
Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас

ПОЛОРОЛЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Несмотря на то, что в психологии личности взрослого пол принимается как нечто изначально данное, генезис его психологического содержания представляет огромный интерес для психологии развития. Изучение формирования личности невозможно без учета ее полоролевого развития. Данные о психологических механизмах возникновения половой дифференциации необходимы для обоснования дифференцированного подхода к воспитанию девочек и мальчиков.

Осознание ребенком своей половой принадлежности и его полоролевого развитие — процессы, которые привлекают все большее внимание исследователей. При разнообразии конкретных подходов к изучению данной проблематики и значительном количестве эмпирического материала, полученного в этой области, отсутствует специальная теория, способная удовлетворительно объяснить накопленный фактический материал.

Психологам свойственно употреблять понятие «пол» (sex) в качестве как зависимой, так и независимой переменной [60]. Как независимая переменная пол организма обусловлен хромосомами и гормонами (хромосомный пол и гормональный пол). Пол как зависимая психологическая переменная усваивается постнатально и определяется социокультурными факторами. В целях описания нефизиологических компонентов пола, которые с точки зрения разных культур считаются более приемлемыми для одного или другого пола (психологический пол), многие англоязычные авторы предлагают термин gender (род) [37; 38, 60].

Исследования гермафродитов и индивидов с половыми аномалиями показывают, что психологический и биологический пол иногда не совпадают. Эффективным способом исследования влияния социальных факторов на половую дифференциацию является наблюдение гермафродитов, которые имеют идентичный диагноз гермафродитизма, но у которых по-разному определен пол и различаются постнатальная жизнь, а также воспитание [40; 42].

В результате подобных исследований выявлено, что половая идентичность и роль формируются в соответствии с воспитанием, а не с генетической программой. Нетипичные случаи могут иметь место, когда отношение родителей к полу ребенка является амбивалентным. Дж. Л. Хэмпсон и Дж. Г. Хэмпсон [20] утверждают, что полоролевая ориентация девочки или мальчика не является врожденной. Психологический пол в момент рождения еще не дифференцирован. Его оформление начинается со второго года и закрепляется на третьем году. К этому времени 75 % детей считают себя мальчиком или девочкой.

Предполагается, что проявление половой идентичности, т. е. определение индивидом своей половой принадлежности, осознание себя мальчиком или девочкой, происходит параллельно с изучением родного языка [38; 42].

Исследование Мони [41] лиц, у которых пол в своих внешних характеристиках был неопределенным, показало, что социально типичное для пола поведение определяется в большей мере воспитанием, чем генетическими факторами. На работы Мони нередко ссылаются, чтобы доказать социальное происхождение половой дифференциации. Но надо учитывать, что работы Мони базируются на исследовании немногочисленной выборки, у которой имеются амбивалентные половые признаки. Поэтому надо остерегаться слишком смелых выводов [60].

1. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПОЛОРОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ

Существует два основных подхода к изучению психологических механизмов становления половой идентичности и полоролевого развития ребенка. Когнитивно-генетическая теория сосредоточивается главным образом на формировании половой идентичности ребенка. В теории

социального научения главное внимание уделяется приобретению половой роли, т. е. формированию поведения, соответствующего полу. Последователи психоаналитического направления в рамках теории социального научения считают, что приобретение половой идентичности происходит через идентификацию с родителями в контексте семейных отношений.

§ 1. Теория социального научения

Теория социального научения, источником которой является бихевиоризм, утверждает, что поведение человека в значительной мере формируется позитивными или негативными подкреплениями из внешней среды. Усвоение типичного для пола поведения объясняется теми же принципами научения, что и другие аспекты поведения человека. Главными принципами научения являются: дифференциация, обобщение, научение посредством наблюдения, вознаграждение, наказание, прямое обусловление, косвенное обусловление [39]. В соответствии с теорией социального научения типичное для пола поведение можно определить как поведение, которое вознаграждается по степени соответствия полу.

