ВВЕДЕНИЕ

Под восприятием детьми роли родителей, и в частности под принятием этой роли подразумевается процесс идентификации. В литературе идентификация рассматривается как восприятие другого подобным себе, если субъект взаимодействия видит в этом другом сильного, любящего и компетентного человека [8]. Некоторые авторы выделяют эмоциональный аспект идентификации [1] и лежащий в ее основе процесс межличностной перцепции, заключающийся в сличении качеств субъекта идентификации с ценными для него качествами значимого другого человека [3]. Существует взгляд на идентификацию не как на инкорпорацию другого, а как на особым образом детерминированный процесс принятия [2] или проигрывания роли [7]. Согласно когнитивной концепции идентификации, у детей в возрасте 5—6 лет появляются собственные представления о половой роли, большинство детей до 7 лет в предложенном им сочинении хотели быть похожими на своих родителей, в дальнейшем — на других взрослых [5].

В доступной нам литературе мы не нашли данных по динамике ролевой идентификации мальчиков и девочек с родителями в возрастном диапазоне, охватывающем дошкольный и школьный возраст, что позволило бы лучше понять некоторые из психологических механизмов этого сложного и еще недостаточно изученного феномена. Это определило цель настоящего исследования, направленного на изучение ролевого аспекта идентификации

Идентификация (лат. identificāre — отождествлять) — частично осозноваемый психический процесс уподобления себя другому человеку или группе людей. Идентификация лежит в основе нормальных попыток стать похожим на другого человека или группу людей, перенять значимые черты. В таком виде она присутствует с раннего детства и постепенно развивается от примитивного желания «вобрать в себя», до более сложных, эффективных и субъективно контролируемых форм. Идентификация способствует установлению глубокой эмоциональной связи с другим человеком или группой людей, ощущению причастности, объединенности с ними. Таким образом, могут быть переняты не только черты и особенности характера, но и нормы, ценности, образцы.

Для социального педагога современного детского сада одной из приоритетных задач работы является организация эффективного социально-педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса: детей, их родителей и воспитателей детского сада. При этом особенно важным является обучение воспитателей разных возрастных групп детского сада использованию социальных технологий, повышающих эффективность подобного взаимодействия с родителями воспитанников. Особенно это сложно при работе в разновозрастных группах детского сада.

Проблема формирования идентификации у детей дошкольного возраста не является новой для наших современников. На данную функцию одновозрастной группы ДОУ указывала еще Т.А. Репина, когда изучала социально-психологический климат группы детского сада. К сожалению, исследований, которые позволили бы охарактеризовать специфику реализации данной функции в разновозрастной группе ДОУ, практически не проводились. С одной стороны, это связано с неразработанностью инструментария для подобной диагностики, с другой стороны, с достаточностью экспериментальных площадок, которые могли бы провести подобное исследование.

Между тем, проблема изучения полоролевой идентификации детей другими воспитанниками ДОУ и родителями, как и проблема разработки методов позитивного влияния на данный процесс не разработана ни теоретически, ни практически. Теоретические исследования (С.А. Козлова, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, А.А. Палий и др.) используют описательный подход к данному процессу, что не позволяет разработать целостный и системный подход к формированию идентификации с родителями и детьми. На положительной, в первую очередь, нравственной основе, а не дифференциации людей по половым и поведенческим признакам. В этом заключается актуальность выбранной мной темы исследования.

Приоритетными задачами данного исследования являлись: выявление особенностей и динамики процесса формирования идентификации у детей дошкольного возраста; разработка модели и критериев диагностики идентификации у детей, посещающих разновозрастные группы; разработка методических рекомендаций для работы в таких группах.

ИЗУЧЕНИЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ

В исследовании приняли участие десять детей в возрасте от 4 до 7 лет, посещающих разновозрастную группу в ДВОК «Пенаты» Северо-Восточного округа. Исследование проходило 6 недель.

На первом этапе проводился устный опрос воспитанников разновозрастных групп, направленный на изучение идентификации детей и родителей. Выяснились особенности эмоциональной, поведенческой, ролевой идентификации c родителями. За основу была взята методика А.И. Захарова «Изучение идентификации детей и родителей».

На втором и третьем этапах исследовались особенности идентификации детей с воспитанниками разновозрастных групп. Использовались методики:

- синтаксического прогнозирования высказывания (на основе принципа методики «Продолжи предложение» Вассерман Л.И. и Дорофеевой С.А.);

- проективная методика «Двух противоположностей», в основу которой был положен принцип методики «Лесенка» М.И. Гинзбурга.

Опишем ход проведение констатирующего эксперимента подробнее.

На первом этапе мы наблюдали за особенностями поведения в процессе организации сюжетно-ролевой игры и задавали вопросы детям по анкете, направленной на изучение идентификации детей и родителей. Текст анкеты приведен ниже.

*Изучение идентификации детей и родителей.*

1. Если бы ты играл в игру «Семья», то кого бы ты сал изображать, кем бы ты в ней стал – мамой, папой, собой?

2. С кем ты живешь дома?

3. Кто в семье, по-твоему, главный из родителей, или в семье нет главного?

4. Когда ты вырастешь, то станешь делать то же, что делает твой папа (мама – у девочек) на работе, или другое?

5. Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик / девочка (соответственно полу испытуемого) ты будешь так же его воспитывать (играть, заниматься с ним), как тебя сейчас воспитывает папа (мама – у девочек), ли не так, по-другому?

6. Если бы долго никого не было, то кого бы ты хотел видеть в первую очередь из родителей?

7. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье, ты бы рассказал об этом папе (маме – у девочек), или не рассказал?

8. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье (тебя обидел кто-нибудь из ребят), ты бы рассказал об этом папе (маме – у девочек), или не рассказал?

9. Ты боишься, что тебя накажет папа (мама - у девочек) или не боишься?

10. Ты боишься, что тебя накажет мама (папа – у девочек) или не боишься?

На втором этапе эксперимента мы изучали идентификацию воспитанников разновозрастных групп друг с другом. Для этого мы проводили беседу (методика «Продолжи предложение»), в которой дети должны были продолжить предложение. Примеры таких неполных высказываний даны ниже.

*Протокол устного опроса (беседа с детьми):*

Продолжи предложение:

1.Все мальчики

Все девочки

Я

Я девочка (мальчик), потому что

2. Все мужчины

Все женщины

Мама

Папа

Мама – женщина, потому что

Папа – мужчина потому что

1. Мальчики лучше, чем девочки

Девочки лучше, чем мальчики

2. Мужчины лучше, чем женщины

Женщины лучше, чем мужчины

На третьем этапе перед ребенком выкладывались четыре карточки (две большие и две поменьше) с символическими изображениями. Ребенку задавался вопрос: «Как ты думаешь, кто изображен на карточках?». Затем его подводили к выводу о том, что карточки обозначают «мужчина» и «женщина», поменьше – «мальчик» и «девочка». Затем экспериментатор привлекал внимание ребенка к карточкам с изображением мальчика и девочки.

