаково оцениваются представителями всех групп. На шестом месте – моральные мотивы (5%) и, наконец, на седьмом месте – социальные и эстетические мотивы (3%). Как мы видим, мотивы, связанные со стремлением к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств и связанные с желанием своим трудом способствовать общественному прогрессу, с социальной направленностью на высшие общечеловеческие цели и потребности не очень характерны для участников данной группы, что противоречит мнению о том, что женщины (особенно женщины с фемининной гендерной идентичностью) больше направлены на взаимоотношения в своей деятельности.

И, наконец, рассмотрим результаты маскулинной группы. (Рис. 9)

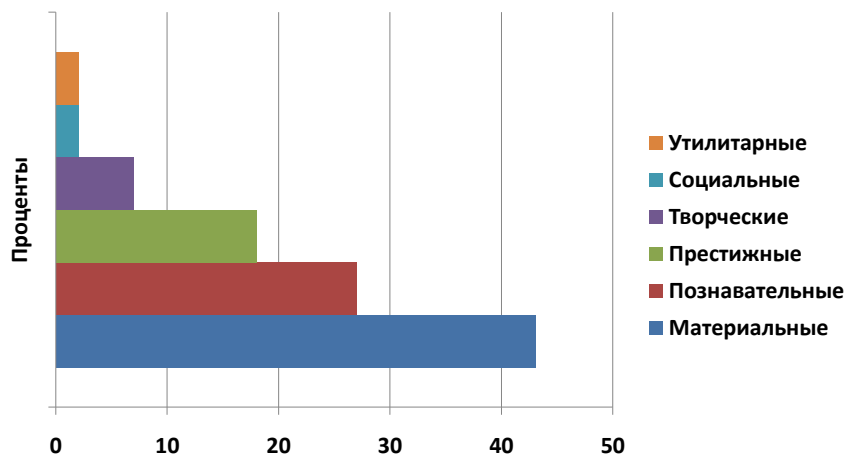


Рисунок 9. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - мужская группа.

Здесь участники наиболее часто выбирают материальные мотивы (43%), что присуще только данной группе, и говорит о направленности участников на получение определенных благ. На втором месте в данной группе находятся познавательные мотивы (27%), которые важны для участников практически всех вышеперечисленных групп. На третьем месте находятся престижные мотивы (18%), то есть участники данной группы считают важным финансовый аспект будущей профессии и то, насколько она престижна и принята в данном обществе. На четвертом месте – творческие мотивы (7%), на пятом месте – социальные и утилитарные мотивы (2%). То есть все эти аспекты профессии не являются ключевыми при выборе профессии. Моральные, эстетические мотивы и мотивы, связанные с содержанием труда в данной группе не наблюдаются, что указывает на то, что данные аспекты не влияют на выбор профессии участников.

Рассмотрим теперь различия в мотивации выбора профессий по признаку пола. (Рис. 10).

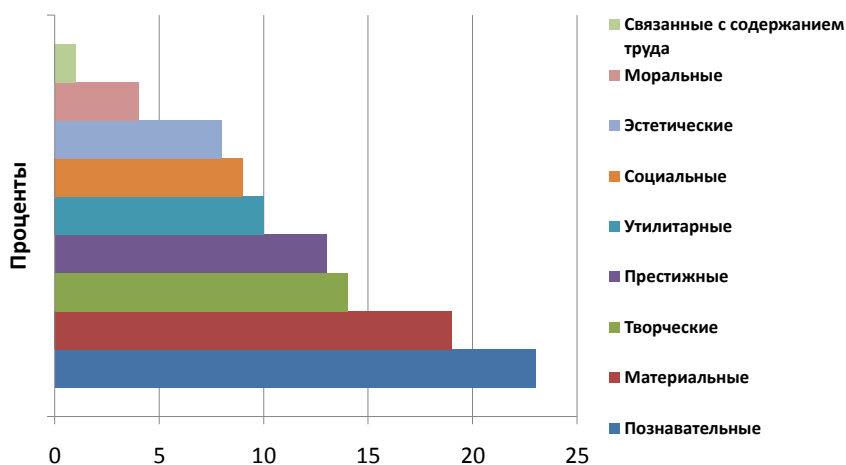


Рисунок 10. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - группа мужчин.

Здесь следует отметить, что в группе мужчин наиболее часто выбираются познавательные мотивы (23%), то есть направленность на получения профессиональных знаний в сфере высшего образования. На втором месте в данной группе - материальные мотивы (19%), которые также часто выбирались представителями маскулинной группы. То есть можно сказать, что материальная сторона выбранной профессии более важна для мужчин в нашем исследовании, особенно для мужчин с ярко выраженной маскулинностью. На третьем месте в данной группе – творческие мотивы (14%), на четвертом месте – престижные мотивы (13%), то есть практически одинаково важна возможность творческой самореализации и степень престижности профессии в обществе. На пятом месте – утилитарные мотивы (10%), на шестом – социальные мотивы (9%), на седьмом месте – эстетические мотивы (8%), на восьмом – моральные мотивы (4%). То есть участники мужчины не очень большое значение придают таким факторам как работа в городе, чистота и легкость, труда, а также эстетика и направленность на моральное совершенствование в

рамках выбранной профессии. Наконец, на девятом месте – мотивы, связанные с содержанием труда (1%).

Обратимся к результатам группы женщин. (Рис. 11)

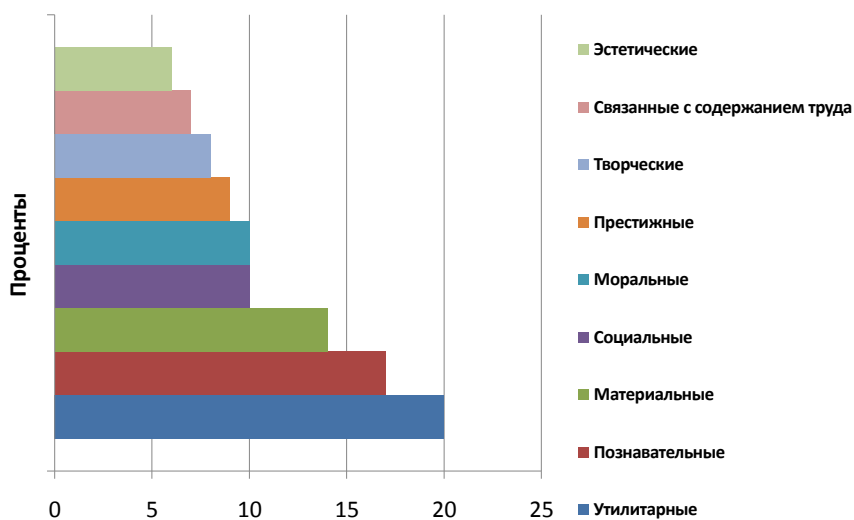


Рисунок 11. Результаты исследования студентов по методике определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков) - группы женщин.

В этой группе на первом месте находятся утилитарные мотивы (20%), которые встречались гораздо реже в группе мужчин. Это указывает на то, что для женщин более важно местонахождение работы, график, чистота и легкость труда. Возможно данный фактор определяет деление на “мужские” и “женские” профессии и связан с ограничениями, обусловленными традиционной женской ролью. На втором месте находятся познавательные мотивы (17%), на третьем месте – материальные мотивы (14%). Можно сказать, что данные группы мотивов выбираются в качестве ведущих в большинстве групп, что говорит о том, что студенты направлены на получение четких знаний о профессии и материальное вознаграждение за их дальнейшее использование в профессии. На четвертом месте – социальные и моральные мотивы (10%), то есть социальная направленность на высшие

общечеловеческие цели и потребности и стремление к развитию нравственных качеств хотя и наблюдаются в данной группе, но не являются ведущими. На пятом месте – престижные мотивы (9%), на шестом месте – творческие мотивы (8%), следовательно, степень принятия профессии в обществе и возможность творческой самореализации не сильно влияют на профессиональное становление студенток. На седьмом месте – мотивы, связанные с содержанием труда (7%), и, наконец, на восьмом месте – эстетические мотивы (6%). Данные мотивы связаны с конкретными особенностями выбранной профессии и могут наиболее полно реализоваться в процессе трудовой деятельности.

Итак, доминирующими мотивами для группы с сильно выраженной андрогинией были познавательные мотивы и утилитарные, для группы со слабо выраженной андрогинией – утилитарные и эстетические мотивы, для фемининной группы – познавательные и утилитарные мотивы, для маскулинной группы – материальные и познавательные. В целом, для мужчин в качестве доминирующих мотивов выступают познавательные и материальные мотивы, а для женщин – утилитарные и познавательные. Мы видим, что в разных группах наблюдаются различные мотивы, однако познавательные мотивы доминируют в большинстве групп. Если провести гендерный анализ, то можно отметить, что гендерные различия в целом проявляются в том, что для женщин в целом и для женщин с фемининной гендерной идентичностью в частности, наряду с познавательными мотивами, важны утилитарные мотивы, которые включают в себя такие факторы, как работа в городе, чистота и легкость труда, график работы. Возможно данный фактор связан с представлениями об особенностях и требованиях к традиционно “женским” профессиям и может оказывать влияние на выбор определенной профессии со стороны женщин. Что касается мужчин в целом и представителей маскулинной группы в частности, для них наиболее важны материальные мотивы, что говорит о направленности участников на получение определенных материальных благ, как о ведущем факторе выбора конкретной профессии и также может быть связано с традиционной мужской гендерной ролью.

Рассмотрим теперь результаты “дифференциально-диагностического” опросника Е.А. Климова. Начнем с рассмотрения представителей группы с сильно выраженной андрогинией. (Рис. 12)

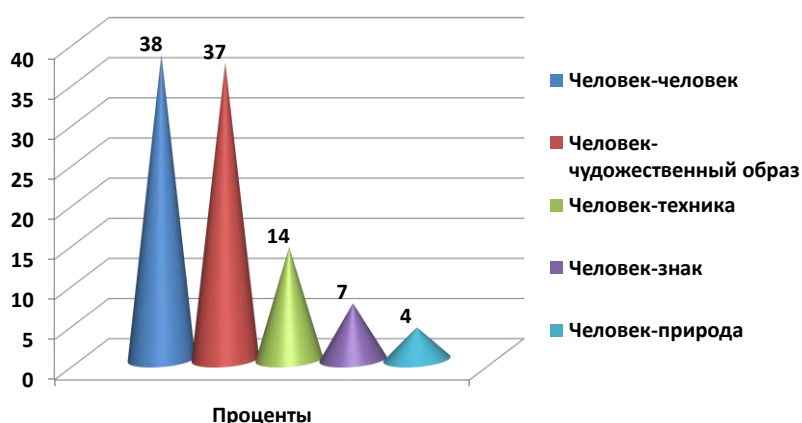


Рисунок 12. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - группа с сильно выраженной андрогинией.

Здесь, согласно ответам участников, преобладала направленность на профессии типа “человек-человек” (38%), то есть для участников данной группы наиболее важно и интересно общение и взаимодействие с людьми, что подтверждает представление о высокой адаптивности и коммуникативности людей с андрогинным типом гендерной идентичности. На втором месте – направленность на профессии типа “человек-художественный образ” (37%). Следовательно, практически равнозначно важным аспектом для представителей данной группы является творческий подход и направленность на творческие специальности. На третьем месте в данной группе – направленность на профессии типа “человек-техника” (14%), на четвертом месте – на профессии типа “человек-знак” (7%), то есть технические объекты и цифровые и буквенные знаки интересуют представителей данной группы гораздо меньше. На пятом месте – направленность на профессии типа “человек-природа”.

Обратимся к результатам группы со слабо выраженной андрогинией. (Рис. 13)

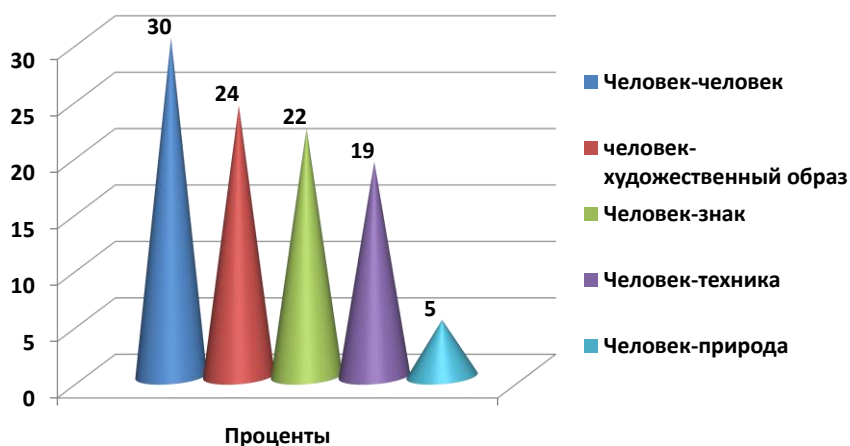


Рисунок 13. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - группа со слабо выраженной андрогинией.

В данной группе наиболее часто наблюдается направленность на профессии типа “человек-человек” (30%). На втором месте – направленность на профессии типа “человек-художественный образ”(24%). На третьем месте – направленность на профессии типа “человек-знак” (22%), на четвертом месте – направленность на профессии типа “человек-техника” (19%) и, наконец, на пятом месте – направленность на профессии типа “человек-природа” (5%). То есть на данном этапе исследования результаты групп с сильно выраженной и со слабо выраженной андрогинией полностью совпадают.

