

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВ «Я» И «ДРУГОЙ» В РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

И.Г. Маланчук (Красноярск, Россия)

А.Г. Залевская (Минусинск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Развитие социального сознания как целостной системы социальных представлений, особенно в возрастном и гендерном аспектах, является чрезвычайно актуальной областью психологических исследований, значимых для развития различных отраслей психологии: общепсихологического знания, социальной психологии, когнитивной психологии и других. Авторы данной статьи фокусируют внимание на проблеме личностного развития детей раннего возраста, составляющими которой являются процесс и механизмы формирования образов «я» и «другой», полагая, что существует гендерно обусловленная разница в их структуре и характеристиках, начиная с самого раннего онтогенеза. Во-первых, направленное на детей поведение взрослых имеет особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста, что в раннем детстве приводит к гендерной самоидентификации ребенка. Во-вторых, существующие особенности обработки социальной информации мальчиками и девочками (например, девочек раннего возраста в большей степени, чем мальчиков, характеризуют знания о гендерно-типичном поведении и деятельности людей) влияют на процессы формирования образов «я» и «другой». Необходимо развивать системные исследования проблемы в противоположность большинству работ, где, как правило, изучаются частные аспекты проблемы детского развития. Нашей целью было получить данные о гендерных различиях систем социальных представлений детей о себе и «другом», на основе анализа форм коммуникативного поведения, речи и языка.

Методическое обеспечение и база исследования. В исследовании использован метод контент-анализа в его модификации, позволяющей выделить социальную информацию, имплицитно и эксплицитно содержащуюся в высказывании. Метод экспертных оценок

позволил создать согласованный список социальных представлений детей. Частотный анализ был применен для выявления наиболее встречаемых в речи детей – мальчиков и девочек – компонентов образов «я» и «другой». База данных исследования – 320 высказываний детей в возрасте от 1 до 3 лет в ситуациях естественной бытовой и игровой коммуникации, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Результаты. По данным речи и языка установлен репертуар социальных представлений мальчиков и девочек, описана их типология, включающая представления о себе, другом, об отношениях между коммуникативными партнерами, а также уровни осмысления образов себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, поведенческий, речевого поведения. Установлена разница в структурах образов «я» и «другой» в гендерных выборках. Представления о себе у мальчиков включают: ментальный и поведенческий компоненты, в том числе речевое поведение; у девочек – ментальный, эмоциональный компоненты и компонент «речевое поведение». В обеих выборках интенциональный компонент образа «я» имеет низкую частотность. Представление о другом у мальчиков включает ментальный, эмоциональный, поведенческий компоненты; у девочек – эмоциональный, интенциональный, ментальный, поведенческий компоненты, включая речевое поведение.

Заключение. Результаты исследования могут влиять на повышение наукоемкости разрабатываемых педагогических технологий, специфично направленных на мальчиков и девочек раннего возраста с целью развития социальных представлений о себе и других.

Ключевые слова: социальное сознание, социальные представления, язык, речь, ранний детский возраст, гендер, гендерная идентичность, образ «я», образ «другого», компоненты и механизмы формирования образов «я» и «другой».

Постановка проблемы. Изучение социального сознания в процессах его формирования как целостной структуры социальных представлений, его трансформаций в

онтогенезе остается актуальной задачей современной психологии – как российской, так и мировой. При этом именно ранние этапы психосоциального развития человека представляют

особый интерес в силу их неочевидной сложности. Принципиально новые возможности открываются в раннем детском возрасте, когда дети не только демонстрируют те или иные формы поведения и речи, доступные наблюдению и анализу, но и активно используют язык, что свидетельствует об изменении младенческого типа сознания и складывании многоуровневой системы языкового сознания.

В предыдущей нашей статье [Маланчук, Залевская, 2018] мы определили принципы и подходы к изучению социального сознания, в том числе социального сознания детей раннего возраста. Требуется развить их понимание.

