

УДК 159.922.1; 159.923.2; 316.346.2

DOI: 10.17223/17267080/60/13

О.В. Задорожная¹, Е.Н. Новохатько²

¹ Ростовский государственный университет путей сообщения
(Ростов-на-Дону, Россия)

² Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)

Отношение педагогов к подростковой сексуальности в соответствии с типом гендерной идентичности

Статья посвящена проблематике выявления особенностей отношения к подростковой сексуальности педагогов в аспекте гендерной идентичности. На основании полученных в исследовании данных было выявлено, что педагоги мужчины и женщины с различным типом гендерной идентичности имеют специфически различное отношение к проявлениям подростковой сексуальности, и установлено, что тип гендерной идентичности определяет модус отношения педагогов к проявлениям подростковой сексуальности.

Ключевые слова: *гендер; маскулинность; фемининность; андрогиния; сексуальность; гендерная роль; гендерная идентичность; гендерный подход в образовании.*

Введение

Процессы, происходящие в нашем обществе, предполагают переоценку многих аспектов мировоззренческого и теоретико-познавательного рассмотрения проблем формирования человека, организации его жизненного пространства. Кардинально изменилось направление вектора, задающего траекторию оценки общественных приоритетов и ценностей, в сторону признания самоценности личности, ее способности к свободному выбору путей и способов своего развития, а осознание гендерной принадлежности является основой субъективности человека и конструирующим элементом социальных отношений. Поэтому актуальность проблемы становления гендерной идентичности человека не вызывает сомнений.

В рамках образовательного пространства существует проблемное поле, к которому обращаются многие социально-психолого-педагогические исследования. Полоролевой подход в образовании представляет собой традиционную систему взглядов на предназначение мужчины и женщины в обществе с учетом их биологических характеристик, воспитание мальчиков и девочек в соответствии с теми нормами, которые предъявляет общество к человеку в соответствии с культурно-историческими традициями. Данный подход опирается на физиологические различия между мужчиной и женщиной [1]. Гендерный же подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько

их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Основная идея гендерного подхода в образовании – учет специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение и др.) [2].

Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходимы соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык. Тем не менее современных исследований, рассматривающих специфику и взаимосвязь между отношением педагогов к подростковой сексуальности и типом гендерной идентичности, недостаточно, что и определило цель данного исследования.

Теоретическое исследование

Современные психологические исследования обращаются к различным аспектам гендера и сексуального поведения человека в рамках изучения половой идентичности и полоролевого самосознания (Д.Д. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Е.Т. Соколова, О.К. Труфанова), механизмов полоролевой социализации и стереотипизации (В.С. Агеев, И.С. Кон, Т.А. Репина), особенностей гендерного восприятия (В.С. Агеев, В.А. Лабунская, М.В. Буракова, Т.И. Юферева), положения о сексуальной идентичности как отнесении индивидом себя к определенной группе людей в соответствии с объектом сексуальных предпочтений и испытываемыми эротическими чувствами и как особой системе отношений и самоотношений личности (Б.Г. Ананьев, А.О. Бухановский, В.Е. Каган, И.С. Кон и др.), социально-психологических характеристик межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью (Д.В. Воронцов).

Понятие сексуальности сегодня имеет весьма размытые содержательные границы. В первую очередь оно отождествляется с проявлением биологических, социально-психологических и психолого-культуральных особенностей человека. Обращает на себя внимание тот факт, что особенности интерпретации сути понятия «сексуальность» отражают множество исследовательских позиций, но не имеют единой трактовки. Тот факт, что определение данного понятия до настоящего времени не является завершенным и устойчивым, заметен по разнородности терминов, его выражающих, множеству трактовок, отражающих особенности этого феномена.

Для установления содержательного поля понятия «сексуальность» и количества признаков, входящих в это определение, мы обратились к научно-исследовательским изданиям с целью изучения представленности термина и однородности его трактовки. Основным критерием отнесения к

интересующей нас тематике мы считали наличие термина в издании и контекстные синонимические ряды, относящиеся к понятию «сексуальность» (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Представленность содержания понятия сексуальности в научных изданиях

№	Автор	Трактовка понятия «сексуальность»
1	Е.Г. Луковицкая [3]	Как общество и индивиды организуют, понимают, репрезентируют эротические и репродуктивные действия и что предпринимают по поводу этих действий
2	Г. Рубин [4]	Связующее звено между гендерами
3	Д. Джерард [5]	Широкая область функционирования начиная от основных физиологических различий между мужчинами и женщинами до черт, характеризующих маскулинность и феминность, и латентного и манифестного сексуального поведения
4	М. Даймонд [6]	Половая (сексуальная) ориентация – это предпочитаемый индивидуумом пол партнера в эротических / любовных / эмоциональных отношениях
5	В.М. Лейбин [7]	Деятельность, доставляющая удовольствие от взаимодействия половых органов, раздражения эрогенных зон, проявления сексуального инстинкта, влечения, желания
6	Психология. Словарь [8]	Не представлено
7	И.С. Кон [9]	Сексуально-эротические чувства и отношения. Характеристика сексуального влечения, сексуальных реакций, сексуальной активности
8	З. Фрейд (цит. по: [10])	...более общая телесная функция, имеющая своей целью удовольствие и только опосредованно служащая целям воспроизводства
9	Ю.М. Орлов [11]	Поведение, обусловленное половым влечением, направленное на удовлетворение этого влечения
10	В.Е. Каган [12]	Сексуальность теряет свою упрощенно-одиозную однозначность ...и рассматривается в контексте реального поведения, переживаний личности. Мотивы и личностные смыслы сексуальности могут быть средством: 1) выражения любви; 2) разрядки сексуального напряжения и релаксации; 3) деторождения; 4) отдыха; 5) получение чувственного удовольствия; 6) познания, удовлетворения, любознательности и любопытства; 7) общения; 8) самоутверждения; 9) эмоциональной компенсации за неудачу в других сферах жизни; 10) достижения несексуальных целей; 11) проявления привычки, дань необходимости
11	Руководство по сексологии [13]	Отождествляет понятие сексуальности с понятием сексологии
12	У. Мастерс, В. Джонсон [14]	Отношения между полами

Исходя из проведенного анализа интерпретации понятия «сексуальность», можно отметить, что авторы склонны трактовать данное понятие как биологическую [6], социально-психологическую [5, 8, 9], культурологическую составляющие сущности человека [1, 12]. Во многих источниках

идет отождествление понятий «пол», «гендер», «сексуальность», которые представлены в авторских трактовках, не имеющих четких содержательных контуров.

На наш взгляд, наиболее полно и обобщенно понятие сексуальности представлено в работах И.С. Кона. Автор предлагает рассматривать сексуальность как систему, включающую в себя ряд структурных компонентов: биологический, социально-психологический, психологический и социальный [10]. К биологической составляющей исследователь относит анатомо-физиологические особенности морфофункциональных структур и систем, осуществляющих регуляцию сексуальной функции, а также наличие соответствия физиологических сексуальных реакций, обусловленных темпераментом, типом половой конституции и высшей нервной деятельности. Социально-психологическая составляющая представляет собой гендерные характеристики человека, его социальные роли, стереотипы мужественности и женственности, парный характер сексуальной функции, склонность к созданию семьи. Психологическая составляющая представлена наличием у партнеров соответствия во влиянии на развитие и проявления их сексуальности психических факторов (осознаваемых и неосознаваемых актов) и личностных особенностей. И социальная составляющая определяется степенью социализации сексуальности, уровнем общей и сексуальной культуры партнеров, усвоением сексуальных и общественных норм, что проявляется в выработке сексуальных установок, потребностей, в отношении к оценке своей сексуальности [17].