Рассмотрим результаты фемининной группы. (Рис. 14)

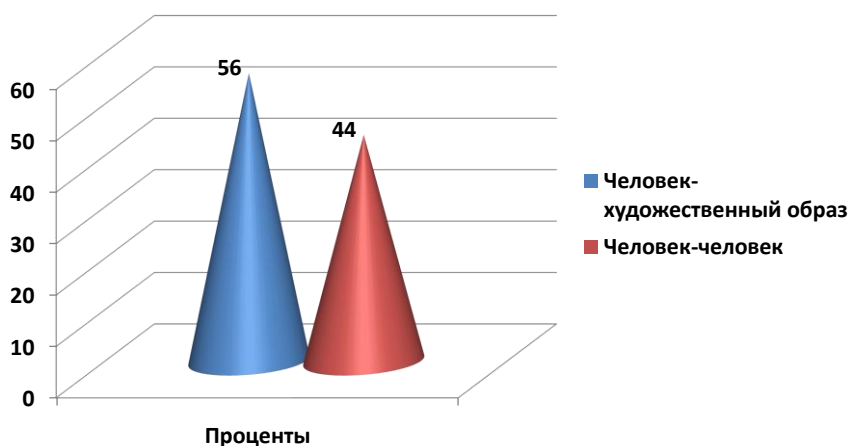


Рисунок 14. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - фемининная группа.

Здесь наиболее часто наблюдается направленность на профессии типа “человек-художественный образ” (56%), то есть участницы более всего направлены на явления и факты художественного отображения действительности. На втором месте – направленность на профессии типа “человек-человек” (44%), которые подразумевают общение с людьми как основной аспект профессиональной деятельности. В данной группе у участников не наблюдалась направленность на профессии типа “человек-природа”, “человек-техника” и “человек-знак”. Данные результаты указывают на то, что участницы с фемининной гендерной идентичностью в нашем исследовании не проявляют направленность на точные профессии, что может быть связано с влиянием гендерных стереотипов на их профессиональную направленность. Они больше направлены на творческую деятельность и межличностное общение.

Обратимся к результатам маскулинной группы. (Рис. 15)

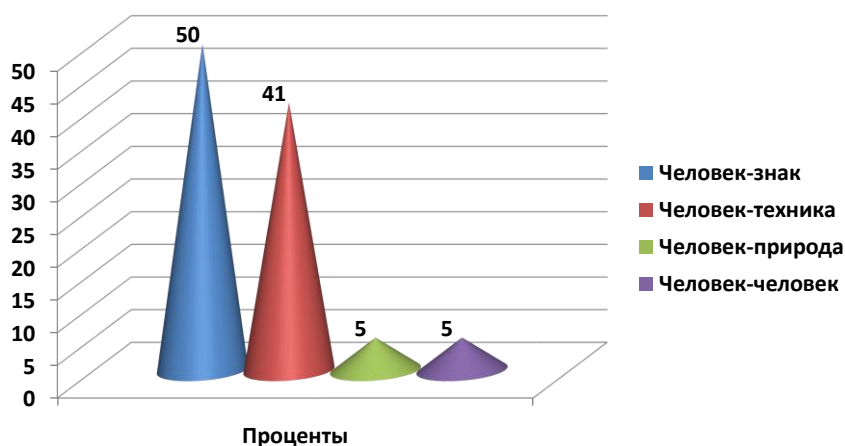


Рисунок 15. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - маскулинная группа.

В данной группе на первом месте направленность на профессии типа “человек-знак” (50%), то есть участников более всего интересуют естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы. На втором месте – направленность на профессии типа “человек-техника” (41%), то есть все технические профессии. В данной сфере работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда. На третьем месте – направленность на профессии типа “человек-природа” и “человек-человек” (5%). Направленность на профессии типа “человек-художественный образ” в данной группе не наблюдается. Мы видим, что в отличие от группы с фемининной гендерной идентичностью, участники с маскулинной гендерной идентичностью направлены на точные и технические науки. В то же время практически не наблюдается направленность на межличностное общение и творческий аспект профессиональной деятельности.

Для анализа данных и выявления связи между параметром гендерной идентичности и ДДО (дифференциально-диагностического опросника) был использован хи-квадрат тест. Однако при исследовании взаимосвязи между данными параметрами ожидаемые частоты оказались ниже рекомендованного уровня. Исходя из этого, был проведен расчет с

использованием неасимптотического метода Monte-Carlo. (Табл. 1. П. 3, табл. 2. П. 3, табл. 3. П. 3, Рис. 16) Проведенное исследование для переменных гендер/ДДО показало, что между этими переменными для данной выборки существует значимая связь. Была оценена мера связи по критерию Cramer V, которая составляет 0,321. Эти данные подтверждают первую частную гипотезу нашей работы, предполагающую связь между гендерной идентичностью и профессиональной направленностью.

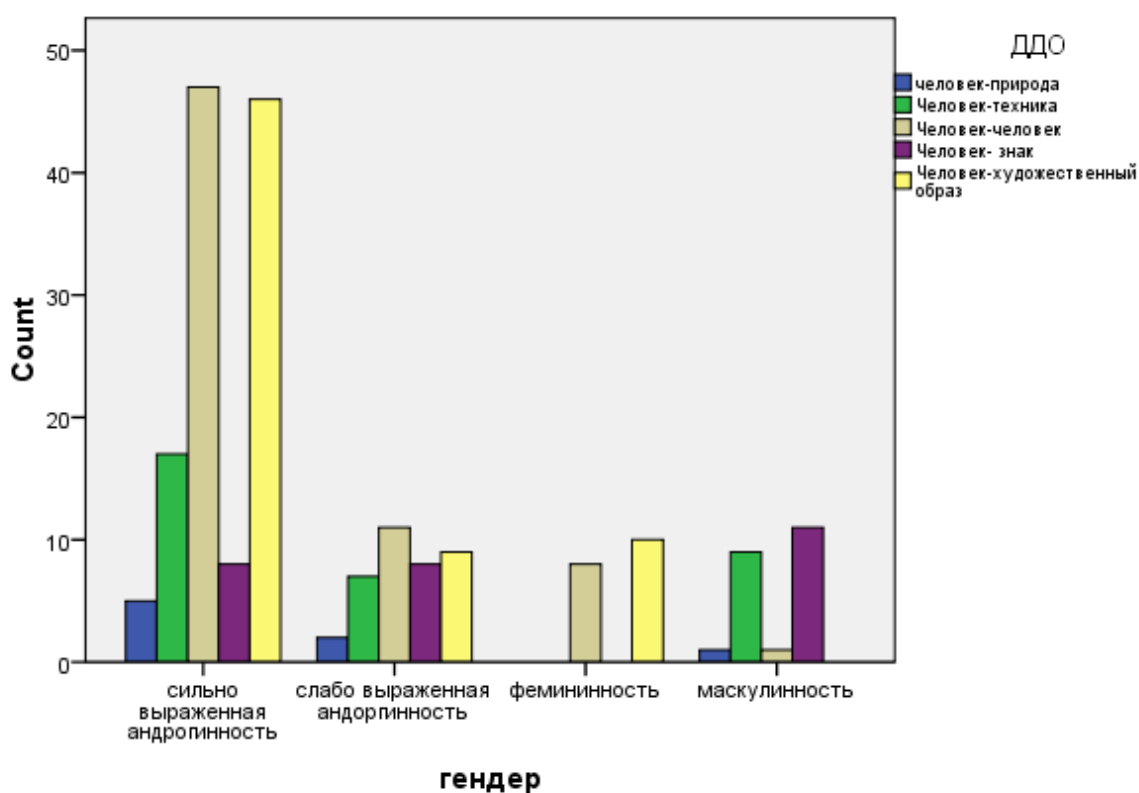


Рисунок 16. Результаты исследования, направленного на выявление связи между переменным гендера (поло-ролевой опросник С. Бем) и ДДО (дифференциально-диагностический” опросник Е.А. Климова).

Как мы видим (рис. 16), у участников с маскулинной идентичностью преобладала направленность на точные, технические профессии и практически не наблюдалась направленность на профессии, связанные с общением с людьми и творческие профессии.

Следует отметить, что именно такие профессии отмечались участниками проведенной нами фокус-группы в качестве традиционно мужских. И, как мы видим, именно мужчины с маскулинной гендерной идентичностью проявляют направленность на традиционно мужские профессии, что можно объяснить желанием соответствовать стереотипами традициям, принятым в обществе. С другой стороны, у участниц с фемининной гендерной идентичностью выявилась направленность лишь на творческие профессии и профессии, которые требуют постоянного общения с людьми и не выявилась направленность на технические профессии и профессии, связанные с цифровыми знаками и подсчетами. То есть мы видим, что гендерная идентичность влияет на выбор профессии и на профессиональную направленность, а именно, у участников с маскулинной гендерной идентичностью чаще проявляется направленность на традиционно мужские профессии, а у участниц с фемининной гендерной идентичностью – на профессии, считающиеся традиционно женскими. Эти данные подтверждают представление о том, что женщины в своей профессиональной деятельности проявляют большую направленность на взаимодействие, а мужчины – на решение задачи.

Рассмотрим теперь результаты “дифференциально-диагностического” опросника Е. Климова в группах по признаку пола. (Рис. 17) В группе мужчин на первом месте направленность на профессии типа “человек-техника” (30%). На втором месте – направленность на профессии типа “человек-знак” (23%), на третьем месте – направленность на профессии типа “человек-художественный образ” (22%), на четвертом месте – направленность на профессии типа “человек-человек” (21%) и, наконец, на пятом месте – направленность на профессии типа “человек-природа” (4%).

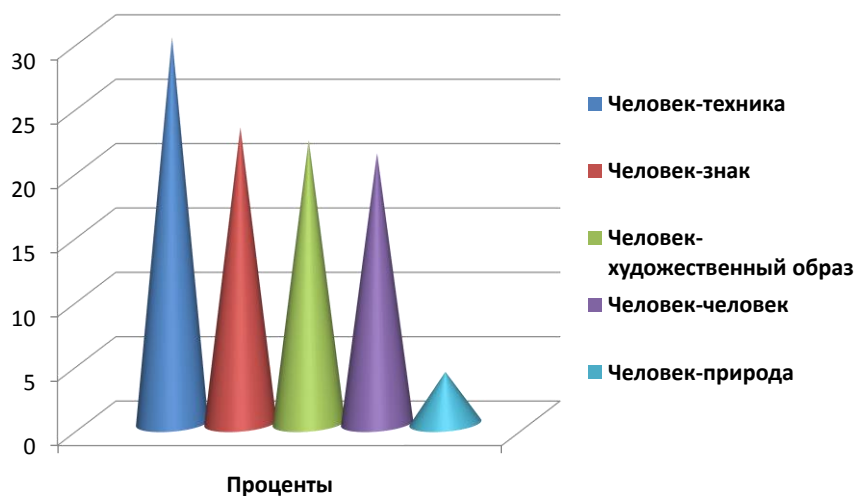


Рисунок 17. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - группа мужчин.

Обратимся к результатам группы женщин. (Рис. 18) Здесь на первом месте направленность на профессии типа “человек-человек” (46%), на втором месте – направленность на профессии типа “человек-художественный образ” (43%), на третьем месте – направленность на профессии типа “человек-природа” и направленность на профессии типа “человек-знак” (4%) и, наконец, на четвертом месте – направленность на профессии типа “человек-техника” (3%).

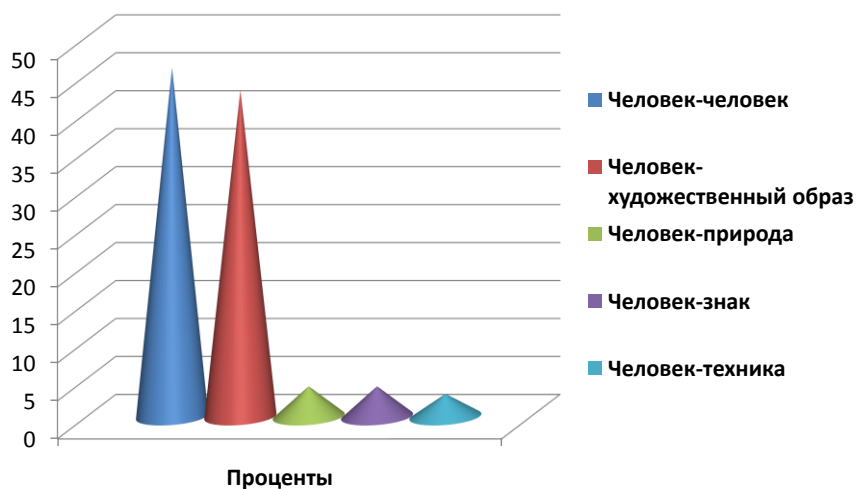


Рисунок 18. Результаты исследования студентов по “дифференциально-диагностическому” опроснику Е.А. Климова - группа женщин.

При сравнении группы мужчин и группы женщин мы видим, что в данных группах наблюдается различная направленность, а именно – мужчины больше направлены на технические профессии, а женщины – на профессии, связанные с межличностными коммуникациями. Мы видим, что и мужчины и женщины различаются по своей профессиональной направленности, а причинами данного различия могут быть как различия в способностях и мышлении, так и различия, обусловленные влиянием социального мнения и теми представлениями о профессиях, которые приняты в обществе.

Для анализа данных и выявления связи между параметром пола и ДДО (дифференциально-диагностического опросника) был использован хи-квадрат тест. (Табл. 1. П. 4, табл.2. П. 4, Табл. 3. П. 4, рис. 19)

При сравнении параметра пола и ДДО (дифференциально-диагностический опросник) выявилась статистически значимая связь. Была оценена мера связи по критерию Cramer V, которая составила 0.508. Мы видим, что профессиональная направленность связана как с

гендерной идентичностью, так и с полом участников. Мужчины и женщины в нашем исследовании проявляют различную профессиональную направленность.

