

человечества «не дано понять абстракции и модели, которыми оперирует современное естествознание, что женщине *«смешно!»* думать о карьере», работая в области рационального знания». Причиной подобных высказываний могут быть: во-первых, среда, в которой формируется ребенок; во-вторых, условия преподавания точных дисциплин в школе и вузе.

К сожалению, с раннего детства существует селекция информационных потоков для мальчиков и девочек. Родители охотнее покупают книги по астрономии, химии, физике и биологии мальчикам, а не девочкам. Именно мальчикам отдается предпочтение при наборе в шахматные и шашечные секции, им чаще покупают компьютеры и т.д. Отцы охотнее ставят домашние исследовательские опыты с мальчиками, в отношении девочек это наблюдается значительно реже. Все популярные книги для родителей советуют в раннем детстве «мальчиков приучать работе с молотком, а девочек – помогать маме на кухне». Таким образом, в тот период, когда ребенок должен познавать мир и задача родителей предоставить им эти возможности, мы заранее ограничиваем восприятие девочками области «рацио».

Аналогичная ситуация продолжается в школе. Преподавателями не ставится проблема изменить методику обучения естественно-научных дисциплин с учетом женского восприятия действительности, а на щит поднимается лозунг: девочка - это гуманитарий. Поражает то, что в учительской среде часто бытует точка зрения, что если девочка проявляет успехи по физике и математике, то это связано прежде всего с ее усидчивостью, аккуратностью, дисциплинированностью, но не с ее способностями или интересами. Родители девочек редко связывают успешную карьеру в будущем дочери с ее работой в области «точных» наук. Возможно, поэтому так устойчива известная шутка, что «женщина, точные науки и техника есть понятия несовместимые».

Не будем утверждать, что на смену знаменитым мировым именам - Ландау, Бор, Лобачевский, Пуанкаре и т.п. - придут женские имена, но то, что в современной науке всегда найдется место женской интуиции, умению систематизировать научный материал, организовать практическое применение научной идеи и прочее, - несомненно. Сделать для этого нужно немного – отказаться от «средневекового» мужского высокомерия по отношению к женскому разуму и организовать преподавание естественнонаучных дисциплин с учетом женского восприятия действительности. Известны высказывания К.Поппера «Науке можно учить как увлекательной части человеческой истории – как быстро развивающемуся росту смелых гипотез, контролируемых экспериментом и практикой, преподаваемая таким образом, т.е. как часть истории «естественной философии» и истории проблем и идей, она могла бы стать основой свободного университетского образования, целью которого (там, где оно не может готовить специалистов) было бы готовить, по крайней мере людей, которые могли бы отличить шарлатана от специалиста».

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ВЫБОР ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ

*Елена Комкова,
доцент кафедры общей и детской психологии
БГПУ им. М.Танка (г. Минск)*

Половые различия в выборе школьных предметов и успешное освоение этих предметов на этой основе уже отмечено в литературе с 1992 года (DFE). И данная тенденция продолжает быть очевидной в английских школах по сей день. Несмотря на последние организационные изменения, особенно это касается расписания предметов, согласно которому мальчики и девочки были ориентированы на различные предметы (Sutherland, 1981), основные исследования (например, Archer

and Macrae, 1991; Archer and Freedman, 1989; Kelly, 1988) показали, что предметы в школе полостереотипизированы: математика, физические науки, компьютерные технологии оцениваются как мужские, а другие – гуманитарные науки, домоводство воспринимаются как женские.

Сейчас это восприятие фактически касается и выбора предмета. Исследование Kelly (1988) показало достаточно противоречивые результаты. Он обнаружил, что большинство 14-летних девочек, стереотипизированных в отношении пола, оценивали те науки, в которых они имели какие-либо достижения. Мальчики, с другой стороны, показали более мужскую стереотипизацию отношений к предметам, даже если они не проявляли способностей в этих предметах.

Dumdell, Siann и Glisso (1990) обнаружили, что девочки выбирают компьютерные науки, воспринимают их как «мужской» предмет. Причем они были более внешне мотивированы в выборе предмета. Brady (1987) показал, что девочки, выбравшие социологию, воспринимали ее как «женский» предмет, но как к предмету по выбору относились к нему как к расширяющему возможность карьеры и изучали его только по этой причине.