Ребенку перечислялся набор признаков, характеризующих разные качества мальчиков и девочек (9 признаков) и давалась следующая инструкция: «Я сейчас буду перечислять «хорошие» качества, а ты должен положить палочку (из 9 палочек) «мальчику» или «девочке»: к кому это качество относится по твоему мнению. Три дополнительные палочки можно было положить и «девочке», и «мальчику», а можно «вообще никому не класть».

Затем аналогично перечислялись «плохие» качества, которые ребенок распределял между мальчиками и девочками с помощью девяти черных палочек и трех дополнительных. Подсчитывалось количество палочек у «девочек и мальчиков» и у «мужчин и женщин», при этом мы анализировали:

- общее количество «положительных» и «отрицательных» качеств, присвоенных представителям мужского и женского пола;

- разницу в их распределении между:

o мальчиками и мужчинами, девочками и женщинами

o мальчиками и девочками, мужчинами и женщинами;

- противопоставленность распределения «положительных» и «отрицательных» качеств между представителями мужского и женского пола.

По результатам изучения идентификации детей и родителей на первом этапе было выявлено две дифференцированные группы детей:

1 группа составляет 70% детей. Эти дети в сюжетно ролевой игре выбирали роль младших членов семьи и играли «в самого себя». Особенностью их ролевого поведения было преимущественно эмоциональная идентификация с мамой. Например: девочки (Настя А., Катя М., 6 лет) предложили Алене С. (5 лет) поиграть в игру «дочки-матери». Алена сразу же согласилась, но сказала, что хочет быть «дочкой». Катя М. тоже сказала, что хочет быть дочкой, и что их будут звать также. В игре участвовало три девочки (две «дочки» и одна «мама»). Вся игра проходила на эмоциональном общении «дочек» с «мамой».

Между тем, они мало обращали внимание на распределение функциональных обязанностей между папой и мамой в семье: они считали лидерами обоих родителей, либо предполагали, что главных в семье вообще нет. Например: дети, играя в песочнице, решили испечь торт для гостей. Маша П. (5 лет) сказала Даше Г. (6 лет): Давай, ты будешь «папой», а я – «мамой». Мы как будто пригласили к себе гостей на торт». Настя А. (6 лет) и Оля М. (5 лет) будут нам «детьми». Все согласились. «Для торта нам нужны продукты, поэтому мы собираемся, все вместе, в магазин», - сказал Дима Г. (6 лет). Придя из магазина, вся «семья» принялась за приготовление торта».

К наказаниям со стороны родителей большинство относилось без страха. Например: Меня никогда не накажут мама с папой, потому что они меня любят, и я их слушаюсь. (Андрей В., 4 года).

Между тем, интересно, что 3/5 детей строили модель своей будущей семьи по аналогии с родительской, учитывая ролевые особенности, т.е. девочки хотели быть и вести себя как мама, мальчики же хотели быть и вести себя как папа. Например: Я буду готовить так же вкусно, как моя мама. (Настя А., 6 лет). Когда я вырасту, то тоже буду ездить на машине, как папа (Сережа И., 4 года).

Оставшаяся 2/5 детей хотели бы быть похожими на родителя другого пола. Например: Я хочу быть высокой, как мой папа (Ира П., 5 лет). Моя мама работает врачом, когда я вырасту, я тоже хочу стать врачом (Вова К., 4 года).

Вторая группа составляет 30% детей. Испытуемые данной группы имели высокую степень идентификации (эмоциональной, поведенческой, половой) с мамой. Например: Когда я вырасту, как моя мама, у меня тоже будет сыночек, и я его тоже буду водить в детский садик. (Настя Ф., 4 года).

Дети этой группы маму в семье считали главной, то есть признавали за ней лидерские функции. Например: Я буду «мамой», а вы все меня должны слушаться и делать то, что я скажу, потому что мама в семье всегда главная. (Вероника Б., 5 лет).

Между тем, в половине случаев в эмоциональном плане дети были на стороне папы, то есть именно он был для них эмоциональным лидером в семье, и именно его они хотели бы видеть в первую очередь после разлуки. Например: Папу надо слушаться, потому что он самый старший в семье и добрый. (Саша М., 7 лет).

Эта часть детей не боялась наказаний ни со стороны мамы, ни со стороны папы (видимо, это было связано с особенностями поведения родителей и стилем воспитания). Например: Мама с папой меня не накажет, потому что уже большая. (Настя П., года).

Эта группа детей строила модель своей будущей семьи по аналоги с родительской, учитывая ролевые особенности. Например: Когда я вырасту, то у меня тоже будет семья, как у моего папы. (Саша Д., 5 лет).

На втором этапе эксперимента, когда выявлялись особенности ролевой идентификации детей с воспитанниками разновозрастной группы, то обобщение результатов показало, наличие различий между детьми выявленных дифференцированных групп.

Так испытуемые первой группы осуществляли идентификацию со сверстниками на основе внешних и поведенческих признаков. Например: Все девочки красивые. Я - девочка, потому что у меня серьги в ушах (Алена П., 6 лет.) Все мальчики играют в футбол. Я - мальчик, потому что играю в футбол (Марк З., 7 лет). Все девочки красивые. Я - девочка, потому что у меня бантик на голове. (Настя А., 6 лет) Все девочки красивые. Я – девочка, потому что ношу платье. (Вика З., 4 года).

Дети из второй дифференцированной группы проводили идентификацию со сверстниками на основе внешних признаков и социальных стереотипов. Например: Все мальчики сильные. Я – девочка, потому что я слабая. (Вероника Б., 5 лет). Все девочки трусихи. Я – мальчик, потому что я смелый. (Андрей Ш., 5 лет).

В половине случаев идентификация осуществлялась по принципу противоположности. Например? Все девочки играют в куклы. Все мальчики играют в футбол. (Марк З., 7 лет). Все мальчики дерутся. Я – девочка, потому что не умею драться. (Кристина В., 6 лет). Все мальчики невоспитанные. Я – девочка, потому что вежливая. (Настя Б., 7 лет).

Сравнение себя со сверстниками показало, что все дети выделяют положительные и отрицательные черты детей противоположного пола, но при этом в первой группе 2/5 детей, выделяя позитивные черты сверстников противоположного и своего пола, могли назвать и негативные.