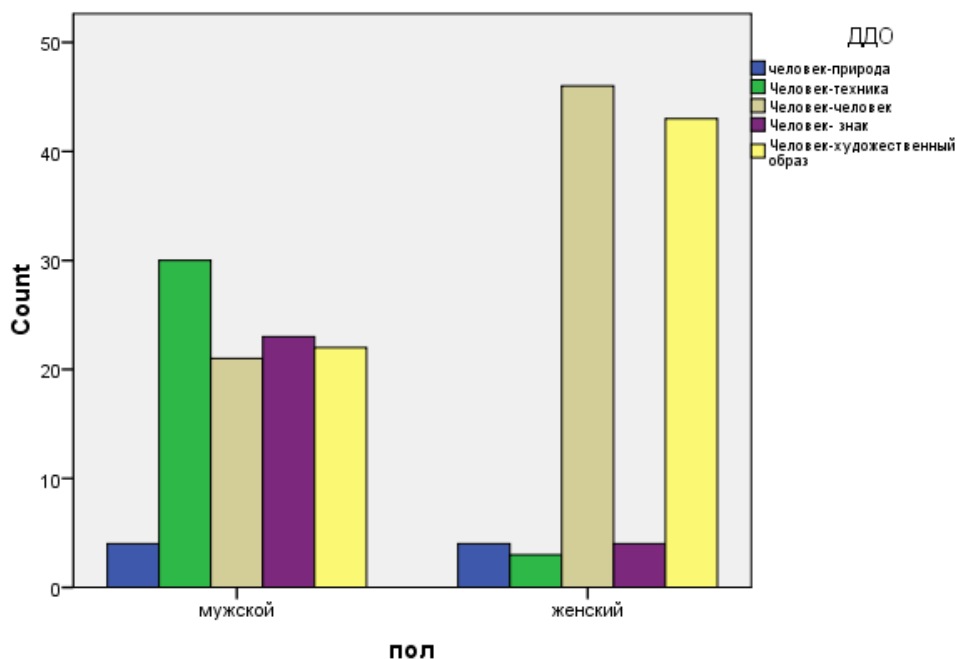


Рисунок 19. Результаты исследования, направленного на выявление связи между переменным пола и ДДО (дифференциально-диагностический” опросник Е.А. Климова).

Следующим шагом диагностического этапа нашего исследования была методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А. Азбель, при участии А. Грецова, адаптированная нами для проведения в высшей школе. Рассмотрим результаты данной методики в группах с различной гендерной идентичностью.

Начнем с группы с сильно выраженной андрогинией. (Рис. 20) В данной группе наиболее часто встречается профессиональная идентичность в статусе моратория (54%), далее следует сформированная профессиональная идентичность (39%), на третьем месте в данной группе – неопределенная профессиональная идентичность (7%), на четвертом – навязанная профессиональная идентичность (1%).

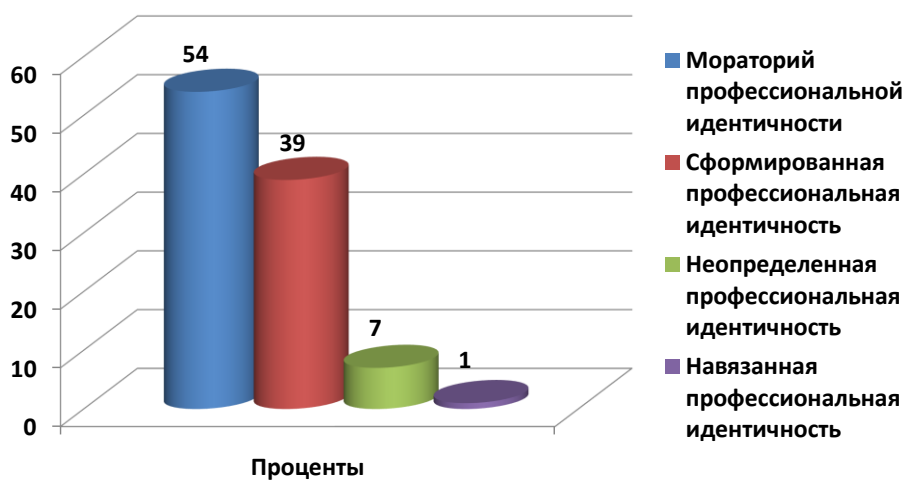


Рисунок 20. Результаты исследования студентов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова) - группа с сильно выраженной андрогинией.

В группе со слабо выраженной андрогинией выявились следующие результаты. (Рис. 21) У большинства участников, как и в предыдущей группе, профессиональная идентичность в статусе моратория (49%), на втором месте по численности – сформированная профессиональная идентичность (38%), на третьем месте – неопределенная профессиональная идентичность (14%). Навязанная профессиональная идентичность в данной группе не наблюдается.

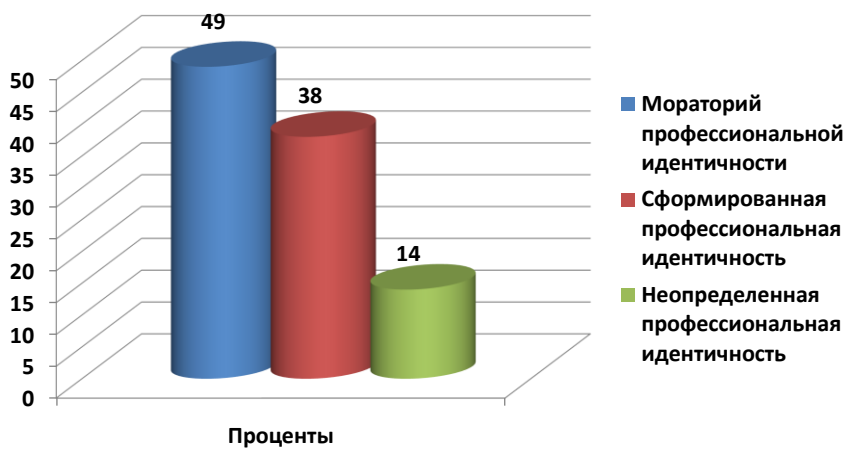


Рисунок 21. Результаты исследования студентов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецов) - группа со слабо выраженной андрогинией.

Обратимся к фемининной группе. (Рис. 22) Здесь у большинства участников выявилась профессиональная идентичность в статусе моратория (39%), чуть меньше участников попало в группу со сформированной идентичностью (33%), на третьем месте находится неопределенная профессиональная идентичность (28%). Как и в группе со слабо выраженной андрогинией, здесь не наблюдается навязанный статус профессиональной идентичности.

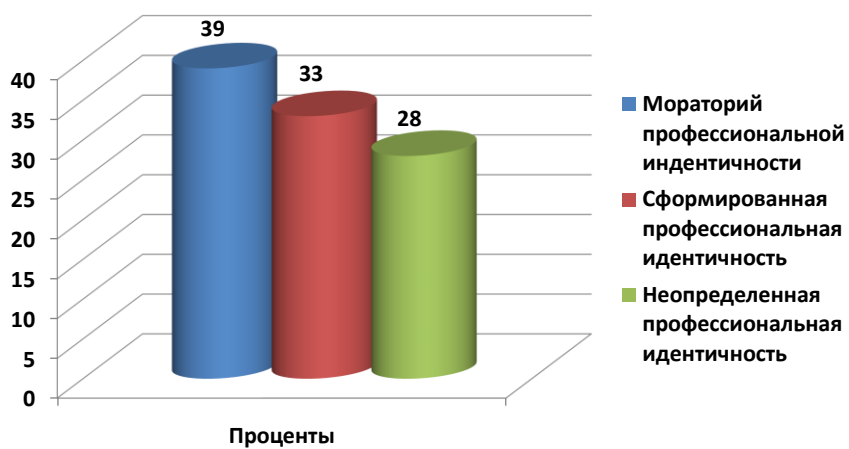


Рисунок 22. Результаты исследования студентов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова) - фемининная группа.

И, наконец, обратимся к результатам маскулинной группы. (Рис. 23) Здесь, в отличие от остальных групп, у большинства участников выявилась неопределенная профессиональная идентичность (55%), на втором месте – профессиональная идентичность в статусе моратория (45%). В данной группе вообще не выявилась навязанная профессиональная идентичность и сформированная профессиональная идентичность.

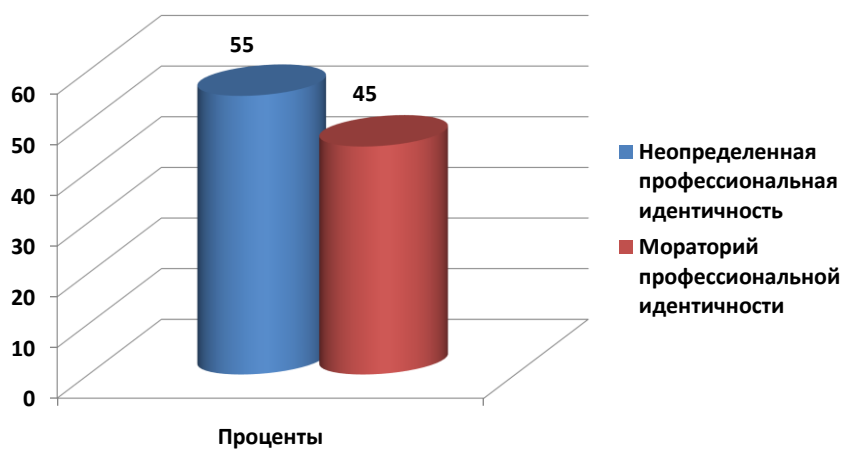


Рисунок 23. Результаты исследования студентов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова) - маскулинная группа.

Если сравнивать между собой, мы увидим, что в группах с сильно выраженной андрогинной гендерной идентичностью, со слабо выраженной андрогинной гендерной идентичностью и с фемининной гендерной идентичностью результаты во многом совпадают. В данных группах наиболее часто встречается гендерная идентичность в статусе моратория, то есть кризиса, когда человек осознает проблему профессионального и карьерного выбора и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен. Это вполне естественно для студентов, так как выбор конкретного места работы и специализации у большинства из них еще впереди. И лишь в группе с маскулинной гендерной идентичностью у большинства участников выявилась неопределенная профессиональная идентичность, когда выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему. Это может негативно влиять на мотивацию обучения и на их результативность. Следует также отметить, что в группах с сильно выраженной андрогинией, со слабо выраженной андрогинией и с фемининной гендерной идентичностью на втором месте по численности участники со

сформированной профессиональной идентичностью. Это говорит о том, что профессиональные цели данных участников определены, что стало результатом осмысленного, самостоятельного решения. Что касается маскулинной группы, то здесь на втором месте профессиональная идентичность в статусе моратория, то есть в состоянии кризиса. Результаты групп с сильно выраженной андрогинией, со слабо выраженной андрогинией и с фемининной гендерной идентичностью совпадают также в том, что на третьем месте во всех трех группах неопределенная профессиональная идентичность. Небольшое количество участников с таким результатом говорит о том, что у большинства участников данных групп уже сформированы представления о будущей профессии и карьере. Также следует отметить, что в большинстве групп либо не наблюдается навязанная профессиональная идентичность, либо наблюдается у небольшого числа участников. Навязанная профессиональная идентичность характеризуется тем, что человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора. Естественно, такой статус профессиональной идентичности приводит к понижению внутренней мотивации, и тот факт, что данный статус наблюдается у малого процента участников, говорит о том, что ими был сделан осознанный выбор профессии. Это является залогом успешного обучения. И, наконец, отметим, что в маскулинной группе не наблюдается сформированная профессиональная идентичность, что говорит о том, что у участников еще не сформированы профессиональные планы и представления о своем профессиональном будущем. Как мы видим, участники с маскулинной гендерной идентичностью имеют наименее развитую профессиональную идентичность, что может говорить о негативном влиянии качеств традиционной мужской роли на становление профессиональной идентичности и осмысление психологических аспектов выбранной профессии.

Для анализа связи между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью был использован хи-квадрат тест. Однако при исследовании взаимосвязи между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью ожидаемые частоты оказались ниже рекомендованного уровня. Исходя из этого, был проведен расчет с использованием неасимптотического метода Monte-Carlo.

Проведенное исследование показало, что между этими переменными существует значимая связь для данной выборки. Была оценена мера связи по критерию CramerV, которая составила 0.261. (Табл.1. П. 5, табл. 2. П. 5, табл. 3. П. 5, рис. 24)

То есть, генеральная гипотеза нашей работы подтвердилась – выявилась корреляционная связь между гендерной и профессиональной идентичностью.

Как видно из рисунка 24, у участников с фемининной и маскулинной гендерной идентичностью чаще наблюдается неопределенная профессиональная идентичность, а в группе с маскулинной гендерной идентичностью не наблюдается сформированная профессиональная идентичность, то есть можно сказать, что андрогинная гендерная идентичность больше способствует развитию профессиональной идентичности, нежели маскулинная или фемининная профессиональная идентичность. Это может быть связано с ограничениями, навязываемыми традиционной мужской и женской ролью, а также влиянием стереотипов. Как мы уже отмечали, сама С. Бем, при обсуждении гендерной идентичности, отмечала, что андрогиния является наиболее адаптивным видом гендерной идентичности и это мнение частично подтверждается в нашем исследовании.