Под социальным сознанием понимаем целостную систему социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубокий и актуальный для возраста уровни, – систему, репрезентированную в формах речи, языка, социальной и других форм поведения человека [Маланчук, 2014], что вполне актуально для исследуемого возрастного периода и доказательно описано в работе А.Г. Денисовой, 2015.

Исследования социального сознания изначально требуется вести в гендерном аспекте, поскольку родительское поведение, а также поведение других взрослых (старшего поколения семьи, сиблингов, других лиц), направленное на мальчиков и девочек, имеет выраженные особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста [Перегудина, 2008; Репина, 2004; Bigler, 1995; Bigler, Hayes, Hamilton, 2013; Langlois, Downs, 1980; Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Plant, Hide et al., 2006; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006], в том числе при различных ограничениях в процессе развития ребенка, как, например, особенности его здоровья [Дусказиева, 2015].

Выявлено значение гендерных факторов и особенностей гендерного развития в период младенчества – раннего детства для психического и психосоциального развития в динамике всего детства [Авдеева, 2003; Каган, 2000; Семенова, 2002; Bornstein, Giusti et al., 2005; Scola, Holvoet et al., 2015; Kawai, Takagai et al.,

2017; LeBarton, Iverson, 2016; Lowe, Coulombe et al., 2016; Qu, Leerkes, King, 2016; Valla, Wentzel-Larsen et al., 2016; Miller, Nolla et al., 2018], что предполагаем и в отношении социального сознания, которое является результирующим процессом обработки социальной информации ребенком.

Теория гендерной идентичности системно представлена в работе [Gianesini, 2016]. Ее автор определяет гендерную идентичность как многомерный конструкт и «фундаментальный аспект конструирования идентичности», и мы поддерживаем эту точку зрения. Структура гендерной идентичности, по G. Gianesini, включает: 1) принадлежность к биологическому полу; 2) знания о принадлежности к гендерной категории, что составляет ядро гендерной идентичности; 3) чувство гендерной совместимости с одной гендерной группой (полагаем здесь с очевидностью более сложную модель: анализ и переживание совместимости / несовместимости с различными гендерными группами. – *авт.*); 4) соответствие / несоответствие гендеру в социально-психологических процессах гендерной типизации и атрибутирования человеку гендерных ролей, а также переживание давления в связи с этим; 5) наконец, сексуальная ориентация. Следовательно, гендерная идентичность представляет собой психическое образование, охватывает целый спектр гендерно-вариативных характеристик, детерминированных биологическими (генетическими и гормональными) и социально-когнитивными (воспитание, стереотипы, гендерные роли) факторами [Gianesini, 2016].

Предлагаем следующее понимание: модели гендера как в теоретическом аспекте, так и в аспекте формируемой гендерной идентичности могут иметь различную степень сложности в зависимости от нарастания сложности процессов гендерной социализации. Первая и самая простая модель должна пониматься как дифференциация по биологическому полу, и она практически сразу задает дифференциацию коммуникативных систем взрослых, направленных на мальчиков и девочек. На протяжении всего младенчества мы имеем дело со

сложной моделью гендера ребенка, реализуемой в поведении взрослых: ранее внутрисемейное воспитание осуществляется «по гендерно-дифференцированным направлениям» [Bigler, Hayes, Hamilton, 2013], является в основе своей гендерным воспитанием, предполагающим реализацию ребенком некоторого множества гендерно-маркированных ролей на каждом возрастном этапе, тем самым формируя подготовленность к этому поведению. Так, метаанализ, проведенный Н. Lytton и D. Romney [Lytton, Romney, 1991], выборка которого суммарно представлена более чем 27 тысячами детей, показал, что как только при взаимодействии с детьми у взрослых актуализируется проблематика гендерных ролей (одевание, помощь взрослым, игры), они начинают по-разному реагировать на сыновей и дочерей [Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006].