Таблица 1. Отношение к мальчикам и девочкам у детей из дифференцированных групп.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  Отношение | Первая дифференцированная  группа | | Вторая дифференцированная  группа | |
| Позитивные | Негативные | Позитивные | Негативные |
| к мальчикам | 70% | 30% | 80% | 20% |
| к девочкам | 80% | 20% | 90% | 10% |

Например: Все мальчики сильные. Все девчонки красивые (Вероника Б., 5 лет). Все мальчики красивые. Все девочки вредные (Данил А., 6 лет). Все мальчики непослушные. Все девочки красивые (Вика Д., 4 года).

3/5 детей могли назвать позитивные и негативные черты противоположного пола. Здесь были выявлены качественные различия между дифференцированными группами детей.

Таблица 2. Отношение к мужчинам и женщинам у детей из дифференцированной группы.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  Отношение | Первая дифференцированная  группа | | Вторая дифференцированная  группа | |
| Позитивные | Негативные | Позитивные | Негативные |
| к мальчикам | 90% | 10% | 100% | 0% |
| к девочкам | 60% | 40% | 70% | 30% |

У детей первой дифференцированной группы сознание отрицательных особенностей поведения своего пола оказалось недостаточным. Дети также смогли «перестроиться» на позитивный лад. Например: Все девчонки аккуратные. Все мальчики неряхи. (Настя Б., 7 лет). Все мальчики смелые. Все девчонки трусихи. (Андрей Ш., 5 лет). Все мальчики драчуны. Все девочки красивые. (Кристина В., 5 лет). Все мальчики непослушные. Все девочки красивые. (Вика З., 4 года).

Этот факт выявляет негативные особенности психологического микроклимата в разновозрастной группе и попытку детей, противопоставляя себя с воспитанниками другого пола, усилить идентификацию со своими. В основном это качается девочек (75%). Видимо, это было связано с особенностями семейного воспитания, взаимоотношениями дошкольников друг с другом, психологическим микроклиматом группы и их ценностными ориентациями на качества, какими должны обладать дети разного пола, установками воспитателей, подчеркивающими позитивные и негативные черты детей разного пола.

Дети из второй дифференцированной группы строят предложения по принципу противопоставления, но в сравнительном плане: Девочки лучше, чем мальчики, потому что хорошо рисуют, но они не слушаются. (Настя А., 6 лет). Девочки лучше, чем мальчики, потому что они красивые, но они вредные. (Данил А., 6 лет). Мальчики лучше, чем девочки, потому что они боле сильные, но не аккуратные. (Настя Б., 7 лет). Мальчики лучше, чем девочки, потому что они сильные, но девочки красивые. (Вероника Б., 5 лет). Девочки лучше, чем мальчики, они потому что умные, но вредные. (Марк З., 7 лет).

Как видно из представленных результатов, 60% подобных высказываний принадлежат девочкам, 40% - мальчикам. Девочки и здесь оказываются более активными в социальной оценке своих одногруппников. Это подтверждается данными психологических исследований о том, что девочки дошкольного возраста обладают большими, чем мальчики, способностями давать вербальную (словесную) оценку особенностям социального поведения других детей. Кроме того, девочки более эмоциональны и выразительнее в изложении данных оценок (Л.В. Гаврилина и др.).

На завершающем этапе эксперимента с помощью проективной методики «Двух противоположностей» было выявлено, что:

- в первой дифференцированной группе у детей практически совпадает позитивный образ мальчика и мужчины у мальчиков, и образ девочки и женщины у девочек;

- во второй дифференцированной группе у двоих детей позитивный образ мальчика и мужчины (у мальчиков) не совпал, у остальных – совпал полностью.

Таблица 3. Динамика позитивного отношения к представителям разного пола у детей дифференцированных групп.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  Отношение | Первая дифференцированная  группа | | Вторая дифференцированная  группа | |
| Позитивные | Негативные | Позитивные | Негативные |
| мальчик (мужчина) | 70% (60%) | 30% (40%) | 80% (70%) | 20% (30%) |
| девочка (женщина) | 80% (90%) | 20% (10%) | 90% (100%) | 10% (0%) |

Таким образом, подтвердилось предположение Г.И. Моревой и С.Г. Якобсон о том, что идентификация дошкольников со сверстниками и усвоение правил, соответствующих моральному поведению в группе, приводит к формированию представлений о позитивном и негативном образе себя и включению в идеальный образ позитивного представления о себе. В нашем исследовании получилось, что при этом в позитивный образ входят и представления о себе как о будущей женщине или мужчине, поэтому позитивный ролевой образ себя, в целом по группе, совпадает с соответствующей окраской образа мужчины и женщины, хотя и может содержать признаки противопоставления по положительным и отрицательным качествам характера и поведения девочек и мальчиков (в частности, у детей первой дифференцированной группы).

Итак, в нашем исследовании выяснились особенности эмоциональной, поведенческой, ролевой идентификации с родителями и сверстниками детей, отнесенных к 1 и 2 дифференцированным группам.

Воспитателям при работе с детьми 1 дифференцированной группы рекомендуется:

- в сюжетно-ролевой игре вводить роли разных членов семьи и привлекать ребенка к их проигрыванию. Например: «Как нужно «играть» моей маме, если я – хорошая дочка?»; «если я – плохая дочка?» и т.д. То есть дети намеренно ставились в условия морального выбора поведенческого характера. Таким же образом мы создаем преобладающие ситуации для мальчиков;

- создавать такие игровые ситуации, чтобы присутствовала игровая эмоциональная, поведенческая и ролевая идентификация со всеми членами семьи. Для этого в тематику сюжетно-ролевой игры вводилось местоимение «мы»: «Как мы ходили в магазин», «Как мы играли в футбол»;

- обращать внимание детей на то, как распределяются функциональные обязанности в семье между мамой и папой, делая разнообразными сюжеты детских игр, водя игры с правилами;

При работе с детьми 2 дифференцированной группы рекомендуется:

- создавать в сюжетно-ролевой игре игровые ситуации, способствующие поведенческой, эмоциональной и ролевой идентификации не только с мамой, но и со всеми членами семьи;

- уделять внимание тому, чтобы не было негативно окрашенного лидерства в «семье», чтобы дети одинаково относились ко всем ее членам. Для этого вводятся специально организованные педагогом ситуации, которые подчеркивают влияние совместных действий всех членов семьи. Например: «Как мы спасали кошку», «Как мы делали ремонт в квартире» и т.д.

Отдельным направлением работы можно считать коррекцию детско-родительских отношений. В первую очередь здесь требуется изучение агрессивных и оборонительных сюжетов детских игр (из результатов нашего исследования было очевидно, что дети первой дифференцированной группы к наказаниям со стороны родителей относились без страха, часть – боялись их).