Исследование Soan M. Whitehead (1996) рассматривает данный вопрос как отношение между восприятием школьных предметов и установками, которые касаются половых стереотипов. С первого взгляда очевидно, что предметы воспринимаются, в первую очередь, как подходящие по полу большей степени, чем по другим причинам, т.е. они затрагивают полоролевые стереотипы общества.

Согласно выводам Farson и Bales (1955) половое разделение труда, основанное на определяющем различии между мужчинами и женщинами, а именно – деторождение – имеет тенденцию поручать мужчинам адаптивно-творческую роль, управление средой, чтобы достигнуть хороших внутрисемейных отношений. Мужчины и женщины, как полагают данные исследователи, имеют черты индивидуальности, чтобы выполнять эти роли. Таким образом, люди, которые управляют средой, стереотипно выделяются другими как настойчивые, рациональные, разумные и компетентные, хорошо решающие проблемы и интересующиеся миром вещей и явлений. Женщины, с другой стороны, – это те, кто должны гарантировать хорошие социальные связи, стереотипно воспринимаются как сочувствующие, эмоциональные, понимающие чувства других, тактичные и прежде всего, интересующиеся другими людьми (Broverman и др., 1972; Bem, 1974; Whitehead, 1994).

Связь между этими различными чертами и разными областями освоения и изучения реального мира довольно очевидна. Точные науки и математика касаются явлений мира цифр и объектов, а рациональность и логика – это краеугольные камни научного мышления. Литература, искусство и музыка, с другой стороны, касаются изучения выражения человеческих эмоций, где интуиция и эмпатия являются очень важными. И это как раз то, что в большей степени соответствует женщинам. История, социальные науки, экономическая география (в какой-то степени) как науки также в большей степени подходят женщинам.

Есть предметы, которые явно связаны с половыми ролями. Такие предметы как домоводство, уход за ребенком, рукоделие связаны с женскими стереотипами роли жены и матери и включены в школьную программу с целью подготовки девушек к этой роли (Hunt, 1991). Другие предметы могут быть связаны со стереотипами образа кормильца, и они рассматриваются как предметы, ориентированные на достижение в области карьеры. В данном контексте интересным является факт, когда языки, особенно древние языки, были необходимы для карьеры, они расценивались как «мужской» предмет. В тоже время такие науки как ботаника и химия были восприняты как науки «женщин-победительниц» в карьере для среднего класса (Manthorpe, 1987).

Сейчас восприятие предметов сильно изменилось. В то время как биология все еще оценены, как соответствующие для женщин, физика и химия, несмотря на то,

что и женщины осваивают эти науки и занимаются ими профессионально, все-таки оцениваются как «мужские». Кроме того, физика намного больше, чем биология рассматривается как предмет, более подходящий и соответствующий для широкого диапазона профессиональных наук (АПИ, 1988, 1989). Эта точка зрения влияет на выбор учениками предметов. Биология же чаще выбирается как интересный предмет. 73% мальчиков и 72% девочек именно этим объясняют свой выбор. И только 1/3 учеников полагают, что эта наука полезна и необходима для профессиональной работы. Физика и химия, с другой стороны, были выбраны потому, что они оцениваются как полезные для работы: 63% мальчиков и 52% девушек (АПУ, 1988). Утверждения, которые описаны в ЕОС (1985) также привели к убеждению, что научные предметы являются более важными для карьеры, чем, так называемые, ненатуральные. Тем не менее, языки, отклоненные как важные для карьеры, теперь рассматриваются как «женские».