Под психосексуальным развитием понимают формирование полового самосознания, половой роли и психосексуальной ориентации, т.е. формирование сексуального влечения и поведения [18]. Выделяется несколько этапов психосексуального развития.

1. Этап формирования полового самосознания. По результатам исследования, проведенного М. Розенбаумом, формирование мужской идентичности происходит в отрочестве через непринятие своей «родовой» принадлежности, что порождает больший процент мужской гомосексуальности и транссексуальных влечений у мальчиков [9]. В то же время у девочек по сравнению с мальчиками склонность к принятию своей «родовой» идентичности выражена сильнее, их образ тела гораздо аффективнее окрашен, распространяясь на весь образ Я.

2. Этап формирования стереотипа полоролевого поведения – поведение поиска смысла сексуальных символов. В период пубертата подросток начинает осваивать значения сексуальных жестов и опробовать стратегии поведения воображаемой сексуальной жизни и проявлений эротизма в межличностном поведении.

3. Этап формирования психосексуальных ориентаций, когда гормональное функционирование достигает максимума и обуславливает в последующем выбор объекта влечения с его индивидуальными особенностями (половой принадлежностью, внешним видом, телосложением, поведением и т.п.) [18].

Гомосексуализм представляет важный аспект подростковой сексуальности. В теоретическом плане многие авторы полагают, что переход к гетеросексуальности проходит стадию гомосексуальности [19].

Понятие «гендер» принадлежит одновременно нескольким научным дисциплинам: философии, социологии, психологии и др. В философии гендер рассматривается как метафорическая составляющая феноменального поля человека, в социологии – как набор отношений или идеологический конструкт, в психологии – как социально-психологическая категория [20]. Как социальный конструкт гендер – это продукт социальных и языковых практик, а также научных представлений о поле гендера [20, 21]. Также гендер – одна из базовых характеристик личности, обуславливающих психологическое и социальное развитие человека. Д. Майерс определяет многокомпонентную структуру гендера четырьмя группами характеристик: биологический пол, гендерные стереотипы, гендерные нормы и гендерная идентичность [22].

Гендер, по мнению ряда исследователей, является самым ранним и активно образующим компонентом личности. К основным гендерным характеристикам относятся гендерная идентичность, характеристики, определяемые в данном обществе как маскулинные и фемининные, и гендерные стереотипы. Все эти характеристики взаимно влияют друг на друга. Гендер формируется в процессе социализации и влияет на систему отношений личности, так как ожидание общества в отношении носителей определенной социальной роли детерминирует и самопрезентацию, и социальную востребованность в профессиональном плане, и установки личности о возможных поведенческих паттернах, допустимых для носителя гендерной роли, и др. [15, 23].

Гендерная идентичность являет собой аспект самосознания, отражающий осознание человеком себя как представителя определенного пола, это внутренняя составляющая, самопонимание и переживание личностью своих гендерных характеристик, связанных с общей Я-концепцией и личностными смыслами [24]. Гендерная идентичность как субъективное переживание половой роли рассматривается в нескольких проекциях:

1) адаптационная (социальная) половая идентичность, которая описывает то, как личность соотносит свое реальное поведение с поведением других мужчин и женщин;

2) целевая концепция «я» – набор индивидуальных установок мужчины (женщины) на то, какими они должны быть;

3) персональная идентичность – личностное соотнесение себя с другими людьми;

4) эго-идентичность – глубинное психологическое ядро того, что личность человека как представителя пола означает для самой себя [25].

Под гендерной ролью понимаются социальные ожидания, вытекающие из понятий, окружающих гендер, а также поведение в виде речи, манер, одежды и жестов. Предписания относительно поведения, связанного с гендерными ролями, особенно очевидны в половом разделении труда на

мужской и женский, а также представлены в виде стандартов, предписаний, стереотипов, которым человек должен соответствовать, чтобы его признавали как мальчика (мужчину) или девочку (женщину) [26]. Гендер как система представлений («гендерная линза», по определению С.Л. Бем) является элементом культуры и социальных практик взаимодействия человека. В обществе существует возможность формирования «нетипичных» гендерных схем, отношение к которым со стороны других членов общества будет иметь только традиционно приемлемые формы проявления с точки зрения морали и нравственности.

Решающий шаг в понимании половых ролей был сделан С.Л. Бэм, предложившей методику исследования представлений о маскулинности–фемининности как независимых, ортогональных измерениях личности. В результате автором было выделено 8 полоролевых типов, социокультурные векторы которых направлены в стороны полоролевой демократизации и поведенческой вариативности, при которых легче адаптируются психологически андрогинные личности [26].

В современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых человеческих отношений проблема отношений взрослых и детей приобрела особую значимость. Речь идет о взаимодействии поколений – взрослого сообщества и растущих людей, об объективной, реально обусловленной позиции отношений мира взрослых к детству не как к совокупности детей разных возрастов, а как к субъекту взаимодействия, как особому собственному состоянию – динамичному [27]. Обращает на себя внимание тот факт, что позиция взрослого по отношению к ребенку в целом – это позиция ответственности, позиция посредника в освоении ребенком социального мира. Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего – и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений. Целью гендерного подхода в образовании выступает реконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия. В результате внедрения гендерного подхода в образование должны создаваться условия для роста самосознания и возможностей самореализации личности с андрогинным набором характеристик.

По мнению И.И. Рыдановой, в рамках системы отношений «педагог–ученик» необходимо учитывать влияние социально-перцептивных феноменов, сопровождающих процесс обучения и воспитания, которые заключаются в способности управлять своими чувствами, преодолевать субъективные ошибки в восприятии учащихся [28].

1. Доминантой *функционального* восприятия является оценка личности ребенка с точки зрения выполнения роли учащегося. Учитель сосредоточен на проблемах успеваемости, выполнении стереотипных требований, подчинении школьному режиму. Индивидуальный подход сводится к учету

уровня развития познавательных способностей, а коммуникативные осложнения возникают с теми, кто не сумел раскрыться в учебной деятельности.

2. *Стереотипное* восприятие отражается формированием перцептивных образов «отличника», «троечника» и «двоечника», «способного» и «бездарного» ученика и т.п., вызывающих у учителя «эффект ожиданий», что тормозит проявление индивидуальности.

3. *Проецирующее* восприятие характеризуется наделянием партнера по общению собственными достоинствами и недостатками в зависимости от того, что представляет собой личность самого воспринимающего.

4. *Субъективность социальной перцепции* проявляется в точности оценки личностных проявлений, что достижимо лишь в сугубо нейтральных ситуациях, когда возможно находиться в роли стороннего наблюдателя. В педагогическом общении, построенном на взаимном интересе сторон, такие случаи исключены.