Каковы результаты ранней «гендерной социализации», а точнее, социализации как процесса, где ключевыми являются гендерные и гендерно-возрастные модели и «конструирование гендера»? Установлено, что в 6-месячном возрасте [Escudero, Robbins, Johnson, 2013] и / или в 9-месячном возрасте [Todd, Barry, Thommessen, 2016], что требует уточнения, дети предпочитают игрушки, типичные для гендера. На втором году жизни часть социальных ценностей детей раннего возраста являются гендерно-определенными [Осорина, 2007], в раннем возрасте они начинают осознавать себя лицом не просто мужского или женского пола, а людьми, которые склонны, способны и должны реализовывать себя в определенных социальных ролях с их психологическими характеристиками и поведением, и среди наиболее значимых социальных понятий и норм, усваиваемых детьми в раннем возрасте, оказываются гендерные понятия и нормы поведения [Кайл, 2000]. Существуют также конкретные данные о социальных представлениях детей: к двум годам жизни фиксируются гендерно-связанные предпочтения фотоизображений лиц, голосов [Boisferon, Dupierriex et al., 2015] и знания о гендерно-типичном пове-

дении и деятельности людей, в большей степени – у девочек [Serbin, Poulin-Dubois et al., 2001; 2002; 2010]. К трем годам в большинстве детских игр на уровне поведения и понимания реализуются гендерные стереотипы, например, мальчики предпочитают кубики и грузовики, а девочки – посуду и кукол, а также дети критически относятся к сверстникам, играющим в игры, характерные для противоположного пола [Karniol, 2009; Langlois, Downs, 1980], то же касается характеристик внешнего вида [Karniol, 2009].

Таким образом, понятия «гендер», «гендерные особенности» актуальны для младенчества (в отношении которого необходима активизация исследований) и являются вполне определенными для раннего детского возраста: поведение и социальное мышление – сознание детей регулируется взрослыми как гендерно-специфичное и уже реализует механизмы формирования гендерных особенностей, функционирующие в психике самого ребенка.

Для нашей работы важна актуализация проблемы формирования гендерно-специфичного социального сознания как результирующего в отношении опыта социальных взаимодействий ребенка и обработки им социальной информации. Социальное сознание репрезентируется в формы поведения, речи, языка, детские высказывания с использованием языка, соответственно, дают хорошие возможности для исследования гендерной специфики социального сознания и его «фрагментов» (субструктур). В этом смысле целью статьи является показать различия в структуре и содержании образа «я» и образа «другой» у мальчиков и девочек второго-третьего годов жизни по данным их речи и языка.

Методическое обеспечение и база исследования. Методов изучения социальных представлений – социального сознания существует немного: эксперимент, невключенное и включенное наблюдение, направленная беседа, контент-анализ. При этом и эксперимент, и наблюдение, и вербальные данные, полученные методом клинической беседы, требуют от исследователя последующей реконструкции социальных представлений [Маланчук, 2014].

В этом смысле контент-анализ с момента использования ребенком языка, интегрированного в формы речи, является самой информационно-емкой технологией, что определяет его приоритетное использование в задачах исследования социальных представлений как элементов социального сознания.

Технология анализа речевых продуктов детей подробно описана нами в статье [Маланчук, Залевская, 2018]. Напомним кратко: высказывание сегментируется таким образом, что каждый отдельный сегмент идентифицируется как речевой жанр, за которым стоит особенная структура интенциональности [Маланчук, 2007; 2009]. Контент-анализу подвергаются проанализированные с этой позиции сегменты речи детей. Модификация контент-анализа в целях психологического исследования социальных представлений состоит в усложнении его психолингвистическими методами и методами анализа форм речи с точки зрения социальной информации высказывания – как эксплицитной, так и имплицитной.