Таким образом, по отношению к воспитанникам из первой группы требуется введение в игровые занятия с детьми приемов, направленных на формирование положительного уважения к взрослым членам семьи и коррекцию страхов, связанных с возможной агрессией со стороны родителей.

Например, игровая ситуация: взрослые рассказывает, как папа грубо обидел бабушку. Бабушка (воспитательница) с расстройства пошла стирать белье и забыла выключить кран с водой. Затем дети разыгрывают, как все вместе спасали бабушку и вещи. При этом в качестве игрового материала используются игры с водой, песком и глиной.

**Ситуация**: воспитательница рассказывает, как папа накричал на маму. Мама расстроилась и ушла к соседке, забыв о том, что поставила пирог в духовку. Дети разыгрывают ситуацию, как они испекли новые пирог (из песка), и как папа просил у мамы прощения.

**Ситуация**: бабушка сильно разозлилась на маму, а у мамы в руках была ее любимая ваза. От злости мама бросила вазу на пол. Дети разыгрывают ситуацию, лепят из глины для мамы новую вазу.

Со второй группой проблема наказаний со стороны родителей не стоит, однако требует положительной работы по формированию уважения к родителям и страха перед родительским авторитетом.

**Ситуация 1.** Мы с папой стояли на остановке, ждали автобуса. Подъехал автобус, двери открылись, и мы увидели бабушку, которая начала спускаться. У нее в руках была тяжелая сумка. Мой папа тут же взял сумку у бабушки и помог ей спуститься по ступенькам. Бабушка поблагодарила папу, а я потом гордился своим папой.

**Ситуация 2.** Когда мы с мамой гуляли, то видели, как щенок запутался в веревке и сильно скулил. Мы с мамой подошли к нему, и мама распутала веревку. Щенок обрадовался, начал облизывать маме руки. Я обрадовалась, что мы помогли щенку.

**Ситуация 3**. Однажды мы с мамой и папой пошли гулять на пруд. На улице был ветер, и у меня с головы улетела панамка. Я расплакалась. Мама стала меня успокаивать, сказала, что купит новую. А папа нашел на земле палку и достал из воды панамку. Я очень обрадовалась, начала целовать папу, потому что он «спас» мою любимую панамку.

Перечисленные проблемные педагогические ситуации мы относим к социально-ориентирующим, т.е. таким, которые позволяют сформировать социальные установки на формирование положительных образов детей и родителей, дочерей и матерей, сыновей и отцов, жен и мужей. Данные ситуации лежат в основе использования личностно-ориентированных технологий социально-педагогического взаимодействия воспитателей, детей и родителей.

Таким образом, предлагаемые методические рекомендации позволяли создать условия для формирования механизмов управления качеством социализации и ролевой идентификации детей в разновозрастных группах. Основными психолого-педагогическими условиями при этом являлись:

1. расширение тематики детских игр, связанных с вариативностью сюжетов, моделирующих детско-родительских и детско-детские отношения;

2. обогащение содержания сюжетно-ролевых игр за счет введения специальных игровых и проблематичных ситуаций, направленных на коррекцию и профилактику нарушения идентификации с родителями;

3. введение специальных игровых приемов, направленных на коррекцию детских страхов и агрессивности у детей из дифференцированных групп (по ролевой идентификации).

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что:

- расширены имеющиеся теоретические представления о динамике половых социальных ролей в современной культуре, влияющие на формирование полоролевой идентификации у детей дошкольного возраста;

- разработаны критерии диагностики полоролевой идентификации детей дошкольного возраста со взрослыми и ровесниками, а также – другими мальчиками и девочками, воспитывающимися в разновозрастных группах.

Практическая значимость исследования состоит в том, что оно сопровождалось разработкой и частичной апробацией методических рекомендаций по формированию полоролевой идентификации у воспитанников разновозрастных групп, позволяющих создать у них потенциальные и идеальные образы не только мужественности и женственности, но и отцовства и материнства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варга А.Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола: критический подход к решению проблемы // Семья и формирование личности / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1981.

2. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. – 1982. - № 1.

3. Козлова С.А. «Я – человек»: Программа приобщения ребенка к социальному миру // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 1.

4. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1985.

5. Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического / Под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1973.

6. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988.

ПРИЛОЖЕНИЕ

А.И. ЗАХАРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ

Испытуемым предъявлялись 10 вопросов, затрагивающих в плане идентификации значимые стороны отношений мальчиков или девочек с родителями.

1. Если бы ты играл в игру «семья», то кого бы ты стал изображать, кем бы ты в ней стал — мамой, папой или собой? (Для устранения суггестивного влияния последние слова в вопросе постоянно менялись местами, например: «папой, мамой или собой», «собой, мамой или папой» и т. д. Испытуемые должны были сделать выбор между изображением себя и одного из родителей.)

2. С кем ты живешь дома? (Кто у тебя есть дома? — для дошкольников.)

3. Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного?

4. Когда ты вырастешь, то станешь делать то же, что делает твой папа (мама — у девочек) на работе, или другое?

5. Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик (девочка — соответственно полу испытуемого), ты будешь так же его воспитывать (играть, заниматься с ним — для дошкольников), как тебя сейчас воспитывает папа (мама — у девочек), или не так, по-другому?

6. Если бы дома долго никого не было, то кого из родителей ты хотел бы видеть в первую очередь? (Как бы тебе хотелось, чтобы кто первым зашел в комнату? — для дошкольников.)

7. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье (тебя бы обидел кто-нибудь из ребят — у дошкольников), ты бы рассказал об этом папе (маме — у девочек) или не рассказал?

8. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье, ты бы рассказал об этом маме (папе — у девочек) или не рассказал?

9. Ты боишься, что тебя накажет папа (мама — у девочек) или не боишься.

10. Ты боишься, что тебя накажет мама (папа — у девочек) или не боишься?

Посредством первых 5 вопросов диагностируются компетентность и престижность родителей в восприятии детей, остальные вопросы направлены на выявление особенностей эмоциональных отношений с родителями. При проведении интервью вопросы располагались в следующем порядке: 2, 1, 6, 7, 8, 9, 10, 5, 3, 4.

Результаты исследования. На рис. 1 графически показано, что идентификация с ролью отца у мальчиков наиболее выражена в возрасте 5—7 лет. Статистически достоверные различия по Стьюденту обнаруживаются между выборами роли отца в 4 и 5; 6 и 8 лет. После 8 лет мальчики все реже выбирают роль отца. Некоторое увеличение выбора отмечается в 13 лет.