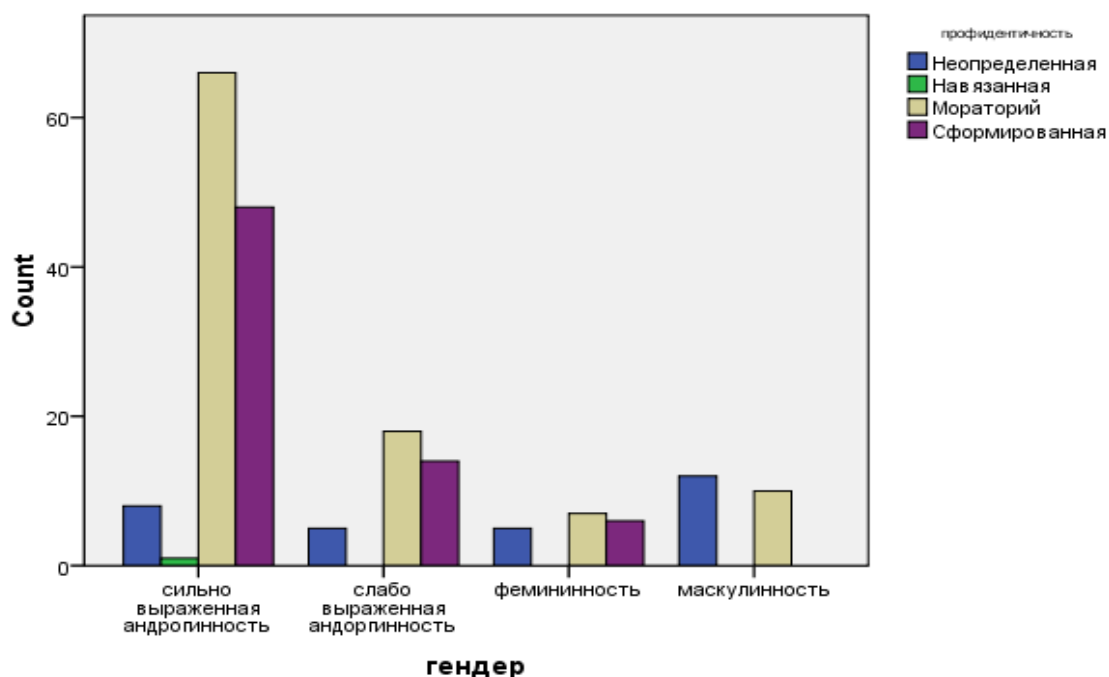


Рисунок 24. Результаты исследования, направленного на выявления связи между переменными гендера (поло-ролевой опросник С. Бем) и профессиональной идентичности (методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель при участии А.Г. Грецова).

Итак, можно сказать, что в нашей выборке существует связь между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью, которая проявляется в том, что у участников с фемининной и маскулинной гендерной идентичностью чаще проявляется неопределенная профессиональная идентичность и реже проявляется сформированная профессиональная идентичность.

Если сравнивать между собой результаты методики изучения статусов профессиональной идентичности в группе мужчин и группе женщин, то здесь результаты совпадают. У обоих полов на первом месте профессиональная идентичность в состоянии моратория (49% мужчин, 52 % женщин). На втором месте как у мужчин, так и у женщин сформированная профессиональная идентичность (32% мужчин, 36% женщин). На третьем

месте в обеих группах неопределенная профессиональная идентичность (19% мужчин, 11% женщин). И, наконец, у участников обоих полов наиболее редко встречается профессиональная идентичность в навязанном статусе (0% мужчин, 1% женщин). Мы видим, что по признаку пола различий в сфере профессиональной идентичности не наблюдается, хотя у большинства представителей обоих полов профессиональная идентичность находится в состоянии кризиса. Однако у достаточно большого числа участников наблюдается сформированная профессиональная идентичность, что является важным аспектом их профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. И, следует отметить, что в обеих группах, в целом, практически не наблюдается навязанная профессиональная идентичность, что говорит о самостоятельном и осознанном выборе профессии. Для анализа данных использовался хи-квадрат тест, как наиболее подходящий. Был выбран уровень значимости 0,05. Проведенное исследование для переменных пола и профессиональной идентичности показало, что между этими переменными нет значимой связи, в отличие от сравнения параметров гендерной идентичности и профессиональной идентичности. (Табл. 1. П. 6, табл. 2. П. 6, табл. 3. П. 6, рис. 25) Эти данные опровергают вторую частную гипотезу нашей работы, предполагающую связь между полом и профессиональной идентичностью личности. То есть профессиональная идентичность взаимосвязана не с полом участников, а с их гендерной идентичностью.

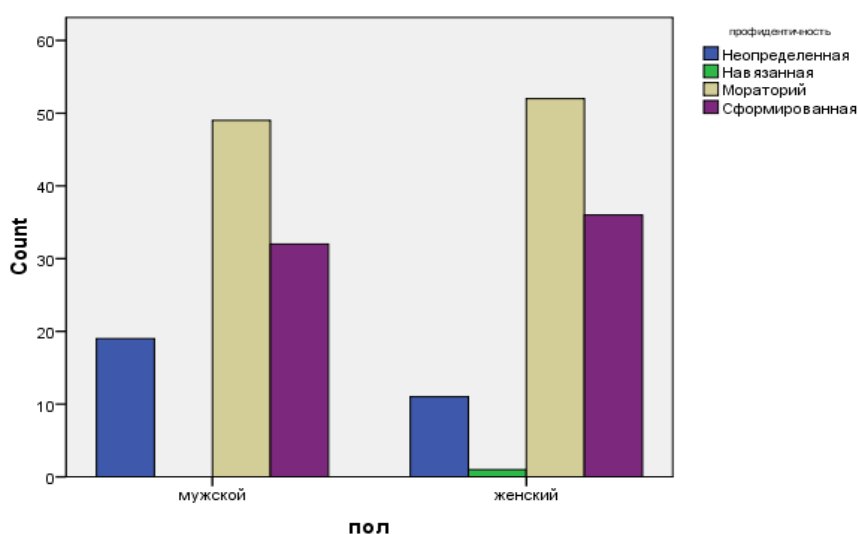


Рисунок 25. Результаты исследования, направленного на выявления связи между переменными пола и профессиональной идентичности (методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова.)

Рассмотрим результаты проективной методики изучения мотивации достижений Люнненборга и Розенвуда в модификации Т.В. Бендас.

Начнем с группы с сильно выраженной андрогинией. В данной группе у 29 участников в ответах присутствовала тема достижений. В своих ответах участники, у которых выявилась мотивация успеха, отмечали важность самостоятельного достижения поставленных целей и реализации стремлений, успехов в учебе, личной жизни, достижений в профессиональной деятельности и возможности самореализации в рамках выбранной специальности, реализации планов на будущее, самостоятельной работы, самодостаточности, уверенности в себе, занятия любимым делом и перспективы. Также важным для участников данной группы является результативность обучения в вузе, возможность реализовать себя как высококвалифицированного специалиста, способного конкурировать на рынке труда, возможность заниматься любимым делом, чувство выполненного долга, хорошо выполненной работы, качество получаемого образования, хорошие перспективы, победы, возможность осуществлять мечты и желания, творческая деятельность, возможность создавать что-то новое, приносить пользу обществу и близким людям. В целом в данной группе набралось 193 балла по мотивации успеха. Обратимся к мотивации неудачи в данной группе. В рамках ответов, где участники говорили о неудачах, отмечались такие факторы как невозможность достижения поставленных целей и ожидаемых результатов, а также осуществления желаний, неудачи в учебе, на работе, в личной жизни, беды, отсутствие самодостаточности, боязнь провалить экзамены, невозможность выкладываться на все сто и повлиять на обстоятельства, а также невозможность реализовать планы и отсутствие желания бороться дальше. В данной группе в целом набралось 72 балла по мотивации неудачи. (Рис. 26)

Обратимся к результатам группы со слабо выраженной андрогинией. Здесь тема достижений присутствовала у 14 участников. Участники, у которых в ответах присутствовала мотивация успеха, отмечали следующие факторы – успехи в жизни, в учебе, удача, достижение поставленных целей, саморазвитие, денежный достаток, занятие любимым делом, самореализация в работе, осуществление желаний, самостоятельно

проведенная работа, продвижение в какой-либо сфере, любимая специальность, чувство, что ты нужен обществу, уважение. В данной группе по мотивации успеха набралось 109 баллов. Что касается мотивации неудачи, то участники отмечали такие факторы как неудачи в жизни, неопределенность будущего, низкая работоспособность, невозможность удовлетворять свои потребности, бессилие в важных вопросах. В целом в данной группе набралось 48 баллов по теме мотивации неудачи. (Рис. 26)

Что касается фемининной группы, здесь лишь у трех участниц в ответах присутствовала тема достижений. Мотивация успеха у участниц проявлялась в таких факторах как успехи в учебе и достижение целей, а также успехи родных и близких. Сумма баллов по мотивации успеха в данной группе – 15. Что касается мотивации неудачи, то данная тема выявилась в ответах участниц в связи с такими факторами как неудача близких и несчастье других людей. В данной группе набралось 6 баллов по мотивации неудачи. Здесь мы видим направленность участниц данной группы на межличностные взаимоотношения, особенно с близким окружением. В этой связи также можно вспомнить мнение о том, что мужчины в своей деятельности больше проявляют направленность на задачу, а женщины – на взаимоотношения. Мы видим, что в данной группе действительно можно наблюдать такую закономерность применительно к женщинам с фемининной гендерной идентичностью. (Рис. 26)

И, наконец, остановимся на результатах маскулинной группы. Здесь мотивация успеха выявилась у 10 участников. Мотивация успеха проявлялась в таких факторах как профессиональные успехи, достижение поставленных целей, карьерный рост, достижение социального статуса и материального достатка. Сумма баллов по мотивации успеха в данной группе – 26. Что касается мотивации неудачи, то данная тема отмечалась в связи с невозможностью достижения поставленных целей и неудачами в учебе и профессиональной деятельности. В маскулинной группе набралось 10 баллов по мотивации неудачи. Мы видим, что у участников данной группы наблюдается направленность на профессиональное становление, успех в профессии и социальной жизни, нежели на межличностные отношения. Это можно объяснить влиянием традиционной мужской гендерной роли на их мотивацию.

Обобщая, можно сказать, что в фемининной группе наблюдалась направленность на успех в межличностных отношениях, в маскулинной группе – направленность на профессиональной становление, успех в профессии и социальной жизни, а в группе с сильно выраженной и слабо выраженной андрогинией наблюдалась сбалансированность направленности на профессиональную сферу и сферу межличностных отношений. То есть, можно отметить, что в зависимости от гендерной идентичности, у участников проявляется различная мотивация, что может влиять на особенности их профессионального становления. (Рис. 26)

Группа	Сумма баллов по мотивации успеха	Сумма баллов по мотивации неудач
Маскулинная группа	26	10
Группа с сильно выраженной андрогинией	193	72
Группа со слабо выраженной андрогинией	109	48
Фемининная	15	6

Рисунок 26. Результаты исследования студентов по проективной методике изучения мотивации достижений Люнненборга и Розенвуда в модификации Т.В. Бендас.

Следующим шагом нашей исследовательской работы была тренинговая программа, состоящая из пяти тренинговых занятий и направленная на развитие профессиональной идентичности. Все участники до начала тренинга имели профессиональную идентичность в состоянии моратория по результатам методики изучения статусов профессиональной идентичности, разработанной А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова и фемининную или маскулинную гендерную идентичность по результатам методики С. Бем. Тренинг был направлен на развитие профессиональной идентичности участников, на осознание ими собственных профессиональных целей и перспектив, на развитие представлений о себе в качестве профессионала, на повышение самооценки и мотивации обучения. В процессе

тренингов обсуждались важные для студентов аспекты учебной и профессиональной деятельности и участникам давалась возможность лучше осознать психологические аспекты профессиональной деятельности. Нашей целью являлось развитие профессиональной идентичности участников, переход из состояния моратория, то есть кризиса, в сформированное состояние.

И, наконец, завершающим этапом нашего исследования было ре-тестирование по методике изучения статусов профессиональной идентичности, разработанной А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова, проведенное после окончания тренинговой программы со всеми участниками. Хочется отметить, что ре-тестирование группы студентов факультета прикладной математики и физико-технического факультета показало, что из десяти участников у четырех профессиональная идентичность перешла из статуса моратория в статус сформированной. Что касается группы факультета журналистики и факультета лингвистики, то здесь из десяти участников у пяти наблюдался переход профидентичности из состояния моратория к состоянию сформированной. То есть цель нашего тренинга была частично реализована - у 40% в одной группе и у 50% процентов во второй. (Рис. 27)

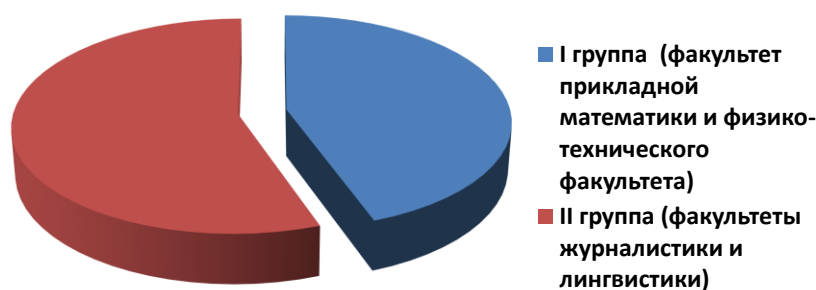


Рисунок 27. Результаты ре-тестирования студентов по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова)

Также нами было проведено исследование в контрольной группе, в которую вошло двадцать участников, у которых выявилась фемининная или маскулинная гендерная идентичность, согласно результатам поло-ролевого опросника С. Бем и профессиональная идентичность в состоянии моратория по результатам методики изучения статусов профессиональной идентичности. В данной группе было проведено тестирование и ретестирования параллельно с экспериментальной группой, однако не наблюдался переход профессиональной идентичности из состояния моратория к состоянию сформированной. Это дает повод предложить внедрение подобных тренингов в образовательный процесс, так как профессиональная идентичность является очень важным аспектом профессионального обучения и дальнейшего профессионального становления.

Подытоживая, можно сказать, что в результате проведенной нами исследовательской работы была подтверждена наша генеральная гипотеза, предполагающая связь между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью, а также частная гипотеза, предполагающая связь между гендерной идентичностью и профессиональной направленностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщив данные работы, можно прийти к следующим заключениям – профессиональная идентичность личности является очень важным аспектом профессионального становления студента в высшей школе и влияет на уровень мотивации личности в процессе обучения. Профессиональная идентичность формируется на основе потребностей, ценностей, интересов, установок, убеждений, а также других компонентов мотивационной сферы личности, которые активно развиваются в образовательной системе. Учет мотивационной сферы при изучении профессиональной идентичности очень важен на всех ступенях ее развития. Гендерные особенности в сфере профессиональной деятельности являются важным аспектом при профессиональном выборе, развитии профессиональной направленности и профессиональной идентичности. Это подтверждают исследования, указывающие на то, что гендерные различия в профессиональной направленности невозможно объяснить различиями в способностях мужчин и женщин, так как в большинстве случаев такие различия не наблюдаются. Следовательно, можно предположить, что в данном процессе свою важную роль играют гендерные стереотипы, гендерные роли и связанные с ними особенности гендерной идентичности. Изучение гендерной идентичности студентов и ее влияния на профессиональную направленность, мотивацию и профессиональную идентичность дает возможность системно изучить личность студента, что очень важно в условиях модернизации образовательной системы.