5. *Избыточность информации*, характеризующая личность с положительной или отрицательной стороны, может дезориентировать, оборачиваясь инерционным восприятием. Тесные контакты в системе «педагог–ученик» приводят к притуплению видения нового, что обусловливается психологическим «эффектом последовательности», когда последняя впечатляющая информация становится доминирующей в оценке личности ученика.

6. *Инфантильное восприятие* изначально свойственно людям в соответствии с тем, как к ним относится респондент [28]. По мнению А.К. Марковой, инфантильное восприятие является своеобразным проявлением «психологической защиты» профессионально несостоятельных учителей, не способных к рефлексии, обвиняющих в своих просчетах воспитанников [28].

Таким образом, пол и гендер являются системами условных обозначений, которые формируют определенный порядок отношений между людьми, их отношение к различным проявлениям сексуальности, а также определяют формы представления себя другим людям в разнообразных практиках социального взаимодействия. Гендерная идентичность находит свое отражение в поведении и связана с тремя сопряженными базовыми потребностями личности: потребностью в самоактуализации, в расширении границ Я (гетеростатическая модель потребностной сферы); потребностью во внутренней согласованности и сохранении целостности психического (гомеостатическая модель потребностной сферы); потребностью в обретении и поддержании целостности внешнего и внутреннего, объективного и субъективного пространства личности.

Описание методики и выборка

Целью данного исследования выступает выявление специфики отношения педагогов к подростковой сексуальности в соответствии с типом гендерной идентичности.

В рамках нашего исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

- 1) педагоги с различным типом гендерной идентичности имеют специфически различное отношение к проявлениям подростковой сексуальности;
- 2) тип гендерной идентичности определяет модус отношения педагога к проявлениям подростковой сексуальности.

Для изучения данной проблематики нами был подобран методический инструментарий, включающий в себя тест «Атрибутивное сопровождение общения» (АСО) [29] и методику «Маскулинность–фемининность» С. Бэм [30].

Модифицированный в соответствии с целями нашего исследования тест «Атрибутивное сопровождение общения» (АСО) позволил оценить особенности восприятия педагогами себя и учащихся подросткового возраста как личностей и как субъектов взаимодействия. Автор для оценки модальности отношений использует термин «генерализация восприятия», которая является своеобразной призмой, позволяющей личности оценивать себя и других как личностей и как субъектов взаимодействия. Уровень позитивности генерализации восприятия – достоверный показатель психологического исследования личности, ее отношения к другим людям, так как именно этот индикатор, по мнению А.И. Ташевой, является минимально осознаваемым, фиксирует, скорее, содержание бессознательной подструктуры личности и с трудом контролируется.

Автор предлагает выделение трех основных модальностей атрибуции: физические, социально-экономические, психологические, каждая из которых имеет различную степень выраженности эмоциональной оценочности. При анализе эмоционально-оценочной характеристики восприятия подсчитывается уровень позитивности восприятия респондентом себя и каждого из оцениваемых объектов восприятия: как личности, как субъекта взаимодействия с ним. Затем производится сравнение уровней позитивности восприятия респондентом себя и каждого из оцениваемых, что позволяет оценить качество отношения респондента к себе, к значимым для него людям и наличие (отсутствие) у него актуальных конфликтов во взаимодействии.

Методика «Маскулинность–фемининность» С. Бэм была использована в нашем исследовании для диагностики психологического пола с определением степени андрогинности, маскулинности и фемининности.

Для обработки данных в исследовании были применены методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена r , U -критерий Манна–Уитни.

В исследовании приняли участие педагоги средних общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону в количестве 40 человек (15 мужчин, 25 женщин), в возрасте 22–56 лет.

Качественно-количественный анализ полученных данных

При исследовании типа гендерной идентичности при помощи опросника С. Бэм нами были получены данные, позволяющие дифференцировать показатели в соответствии с физиологическими и гендерными при-

знаками. Исследуемая группа педагогов была представлена наибольшим числом представителей андрогинного типа (20 человек). В группе педагогов маскулинный тип гендера представлен 1 мужчиной и 9 женщинами, фемининный – 4 мужчинами, 6 женщинами. Показатели по шкале андрогинии в данной группе распределились поровну (10 мужчин, 10 женщин).

Обращает на себя внимание, что для группы педагогов социально-психологические характеристики пола смещаются в сторону проявления полярных поведенческих черт (9 женщин-педагогов с маскулиным типом гендерной идентичности, 4 мужчин – с фемининным). Вероятно, род деятельности также определяет гендерные особенности личности. Для педагогической деятельности характерны высокая ответственность, контролирующая и воспитывающая функции, что сказывается на гендерных характеристиках.

При изучении особенностей отношения педагогов к подростковой сексуальности на основании методики АСО были получены данные, позволяющие выявить характер отношения высказывающегося к заданной проблематике посредством оценки модальности высказывания. Средние значения позитивности направленности атрибуции респондентов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Позитивная направленность атрибуции педагогов в зависимости от пола, %

	Уровень позитивной генерализации восприятия	Респонденты		Средние значения
		Мужчины	Женщины	
1	Общая генерализация восприятия взрослого, имеющего сексуальные связи	82,7	76,3	79,4
2	Я как субъект сексуального взаимодействия	82,7	73,2	77,9
3	Девочка-подросток, имеющая сексуальный опыт, как личность	45	32	38,5
4	Мальчик-подросток, имеющий сексуальный опыт	58	40	49
5	Девочка-подросток, имеющая гомосексуальный опыт	10	0	5
6	Мальчик-подросток, имеющий гомосексуальный опыт	5	0	2,5

В результате было установлено, что максимальный уровень позитивности направленности атрибуции у мужчин наблюдается в отношении взрослого, имеющего сексуальные связи, и самовосприятия сексуальности (82,7%), а также восприятия мальчика-подростка, имеющего сексуальный опыт, как личности (58%).

Нельзя назвать позитивным отношение к подростковой гомосексуальности со стороны мужчин-педагогов. Причем только 1 мужчина-педагог (5%) терпимо относится к однополрой любви среди мальчиков-подростков, для девочек же данный вид сексуального поведения допустим с точки зрения 2 мужчин-педагогов (10%).

Женщины-педагоги более консервативны по сравнению с мужчинами. Достаточно высокий уровень генерализации восприятия сексуальности взрослого (76,3%), некоторое снижение при восприятии себя (73,2%). Наибольшую позитивность восприятия женщин-педагогов (40%) вызывает личность мальчика-подростка, имеющего сексуальный опыт, менее терпимое отношение к девочкам (32%) и однозначно отрицательное – к гомосексуальным связям вне зависимости от пола. То есть женщины-педагоги более консервативны в отношении оценки сексуальности подростков, причем девочки-подростки в глазах женщин-педагогов должны придерживаться норм морали, не выходя за рамки общепринятого: время начала половой жизни, гомосексуальные связи – табуированы.