База данных нашего исследования представляет собой описания фактов речевого взаимодействия детей второго и третьего годов жизни в различных ситуациях бытовой и игровой коммуникации. Записи детской речи производились в городах и других населенных пунктах Красноярского края в период с 2000 по 2014 год. Методом случайной выборки было отобрано 320 высказываний детей, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Критериями для выделения социальных представлений по текстам детей являются социальные смыслы, представленные в высказываниях, продуцируемых детьми. Для их обнаружения был использован метод экспертных оценок. Экспертная группа состояла из 4 чел. (3 чел. с высшим психологическим образованием, 1 чел. с высшим филологическим и психологическим образованием и ученой степенью кандидата психологических наук). Характер и наименования социальных представлений фиксировались только в том случае, когда эксперты приходили к согласованному мнению.

Частотный анализ был применен для выявления наиболее встречаемых в речи детей – мальчиков и девочек – компонентов образов «я» и «другой».

Результаты исследования. В результате анализа был получен список социальных представлений детей раннего возраста: ребенок как говорящий, то есть активно реализующий речевое поведение, слушающий – как испытывающий влияние партнера по коммуникации, субъект познавательной активности, который переживает свои состояния интеллектуальной активности, организатор ситуаций с участием коммуникативных партнеров, субъект позиционирования в определенном статусе и др.; дети и взрослые как значимые / незначимые, компетентные / некомпетентные, объекты управления, партнеры по коммуникации и деятельности и субъект, направленный на изменение своего статуса, некомфортного для ребенка; представления о партнерах в играх (их поведении, речи), о поступках людей; представления о теле, одежде как репрезентантах «я» и ряд других (полный список представлен в магистерской работе одного из авторов данной статьи: [Денисова, 2015]). На этой основе была создана типология социальных представлений, включающая: представления о себе, другом, об отношениях между партнерами по коммуникации, параметрах ситуаций с участием ребенка, третьих лиц и значимых предметов реальности, а также в рамках образов себя и другого – параметры осмысления психологического и социально-психологического уровней себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, поведения (действий), речевого поведения.

Получены данные о различии субструктур социального сознания – образах «я» и «другой» – детей раннего возраста в гендерных выборках. Образ «я» и образ «другой» имеют разную степень когнитивной сложности и «семантической глубины» в сознании мальчиков и девочек.

Установлено, что представления ребенка о себе в изучаемом возрасте уже включают все возможные компоненты, а именно: эмоциональный, интенциональный (желания, потребности),

действия и формы поведения, речевое поведение, ментальная сфера; представления ребенка о другом включают те же уровни. Однако их семантическая глубина, как понятно, имеет ограничения, при этом, безусловно, важно понимать, каков ее реальный уровень в данном возрасте.

Частотный анализ позволил выделить наиболее встречаемые в речи детей – мальчиков и девочек – характеристики в отношении каждого из этих компонентов образов «я» и «другой».

Представления о себе у мальчиков преимущественно актуализируют:

1) ментальный компонент: в речи и языке выражены социальными представлениями СП5 (Я носитель собственной активности, частота встречаемости – 158), СП12 (Я компетентен в понимании ситуации, частота встречаемости – 40 (далее обозначаем частотность цифрой после наименования социального представления);

2) образ речевого поведения: СП3 (Я говорящий, 152), СП1 (Я откликающийся, 79);

3) поведенческий компонент: СП30 (Могу позиционироваться за счет объектов, субъектов, действий, намеренно менять свой статус, 99);

4) эмоциональный компонент выражен СП73 (Представление о своей эмоции, 114).

Интенциональный компонент образа «я» в высказываниях мальчиков почти не представлен.

Таким образом, можно считать, что мальчики фокусируются на информации о собственной активности, считывании и учете содержания внешней стороны значимых ситуаций; они обрабатывают информацию о своих эмоциях и репрезентируют ее в речи (хотя и с несколько меньшей частотой, чем девочки; см. ниже); с низкой частотой используют в речи и языке информацию о своих интенциональных состояниях, хотя, очевидно, их переживают, и это может указывать на использование других систем сигналов, нежели рече-языковые, при передаче информации о своих интенциях (например, это физические действия, прямо направленные на объекты, или языковое обозначение самих объектов, что находит отражение в особенностях языкового выражения требований в данном возрасте).