По мнению Бандуры [5], усвоение типичного для пола поведения является результатом того, как родители начинают тренировать ребенка, который сам еще не способен различать модели поведения полов. Полоролевая дифференциация начинается сразу после рождения ребенка, когда детей одевают в разные цвета.

При помощи выбора имени, различиями в одежде и игрушках родители стараются четко указывать на пол ребенка как ему самому, так и окружающим [32]. Ряд экспериментальных исследований показывает, что с момента рождения ребенка родители ведут себя по-разному с детьми в зависимости от их пола и связывают с ними разные чаяния [17; 23; 49; 52].

Дж. Кондри и С. Кондри [17] провели эксперимент, где одного и того же ребенка девятимесячного возраста показали половине испытуемых как мальчика, а другой половине — как девочку. Как мальчика ребенка считали более жизнерадостным, активным, бесстрашным, чем в случае, когда его воспринимали как девочку. Негативные эмоции считались в девочке проявлениями боязливости, в мальчике — гнева. Оценки мужчин в большей

мере зависели от знания пола ребенка, чем оценки женщин.

Смит и Барклай [57] установили, что не только родители имеют стереотипные предрассудки в отношении мальчиков и девочек. Дети пяти лет описывали одного ребенка, предполагаемого мальчиком, как большого, некрасивого, шумного и сильного. Как девочку, этого же самого ребенка дети описывали, как красивого, спокойного, слабого.

Различия в поведении матери с мальчиком и с девочкой установлены уже на первых неделях жизни ребенка. В течение первых месяцев матери чаще находятся в физическом контакте с мальчиками, но с девочками матери больше разговаривают. Примерно после шестого месяца происходит интересная перемена — матери держат в физическом контакте больше дочерей. С мальчиками физический контакт ослабляется раньше, чем с девочками. Предполагают, что такое отучение воздействует на приобретение мальчиками большей самостоятельности [19].

Ланглуа и Доунс [30] указывают на то, что родители поддерживают типичное для пола поведение детей и выражают свое недовольство, если ребенок ведет себя по модели поведения другого пола. При этом отец обычно реагирует особенно активно на типичное или на нетипичное для пола поведение.

Несмотря на то, что большей частью социализация ребенка происходит в процессе прямой тренировки, во время которой взрослые стараются формировать поведение ребенка посредством одобрения и осуждения, у ребенка сначала вырабатываются черты личности — благодаря активному подражанию установкам и актам поведения родителей. По сравнению с довольно медленным инструментальным научением, приобретение актов поведения происходит быстро. Такая форма научения является непрерывной. Дети в своих играх часто воображают себя в роли родителей, перенимая их манеру поведения и установки [16].

По мнению Бандуры [6], лабораторные исследования, в которых объекты подражания обнаруживают акты поведения, отсутствующие в репертуаре поведения наблюдателя, могут дать самую точную информацию о том, при каких условиях происходит научение посредством идентификации.

Бандура [4] также утверждает, что дети склонны отождествлять себя с вознаграждающим и что разделение вознаграждающей функции в семье может служить главной причиной развития соответствующего полу поведения. Подражают тому, кто обладает властью. Забота о ребенке также способствует подражанию родителям. Подражание модели не обязательно подкреплять у данного ребенка, чтобы в его поведении возникали изменения. Достаточно, если он увидит, что то или иное поведение другого ребенка поощряется. Такое научение называется викарным (замещающим). Хейлбрун [21] тоже считает, что викарное подкрепление является главным типом поощрения при идентификации с родителями.

В то время как традиционная теория идентификации утверждает, что ребенок принимает одного члена семьи в качестве своей модели и отождествляет себя с этой моделью, Пэрри и Басси [46] утверждают, что моделью своего пола, которому ребенок подражает, является абстракция, созданная ребенком на основании многих наблюдений типичного для пола поведения. Ребенок подражает данной модели в той мере, в какой он считает ее поведение соответствующим полу, меньше внимания уделяется подражанию конкретным лицам.