Качественный анализ содержания атрибутивных характеристик, даваемых респондентами, позволяет заключить, что ответы испытуемых имеют различный оценочный диапазон. Так, мужчины чаще оценивали физический и эмоционально-оценочный компонент сексуальности девочек-подростков, причем маскулинный тип акцентировал внимание в большей степени на внешности, фемининный – на психологических особенностях, андрогины – на эмоциональных чертах личности такого подростка. Что касается оценки мальчиков-подростков с сексуальным опытом, то можно сказать, что в описании больше преобладают социально-экономический и физический аспекты. Гомосексуальная направленность подростков оценивается достаточно терпимо мужчинами, имеющими фемининную и андрогинную направленность (2,5 и 5% – см. табл. 2).

На основании проведенного анализа нами было подсчитано количество формальных и содержательных характеристик атрибуции мужчин-педагогов в соответствии с гендерным типом (табл. 3).

Полученные данные позволяют заключить, что мужчины-педагоги, имеющие маскулинный тип гендерной идентичности, наиболее позитивно оценивают себя как носителя сексуальной роли, уделяя наибольшее внимание описанию физических характеристик своего внешнего облика. Достаточно позитивно мужчины-педагоги оценивают мальчиков-подростков, имеющих сексуальный опыт, акцентируя внимание также на описательных параметрах внешнего облика. Однозначно негативное отношение продемонстрировано представителями данной подгруппы к подросткам-гомосексуалам (практически описание данного явления проигнорировано), также не дано описание девочек-подростков (актуализирована 1 характеристика, касающаяся социально-экономических параметров субъекта отношения). Таким образом, у мужчин-педагогов, имеющих маскулинный тип гендерной идентичности, общий уровень позитивности восприятия мальчика-подростка с сексуальным опытом, так же как и себя, достаточно высок, сексуальное поведение девочки-подростка осуждается, гомосексуальные связи не допускаются.

Мужчины, имеющие фемининный тип гендерной идентичности, в описании себя, кроме позитивных, дают и негативные характеристики («курносый», «жирненький»), к социально-психологическим характери-

стикам личности подростка приписывают ролевые позиции «ученица», «дочка», «отличник» и др. Кроме того, отношение к гомосексуальности также скорее негативное и для мальчиков, и для девочек.

Т а б л и ц а 3

Распределение формальных и содержательных характеристик атрибуции мужчин-педагогов в соответствии с гендерным типом (по результатам теста АСО)

	Формальные характеристики		Содержательные характеристики			
	Количество слов	Количество характеристик	Физические	Социально-экономические	Психологические	Эмоционально-оценочные
1	Общая генерализация восприятия взрослого					
М	19	15	9 (+)	1 (+)	3 (+)	2 (+)
Ф	77	74	52 (+)	4 (3+/1-)	16 (15+/1-)	4 (2+/2-)
А	87	80	42 (+)	1 (+)	27 (+)	10 (+)
2	Я как субъект сексуального взаимодействия					
М	15	15	15 (+)	–	–	–
Ф	81	80	31 (29+/2-)	6 (5+/1-)	14 (10+/4-)	29 (26+/3-)
А	94	86	33 (+)	5 (+)	18 (17+/1-)	30 (29+/1-)
3	Девочка-подросток, имеющая сексуальный опыт					
М	2	1	–	1 (–)	–	–
Ф	7	6	1 (±)	2 (1+/1-)	–	3 (1+/2-)
А	17	15	4 (+)	1 (+)	7 (5+/2-)	8 (7+/1-)
4	Мальчик-подросток, имеющий сексуальный опыт					
М	8	8	4 (+)	1 (+)	2 (+)	1 (+)
Ф	11	11	8 (5+/3-)	2 (–)	1 (–)	–
А	11	11	4 (+)	1 (+)	5 (+)	1 (+)
5	Девочка-подросток, имеющая гомосексуальный опыт					
М	5	–	–	–	–	–
Ф	8	2	2 (–)	–	–	–
А	9	7	3 (2+/1-)	2 (–)	1 (+)	1 (–)
6	Мальчик-подросток, имеющий гомосексуальный опыт					
М	–	–	–	–	–	–
Ф	2	2	1 (–)	–	–	1
А	5	5	1 (–+)	1 (–)	2 (+)	1 (–)

Примечание. Знаки (+), (–), (±) указывают вектор оценки оцениваемой характеристики; буквенные обозначения: М – маскулинность; Ф – фемининность; А – андрогиния.

Андрогины-педагоги мужского пола наиболее терпимо относятся к сексуальному поведению и его проявлениям у подростков. Гомосексуальные контакты вызывают больше нейтральные высказывания.

Количество формальных и содержательных характеристик атрибуции женщин-педагогов в соответствии с гендерным типом представлено в табл. 4.

Что касается женщин-педагогов, то они по сравнению с мужчинами оказались более активными в оценке себя и подростков. При описании себя как субъекта сексуального взаимодействия женщины-педагоги маскулин-

ного типа дали однозначно позитивную оценку своему физическому облику, фемининный тип характеризовал себя более лояльно, андрогины тяготеги к общему позитивному фону при самоописании.

Т а б л и ц а 4

Распределение формальных и содержательных характеристик атрибуции женщин-педагогов в соответствии с гендерным типом (по результатам теста АСО)

	Формальные характеристики		Содержательные характеристики			
	Количество слов	Количество характеристик	Физические	Социально-экономические	Психологические	Эмоционально-оценочные
1	Общая генерализация восприятия взрослого					
М	31	30	9	5	8	7
Ф	84	78	44	9	19	12
А	83	83	49	8	13	13
2	Я как субъект сексуального взаимодействия					
М	24	22	18 (+)	2 (+)	1 (+)	1 (+)
Ф	103	96	66 (42+/11–/33 ±)	4 (1+/3–)	24 (20+/4–)	2 (1+/1–)
А	91	88	41 (37+/4–)	1 (+)	23 (+)	23 (+)
3	Девочка–подросток, имеющая сексуальный опыт, как личность					
М	12	11	8 (6+/2–)	1 (+)	1 (–)	1 (+)
Ф	7	6	5 (3+/2–)	–	–	1 (–)
А	14	14	12 (9+/3–)	–	–	2 (+)
4	Мальчик–подросток, имеющий сексуальный опыт					
М	4	4	2 (+)	–	–	2 (+)
Ф	7	7	3 (2–/1+)	–	–	4 (2+/2–)
А	18	14	11 (7+/5–)	–	2 (+)	1 (+)
5	Девочка–подросток, имеющая гомосексуальный опыт					
М	2	2	–	–	–	2 (–)
Ф	13	10	1 (–)	–	1 (–)	8 (–)
А	12	12	4 (1+/3–)	1 (–)	4 (+)	3 (+)
6	Мальчик–подросток, имеющий гомосексуальный опыт					
М	9	9	2 (–)	–	3 (–)	4 (–)
Ф	8	8	3 (–)	2 (–)	1 (–)	2 (–)
А	8	8	2 (–)	1 (–)	1 (–)	4 (1+/3–)

Примечание. Знаки (+), (–), (±) указывают вектор оценки оцениваемой характеристики; буквенные обозначения: М – маскулинность; Ф – фемининность; А – андрогиния.