У девочек в структуре образа «я»:

1) ментальный компонент представлен теми же характеристиками, что и у мальчиков: СП5 (Я носитель собственной активности, 152), СП12 (Я компетентен / компетентна в понимании ситуации, 53) с большей частотой СП12, чем у мальчиков;

2) компонент «речевое поведение» представлен теми же социальными представлениями, что и у мальчиков: СП1 (Я откликающийся, 57) и СП3 (Я говорящий, 159), однако с меньшей выраженностью СП1 (Я откликающийся), что может свидетельствовать о специфике переживания своей речевой активности девочками;

3) поведенческий компонент представлен тем же социальным представлением СП30 (Могу позиционироваться за счет объектов, субъектов, действий, намеренно менять свой статус, 77) с меньшей выраженностью, чем у мальчиков;

4) эмоциональный компонент выражен с высокой частотой социальным представлением СП73 (Представление о своей эмоции, 146);

5) интенциональный компонент имеет низкую частотность в высказываниях девочек, так же, как и у мальчиков данного возраста.

Представления о «другом» у мальчиков содержат:

1) эмоциональный компонент: СП74 (Представление об эмоции «другого», 118), связанный с представлением о влиянии на эмоциональное состояние другого (СП23 – Могу влиять на эмоцию другого, 81);

2) интенциональный компонент образа «другого» представлен (СП59 – Нужно привлечь внимание, 43), что показывает необходимость и значимость осмысления ребенком информации о рассогласованности поведения партнера и самого ребенка как проблемы: требуется найти способ организовать сонаправленное внимание и вовлечь партнера в свою ситуацию для достижения цели;

3) поведенческий компонент образа «другого» представлен СП91 (Поведение другого может изменить ситуацию, 73), СП92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию, 121), СП22 (Могу управлять поведением другого, 70);

4) ментальный компонент представлен СП24 (Могу управлять другим за счет информации, 69);

5) компонент «речевое поведение» в образе «другого» представлен с минимальной частотой.

У девочек структура образа «другого» представлена:

1) эмоциональным компонентом, включающим СП74 (Представление об эмоции другого, 109) и СП23 (Могу влиять на эмоцию другого, 70);

2) интенциональным компонентом, который составляет СП59 (Нужно привлечь внимание другого, 53), СП77 (Представление о желаниях и намерениях другого, 4), для которых начинает быть актуальной информация о «глубинных», неочевидных состояниях партнера;

3) поведенческим компонентом, включающим СП92 (Поведение другого может влиять на мою эмоцию, 93), СП22 (Могу управлять поведением другого, 62), – с близкими в выборке мальчиков показателями частотности; СП91 (Поведение другого может изменить ситуацию, 73), который имеет ту же частотность, что в выборке мальчиков;

4) компонентом «речевое поведение», который представлен с минимальной частотой, но с выраженным, в отличие от мальчиков, СП62 (Нужно представиться другому в коммуникации, 7);

5) ментальным компонентом, где значимо социальное представление СП24 (Могу управлять другим за счет информации, 43) – с меньшей частотностью, чем в высказываниях мальчиков.

Таким образом, обнаруживаются как семантическое сходство, так и семантические различия образов «я» в их компонентном составе у мальчиков и у девочек. В обеих выборках семантическая структура образа «я» включает ментальный, поведенческий, эмоциональный компоненты, а также компонент «речевое поведение» с различными показателями частоты представленности их в речи и языке.

Семантическая глубина образа «другой» у мальчиков и у девочек определена выраженностью компонентов эмоционального, интенционального, поведенческого и ментального в одинаковых актуальных в данном возрасте соци-

альных представлениях со специфической их частотностью в выборках. У девочек, кроме того, обнаруживается компонент «речевое поведение» в аспекте соблюдения коммуникативного правила установления контакта с другим. У мальчиков выявляется большее понимание возможности влиять на другого за счет информации при близких показателях возможности влияния на другого в обеих выборках.