Это положение подтверждается экспериментальными исследованиями. Мастерс и Форд [36] выяснили, что пол модели не имел прямого влияния на подражание детей ее поведению. Важным фактором, влияющим на подражание поведению и предпочтение того или иного поведения, являлась вербальная информация о соответствии поведения модели полу. Раскин и Израел [48] нашли, что соответствие поведения ее определенной половой роли имеет большее значение при подражании тем или иным формам поведения, чем сам пол модели. Исследование подражания агрессивности [6] показало, что мальчики больше подражают агрессивному поведению (соответствующее полу поведение), чем девочки, и пример мужчин оказывается особенно действенным.

Сторонники теории идентификации, проблемы которой активно обсуждаются в рамках теории социального научения, считают, что модели многих сложных типичных для пола форм поведения не соответствуют положениям этой теории. По их мнению, многие типичные для пола формы поведения усваиваются спонтанно, без прямой тренировки, без вознаграждения и даже без наме-

рения учиться. Приобретение типичного для пола поведения объясняется идентификацией [45]. При этом разные авторы выдвигают разные принципы идентификации.

Угроза наказания и угроза лишения любви взрослому — в системе его отношений с ребенком — принципы, уже сформулированные Фрейдом, выдвинуты снова в теории социального научения Моурером [43]. Соответственно этим принципам он выделил понятия защитной идентификации и идентификации развития. В отличие от Фрейда, Моурер подчеркивает не угрозу кастрации в случае защитной идентификации, а угрозу наказания вообще.

Одной из модификаций защитной идентификации является гипотеза «зависти к статусу» (*status envy*) [15]. По этой гипотезе, идентификация вызывается завистью к привилегированному статусу. Ребенок максимально отождествляет себя с людьми, которые обладают какими-то ценностями, но их ему не дают. Дружеские отношения сами по себе идентификации не вызывают. В отличие от Фрейда, на сексуальный характер зависти не указывается.

Каган и Массен [26] утверждают, что если ребенок видит превосходство родителей и чувствует себя рядом с ними беспомощным и неспособным, то он желает обладать свойствами родителей. Ребенок отождествляет себя с родителем своего пола, если тот компетентен, заботлив и силен. Важным фактором возникновения идентификации считают [25; 44] эмоциональную, интимную связь между ребенком и родителем.

Особый вариант идентификации возникает в случае, когда заботливый родитель покидает на некоторое время ребенка и ребенок ему подражает, испытывая при этом положительные чувства, которые первоначально были связаны с присутствием родителя [51].

Маккоби [34] утверждает, что объем разыгрывания роли и сила идентификации определяются двумя факторами: во-первых, интенсивностью и частотой общения между ребенком и взрослым и, во-вторых, социальной властью над ребенком, т. е. контролем над ценностями. По мнению Брима [14], усвоение социальной роли происходит именно в процессе общения, которое вызывает ассимиляцию ролей.

Согласно когнитивно-генетической теории, представления ребенка о половых ролях не являются пассивными продуктами социального упражнения, а возникают в результате активного структурирования ребенком собственного опыта. Первый этап процесса усвоения половой роли — определение ребенка в качестве мальчика или девочки. После появления первичной половой идентичности мальчики и девочки оценивают позитивно те вещи, действия, формы поведения, которые соответствуют их полу. В результате этого поведение, типичное для своего пола, вызывает в нем позитивные чувства и способствует самоутверждению [27].

На начальных этапах полоролевого развития выделяются три процесса: 1) ребенок узнает, что существует два пола, 2) он включает себя в одну из двух категорий и 3) на основе самоопределения руководит своим поведением, выбирая и предпочитая новые его формы [58].

В когнитивно-генетической теории подчеркивается факт, что ведущие формы познавательной организации с возрастом изменяются. Параллельно с радикальным преобразованием основной когнитивной организации физического мира у ребенка, описанным Пиаже, изменяется и восприятие ребенком своего социального мира. С возрастом объем и содержание первичной половой идентичности меняются [27]. Ребенок сначала усваивает половую идентичность, затем возникает понимание стабильности пола, его константности [56].