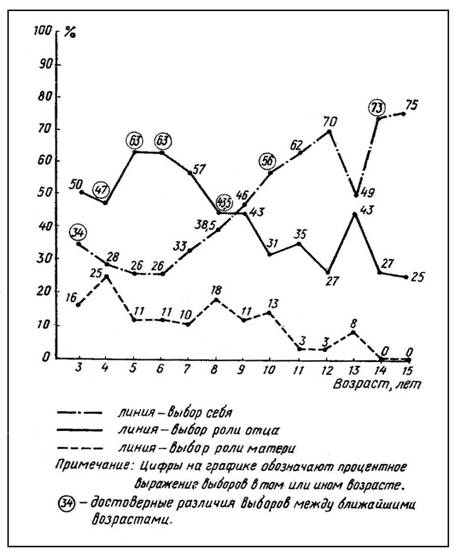


Рис. 1. Возрастная динамика выбора мальчиками роли отца, матери и выбора себя

Выбор мальчиками роли матери незначителен. Относительно чаще (различия недостоверны) они выбирают эту роль в 4 года; в 14—15 лет подобный выбор полностью отсутствует. Между выбором ролей матери и отца во всех возрастах, кроме 10 лет, есть статистически достоверные различия, что подтверждает преимущественно однополый характер идентификации детей с родителями.

Кривая выбора себя имеет направленность, противоположную выбору роли отца. Наиболее редко мальчики выбирают себя в 5—6 лет, что обусловлено интенсивным выбором роли отца в этом возрасте. После 7 лет выбор себя учащается. Если в 5—7 лет выбор себя имеет место достоверно реже, чем выбор роли отца, то начиная с 10 лет выбор себя происходит достоверно чаще (кроме 13 лет), чем выбор роли отца.

Из этого следует, что возраст от 7 до 10 лет является переходным между выбором роли отца и выбором себя.

При ответах на вопрос 2 — о проживающих вместе членах семьи — представляет интерес порядок их перечисления, который устанавливается большей частью неосознанно. Кроме 4 и 10 лет, на I место мальчики ставят мать, на II место — отца и на III — себя. Помещение отца на I место наблюдается в 4 года и особенно в 10 лет (56%), т.е. до и после возрастного периода наибольшей идентификации мальчиков с отцом. Во время наибольшей идентификации, в 6 лет, а также в 13 лет, когда вновь увеличивается выбор отца, дети редко ставят его на I место. Это объясняется тем, что мальчики в случае отождествления (идентификации) себя с отцом, так же как и себя, не помещают его на I место.

В ответах на вопрос 3, касающийся главенства в семье одного из родителей или их паритетности, отца чаще всего мальчики называли главным в семье в 4, 5 и 11 лет. Подобная, большей частью субъективная оценка в 5 лет совпадает с максимумом ролевой идентификации с отцом, отражая его престижность как представителя того же пола в семье. Ориентация на профессию отца (вопрос 4) чаще всего проявляется в ответах у 3-летних мальчиков и обусловлена не всегда осознанным стремлением к подражанию в этом возрасте. В дальнейшем выбор профессии отца становится более редким, особенно в 7 лет (как и определение отца главным в семье); затем он увеличивается, особенно в 13 лет, после чего снова начинает падать.

Воспитание своих будущих детей, подобное тому, какое осуществляет отец ребенка (вопрос 5), назвали большинство мальчиков от 4 до 14 лет. Максимум соответствия по воспитанию наблюдается в 9 лет (91%). Следовательно, в возрасте от 4 до 14 лет большинство мальчиков идентифицируются с воспитательной (родительской) ролью отца. Поэтому данный возраст можно рассматривать в целом как возраст идентификации с будущей ролью родителя того же пола.

Первоочередность ожидания отца (вопрос 6) обнаруживает каждый второй мальчик в 4—5 и 13—14 лет. В остальных возрастах, особенно в 11 лет, они ожидают в первую очередь мать. В 6—7 лет, когда имеет место максимум идентификации с отцом, только треть мальчиков ожидает его в первую очередь.

Откровенность с отцом (вопрос 7) является наибольшей в 3—4 года (91 и 80,5%). В 5 и 9 лет половина мальчиков откровенна с отцом. В остальных возрастах, в частности в 6—7 лет, большинство мальчиков не откровенны с отцом.

По всем возрастам большинство мальчиков не боятся наказания со стороны отца (вопрос 9). Несколько чаще этот страх имеет место в 8—9 лет (38,5 и 40%), меньше всего в 5, 12 и 14 лет. Менее, чем со стороны отца, выражен страх наказания со стороны матери. Относительно чаще он проявляется в 3—4 года (37 и 36%) и полностью отсутствует в 15 лет.

Обобщим ответы мальчиков. Максимально выражены: в 3 года — выбор профессии отца и откровенность с ним, страх наказания со стороны матери; в 4 года — ожидание отца и откровенность с ним, выбор роли матери и страх наказания с ее стороны; в 5 лет — выбор роли отца, определение его главным в семье и первоочередность ожидания; в 6 лет — выбор роли отца; в 7—8 лет — страх наказания с его стороны; в 9 лет — аналогичный тип воспитания в роли отца; в 10 лет — определение отца на I месте среди членов семьи; в 11 лет — определение его главным в семье; в 13 лет — ожидание отца; в 14 лет — выбор себя и ожидание отца; в 15 лет — выбор себя.

Минимально выражены: в 4—6 лет — выбор себя; в 7 лет — выбор профессии отца; в 11 лет — ожидание отца и откровенность с ним; в 13 лет — определение отца на I месте; в 14 лет — выбор роли матери, определение отца главным в семье и аналогичный тип воспитания в его роли; в 15 лет — выбор ролей отца и матери, аналогичный тип воспитания со стороны отца и страх наказания со стороны матери.

После обработки результатов интервью на ЭВМ были получены по каждому изученному возрасту таблицы парных коэффициентов корреляции — коэффициента связи Q и коэффициента сопряженности F. Ввиду большого количества статистического материала мы приведем положительные значения коэффициента Q, характеризующие плотность связи между изучаемыми признаками идентификации в период ее максимальной выраженности в 5—7 лет.

В 5 лет выбор роли отца у мальчиков связан с наличием брата (Q = 0,51); в 6 лет — с наличием дедушки (Q = 1,0) и определением отца главным в семье (Q = 0,82); в 7 лет — с предпочтением профессии отца (Q = 1,0) и отсутствием страха наказания со стороны матери (Q = 0,66).

Суммируя эти результаты, можно заметить, что мальчики чаще принимают соответствующую их полу роль отца, если считают его главным в семье, предпочитают его профессию (факторы компетентности и престижности), не боятся матери (эмоциональный фактор) и имеют брата или дедушку, т.е. лиц того же пола в семье.