Выводы

Основываясь на результатах проведенной нами исследовательской работы, можно сделать следующие выводы:

1. На основе анализа научной литературы (Э. Эриксон, Дж. Мид, Ч. Кули, Дж. Марсиа, Э. Фромм, В. Франкл, И. Кон) и сопоставления различных направлений, нами была выявлена эффективность гуманистической концепции (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) в ракурсе изучения профессиональной и гендерной идентичности и особенностей ее формирования в высшей школе. Профессиональная и гендерная идентичность рассмотрены нами, как

взаимообусловленные факторы, динамично влияющие на мотивацию, самореализацию и профессиональное и личностное становления личности.

2. На основе проведения фокус-групп, направленных на исследование мнений о гендерных особенностях в профессиональной сфере и сфере образования представителей разных возрастных групп были выявлены актуальные вопросы и проблемы, связанные с гендерными особенностями профессиональной идентичности. Был обоснован комплекс методов эмпирического исследования, выявляющих особенности гендерной идентичности, профессиональной мотивации, профессиональной направленности и профессиональной идентичности.

3. На основе психодиагностического исследования, направленного на изучение гендерной идентичности, гендерных особенностей мотивационной сферы и профессиональной направленности, а также гендерных особенностей профессиональной идентичности была проведена статистическая обработка методов и выявлена корреляционная связь между гендерной идентичностью и профессиональной направленностью (0.321). Было выявлено, что у участников с маскулинной гендерной идентичностью чаще проявляются направленность на профессии типа «человек-знак» (50%), у участников с фемининной гендерной идентичностью - направленность на профессии типа «человек-удожественный образ» (56%), а у участников с андрогинной гендерной идентичностью – направленность на профессии типа «человек-человек» (34%). Корреляционный анализ также указал на наличие связи между гендерной идентичностью и профессиональной идентичностью (0.261). Было выявлено, что у участников с андрогинной гендерной идентичностью чаще наблюдается сформированная профессиональная идентичность (38,5%), чем у участников с маскулинной (0%) или фемининной (33%) гендерной идентичностью.

4. Был проведен формирующий эксперимент, направленный на развитие профессиональной идентичности с выборкой респондентов, профессиональная идентичность которых, по данным психодиагностического исследования,

находилась в состоянии моратория и которые имели фемининную или маскулинную гендерную идентичность. Была апробирована программа “Тренинг развития профессиональной идентичности”, целью которой было развитие профессиональной идентичности, более глубокое осознание своих профессиональных целей и перспектив, повышение мотивации достижений.

5. Было проведено ре-тестирование участников тренинга, с целью выявить динамику профессиональной идентичности до и после формирующего эксперимента. Были получены следующие результаты: у 40% в первой группе и у 50% во второй – после проведения тренинга произошел переход профессиональной идентичности из статуса моратория в статус сформированной профессиональной идентичности, что указывает на эффективность данной программы.

Практические рекомендации

На основе полученных данных нами выработаны следующие рекомендации для практикующих психологов, психологов-педагогов и психологов-преподавателей:

- применение психодиагностического комплекса, направленного на изучение профессиональной направленности, профессиональной идентичности и осознание гендерных ролей студентов, с целью развития их профессионального самоопределения и эффективности в процессе обучения.
- проведение формирующих тренингов, направленных на развитие профессиональной идентичности в образовательной системе – в старшей школе и в вузе;
- проведение профориентационных занятий, включающих разъяснительные беседы, направленные на разъяснение особенностей профессии и гендерной специфики и развитие профессиональной идентичности;
- внедрение системы поощрений гуманистической направленности, с целью развития внутренней мотивации достижения успеха в учебе у студентов;

- учет особенностей гендерной идентичности и обеспечение гендерного равенства, вне зависимости от конкретной профессиональной сферы и связанных с ней традиционных гендерных представлений и стереотипов.
- проведение инновационных технологий в системе вуза, включающих в себя развитие активного восприятия, интерактивности и использование личностно-ориентированного подхода, с целью развития креативности и самостоятельности в учебном процессе, учебно-профессиональной мотивации и профессиональной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ամիրջանյան Ա., Սահակյան Ա. Մանկավարժություն (ուսումնական ձեռնարկ). – Երևան: Մանկավարժ հրատ., 2005. – 456 էջ:
2. Անձի ինքնիրացման հիմնախնդիրը: Ուսումնասօժանդակ ձեռնարկ / Վ.Ռ. Պապոյան, Է. Ա. Գրին, Ա.Ս. Գալստյան և ուրիշ., խմբ.՝ Ս.Ս. Ամիրջան. – Եր.: ԵՊՀ հրատ., 2011. – 102 էջ:
3. Խաչատրյան Ն.Գ. Գենդերի սոցիալական հոգեբանություն. Ուսումնական ձեռնարկ. – Երևան: ԷդիտՊրինտ, 2007. - 170 էջ:
4. Կանանց իրավունքները. Քայլ առ քայլ // Կանանց իրավունքների պաշտպանության նպատակով մարդու իրավունքների միջազգային իրավական պաշտպանության հայեցակարգի և կառուցակարգերի օգտագործման գործնական ուղեցույց. – Երևան: Կանանց իրավունքների կենտրոն, 2002. – 252 էջ:
5. Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ // Միջբուհական կոնսուլտացիոն գիտական հանդես 2(5). – Երևան: Զանգակ -97 հրատ., 2009. – 192 էջ:
6. Պետրոսյան Մ., Զավադյան Ա., Ամիրջան Դ. Անձը և պաշտոնը. – Երևան: «Պետական ծառայություն» հրատ., 2013. – 344 էջ:
7. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334с.
8. Абульханова-Славская К.А. О путях построения психологии личности // Психологический журнал. – Т. 4, №1. – М.: 1983. - С.14–29.
9. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль. 1991. – 299 с.
10. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 240 с.

11. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. № 2: 1987. – С. 283-358.
12. Агеев В.С., Толмасова А.К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания. Хрестоматия.: Ред-сост. Д.Я. Райгородский – Самара: 2007. – 672 с., С. 624 – 638.
13. Азбука демократии: гендерное просвещение. Информационный вестник №4. – М.: Эслан, 2002. – 72 с.
14. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. //Вопросы психологии. №4. 1991. С. 74 -82.
15. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. - 380 с.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.: 3-е изд. - СПб.: Питер, 2011. - 282 с.
17. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
18. Андреева И.В. Психология высшей школы: Учебное пособие. - СПб.: СПбУЭФ, 1996. – 112 с.
19. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности // Психология самосознания. Хрестоматия.: Ред.-сост. Д.Я. Райгородский – Самара: 2007. – 672 с.: С. 471 – 487.
20. Бабаян С. Гендерные исследования. №11 Гендер и дискриминация. – Ер.: Асогик, 2002. – 104 с.
21. Баклушинский С., Белинская Е. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования; Под. ред. В.С. Собкина. – М.: 1998. – С. 64 – 85.
22. Баранова Т. Теоретические модели социальной идентификации личности // Психология самосознания. Хрестоматия.: Ред-сост. Д.Я. Райгородский – Самара: 2007. – 672 с., С. 602 – 612.

23. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. - М.: Аспект Пресс, 2001. – 300 с.
24. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. - М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
25. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
26. Берберян А.С. Оценка направления реформ системы образования Армении в свете экзистенциально-гуманистической концепции развития личности. Психологические проблемы реформирования образования // Международная научно-практическая конференция. – Ереван: 2008. – С. 267 – 270.
27. Берберян А.С. Роль производственной практики в формировании адекватного «образа профессионального Я» студента // П 76 Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психологические аспекты): материалы II международной научно-практической конференции 10-11 апреля 2012 года. – Пенза- Ереван-Прага: Социосфера, 2012. - 193 с., С. 153-158.
28. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 318 с.
29. Бодров В.А. Профессиогенетический подход к проблеме формирования профессионала // Психология субъекта профессиональной деятельности. - М.: 2001. С. 54–71.
30. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. – М.: PerSe, 2011. - 511 с.
31. Борневассер М. Социальная структура, идентификация и социальный контакт // Иностранная психология. – Т.1, №1. –М.: 1993. - С.68-72.
32. Брудный А. А. Психологическая герменевтика: Учебное пособие. - М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.

33. Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Вестник МГУ. Серия 14. - №1.: 2000. – С.56–63.
34. Введение в гендерные исследования // Под общ. ред. И.В.Костиковой. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 255 с.
35. Введение в гендерные исследования. Часть 1. Учебное пособие: Под. ред. И. Жеребкиной – СПб.: Алетейя, 2001. – 708 с.
36. Вейнингер О. Пол и характер. Мужчина и женщина в море страстей и эротики - М.: Форум XIX-XX-XXI, 1991.— 191с.
37. Воронцов Д.В. Гендерная психология общения. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2008. – 208 с.
38. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профорориентационная работа в школе: Методические рекомендации. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
39. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
40. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.3/ Под. ред. Д.Б. Эльконина - М.: 1984. – С. 133-163.
41. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики // Под. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368с.
42. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период соц. трансформации: Социол. исслед. №1 – 2002. - С. 96-105.
43. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 171–189.
44. Годфруа Ж. Что такое психология. Т.1 // под. ред. Г.Г. Аракелова – М.: Мир, 1996. – 485 с.
45. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-пресс Ц, 2000. – 299 с.

46. Джеймс М., Джонгвард Д. Личная и половая идентичность// Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальтупражнениями. – М.: 1993. – С. 177 – 209.
47. Дмитриева Н.В. Психосинергетика: Монография. – Новосибирск.: Изд-во НГПУ, 1998. – 133 с.
48. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. –Вып. 52. – СПб. 2003. – С. 40–46.
49. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. – Т. 19. – № 4.: 1998. – С. 80–87.
50. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – Т. 22. – № 4.: 2001. – С. 51-59.
51. Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинализма в социально значимых видах труда (статья вторая) // Психологический журнал. – Т. 22. – № 5.: 2001. – С. 69–78.
52. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных трудов // Под. ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. Институт психологии РАН – М., Ярославль.: 2001. – 168 с.
53. Здравомыслова Е., Темкина А. (ред.) Российский гендерный порядок: социологический подход.: Коллективная монография. – СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. – 306 с.
54. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург: Рос. гос. проф. – пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. Колледж им. Н.А. Демидова, 2002. – 126 с.
55. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.

56. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 464 с.
57. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе: Монография. – М., Ярославль.: МАПН – «Аверс-Плюс», 2007. – 204 с.
58. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 456 с.
59. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: Коллективная монография // К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобаев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева // Под научн. ред. К.В. Патырбаевой - Пермь.: Перм. гос. нац. иссл. ун-т., 2012. – 250 с.
60. Идентичность: Хрестоматия. // Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 272 с.
61. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. – Л.: Медицина, 1980. – 184 с.
62. Казанская А.В. Текущая идентичность // Московский психотерапевтический журнал. –№ 4. -М.: 1998. – С. 67-85.
63. Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 139- 177 с.
64. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
65. Клецина И.С. Самореализация и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 2. – СПб.: Издво СПбГУ, 1998. – С. 188–202.
66. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. – М.: Юнити, 1998. – 350 с.
67. Климов Е.А. Как выбрать профессию. - М.: Просвещение, 1990. – 159с.
68. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.

69. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие. – М.: Изд-во Моск. Ун-та: Академия, 2004. – 240 с.
70. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, 1996. – 400 с.
71. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
72. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. - М.: Знание, 1983. – 95 с.
73. Климов Е.А. Путь в профессию. – Л.: Лениздат. 1974. – 190 с.
74. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: МГУ, 1993. – 56 с.
75. Кон И.С. Открытие “Я” - М.: Политиздат, 1978 – 368 с., С. – 8-9.
76. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
77. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. - №2., 1981. - С.47-57.
78. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Загоруйко Е.Н. Идентичность в норме и патологии. Монография. - Новосибирск.: Изд-во НГПУ, 2000. – 256 с.
79. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии. – М.: Знание, 1971. – 62 с.
80. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
81. Крылов А.А. Психология: Учебник / В.М. Аллахвердов, С.И. Богданов и др. // Отв. ред. А.А. Крылов. – М.: Проспект, 2004. – 752 с.
82. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. – М.: Владос-пресс, 2001. – 368 с.
83. Кулагина Н.В. Гендерные стереотипы и профессиональная мотивация мужчин, работающих в полотиичной и неполотиичной сфере // Человек, сообщество, управление N3.: 2008. - С. 104.

84. Лабунская В.А., Буракова М.В. Фемининность–маскулинность внешнего облика женщин (психосемантический анализ образов причесок) // Психологический вестник. – Вып. 2. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1998. – С. 376–394.
85. Лазарева Л.П. Педагогическая поддержка саморазвития жизнеустойчивости будущих специалистов технического профиля. – Хабаровск: ДВГУПС, 2000. – 166 с.
86. Леви-Стросс К. Структурная антропология. -М.: Эксмо-пресс, 2001. – 512 с.
87. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. – Т.2. // Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского - М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
88. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
89. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – №1.: 2001. – С. 57–66.
90. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 226 с.
91. Майерс Д. Психология. – Минск: «Попурри», 2008. – 848 с.
92. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 794 с.
93. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2006. – 583 с.
94. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. - №2.: 1998. - С. 43–53.
95. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога - М.: Эксмо, 2006 – 522 с.
96. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: МГУ, 1996. – 308 с.
97. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
98. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 289 с.

99. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
100. Михалкина Т.В. Факторы профессиональной самореализации мужчин и женщин в России.// ТЗЗ Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы международной научно-практической конференции 5-6 Мая 2010 года. –Пенза –Ереван-Прага: Социосфера, 2010. – 212 с.
101. Мищенко Т.В. Определение содержание понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. - С. 168–176.
102. Мясищев В.Н. Психология отношений: Под. ред. А.А. Бодалева– М.: Изд-во “Институт практической психологии”, 1995. – 356 с.
103. Нартова-Бочавер С.К.. Дифференциальная психология. Учебное пособие. – М.:, Флинта, 2008. – 280 с.
104. Новейший социологический словарь. // Сост. А.А. Грицанов и др. – Минск: Книжный дом, 2010. – 1311 с.
105. Обеспечение равенства полов: Политика стран Западной Европы // Под ред. Ф. Гардинер. - М.: Идея пресс, 2000 – 312 с.
106. Олпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
107. Орлов Д. Закат идентичности и игры в другого // Проблемы общения в пространстве тотальной коммуникации: Международные чтения по теории, истории и философии культуры. – Вып. 6. – СПб.: Эйдос, 1998. – С. 182-197.
108. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и её структурные особенности. - М.: Институт психоанализа, 2001. – 52 с.
109. Парсонс Т. Системы современных обществ. // Под ред. М.С. Ковалевой – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
110. Платонов К.К. Будущее и способности. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
111. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского

- общества. Сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 154–163.
112. Поварёнков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
113. Поварёнков Ю.П. Психологическое становление профессионала: Учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
114. Постклассические гендерные исследования: Коллективная монография. // Отв. редактор Н.Х. Орлова. – СПб.: Изд-во С-Петербур. Ун-та, 2011. – 204 с
115. Практикум по гендерной психологии. // Под ред. И. С. Клециной. - СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
116. Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения: Методическое пособие – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 80 с.
117. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, 1996. – 256 с.
118. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение. Теория и практика. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
119. Пряжников Н.С. Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. – 480 с.
120. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, 1997. – 352 с.
121. Психология менеджмента: учебник для вузов. // Под. Ред. Т.С. Никифорова. – 2-е издание., доп. и перераб. – СПб: Питер, 2004. -С. 639.
122. Психология самосознания. Хрестоматия. // Ред.- сост. Д.Я. Райгородский – Самара: Бахрах-М, 2007. – 672 с.
123. Ремонтова А.А. Гендерный фактор профессионального становления студентов // Вестник ПАГС: 2012. – С. 106-111.

124. Ремонтова А.А. Особенности профессионального становления студентов с различными типами гендерной идентичности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 7 (82): 2013. - С. 67-70.
125. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
126. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. – М.: Аспект Пресс. 1999. – 429 с.
127. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Просвещение, 1989. – 424 с.
128. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 190 с.
129. Руденко Н.В. Гендерные отношения в образовательной среде ВТНЗ// Т33 Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы международной научно-практической конференции 5-6 мая 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага: Социосфера, 2010. – 212 с., С. 149 -151.
130. Сидорова Н.Д. Изучение гендерных различий в профессиональном выборе старшеклассников // Т33 Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы международной научно-практической конференции 5-6 мая 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага: Социосфера, 2010. – 212 с., С. 137-148.
131. Словарь гендерных терминов: Под. ред. А.А. Денисовой - М.: Информация 21 век, 2002. – 78 с.
132. Словарь практического психолога. // Сост. С.Ю. Головин – Минск: Харвест, 1998. – 568 с.
133. Смит Р. История психологии. – М.; “Академия”, 2008. – 115 с.
134. Степанова Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии. – СПб: Изд-во Акмеологической академии, 1995. – 450 с.
135. Столин В.В. Самопознание личности. - М.: Изд-во Московского Университета, 1983. – 288 с.

136. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. // Под ред. Д.Я. Райгородского - Самара: Бахрах, 1996. – 480 с.
137. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. // Автор-составитель Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 208 с.
138. Философский энциклопедический словарь: Гл. Ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др. - М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
139. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 253 с.
140. Фрейд З. Женственность/ Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – с. 369 – 384.
141. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. Произведений // Сост., науч. ред. М.Г. Ярошевский – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
142. Фрейд З. Толкование сновидений. – Ер.: Камар, 1991. – 448 с.
143. Фромм Э. Бегство от свободы. // Перевод Г.Ф. Швейника. – М.: Аст, 2011. – 288 с.
144. Фромм Э. Человек для себя. - Мн.: Коллегиум, 1992. - 253 с.
145. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности психотерапевта. Шесть стадий супервизии // Семейная психология и семейная терапия. – № 3. – М.: 1999 – С.84–98.
146. Хорни К. Психология женщины. Самоанализ. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с.
147. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2007. – 288 с.
148. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера. – М.: “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2006. – 496 с.
149. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 317 с.

150. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. // Отв. ред. К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1982. – 185 с.
151. Шефер Б., Бернд Ш. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения // Иностранная психология. - № 1. – Т. 1: 1993.- С. 74-84.
152. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. - М.: МПСИ, 2007. – 128 с.
153. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии. – № 1.: 2001. – С. 64 – 78.
154. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
155. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие. – М.: МПСИ, 2003. – 600 с.
156. Щедрина Е.В. Психология бизнеса: гендерный аспект // Вопросы психологии- N5: 2005. – С. 27-39.
157. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
158. Эриксон Э. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. - М.: Медиум, 1996. – 560 с.
159. Юм Д. О тождестве личности // О человеческой природе. – СПб.: Азбука, 2001. – С. 157-174.
160. Юнг Структура психики и процесс индивидуации. Памятники психологической мысли. – М.: Наука, 1996. – С. 267.
161. Ядов В. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности // Психология самосознания. Хрестоматия. // Ред-сост. Д.Я. Райгородский – Самара: 2007. – 672 с., С. 589 – 601.
162. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века. – М., <http://www.e-puzzle.ru>, 1996. – 416 с.
163. Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – 1053 с.

164. Aronson E. *The social animal* (10th Ed.). - New York, NY: Worth Publishers, 2008. – P. 512 p.
165. Athanasiadou C. Postgraduate women talk about family and career: the discursive reproduction of gender difference // *Feminism and psychology*. Vol. 7. № 3.: 1997. - P. 321-327.
166. Baker D.P. & Jones D.P. Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education*, 66: 1993. – P. 91-103.
167. Bandura A. Social learning theory of identificatory process. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. - Chicago: Rand McNally, 1969. – P. 213-262.
168. Belle D. Gender differences in the social moderators of stress. In R. C. Barnett, L. Biener, & G. K. Baruch (Eds.), *Gender and stress*. - New York: Free Press, 1987. – P. 257-277.
169. Bem S.L. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Identity*: Yale University Press, 1993. – 244 p.
170. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 42: 1974. - P. 155-162.
171. Benbow C. P., & Stanley, J. C. (1980). Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? *Science*, 210: 1980. – P. 1262-1264.
172. Bern S. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising gender-aschematic childer in gender-schematic society//*Signs*, Vol. 8 (4): 1983. – P. 598-616.
173. Best D.L. & Williams J.E. Gender and culture. In D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology*. - New York: Oxford University Press, 2001. – P. 195-219.
174. Best D.L. & Williams J.E. Sex, gender, and culture. In J.W. Berry, Y.H. Poortinga, J. Pandey, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi, M.H. Segall, & C. Kagitcibasi

(Series Eds.) & J.W. Berry, M.H. Segall, & C. Kagitcibasi (Vol. Eds.), Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3: Social behavior and applications, 2nd ed. - Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997. – P. 163-212.

175. Brenner O.C, Tomkiewicz E.C, Schein V.E. The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics revisited // Academy of management journal. Vol. 32. № 3: 1989. - P. 662-669.

176. Ceci, S. J. & Williams, W.M. Sex Differences in Math-Intensive Fields. Current Directions in Psychological Science, 19(5): 2010. – P. 275-279.

177. Connell R. Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics. Stanford University Press: Stanford, 1987. - 352 p.

178. Connor J. M. & Serbin L.A. Visual-spatial skill: Is it important for mathematics? Can it be taught? In S.F. Chipman, L.R. Brush, & D.M. Wilson (Eds.), Women and mathematics: Balancing the equation - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. – P. 151-174.

179. Constantinople A. Masculinity-femininity: An expression to the famous dictum? // Psychological Bulletin. – № 80: 1973. – P. 389–407.

180. Cooley C.H. Social Control Process. - NY.: Charles Scribner's Sons, 1918. - P. 19–21.

181. Correll S.J. Role of bias Self-Assessments, The University of Chicago, AJS Vol. 106 N 6: May 2001. - P. 1691-1730.

182. Cross S.E., Madson L. Models of the self: self-construals and gender // Psychological bulletin. Vol. 122. № 1.: 1997. - P. 5-37.

183. Dweck C.S., Davidson, W., Nelson S., & Enna B. Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. Developmental Psychology, 14: 1978. – P. 268-276.

184. Eagly A. Sex Differences in Social Behavior: A Social Role Interpretation. - NJ: L. Erlbaum Associates, 1987. - P. 178.

185. Eccles (Parsons) J. S. Gender-role socialization. In R. M. Baron & W. G. Graziano (Eds.), *Social psychology*. - Fort Worth, TX: Holt Rinehart and Winston, 1990. – P. 160-191.
186. Eccles J. S. Gender roles and achievement patterns: An expectancy value perspective. In J.M. Reinesch, L.A. Rosenblum, & S.A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives*. - New York: Oxford University Press, 1987. – P. 240-280.
187. Eccles J. S. & Blumenfeld P. Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L. C. Wilkenson & C. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. - Orlando, FL: Academic. 1985. – P. 79-114.
188. Eccles J. S. & Jacobs J. Social forces shape math attitudes and performance. *Signs*, 11: 1986. – P. 367-380.
189. Eccles J. & Blumenfeld P. Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interaction*. -Orlando, FL: Academic, 1985. – P. 79-114.
190. Eccles, J. S. Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought Psychological perspectives*. -New York: Springer-Verlag, 1989. – P. 36-68.
191. Eccles-Parsons J.S., Adler T. & Kaczala C. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53: 1982. – P. 310-321.
192. Erikson E. *Psychosocial Identity // A Way of Looking at Things*. Selected Papers / Ed. By S. Schlein.- N.Y.: W.W. Norton & Co., 1987. - 755 p.
193. Etaugh C., & Liss, M. B. Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles*, 26: 1992. – P. 129-147.
194. Feingold A. Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, 43: 1988. - P. 95-103.

195. Friedan B. *The feminine mystique*. - New York: W.W. Norton & Co., 1963. - 239 p.
196. Friedman L. *Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks*. *Review of Educational Research*, 59: 1989. – P. 185-213.
197. Gilligan C. *In a differences voice: women's conceptions of self and of morality // The psychology of women: Ongoing debates*. - New Haven: 1987. - P. 278-320.
198. Goetz T., Bieg M., Ludtke O., Pekrun R., Hall N.C. *Do girls really experience more anxiety in mathematics?* *Psychological Science*, Vol. 24, N.10: Sage Journals, October 2013. - P.2079-2087.
199. Halpern D. F. *Sex differences in cognitive abilities (2nd Ed)*. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. – P. 120—133.
200. Hampson E., & Kimura D. *Reciprocal effects of hormonal fluctuations on human motor and perceptual-spatial skills*. *Behavioral Neuroscience*, 102: 1988. - P. 456-495.
201. Heister G, Landis T., Regard M. & Schroeder-Heister P. *Shift of functional cerebral asymmetry during the menstrual cycle*. *Neuropsychologia*, 27: 1989. – P. 871-880.
202. Horner M. S. *Fail: Bright women*. *Psychology Today*: 1969, June. - P. 36.
203. Horng R. -I., Chen P.-H. *Correlates of sex-role egalitarianism on employment: a study of Taiwan // International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology*. – Stockholm: 2000. - P. 72.
204. Hyde J.S., Fennema E., & Lamon S. J. *Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis*. *Psychology of Women Quarterly*, 14: 1990. – P. 299-324.
205. Hyde J.S., Fennema E., & Lamon S. *Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 107: 1990. – P. 139-155.

206. Hyde J.S., Fennema E., Ryan M., Frost L.A., & Hopp C. (1990). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14: 1990. - P. 299-324.
207. Hyde J.S., & Linn M.C. Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104: 1988. – P. 53-69.
208. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies* – Princeton: 1997. - 440 p.
209. Jandy E.C., Cooley C.H.: *His life and his social theory.* – NY: The Dryden Press, 1942. – 319 p.
210. Kenrick D.T. Biology: Si! Hard-wired ability: Maybe no. *Behavioral and Brain Sciences*, 11: 1988. – P. 199-200.
211. Kimball M.M. Television and sex role attitudes. In T. M. Williams (Ed.), *The impact of television: A natural experiment in three communities.* - Orlando, FL: Academic Press, 1986. – P. 265-301.
212. Koch S.C. Evaluative affect display toward male and female leaders of task-oriented groups // *Small Group Research*. Vol. 36. №. 6.: 2005, December. -P. 678–703.
213. LaCroix A.Z. & Haynes S.G. Gender differences in the health effects of workplace roles. In R. C. Bamett, L. Biener, & G. K. Baruch (Eds.), *Gender and stress:* 1987. - P. 96-121.
214. Lamb M. The changing roles of fathers, In J.L. Shapiro, M. J. Diamond, & M. Greeberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary, social, developmental, and clinical perspectives.* - New York: Springer, 1995. – P. 18-35.
215. Linn M.C. & Peterson A. C. A meta-analysis of gender differences in spatial ability: Implications for math and science achievement. In J. S. Hyde & M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis.* - Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986. – P. 67-101.
216. Linn M.C., & Hyde J. S. Gender, mathematics and science. *Educational Researcher*, 18: 1989, November. – P. 17-27.