Колберг [27], Слэйби и Фрей [56] утверждают, что половая типизация происходит у детей только тогда, когда они осознают необратимость своей половой принадлежности. Но полоролевая дифференциация поведения начинается у детей гораздо раньше, чем складывается устойчивая половая идентичность. Наличие ранних половых различий в поведении объясняется [27] либо тем, что они являются врожденными, либо тем, что родители дают детям разного пола соответствующие игрушки.

Другие авторы [18; 35] думают, что для половой социализации ребенка достаточно осознания половой идентичности. Этим объясняются типичные для пола формы поведения детей, которые не осознают еще необратимости своей половой принадлежности.

Люйс и Вейнрауб [32] пишут, что дети в возрасте 18 месяцев в 90 % случаев правильно различают мужчин и женщин. Дети двух лет предпочитают смотреть на картинки с изображением детей своего пола. Критическим фактором в развитии половой роли эти авторы считают социальную перцепцию, т. е. знание о себе и о других и о взаимоотношениях между людьми. В то же время социальная перцепция у ребенка довольно ограничена, так как когнитивные способности еще не развиты. Авторы полагают, что младенцы осознают свой пол по тому, как он выражается в их поведении, но они еще не способны выразить свое знание.

Несмотря на то, что родители могут влиять на полоролевые стереотипы ребенка, маловероятно, что эти стереотипы являются результатом научения со стороны взрослых и старших детей [27; 32].

Мартин и Хэлверсон [35] считают, что полоролевые стереотипы функционируют как схемы, посредством которых организуется и структурируется соответствующая информация. Половая типизация происходит благодаря тому, что дети обладают тенденцией группировать информацию. Это позволяет им перерабатывать информацию более широкого объема и способствует установлению половой идентичности ребенка. Таким образом, половая стереотипизация рассматривается как нормальный процесс. Такое мнение противоположно взглядам тех авторов [10; 61], которые считают, что половые стереотипы вредны, поскольку чересчур упрощают ощущение реальности и ограничивают развитие личности, и предполагают, что, если человек научится стереотипной роли мужчины или женщины, его поведение и сознание значительно обеднеет.

Мартин и Хэлверсон [35] пишут, что с научением половой роли и половой типизацией связаны две схемы: во-первых, общая схема, которая содержит необходимую ребенку информацию для категоризации поведения, соответствующего роли мужчины или женщины, во-вторых, схема «своего пола», которая является более детальным специфическим вариантом первой схемы. Она включает информацию о предметах, о поведении и свойствах личности, характерных для своего пола. Эти схемы (in-group — out-group) развиваются и становятся частью самосоциализации ребенка, т. е. информация для половой типизации приобретается в процессе самоопределе-

ния ребенка и определения его отношений с другими людьми.

Теория социального научения [39] утверждает, что дети ведут себя несоответственно полу, если такое поведение не подкрепляется родителями. По «модели схем» дети малокомпетентны в отношении нетипичных для пола форм поведения и поэтому не ведут себя в соответствии с ними.

Мартин и Хэлверсон [35] предполагают, что благодаря конкретности мышления ребенка, недостаточности переработки информации, маловероятно, чтобы половая стереотипизация дошкольников могла быть более гибкой. Гибкость возникает только тогда, когда достигается определенный уровень когнитивного развития. После того, как ребенок на основе половых стереотипов оценил для себя маскулинность и фемининность, он начинает идентифицировать себя с людьми соответствующего пола.

Аллиан [59] оспаривает теорию социального научения, по которой в основном социальная среда обуславливает половые различия между мужчинами и женщинами. Автор выдвигает следующее предположение о механизмах полоролевого развития мальчика: он воспринимает черты взрослого мужчины (высокий рост, большая сила), видит, что он этими чертами не обладает (он маленький, беспомощный), но старается вести себя соответственно характерным чертам мужчины (старается показать физическую силу и рост); одновременно он усваивает взгляды и ценностные ориентации, которые соответствуют его идеалам, он ценит силу, предпочитает соревнование игре в куклы.