Полученные данные позволяют квалифицировать ролевую идентификацию детей с родителями как процесс со многими переменными, находящимися в динамической взаимосвязи. В каждом возрасте имеются свои, значимые для идентификации признаки. Однако это не исключает влияния на идентификацию одних и тех же признаков в разных возрастах. Так, в 6 лет ролевая идентификация мальчиков с отцом связана с определением его главным в семье и наличием в семье дедушки; такая же связь обнаруживается в 13 лет (что и объясняет увеличение выбора отца в этом возрасте), но отсутствует в других возрастах. Следующий вывод, который вытекает из корреляционного анализа, — это необязательность связи между идентификацией в одном из возрастов и каким-либо признаком, наиболее выраженным в этот период. Так, в 5 лет имеет место частое определение отца главным в семье, но отсутствует тесная связь между этим определением и выбором роли отца. Наоборот, при относительно редком определении отца главным в семье в 6 лет эта связь существует. Как уже отмечалось, предпочтение профессии отца максимально в 3 года и минимально в 7 лет, однако именно в 7 лет имеется связь между идентификацией и предпочтением профессии отца. Это указывает на высокую чувствительность коэффициента Q, с помощью которого может быть выявлена связь между двумя, даже не очень выраженными признаками.

Рассмотрим возрастные особенности идентификации у девочек. На рис. 2 графически показано, что идентификация с ролью матери у девочек наиболее выражена в возрасте 3—8 лет, с максимальным подъемом в 6 лет. Статистически достоверные различия по Стьюденту обнаруживаются между выборами роли матери в 3 и 6 лет, 6 и 8 лет, 8 и 9 лет. После 8 лет наблюдается заметное ослабление ролевой идентификации девочек с матерью. Таким образом, у девочек период наибольшей идентификации с родителем того же пола (3—8 лет) продолжительнее, чем у мальчиков (5—7 лет), а ее интенсивность более выражена (достоверные различия с мальчиками в 4, 6, 8 лет).

Выбор девочками роли отца, так же как и выбор мальчиками роли матери, незначителен. Между выборами девочками ролей матери и отца до 12 лет включительно имеются достоверные различия, что указывает, как и в случае мальчиков, на преобладающе однополый характер ролевой идентификации с родителями.

Кривая выбора себя у девочек имеет направленность, противоположную выбору роли матери (у мальчиков — противоположную выбору роли отца). Наиболее редко девочки выбирают себя в 6 лет, что объясняется максимумом выбора роли матери в этом возрасте. После 8 лет выбор себя учащается. Если до 8 лет выбор себя у девочек происходит достоверно реже, чем выбор роли матери, то начиная с 9 лет (у мальчиков с 10 лет) наблюдается обратная картина, когда выбор себя имеет место достоверно чаще, чем выбор роли матери. Из этого следует, что возраст от 8 до 9 лет является переходным между выбором роли матери и выбором себя. Девочки чаще, чем мальчики, выбирают себя в 13— 15 лет (в 13—14 лет различия с мальчиками достоверны), т. е. девочки в подростковом возрасте обнаруживают большую автономность (эмансипацию от родителя того же пола), чем мальчики.

При ответах на вопрос о проживающих вместе членах семьи на I месте во всех возрастах чаще всего указывается мать, на II месте — отец и на III место девочки ставят себя. В 4—6 лет девочки относительно реже ставят мать на I место. После 6 лет (пик идентификации) мать чаще называют на I месте. Подобные тенденции не так ощутимы, как у мальчиков, но могут быть объяснены аналогичным образом. В целом девочки достоверно чаще (кроме 4 и 10 лет) в перечислении членов семьи ставят мать на I место, чем мальчики — отца.

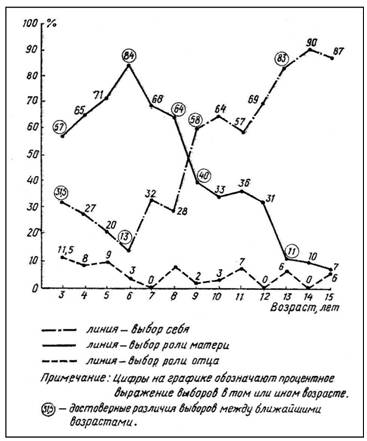


Рис.2. Возрастная динамика выбора девочками роли матери, отца и выбора себя

В ответах девочек на вопрос о главенстве в семье одного из родителей они чаще всего считают мать главной в семье в 7 и 10 лет (мальчики чаще всего считают отца главным в семье в 5 и 11 лет). В 7 лет это совпадает с максимумом ролевой идентификации с матерью и подчеркивает ее престижность как представителя того же пола в семье.

Ориентация на профессию матери, как и у мальчиков на профессию отца, чаще всего проявляется в 3 года и обусловлена выраженным стремлением к подражанию в этом возрасте. В дальнейшем выбор профессии матери быстро уменьшается и достигает минимума в 12 лет (5%).

Воспитание своих будущих детей, подобное тому, которое осуществляет мать ребенка, назвали большинство девочек от 3 до 15 лет (у мальчиков в роли отца от 4 до 14 лет). Максимум соответствия по воспитанию наблюдается в 7 и 10 лет, минимум — в 15 лет. Следовательно, в возрасте от 3 до 15 лет большинство девочек идентифицируются с воспитательной (родительской) ролью матери. Поэтому данный возраст можно рассматривать в целом как возраст идентификации с будущей ролью родителя того же пола.

Первоочередность ожидания матери обнаруживают большинство девочек во всех, без исключения, возрастах, т. е. девочки чаще эмоционально предпочитают мать, чем мальчики отца (различия достоверны по всем возрастам).

Откровенность девочек с матерью — наибольшая в 3—4 года (77 и 70%). У мальчиков в те же годы наибольшая откровенность с отцом. Наименьшая откровенность девочек с матерью в 8 лет (период выраженной идентификации) и 15 лет.

По всем возрастам большинство девочек не боятся наказания со стороны матери, как и большинство мальчиков не боятся наказания со стороны отца. Относительно чаще страх наказания у девочек отмечается в 7 лет, но и в этом возрасте он проявляется у меньшинства испытуемых. Меньше всего страх наказания со стороны матери выражен в 13— 14 лет. То же относится и к страху наказания со стороны отца (максимум — в 7 лет, минимум — в 13—14 лет). В целом страх наказания со стороны отца встречается несколько реже, чем со стороны матери.