При оценке подростков оценка женщин-педагогов скорее негативная. Они считают, что раннее начало половой жизни «ни к чему хорошему не приведет», «отвлекает от учебы», «тормозит развитие» и др. Наибольшее количество характеристик (позитивных) при описании подростков женщинами-педагогами с маскулинным типом пришлось на девочек, причем акцент сделан на внешних данных. Обращает на себя внимание, что более позитивно женщины-педагоги оценивают именно девочек и с точки зрения внешности, и выражая общее отношение к такому подростку. Из полученных

данных следует, что эта группа педагогов не жалуется подростков, имеющих гомосексуальный опыт, что выражается в скудности описаний, а также в их знаке (скорее негативизм). Андрогинный тип также дает либо негативную, либо нейтральную оценку гомосексуальной наклонности подростков.

Следующим шагом в нашем исследовании выступило выявление особенностей атрибуции педагогов в соответствии с гендерным типом. В табл. 5 отражены показатели общего уровня позитивности генерализации восприятия педагогами-мужчинами себя, подростков, имеющих сексуальный опыт, и подростков, имеющих опыт гомосексуальных связей.

Таблица 5

Оценка общего уровня позитивности генерализации восприятия сексуальности педагогами-мужчинами, %

Тест гендерной идентичности	Оцениваемая группа				
	Я как субъект сексуального взаимодействия	Девочка- подросток, имеющая сексуальный опыт	Мальчик- подросток, имеющий сексуальный опыт	Девочка- подросток, имеющая гомосексу- альный опыт	Мальчик- подросток, имеющий гомосексу- альный опыт
М	100	33,3	45,5	—	—
Ф	87,5	85	100	—	—
А	97,7	100	—	42,8	40

Так, из табл. 5 следует, что наиболее позитивно *мужчины-педагоги* оценивают себя как носителя сексуальных признаков вне зависимости от типа гендерной идентичности. Представители маскулинного типа также позитивно воспринимают подростка с сексуальным опытом своего пола (45,5%). Гомосексуальные контакты считаются респондентами «недопустимой вольностью и в подростковом, и в любом другом возрасте». В целом можно сказать, что педагоги-мужчины с маскулинным типом гендерной идентичности не приветствуют начало половой жизни в подростковом возрасте и осуждают гомосексуальные связи.

Для данной группы с фемининным типом гендера также совершенно отрицается гомосексуальный опыт подростка независимо от пола, но в целом не отрицается и не осуждается раннее начало половой жизни (для мальчиков 100% допустимость, для девочек – 85%).

Андрогины позитивно оценивают девочек, имеющих сексуальный опыт, игнорируют оценку личности мальчиков-подростков с наличием сексуального опыта, но терпимы к подросткам-гомосексуалам обоего пола.

Женщины-педагоги маскулинного и андрогинного типов наиболее позитивно оценивают себя как носителя сексуальных признаков. Фемининный тип в 67,6% случаев характеризует себя в позитивных описаниях. Женщины-педагоги маскулинного типа 100% позитивно оценивают свое отношение к мальчикам-подросткам, имеющим сексуальный опыт, девочек-подростков – в 72,7%, что также указывает на достаточно высокий уровень позитивности восприятия сексуальности. Данная подгруппа игно-

рирует демонстрацию своего отношения к гомосексуальным связям подростков, что указывает на крайнюю степень негативизма.

Женщины-педагоги фемининного типа амбивалентны в отношении оценки ранних сексуальных связей, причем в отношении мальчиков – более категоричны.

Женщины-педагоги с андрогинным типом гендерной идентичности наиболее терпимы в отношении гомосексуальных связей подростков. По их мнению, для девочек этот опыт допустим в 66,7% случаев, в отличие от мальчиков (12,5%), отношение к гомосексуальному поведению которых у данной подгруппы педагогов тяготеет к негативному.

При оценке качества атрибуции при восприятии педагогами отдельных характеристик подростковой сексуальности нами было установлено, что *мужчины* с маскулинным и фемининным типом гендерной идентичности позитивно оценивают как себя, так и подростка своего пола, имеющего сексуальный опыт, акцентируя внимание на физических характеристиках. Остальные параметры оцениваются либо негативно, либо игнорируются. Фемининный тип также дает оценку психологическим и эмоциональным характеристикам подростка, причем психологически себя и подростка оценивает почти на равных, эмоционально-оценочная характеристика отношения к себе значительно выше (93,5 и 33,3%). Андрогины наиболее терпимы к проявлениям сексуальности подростков, позитивно оценивая эти проявления. Несмотря на высокую позитивность восприятия психологических качеств подростков, имеющих гомосексуальный опыт, оценочный регистр их проявлений сексуальности у данной группы респондентов отсутствует.

В группе *женщин-педагогов* оценочные характеристики отличаются от показателей предыдущей группы. Так, женщины с маскулинным типом гендерной идентичности позитивно оценивают свои физические параметры, мальчика-подростка и девочки. Наряду с позитивным описанием девочке приписываются и негативные характеристики физического облика: «лохматая», «вульгарная», «юбки понапялят, ноги выставят» и др. Тем не менее идеальный образ, обусловленный психологическими характеристиками, женщины-педагоги связывают с собой, при этом все остальные оцениваемые категории ими игнорируются. К гомосексуальному опыту подростков однозначно негативное отношение, что выражено в игнорировании высказывания отношения к ним. Можно сказать, что фемининный тип женщин-педагогов негативно относится к сексуальной жизни подростков.

Женщины-педагоги андрогинного типа более терпимы к проявлениям подростковой сексуальности, но в их отношении к мальчикам и девочкам все-таки имеется различие. Так, отношение к мальчикам-гомосексуалам – негативное (в основном игнорирование демонстрации отношения), у девочек с гомосексуальным опытом позитивное отношение наблюдается в оценке психологических и эмоциональных характеристик. Характеристики физических параметров каждой из оцениваемых категорий тяготеют к позитивности (кроме мальчиков-подростков с гомосексу-

альным опытом), причем оценка внешности девочек с сексуальным опытом выше, чем мальчиков (75 и 63,6%).

В целом можно отметить, что мужчины-педагоги продемонстрировали более позитивное отношение к проблеме раннего начала половой жизни, а женщины-педагоги – терпимость в отношении к гомосексуальным связям подростков.

Обсуждение результатов

Необходимо отметить, что предметного рассмотрения проблемы отношения педагогов к подростковой сексуальности в зависимости от типа гендерной идентичности недостаточно, и данная проблема выступает потенциально обширным полем для дальнейших исследований. Данные, полученные в рамках изучаемой темы, не противоречат теоретическим взглядам ученых, занимающихся проблемами гендерной психологии, формированием идентичности, специфики отношений субъектов в системе «педагог–ученик», а также системы отношений субъектов образовательного процесса.

В исследованиях Л. Понтон и М.И. Кошеновой основной акцент делается на том, что сексизм, полоролевые стереотипы пронизывают процесс воспитания ребенка – он начинает проявляться с момента рождения, задавая разные направления развития девочкам и мальчикам: мальчика готовят к тому, что он должен всегда добиваться успеха; девочку – показывать свою несостоятельность и беспомощность. Уверенность в себе, внутренний контроль не становятся значимыми ценностными ориентациями, девочка, девушка, женщина часто сомневается в том, что она может и должна делать. В частности, в работах данных исследователей речь идет о роли воспитателя в формировании поведенческих полоролевых стереотипов [31, 32]. Тема отношения воспитателя к проявлениям сексуальности воспитанников в исследовании не рассматривалась.