Усвоение половой идентичности у девочек является менее конфликтным, чем у мальчиков. Мальчики стремятся определить свою половую идентичность формами поведения, четко выражающими маскулинную идентичность. Таким образом, агрессивность, доминантность и властность, проявляющиеся в поведении мальчиков, отражают их потребность выразить черты, которые особенно выделяются в определении пола. Стремление мальчиков доказывать свою маскулинную идентичность проявляется в большой половой стереотипности их поведения. У девочек такое стремление проявляется гораздо в меньшей степени.

О теории социального научения и когнитивно-генетической можно сказать, что они не являются противоположными. Скорее всего, они сосредотачиваются на разных аспектах процесса половой социализации.

Теория социального научения подчеркивает влияние микросреды и социальных норм на внешнее поведенческое поведение ребенка. Основное внимание уделяется дифференциальному подкреплению, моделированию родителей, сверстников и воспитателей. Главные недостатки этой теории заключаются в том, что часто при лабораторных экспериментах, на основе которых делаются выводы, изучение моделирования вырвано из процесса живого человеческого общения, преимущественно исследуется усвоение конкретных актов поведения, факторы, влияющие на проявление поведения после научения, игнорируются. Сторонники этой теории ограничиваются исследованием актов поведения, которые можно систематически подкреплять. Ребенок в данной теории является скорее объектом, чем субъектом социализации. Кроме того, до настоящего времени не доказано, что сознательное дифференцирование воспитания мальчиков и девочек приводит к половым различиям в поведении. Поведением, конечно, можно управлять в экспериментальных условиях, но это не значит, что то же самое произойдет в условиях естественного развития.

Теория идентификации, или моделирования, как вариация теории социального научения, критикуется за применение теоретически слабо разработанного термина «идентификация», который одновременно фиксирует и объясняет разнообразную и разнородную феноменологию.

Подражание родителям как источник формирования типичного для пола поведения вызывает сомнение, поскольку выяснено, что половая типизация ребенка не коррелирует со степенью соответствующей типизации родителя того же пола.

Когнитивно-генетическая теория описывает процесс усвоения половой идентичности и половой роли с точки зрения ребенка. В теории подчеркивается активный творческий характер мышления ребенка. Основными организующими факторами приобретения половой роли по этой теории являются когнитивные структуры ребенка. В ка-

честве мотивационного компонента процесса полового самоопределения у ребенка выделяется потребность сохранить устойчивый и позитивный Я-образ и адаптироваться к окружающей действительности. Когнитивно-генетическая теория стремится понять полоролевое развитие как процесс, происходящий спонтанно, без прямого упражнения и воспитания.

II. ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА ПОЛОРОВЕЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

При анализе основных социализирующих факторов полоролевого развития надо прежде всего учитывать влияние родителей, так как семья является для ребенка первым социальным миром.

Выявлено, что отец и мать выполняют различные функции в полоролевой социализации детей. Бэрисон [8] установил, что каждый из родителей в своих взаимоотношениях с детьми больше склонен считаться с личностью ребенка своего пола и позицией ребенка другого пола. Мать при общении с дочерью ориентируется на ее психологические свойства. Отец старается регулировать поведение дочери, обращаясь к позиционным аспектам. Следовательно, развитие у ребенка полоролевых стереотипов больше связано с социализирующим влиянием родителя противоположного пола, нежели с влиянием родителя одного с ребенком пола, т. е. родитель другого пола в большей мере подкрепляет обусловленное культурой стереотипное поведение ребенка.

Некоторые авторы полагают, что дети любого пола отождествляют себя сначала с матерью, так как мать на ранних этапах ближе к детям [16; 33]. Биллер [13] утверждает, что уже в течение первых двух лет жизни у мальчиков развивается устойчивая привязанность к отцу, если отец проявляет заботу о сыне. Поведение мальчика взрослые оценивают словами «точно как отец», чтобы ребенок сознавал свое сходство с отцом и чтобы у него возникло желание подражать отцу.