Обобщим ответы девочек. Максимально выражены: в 3 года — выбор профессии матери и откровенность с ней (то же у мальчиков в отношении отца); в 4 года — откровенность с матерью; в 6 лет — выбор роли матери (у мальчиков — выбор роли отца); в 7 лет — определение матери главной в семье, тот же тип воспитания и страх наказания как с ее стороны, так и со стороны отца (у мальчиков — страх наказания со стороны отца), в 10 лет — снова определение матери главной в семье и аналогичный тип воспитания (у мальчиков определение отца на I месте); в 14 лет — выбор себя и ожидание матери (у мальчиков — выбор себя и ожидание отца).

Минимально выражены: в 4—6 лет определение матери на I месте; в 6 лет — выбор себя; в 7 лет — ожидание матери; в 8 лет — откровенность с ней; в 12 лет — выбор профессии матери; в 13—14 лет —страх наказания со стороны матери и отца; в 15 лет — выбор роли матери, аналогичного типа воспитания, ожидание матери и откровенность с ней.

Перейдем к рассмотрению результатов корреляционного анализа ответов девочек. Как и у мальчиков, отметим положительные значения коэффициента связи Q в возрасте наибольшей идентификации девочек, т. е. в 3—8 лет. В 3 года выбор роли матери связан с предпочтением ее профессии (Q = 0,83); в 4 года — с наличием в семье бабушки (Q = 0,54); в 5 лет — с определением матери на I месте среди членов семьи (Q = 0,53) (у мальчиков выбор роли отца в этом возрасте связан с наличием брата); в 6 лет — откровенностью с матерью (Q = 0,64), отсутствием страха наказания как с ее стороны (Q = 0,76), так и со стороны отца (Q = 0,59) (у мальчиков выбор роли отца в этом возрасте связан с наличием дедушки и определением отца главным в семье); в 7 лет — с определением матери главной в семье (у мальчиков — с предпочтением профессии отца и отсутствием страха наказания со стороны матери); в 8 лет связь с выбором роли матери отсутствует.

Следовательно, девочки чаще принимают соответствующую их полу роль матери, если считают ее главной в семье, называют на I месте и выбирают ее профессию (факторы компетентности и престижности), не боятся матери и отца и откровенны с матерью (эмоциональный фактор), а также если они имеют бабушку (т. е. лицо того же пола в семье).

Обсуждение результатов исследования. Анализируя полученные данные, мы видим, что ролевая идентификация с родителями осуществляется на основе, тесно связанной как с когнитивным, так и с эмоциональным развитием возрастной способности воспринимать себя на месте других, принимать их роль. Известно, что эта способность формируется к 5 годам, возрасту, когда, согласно нашим данным, у мальчиков и девочек проявляется максимум ролевой идентификации с родителем того же пола. Поэтому в 5—7 лет ролевую идентификацию можно рассматривать как способность, представляя себя на месте родителя того же пола, воспроизводить его образ действий, соответствовать ему.

Мотивационный механизм ролевой идентификации с родителем того же пола заключается в потребности исполнения полосоциализированной роли в общении со сверстниками, т. е. в стремлении соответствовать образцам адекватного полу поведения с тем, чтобы быть принятым среди сверстников и чувствовать себя достаточно компетентным и уверенным в общении. В этих условиях родитель того же пола выступает как необходимая и наиболее доступная модель обучения соответствующему полу поведению, что и объясняет ролевую идентификацию именно с ним, а не с родителем другого пола. Следовательно, ролевая идентификация детей с родителями — это однополый процесс, обусловленный такими когнитивными и эмоциональными предпосылками развития, из которых вытекает потребность играть личностно значимую, соответствующую полу роль в референтной группе сверстников.

При создании определенного навыка общения со сверстниками и развитии самой ролевой структуры поведения потребность в соответствующем обучающем эффекте со стороны родителя того же пола постепенно уменьшается и соответственно становится менее актуальной ролевая идентификация с ним. Существенно и то, что регресс идентификации обусловлен развитием самосознания и формированием «Я-концепции», на что указывает преобладающий выбор себя у мальчиков с 10, а у девочек — с 9 лет.

Однако в течение еще. нескольких последующих лет происходит идентификация с будущей ролью родителя того же пола (аналогичный тип воспитания в роли будущего родителя). Это показывает, что прогнозируемая модель поведения себя в роли родителя того же пола, в отличие от реальной модели соответствующего полу поведения среди сверстников, требует большего времени для своего формирования (создания стереотипа представлений) и отличается относительно большей возрастной устойчивостью.

Мы видим, что, начиная с 5 лет, ролевую идентификацию детей с родителями можно рассматривать как относительно сложный, многоуровневый социально-психологический феномен, мотивированный возрастной потребностью приобретения навыков идентичного полу поведения посредством принятия (играния) соответствующей родительской роли. До 5-летнего возраста ведущим социально-психологическим компонентом процесса идентификации является не столько принятие роли, сколько подражание, о чем говорит наиболее частое предпочтение профессии родителя того же пола. Стремление делать то же, что и родитель того же пола, указывает на «предметный» характер идентификации в 3—5 лет, когда существует отчетливое восприятие своего пола и потребность соответствовать ему через конкретно преломляемый родительский образ действий.

Поскольку подражание выступает в качестве первоначального психологического механизма идентификации, то это дает ответ в отношении того, прав ли был L. Kochlberg [6], который утверждал, что идентификация как когнитивный процесс есть следствие развития возрастных секс-типизированных представлений, или A. Bandura [4], считающий, что образцы поведения (в том числе и секс-типизация) первоначально приобретаются на основе подражания (идентификация с моделью). Как мы только что видели, обе точки зрения не исключают, а дополняют друг друга в плане развития идентификации как личностного процесса.

Необходимо дать ответ и на другой вопрос: имеет ли идентификация детей с родителями осознанный или неосознанный характер? Из проведенного исследования видно, что определяющая идентификацию мотивация в одних случаях выступает как сознательное воспроизведение (культивирование) в себе некоторых свойств предпочитаемого объекта, а в других — как непроизвольная имитация этих свойств в желаемом для личности направлении.

В возрасте наиболее выраженной идентификации выбор роли родителя того же пола как у мальчиков, так и у девочек связан с определением этого родителя главным в семье и предпочтением его профессии (факторы компетентности и престижности). Прямое влияние на изучаемый процесс идентификации оказывает также другой родитель. Так, мальчики чаще идентифицируют себя с отцом, если не боятся наказания со стороны матери; девочки же чаще идентифицируют себя с матерью, если не боятся наказания со стороны отца. Следовательно, идентификация с родителем того же пола сопряжена с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола.