Заключение. В теоретическом плане представленные данные актуализируют необходимость исследовать социальное сознание детей в динамике детских возрастов при усложняющейся структуре гендерной идентичности. Актуальным остается кросс-культурный аспект гендерных исследований детского развития. Полученные данные позволяют предположить и в дальнейшем подробно изучить особенности как собственно психических, так и нейронных процессов, обеспечивающих формирование образов «я», «другой» (а также «я как другой», «другой как я») и «содержание социальных взаимодействий».

В прикладном аспекте крайне важным является развитие гендерных представлений и гендерной компетентности взрослых – родителей, педагогов раннего развития, в значительной степени моделирующих гендерную идентичность и гендерное поведение детей, что влияет на их коммуникативное и другие формы социального поведения в будущем. Требуется введение специализированных дисциплин в программы подготовки педагогов в системе среднего профессионального образования и в вузах.

Библиографический список

1. Авдеева Н. Коррекция нарушения образа себя в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. 2003. № 3. С. 47–52.
2. Дусказиева Ж.Г. Особенности материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 145–148.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.

4. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. 416 с.
5. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык / под ред. А.В. Кириллиной. М., 2005. С. 33–223.
6. Маланчук И.Г., Залевская А.Г. Гендерные особенности социального сознания детей раннего возраста (на материале анализа речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 3 (45). С. 113–125. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-80>.
7. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1. С. 82–89.
8. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009. 264 с.
9. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 236 с.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
11. Перегудина В.А. Особенности гендерной социализации в детских возрастах // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. № 1. С. 177–187.
12. Репина Т.А. Проблема поло-ролевой социализации детей. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004. 288 с.
13. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23–31.
14. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V. The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. // Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 2013. P. 1–5. Available. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
15. Bigler R.S. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom // Child Development. 1995. Vol. 66. P. 1072–1087.
16. Boisferon A.H., Dupierrix E., Quinn P.C., Løevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O. Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants // Infancy. 2015. Vol. 20 (6). P. 661–674.
17. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States // Infant and Child Development. 2005. Vol. 14 (4). P. 403–424. DOI: 10.1002/icd.414
18. Escudero P., Robbins R., Johnson S. Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults. Journal of Experimental Child Psychology. 2013. Vol. 116 (2). P. 367–379.
19. Ganesini G. Gender Identity. In: Encyclopedia of Family Studies. John Wiley & Sons, 2016. P. 928–933. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs465>
20. Greif E.V. Sex differences in parent-child conversation. The voices and words of women and men. Pergamon Press, Oxford. 1980. P. 253–258.
21. Karniol R. Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counter-stereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age // Infant and Child Development. 2009. Vol. 18 (1). P. 73–94. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.592>
22. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. Infant Behavior and Development. 2017. Vol. 46. P. 33–45.
23. Langlois J., Downs A. Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children // Child development. 1980. Vol. 51. P. 1217–1247.

24. LeBarton E.S., Iverson J.M. Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 59–67.
25. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. Maternal touch and infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 110–120.
26. Lytton H., Romney D. Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1991, Vol. 109 (2). P. 267–296.
27. McHale S., Huston T. Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants // *Child Development*. 1984. Vol. 55. P. 1349–1361.
28. Miller D.I., Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies // *Child Development*. 2018. (in press). P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13039>
29. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant–mother attachment security // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 144–147.
30. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. The gender stereotyping of emotions // *Psychology of Woman Quarterly*. 2000. Vol. 24(1). P. 80–92.
31. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task // *Infant and Child Development*. 2012. Vol. 21 (6). P. 646–666. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1762>
32. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender // *Infant and Child Development*. 2006. Vol. 15 (4) P. 367–385. DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.449>
33. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors // *Infancy*. 2015. Vol. 20. P. 684–692.
34. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A., Infants' responses to gender-inconsistent events // *Infancy*. 2002. Vol. 3(4). P. 531–542. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327078in0304_07
35. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for «gender-typed» toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*. 2016. Vol. 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: <https://doi.org/10.1002/icd.1986>
36. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study // *Infant Behavior and Development*, 2016. Vol. 45. P. 83–90.