Линн [33] различает идентификацию с родителем и полоролевою идентификацию. Идентификация с родителем проявляется в усвоении особенностей личности родителя, в неосознанном подражании родителю. Полоролевая идентификация выражается в интериоризации аспектов ролей, соответствующих полу, и подсознательных мо-

тивов поведения, свойственных данному полу. Линн предполагает, что мальчики отождествляют себя не прямо с отцом, а с представлением о роли мужчины, обусловленной культурой, в то время как девочки отождествляют себя именно со своей матерью. Поэтому у мальчиков больше сходства с отцом в свойствах, типичных для пола, и больше сходства с матерью в свойствах, не типичных для пола.

Указывается на то, что полоролевая дифференциация является многоаспектным конструктом [12, 13; 54]. В полоролевом развитии Биллер [12] выделяет следующие основные аспекты. Полоролевая ориентация, становление которой начинается в конце первого года жизни, является свойством самосознания и включает самооценку своей маскулинности или фемининности. Эта оценка является в большой мере продуктом опыта раннего научения. Отношения между ребенком и родителями в этот период имеют очень большое значение. Важно также то, чтобы ребенок начал себя чувствовать похожим на родителя своего пола. Вместе с тем полоролевая ориентация связана с оценкой его возможностей окружающими и указывает на необходимость принимать роль мужчины или женщины, обусловленную культурой. Принятие ребенком половой роли выражается в появлении у него сложных форм поведения, соответствующего данному полу. На все аспекты половой роли влияет социальный опыт ребенка, но полоролевая ориентация, возникающая раньше других ее аспектов и являющаяся главной характеристикой формирующегося самосознания, более устойчива, чем остальные аспекты.

Ряд исследований посвящен влиянию отсутствия отца на полоролевою социализацию ребенка. В семьях, где отсутствует отец, черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее [14]. Мальчики, лишенные отца, более зависимы и агрессивны, чем мальчики из полных семей [26; 31].

Но отсутствие отца нельзя рассматривать независимо от других факторов. Многое зависит от отношения матери к отцу, от возраста ребенка. В некоторых семьях отец психологически «отсутствует». В то же время отсутствие отца может компенсироваться другими взрослыми. Сэнтрок [50] утверждает, что отсутствие отца по-разному влияет на полоролевое развитие мальчиков в раннем и более старшем возрасте. Имеет значение и то,

умер отец или отсутствует по иной причине. Отсутствие отца вследствие расторжения брака родителей больше стимулирует у мальчика типичное для пола поведение, чем смерть отца. Чем позже отец покинул семью, тем больше выражено типичное для пола поведение мальчика.

Из работы Биллера [13] следует, что отсутствие отца сильно влияет на полоролевою ориентацию мальчика, на его полоролевое предпочтение, но не сказывается на полоролевои поведении. Отсутствие отца влияет на полоролевою ориентацию ребенка в возрасте до 4 лет сильнее, чем отсутствие отца в более старшем возрасте. У мальчика может проявляться слабая полоролевои ориентация даже тогда, когда в остальном его поведение маскулинно. Если отношение матери к отцу отрицательное, то это может негативно влиять на полоролевои развитие сына [13; 22].

Бэртон и Уайтинг [15], рассматривая полоролевои развитие мальчиков в этнических обществах, где отцы не общаются с детьми в первые годы их жизни и дети обоих полов отождествляют себя сначала с матерью, нашли, что одним из способов, помогающих мальчикам впоследствии приобрести маскулинную идентичность, является суровая инициация.

На основе межкультурных исследований Билже и Кауфман [11] утверждают, что самым важным фактором для полоролевои развития является не структура семьи, а система поддержки соответствующего полу поведения и методы социализации в обществе.

Кроме родителей, на развитие типичного для пола поведения ребенка влияют братья и сестры. Бэрри [7] установил, что наличие старших братьев и сестер имеет даже более важное значение в стереотипизации половой роли, чем родителей, настроенных на жесткое различие половых ролей. Брим [14] указывает на то, что если в семье имеются дети разного пола, то у них обнаруживается больше черт, характерных для другого пола и преимущественно это проявляется у младших детей. Влияние тем больше, чем меньше разница в возрасте детей. Отмечается [33], что влияние старшего ребенка сильнее на младшего того же пола, так как он побуждает у него предпочтение и принятие роли своего пола.