Восприятие научных предметов как наиболее важных для карьеры, не всегда правомерно. Есть профессии, для освоения которых предметы искусства и языки являются также важными или же помогают лучше адаптироваться к профессии (например, журналистика, библиотекведение, закон и право, дипломатия, административные и государственные службы, социальная работа, работа в банке, управление и обучение). Социальные науки, особенно психология, также являются важными для многих профессий, особенно в области образования, клинической и индустриальной психологии, в работе с персоналом. Поэтому ученики не обязательно отмечают только научные предметы как ориентирующие в профессиональной карьере (Brady, 1987). Однако убеждение, что физические науки являются здесь главными, особенно в главных сферах общества, могло бы явиться причиной восприятия их как сугубо «мужских». Именно это и было отмечено девушками, которые предпочитали «мужские» предметы, особенно физику, математику и химию (Kelly, 1986, 1988; Burton, 1986). Эта сосредоточенность при выборе предметов девушками имела как положительный, так и отрицательный эффект. Положительная сторона этого вопроса заключается в том, что количество факультативных предметов, которые девушки оценили как «мужские» с 1981 по 1991 увеличилось: математика – от 24% до 38%, физика – от 7% до 11% и химия – от 9% до 14% (DFE, 1992). Отрицательная сторона этого явления – уменьшение количества выбора данных предметов мальчиками. При этом наблюдается небольшое количество мальчиков, которые стали увлекаться современными языками (Loulidi, 1990).

Результаты гросскультурного исследования показывают тенденцию, которая заключается в том, что различия в восприятии предметов и успехи их освоения, кажется, связаны со стереотипами отношения пола внутри каждого общества в большей степени, чем с врожденным половым диморфизмом в способностях.

Klainin, Fsham и West (1989), например, работая в Таиланде, обнаружили, что успеваемость у девочек по химии и физике выше, чем у мальчиков в средних и старших классах. Наппа (1989), используя данные двадцати стран Международного математического конгресса, обнаружила, что в этих странах девочки имели лучшие результаты, чем мальчики, в то время как по другим предметам не было никаких особых половых различий.

Почему некоторые предметы и сферы действительности становятся определяющими как «мужские», а другие – «женские» внутри данной культуры? Однозначно ответить на этот вопрос сложно. Некогда определенные таким образом, они могут иметь значение для учеников так, что это не касается выбранного предмета в школе. Эти различия могут стать способом демонстрации принятого полоролевого поведения и тем самым помогать усваивать тождество рода индивида.

Юность сейчас определяется как последний критический период развития тождества рода, т.к. личность трансформируется из тождества «детство» во

возраст (Eccles, 1987). Юноши и девушки могут быть особенно чувствительны к стереотипам пола. Девушки стоят перед конфликтом между запросами стереотипов феминности с акцентированием на социальных успехах и требованиями определенных успехов и достижений со стороны окружающих и близких людей (Shaw, 1976; Whitehead, 1994). При этом они чувствуют, что выход из этого конфликта может быть успешным только в тех предметных областях, которые рассматриваются как подходящие для женщин. Они, следовательно, могут выбирать предметы, соответствующие полу, как путь, который является высоко успешным при сохранении степени феминности.

Для мальчиков ситуация складывается несколько другим образом, т.к. успехи в учебе совместимы со стереотипными понятиями маскулинности, что ведет к положительным достижениям в будущей карьере (Doyle, 1989). Другая сторона достижения маскулинности – это предотвращение феминности. Как пишет Doyle: "Один из главных уроков, которому обучается мальчик – он должен избежать того, что может сделать его феминным, т.е. он не должен поступать как девушка. Если мальчик выбирает предметы, определенные как "мужские", он, таким образом, укрепляет свое тождество рода, и при этом он должен избегать предметы, которые определены для девушек" (Doyle, 1989, p.147)

Популярность любого предмета как «мужского», конечно, подорвана, если его выбирают девушки и при этом успешно его осваивают. В таком случае для мальчика имеет место угроза его тождества рода, что проявляется во враждебности некоторых мальчиков в отношении девушек. Это особенно касается предметов по техническим наукам и математике (Kelly, 1986; Mahoney, 1985; Durndell, Siann, Glissov, 1990).

Исследование, проведенное Joan M. Whitehead (кафедра образования, Кембриджский университет) в 1996 году, показало, что стереотипные отношения к школьным предметам, а именно, то, что девушки осваивают лучше одни предметы, а мальчики – другие, связаны с полоролевыми отношениями. Эта связь у мальчиков и девушек неодинакова.