Существенно и позитивное влияние на идентификацию детей с родителем того же пола членов прародительской семьи одноименного пола— дедушки у мальчиков и бабушки и девочек, когда тем самым увеличивается суммарное воздействие лиц того же пола в семье. То же самое относится и к влиянию брата на идентификацию мальчиков, когда имеет место непосредственная модель общения со сверстником того же пола в семье. У девочек наличие сестры не сказывается подобным образом, видимо, из-за более выраженной, чем у мальчиков с отцом, идентификации с матерью. Однако они более чувствительны, чем мальчики, к конфликтным отношениям между родителями. При наличии последних девочки достоверно реже идентифицируются с матерью [2].

В целом у девочек, как это видно из приведенных нами данных, несколько быстрее, чем у мальчиков, формируются некоторые личностные характеристики. Наряду с другими причинами это также обусловлено более интенсивным и более продолжительным, чем у мальчиков, процессом идентификации с родителем того же пола.

Выраженность процесса идентификации у детей 5 лет дает основания для критики так называемого комплекса Эдипа, под которым подразумевается либидинозная привязанность детей к родителю другого пола при одновременном чувстве конкуренции и враждебности к родителю того же пола, т. е. у мальчиков, например, это выглядит как любовь к матери и чувство враждебности к отцу, которому, в отличие от сына, безраздельно принадлежит мать.

Известно, что у 5-летних детей происходит интенсивное развитие не только когнитивной, но и эмоциональной сферы, когда чувства начинают отличаться большей глубиной, возрастает эмоциональная отзывчивость и отчетливо проявляется чувство любви. В своей межличностной основе это чувство может быть сфокусировано на родителе другого пола, который выступает как модель общения, контрастная полу. В ряде случаев оно может сопровождаться недифференцированными специфическими ощущениями, поскольку эмоциональное развитие в этом возрасте идет в неразрывной связи с развитием сексуальным.

Для нас важно, что идентификация с родителем того же пола тесно связана с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола. При этом родитель того же пола выступает не в качестве объекта зависти и враждебности, как считал S. Freud, а, наоборот, в качестве объекта предпочтения, о чем свидетельствует выбор его роли в 5 лет. Тогда становится понятным, почему дети стремятся воспроизвести образ действий родителя того же пола: мальчики, к примеру, как и отец, стремятся быть «женатыми» на своей матери, спать с ней вместе и т. д. Преобладающая социально-психологическая, а не сексуальная детерминация подобного поведения очевидна из анализа полученных нами данных.

Проведенный структурно-функциональный анализ идентификации детей с родителями позволяет рассматривать ее как интегративный социально-психологический феномен, как определенный этап формирования личности, в котором когнитивные, эмоциональные и поведенческие мотивационные составляющие тесно связаны между собой.

В практическом плане имеет значение, что у детей с 5 лет формируется определенная психологическая структура личности, в том числе комплекс неразрывно связанных между собой семейных отношений (эмоциональная привязанность к одному из родителей, обычно другого пола, и идентификация с родителем того же пола). Попытки одного из родителей эмоционально приблизить к себе ребенка в ущерб отношениям с другим родителем могут иметь следствием уменьшение интенсивности процесса идентификации. Подобная картина нередко наблюдается в тех случаях, когда тревожная мать привязывает к себе мальчика в такой степени, что он лишается общения с отцом и сверстниками. В итоге мальчик не может выработать навык соответствующего полу поведения, особенно в тех случаях, когда мать односторонне доминирует в семье и ревниво относится к влиянию отца на сына.

К тем же результатам приводит искусственное культивирование одним из родителей своего авторитета, особенно если он при этом использует излишне строгие ограничения и наказания, отрицая ценность эмоционального контакта с другим родителем. В обоих случаях возможно появление аффективной зависимости от расположения одного из родителей и инфантилизма, а также стремления к компенсаторному, реактивно заостренному самоутверждению среди сверстников.

ВЫВОДЫ

1. Ролевая идентификация детей с родителями представляет собой определенный этап формирования личности, в котором когнитивные, эмоциональные и поведенческие детерминанты идентификации тесно связаны между собой.

2. Возраст наиболее выраженной идентификации с родителем того же пола составляет у мальчиков 5—7 лет, у девочек —3—8 лет.

3. Успешность идентификации зависит от компетентности и престижности родителя того же пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки у мальчиков и бабушки у девочек).

4. Идентификация с родителем того же пола в семье сопряжена с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола.

5. Уменьшение интенсивности идентификации с родителем того же пола обусловлено формированием «Я-концепции», т. е. развитием самосознания, показателем которого служит выбор себя. Выбор себя преобладает у мальчиков с 10 лет, у девочек с 9 лет, отражая возрастающую личностную автономию — эмансипацию от родительского авторитета.

Идентификация с родителем того же пола у девочек отличается от подобной идентификации у мальчиков следующими особенностями: а) большим возрастным периодом идентификации девочек; б) большей интенсивностью процесса идентификации, т. е. девочки чаще выбирают роль матери, чем мальчики роль отца; в) большей значимостью для идентификации девочек эмоционально теплых и доверительных отношений с матерью, чем этих отношений с отцом у мальчиков; г) большей зависимостью идентификации девочек от характера отношений между родителями, когда конфликт матери с отцом отрицательно сказывается на идентификации девочек с матерью; д) меньшим влиянием сестры на идентификацию девочек с матерью, чем брата на идентификацию мальчиков с отцом.

В прикладном значении проведенное исследование позволяет обратить внимание психологов и педагогов на возраст детей, в котором они наиболее чувствительны к влиянию родителя того же пола, и учесть это при проведении семейных консультаций по вопросам воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1.Авдеева Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком. — В кн.: Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Красиадар, 1975, с. 6—9.

2. Захаров А.И. Принятие детьми роли родителей в зависимости от характера семейных отношений. — В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Краснодар, 1978. 133 с.

3. Кричевский Р.Л. К вопросу о социально-перцептивном механизме идентификационного процесса. — В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Кн. 2. Краснодар, 1978, с. 111—118.

4. Bandura A. et Walters R. H. Social learning and personality development. N. Y., 1963.

5. Havighurst R. J., Robinson M., Door M. The development of ideal self in childhood and adolescence. J. Educ. Res., 1946, 40, p. 241—257.

6. Kohlberg L. A. Cognitive-developmental analysis of childdifferens sex-role concepts and attitudes. In: E. E. Maccoby (Ed.). The development of sex differences. Stanford Univer. Press, 1966, p. 82—173.

7. Maccoby E. Role-takind in childhood and its consequences for early tearing. Child Develop., 1959, 30, p. 239—252.

8. Mussen P., Conger J., Kagan J. Child development and personality. N. Y., 1969.