DEVELOPMENT OF “SELF” AND “OTHER” IMAGES IN EARLY CHILDHOOD: GENDER ASPECT

I.G. Malanchuk (Krasnoyarsk, Russian Federation)

A.G. Zalewskaya (Minusinsk, Russian Federation)

Abstract

Problem and purpose. The development of social consciousness as an integral system of social representations, especially in age and gender aspects, is an extremely relevant area of psychological research relevant to the development of various branches of psychology: general psychological knowledge, social psychology, cognitive psychology, and others. The authors of this paper focus on the problem of personal development of young children, the components of which are the process and mechanisms of forming the images of “self” and “other”, believing that there is a gender-related difference in their structure and characteristics, starting from the earliest ontogenesis. Firstly, the behavior of adults directed at children has features in terms of the formation of the gender of the child, starting from infancy, which in early childhood leads to the gender identity of the child. Secondly, the existing features of social information processing by boys and girls (for example, girls of early age, more than boys, are characterized by knowledge about gender-typical behavior and people’s activities) affect the formation of images of “self” and “other”. It is necessary to develop systemic studies of the problem, because other researchers mostly study particular aspects of the problem of child development. Our aim was to obtain data on gender differences in the systems of children’s social representations about themselves and the “other”, based on an analysis of the forms of communicative behavior, speech and language.

Methodical support and research background. The study uses the method of content analysis in its modification, which allows to distinguish social information, implicitly and explicitly contained in the statement. The method of expert assessments made it possible to create

a coordinated list of social representations of children. Frequency analysis was used to identify the most common speech of children – boys and girls – social representations. The database of the study - 320 statements of children aged from 1 to 3 years in situations of natural household and game communication, of which 160 belongs to boys, 160 - girls.

Results. According to the speech and language, the repertoire of social representations of boys and girls is established, their typology is described, including ideas about themselves, the other, about the relations between communicative partners, levels of understanding of images of themselves and another: mental, emotional, intentional, behavioral, speech behavior. The difference is established in the structures of the images of “self” and “other” in gender samples. Self-images of boys include: mental and behavioral component, including verbal behavior; in girls: mental, emotional components and speech behavior; in both samples, the intentional component of the “self” image has low occurrence. The notion of the other in boys includes mental, emotional, behavioral components; in girls - emotional, intentional, mental, behavioral components, including verbal behavior.

Conclusion. The results of the research can influence the increase in the knowledge-intensiveness of the developed pedagogical technologies specifically targeted at young boys and girls with the aim of developing social ideas about themselves and others.

Keywords: *social consciousness, social representations, language, speech, early childhood, gender, gender identity, the image of “self”, the image of “other”, the components and mechanisms of forming the images of “self” and “other”.*

References

1. Avdeeva N. (2003). Correction of violations of the image of yourself at an early age // *Preschool Education*, 3, P. 47–52.
2. Duskazieva Zh.G. (2015). Features of maternal attitude to somatically ill boys. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 1, P. 145–148.
3. Kagan V. E. (2002). Cognitive and emotional aspects of gender attitudes of 3-7-years children // *Voprosy Psichologii*, 2, P. 65–69.
4. Kyle R. (2000). *Child psychology: Secrets of the child’s psyche*. SPb.: Izd. Prime-Euro-Sign, 416 p.
5. Coats J. (2005). Women, men and language. In: *Gender and language* / Ed. by A.V. Kirillina. M., Izd. Yazyki Slavyanskoi Kultury, P. 33–223.