217. Lippa R.A. Sex Differences in Personality Traits and Genderrelated Occupational Preferences across 53 Nations: Testing Evolutionary and Social-environmental Theories // Archives of Sexual Behavior. Vol. 39, N3: 2010, July. - P. 619–636.
218. Maccoby E.E. & JacklinC.N. Gender segregation in childhood. Advances in Child Development and Behavior, Vol. 20. - New York, NY: Academic Press, 1987. – P. 239-287.
219. Maccoby E.E. & JacklinC.N. The psychology of sex differences. – London: Stanford University Press/Oxford University Press, 1975. - P. 634.
220. Macdonald N. E. & Hyde J. S. Fear of success, need achievement, and fear of failure: A factor-analytic study. Sex Roles, 6: 1989. – P. 695-712.
221. Marcia J.E. Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology 3: 1966. - P. 551-558.
222. Marcia J.E., Friedman M.L. Ego identity status in college women // J. Person. V. 38. N2.: 1970. - P. 249-268.
223. Marcia J.E., Waterman A.S., Matteson D.R., Archer S.L., Orlofsky J.L. Ego identity: A handbook for psychosocial research: Springer, 2011. – P. 391.
224. Marshall G., Roberts S., Burgoyne C., Swift A. Class, gender and the assymetry hypothesis, Oxfor journals, Social Sciences, European sociological review, Vol. 11, Issue 1: 1993. – P. 1-15.
225. Martin C. L. & Halverson C. F., Jr. Gender constancy: A methodological and theoretical analysis. Sex Roles, 9: 1983. – P. 775-790.
226. Matyas M. L. Keeping undergraduate women in science and engineering: Contributing factors and recommendations for action. In J. Z. Daniels & J. B. Kahle (Eds.), Contributions to the fourth GASAT conference, Vol. 3. - Washington, DC: National Science Foundation, 1987. – P. 112-122.
227. Mead G.H. A reader. In Filipe Carreira da Silva (Ed.): Routledge, 2012. – P. 368.

228. Mead G.H. *Mind, self and Society*. - Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 440 p.
229. Mischel W. A social-learning view of sex differences in behavior. In: Maccoby, ed. *The Development of Sex Differences*. - Stanford, CA: Stanford University Press, 1966. - P. 56-81.
230. Newman M.L., Groom C.J., Handelman L.D., Pennebaker J.W. Gender differences in language use: an analysis of 14,000 text samples. *Discourse processes* 45: Routledge Taylor & Francic Group, 2008. – P. 211-236.
231. Northwestern University. "Boys' and Girls' Brains Are Different: Gender Differences In Language Appear Biological." *Science Daily*: 5 March 2008. www.sciencedaily.com/releases/2008/03/080303120346.htm
232. Parsons J. E, Kaczala C. M., & Meece J. L. Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53: 1982. – P. 322-339.
233. Pita R., Bablekou Z, Malliou N. Language power and gender: dominance and submissiveness in children's verbal codes // *International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology*. – Stockholm: 2000. - P. 438.
234. Pleck J.H., Sonenstein F.L, & Ku L.C. Masculinity ideology and its correlates. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society*. - Newbury Park, CA: Sage, 1993. – P. 85-110.
235. Pleck J. H. The theory of male sex-role identity: Its rise and fall, 1936 to the present. In H. Brod (Ed.), *The making of masculinities*. - Boston: Alien & Unwin, 1987. – P. 21-38.
236. Raymond C. L & Benbow C. Gender differences in mathematics: A function of parental support and student sex typing? *Developmental Psychology*, 22: 1986. – P. 808-819.

237. Sadker M., Sadker D., & Klein S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education.*, Vol. 17. - Washington, DC: American Educational Research Association, 1991. – P. 269-334.
238. Sherif M. Superordinate goals in reduction of intergroup conflicts. *American journal of Sociology*, 63: 1958. – P. 349-356.
239. Staines G.L., Libby P.L. Men and women in role relationship // *The social psychology of female-male relations.* -N. Y.; L.: 1986. - P. 211-260.
240. Stoet G., Geary D.C.(2013) Sex Differences in Mathematics and Reading Achievement Are Inversely Related: Within- and Across-Nation Assessment of 10 Years of PISA Data. *PLoS ONE* 8(3): e57988. doi:10.1371/journal.pone.0057988.
241. Stoller R.J. Sex and gender. On the Development of Masculinity and Femininity. – New York: Science House, 1968. - 383 p.
242. Super D.E., et al. *Vocational Development: A Framework of Research.* - N.Y.: Teachers college, Columbia University, 1957. - 142 p.
243. Tajfel H. An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel, J.C. Turner // *The social psychology of intergroup relations.* / Ed. By W. C. Austin, S. Worchel. – Nontrey, Calif.: Brooks / Cole, 1979. – P. 35.
244. Tajfel H. Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour* - Oxford, UK: Blackwell, 1981. – P. 144-167.
245. Thompson E. H., Jr., & Pleck J. H. The structure of male role norms. *American Behavioral Scientist*, 29: 1986. – P. 531-543.
246. Wang M.-T., Eccles J. S., Kenny S. Not Lack of Ability but More Choice: Individual and Gender Differences in Choice of Careers in Science, Technology, Engineering, and Mathematics, *Psychological Science*, 24: May 1 2013. – P. 770-775.
247. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // *Devel. Psychol.* – V.18. – № 3.: 1982. – P. 341–358.
248. Wentzel K.R. (1988). Gender differences in math and english achievement: A longitudinal study. *Sex Roles*, 18: 1988. – P.691-699, p. 693.

249. Williams J.E. & Best D.L. Sex stereotypes and intergroup relations. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations.*, 2nd ed. - Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 224-259.
250. Williams J.E. & Best D. L. Sex stereotypes and trait favorability on the Adjective Check List. *Educational and Psychological Measurement*, 37: 1977. - 101-110.
251. Wood W. Meta-analytic review of sex differences in group performance // *Psychological bulletin*. Vol. 102. № 1.: 1987. - P. 53-71.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова, адаптированная нами для проведения в высшей школе.

Инструкция. Опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: *a, b, c, d*. Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся Вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению. Выберите вариант ответа на каждый из них (*a, b, c, d*). Старайтесь быть максимально правдивыми.

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.

- a) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше работать.
- b) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.
- c) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.
- d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

2. Мне трудно принять решение, куда пойти работать в дальнейшем.

- a) Согласен, так как меня интересует сразу несколько мест, где хотелось бы работать.
- b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).
- c) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду работать в дальнейшем.
- d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.

3. При выборе профессии я регулярно изучал спрос на представителей той специальности, которую я получаю.

- a) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависело, какую специальность я выберу.
- b) Не согласен, поскольку родители знали лучше, какую специальность мне предложить.
- c) Не согласен, так как еще было рано анализировать спрос на профессии.

d) Не согласен, я уже тогда решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.

4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как моими родителями уже было давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.

b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждали мои профессиональные предпочтения.

c) Согласен, у нас в семье было не принято обсуждать мои профессиональные планы.

d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

5. Мои родители выбрали мне специальность.

a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.

b) Не согласен, но мы регулярно обсуждали вопрос моей будущей специальности.

c) Не согласен, поскольку родители не вмешивались в мои проблемы с выбором профессии.

d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

6. Мне хорошо ясны свои будущие профессиональные планы.

a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.

b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.

c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.

d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы.

7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.

a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.

b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.

c) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.

d) Согласен, так как родители, конечно, принимали участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.

a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.

c) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбрать направление своей дальнейшей карьеры.

d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

9. Уже точно решено, какую работу я хочу получить после окончания вуза.

a) Не согласен, так как я еще не думал над своим конкретным местом работы.

b) Согласен, и я могу точно назвать заведение, где хочу работать.

c) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, где я буду дальше работать.

d) Не согласен, мне трудно понять, какое конкретное место работы подходит именно мне.

10. Друзья советуют мне, как лучше строить свою карьеру.

a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

b) Согласен, и я собираюсь вместе с другом реализовывать одинаковые профессиональные планы, прислушавшись к его мнению.

c) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.

d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего, без помощи друзей.

11. Для меня не принципиально, где именно работать в дальнейшем.

a) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место работы.

b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.

c) Согласен, поскольку профессиональная деятельность — не главное в жизни.

d) Не согласен, так как от выбора места работы зависит качество моей профессиональной деятельности.

12. Я боюсь без совета своих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.

a) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.

b) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.

c) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.

d) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

13. Я не часто думаю над своим профессиональным будущим.

a) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.

b) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.

c) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.

d) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

14. У меня на примете несколько заведений, куда я мог бы пойти работать дальше.

a) Не согласен, так как мои родители уже определили меня на конкретное место, где я дальше и буду работать.

b) Не согласен, я сам хочу работать только в одном, вполне определенном месте.

c) Согласен, я как раз выбираю одно из будущих мест работы.

d) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.

a) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.

b) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.

c) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.

d) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.

- a) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили, и с ними уже бесполезно спорить.
- b) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.
- c) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам, и спорить со мной все равно бесполезно.
- d) Согласен, я советуюсь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.

- a) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности, и нет надобности собирать какую-либо дополнительную информацию.
- b) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду работать.
- c) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.
- d) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

- a) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.
- b) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.
- c) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.
- d) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

- a) Не согласен, пока мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора.
- b) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.
- c) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.

d) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

a) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.

b) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.

c) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

d) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

План формирующей программы “Тренинг развития профессиональной идентичности”.

Тренинг составленной на основе руководства для преподавателей вузов и практикующих психологов “Тренинг профессиональной идентичности”. [137] Тренинг состоял из пяти встреч и имел следующую структуру.

День 1.

Цель: Определение профессиональных стремлений и ценностных ориентаций в работе, осознание значимых событий своей жизни и развитие новых перспектив.

1.1. Ключи

Ведущий демонстрирует участникам связку ключей, символически выражающую возможность что-то открыть или наоборот, закрыть для себя. Тот из участников, кто захочет рассказать о своих целях, будет держать ее в руках. Он может решить, какой ключ и по какой причине больше всего подходит для его цели, а также, с чем именно связана его цель: придется ли ему что-то “открывать” или, наоборот, “запирать”. После того, как участник расскажет о своих целях, он передает связку следующему.

1.2. События жизни (А.А.Кроник, Р.А.Ахмеров)

Ведущий просит каждого написать по одному событию своего прошлого, настоящего и будущего. Затем предлагает остальным участникам отгадать те события, которые написал кто-либо из членов группы (с его согласия).

Вопросы для обсуждения: какие возможности дает это упражнение.

1.3. Прототипы (К.Фопель)

Ведущий предлагает участникам проанализировать опыт своей профессиональной жизни (учебы), особенно опыт общения с людьми, которые казались им достойными уважения и подражания, служили им своего рода идеалом. Для этого участникам следует вспомнить всю свою профессиональную жизнь, может быть, даже начиная со школы. Записать имена тех, кто на той или иной ступени вашего профессионального развития являлся для вас примером и образцом для подражания. Участники отмечают, сколько им в это время

было лет, и что в этом человеке было для них важным. Также указывают, переняли ли они у него что-нибудь такое, что и теперь помогает им в профессиональной деятельности. Затем следует подумать, кто является для них профессиональным образцом в настоящее время, чему они научились или хотели бы научиться у этого человека. Затем проводится общее обсуждение.

День 2.

Цель: Тренировка навыков слушания и осмысления услышенного, развитие временной перспективы.

2.1. Раньше-сейчас-потом (Г.Барднер, И.Ромазин, Т.Чередникова)

Участникам предлагается нейтральный для них предмет (каштан, грецкий орех и т.п.) и предлагается придумать историю про этот объект: где он был, как он сюда попал, что есть сейчас, что с ним будет потом?

Затем заменить объект на свой образ и предложить группе рассказ: а до вуза – а в вузе – я после окончания вуза.

Вопросы для обсуждения: какие трудности обнаружились при выполнении упражнения?

2.2. Слушать и слышать (С.Ю.Смагина)

Участникам предлагается попытаться услышать мнение о себе; один из участников становиться в центр круга, а остальные по сигналу одновременно говорят одно слово, характеризующее стоящего в круге. Игра продолжается до тех пор, пока все не окажутся в центре круга. Вопросы для обсуждения: слышим ли мы то, что говорятна самом деле, или собственные ожидания? А что мы ожидали услышать?

2.3. Человек-однодневка

Цель: расширение временной перспективы.

Всем участникам по очереди нужно представить следующую гипотетическую ситуацию: резко сократились интервалы между некоторыми событиями, т.е. вся жизнь человека равна одному дню. Нужно описать этот день с утра до вечера.

Вопросы для обсуждения: какие чувства вызывает этот день у себя, других?

День 3.

Цель: самоанализ уровня профессионализма и формирование установки на его развитие, формирование позитивного образа Я и профессионального будущего.

3.1. Повышение профессионализма.

Цель: самоанализ уровня профессионализма и формирование установки на его развитие.

Ведущий расспрашивает участников: какого уровня профессионализма они достигли в ходе профессиональной подготовки? Сторонники каждого уровня подсчитываются по поднятым рукам. Результаты фиксируются в виде следующей таблицы:

Уровень профессионализма, % Число человек

25

50

75

99,9

3.2. Профессиональный портрет.

Каждый садится перед группой, и она описывает его профессиональное будущее. Он – через 20 лет. Реалистично стараться угадать, что ждет человека.

Вопросы для обсуждения: насколько понравился свой профессиональный портрет? Что именно?

5.3. Тратим деньги на дело.

Ведущий сообщает группе, что какой-то неизвестный филантроп для вас сумку, полную денег, для того, чтобы участники могли потратить их на свое профессиональное развитие и реализацию профессиональных целей. В сумке находится 1 000 000 долларов с запиской, что нет никаких ограничений, кроме одного – все деньги должны быть потрачены для достижения профессиональных целей. Другими словами, не должно быть никаких путешествий на Гавайи и других вещей подобного рода. Каждый участник пишет на листке свои желания, которые возможно осуществлять при наличии такой суммы денег. Далее ведущий формирует группы по 3 человека и поручает им написать “лист желаний” о необходимых расходах. Затем каждую группу просят огласить результаты.