Девушки, которые имеют стереотипные представления, могут заниматься предметами, определяемыми как «мужские», так и «женские». Не было получено доказательств, подтверждающих гипотезу относительно того, что девушки, предпочитающие женские предметы, имеют больше стереотипных представлений о женской роли или обладают в большей степени феминными чертами, чем те девушки, которые выбирали мужские предметы. Обе группы девушек проявили тенденцию описывать себя в мужских чертах компетентности и отклонять традиционную женскую роль для себя. Эти две параллельные группы девушек не показали каких-либо значительных различий в представлении о половых ролях и стереотипных отношений мужчин и женщин.

Относительно мальчиков ситуация оказалась другая. Мальчики, выбирающие исключительно мужские предметы, в большей степени подвержены стереотипам мужского поведения, что влияет на выбор предмета обучения и рода занятия, поскольку у них уже сформировано, как они сами считают, представление мужского ролевого поведения. Этого нельзя сказать о мальчиках, выбирающих исключительно женские предметы. Однако остается открытым вопрос, подвержены ли эти мальчики стереотипам женского поведения. Однозначно ответить на этот вопрос нельзя, т.к. при описании себя они не отмечали в себе большое количество женских черт по сравнению с мужскими.

Большая склонность у мальчиков выбирать предметы, соответствующие полу, предполагает продолжить исследование с целью изучения причинных механизмов. Эти мальчики, вероятнее всего, сконцентрированы на половых стереотипах. Однако, в чем причина этого, остается неясным. Они также имеют сильную внешнюю

мотивацию, они очень активны, предпочитают, чтобы их достижения оценивались другими людьми, любят и стремятся побеждать в конкурирующих ситуациях и хотят иметь работу высокого статуса и оплаты.

Можно согласиться с тем, что они уже имеют гендерную схему, которая стереотипизирована исключительно по полу. Bem (1981) настаивает, что такая схема обеспечивает «прототип», согласно которому индивидuum соотносит и оценивает свое или чужое поведение. Таким образом, он будет «выбирать из числа многих возможных вариантов человеческой индивидуальности только ту, которая соответствует его или ее полу» (р. 355). Такое поведение личности, соответственно является важным в установлении и укреплении тождества рода.

Таким образом, можно объяснить, почему мальчики, которые сильно стереотипизированы по полу, выбирают предметы, соответствующие их полу. Они ведут себя таким образом, который соответствует мужскому образцу; это также означает, что они могут избегать «женские» предметы, как противоречащие этому образцу. Они также, вероятно, полагают, согласно исследованию APU, что предметы, которые они выбрали, приведут их к работе высокого статуса и оплате, что позволит им выполнить традиционную мужскую роль. Они, следовательно, согласовывают свое поведение мужской схеме рода.

ЛИТЕРАТУРА:

1. APU (1988). *Science at Age 15: A Review of the APU Survey Findings, 1980-84*. London: HMSO.
2. APU (1989). *Science at Age 13: A Review of the APU Survey Findings, 1980-84*. London: HMSO.
3. ARCHER, J. and FREEDMAN, S. (1989). 'Gender stereotypes of academic disciplines', *British Journal of Educational Psychology*, 59, 306-13.
4. ARCHER, J. and MACRAE, M. (1991). 'Gender perceptions of school subjects among 10-11 year olds', *British Journal of Educational Psychology*, 61, 99-103.
5. BEM, S. L. (1974). 'The measurement of psychological androgyny', *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 42, 155-69.
6. BEM, S. L. (1981). 'Gender schema theory: a cognitive account of sex-typing', *Psychological Review*, 88, 354-64.
7. BRADY, P. (1987). 'The feminisation of sociology', *Social Science Teacher*, 17, 3-6.
8. BROVERMAN, I. K., BROVERMAN, D. M., CLARKSON, F. E., ROSENKRANZ, P. S. And VOGAL, S. R. (1972). 'Sex-role stereotypes: a current appraisal', *Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
9. BURTON, L. (1986). *Girls into Maths Can Go*. London: Holt Education.
10. DFE (1992). *School Examination Survey, Statistical Bulletin, 15/92*. London: HMSO
11. DOYLE, J. A. (1989). *The Male Experience* (2nd edn). Dubuque, Iowa: Wm C. Brown.
12. DURNDELL, A., SIANN, G. and GLISSOV, P. (1990). 'Gender differences and computing in course choice at entry into higher education', *British Educational Research Journal*, 11, 149-62.
13. ECCLES, J. (1987). 'Adolescence: gateway to gender role transcendence' In: CARTER, D. B. (Ed) *Current Conceptions of Sex Roles and Sex Typing*. New York: Praeger, pp. 225-241.
14. EOC (1985). *The Response of the EOC to the DES Discussion Document, 'The Organisation and Content of the S-16 Curriculum'*, EOC.
15. HANNA, G. (1989). 'Mathematics achievement of girls and boys in grade eight: results from twenty countries', *Educational Studies in Mathematics*, 20, 225-32.
16. HEAD, J. and RAMSDEN, J. (1990). 'Gender, psychological type and science', *International Journal of Science Education*, 12, 115-21.