Л.В. Попова также отмечает, что семейное воспитание закладывает предпосылки разного самовосприятия ребенка и формирует его самоотношение, что сказывается на становлении гендерной идентичности и косвенно влияет на формирование половой идентичности [33]. С раннего детства девочек ориентируют на межличностные отношения, на других людей. Благодаря этому у них развивается высокая чувствительность к отношениям и ожиданиям других людей, особенно к мнению значимых людей. Девочки быстро понимают, чего ждет от них учитель, какое поведение одобряется. Высокоразвитая способность к социальной адаптации толкает девочек на то, чтобы соответствовать модели поведения, которую прямо или косвенно поощряет учитель. Поведение мальчика, по мнению Л.В. Поповой, развивается по иному сценарию: он сразу пытается продемонстрировать свои умения, знания, достижения [33]. Специфичность формирования отношения взрослого к становлению гендерной и половой идентичности воспитанников в рамках данных исследований не рассматривается.

В нашем исследовании отношения педагогов к подростковой сексуальности в зависимости от типа гендерной идентичности было установлено, что мужчины-педагоги продемонстрировали более позитивное отношение к проблеме раннего начала половой жизни, а женщины-педагоги – терпимость в отношении к гомосексуальным связям подростков. Также в работе были обнаружены следующие статистически значимые корреляционные связи при установлении статистических зависимостей между модальностью отношения педагогов к подростковой сексуальности и типом гендерной идентичности.

Так, нами установлено, что чем выше оценка собственного физического облика у педагогов-мужчин *маскулинного типа*, тем выше они оценивают внешность мальчика-подростка, имеющего сексуальный опыт ($r = 0,49$, $p < 0,05$), психологические особенности ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и социально-экономический статус ($r = 0,69$, $p < 0,01$).

Чем выше женщины-педагоги *маскулинного типа* оценивают свои физические параметры, тем выше их оценка физического облика мальчиков-подростков ($r = 0,67$, $p < 0,04$) и девочек, имеющих сексуальный опыт ($r = 0,61$, $p < 0,01$). Только социально благополучные девочки, по мнению данной подгруппы педагогов, не очень выделяющиеся внешне ($r = -0,41$, $p < 0,05$), могут начинать раннюю половую жизнь ($r = 0,4$, $p < 0,04$).

Чем выше педагоги-мужчины с *фемининным типом* оценивают свои психологические качества, тем ниже их эмоционально-оценочное отношение к девочкам-подросткам, имеющим сексуальный опыт ($r = -0,55$, $p < 0,02$). В прямой корреляционной зависимости находятся показатели женщин-педагогов между позитивностью восприятия своих физических характеристик, внешности девочек ($r = 0,68$, $p < 0,02$) и эмоциональным отношением к мальчикам-подросткам, имеющим сексуальный опыт ($r = 0,57$, $p < 0,01$).

Чем позитивнее андрогинный тип педагогов-мужчин оценивает свою внешность, тем позитивнее относится к внешности девочек ($r = 0,56$, $p < 0,02$) и мальчиков ($r = 0,48$, $p < 0,04$), имеющих сексуальный опыт, а также позитивнее описывает внешние характеристики девочек-подростков, имевших гомосексуальные контакты ($r = 0,55$, $p < 0,02$).

Между педагогами мужчинами и женщинами обнаружены статистически значимые различия в восприятии собственных физических, психологических и социально-экономических и эмоционально-оценочных характеристик в соответствии с гендерным типом. Мужчины-педагоги андрогинного типа статистически значимо чаще дают позитивные описательные характеристики психологических качеств ($U = 338$, $p < 0,05$), а женщины – эмоционально-оценочных ($U = 344$, $p < 0,05$). В целом мужчины-педагоги андрогинного типа статистически значимо чаще, чем женщины-андрогины, используют психологические качества при описании себя ($U = 336$, $p < 0,02$).

Мужчины-андрогины статистически значимо чаще акцентируют внимание на социально-экономических характеристиках мальчиков и девочек ($U = 344$, $p < 0,05$). В целом женщины-андрогины статистически значимо более позитивно относятся к гомосексуальным связям подростков

($U = 332$, $p < 0,02$) и менее позитивно как к своим физическим параметрам, так и к подростковым ($U = 416$, $p < 0,05$).

Таким образом, в рамках нашего исследования установлено, что педагоги разного пола с различным типом гендерной идентичности имеют специфически различное отношение к проявлениям подростковой сексуальности, а тип гендерной идентичности определяет модус отношения педагогов к ее проявлениям. Независимо от пола и типа гендера педагоги имеют однозначно негативное отношение к подросткам, имеющим гомосексуальный опыт.

Выводы

Гендерный подход в образовании предполагает, что различия в поведении и воспитании детей разного пола определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации ребенка педагогу необходим соответствующий методологический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и образования как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников.

В ходе нашего исследования было выявлено, что педагоги мужчины и женщины с различным типом гендерной идентичности имеют специфически различное отношение к проявлениям подростковой сексуальности.

Данная специфичность выражается в том, что *педагоги-мужчины*: 1) маскулинного типа демонстрируют свое отношение к мальчикам-подросткам, имеющим сексуальный опыт, проецируя напрямую все свои характеристики на эту категорию подростков; 2) фемининный тип выражает к девочкам-подросткам, имеющим сексуальный опыт, нейтрально-негативное отношение, позитивно оценивая внешние характеристики мальчиков той же подгруппы; 3) андрогины в общем позитивно оценивают все рассматриваемые категории подростков, учитывая позитивность восприятия психологических характеристик подростков с гомосексуальным опытом. *Женщины-педагоги*: 1) маскулинного типа позитивно внешне оценивают себя и подростка противоположного пола, а также демонстрируют эмоциональное принятие подростков обоего пола, имеющих сексуальный опыт; 2) фемининный тип педагогов-женщин тяготеет к позитивной оценке своей внешности и девочки-подростка, нелестно отзываясь о внешности мальчиков; 3) андрогины-женщины акцентируют свое внимание на физических параметрах почти всех оцениваемых групп подростков (исключая мальчиков-гомосексуалов), а также на своем эмоционально-позитивном отношении к ним.

Также в рамках проведенного исследования доказано, что тип гендерной идентичности определяет модус отношения педагогов к проявлениям подростковой сексуальности. Так, нами выявлено, что маскулинный тип наиболее сдержан в выражении отношения к подростковой сексуаль-

ности, акцентируя внимание в основном на внешних характеристиках; андрогинный тип наиболее лоялен в оценке психологических и эмоционально-оценочных характеристик всех исследуемых подгрупп подростков. Независимо от пола и типа гендера педагоги имеют однозначно негативное отношение к подросткам, имеющим гомосексуальный опыт.

Таким образом, проведенное исследование расширяет имеющиеся представления о сексуальном поведении человека и взаимосвязи отношения личности к сексуальности с типом гендерной идентичности. Результаты проведенного исследования также могут быть полезны при дальнейшем изучении гендерных аспектов поведения личности, в том числе отношения к сексуальности в соответствии с типом гендерной идентичности в системе отношений «учитель–ученик», а также особенностей формирования отношения к Другому с учетом типа гендерной идентичности.