Вопросы для обсуждения: кто изменил свои собственные мысли после совещания со своей командой? Был ли групповой лист предложений лучше, чем индивидуальные желания? Почему? Если ваше предложение действительно очень важно, как можно убедить в этом остальных?

День 4.

Цель: Понимание себя, своей будущей профессиональной деятельности и осознание возможных препятствий на пути к профессиональным целям.

4.1. Позитивное Я.

Цель: понимание себя, формирования позитивного образа Я.

В течение 5 минут рассказывать только о своих достоинствах как личности и профессионала. Если человек сбился – ему может помочь кто-то из группы, т.е. продолжить рассказ о достоинствах выступающего. В случае затруднения говорит третий. Условие – поддержать, не дать упасть разговору о достоинствах другого. Ориентир – упомянуть о тех своих учебных, практических, профессиональных делах, которые получаются хорошо.

Вопросы для обсуждения: что вы поняли о себе?

4.2. Мой профессиональный портрет в лучах солнца (А.М. Прихожин).

Каждому участнику предлагается подумать, почему он заслуживает профессионального уважения. Затем нужно нарисовать солнце, в центре солнечного круга надо написать свое имя или нарисовать свой портрет. Затем вдоль лучей следует написать все свои профессиональные достоинства, все хорошее, что студент может сообщить о себе в профессиональном плане. Все, что записано, зачитывается группе. Условие – нужно, чтобы было как можно больше лучей.

Без обсуждения.

4.3. Ловушки-капканчики.

Каждый участник должен определить некоторые трудности на пути к профессиональной цели. Особое внимание обращается на то, что трудности могут быть как внешними, исходящими от других людей или каких-то обстоятельств, так и внутренними,

заклученными в самом человеке. Выделяя такие трудности, каждый обязательно должен подумать о том, как преодолеть их.

После этого каждый по очереди называет по одной трудности-ловушке, адресуя ее по циклическому принципу, участнику, сидящему через два человека от него. Тот должен будет сказать, как можно было бы эту трудность преодолеть. Участник, назвавший данную трудность, также должен будет сказать, как можно было бы ее преодолеть.

Ведущий с помощью остальных участников определяет, чей вариант преодоления трудности оказался более оптимальным, интересным и реалистичным.

Вопросы для обсуждения: какие трудности уже встречались на профессиональном пути? Как они преодолевались? Обмен опытом.

День 5.

Цель: Повышение уровня самооценки, подведение итогов.

5.1. Уровень счастья (Дж. Рейнуотер)

Составьте список всего, за что вы можете быть благодарны судьбе с настоящим момент, проследите, чтобы в ваш список было включено все, что стоит благодарности: солнечный свет, сбережения в банке (даже если сумма не очень велика), свое здоровье, здоровье членов вашей семьи, пища, красота, любовь, мир.

Без обсуждения.

5.2. Себе любимому.

Ведущий обращается к участникам: “Представьте себе тех людей, о которых вы должны заботиться, за жизнь и поведение которых вы чувствуете ответственность. Сосчитайте их и задайте себе следующий вопрос: “Включили ли вы в этот список себя?”

Если вы не включили в этот список себя, то дополните список.

5.3. Символическое закрытие (М. Смит)

Ведущий предупреждает, что начинается завершающее тренинг упражнение, которое будет недолгим и неречевым. Он предлагает выполнять действия, сохраняя молчание до конца упражнения. Далее ведущий просит всех встать в круг, но спиной к центру, так чтобы не видеть друг друга. Каждому участнику предоставляется возможность

сосредоточиться на самом себе, отключиться от всех и пережить несколько минут наедине с собой.

Затем ведущий предлагает медленно повернуться лицом в круг, подойти ближе к центру и стать так тесно, как только это возможно. Когда все соединятся, ведущий предлагает почувствовать, что это значит – “быть группой”, и осознать это чувство. После этого ведущий выбирает “первого” и “последнего” в группе. Последний стоит на месте, а первый обводит группу вокруг последнего, образуя нечто, напоминающее часовую пружину. Ведущий предлагает каждому осознать себя в центре группы или на ее периферии. Затем “первый” и “последний” участники меняются функциями, вся группа переструктурируется, и каждый осознает себя в новых условиях. Ведущий вновь предлагает встать в круг, взявшись за руки, плечо к плечу и посмотреть на каждого члена группы.

Далее нужно отбросить руки партнеров и отойти на три шага назад. Ведущий объявляет, что еще есть возможность посмотреть на всех партнеров, но скоро она исчезнет. Участникам предлагается повернуться спиной, сделать несколько шагов в ту сторону, где они были наедине с собой. Через 30 секунд ведущий объявляет, что работа закончена.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты измерения статистической связи между параметрами гендерной идентичности и профессиональной направленности.

Таблица 1. П. 3. Хи-квадрат тест.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	61.793 ^a	12	.000	.000 ^b	.000	.000			
Likelihood Ratio	67.208	12	.000	.000 ^b	.000	.000			
Fisher's Exact Test	57.857			.000 ^b	.000	.000			
Linear-by-Linear Association	1.296 ^c	1	.255	.260 ^b	.252	.269	.127	.141	.134 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 9 cells (45.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .72.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79654295.

c. The standardized statistic is -1.138.

Таблица 2. П. 3. Симметрические измерения.

	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
			Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal Phi	.556	.000	.000 ^a	.000	.000
Cramer's V	.321	.000	.000 ^a	.000	.000
N of Valid Cases	200				

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 79654295.

Таблица 3. П. 3. Перекрестное табулирование.

			ДДО					Total
			человек-природа	Человек-техника	Человек-человек	Человек-знак	Человек-художественный образ	
Гендер	сильно выраженная андрогинность	Count	5	17	47	8	46	123
		% within гендер	4.1%	13.8%	38.2%	6.5%	37.4%	100.0%
		% within ДДО	62.5%	51.5%	70.1%	29.6%	70.8%	61.5%

	% of Total	2.5%	8.5%	23.5%	4.0%	23.0%	61.5%
слабо	Count	2	7	11	8	9	37
выраженная	% within гендер	5.4%	18.9%	29.7%	21.6%	24.3%	100.0%
андрогинность	% within ДДО	25.0%	21.2%	16.4%	29.6%	13.8%	18.5%
	% of Total	1.0%	3.5%	5.5%	4.0%	4.5%	18.5%
фемининность	Count	0	0	8	0	10	18
	% within гендер	.0%	.0%	44.4%	.0%	55.6%	100.0%
	% within ДДО	.0%	.0%	11.9%	.0%	15.4%	9.0%
	% of Total	.0%	.0%	4.0%	.0%	5.0%	9.0%
маскулинность	Count	1	9	1	11	0	22
	% within гендер	4.5%	40.9%	4.5%	50.0%	.0%	100.0%
	% within ДДО	12.5%	27.3%	1.5%	40.7%	.0%	11.0%
	% of Total	.5%	4.5%	.5%	5.5%	.0%	11.0%
Total	Count	8	33	67	27	65	200
	% within гендер	4.0%	16.5%	33.5%	13.5%	32.5%	100.0%
	% within ДДО	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	4.0%	16.5%	33.5%	13.5%	32.5%	100.0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты измерения статистической связи между параметрами пола и профессиональной направленности.

Таблица 1. П. 4. Хи-квадрат тест.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	51.574 ^a	4	.000	.000 ^b	.000	.000			
Likelihood Ratio	56.885	4	.000	.000 ^b	.000	.000			
Fisher's Exact Test	55.011			.000 ^b	.000	.000			
Linear-by-Linear Association	8.470 ^c	1	.004	.004 ^b	.002	.005	.001	.003	.002 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2- sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	51.574 ^a	4	.000	.000 ^b	.000	.000			
Likelihood Ratio	56.885	4	.000	.000 ^b	.000	.000			
Fisher's Exact Test	55.011			.000 ^b	.000	.000			
Linear-by-Linear Association	8.470 ^c	1	.004	.004 ^b	.002	.005	.001	.003	.002 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 2 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.00.

c. The standardized statistic is 2.910.

Таблица 2. П.4. Симметрические измерения.

	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
			Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal Phi	.508	.000	.000 ^a	.000	.000
Cramer's V	.508	.000	.000 ^a	.000	.000
N of Valid Cases	200				

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178

Таблица 3. П. 4. Перекрестное табулирование параметров пола и профессиональной направленности (ДДО).

			ДДО					Total
			человек-природа	Человек-техника	Человек-человек	Человек-знак	Человек-художественный образ	
Пол	Мужской	Count	4	30	21	23	22	100
		% within пол	4.0%	30.0%	21.0%	23.0%	22.0%	100.0%
		% within ДДО	50.0%	90.9%	31.3%	85.2%	33.8%	50.0%

	% of Total	2.0%	15.0%	10.5%	11.5%	11.0%	50.0%
Женский	Count	4	3	46	4	43	100
	% within пол	4.0%	3.0%	46.0%	4.0%	43.0%	100.0%
	% within ДДО	50.0%	9.1%	68.7%	14.8%	66.2%	50.0%
	% of Total	2.0%	1.5%	23.0%	2.0%	21.5%	50.0%
Total	Count	8	33	67	27	65	200
	% within пол	4.0%	16.5%	33.5%	13.5%	32.5%	100.0%
	% within ДДО	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	4.0%	16.5%	33.5%	13.5%	32.5%	100.0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты измерения статистической связи между параметрами гендерной идентичности и профессиональной идентичности.

Таблица 1. П. 5. Хи-квадрат тест.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	40.910 ^a	9	.000	.000 ^b	.000	.000			
Likelihood Ratio	40.593	9	.000	.000 ^b	.000	.000			
Fisher's Exact Test	39.032			.000 ^b	.000	.000			
Linear-by-Linear Association	32.767 ^c	1	.000	.000 ^b	.000	.000	.000	.000	.000 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 6 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .09.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1310155034.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	40.910 ^a	9	.000	.000 ^b	.000	.000			
Likelihood Ratio	40.593	9	.000	.000 ^b	.000	.000			
Fisher's Exact Test	39.032			.000 ^b	.000	.000			
Linear-by-Linear Association	32.767 ^c	1	.000	.000 ^b	.000	.000	.000	.000	.000 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 6 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .09.

c. The standardized statistic is -5.724.

Таблица 2. П.5. Симметрические измерения.

	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
			Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal Phi	.452	.000	.000 ^a	.000	.000
Cramer's V	.261	.000	.000 ^a	.000	.000
N of Valid Cases	200				

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1310155034.

Таблица 3. П. 5. Перекрестное табулирование параметров гендерной идентичности (гендер) и профидентичности.

	Профидентичность				Total
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная	
Гендер сильно выраженная Count	8	1	66	48	123
андрогинность % within гендер	6.5%	.8%	53.7%	39.0%	100.0%

	% within	26.7%	100.0%	65.3%	70.6%	61.5%
	профидентичность					
	% of Total	4.0%	.5%	33.0%	24.0%	61.5%
слабо	выраженная Count	5	0	18	14	37
андрогинность	% within гендер	13.5%	.0%	48.6%	37.8%	100.0%
	% within	16.7%	.0%	17.8%	20.6%	18.5%
	профидентичность					
	% of Total	2.5%	.0%	9.0%	7.0%	18.5%
Фемининность	Count	5	0	7	6	18
	% within гендер	27.8%	.0%	38.9%	33.3%	100.0%
	% within	16.7%	.0%	6.9%	8.8%	9.0%
	профидентичность					
	% of Total	2.5%	.0%	3.5%	3.0%	9.0%
Маскулинность	Count	12	0	10	0	22
	% within гендер	54.5%	.0%	45.5%	.0%	100.0%
	% within	40.0%	.0%	9.9%	.0%	11.0%
	профидентичность					
	% of Total	6.0%	.0%	5.0%	.0%	11.0%

Total	Count	30	1	101	68	200
	% within гендер	15.0%	.5%	50.5%	34.0%	100.0%
	% within профидентичность	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	15.0%	.5%	50.5%	34.0%	100.0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты измерения статистической связи между параметрами гендерной идентичности и пола.

Таблица 1. П. 6. Хи-квадрат тест.

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)			
				Sig.	95% Confidence Interval		95% Confidence Interval		Sig.
					Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	3.458 ^a	3	.326	.302 ^b	.293	.311			
Likelihood Ratio	3.870	3	.276	.302 ^b	.293	.311			
Fisher's Exact Test	3.369			.302 ^b	.293	.311			
Linear-by-Linear Association	1.903 ^c	1	.168	.188 ^b	.180	.195	.087	.098	.093 ^b
N of Valid Cases	200								

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1451419960.

c. The standardized statistic is 1.379.

Таблица 2. П.6. Симметрические измерения.

	Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
			Sig.	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal Phi	.131	.326	.302 ^a	.293	.311
Cramer's V	.131	.326	.302 ^a	.293	.311
N of Valid Cases	200				

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1451419960.

Таблица 3. П. 6. Перекрестное табулирование параметров пола и профидентичности.

			Профидентичность				Total
			Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная	
Пол	Мужской	Count	19	0	49	32	100
		% within пол	19.0%	.0%	49.0%	32.0%	100.0%
		% within профидентичность	63.3%	.0%	48.5%	47.1%	50.0%

	% of Total	9.5%	.0%	24.5%	16.0%	50.0%
Женский	Count	11	1	52	36	100
	% within пол	11.0%	1.0%	52.0%	36.0%	100.0%
	% within профидентичность	36.7%	100.0%	51.5%	52.9%	50.0%
	% of Total	5.5%	.5%	26.0%	18.0%	50.0%
Total	Count	30	1	101	68	200
	% within пол	15.0%	.5%	50.5%	34.0%	100.0%
	% within профидентичность	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	15.0%	.5%	50.5%	34.0%	100.0%