17. HUNT, F. (1991). Gender and Policy in English Education, 1902-1944. Chichester: Harvester.
18. KELLY, A. (1986). 'The development of girls' and boys' attitudes to science: a longitudinal study', European Journal of Science Education, 8, 319-412.
19. KELLY, A. (1988). 'Sex-stereotypes and school science: a three year follow-up', Educational Studies, 14, 151-63.
20. KLAININ, S., FENSHAM, P. J. and WEST, L. H. T. (1989). 'The superior achievement of girls in chemistry and physics in upper secondary schools in Thailand', Research and Science Technological Education, 7, 5—14.
21. LOULIDI, R. (1990). 'Is language learning really a female business?', Language and Learning Journal, 1, 40-3.
22. MAHONEY, P. (1985). Schooling for Boys? London: Hutchinson
23. MANTHORPE, C. (1987). 'Reflections on the scientific education of girls', School Science Review, 68, 422-31
24. PARSONS, T. and BALES, R. F. (1955). Family Socialization and Interaction Process. London: Free Press.
25. SHARP, S. (1976). Just Like a Girl. Harmondsworth: Penguin.
26. SUTHERLAND, M. (1981). Sex Bias in Education. Oxford: Basil Blackwell.
27. WEINREICH-HASTE, H. and NEWTON, P. (1983). 'A profile of the intending women engineer.' In Women and Engineering' EOC Research Bulletin No. 7, pp. 42-62.
28. WHITEHEAD, J. M. (1984). 'Motives for higher education: a study of intrinsic and extrinsic motivation in relation to academic attainment', Cambridge Journal of Education, 14, 26-34.
29. WHITEHEAD, J. M. (1994). 'Academically successful schoolgirls: a case of sex-role transcendence'. Research Papers in Education, 9, 53-80.
30. WHITEHEAD, J. M. (1996). 'Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level' Educational Research. Vol. 38. Number 2. P.147-160.

ЖЕНСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДЕВУШКАМИ И ЮНОШАМИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССОВ)

*Андрей Шпаков,
кандидат медицинских наук, доцент
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
(Беларусь)*

Демографическая ситуация в республике уже несколько лет как объявлена неблагоприятной. С 1993 года Беларусь превратилась в регион, где рождаемость не покрывает возрастающей смертности населения. Если такая ситуация сохранится и дальше, то демографические катаклизмы – убыль населения, проблемы со здоровьем потомства, социальное сиротство – нам обеспечены без войн и природных катастроф. Ученые делают неутешительный прогноз, что через 10-15 лет на каждую среднестатистическую женщину в республике (включая младенцев и баб (ушек) будет приходиться 0,9 ребенка. Снижение рождаемости наблюдается для во всех возрастных группах женщин, кроме одной: от 14 до 17 лет.

Формирование правильного репродуктивного поведения затруднено из-за разобщенных действий взрослых (родителей, педагогов, врачей). То минимальное количество часов лицейской программы, посвященное преподаванию медицинских аспектов полового воспитания, не позволяет учитывать особенности элитного контингента лица, уровень физического, биологического и психического развития девушек.