Литература

1. Пушкарева Н.Л. Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Мурманск, 2001. Ч. 1. С. 25–32.
2. Задорожная О.В. Актуализация потенциальных возможностей субъекта в системе высшего образования // Научно-международная конференция. Степанокерт : Университет Месроп МАШТОС, 2012.
3. Луковицкая Е.Г. Сексуальность: стереотипы и реальность. СПб. : Речь, 2004.
4. Рубин Г. Размышления о сексе: заметки о радикальной теории сексуальных политик // Введение в гендерные исследования: хрестоматия. Ч. 2. СПб. : Алетейя, 2001.
5. Джерард Д. Сексуальность человека // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб. : Питер, 2003. С. 788–790.
6. Даймонд М. Сексуальность: ориентация и идентичность // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб. : Питер, 2003. С. 790–793.
7. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. СПб. : Питер, 2001. 688 с.
8. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 335 с.
10. Кон И.С. Введение в сексологию. М. : Медицина, 1989.
11. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. М. : Просвещение, 1993. 239 с.
12. Каган В.Е. Стереотипы мужественности–женственности и образ Я у подростков // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 53–62.
13. Руководство по сексологии / под ред. С.С. Либиха. СПб. : Питер, 2001. 480 с.
14. Мастерс У., Джонсон В. Мастерс и Джонсон о любви и сексе : в 2 ч. Ч. 1. СПб. : Ретур, 1991. 264 с.
15. Кон И.С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978.
16. Реброва Н.П. Гендерный аспект взаимосвязи биологических и психологических характеристик личности // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб. : Питер, 2003. С. 56–70.
17. Клецина И.С. О проблемах гендерной психологии // Мир психологии. 2001. № 4. С. 162–190.
18. Задорожная О.В., Федотова О.Д. Одиночество как экзистенциальный феномен: историко-педагогический контекст. М. : АПК и ППРО, 2010.

19. Румянцева П.В. Гендерная идентичность // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб. : Питер, 2003. С. 171–177.
20. Воронцов Д.В. Гендерный аспект представлений о подростковой гомосексуальности в системе отношений личности у педагогов-женщин // Профессиональные представления: теория и реальность. Ростов н/Д : Изд-во ПИ ЮФУ, 2008.
21. Novokhatko E., Azarova E.A., Zhulina G.N., Mozgovaja N.N., Shevyreva E.G. Submissions of a Teacher by Modern Russian Pupils // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6, № 6. S. 7.
22. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1997.
23. Лопухова О.Г. Психологический пол личности // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 57–67.
24. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 61–78.
25. Каган В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 54–61.
26. Гусева Ю.Е. Гендерная социализация // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб. : Питер, 2003. С. 85–90.
27. Новохатько Е.Н. Становление профессионального мышления в процессе подготовки психологов-консультантов // Психология обучения. 2011. № 8. С. 92–99.
28. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. 319 с.
29. Ташёва А.И. Опросник «Атрибутивное сопровождение общения» («АСО»): энциклопедический словарь по психологии общения / под ред. А.А. Бодалёва. М. : Изд-во Психологического института РАО, 2011. С. 478–479.
30. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности–фемининности: практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003. С. 277–280.
31. Кошенова М.И. Влияние гендерных стереотипов на качество межличностного общения // Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб. : Питер, 2003. С. 185–195.
32. Понтон Л. Сексуальная жизнь подростков: Открытие тайного мира взрослеющих мальчиков и девочек. М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. С. 259–265.
33. Попова Л.В. Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. М., 1999. С. 119–130.

Поступила в редакцию 01.03.2016 г.; повторно 17.04.2016 г.; принята 26.04.2016 г.

Сведения об авторах:

ЗАДОРОЖНАЯ Оксана Владимировна, доцент кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика» Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, Россия).

E-mail: ksanic03@yandex.ru

НОВОХАТЬКО Елена Николаевна, доцент Южного федерального университета (Ростов-на-Дону, Россия).

E-mail: elenanovok@yandex.ru

THE ATTITUDE OF TEACHERS TOWARDS ADOLESCENT SEXUALITY IN ACCORDANCE WITH THE TYPE OF GENDER IDENTITY

Siberian journal of psychology, 2016, 60, 181–202. DOI: 10.17223/17267080/60/13

Zadorozhnaya Oksana V. Rostov State University of Railways (Rostov-on-don, Russian Federation). E-mail: ksanic03@yandex.ru

Novokhatko Elena N., Southern Federal University (Rostov-on-don, Russian Federation). E-mail: elenanovok@yandex.ru

Keywords: gender; masculinity; femininity; androgyny; sexuality; gender role; gender identity; gender approach in education.

Research objective. The purpose of this study was to identify the specifics of the attitude of teachers towards adolescent sexuality in accordance with the type of gender identity. To explore this issue we selected methodological tools, consisting of test "Attribute support communication" and methods of "Masculinity – femininity" by S. Bem. The study involved teachers of average educational institutions of Rostov-on-don in the amount of 40 people (15 men, 25 women), aged from 22 to 56.

Results. Based on the qualitative analysis of the content of attributive characteristics given by the respondents we can conclude that the responses of subjects had different evaluation range. In general, it can be noted that male teachers showed more positive attitude towards the problem of early sexual activity; and female teachers showed tolerance towards homosexual teenagers.

Conclusions. We revealed that teachers with different types of gender identity had specifically different attitude towards adolescent sexuality. This specificity is reflected in the fact that male teachers of a masculine type showed the relation to the boys who had sexual experiences, identifying directly all their characteristics to this category of adolescents; feminine type expressed neutral-negative attitude to adolescent girls who had sexual experience, positively assessing the external characteristics of boys of the same subgroup; androgynous in general were positive towards all the categories of teenagers, given the positive perception of the psychological characteristics of adolescents with homosexual experiences. Female teachers of a masculine type perceived themselves and the adolescent of the opposite sex externally positive (100%), as well as they demonstrated the emotional acceptance of adolescents of both sexes who had sexual experience; feminine type of female teachers tended to positive assessment of their appearance and teenage girls, showing negative attitude towards appearance of the boys; androgynous women focused on the physical parameters of almost all assessed groups of teenagers (excluding homosexuals boys), as well as they focused on their emotionally positive attitude towards them.

References

1. Pushkareva, N.L. (2001) *Gendernaya asimmetriya sovremennoy sotsializatsii i perspektivy gendernoy pedagogiki* [The gender asymmetry of modern socialization and gender perspectives of pedagogy]. In: Shtyleva, L.V. (ed.) *Gendernyy podkhod v doshkol'noy pedagogike: teoriya i praktika* [Gender approach in pre-school pedagogy: Theory and practice]. Murmansk: OU KRTsDOiRZh. pp. 25-32.
2. Zadorozhnaya, O.V. (2012) *Aktualizatsiya potentsial'nykh vozmozhnostey sub"ekta v sisteme vysshego obrazovaniya* [Realisation of the individual's possibilities in higher education]. International Research Conference. Stepanokert: Yerevan Mesrop Mashtots University.
3. Lukovitskaya, E.G. (2004) *Seksual'nost': stereotipy i real'nost'* [Sexuality: Stereotypes and reality]. St. Petersburg: Rech'.
4. Rubin, G. (2001) *Razmyshleniya o sekse: zametki o radikal'noy teorii seksual'nykh politik* [Thinking Sex: Notes on the theory of radical sexual politics]. In: Zhrebkina, I.A. (ed.) *Vvedenie v gendernye issledovaniya* [Introduction to Gender Studies]. St. Petersburg: Al-eteyya.
5. Gerard, D. (2003) *Seksual'nost' cheloveka* [Human sexuality]. In: Korsini, R. & Auerbach, A. (eds) *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [Psychological Encyclopedia]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter. pp. 788-790.
6. Daymond, M. (2003) *Seksual'nost': orientatsiya i identichnost'* [Sexuality: Orientation and identity]. In: Korsini, R. & Auerbach, A. (eds) *Psikhologicheskaya entsiklopediya* [Psychological Encyclopedia]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter. pp. 790-793.
7. Leybin, V.M. (2001) *Slovar'-spravochnik po psikhoanalizu* [The Dictionary of Psychoanalysis]. St. Petersburg: Piter.