6. Malanchuk I. G., Zalevskaya A. G. (2018). Gender peculiarities of social consciousness in early childhood (based on analysis of speech) // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, 3(45). P. 113–125. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-80>
7. Malanchuk I.G. (2007). Communicative and communicative-related needs as a factor of speech production (by the material of children's speech) // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 1. P. 82–89.
8. Malanchuk I.G. (2009). Speech as a psychic process. Krasnoyarsk. 264 p.
9. Malanchuk I.G. (2014). Social consciousness and speech behavior in preschool age. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafiev. 236 p.
10. Osorina M.V. (2015). The secret world of children in the space of the world of adults. SPb.: Izd. Peter, 304 p.
11. Peregudina V.A. (2008). Peculiarities of gender socialization in children's ages // Izvestiya of the Tula State University. Humanities, 1, P. 177–187.
12. Repina T.A. (2004). The problem of gender-role socialization of children. M., Izd. MPSI, Voronezh, Izd. MODEK. 288 p.
13. Semenova L.E. (2002). Gender analysis of strategy and tactics of claims in children of preschool age // Voprosy Psichologii, 6, P.23–31.
14. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V. Bigler R, Hayes AR, Hamilton V. (2013). The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. In: Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, P. 1–5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
15. Bigler R.S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. Child Development, 66, P. 1072–1087.
16. Boisferon A.H., Dupierriex E., Quinn P.C., Løevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O. (2015). Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants. Infancy, 20(6), P. 661–674.
17. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. (2005). Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States. Infant and Child Development, 14(4), P. 403–424. DOI: 10.1002/icd.414
18. Escudero P., Robbins R., Johnson S. (2013). Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults. Journal of Experimental Child Psychology, 116 (2), P. 367–379.
19. Ganesini G. (2016). Gender Identity. In C.L. Shehan (Ed.). The Encyclopedia of Family Studies. John Wiley & Sons, P. 928–933. DOI: [10.1002/9781119085621.wbefs465](https://doi.org/10.1002/9781119085621.wbefs465)
20. Greif E.V. (1980). Sex differences in parent-child conversation. The voices and words of women and men. Pergamon Press, Oxford, P. 253–258.
21. Karniol R. (2009). Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counterstereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age. Infant and Child Development, 18 (1), P. 73–94. DOI: 10.1002/icd.592
22. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. (2017). Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. Infant Behavior and Development, 46, P. 33–45.
23. Langlois J., Downs A. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children. Child development, 51, P. 1217–1247.
24. LeBarton E.S., Iverson J.M. (2016). Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants. Infant Behavior and Development, 44, P. 59–67.
25. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. (2016). Maternal touch and

- infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination. *Infant Behavior and Development*, 44, P. 110–120.
26. Lytton H., Romney D. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109 (2), P. 267–296.
27. McHale S., Huston T. (1984). Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants. *Child Development*, 55, P. 1349–1361.
28. Miller D.I, Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies. *Child Development*, in press, P.1–13. DOI.org/10.1111/cdev.13039
29. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. (2016). Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant–mother attachment security. *Infant Behavior and Development*, 44, 144–147.
30. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Woman Quarterly*, 24(1), P. 80–92.
31. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. (2012). Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task. *Infant and Child Development*, 21(6), P. 646–666. DOI: 10.1002/icd.1762
32. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. (2006). Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender. *Infant and Child Development*, 15(4), P. 367–385. DOI: 10.1002/icd.449
33. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. (2015). Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors. *Infancy*, 20, P. 684–692.
34. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A. (2002). Infants' responses to gender-inconsistent events. *Infancy*, 3(4), P. 531–542. DOI:10.1207/s15327078in0304_07
35. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. (2016). Preferences for 'gender-typed' toys in boys and girls aged 9 to 32 months. *Infant and Child Development*, 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/icd.1986
36. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. (2016). Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study. *Infant Behavior and Development*, 45. P. 83–90.