У перворожденных мальчиков предпочтение и принятие половой роли немного слабее. Наличие старших

братьев связано с ярко выраженной полоролевой ориентацией и предпочтением мужской половой роли [13]. Сигмиллер [53] нашел, что наиболее типичные для пола реакции наблюдались у одиночных детей и у мальчиков, имеющих брата.

Захаров [1] утверждает, что на идентификацию мальчика с ролью отца позитивно влияет наличие брата. У девочек наличие сестры не сказывается подобным образом, видимо, из-за идентификации с матерью, которая более выражена, чем идентификация с отцом у мальчиков.

Хотя иногда утверждается, что мнения и установки сверстников не имеют влияния на детей дошкольного возраста [24], установлено, что начиная с третьего года дети подкрепляют (одобряют или осуждают) типичное или нетипичное для определенного пола поведение друг друга [28; 30]. Лэм и Рупнерин [28] нашли, что в большинстве случаев дети (и мальчики и девочки) хвалят сверстника за типичное для пола поведение и мальчики более активны в этом. Формы поведения, подкрепленные позитивно, имели большую деятельность, чем формы, которые осуждались. Авторы считают, что подкрепление со стороны сверстников скорее напоминает детям, чем информирует их о стереотипичных половых предписаниях, о которых дети уже имеют представление.

Линн [33] предполагает, что взрослые люди являются для детей более эффективными объектами подражания, чем сверстники. Но сверстники влияют на мальчиков больше, чем на девочек, и в то же время мальчики являются более эффективными моделями для детей обоих полов. Кон [2] утверждает, что общество сверстников, как своего, так и противоположного пола, является универсальным фактором половой социализации. Оценивая телосложение и поведение ребенка в свете существующих у них критериев маскулинности (фемининности), гораздо более жестких, чем в семье, сверстники тем самым подтверждают, укрепляют или, наоборот, ставят под вопрос его половую идентичность и полоролевые ориентации.

Плисенко [3] нашла, что объектом половой идентификации является не только родитель того же пола, но и другие взрослые, значимые для ребенка, и его сверстники.

По мнению Захарова [1], мотивационный механизм ролевой идентификации с родителями того же пола за-

ключается в потребности исполнения соответствующей полу роли в общении со сверстниками.

По нашим данным (Коломинский), уже в дошкольном возрасте дети выбирают партнера для различных видов деятельности с учетом пола: чаще всего мальчики выбирают мальчиков, а девочки — девочек.

Поведение детей в общении со сверстниками своего пола является более социальным, дети чувствуют себя более зависимыми, играя с детьми своего пола. Такая тенденция замечается у девочек с трех лет и у мальчиков с пяти лет [29].

В общении со сверстниками дети в зависимости от пола применяют разные стили межличностного воздействия. Мальчики чаще выбирают директивные формы воздействия, а девочки чаще применяют «косвенные», вербальные формы воздействия, особенно в общении с девочками. Предполагают, что разные стили воздействия способствуют возникновению предпочтений при выборе детьми себе товарищей — своего или противоположного пола [47; 55]. Происхождение разных стилей социального воздействия связывается с подражанием родителям, так как найдено, что отцы применяют в общении с детьми больше директивных и повелительных обращений, чем матери [9].

* * *

На основе вышесказанного можно заключить, что в полоролевом развитии ребенка исчезают границы между его когнитивной и социальной сферами. Отсюда и возникает особая потребность изучения ребенка как целостной личности в его взаимоотношениях с окружающей микросредой.

Важными факторами половой социализации являются родители, братья и сестры, воспитатели и сверстники. Но мы должны исходить из положения, что в общении со своей микросредой ребенок сам активно накапливает информацию о половых различиях и половых ролях и проверяет свои гипотезы. При этом уровень интеллектуального развития ребенка имеет большое значение.

В психологическом исследовании полоролевой дифференциации дошкольников нужно учитывать, с одной стороны, взаимосвязи ребенка с значимыми для него людьми, а с другой — осознание и переживание этих взаимоотношений самим ребенком.