8. Petrovsky, A.V. & Yaroshevsky, M.G. (eds) (1990) *Psikhologiya: slovar'* [Psychology: Dictionary]. 2nd ed. Moscow: Politizdat.
9. Kon, I.S. (1984) *V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie* [In Search of Self: Personality and Its Identity]. Moscow: Politizdat.
10. Kon, I.S. (1989) *Vvedenie v seksologiyu* [Introduction to Sexology]. Moscow: Meditsina.
11. Orlov, Yu.M. (1993) *Polovoe razvitiye i vospitanie* [Sexual Development and Education]. Moscow: Prosveshchenie.
12. Kagan, V.E. (1989) Stereotipy muzhestvennosti – zhenstvennosti i obraz Ya u podrostkov [Stereotypes of masculinity – femininity and self-image of adolescents]. *Voprosy psikhologii*. 3. pp. 53-62.
13. Liebig, S.S. (2001) *Rukovodstvo po seksologii* [Guidance on Sexuality]. St. Petersburg: Piter.
14. Masters, W. & Johnson, W. (1991) *Masters i Dzhonson o lyubvi i sekse* [Masters and Johnson about Love and Sex]. Translated from English by N.M. Pivovarenok & T.P. Romanova. St. Petersburg: Retur.
15. Kon, I.S. (1978) Otkrytie “Ya” [The discovery of the “I”]. Moscow: Politizdat.
16. Rebrova, N.P. (2003) Gendernyy aspekt vzaimosvyazi biologicheskikh i psikhologicheskikh kharakteristik lichnosti [The gender dimension of the relationship of biological and psychological characteristics of the personality]. In: Kletsina, I.S. (ed.) *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. St. Petersburg: Piter. pp. 56-70.
17. Kletsina, I.S. (2001) O problemakh gendernoy psikhologii [On the problems of gender psychology]. *Mir psikhologii*. 4. pp. 162-190.
18. Zadorozhnaya, O.V. & Fedotova, O.D. (2010) *Odinochestvo kak ekzistentsial'nyy fenomen: istoriko-pedagogicheskiy kontekst* [Loneliness as an existential phenomenon: The Historical and Pedagogical Context]. Moscow: APK i PPRO.
19. Rumyantseva, P.V. (2003) Gendernaya identichnost' [Gender Identity]. In: Kletsina, I.S. (ed.) *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. St. Petersburg: Piter. pp. 171-177.
20. Vorontsov, D.V. (2008) Gendernyy aspekt predstavleniy o podrostkovoy gomoseksual'nosti v sisteme otnosheniy lichnosti u pedagogov-zhenshchin [The gender dimension of representations of teenage homosexuality in the system of relations in female teachers]. In: Rogov, E.I. (ed.) *Professional'nye predstavleniya: teoriya i real'nost'* [Professional Representations: Theory and Reality]. Rostov on Don: Pedagogical Institute of South Federal University.
21. Novokhatko, E., Azarova, E.A., Zhulina, G.N., Mozgovaya, N.N. & Shevyreva, E.G. (2015) Submissions of a Teacher by Modern Russian Pupils. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 6(6). p. 7. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n6s7p18
22. Myers, D. (1997) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Translated from English by V. Gavrilov, S. Shpak, S. Melenevskaya, D. Viktorova. St. Petersburg: Piter.
23. Lopukhova, O.G. (2001) Psikhologicheskiy pol lichnosti [Psychological gender of the person]. *Prikladnaya psikhologiya*. 3. pp. 57-67.
24. Kletsina, I.S. (2001) Ot psikhologii pola – k gendernym issledovaniyam v psikhologii [From the psychology of sex to the gender studies in psychology]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 61-78.
25. Kagan, V.E. (1987) Semeynye i polorolevyye ustanovki u podrostkov [Family and sex-role attitudes in adolescents]. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 54-61.
26. Guseva, Yu.E. (2003) Gendernaya sotsializatsiya [Gender Socialisation]. In: Kletsina, I.S. (ed.) *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. St. Petersburg: Piter. pp. 85-90.
27. Novokhatko, E.N. (2011) Stanovlenie professional'nogo myshleniya v protsesse podgotovki psikhologov-konsultantov [Formation of professional thinking in the process of

- preparation of counselors]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*. 8. pp. 92-99.
28. Rydanova, I.I. (1998) *Osnovy pedagogiki obshcheniya* [Basics of communicative pedagogy]. Minsk: Belaruskaya navuka.
29. Tashcheva, A.I. (2011) *Oprosnik "Atributivnoe soprovozhdenie obshcheniya" ("ASO"): entsiklopedicheskiy slovar' po psikhologii obshcheniya* [The Questionnaire "Attributable support of communication" ("ASC"): Encyclopedia of Communicative Psychology]. Moscow: Russian Academy of Sciences. pp. 478-479.
30. Bem, S. (2003) *Voprosnik Sandry Bem po izucheniyu maskulinnosti – femininnosti* [Sandra Bem's Questionnaire for the Study of Masculinity – Femininity]. In: Kletsina, I.S. (ed.) *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. St. Petersburg: Piter. pp. 277-280.
31. Koshenova, M.I. (2003) *Vliyanie gendernykh stereotipov na kachestvo mezhlchnostnogo obshcheniya* [The impact of gender stereotypes on the quality of interpersonal communication]. In: Kletsina, I.S. (ed.) *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Workshop on Gender Psychology]. St. Petersburg: Piter. pp. 185-195.
32. Pontoon, L. (2001) *Seksual'naya zhizn' podrostkov: Otkrytie taynogo mira vzrosleyushchikh mal'chikov i devochek* [Adolescent Sexuality: Opening of the Secret World of Maturing Boys and Girls]. Translated from English by E. Kasimov. Moscow: Institute of Psychotherapy. pp. 259-265.
33. Popova, L.V. (1999) *Psikhologicheskie issledovaniya i gendernyy podkhod* [Psychological research and gender approach]. In: Khotkina, Z.A., Pushkareva, N.L. & Trofimova, E.I. (eds) *Zhenshchina. Gender. Kul'tura* [Woman. Gender. Culture]. Moscow: MTsGI. pp. 119-130.

Received 01.03.2016;

Revised 17.04.2016;

Accepted 26.04.2016